



**KAYNAŖTIRMA ORTAMINDA MESLEK LİSESİNE DEVAM EDEN İŖİTME
KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN ALDIĞI DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİNE
YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŖLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nur ABDULHAYOĞLU

EskiŖehir, 2025

**KAYNAŖTIRMA ORTAMINDA MESLEK LİSESİNE DEVAM EDEN İŖİTME
KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN ALDIĞI DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİNE
YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŖLERİ**

Nur ABDULHAYOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
İŖitme Engelliler Eğitimi Programı
Danışman: Doç. Dr. Güzin KARASU SİVAS**

**Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ŗubat, 2025
Eskişehir**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nur ABDULHAYOĞLU'nun "Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisesine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezi 06 Şubat 2025 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi programında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : **Doç. Dr. Güzin KARASU SİVAS**

Üye :**Prof. Dr. Emine Sema BATU**

Üye :**Doç. Dr. Zehranur KAYA**

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA MESLEK LİSESİNE DEVAM EDEN İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN ALDIĞI DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Nur ABDULHAYOĞLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat 2025

Danışman: Doç. Dr. Güzin KARASU SİVAS

Bu araştırmada, meslek liselerinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında öğrenim gören işitme kayıplı meslek lisesi öğrencilerinin, eğitim süreçlerinde ne tür Destek Eğitim Hizmetleri (DEH) aldıkları, eğitim sürecinde iyi işleyen yönlerin ve sorunların neler olduğunun ve mevcut sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olarak tasarlanan bu araştırmada, lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ve öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri; öğrenci ve öğretmen katılımcı bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve ses kayıtları, araştırmacı günlüğünden oluşmaktadır. Toplanan veriler tümevarım analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, işitme kayıplı öğrencilere sağlanan DEH’lerde; öğrencilerin akademik gelişimlerini etkili bir şekilde destekleme, uygun BEP hazırlama, değerlendirme ve sınıf geçme konularında sorunların sürdüğünü göstermektedir. Atölye ve laboratuvarlarda DEH’lerin öğretmenlerin bireysel çabaları boyutunda kaldığı, öğrencilerin mesleki alanlara yerleştirilirken özel gereksinimlerinin göz ardı edilebildiği, bu durumdan kaynaklanan sorunların meslek derslerine yönelik DEH’leri olumsuz etkilediği, atölye ve laboratuvar ortamında yapılacak akademik ve fiziksel uyarlamalara yönelik belirsizlik yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşe sahip olmakla birlikte, bir kısmının DEH’leri ek iş/yük olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilere DEH sunmakta kendilerini yetersiz gördükleri, kendilerine sağlanan DEH’lerin ve süreçteki iş birliği çalışmalarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın meslek liselerinde etkili destek eğitim hizmetlerinin sunulmasında ve geliştirilmesinde önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, İşitme Engellilerde Mesleki Eğitim, Destek Eğitim Hizmetleri, Destek Eğitim Odası, İşitme Kayıplı Öğrenciler

ABSTRACT

STUDENTS' AND TEACHERS' OPINIONS ON THE SUPPORT SERVICES RECEIVED BY STUDENTS WITH HEARING LOSS WHO ARE ATTAINING VOCATIONAL HIGH SCHOOL IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Nur ABDULHAYOGLU

Department of Special Education, Program in Education of the Hearing Impaired
Anadolu University, Graduate School, February 2025

Advisor: Assoc. Dr. Güzin KARASU SIVAS

This study aims to identify the types of Educational Support Services (ESS) received by students with hearing-impaired in inclusive vocational high schools settings, examine the strengths and challenges in their educational processes, and propose solutions to existing issues. This study conducted as a qualitative study, semi-structured interviews were carried out with high school students and their teachers. The research data included student and teacher participant information forms, semi-structured interview forms, audio recordings, and the researcher's journal. These were analyzed using the inductive analysis method. The findings reveal ongoing challenges in ESS provided to students with hearing impaired particularly in supporting academic development, preparing suitable Individualized Education Plans (IEPs), conducting evaluations, and ensuring grade progression. ESS in workshops and laboratories were often limited to the individual efforts of teachers, with special needs sometimes overlooked during vocational field placements. These issues negatively impacted ESS for vocational courses, and uncertainty was noted regarding the required academic and physical adaptations in workshop and laboratory settings. While most teachers expressed positive attitudes toward inclusion, some viewed ESS as an additional responsibility or burden. Teachers also reported feeling inadequate in delivering ESS to students and found both the ESS provided to them and the collaborative efforts within the process to be insufficient. This study is anticipated to contribute significantly to the development and implementation of effective educational support services in vocational high schools.

Keywords: Inclusion, Vocational Education for Students with Hearing-Impaired, Educational Support Services, Resource Rooms, Students with Hearing-Impaired

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın hazırlanmasında destek ve katkı sağlayan başta MEB olmak üzere araştırmaya katılmayı kabul eden okullarımıza, öğretmenlerimize ve öğrencilerimize teşekkür ederim.

Öncelikle, tez sürecimde değerli bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, teşvik edici tutumuyla çalışmamın her aşamasında büyük katkı sağlayan danışmanım Doç. Dr. Güzin KARASU SİVAS' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, araştırma sürecinde değerli görüşleriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Zehra Nur KAYA, Doç. Dr. Aysun ÇOLAK, Prof. Dr. Emine Sema BATU, Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Gülay TELATAR, Sema ve Fazlı SAKARYA, Çiğdem GÜR hocalarıma teşekkür ediyorum. Ayrıca jürimde yer alan Doç. Dr. Zehra Nur KAYA, Prof. Dr. Emine Sema BATU ve ek olarak Doç. Dr. Meltem ÖZTEN ANAY ve Prof. Dr. Arzu ÖZEN hocalarıma teşekkür ederim.

Bu sürecin her anında yanımda olan, sabır ve anlayışlarıyla beni motive eden aileme ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmayı, hayatı boyunca sevgisi ve emeğiyle her zaman yanımda olan, ancak artık aramızda bulunmayan sevgili babama ithaf ediyorum.

Nur ABDULHAYOĞLU

21/02/2025

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 çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal 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.

Nur ABDULHAYOĞLU

ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken WordClouds uygulamasını kullanmış olup, ChatGPT, Gemini, DALL-E gibi üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından sadece çeviri ve kelime bulutu oluşturma desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Nur ABDULHAYOĞLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. İşitme Kayıplı Bireylerin Özellikleri.....	1
1.1.1. Dil ve iletişim becerileri	1
1.1.2. Bilişsel ve akademik becerilerin gelişimi	3
1.1.3. Sosyal ve duygusal gelişim	4
1.2. İşitme Kayıplı Bireylerin Eğitim Ortamları.....	4
1.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme	6
1.2.2. Kaynaştırma eğitimi sürecinde iş birliği çalışmaları	8
1.2.3. Bireyselleşmiş eğitim programı	9
1.3. Destek Eğitim Hizmetleri	11
1.3.1. İş birliği ile öğretim.....	12
1.3.2. Özel eğitim danışmanlığı	13
1.3.3. Destek eğitim odası	14

1.4. Mesleki Eğitim ve Meslek Liseleri.....	16
1.4.1. Meslek liseleri ve işitme kayıplı öğrenciler	18
1.5. İlgili Alan Yazın	19
1.5.1. Ulusal alan yazın	20
1.5.1.1. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları	20
1.5.1.2. Destek eğitim hizmetleri ve destek eğitim odasına yönelik araştırmalar	25
1.5.2. Uluslararası alan yazın	34
1.6. Araştırmanın Amacı	41
1.7. Araştırmanın Önemi.....	42
2. YÖNTEM	43
2.1. Araştırmanın Deseni.....	43
2.2. Katılımcılar.....	43
2.2.1. Öğrenciler	44
2.2.2. Öğretmenler	47
2.2.3. Araştırmacılar	51
2.3. Veri Toplama Teknikleri.....	52
2.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler	52
2.3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması	53
2.3.1.2. İşitme kayıplı öğrencilerle pilot görüşmelerin planlanması ve gerçekleştirilmesi.....	54
2.3.1.3. Görüşmelerin planlanması	55
2.3.1.4. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi.....	55
2.3.2. Ses kayıtları	57
2.3.3. Katılımcı bilgi formları	58
2.3.4. Araştırmacı günlüğü.....	58

2.3.5. İzleme toplantıları.....	59
2.4. Veri Analizi.....	59
2.5. Geçerlik ve Güvenirlik-İnandırıcılık	60
2.6. Etik Bildirim.....	61
3. BULGULAR VE YORUM.....	62
3.1. İşitme Kayıplı Meslek Lisesi Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Hizmetleri Nelerdir?	64
3.2. Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Katılımcı Görüşleri Nelerdir?	66
3.2.1. İşitme kayıplı öğrencilerin görüşleri	66
3.2.1.1. Akademik ve fiziksel uyarlama yapmama.....	67
3.2.1.2. Sınavlarda gerçek düzeyi ölçmeme ve sınıf geçecek not verme	69
3.2.1.3. Destek eğitim hizmetleri.....	70
3.2.1.4. BEP toplantılarına yönelik görüşler	71
3.2.1.5. Mesleğe yönelik görüşler	71
3.2.2. Öğretmen görüşleri.....	72
3.2.2.1. Kaynaştırma uygulamaları	73
3.2.2.2. Mesleki eğitim alanının/dalının belirlenmesi	75
3.2.2.3. BEP uygulamaları	79
3.2.2.4. DEH uygulamaları.....	83
3.2.2.5. DEO'ya yönelik görüşler	88
3.2.2.6. Değerlendirme ve sınav uyarlamalarına yönelik sorunlar.....	92
3.2.2.7. Okulun fiziksel özellikleri	95
3.2.2.8. Diğer	96
3.3. Eğitim Sürecinde Yer Alan Paydaşlar Arası İş birliği Çalışmaları ve İletişim	97

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	99
4.1. Sonuç.....	99
4.2. Tartışma.....	103
4.2.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Sürecinde Sağlanan Destek Hizmetler	103
4.2.2. Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Görüşler	104
4.2.3. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları	105
4.2.4. Mesleki eğitim alanının/dalının belirlenmesi	107
4.2.5. Akademik ve fiziksel uyarlamalar.....	108
4.2.6. Sınav uyarlamaları	110
4.2.7. Destek eğitim hizmetleri.....	111
4.2.8. BEP geliştirme birimi toplantıları.....	114
4.2.9. Destek eğitim odası uygulamaları	115
4.2.10. Okulun fiziksel özellikleri	116
4.2.11. Diğer.....	117
4.2.12. Eğitim sürecinde yer alan paydaşlar arası iş birliği çalışmaları ve iletişim	117
4.3. Öneriler.....	120
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	121
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	121
KAYNAKÇA.....	122
EKLER	137
ÖZGEÇMİŞ	158

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.1	<i>MTEGM Çerçeve Öğretim Programı Kapsamında Bazı Alanlar ve Dallar</i>	17
Tablo 2.1	<i>Katılımcıların Okullara Göre Sayıları</i>	44
Tablo 2.2	<i>Öğrenci Özellikleri</i>	45
Tablo 2.3	<i>Katılımcı Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alan ve Dal Listesi</i>	47
Tablo 2.4	<i>Kültür Dersi Öğretmenlerinin Özellikleri</i>	48
Tablo 2.5	<i>Meslek Dersi Öğretmenlerinin Özellikleri</i>	49
Tablo 2.6	<i>Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenlerinin Özellikleri</i>	50
Tablo 2.7	<i>Okul-1’de Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri</i>	56
Tablo 2.8	<i>Okul-2’de Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri</i>	56
Tablo 2.9	<i>Okul-3’te Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri</i>	56
Tablo 2.10	<i>Okul-4’te Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri</i>	57
Tablo 2.11	<i>Okul-5’te Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri</i>	57
Tablo 2.12	<i>Okul-6’da Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri</i>	57
Tablo 2.13	<i>Araştırmacı Günlüğü Süreleri</i>	58
Tablo 3.1	<i>Araştırmaya İlişkin Tema ve Alt Temalar</i>	62
Tablo 3.2	<i>Okullarda DEO Bulunma Durumu</i>	66

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1 Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıf Mevcutları	10
Şekil 1.2 BEP Hazırlama Süreci	11
Şekil 3.1 Öğrencilerin, Sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri'ne İlişkin Görüşleri	67
Şekil 3.2 Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri	73
Şekil 3.3 Mesleki Eğitim Alanının/Dalının Belirlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	75
Şekil 3.4 Öğretmenlerin BEP Uygulamalarındaki Sorunlara İlişkin Görüşleri	79
Şekil 3.5 Öğretmenlerin DEH Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri	84
Şekil 3.6 Öğretmenlerin DEO Görüşleri	88
Şekil 3.7 Öğretmenlerin Değerlendirme ve Sınav Uyarlamalarına Yönelik Sorunlara İlişkin Görüşleri	92
Şekil 3.8 Öğretmenlerin Okulun Fiziksel Özellikler ve Fiziki Uyarlamalarına İlişkin Görüşleri	96
Şekil 3.9 Öğretmenlerin İşbirliğine İlişkin Görüşleri	98

SİMGELER VE KISALTMALAR

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DEH:	: Destek Eğitim Hizmetleri
DEO	: Destek Eğitim Odası
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
ÖERM	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği



1. GİRİŞ

İletişimin başlıca ögesi olan dil; bilgi, düşünce ve deneyimlerimizi aktarmayı, çevremizi anlamlandırmayı sağlayan bir araçtır. İşiten bireyler dili konuşma, dinleme ve yaşantılar yoluyla edinip iletişim kurabilirken işitme kayıplı bireyler işitmelerindeki yetersizliklerinden ötürü dil ve iletişim becerilerinde sınırlılık yaşamaktadır. Tüm özel gereksinimli bireylerde olduğu gibi işitme kayıplı bireylerin de eğitim süreçlerinin etkili bir şekilde desteklenmesi için eğitim ortamları belirlenirken dil ve iletişim beceri düzeyleri, bilişsel, akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri belirleyici olmaktadır. İşitme kayıplı bireyler işitmelerindeki sınırlılıkları nedeni ile belirtilen gelişim alanlarında kendilerine özgü gelişim göstermektedirler. İşitme kayıplı bireylerin gelişim alanlarında gösterecekleri olası özellikler aşağıda aktarılmaktadır.

1.1. İşitme Kayıplı Bireylerin Özellikleri

1.1.1. Dil ve iletişim becerileri

İşitme kayıplı bireyler dil becerilerini geliştirirken işiten akranları ile aynı süreçten geçerler, ancak yetersizlikleri nedeniyle dil beceri düzeyleri yaşlılarına göre daha geridir (Charlesworth vd., 2006, ss. 22-24; Doran ve Anderson, 2003, s. 257; Gürgür ve Kurtoğlu, 2021, s. 14; Walker vd., 1998, s. 91). İşitme kayıplı bireylerin, etkili iletişim kurabilmesinin ilk adımlarından biri temel dil becerilerini edinmeleridir. İletişim sırasında; ortak ilginin kurulması, bakma/göz kontağı kurma ve sıra almadan oluşan temel dil becerilerinin gelişimi, sözlü veya işaret dili ile kurulan tüm iletişim yöntemlerinin temelidir. Bu becerilerin yanı sıra dil edinim sürecinde; işitme kayıplı olma yaşı, işitme kaybının türü ve derecesi, cihazlandırılma yaşı ve gün içinde cihazı takma süresi, eğitim yöntemi, ailesinin aile eğitim alma durumu, ailenin sosyo kültürel düzeyi ve işitme kayıplı bireyin zeka düzeyi dil becerilerinin gelişimini etkileyen faktörleri oluşturmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998, ss.125-139). Bu faktörler iç içe geçmiş özelliklerdir ve etkileşimli bir halde, dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Özellikle; işitme kayıplı olma yaşı, işitme kaybının türü ve derecesi ile eğitim yöntemi okuma anlama, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişiminde belirleyicidir. İşitme kayıplı olma yaşı, bireylerin dil becerilerini edinmeden önce veya sonra işitme kayıplı olması açısından önem taşımaktadır. Dil becerilerinin edinimi ile ilgili olarak kritik dönem araştırmacılar tarafından 0-3 veya 0-5 yaş olarak kabul edilmektedir. Bazı araştırmacılar ise bu sürecin büyü çağına kadar sürdüğünü kabul etmektedir. Kritik

dönem öncesinde işitme kaybına uğranması durumunda, dil becerilerinin gelişiminde büyük sınırlılıklar yaşanacağı belirtilmektedir (Karasu, 2023, s. 104). İşitme kaybı derecesi ile ilgili çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. İngiliz Odyolog Birliği (BSA) tarafından kullanılan sınıflama Hafif Derecede İşitme kayıplı (21-40 dB HL), Orta Derecede İşitme kayıplı (41-70 dB HL), İleri Derecede İşitme kayıplı (71-95 dB HL), Çok İleri Derecede İşitme kayıplı (96 dB HL ve üstü) şeklindedir (NDCS, 2020).

İşitme kayıplı bireylerin sahip oldukları dil becerileri düzeyleri, kullandığı iletişim yöntemini şekillendirmektedir. Örneğin; çok ileri derecede, doğuştan işitme kayıplı bir birey erken cihazlandırılmış ve kullanılan öğretim yönteminin gerekleri etkili bir şekilde uygulanmış ise orta öğretim yaşlarında konuşarak iletişim kurabilirken aynı özellikteki bir başka işitme kayıplı bireyin cihazlandırılmaması durumunda işaret dili ile iletişim kurduğu gözlenebilmektedir (Karasu, 2023 s. 102).

İşitme kayıplı bireylerin iletişim yöntemleri; sadece konuşarak, sadece işaret diliyle, konuşarak ve işaret diliyle, konuşarak ve yazarak, konuşarak/yazarak ve işaret diliyle iletişim olarak gerçekleşebilmektedir. Sahip oldukları dil düzeyleri ve iletişim yöntemlerindeki çeşitlilik nedeni ile aynı yaş grubundaki işitme kayıplı bireylerin dil ve iletişim beceri düzeylerinde farklılıklar görülmektedir.

İşitme kayıplı bir bireyin sadece işaret dili ile iletişim kurması, okuma anlama ve yazma becerilerinin yeterli desteklenmemesi, akademik yaşamına olumsuz yansımaktadır. Yazılı formu olmayan ve konuşma dilinden farklı gramere sahip olan işaret dili, günlük yaşam içerisindeki ihtiyaçların karşılanmasında ve dersler sırasında öğretimin desteklenmesi amacı ile kullanılan alternatif bir iletişim yöntemidir (Karasu, 2023, s. 103; Küçüközyiğit ve Şafak, 2015, s. 28). Akademik gelişimin desteklenebilmesi için okuma anlama ve yazma becerilerinin gelişimi önem taşımaktadır. Ülkemizde işitme kayıplı öğrencilerin dil beceri düzeyleri incelendiğinde, orta öğretim ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin büyük bir kısmının ilköğretim düzeyinde okuma ve yazma becerisine sahip olduğu, bir kısmının ise ortaöğretim düzeyine geldiğinde bile okuma yazma becerilerini geliştiremedikleri dolayısıyla okuma anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde akranlarının gerisinde oldukları görülmektedir (İstel vd., 2020; Karasu vd., 2012; Karasu ve Uzuner, 2018; Kaya vd., 2019, s. 2308; Selvi, 2021, s.57 ; Uzuner vd., 2011, s. 2126).

İşitme kayıplı bireylerin dil becerilerine yönelik farklı yaş gruplarında yapılan araştırmalarda: sözcük dağarcıkları, dil bilgisi ve metin yapısı konularında sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Karasu ve Girgin, 2007; Karasu vd., 2016, 20; Paul, 1998; Uzuner vd., 2011). Sınırlı sözcük dağarcığına sahip olmaları nedeniyle hem okuma anlama sürecini hem de okunan konu ile ilgili bilgileri edinmede sorunlar yaşadıkları, metinlerdeki az sayıda sözcüğü anladıkları, kendi yazdıkları metinler de sıfat, zamir ve bağlaçları az, isim ve fiilleri ise daha çok kullandıkları belirlenmiştir (Paul, 2001). Yazılı anlatımlarda kısa metinler yazdıkları, metin yapılarının hatalı olduğu ve çok fazla söz dizimsel hata yaptıkları belirlenmiştir (Karasu, 2019; Rose vd., 2004). Tüm bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda, işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerindeki sınırlılıklarının akademik ve mesleki yaşamlarını etkilemesi kaçınılmazdır.

1.1.2. Bilişsel ve akademik becerilerin gelişimi

İşitme; bireyin çevresindeki işitsel bilgileri almasını, anlamlandırmasını sağlayan temel duyudur. İşitme kaybı, bireyin çevresinden gelecek işitsel bilgileri algılamasını engellemekte ve dolaylı bir şekilde bilişsel gelişimini etkileyebilmektedir (Gürgür ve Kurtoğlu, 2021, s. 16). Bir bilgiyi veya düşünceyi duyma, duyduktan sonra anlama ve gerektiğinde kullanma sürecinde önemli rol oynayan işitsel bellek kısa süreli belleğin bir alt kategorisidir ve bilginin daha uzun süreli belleğe aktarılmasında rol oynamaktadır. İşitme kaybı, işitsel belleğin gelişimini sınırlayabilmekte ve bu nedenle bu bireylerin zeka performanslarında akranlarına göre farklılık olabileceği belirtilmektedir (Marschark vd., 2007, s.270). Özellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkan işitme kaybı beynin dil, dikkat, hafıza ve problem çözme gibi bilişsel işlevlerini etkilemektedir.

Kişinin sahip olduğu bilişsel beceri düzeyi, dil ve akademik becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. İşitme kayıplı bireylerin dil becerilerinin gelişim düzeyi ile akademik başarıları arasında doğru orantılı bir durum olduğu belirlenmiştir (Marschark vd., 2002, s.101; Karasu vd. 2016, s.1412). İşitme kayıplı bireylerin eğitimleri; sahip oldukları dil düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış ders planları ve materyallerini, planlı ve sistematik eğitim programını gerektirmektedir. İşitme kayıplı bireylerin eğitim aldıkları ortamlarda uygun destek ve uyarlamalarla, akademik gelişim gösterdikleri belirlenmiştir (Uzuner vd., 2011, s. 2130). Akademik becerilerin gelişiminde önemli yeri olan okuma anlama, yazma, sahip olunan sözcük dağarcığı ve temel matematik becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli öğretim yaklaşımları, etkinlik ve

stratejilerinin kullanılması ve öğrenciler tarafından kullanılır hale getirilmesi önem taşımaktadır. Etkinlik ve stratejilerin öğretimi öğrencilerin bu becerileri öğrenmelerini sağlamak için kullanılan, farklı öğretim yöntemlerini ve materyalleri içeren bir süreçtir ve bu tür etkinlik ve stratejilerden işitme kayıplı öğrencilerin yararlandığı çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Karasu, 2011, s.19; Karasu ve Uzuner, 2018, s, 217; Kaya vd., 2019, s. 2308; Uzuner vd., 2011, s. 2130).

1.1.3. Sosyal ve duygusal gelişim

Sosyal ve duygusal gelişim, iletişim becerilerinin gelişimiyle yakından ilişkilidir. İşitme kayıplı bireylerde dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılık, bu bireylerin sosyal ve duygusal alanlardaki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Duygularını etkili bir şekilde ifade etmekte ve iletişim eşinin mesajlarını almakta zorluk çeken işitme kayıplı bireyler olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Ayrıca, iletişim sırasında doğrudan öğrenme deneyimlerinden de mahrum kalmaları nedeni ile iletişim süreçlerini edinmede, başkalarının duygularını fark etmede, anlamada ve yorumlamada birtakım sorunlar yaşayabilirler (Gürgür ve Kurtoğlu, 2021, s. 15).

İşitme kayıplı bireylerin, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek ve bu olumsuzlukları azaltmak için ailesi, destek sağlayan kurumlar ve öğretmenleri tarafından; sosyal yaşamı, eğitim ortamları ve arkadaş çevrelerinde çeşitli tedbirlerin alınması önerilmektedir. Ailelerin sürece aktif katılımı, olumlu tutum ve beklentileri, eğitim uzmanlarıyla etkin iş birliği ve iletişim, ailelerin ihtiyaç duydukları hizmetlere erişebilirliği sosyal ve duygusal gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Calderon ve Greenberg, 2003, ss. 177-187).

1.2. İşitme Kayıplı Bireylerin Eğitim Ortamları

Özel gereksinimli öğrencinin, hem özel gereksinimli olmayan yaşlılarıyla olabildiğince bir arada bulunması hem de eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacağı eğitim ortamına yerleştirilmesi tüm yaşamını etkileyecek kritik bir karardır (Kargın, 2004, s. 5). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmelerinde *en az kısıtlayıcı ortam* kavramı yol gösterici olmaktadır. Özel gereksinimli öğrencinin, en üst düzeyde başarı göstereceği ortam olarak ifade edilen en az kısıtlayıcı ortama karar verirken; öğrencinin yetersizliğinin derecesi, akademik düzeyi, dil ve iletişim becerileri, bedensel gelişimi, yaşadığı çevre, ailesinin özellikleri ve öğrencinin duygusal ruhsal özellikleri göz önünde bulundurulmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006'dan aktaran Özokçu, 2014, s. 86).

Genel eğitim sınıfları en az kısıtlayıcı ortam olarak ifade edilirken, yatılı ve gündüzlü özel eğitim okulları özellikle tipik gelişim gösteren akranları ile iletişimini sınırlaması nedeni ile en fazla kısıtlayıcı ortam olarak ifade edilmektedir (Özokçu, 2014, ss. 85-86). Ancak, özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve gelişim alanlarındaki özellikleri ve diğer faktörler göz önünde bulundurularak; özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, psikolog, fizik tedavi uzmanı gibi uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından eğitim ortamına karar verilmelidir. Bir öğrenci için kaynaştırma/bütünleştirme ortamı, öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulduğunda en az kısıtlayıcı ortam yerine en fazla kısıtlayıcı ortam olabilmektedir. En az kısıtlayıcı ortam, öğrencinin düzey ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğrencinin özelliklerine göre tanımlanmalıdır (Ergenekon vd., 2019, s. 24). Ülkemizde işitme kayıplı öğrenciler özel eğitim okullarında veya bütünleştirme/kaynaştırma ortamında eğitim almaktadırlar.

Özel eğitim okullarında eğitim gündüzlü ve yatılı özel eğitim okullarında gerçekleştirilmektedir (ÖEHY, 2018). Gündüzlü ve yatılı özel eğitim okulları, özel gereksinimli öğrencilerin yine özel gereksinimli öğrencilerle birlikte eğitim aldığı ortamlardır. Öğrencinin eğitim ihtiyaçları düzeyine uygun karşılanırken, gerektiğinde destek veya ek hizmetler özel eğitimciler tarafından sağlanmaktadır. Gündüzlü okullarda okuyan öğrenciler okul saatleri dışında kendi aileleriyle birlikte yaşamaktadır. Yatılı özel eğitim okullarında öğrenciler, hafta içi evlerinden uzakta kalmakta hafta sonları veya tatil dönemlerinde aileleri bir araya gelmektedir. Öğrencilerin, ailesinden ve işiten diğer akraba ve akranlarından uzakta kalması büyük bir kısıtlılık olarak kabul edilmektedir (Marschark vd., 2002, ss.141-143).

Ülkemizde uygulanan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları; tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma/bütünleştirme olarak gerçekleştirilmektedir. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirmede çocuğun okul zamanı, özel gereksinimli olmayan akranlarının bulunduğu eğitim ortamında geçer. Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında, özel gereksinimli öğrencinin resmi kaydı özel eğitim sınıfında bulunurken öğrenci sosyal etkinliklerde ve başarılı olabileceği derslerde özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte eğitim görür. Tersine kaynaştırma/bütünleştirme ise özel gereksinimli olmayan bireyin kendi isteğiyle bir özel eğitim okulunda eğitim almasıdır (Yazıcıoğlu, 2018, ss. 101-102).

1.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme

Kaynaştırma/bütünleştirme Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY,2018), özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Ancak, bütünleştirme kavramı, kaynaştırma eğitimi ile eş anlamlı kullanılsa da daha geniş bir kapsama sahip olup, yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil, din, dil, etnik köken gibi farklılıklar nedeniyle dezavantajlı duruma düşen tüm bireyleri kapsayan bir anlayışı ifade eder. Bu yaklaşım, çeşitliliği kabul eden, eşitliği temel alan ve insan haklarına dayalı bir eğitim sistemini savunur. Eğitimde bireysel farklılıkların gözetilmesi, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamlarının tasarlanmasını gerektirir. Bütünleştirici eğitim, sadece özel gereksinimli bireyler için değil, tüm öğrenciler için nitelikli ve erişilebilir eğitimi sağlamayı hedefleyen bir sistemdir. Ayrıca, mevcut eğitim politikalarını ve okul sistemlerini dönüştürmeyi amaçlayan bu yaklaşım, kaynaştırma eğitimine bir tepki olarak gelişmiştir ve toplumsal bütünleşmeyi, eşitlik ilkesini, iş birliğini ve bireylerin eğitim sürecine etkin katılımını ön planda tutar (Gürgür, 2021, ss. 7–12).

Kaynaştırma sürecinde program ve ders materyallerinin özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaç ve düzeyine uygun olarak hazırlanması, destek eğitim hizmetlerinin etkili bir şekilde sağlanması, öğrencinin eğitiminde sorumlu öğretmen, yönetici, psikolog, aile gibi paydaşların etkili iş birliği yapması ve iletişim kurması, öğretmen yeterlikleri gibi akademik düzenlemeler ve fiziksel düzenlemeler büyük önem taşımaktadır. Fiziksel düzenlemeler sınıfta öğrencinin işitmesini maksimize edecek biçimde akustik düzenleme yapılması ve ses izolasyonun sağlanması, rahat hareket edebileceği alanların oluşturulması, dinlemeyi kolaylaştırıcı oturma düzeninin sağlanmasını kapsamaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde sunulan destek eğitim hizmetleri ise iki ve daha fazla kişinin iş birliği içinde özel gereksinimli öğrenciye yönelik bir amaç doğrultusunda birlikte çalışılması olarak tanımlanabilir (Batu, 2000, s.36).

İşitme kayıplı öğrenciler, alan uzmanları tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu, uygun görülmesi durumunda özel gereksinimli olmayan akranları ile

kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim almaktadırlar. Bu ortamın öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi ve eğitimin nasıl gerçekleştirileceği de büyük önem taşımaktadır. Campbell (1997, s. 21), işitme kayıplı öğrencilerin eğitim aldıkları kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının taşıması gereken özellikleri;

- a) Okul idaresi, öğretmenler (sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, meslek/kültür öğretmenleri ve rehber öğretmenler), diğer destek hizmet sağlayıcılar, özel gereksinimli öğrencinin ailesi, özel gereksinimli olmayan öğrenciler ve ailelerinin rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi,
- b) Sınıf, kültür ve meslek öğretmenlerine destek ve rehberlik hizmetlerinin sağlanması,
- c) Teorik ders ve atölye uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaç ve düzeylerine uygun yapılması,
- d) Öğrencilerin bireysel olarak -sınıf içi ve/veya dışında- desteklendiği eğitim ortamının sağlanması,
- e) Özel eğitim öğretmenleri/rehber öğretmenler ile sınıf, kültür ve meslek öğretmenlerinin etkili bir şekilde iş birliği yaptığı ve etkili iletişimin sağlanabildiği eğitim ortamının sağlanması,
- f) Öğrenci işitme cihazı kullanıyor ise fiziksel ortamın işitme cihazı kullanımını desteklemesi,
- g) Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin, işitme kayıplı öğrencinin gereksinimi olan zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi sağlayacak nitelikte olması olarak sıralamaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, en az kısıtlayıcı ve ideal bir ortam olarak değerlendirilmesine rağmen, uygulamada çeşitli sorunlar yaşandığı görülmektedir. McCarty'nin 2006 tarihli araştırmasına göre, işitme kayıplı bireyler için birebir eğitimin eksikliği, sınıfta disiplin sorunlarının yaşanma olasılığı, destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği ve genel eğitimin niteliğinin azalması gibi faktörler kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanması sorunları günümüzde de varlığını sürdürmektedir (McCarty, 2006, ss. 8-9). Bunun yanı sıra, kaynaştırma eğitiminin öğretmenler için ek iş yükü yarattığı algısı ve öğretmenler arasında farklı tutumların benimsenmesi de uygulamada sorunlara neden olmaktadır (Sareç Ünlü, 2024, ss. 112-113). Saloviita (2018,

s. 278), öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarının düşük olduğunu ve bilgi ile beceri çeşitliliğini yönetme konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca, sınıf mevcutlarının fazla olması ve ailelerin kaynaştırma sürecine yeterince dahil olmaması da önemli engellerden biridir (Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019, ss. 856-858). Demir ve Usta (2019) 'ya göre ise, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, bu eğitimlerin etkisinin düşük seviyede olması, eğitimleri veren uzmanların yeterlilik düzeylerinin düşük olması, sınıf ortamlarının ve gerekli materyallerin eksikliği, sınıf yönetimindeki zorluklar, işiten öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını kabul etmekte yaşadığı güçlükler ve okul içi paydaşlar arasında iş birliğinin sağlanamaması gibi faktörler kaynaştırma eğitiminin olumsuz yönleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde özel gereksinimli bireyler konusunda yeterli bilgi ve beceri kazanmamış olmaları ile özel gereksinimli öğrencilerin mevcut eğitim sistemine uyum sağlamakta zorlanmaları da uygulamayı sınırlandıran diğer önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

1.2.2. Kaynaştırma eğitimi sürecinde iş birliği çalışmaları

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları tüm ortamlarda, eğitim sürecini destekleyen paydaşlar arasındaki iş birliği çalışmaları önem taşımaktadır. Özel eğitim kurumu dışındaki kaynaştırma/bütünleştirme ortamında, gerçekleştirilecek iş birliği çalışmaları daha da kritik bir hale gelmektedir. İş birliği çalışmalarında amaç öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini en üst düzeyde sağlamaktır. Birçok paydaş iş birliğini gerektirirken çeşitli rol ve sorumluluklar da yüklenmektedir. Bu paydaşlar: özel gereksinimli öğrenci ve ailesi, okul yöneticileri, öğretmenler (meslek/alan öğretmeni, branş öğretmeni, şube öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen) özel gereksinimli olmayan öğrenciler ve aileleri ve okuldaki diğer personelden oluşmaktadır (ÖEHY, 2018). Paydaşlar arası iş birliği beraberinde etkili iletişimi de gerektirmektedir. Etkili iletişim, ortak sorun çözme, planlama ve çözüm üretmeyi içeren iş birliği süreci, tüm öğrencilerin ihtiyaçları düzeyinde eğitim almalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010 s. 27).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinin etkili bir şekilde planlanması amacı ile okullarda kurulan Bireysel Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Birimi üyeleri, iş birliği çalışmalarında en önemli rolü oynamaktadır. Bu paydaşların kendilerini bir takım olarak görüp birlikte hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır. İşbirliğinin etkili bir şekilde

gerçekleştirilmesi ve sürdürülebilir olması için, BEP toplantılarının yanı sıra haftalık, aylık toplantılara, hatta anlık görüşmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte; ders planı ve materyallerinin, değerlendirme sonuçları ve izlemelerin, tekrar edilmesi istenen konu/terimlerin iletilmesinde günlük, anlık paylaşımlar için olası tüm yollar (e-posta, mesajlaşma, öğretmen odası görüşmeleri vb.) belirlenmeli ve kullanımı planlanmalıdır. Okulun mevcut koşullarında uygulanabilir kaynaştırma modeli ve dolayısıyla iş birliği-etkileşim modeli ortaya çıkacaktır. BEP birimi, meslek öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasındaki planlama, materyal paylaşımı, değerlendirme yapma ve süreç ile ilgili olası bir çalışma planı geliştirilmelidir. Meslek dersinden sorumlu öğretmen ile özel eğitim öğretmeni/rehber öğretmen arasındaki bilgi akışının etkili bir iletişim ile gerçekleştirilmesi için tüm tedbirler alınmalıdır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin planlanması aşamasında, özel gereksinimli öğrencinin bireysel özellikleri ve özel gereksinimli öğrenci ile sınıf/kültür/meslek öğretmenine sağlanan destek eğitim hizmetleri belirleyici olmaktadır.

1.2.3. Bireyselleşmiş eğitim programı

Uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi süreci, özel gereksinimli öğrencinin gelişim alanlarındaki düzeyinin değerlendirilmesi, gelişiminin takip edilmesi, mevcut eğitim ortamının ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesini gerektirmektedir. Bu nedenle seçilen eğitim ortamında bu takibin yapılabilmesini sağlayacak olanakların bulunması gereklidir (Stinson ve Antia, 1999 ss. 164-167). Tüm bu düzenleme ve değerlendirmelerin yapılabilmesi amacıyla özel gereksinimli bireyin özelliklerine uygun Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlanmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde 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” olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018). Amaç, özel gereksinimli öğrencinin eğitim sürecinde başarısını artırmak için ne kadar desteğe ihtiyacı olduğunu belirlemektir. BEP, okullarda okul müdürü veya yardımcısı başkanlığında; öğrencinin eğitiminden sorumlu öğretmenler, rehber öğretmen ve özel gereksinimli öğrencinin ailesinden oluşan BEP Geliştirme Birimi tarafından hazırlanmaktadır. İçeriği; öğrencinin mevcut akademik düzeyi, uzun ve kısa dönemli amaçlar ve bu amaçlar için başlangıç ve bitiş tarihleri,

öğretim yöntem ve materyalleri, değerlendirme yöntemleri ve destek eğitim hizmetlerinin planlanmasından oluşmaktadır (Özyürek, 2009, s. 34; Yıkılmış, 2014, ss. 120-124, Doğanoglu vd., 2022, s. 9).

BEP'in hazırlanmasında öğrencilerin kayıtlı oldukları okullarda uygulanan eğitim programı temel alınmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için ihtiyaçları doğrultusunda ortam düzenlemeleri yapılmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler, gelişim özellikleri dikkate alınarak sınıflara eşit sayıda ve her bir şubede iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilir.

Şekil 1.1

Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıf Mevcutları



Kaynak: ÖERHGM. (2015)

Okul öncesi eğitim kademelerinde sınıf mevcudu 20 olan sınıflarda 1 kaynaştırma öğrencisi, 10 olan sınıflarda 2 kaynaştırma öğrencisi bulundurulabilirken, diğer kademelerde ise sınıf mevcudu 35 olan sınıflarda 1 kaynaştırma öğrencisi ve 25 olan sınıflarda 2 kaynaştırma öğrencisi olarak uygulanmaktadır (ÖERHGM, 2015).

Öğrencilerin başarı düzeyleri BEP'lerine göre değerlendirilirken, tüm ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin yetersizlik türü, gelişim özellikleri ve eğitim performansları doğrultusunda süre, ortam, yöntem, cihaz ve materyallerde düzenlemeler yapılarak gerekli tedbirler alınır. İşitme kayıplı öğrenci velisinin yazılı talebi ve BEP geliştirme birimi doğrultusunda yabancı dil dersinden muaf olabilirler (ÖEHY, 2018).

Şekil 1.2

BEP Hazırlama Süreci



Kaynak: Doğanoğlu vd., 2022, s. 10

1.3. Destek Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri, bu bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele, uzman personel ve gerekli araç gereçlerle sunulan hizmetleri ifade etmektedir (ÖEHY, 2018).

Sağlanacak destek eğitim hizmetleri için özel gereksinimli bireyin özelliklerine uygun destek eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu programların amacı, özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız sürdürmelerini, okul ortamına daha kolay uyum

sağlamalarını, gelişim alanları ve akademik gelişimlerini desteklemektir. Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB, 2021) tarafından hazırlanan İşitme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı kapsamında destek eğitim hizmetlerinin genel amaçları; kullandıkları işitmeye yardımcı cihazları ile mevcut işitmelerini en iyi seviyede kullanmalarını sağlamak, dil ve iletişim becerilerinin gelişimlerinin desteklenmesi, işitsel algı ve bilişsel becerilerini etkileşimli kullanmalarını sağlamak, erken okuryazarlık ve matematik becerilerinden başlayarak bu becerilerin ileri düzeye ulaşmalarını desteklemek, farklı ortamlarda iletişim sırasında kendine güveni, iletişim aksaklıklarında telafi edici stratejileri ve iletişimi bozan çevresel faktörlerle başa çıkma yöntemlerini kullanabilmek olarak ifade edilmektedir. Böylelikle işitme kayıplı öğrencilerin okul ortamına daha kolay uyum sağlamalarını, eğitim süreçlerinde akademik ve diğer alanlarda desteklenmeleri amaçlamaktadır (MEB, 2021 s. 15).

Destek eğitim hizmetleri, okul içi ve okul dışı destek eğitim hizmetleri olarak iki başlıkta toplanmaktadır. Okul içi destek eğitim hizmetleri; sınıf içi ve sınıf dışı destek hizmetleri, okul dışı destek eğitim hizmetleri ise; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri ve Bilim ve Sanat Merkezleri olarak ikiye ayrılmaktadır (Uysal vd., 2021, ss.184-185). Özel eğitim rehabilitasyon merkezleri, özel gereksinimli öğrencilerin engellerini ortadan kaldırmak ya da azaltmak için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bu kurumlarda grup eğitimi, aile eğitimi ve danışmanlığı hizmetleri sunmakta olan özel kurumlardır (Gürgür vd., 2016, s. 1237). Bilim ve sanat merkezleri ise özel yetenekli öğrencilerin tanındığı, öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeyi, yetenek ve ilgi düzeyine göre çeşitli alanlarda uzmanlaşmalarını sağlayan atölye, proje ve etkinliklere, örgün eğitim kurumlarına ek olarak hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim kurumlarıdır (ÖERHGM, 2022). Kaynaştırma ortamında okul içi destek eğitim hizmetleri; iş birliği ile öğretim (Sınıf içi Yardım), özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası uygulamalarından oluşmaktadır (Gürgür, 2008, ss. 4-9).

1.3.1. İş birliği ile öğretim

Sınıf içinde dersin öğretmeni ile birlikte özel eğitim öğretmenin aynı anda öğretimi birlikte gerçekleştirdiği eğitim ortamıdır. Bu süreçte özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni öğretim sorumluluğunu, plan yapma işini, değerlendirme ve sınıf kontrolünü paylaşmaktadırlar (Batu, 2000, s. 37; Gürgür, 2005, s. 10). İş birliği ile öğretim (Co-teaching) uygulaması öğrenciyi genel eğitim ortamında sınıfın dışına çekmeden

kaynaştırma öğrencisi ile özel eğitim öğretmeni ve genel sınıf öğretmenin beraber çalıştığı eğitim modelidir (Mofield, 2020, s. 20; Weiss vd., 2022, s. 232; Pancsofar ve Petroff, 2016, s. 1043, Kursch ve Veteska, 2020, s. 2, Jurkowski vd., 2023, s. 54). İş birliği ile öğretim 6 ana model ile uygulanabilmektedir. Friend ve Cook'un (2012'den, aktaran Pancsofar ve Petroff, 2016) çalışmasında birlikte öğretim modelleri; "bir öğretir-bir yardım eder", "bir öğretir-bir gözlemler", "istasyon öğretimi", "paralel öğretim", "alternatif öğretim" ve "takım öğretimi" şeklinde sıralanmaktadır.

Yurtdışında gezici öğretmenlik ile birlikte uygulanan (Neild, 2019, s.43), eğitimin niteliğini artırması nedeni ile olumlu görülen iş birliği ile öğrenim uygulamasına yönelik ülkemizde henüz yasal düzenlemeler bulunmamaktadır. Fakat ilgili MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 04.01.2020 tarihli ve 10096465-20-E.230243 sayılı yazısında otizm spektrumu olan öğrencilere “kolaylaştırıcı kişi” olarak desteğin sağlanması konusunda mevzuat değişikliği çalışmalarının devam ettiği belirtilmektedir (ÖERHGM, 2020).

1.3.2. Özel eğitim danışmanlığı

Dolaylı bir hizmet biçimi olarak danışman, danışan ve hakkında danışılan kişi olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2007, s.47). Öğrencinin derslerinden sorumlu sınıf, kültür veya meslek öğretmenine özel eğitim alanında uzmanlığı bulunan bir eğitimci tarafından; derslerin planlanması, ders materyallerinin hazırlanması, öğrencinin değerlendirilmesi ve izlenmesi, davranış problemleri ve benzeri konulara yönelik danışmanlık sağlanmasıdır. Danışmanlık, kurumdaki alan uzmanı veya gezici öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Özel eğitim danışmanı, sorunu tam olarak anlamak amacıyla, danışana sorular yönelir. Sorun belirlendikten sonra danışman, çözüm önerilerini sunar. Bu önerilerin uygulanması danışanın sorumluluğundadır. Çözüm sürecinde toplantılar ve görüşmeler yapılabilir. Son aşamada, sonuçlar değerlendirilir. Bu değerlendirme, istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirler ve danışmanlık hizmetinin devam edip etmeyeceğine karar verilir (Batu ve Topsakal, 2003, ss. 20-21).

Özel eğitim danışmanlığı gezici öğretmenler tarafından verilebilmektedir ve bu öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları ortamlarda, destek hizmet sağlayacak okul personeli olmaması durumunda, planlama dahilinde belirli gün ve

saatlerde özel gereksinimli öğrenciyle birlikte çalışan öğretmen, yönetici ve okuldaki diğer personele danışmanlık hizmeti sağlamaktadır (Şafak, 2006, s. 56)

1.3.3. Destek eğitim odası

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında sınıf dışı destek eğitim hizmeti Destek Eğitim Odası (DEO) uygulamasıdır. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin, sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacı ile ihtiyaçlarının olduğu alanlarda, özel araç gereç ve eğitim materyalleri ile destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamdır (ÖEHY, 2018). Bu eğitimden yararlanacak öğrenciler ile destek eğitim sağlanacak dersler, BEP Geliştirme Birimi'nin önerileri doğrultusunda Okul Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu'nun, il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinden aldıkları onayla açılabilmektedir. DEO'nun taşınması gereken fiziksel özelliklere yönelik kriterler belirlenmiş olmasına rağmen, okullarda DEO'nun ayrı bir derslik veya alan olarak tahsis edilmesi zorunluluğu bulunmamaktadır. Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018) ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü (MEB, 2015 ss. 1-5) tarafından belirlenen destek eğitim odası uygulamaları sırasında uyulması gereken yasal düzenlemeler aşağıda aktarılmaktadır;

- a) DEO'da eğitim alacak öğrenci sayısına göre birden fazla destek eğitim odası açılabilmektedir. Öğrencinin DEO'da alacağı ders saatinin, haftalık toplam ders saatinin % 40'ını aşmaması zorunluluğu bulunmaktadır. Örneğin; haftalık 30 ders saati öğrenim gören bir öğrenci haftalık DEO eğitim süresi en fazla 12 ders saati ($30 \times 40 / 100 = 12$) olarak hesaplanır.
- b) DEO'da eğitim alan öğrencilerin değerlendirilmesinde; öğrencilerin sınıfta gösterdikleri eğitim performansları ile DEO'da yapılan değerlendirmeler göz önünde bulundurulmaktadır.
- c) Bu hizmetin sağlanmasında öğretmenlerin görev almaları sürecinde öncelikle okulun özel eğitim, sınıf veya kültür öğretmeni, daha sonra ise RAM'da ve diğer okullardaki özel eğitim öğretmenleri veya diğer öğretmenler görevlendirilmektedir.

- d) DEO’da öğrenci performansı göz önünde bulundurularak birebir eğitim yapılır. Ancak BEP Geliştirme Birimi gerekirse eğitim performansları aynı olan en fazla üç öğrencinin bir arada eğitim alacağı grup eğitimleri için karar verebilmektedir.
- e) DEO dersleri, okul ders saati içinde, dışında ve hafta sonu planlanabilmektedir. Okulun durumu, imkanları, öğretmen durumu göz önüne alınarak BEP birimince karar verilir. Ders saatinde verilecek şekilde yapılan planlamalarda, destek eğitim alması planlanan dersin saatinde, genel eğitim sınıfındaki derse ilişkin eğitim verilmesi gerekliliktir.
- f) DEO’da eğitim alan öğrenciler için uygulamalı BEP geliştirme biriminin görüş ve önerileri doğrultusunda, sınıf, atölye, laboratuvar vb. ortamlarda grup içinde birebir eğitim yapılacak şekilde destek eğitim hizmeti sunulabilir.
- g) Öğrencilerin eğitim performansı ve ihtiyaçlarına yönelik; derslik, araç-gereç ve eğitim materyallerinin sağlanması için il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tedbir almakla yükümlüdür. İhtiyaç duyulan malzemeler okul/kurumun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün bütçesinden karşılanır.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinin desteklenmesinde önemli bir yer tutan DEO uygulamalarında; fiziksel ortamların, materyal ve teknolojik donanımların yetersiz olması, DEO uygulamalarının ilgili dersin gün ve saatinde olmasından kaynaklı zaman yönetiminin zorlaşması, öğrencilerin DEO uygulamasına katılmada isteksiz olması, ders programlarındaki yoğunluk nedeni ile DEO’da görevlendirilecek öğretmen bulunamaması ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim kurumlarında ders almalarına yönelik görüşlere sahip olmaları gibi sorunlar yaşanmaktadır (Kaptan, 2019, ss. 37-38, ss 89-90; Sareç Ünlü, 2024, ss. 94-114; Yazarkan, 2020, s. 783).

Destek eğitim hizmetleri sağlanırken yapılacak planlama ve uygulamalarda, özel gereksinimli öğrencinin eğitim aldığı kademe, ortaöğretimdeki okul türü ve eğitim alanı bu hizmetlerin çeşitliliğine neden olmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda mesleki eğitim ve meslek liselerinin özellikleri ve özel gereksinimli öğrencilerin bu alandaki durumlarına yönelik bilgiler aktarılacaktır.

1.4. Mesleki Eğitim ve Meslek Liseleri

Mesleki eğitim, bireyleri meslek yaşamlarına hazırlamak amacı ile toplumun ihtiyaçları doğrultusunda mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeterliklerinin kazandırılmasını amaçlayan eğitimidir (Çelik, 2013, ss. 4-5). Dünyada uygulanan mesleki eğitim modelleri, ülkelerin siyasi ve ekonomi politikalarına göre farklılıklar göstermektedir. Ancak, eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için, mesleki eğitim modellerinin taşıması gereken ortak özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler (Alkan vd., 2001, ss.19-21; Campbell, 1997, ss, 18-19):

- a) Mesleki hedeflere uygun beceri ve davranışların kazandırılması,
- b) Öğrenme ortamının öğrencilerin ihtiyaç ve düzeylerine uygun olması,
- c) Mesleki eğitim programının sürekli ve sistematik olarak değerlendirilmesi,
- d) İş ortamlarına aktarılabilir becerilerin kazandırılması,
- e) Uygulama fırsatlarına yer verilmesi ve
- f) Okul-iş ortamı iş birliğinin kurulmasıdır.

Gençlerin yeterliliklerini işverenlerin ihtiyaçlarıyla eşleştirebilmesi açısından mesleki eğitim hayati bir önem taşımaktadır. Bu sebeple, işverenlere mesleki okul müfredatının tasarımı konusunda danışılması ve işverenlerle ortak çalışmalar, işveren ortaklıkları ve sistematik bir koordinasyon gereklidir (Biavaschi vd., 2012, ss. 2-3). Bu ortaklıklar, öğrencilere staj imkanları, çıraklık programları ve gerçek projelerde yer alma fırsatı sunabilmelidir. Endüstri ile etkileşimde bulunmak, müfredatın güncel iş piyasası ihtiyaçlarına uygun olmasına ve öğrencilerin mezun olmadan önce gerekli olan iş deneyimini kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Mesleki eğitim, öğrencilerin hem teorik bilgi hem de pratik beceriler kazanmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu eğitim, sınıf temelli öğretim ile gerçek veya simüle edilmiş iş ortamlarında uygulamalı eğitimi birleştirmelidir (UNESCO, 2022).

Mesleğe yönelik eğitimin ilk basamaklarından olan meslek liseleri, ülkemizde Türk Milli Eğitimi'nin amaçları doğrultusunda, ilköğretimi bitiren öğrencilerin devam ettiği dört yıllık eğitim sonunda meslek kazandıran, işyerlerine ara eleman yetiştiren orta öğretim

kurumlarıdır. Meslek liselerine öğrencilerin alınmasında; okul türü, seçilecek alan ve dallara göre farklılıklar bulunmaktadır. Meslek liselerinde *eğitim alınacak alan* ifadesi; ortaöğretim kurumlarında ortak özelliklere sahip birden fazla meslek dalını içeren programları ifade ederken *eğitim dalı*; mesleki ve teknik orta öğretim programlarında uygulanan bir alan altında, belirli konularda uzmanlaşmaya yönelik işkollarını ifade etmektedir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre ülkemizde orta öğretimde mesleki ve teknik ortaöğretim; Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri'nde verilmektedir (OKY, 2016). Araştırmanın, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı gençlerle gerçekleştirilmiş olması nedeni ile bu bölümde sadece bu tür orta öğretim kurumlarına yönelik bilgiye yer verilmiştir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, MEB'e bağlı resmi meslek ve sanat okullarına verilen genel isimdir. Günümüzde, 53 alanda,193 dalda öğretim programı uygulanmaktadır. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde *Anadolu Teknik Programı (ATP)* ile *Anadolu Meslek Programı (AMP)* bulunmaktadır. Her ikisi de teknisyen unvanı kazandıran mesleki ortaöğretim programıdır. Her iki program mezunları iş yeri açma belgesi alabilmektedir. Anadolu Teknik Programı'na merkezi sınav ile, Anadolu Meslek Programlarına da sınav ve mahalli yerleştirme (sınavsız) ile kayıt yapılmaktadır (MEB,2020). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunları için mezun oldukları alanla ilişkili ön lisans programlarına yerleşme sürecinde ek puan uygulaması getirilmiş, böylece meslek yüksekokulu programlarına girişleri desteklenmiştir (Yıldırım ve Çarıkçı, 2017, s. 203). Bu okulu bitiren öğrencilere ustalık belgesinin yetki ve sorumluluklarına sahip İş Yeri Açma Belgesi verilir, ayrıca Teknisyen unvanı ile istihdam edilirler (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü-MTEGM, 2024). Bu okullardaki mesleki eğitim alan ve dalları Tablo 1.1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.1

MTEGM Çerçeve Öğretim Programı Kapsamında Bazı Alanlar ve Dalları

Alan	Dal
Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri
Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı	Asansör Sistemleri
	Elektrik Tesisatları ve Dağıtım
	Elektrikli Cihazlar Teknik Servisi
	Elektronik ve Haberleşme
	Endüstriyel Bakım Onarım
	Savunma Elektronik Sistemleri

Tablo 1.1 (Devam) MTEGM Çerçeve Öğretim Programı Kapsamında Bazı Alanlar ve Dalları

Moda Tasarım Teknolojileri Alanı	Giysi Kalıp Tasarımı ve Üretimi
Yiyecek İçecek Hizmetleri Alanı	Terzilik Yiyecek İçecek Hizmetleri
Makine Teknolojisi Alanı	Bilgisayarlı Makine İmalatı Bilgisayar Destekli Makine Ressamlığı Endüstriyel Kalıp Makine Bakım Onarım Tıbbi Cihaz Üretimi Bilgisayar Destekli Endüstriyel Modelleme Endüstriyel Ürünler Tasarımı Değirmencilik Savunma Mekanik Sistemleri
Bilişim Teknolojileri	Yazılım Geliştirme Ağ İşletmenliği
Sağlık Hizmetleri	Ebe Yardımcılığı Hemşire Yardımcılığı Sağlık Bakım Teknisyenliği

Kaynak: MTEGM Çerçeve Öğretim Programı. (2024)

1.4.1. Meslek liseleri ve işitme kayıplı öğrenciler

Özel gereksinimli öğrencilere iş ve meslek kazandırılması, ekonomik bakımdan bağımsız hale gelmeleri tüm yaşamlarını etkileyecek olması nedeni ile büyük önem taşımaktadır. Bu bireylerin meslek seçimleri, tipik gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldığında daha zor bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin meslek seçiminde etkili olan faktörler; yetersizlik tür ve derecesi, ilgi alanı, sosyal çevre etkisi, ekonomik düzey ve anne-baba tutumları olarak sıralanmaktadır (Öztabak, 2018, s. 35). Temel eğitimlerini tamamlayan işitme kayıplı öğrenciler meslek liselerine, Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin yönlendirmeleri ile sınavsız bir şekilde yerleştirilmektedirler. Meslek liselerinde işitme kayıplı öğrencilerin meslek seçiminden sonra gerçekleştirilecek teorik ve uygulamalı derslerin, öğrencilerin yetersizlik tür ve derecelerine uygun destek ve uyarlamalarla gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Bayliss vd., (2013) çalışmalarında öğrencilerin yetersizlik durumlarına göre düzenlemeler yapılması gerektiği belirtmiş olup, işitme kayıplı öğrenciler için mutfak ortamında fiziksel bir düzenleme gerekli olabilirken bilgisayar veya muhasebe bölümlerinde herhangi bir düzenlemeye ihtiyaç olmayabileceğini ifade etmiştir.

Mesleki eğitim sürecinde işitme kayıplı bireylerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili araştırmalar incelendiğinde, en büyük problemin iletişim ve dolayısıyla bilgi girdisi ve dönüt almada sınırlılık yaşama olduğu belirlenmiştir (Emmett ve Francis, 2015, s. 3-4.; Stam vd., 2013, ss. 214-215). Araştırmalar, işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaç ve

düzeylerine uygun mesleki eğitim programlarından yararlandıklarını göstermektedir (Emmett ve Francis, 2015; Karasu, 2011, s. 275; Kaya vd., 2013, s. 125; Stam vd., 2013). İşitme kayıplı öğrencilerin meslek derslerinde öğrendikleri bilgileri tekrar edebilmeleri ve bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri için meslek dersleri ile dil derslerinin birbirini destekler biçimde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır (Kaya vd., 2019, s. 2308)

İşitme kayıplı bireylerin mesleki eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunlardan biri staj sürecidir. Uygun staj ortamına yerleştirilmesi, etkili iletişimin sağlanması, bilgilere erişimde ve geri dönüt almada sorunlar yaşanmaması amacı ile çeşitli önlemlerin alınması ve planların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Kapsayıcı işyeri uygulamaları, işyeri koçluğu, işitme kayıplı bireyin kullandığı iletişim yöntemi ile iletişim kurulması, görsel uyarılar ve teknolojik desteklerin sağlanması, staj öncesi ve sürecinde yapılan bilgilendirme ve faaliyetlerin uzun ve kısa vadeli çözüm yolları olarak önerilmektedir (Kaya vd., 2017).

1.5. İlgili Alan Yazın

İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum sergiledikleri, ancak uygulamada çeşitli eksikliklerin devam ettiği görülmektedir. Öğrenciler açısından ise ders programlarının bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmadığı, sınav uygulamalarının uygun olmadığı ve akranlarıyla iletişimde güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Deliveli, 2020; Avcı ve Sakallı Demirok, 2022; Eser, 2019). Meslek liselerinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir (Batu vd., 2004; Saygın, 2015; Aktürel ve Gürgür, 2020). Bununla birlikte, destek eğitim hizmetleri ve destek eğitim odası (DEO) uygulamalarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, sağlanan hizmetler (Aslan, 2019; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Tunalı Erkan, 2018; Akay, 2023), uygulamalar (Akay, 2011, 2014, 2015; Çağlar, 2016; Tozak vd., 2018; Akay ve Gürgür, 2018; Aslan, 2019) ve DEO ile ilgili görüşler ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalar kapsamında ele alınmaktadır (Semiz, 2018; Aslan, 2019; Akay, 2023; Sareç Ünlü, 2024). Ortaöğretimi kapsayan araştırmalar ise daha sınırlı olup, bu alandaki çalışmaların sayısının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Tunalı Erkan, 2018; Pesen, 2019).

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde ise destek eğitim hizmetleri kapsamında gezici öğretmenlik ve iş birliğiyle öğretim uygulamalarının öne çıktığı, ancak destek eğitim

odalarına ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Allaham vd., 2022). Bu durumun ülkelerin eğitim yöntem ve sistemlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Gezici  ğretmenlik uygulamaları daha çok öğretmenlerin görev ve temel özellikleri üzerine odaklanırken (Zhu vd., 2021; D nnebeil vd., 2019; Luckner ve Ayantoye, 2013; Foster ve Cue, 2009), iş birliğiyle  ğretim uygulamalarına yönelik araştırmaların ise bu uygulamaların etkileri ve paydaş görüşleri çerçevesinde şekillendiği görülmektedir (Lehane ve Senior, 2019; Weiss vd., 2022; Jurkowski vd., 2023).

1.5.1. Ulusal alan yazın

1.5.1.1. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları

Ülkemizdeki alan yazın incelendiğinde işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilmiş destek eğitim hizmetlerine yönelik araştırmaların; kaynaştırma/bütünleştirmeyi bir bütün olarak inceleme, Destek Eğitim Hizmetleri ve Destek Eğitim Odalarında gerçekleştirilen derslerin işleyişi, sınıf içi yardım ve danışmanlık hizmetlerine yönelik görüş ve uygulama süreçlerinin incelendiği araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmalarda, eğitimde yer alan paydaşlar arası iş birliği çalışmaları ve önemine yönelik bulgular aktarılmaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirmeyi bir bütün olarak inceleyen araştırmaların, genel ve meslek liselerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Meslek liselerinde yapılan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin araştırmalar hariç kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik araştırmalar son beş yılı kapsamaktadır. Deliveli (2020) ve Avcı ve Sakallı Demirok (2022) araştırmalarında  ğretmen görüşlerinden, Eser (2019) ise  ğretmen ve  ğrenci görüşlerinden yararlanarak araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Batu vd. (2004), Saygın (2015) ve Aktürel ve Gürgür (2020) tarafından yapılan çalışmalar ise meslek liselerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda  ğretmen ve  ğrenci görüşlerinin alındığı, Aktürel ve Gürgür (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın ise vaka incelemesi olduğu görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirmeyi bir bütün olarak inceleyen araştırmalar aktarılırken, öncelikle ilk ve ortaokulda gerçekleştirilen araştırmalara (Deliveli, 2020; Avcı ve Sakallı Demirok, 2022) yer verilmiş, ardından ortaöğretimi kapsayan araştırmalara (Batu vd., 2004; Saygın, 2015; Aktürel ve Gürgür, 2020; Eser, 2019) geçilmiştir.

Deliveli (2020), araştırmasında ilkokullarda farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerini nasıl gerçekleştirdikleri, ne tür

sorunlarla karşılaştıkları ve işitme kayıplı öğrencilerin ne tür destekler aldıklarını ilkokullarda görev yapan on öğretmen ile görüşmeler yoluyla incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler; işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerini bildiklerini, etkili iletişim kurduklarını, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu veli ve okul idaresinden destek aldıklarını ancak bu destekleri yetersiz bulduklarını ve ailelerin çocuklarının uzmana yönlendirilmesine olumsuz bakması nedeni ile sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Eğitimin niteliğini artırmak için MEB'den destek, uzman rehberliği ve velilere eğitim verilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Benzer sorunların sürdüğüne yönelik bir diğer araştırma Avcı ve Sakallı Demirok (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Eskişehir ilinde orta öğretim kademesinde görev yapan, sınıfında işitme kayıplı ve farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencisi bulunan, on bir branş öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ve özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyum sağlama, aidiyet duygusu ve özgüven kazandıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme ortamının bir diğer olumlu özelliğini özel gereksinimli öğrencinin, sınıftaki diğer öğrencilerin desteği ile iletişim ve etkileşim becerilerine katkı sağlama olarak ifade etmişlerdir. Fiziksel ve akademik uyarlamalara yönelik; öğretmenlerin uyarlama kapsamında sadece öğrenciyi ön sırada oturttukları, ders dışında ayrıca bir etkinlik yapmadıkları ve BEP hazırlama konusunda eksiklikleri olduğunu, öğrencinin seviyesine uygun plan hazırlama ve kazanım belirlemede zorluk yaşadıkları belirlemişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin değerlendirilmesinde, normal gelişim gösteren akranlarından farklı sınavlar yaptıklarını, işitme kayıplı öğrencinin düzeyine göre basit ve yapabilecekleri soruları sormayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Orta öğretim düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrencilerden görüş aldığı çalışmada Eser (2019), yaşanan akademik ve sosyal zorlukları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, 15 öğretmen ve 6 işitme kayıplı öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencileri kendilerini duymaları amacı ile ön sırada oturttukları ve sözel iletişim yöntemi ile derslerini klasik bir şekilde gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin çoğu öğrenciler hakkında bilgilendirme eksikliğine dikkat çekmiş, öğrencileri için programda yeterli uyarlama yapılmadığını dile getirmiştir.

Öğrenciler için uygun ölçme araçlarının olmadığını ifade ederken, bu öğrencilerin işiten yaşlılarıyla anlaşmakta sorun yaşadıklarını kendilerinin de idare ve yardımcı personelden yeterince destek alamadıklarını, ancak rehber öğretmenlerden destek alabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin sorunlara ilişkin önerileri hizmet içi eğitim ihtiyacı ve okulda uzman öğretmen bulundurulması gerektiği şeklindedir. İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik görüşleri ise; fiziksel düzenlemelerin yetersiz olduğu, kendilerine uygun eğitim programı uygulanmadığı, yapılan değerlendirmelerin adil olmadığı yönündedir. Ayrıca, akranlarıyla iletişim sorunu yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin sorunlara ilişkin önerileri ise derslerin görseller kullanılarak anlatılması, sınıf mevcudunun azaltılması, sınıfta ön sırada oturmaları, öğretmenlerin ders sırasında gürültü yapmamaları ve daha anlaşılır şekilde ders anlatmaları olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri ön sırada oturarak fiziksel uyarılama yaptıklarını belirtmiş olmalarına rağmen öğrencilerin tam tersi yöndeki ifadeleri çelişkili bulunmuştur.

İşitme kayıplı öğrencilerin meslek liselerindeki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik olarak gerçekleştirilmiş çalışma sayısı sınırlıdır. Konu ile ilgili erken tarihli ilk çalışma Batu vd. (2004) tarafından gerçekleştirilmiş, sonrasında ise Saygın (2015) ve Aktürel ve Gürgür (2020) araştırmalarına ulaşılmıştır. Batu vd. (2004), araştırmalarında, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin devam ettiği kız meslek lisesinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin derslerinden sorumlu öğretmenlerin, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda zihin yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından yararlanabileceği ifade edilirken yetersizlik derecesinin kıstas olduğu, işitme kayıplı öğrencilerin ise dil ve iletişim düzeylerine uygun olarak kaynaştırma/bütünleştirmeye karar verilmesi gerektiği ve öğrencilerin sosyal gelişimleri açısından yararlı olduğuna yönelik bulgularına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin tümünün, beceri gerektiren meslek derslerinde başarılı olabildikleri sayısal derslerde ise başarılarının düştüğü ve öğrencilerin yetersizlik dereceleri azaldıkça öğretmenlerin farklı etkinlik hazırlama konusunda daha az çalışma yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmının destek hizmet türlerinden özel eğitim danışmanlığını tercih ettikleri belirlenirken, diğerlerinin sınıf-içi yardımı ve sınıf-içi yardıma ek özel eğitim danışmanlığını tercih ettiği, bir kısmının ise ihtiyaç duymadığı belirlenmiştir. Uygulamalardaki başarısızlığın nedenini, öğretmenlerin bilgi ve beceri yetersizliği, özel

gereksinimli öğrencilere sınavlarda pozitif ayrımcılık yapılması, öğretmenlerin ilgili lisans eğitimini almamaları olarak belirlemiştir. Eğitim sürecinde yer alan paydaşlar arası iş birliğinin sınırlı olduğu belirlenmiş ve önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler; özel gereksinimli öğrenci sayısının azaltılması, tüm meslektaşların bu çocuklara karşı daha olumlu tutum sergilemesi, okul yönetimininse gerekli araç, gereç ve bilgilendirme çalışmalarının yapılması yönündedir.

Saygın (2015), mesleki eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Ticaret meslek lisesinde görev yapan yönetici, öğretmen, on sekiz özel gereksinimli öğrenci ve velilerine anket uygulanmıştır. Farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerin ikisi işitme kayıplı öğrencidir. Araştırmada katılımcılara; meslekleri tanımaya yönelik gözlem ve portfolyo hazırlama, mesleki yönlendirmeler, eğitim ortamları, BEP hazırlama, destek eğitim süreci ve öğretim ve değerlendirme sürecinde uyarlamalara yönelik görüşleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda; öğrencilerin meslekleri tanıma amacı ile gözlem yapmaları konusunda öğrenciler ve velilerin olumlu görüşleri varken, öğretmen ve yöneticiler daha olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmayı diğerlerinden ayıran en önemli özellik ise mesleki yönlendirmelere yönelik görüşlerin sorulmasıdır. Aileler ve öğrenci, mesleğe yapılan yönlendirmeleri olumsuz karşılarlarken yönetici ve öğretmenler bunun önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim ortamlarının öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiği konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler olumlu görüş bildirmiştir. BEP hazırlama konusunda ise yöneticiler ve öğretmenler yeterliliklerini yetersiz görürken, öğrenciler daha olumlu bir görüşe sahiptir. BEP Geliştirme Birimi'nin etkililiği konusunda öğretmen ve yöneticiler olumlu düşünmekte, ancak öğrenciler ve veliler bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Destek eğitim süreci ile ilgili olarak ise öğrencilerin destek eğitim odalarında eğitim alması konusunda yöneticiler, öğretmenler ve veliler olumsuz görüş bildirirken, bu konuda düzenlemelerin yapılmasına ve iş birliği gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmen ve yöneticilerin destek eğitim hizmetlerinin okulun atölye ve laboratuvar ortamında verilmesine yönelik görüşler de çoğunlukla olumsuzdur. Meslek liselerindeki eğitimin en önemli öğelerinden olan uygulama ortamlarına yönelik olumsuz görüş düşündürücü bulunmuştur. Eğitim ortamındaki uyarlamalar ve öğrencilere yönelik değerlendirme süreçlerinde katılımcıların çoğu olumlu görüş bildirmiştir.

Aktürel ve Gürgür (2020), meslek lisesinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında bir kültür dersinin nasıl yürütüldüğünü incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları; üç işitme kayıplı öğrenci, üç işiten arkadaşı, ebeveynleri, üç fizik öğretmeni, iki rehber öğretmen ve okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada, katılımcılardan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini ile Fizik öğretmenlerinin işitme kayıplı öğrenciler için gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik görüşlerini almışlardır. Durum çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin tamamının olumlu tutumlar içinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler; işitme kayıplı öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemek amacı ile BEP toplantılarının ve bu süreçte yer alan paydaşlar arası iş birliği çalışmalarını yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak kendilerinin BEP hazırlamada yetersiz olduklarını, öğrenci BEP'lerinin rehber öğretmen tarafından hazırlandığını, programların etkili uygulanmadığını ve öğrencilerin özelliklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Çözüm önerisi olarak ise; BEP hakkında eğitim verilmesi, okullarda özel eğitim uzmanlarının görevlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fizik dersi ile ilgili olarak ise işitme kayıplı öğrencilere yönelik herhangi bir ders planı yapılmadığı, derslerde bir uyarılma yapılmadığını, derslerin yıllık plandaki hali ile işlendiği belirlenmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde geçme notunun düşük tutulduğu, çok sayıda soru verilip içinden bildiği soruları yanıtlaması, yeterli notu alamamaları durumunda sınav tekrarı ve benzeri uygulamalara yer verildiği belirlenmiştir.

İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili genel olarak olumlu tutum sergilediklerini ancak uygulamada çeşitli eksikliklerin devam ettiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, öğrenciler konusunda bilgi eksikliği yaşadığı, BEP hazırlama ve akademik uyarlamalar yapma konusunda yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, sınıftaki fiziki düzenlemelerin yetersiz olduğu ve uygun ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin ise ders programlarının ihtiyaçlarına göre uyarlanmadığını, sınav sisteminin kendilerine uygun olmadığını ve akranlarıyla iletişimde güçlük çektiklerini dile getirdikleri görülmektedir. Bu bulgular, kaynaştırma eğitiminin yasal bir çerçevede iyi olmasına rağmen, uygulama boyutunda sorunların devam ettiğini ve bu sorunların çözümü için öğretmen eğitimi, fiziki düzenlemeler, materyal temini, ölçme-değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi ve

öğrenciye sunulan destek eğitim hizmetlerinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

1.5.1.2. Destek eğitim hizmetleri ve destek eğitim odasına yönelik araştırmalar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda destek eğitim hizmetleri ve destek eğitim odası uygulamalarına yönelik araştırmalar incelendiğinde araştırmaların; sağlanan hizmetlere yönelik görüşler (Aslan, 2019; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Tunalı Erkan, 2018; Akay, 2023) ve uygulamalar (Akay, 2011; Akay, 2014; Akay, 2015; Çağlar, 2016; Tozak vd, 2018; Akay ve Gürgür, 2018; Aslan, 2019) olmak üzere iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Araştırmalar aktarılırken önce ilk ve orta okulda gerçekleştirilen araştırmalar (Semiz, 2018; Aslan, 2019; Akay, 2023; Sareç Ünlü, 2024) daha sonra orta öğretimi kapsayan (Tunalı Erkan, 2018; Pesen, 2019) araştırmalara yer verilmiştir.

Akay (2023) tarafından ilk öğretim kurumunda gerçekleştirilen araştırma, işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamında aldığı eğitimlerin niteliği ve DEO'ya yönelik sınıf ve kültür öğretmenlerinin görüşlerini aldığı bir nitel araştırmadır. Olgu bilim olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları altı sınıf öğretmeni, Türkçe ve Sosyal Bilgiler olmak üzere iki kültür öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları ile odak grup çalışması gerçekleştirilmiş ve bulgular içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda fiziksel ortama yönelik; sınıfların kalabalık olduğu, sınıflarda ses izolasyonu olmadığı, sınıftaki sıra düzeninin klasik olması nedeni ile işitme kayıplı öğrenci ile etkili iletişimin sağlanmadığı, fiziksel düzenleme olarak sadece bu öğrencilerin ön sıraya oturtuldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin serbest etkinlik saatinde DEO'ya gitmek istemediğini ve programın bu şekilde düzenlenebildiği belirlenmiştir. İki kültür öğretmeni, DEO öğretmenleri arasında yüz yüze, telefon ile ve yazılı iletişimin gerçekleştirildiğini belirtirken diğer öğretmenler iletişimin kopuk olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencinin eğitim sürecinde yer alan paydaşlar arasında iş birliğinin önemi, erken tanı-cihazlandırma ve destek eğitim hizmetlerinin sistematik sağlanmasının önemine vurgu yapılmıştır.

Sareç Ünlü (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören işitme kayıplı bir öğrenciye sunulan destek hizmetlerini incelemeyi, süreçte karşılaşılan sorunları ve çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencinin eğitim aldığı okulda ve destek hizmeti aldığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde (ÖERM) gözlem,

görüşme ve doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılarak bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrenci, yalnızca öğretmenlerin uygunluk durumuna veya gönüllülüğüne bağlı olarak belirli derslerde DEO eğitimi almaktadır. Ayrıca, bu dersler için sabit bir mekan bulunmadığı belirlenmiştir. Okul ortamında ses izolasyonu, materyal eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi etmenler, öğrencinin derslere katılımını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencinin akademik düzeyi ile işitme kayıplı bireylerin özelliklerine yönelik bilgi eksikliği yaşamakta ve özel eğitim danışmanlığına ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra okul, aile ve diğer paydaşlar arasında iş birliğinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Tüm bu nedenlerden dolayı öğrencinin, nitelikli destek eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamadığı belirlenmiştir.

Aslan (2019)'ın araştırması destek eğitim hizmetlerinin betimlenmesine yönelik araştırma olup işitme yetersizliği olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada Isparta ilinde ilkokul ve ortaokullarda görevli 35 öğretmenle çalışılmış, öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için ise Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Öğretmenlerin işitme yetersizliği haricinde çalıştıkları yetersizlik türleri arasında; görme ve bedensel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerine yönelik yüksek seviyede mesleki yeterlilik ve özgüven algısına sahip olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin hizmet yılındaki artış mesleki yeterlilik algısını da yükseltmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Yine aynı şekilde, ilkokul düzeyinde görevli öğretmenlerin yeterlik algıları, ortaokul ve lise düzeyindekilere göre daha yüksektir. İşitme yetersizliği ile çalışan öğretmenlerin yeterlilik algıları, diğer yetersizlik türleriyle çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin tümü, DEO'nun amacını öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre eğitim sağlamak olarak ifade etmişlerdir. Eğitim içeriğinin belirlenmesinde, öğretmenler öğrencinin performans düzeyi, BEP hazırlama, uygun materyal kullanımı, mesleki tecrübe ve öğrenci yetersizlik türünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına yönelik öğretmenlerin sahip oldukları kavram çeşitliliğinin ve uygulamaya yönelik farkındalığın betimsel araştırmada veri toplama tekniğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Semiz (2018) araştırmasında, Bolu ilinde ilk ve ortaokul kademesinde görevli öğretmen, eğitim alan öğrenci ve öğrenci ailelerinin DEO'ya yönelik görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırma DEO'su bulunan 10 okulda 14 destek eğitim odası öğretmeni, 12 sınıf öğretmeni ve 8 aile ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları özel gereksinimli öğrenciler arasında işitme yetersizliği ile birlikte farklı yetersizlik türlerine sahip öğrenciler de bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre DEO ve sınıf öğretmenleri, yasal düzenlemeler hakkında bilgi sahibidir ancak uygulamada DEO'ların koşulları yetersizdir. Bazı okullarda hiç DEO bulunmamaktadır, Öğretmenler, iş birliği içinde çalışmakta ancak BEP uygulama, öğretim, yöntem-teknik ve materyal uyarlamalarına önem vermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğu, DEO'da basit düzeyde öğretimsel düzenleme yapmakta veya öğretimsel düzenleme yapmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, öğrenciyi sınıfta ön sıraya oturtarak fiziksel düzenleme yapmakta, diğer kısım ise herhangi bir düzenleme yapmamaktadır. DEO öğretmenlerinin çoğu materyal kullanmakta iken sınıf öğretmenlerinin üçte biri kullanılan materyal konusunda bilgi sahibi değildir. Öğretmenlerin çoğu pekiştireç kullanmakta ve iş birliği içinde çalışmaktadır. Değerlendirme sürecinde genellikle soru-cevap, sınav ve gözlem yöntemleri kullanılmaktadır. DEO'daki sorunlar arasında DEO'nun olmaması, koşullarının yetersiz olması, Öğretmenlerin BEP hazırlama, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma ve materyal uyarlamalarına önem vermemesi, paydaşlar arası iş birliği yetersizliği, öğrencileri değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği bulunmaktadır. Çözüm önerileri ise program geliştirme, fiziksel düzenlemeler, Öğretmenler BEP hazırlama, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma ve materyal uyarlamalarına, bilgilendirme çalışmaları, materyal temini, iş birliğinin artırılması ve öğrencinin derse devamlılığını sağlama, çok çeşitli değerlendirmeler yapma, ailelerin sürece katılımının artırılması olarak sıralanmaktadır.

Pesen (2019)'in araştırması, Siirt ilinde 22 ilkokul, 15 ortaokul ve 3 liseden oluşan toplam 40 okulda DEO'da görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve destek eğitim odası uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, karma desen yöntemiyle öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada toplam 313 öğretmen yer almış olup, katılımcılar arasında sınıf öğretmenliği, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, özel eğitim ve diğer branşlardan öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerinin yanı sıra diğer yetersizlik türlerindeki özel gereksinimli öğrencilerle de çalışmaktaydılar.

Araştırmanın nitel boyutunda ise 60 öğretmen ile çalışılmıştır. Öğretmenler: DEO uygulamasının amacının öğrencinin bireysel gereksinimlerini karşılamak olduğu; öğretimde anlatım, soru-cevap, oyun ve doğrudan öğretim yöntemlerini kullandıklarını; değerlendirme araçlarının yazılı, test ve gözlem olduğunu, DEO'nun avantajlarının akademik başarı, bireysel eğitim, özgüven ve sosyalleşmede artış, öğrencileri akranlarına benzer seviyeye getirmek, ayrı eğitim ortamı sunma olarak ifade etmişlerdir. Destek eğitim odasında yaşanan sorunları ise; fiziki yetersizlik ve sosyalleşme eksikliği, zaman yetersizliği ve öğrencinin etiketlenmesi olarak ifade etmişlerdir. Sorunlara yönelik çözüm önerileri ise öğrenci ve öğretmene motivasyon sağlama çalışmaları, iş birliği sağlama, materyal temini, okul yönetiminden yardım, öğretimde uyarılma, fiziki koşulların düzenlenmesi, öğretmenleri ödüllendirme ve kişisel gelişim sağlama olarak sıralanmıştır.

Tunalı Erkan (2018), araştırmasında DEO uygulamasının orta öğretim kurumundaki, kültür ve meslek dersleri açısından değerlendirilmesini amaçlamış bu doğrultuda katılımcıların görüşlerini almıştır. Araştırmanın katılımcıları bir meslek lisesinde görevli olan DEO'da kültür ve meslek dersi veren öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenler işitme kayıplı zihinsel ve görme yetersizliği olan öğrencilerle çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY, 2018) idarecilere yüklenen görevlerden; ilgili kademe, yetersizlik türü ve uygulanacak eğitime ilişkin hususları belirleme, özel eğitim sınıfının ve DEO'nun açılması için MEB'e teklifte bulunma konusundaki maddelere vurgu yapılarak, bu prosedürlerin DEO açılmasını zorlaştırdığına değinilmiştir. Araştırmanın diğer bulgularına göre; ders sürecinde materyal, yer ve donanımın yetersiz olduğu, DEO'da ders verme ve ders alma sürecinde bilgi ve deneyim yetersizliğinin yaşandığı, öğretmen ve öğrencilerin DEO'da çalışmalarına yönelik planlamanın yapılmasında zorluklar yaşandığı, ders öğretmenin kendi öğrencisine DEO'da eğitim veremediği belirlenmiştir. Sorunlara yönelik çözüm önerileri ise; ders materyallerine yönelik olarak, görsel destekli anlatım yapma ve uygun materyallerin temini, yazı ile iletişim kurma, fotokopi verme; idarecilerle iletişim kurma, aynı branştaki meslektaşla danışma ve hizmet içi eğitim alma olarak sıralanmıştır. Bu önerilere ek olarak öğretmenlerin bir kısmı birebir işlenen dersin faydasına, öğrencilere özgüven ve sosyalleşme açısından katkı sağlamasına değinirken bir kısmı da DEO uygulamalarının öğrencilerin kültürel ve mesleki eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığına değinmişlerdir.

İşitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik ulusal alan yazında ulaşılan araştırmaların konuları: yaşanan sorunları ve çözüm gayretlerini belirleme (Akay vd., 2014) ve destek eğitim odasında uygulanan eğitimlerin niteliğinin belirlenmesine yöneliktir (Akay, 2011 ve 2015; Çağlar, 2016; Tozak vd., 2018; Yazçayır, 2020). Akay, (2011)'ın araştırması hariç DEO uygulamalarına ilişkin araştırmalar son on yılı kapsamaktadır. Bu araştırmalar aktarılırken, ilkokul ve ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen araştırmalar olarak sıralanmıştır. Akay vd., (2014) araştırmalarında, DEO uygulamasındaki sorunlar, sorunlara ilişkin çözüm çabalarını eylem araştırması ile incelenmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları ilköğretim 4. sınıfa devam eden üç işitme kayıplı öğrenci, genel eğitim öğretmenleri, izleme komitesi üyeleri ve araştırmacıdan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; DEO'nun grup çalışması için beş öğrenci alacak büyüklükte olması koşulunu karşılamadığı, DEO'nun okul dışında olması ve öğrencilerin derse gecikme durumlarının olması, grup dersleri için öğrencilerin ders programlarının uygun olmaması, destek eğitim sürelerinin 60 dakika olarak gerçekleştirilmesi ve bu sürenin yeterli bulunmaması, öğrencilerin farklı sınıflardan gelmeleri nedeni ile konuların işlenme düzeylerinde farklılıklar bulunması, ders konularının yıllık plana uygun olarak işlenmemesi ve sınıf öğretmenlerinin işbirliğine yanaşmamalarına yönelik sorunlar belirlenmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik; DEO'daki grup derslerinde öğrenci sayısının üçe düşürülmesi ile çözülmüştür. DEO'nun okul içinde olmaması ve derslere gecikme ile ilgili sorunun çözümünde; okul ile aynı bahçede ve daha yakın olan bir eğitim binasında derslerin yapılması ile kuruma özgü çözüm getirilmiştir. Öğrencilerin farklı sınıflardan gelmeleri nedeni ile işlenen konulardaki farklılıkları belirlemek amacı ile hangi konuları işledikleri sorularak mevcut durumları anlaşıldıktan sonra telafi amacı ile konuları geriden işleyen sınıfın öğrencileri baz alınmış ve tekrarlara yer verilmiştir. Pekiştirme için çoktan seçmeli ya da sözlü ve yazılı sorularla konular üzerinde çalışılmıştır. Akay (2011)'ın destek eğitim odasında uygulanan eğitimlerin niteliğini belirlemeye yönelik araştırmaları ile ilköğretim düzeyinde işitme kayıplı öğrencilerin çeşitli derslerde DEO sürecini ve Türkçe derslerinde uygulanan okuma-yazma etkinliklerini incelediği eylem araştırmaları bu alandaki önemli araştırmalardandır (Akay, 2015).

Akay (2011) araştırmasını; Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler derslerinde ilkokul 4. sınıfa devam eden üç işitme kayıplı öğrenci ve derslerinden sorumlu genel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir. Eylem araştırması olarak gerçekleştirilen çalışmada

araştırmacı, danışman olarak süreçte yer almıştır. Öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesi, ders planlarının yapılması, ders sonrası değerlendirme ve sonraki derslerin planlanması araştırmacı ile birlikte yapılmıştır. Gerçekleştirilen destek eğitimlerden öğrencilerin yarar sağladıkları belirlenmiştir. Süreçte belirlenen sorunlar; ders süresinin yetersizliği, öğrencilerin aynı seviyede sınıfta olmalarına karşın dil ve akademik açıdan seviye farklarının olması, birbirleriyle iletişim kurarken zorlanmaları, birbirlerini anlayamamaları, dinlememeleri, Türkçe dersinde metin seviyelerinin yüksek olması, matematik dersinde zorlanılan konuların tespit edilmesinin zor olması, öğrencinin problemi anlaması ve uygun işleme karar vermede zorlanması olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen eylem planları ile Türkçe dersi çerçevesinde metinler okulda incelenmiş, metinlerde anlaşılmayan bölümlerle ilgili çalışmalar yapılmış, sözcüklerle ilgili kavram haritası oluşturma, boşluk doldurma, soru cevap gibi öğrenme stratejileriyle çalışılmıştır. Matematik dersinde ise problem çözemeyen öğrenciler için defterlerindeki örneklere benzer alıştırmalar verilerek bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik tekrarlara yer verilmiştir. Fen ve sosyal derslerinde bilgiler soru cevap yöntemiyle anlaşılmayan yerler ise materyaller ve sözlü açıklamalarla desteklenmiştir. Konu ve kavramların ne kadar anlaşıldığı ise soru cevap tekniğiyle değerlendirilmiştir.

Diğer araştırmasında Akay (2015), DEO hizmeti kapsamında işitme kayıplı öğrencilere sunulan Türkçe derslerinde uygulanan okuma-yazma etkinliklerini ve öğrenci performanslarını yine eylem araştırması yoluyla incelemiştir. Katılımcılar; ilköğretim dördüncü sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı üç öğrenci, destek eğitim odası öğretmeni olarak araştırmacı, genel eğitim sınıf öğretmenleri ve geçerlik komitesi üyeleridir. Dersler haftanın iki günü 60 dakika süresince ders kitaplarındaki metinler ve strateji öğretimi için oluşturulmuş metinlerle gerçekleştirilmiştir. Bu derslerde öğrencilerin dil gelişimlerini ve okuma-anlama becerilerini geliştirmek için okuma ve okuduğunu anlatma, bilinmeyen sözcükleri tahmin etme, soru-cevap stratejisi, öykü haritası oluşturma ve boşluk doldurma gibi çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlikler sonunda öğrenciler okuma anlama etkinliklerinde gelişme kaydetmiştir.

Çağlar (2016), çalışmasında, ilköğretim okullarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik DEO uygulamalarını, görüşme ile değerlendirmiştir. Araştırmaya Ankara ili Mamak ilçesindeki ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencileri zihinsel yetersizliği olan ve işitme kayıplı öğrencilerdir. Araştırma DEO uygulamalarını; mevzuat, altyapı, eğitimsel ihtiyaçlar, öğretmen ve yönetici rolleri, öğrenci ve veli görüşleri ile fırsat eşitliği sağlamadaki rolü açısından değerlendirilmiştir. Katılımcılar, mevzuatın belirsizlikler içerdiğini, öğretmenlerin hak ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler gerektiği, DEO’da birebir derslerin öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimine katkı sağladığını ve olumsuz davranışları azalttığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, materyal eksikliği, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması ve DEO’ların sayı ve niteliğinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen ve yöneticiler DEO uygulamasına olumlu bakarken öğrenci ve veliler başlangıçta olumsuz yaklaşıp da zamanla DEO’ya olumlu bakmaya başlamışlardır. DEO uygulamaları öğretmenler tarafından, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim sunarak öğrencilerin sosyal uyum, özgüven, iletişim ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmiş, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir.

Tozak vd. (2018), tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı birinci sınıf öğrencisinin ilk okuma anlama becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla, okul dışı ortamlarda sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Araştırmanın katılımcıları; işitme kayıplı birinci sınıf öğrencisi, öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni ve özel eğitim rehabilitasyon merkezi (ÖERM)’de destek eğitim hizmeti veren öğretmenidir. Destek eğitim hizmeti, öğrencinin evinde ve ÖERM’de, araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Araştırmada; ilk okuma sürecinin nasıl gerçekleştiği, yaşanan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceğine yönelik eylem planları gerçekleştirilmiştir. İki aşamadan oluşan araştırmanın ilk aşamasında, öğrenci dil beceri düzeyi ve sözcükleri çözümleme açılarından değerlendirilmiş ve aile ile birlikte eğitim sürecinde yer alan öğretmenlerden görüş alınmıştır. Uygulama sürecinde; kavram gelişimi ile dinleme ve anlama becerilerinin gelişimini sağlamak amacı ile çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde becerileri geliştirmeye yönelik; görsel uyaranların yoğun olduğu ders materyalleri, grafik düzenleyiciler, öğrencinin seviyesine uygun hikâye okuma etkinlikleri, sıralı resim etkinlikleri, sözcük bankası gibi çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin

geliştirilmesi sürecinde Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaplara görseller eklenmesi, etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve yoğun tekrarlara yer verilmesi önerilmiştir.

Yazçayır (2020), araştırmasında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü Bursa ilinde bir ortaokulda özel gereksinimli iki öğrenciye sunulan DEO sürecini iç içe geçmiş tekli durum deseniyle incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler hafif düzeyde zihinsel ve işitme yetersizliği bulunan öğrencilerdir. Öğrencilere yönelik görüşlerine başvurulmuş katılımcılar ise alan öğretmenleri, rehber öğretmenler, DEO öğretmenleri, özel gereksinimli olmayan öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerdir. Araştırma sonunda çeşitli sorunlar belirlenmiştir. Bu sorunlar; özel gereksinimli öğrenci sayısının fazla olmasına karşın DEO’da eğitim verecek öğretmen sayısının az olması, DEO’da fiziksel düzenleme yapılmaması, iş birliği çalışmalarının verimli olmaması, derslerinin genel sınıf eğitimiyle paralel olmaması ve öğrenciye göre uyarlamalar yapılmaması, derslerin kazanımlarına ilişkin herhangi bir ölçme değerlendirme yapılmaması olarak belirlenmiştir.

DEO’da görev alacak öğretmenlere DEO süreci ve yapılacak uyarlamalarla ilgili eğitim verilmesi, DEO Sürecine aile katılımını sağlayıcı etkinlikler düzenlenmesi, rehberlik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerine rehberlik sağlaması, özel gereksinimli olmayan öğrencilere kaynaştırma ve destek eğitim odası süreç ve işleyişi hakkında hazırlık etkinlikleri yapılması, BEP biriminin işleyişinin elektronik belge sistemi gibi sistemlerle takip edilmesi, DEO’ların nitelik ve nicelik bakımından zenginleştirilmesi şeklinde sıralanmıştır.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ortamında özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla DEO dışında da destek eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Bu hizmetler; sınıf içi yardım ve danışmanlık uygulamaları olup öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, destek eğitim hizmetlerine yönelik sınıf içi yardım ve danışmanlık hizmetlerinin incelendiği iki araştırmaya ulaşılmıştır (Gürgür; 2005; Akay ve Gürgür, 2018). Gürgür (2005), araştırmasında, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının etkilerini incelemiştir. Araştırma, bir sınıf öğretmeni ve özel gereksinimli iki öğrenci ile birlikte toplamda 35 öğrenciden oluşan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Veriler, saha gözlemleri, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, kontrol

listeleri, bireysel değerlendirmeler, belge incelemeleri, video kayıtları, birlikte planlama ve yansıtma toplantıları, ders planları ve günlük veri toplama teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları, iş birliği ile ğretim yaklaşımının, öğretmenin eğitim-ğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde önemli gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Özellikle, ğretmenin iş birliği yapma becerisinde kayda değer bir ilerleme gözlenmiş, işitme kayıplı öğrencilerin yanı sıra tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarılarında da belirgin bir artış gözlenmiştir. Bu sonuçlar, iş birliği odaklı ğretim stratejilerinin, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde hem ğretmen hem de öğrenciler için olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

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 ğrenci, sınıf öğretmenleri, eğitici olarak işitme engelliler ğretmeni ve ona danışmanlık sunan araştırmacı ile geçerlik komitesi yeleri katılmıştır. Eğitici ğretmen, 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 ğretmen yaşadığı zorlukların ise planlama, materyal hazırlama için yeterli zamanın olmaması, iş yükünün çok olması olarak ifade etmiştir. Sınıf ğretmeninin destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerine bakıldığında işitme kayıplı öğrenciye sunulan bu desteğin faydalarını, aynı hizmetin işiten akranlara da sağlanmasıyla fayda sağlayacağını, bu hizmetin genel eğitimde yer verilmesiyle paydaşlar arası iş birliğinin artacağını dile getirmiştir. Öğrencilerin strateji kullanma becerileri desteklenmesiyle öğrencilerin motivasyonlarında artış yaşandığı grlmştır.

Destek eğitim odasına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin bu uygulamaya genel olarak olumlu yaklaştıkları ancak uygulamada çeşitli eksikliklerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, DEO sürecine yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu, (BEP) hazırlama ve uygulama konusunda zorluk yaşadıkları, bununla birlikte DEO'nun fiziki düzenleme ve materyal temini konusunda eksikliklerinin olduğu ve bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. DEO sayısının ve görevlendirilebilecek yetkin öğretmen sayısının yetersiz olması, mevzuatta DEO açılmasına yönelik birtakım zorluklar olduğu, aynı zamanda DEO alan öğrenciler hakkında bilgi alışverişinde sorunları aşmak için paydaşlar arası iş birliğinin güçlendirilmesi ve bu amaçla etkinliklerin artırılması gerekliliği vurgulanmıştır. Tüm bu yetersizliklere rağmen DEO'nun özellikle öğrencilerin sosyal uyum, özgüven ve iletişim ve akademik becerilerinin gelişmesinde katkı sağladığı dolayısı ile öğrencileri bütüncül şekilde destekleyen bir sistemin oluşturulması gerektiği ortaya konulmaktadır.

1.5.2. Uluslararası alan yazın

Kaynaştırmanın önemli unsurlarından olan destek eğitim hizmetlerine yönelik ulaşılan uluslararası araştırmalar incelendiğinde gezici öğretmen uygulamaları, iş birliğiyle öğretim uygulamaları ve destek eğitim odasına ilişkin araştırmalara ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmalarda öğretmenlerin çalıştıkları yetersizlik türleri arasında işitme yetersizliği olan öğrencileri kapsayan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Gezici öğretmenlere ilişkin araştırmalarda öğretmenlerin rol ve sorumlulukları, süreçte karşılaştıkları sorunlar ve sorunlara getirdikleri çözüm önerileri öne çıkmaktadır (Zhu vd., 2021; Antia ve Rivera, 2016; Luckner ve Ayantoye, 2013; Neild, 2019; Pedersen vd., 2022). İşitme kayıplı öğrencileri kapsayan araştırmalarda da başarılı iş birliği ile öğretimin unsurları ve öğretmenlerin geliştirdikleri uygulamalar ele alınmıştır (Lehane ve Senior, 2019; Jurkowski vd., 2023; Weiss vd., 2022). Destek eğitim hizmetleri alanındaki diğer araştırmalarda da bu yöntemin avantajları, dezavantajları ve başarılı bir uygulama için gerekli unsurlar vurgulanmıştır.

Gezici öğretmenler, ilkokuldan lise düzeyine kadar kaynaştırma okullarındaki sınıf ve kültür öğretmenlerini desteklemek amacıyla okuldan okula seyahat eden, kaynaştırma öğrencilerine destek amaçlı rol alan öğretmenlerdir (Zhu vd., 2021 s.743). Gezici öğretmenlerin amacı kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla eşit kalitede bir eğitime erişebilmesini sağlamaktır (Neild, 2019, s.43). Bu öğretmenlerin rol ve sorumlulukları

uluslararası alan yazında değişkenlik gösteriyor olsa da öğrenci ile bire bir etkileşime odaklanmakta ve aynı zamanda kaynaştırma öğrencisinin eğitim sürecinde çeşitli roller almaktadır. Öğrenciyi eğitim sürecinde değerlendirme, eğitimine katkı sağlayacak ihtiyaçları belirleme, gerektiğinde müfredatı öğrenciye göre düzenleme ve genişletme, velilere danışmanlık ve öğrenci toplantılarına katılım, öğretmenlere hizmet içi eğitim ve birlikte iş birliği sağlama gibi roller de üstlenmektedir (Dinnebeil vd., 2019 s. 19; Foster ve Cue, 2009, s.19; Luckner ve Ayantoye, 2013 s. 41; Zhu vd., 2021 ss.744-745). Bunlara ek olarak işitme kayıplı olan kaynaştırma öğrencileri için işaret dili tercümanlığı (Antia ve Rivera 2016, s. 294) rolü de üstlenmektedirler.

Zhu vd. (2021) tarafından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilen çalışmada, işitme ve görme kayıplı öğrencileri destekleyen 7 gezici özel eğitim öğretmenine göre, gezici kaynaştırma öğretmenlerinde olması gereken profesyonel özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, gezici öğretmenlerde bulunması gereken 5 temel özelliği; öğrenci odaklı olma ve genel eğitim sınıfı öğretmenlerine kaynaştırma konusunda olumlu düşünceleri için katkı sağlama; kaynaştırma öğrencisinin müfredatında gerekli düzenlemeyi yapabilmek için genel sınıf öğretmenin anlattığı içeriğe hakim olma; etkili iletişim, işbirliği ve çatışma yönetimi gibi becerilere sahip olma; kaynaştırma öğrencisinin gelişimi için profesyonel motivasyonu ve bu gelişimden dolayı mesleki başarı hissine sahip olma; güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma ve sürekli mesleki gelişime açık olma şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca; öğretmen eğitim müfredatı ve hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerde olması gereken özelliklere göre düzenlenmesini, politika geliştiricilerin ve idarenin bu özellikleri göz önüne almalarını önermektedir.

İşitme kayıplı öğrencilere gezici öğretmenler tarafından sağlanan; hizmet türlerini, destek eğitimi ve akademik performansla ilişkisini belirlemek amacı ile Antia ve Rivera (2016), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yirmi beş işitme kayıplı öğrencinin BEP raporlarından, akademik kayıtlarından ve bu öğrencilere destek sağlayan 197 gezici öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Sağlanan hizmet türleri incelendiğinde; işitme kayıplı öğrenci ile destek eğitim odasında birebir çalıştıkları; matematik, fen ve diğer sosyal derslerin yanı sıra okuma, yazma, kariyer gelişimi, özgüven sağlama, öğrenme stratejileri gibi alanlarda öğrenciyi destekledikleri belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bulgularına göre öğrencilerin çoğunun akademik alanda gezici öğretmen desteği aldığı,

öğrencilerin %40'ına akademik olmayan konularda hizmet sağlandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe akademik destek alma oranının düştüğü de belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğu (%42–59) hem ilkokul hem ortaokul seviyelerinde sunulan okuma ve yazma konusunda destek almakta ve yüksek bir oranda (%80) akademik olmayan alanlarda gezici öğretmenlerden destek almaktadırlar. İşitsel beceriler konusunda destek daha çok ilkokul seviyesinde verilirken, lise seviyesinde daha çok çalışma becerileri ve kariyer planlama desteği alınmaktadır. DEO'da geçirilen sürenin de kaynaştırma öğrencisinin durumuna göre, öğrencinin ve ailenin taleplerine göre değiştiği belirtilmiştir.

İşitme kayıplılarla çalışan gezici öğretmenlerin uygulamalarını incelemek amacı ile Luckner ve Ayantoye (2013), web üzerinden anket yöntemi ile gezici öğretmenlerin sorumlulukları, iş yükleri, doğrudan hizmet verdikleri öğrenci sayısı, çalıştıkları okul sayısı, öğrenciler ve idari prosedürler için harcadıkları zaman, yaptıkları işlerin iş tanımına uyup uymadığı konularını incelemişlerdir. 365 gezici öğretmenden elde edilen bulgulara göre, gezici öğretmenlerin en önemli sorumlulukları öğrencilere doğrudan hizmet vermek, paydaşlara danışmanlık, öğrenciler için toplantılara katılmak olarak belirlenmiştir. Ancak gezici öğretmenlerin %40'ı meslek tanımı yapılmadığını belirtmiştir. Harcadıkları zaman göz önüne alındığında haftalık 14 saat öğrenci ile ilgilenirken, dört buçuk saat materyal hazırlama, yaklaşık üç saat diğer öğretmenlerle iş birliği, yedi buçuk saat ulaşım için zaman harcadıkları belirlenmiştir. Araştırmada gezici öğretmenlerin en çok karşılaştığı zorluklar olarak; planlama zorlukları, genel sınıf öğretmenlerinin iş birliği için yeterli zaman ayıramaması, sınıf öğretmenlerinin verilen önerileri uygulamamaları gibi iş birliği sürecinde meydana gelen zorluklar belirtilmiştir. Katılımcıların bir kısmı lisans müfredatının onları mesleğe hiç hazırlamadığını ya da mesleğe çok az katkı sağladığını belirtmiştir ve hizmet içi eğitimin faydalı olabileceğini belirtilmiştir. Meslek algısı incelendiğinde öğretmenlerin yarısının mesleği isteyerek seçtiği, bir kısmının ise farklı bir alana yönelmek istediği belirlenmiştir.

Neild (2019)'ın işitme kayıplı öğrencilerle çalışan dört gezici öğretmenin deneyimlerinin incelediği araştırmasında veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Bulgulara göre işitme kayıplı öğrencilerin işiten akranları ile aynı derecede eğitime erişemedikleri, genel eğitim sınıf öğretmenlerinin gezici öğretmenlerin önerilerini uygulamakta isteksiz olduğu ve verilen önerilerin yeterli biçimde uygulanmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler arasında iş birliği modelin uygulanması, kaynak eksikliği ve iş

yükü sebebiyle zor bulunmuştur. Gezici öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının açıkça belirtilmemesi ve diğer paydaşların bilgi eksikliği nedeni ile gezici öğretmenliğe bakış açısının olumsuz olduğunu belirlemiştir.

Bu sorunlara çözüm önerileri olarak lojistik sorunlarını azaltmak için gezici öğretmenlerin her öğrenci ile geçirdiği sürenin artırılması, rol ve sorumlulukların netleştirilmesi için rehberlik sağlanması, mesleki gelişim fırsatlarının artırılması önerilmektedir (Dınnebeil vd., 2019, s. 25). Gezici öğretmenler için düşük maliyetli bir yaklaşım sunan online eğitimin artırılması da bir öneri olarak sunulmuştur. Fakat ağır işitme güçlüğü çeken öğrenciler için gezici öğretmenlerin özellikle, ek bir yetiştirme programından geçirilmesi gerektiği ve odyolojik ekipman, FM kullanımı ve işitme kayıplılara özel değerlendirme araçları kullanımının ders müfredatlarına eklenmesi gerektiği de belirtilmiştir (Luckner ve Ayantoye, 2013, s.415). Müfredatların gezici öğretmenlerin aldığı rol ve sorumluluklar göz önüne alınarak yeniden elden geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Zhu vd., 2021 s. 754).

Gezici öğretmenler hakkında veli görüşlerinin alındığı araştırmada Pedersen vd. (2022) 131 veli ile görüşmüştür. Velilerin gezici öğretmen hizmetinden memnuniyetini ölçen ve gezici öğretmen hizmetlerine dair algılarını inceleyen araştırma bulgularına göre, velilerin %44'ü verilen bire bir hizmetten memnun olurken %15'i verilen hizmetin ortalamanın altında olduğunu belirtmiştir. Veliler ayrıca, özellikle paydaşlar arasında iş birliğinin ve iletişimin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma iletişimdeki zamanlama sorunlarının ve iletişim yönteminin; web tabanlı iletişim yöntemleri ve dijital video iletişimleri ile desteklenmesi ve ebeveyn katkısının ve geri bildirimin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Uluslararası alan yazında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik gezici öğretmen uygulamalarından sonra yoğun olarak görülen uygulama *iş birliği ile öğretim* olarak karşımıza çıkmaktadır. Lehan ve Senior (2019), araştırmalarında, ilk öğretim düzeyinde eğitim alan dördü işitme kayıplı toplam 45 özel gereksinimli öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında iş birliği ile öğretim yöntemini incelemişlerdir. Araştırmada, iş birliği ile öğretim yönteminin kaynaştırma bütünleştirme öğrencilerinin matematik becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Yedi ay süren bir öğretim süreci öncesinde ve sonrasında yapılan standart matematik testleriyle, öğrencilerin beceri seviyeleri ölçülmüş ve iki

kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iş birliği ile öğretim yöntemi uygulamalarının, tüm öğrencilerin standart testlerinde olumlu bir etki yarattığını ve özellikle özel gereksinimli öğrencilerin sınıftan alınarak bireysel ders alması yerine, sınıf içinde birlikte öğretim yöntemiyle başarılarının artırılmasında daha etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir.

Jurkowski vd. (2023), araştırmalarında, orta öğretime devam eden özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren alan öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği ile öğretim yöntemine yönelik öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar göre başarılı birlikte öğretim için zaman, yeterli materyal ve idari yönetim desteği ve ayrıca okul içinde ve dışında kaynaştırma konusunda uzmanlarla birlikte çalışılması gerektiği belirlenmiştir. Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine uygun öğrenim için gerekli standartlara ve kılavuzlara öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler arası görev dağılımının özellikle öğretmenlerin deneyimine ve uzmanlığına göre yapıldığı bununda öğretmenler arasında çatışmalara yol açtığı belirtilmiştir. Bu durumun lisans düzeyindeki öğretmen eğitim müfredatında yeterince birlikte eğitim konusunda uygulamaların olmamasından da kaynaklandığı düşünülmektedir. İş birliği ile öğretimin avantajları, dezavantajları ve başarılı bir uygulama için gerekli unsurları ele alan çeşitli araştırmalara (Chatzigeorgiadou ve Barouta, 2022; Jortveit ve Kovač, 2022; Kursch ve Veteska, 2020; Mofield, 2020; Pancsofar ve Petroff, 2016; Weiss vd., 2022) ulaşılmıştır. İş birliği ile öğretimin avantajları incelendiğinde; iki öğretmenin birlikte çalışması sınıfa farklı bakış açıları sunmalarına katkı sunarken aralarındaki mentorluk ile yöntem ve meslekte gelişim sağlanabilmektedir (Kursch ve Veteska, 2020, s. 5). İş birliği yöntemi ile çalışmanın özellikle sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin ihtiyaçlarını anlama konusunda faydalı olduğu, birlikte çalışırken eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ilişkin özellikleri geliştirdiği belirtilmiştir (Mofield, 2020, ss.22-23). Bu çalışma yöntemi öğretmenler arasındaki iş yükünün paylaşılmasına yardımcı olurken (Kursch ve Veteska, 2020, s. 5), genel sınıf öğretmenlerine farklılaştırılmış proje, ödev ve sınıf için materyal hazırlanmakta zorlandığı durumlarda destek olunduğu ve öğrenciyi sınıftan ayırmak yerine aynı zamanda genel sınıf öğretmenine yardımcı olabilmesi için özel eğitim öğretmenin sınıf içinde kalmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir (Mofield, 2020, ss. 22-23). Ayrıca iş birliği ile öğretimin, öğretmenler ve öğrenciler arasında iş birliğini

artırdığı ve paydaşlar arasındaki mesleki tatmin katkı sağladığı belirtilmektedir (Kursch ve Veteska, 2020, s. 5).

Birlikte öğrenimin dezavantajları incelendiğinde ise gerekli niteliklere sahip olmayan öğretmenlerin birlikte çalışmaya negatif etkileri olduğunu görülmüştür (Kursch ve Veteska, 2020, s.6). Weiss vd. (2022) tarafından işitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmenler ile yapılan araştırmada, bir model üzerinde özel olarak tasarlanmış öğretim planlarının kullanımı incelemiş ve bulgularında, öğretmenlerin uygulayacakları model konusunda eğitildiklerinde daha iyi davranış geliştirdiğini fakat özel eğitim öğretmenlerinin yeterli deneyime sahip olmaması durumunda uygulanan iş birliği eğitim modelinin başarılı olamadığını ortaya koymuştur. Bu yöntem ayrıca gerekli materyallerin hazırlanması ve senkronizasyon için daha fazla süre gerektirmekte, birlikte çalışma hem finansal hem lojistik maliyetler oluşturmaktadır. İş birliği ile öğretimde resmi ve resmi olmayan toplantılarda, ortak etkinliklerin tasarlanması için genellikle zaman ayıramadığı belirtilmektedir (Chatzigeorgiadou ve Barouta, 2022, s. 1413). Okul yönetiminin iş birliği ile öğretim yaklaşımını benimsemediği durumlarda da uygulamada sorunlar oluşmaktadır (Kursch ve Veteska, 2020, s. 6). Birlikte öğretim için gerekli planlama zamanının sağlanmasında ve iş yüklerinin azaltılmasında idari yönetimin resmi olarak katkı sağlaması gereklidir (Alnasser, 2021, s. 725). Araştırmalar ayrıca, iş birliği ile öğretimde öğretmen rollerinde dengeli dağılım sağlanabilmesi ve mesleki gelişim için hizmet içi eğitim gerekliliğine de vurgu yapılmaktadır (Chatzigeorgiadou ve Barouta, 2022, ss. 1412-1414; Alnasser, 2021, ss. 726-727).

İşitme kayıplı öğrencilerle DEH uygulamalarına yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalar incelendiğinde ise destek eğitim süreçlerini incelemeye ve sağlanan hizmetlerde yaşanan sorun ve çözümlere yönelik araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalar; işitme kayıplı öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen olumlu ve olumsuz değişkenleri inceleme (Reed vd., 2008), öğretmen rollerinin belirlenmesi ve işitme kayıplı öğrencilerin genel eğitim sınıfına kabul edilme süreci (Borders vd., 2010; Nimante ve Ekša; 2020; Allaham vd., 2022) ve işitme kayıplı öğrencilerin yoğun desteklenmesi amacı ile destek eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalardır (Mapepa ve Magano, 2018).

İşitme kayıplı öğrencilerin başarılarını etkileyen olumlu ve olumsuz faktörleri incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında Reed vd. (2008); işitme kayıplı öğrenciler, okul

yöneticileri, öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri, ebeveynler, işaret dili tercümanları ve ek destek sağlayan profesyoneller olmak üzere 138 kişi ile görüşme gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda; işitme kayıplı öğrencilere sağlanan desteklerin, derse katılımı ve akademik başarılarını arttırdığı verilerine ulaşılmıştır. Sınıf ve alan öğretmenlerinin, işitme kayıplı öğrenciyi desteklemek amacı sınıf içi düzenlemeleri yapma konusunda istekli olduklarını, uygun oturma düzeni sağlama, tahtaya yazı yazma, seslendirme ekipmanlarını kullanma, sınavlar için ayrı bir alan sağlama ve ödevlerin öğrencinin seviyesine göre uyarlanması olduğu görülmüştür. Süreçte yer alan tüm paydaşlar arasındaki iş birliği çalışmalarının, bu öğrenciler için destekleyici olduğu ve iletişimi özel eğitim öğretmenin sağladığı belirlenmiştir. Dil beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin, ileri derecede kayıplı öğrenciler olduğu; okuma yazma becerilerinde geciktiği ve dikkatini toplamada zorlandıkları belirlenmiştir.

Borders vd. (2010), araştırmalarında işitme kaybı olan 5 öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerinde sınıfa olan katılımlarını incelemişlerdir. Araştırma sonunda sonucunda hafif ve orta derecedeki işitme kayıplı öğrencinin katılımlarının akranlarıyla benzer düzeyde olduğu, ancak sınıf arkadaşlarına göre derslerde daha çok ipucuna ihtiyaç duydukları, sözlü yönlendirmeleri anlama ve uygulamada daha başarısız oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin derse katılımını artırmaya yönelik olarak diğer öğretmenlerle birlikte tutarlı bir şekilde derse daha aktif katılım talebini sürdürmenin önemine vurgu yapmışlardır.

Nimante ve Ekša (2020), işitme kayıplı bir öğrencinin genel eğitim okuluna kabul edilmesi sürecini; okulun özellikleri, öğretmenlerin öğrenci ve ihtiyaçları ile nasıl ilgilendikleri ve öğrenciye sağlanan akademik ve sosyal destekleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; 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 okuldaki paydaşlar tarafından sağlanan destekler olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin ön sıraya oturtulması, dersi öğrencinin yüzünü görecektir şekilde anlatma, kısa cümlelere konuşma ve bireysel ders planı hazırlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Okul ve sınıf sosyal katılımının hem görünen hem de görünmeyen yönlerinin olduğu belirlenmiştir. Görünen yönler; arkadaşlarının olumlu tutumu, görünmeyen yönler ise öğrencinin cihazının görünmesinden rahatsız olup saç uzatması, kalabalık ortamlardan uzak durması

ve okul arkadaşı edinmemesi olarak sıralanmıştır. Öğretmenler, uygulamalara engel olarak sınıflardaki öğrenci sayısının çok olması nedeni ile işitme kayıplı öğrenciye yeterli zamanı ayıramadıklarını ve okulda profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sosyal ve akademik katılım konusunda çeşitli engeller olduğu belirtilen araştırmada; sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi, yardımcı teknoloji kullanımı, akademik uyarlamalar yapılması, özel eğitim danışmanlığı ve akran desteği sağlanması, okul müfredatının uyarlanmasıyla önemine vurgu yapılmıştır.

DEO sürecinde, öğretmenlerin DEO ve genel eğitim sınıfındaki rollerinin incelendiği araştırmada Allaham vd. (2022), en az üç yıl deneyimi olan dört öğretmen ile görüşme ve gözlem yaparak verilerini toplamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler DEO’da öğrencilere yazma, okuma ve konuşmanın yanında Matematik ve anadilde akademik destek sağlanırken ve her öğrenciye uygun BEP hazırlandığı, öğrencilerin bilişsel yetenekleri doğrultusunda uygun öğretim uyarlamaları ve müfredat değişiklikleri yapıldığı, uygun materyaller hazırlandığı belirlenmiştir. Genel eğitim sınıflarında ise; öğrencilere akademik ve psikolojik destek sağlama, ders yönergelerini anlamaları sağlama, derse katılımına ve ders dışı etkinliklere katılmalarına yardımcı olma gibi roller üstlendikleri belirlenmiştir.

Mapepa ve Magano (2018), ilkokul düzeyinde sağlanan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren 11 öğretmenin uygulamalara yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda dört ana konuya ulaşılmıştır. Bunlar; eğitim müfredatının uyarlanmasıyla büyük önem taşıdığı ve destek sağladığı, eğitim süreçlerinde malzeme ve çeşitli desteklerin sağlanmasında eksiklikler oldu, okulların kalabalıklığı ve çoğu okulda özel eğitimcilerin görevli olmaması olarak belirlenmiştir. Müfredatın işitme kayıplı öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlanmadığı, değerlendirmelerde uyarlamalar yapılmadığı, görsel materyallerin eksikliğinin sağlanmasının önemini, kalabalık sınıflar nedeni ile işitme kayıplı öğrencilere sınırlı zaman ayrıldığı ve iş birliği çalışmalarının etkili gerçekleşmediği belirtmişlerdir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Özel gereksinimli öğrenciler için mevcut Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018) kapsamlı bir yasal çerçeve sunmakla birlikte, uygulamada karşılaşılan sorunlar halen devam etmektedir. Özellikle işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sürecindeki deneyimlerinin yeterince araştırılmadığı ve öğretmenlerin hem öğrencilere

hem de kendilerine sunulan destek eğitim hizmetlerine ilişkin yaşadığı deneyimlerin derinlemesine incelenmediği görülmektedir. Bu bağlamda, söz konusu sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi, kaynaştırma eğitiminin daha etkili ve kapsayıcı hale getirilmesine katkı sağlamayı amaçlanmaktadır. Bu nedenle Eskişehir il merkezindeki meslek liselerinde işiten akranları ile eğitim alan işitme kayıplı lise öğrencilerinin, eğitim süreçlerinde ihtiyaçları olan destek eğitim hizmetlerinin; işitme kayıplı öğrencilerin, derslerinden sorumlu öğretmenlerin ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte işitme kayıplı öğrencilerin ne tür destek eğitim hizmetleri aldıkları, destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasında hangi alan uzmanlarının görev aldığı, süreçte iyi işleyen yönlerin ve sorunların neler olduğunun ve mevcut sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, etkili Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi için önemli bir faktör olan Destek Eğitim Hizmeti sağlayan ekip üyeleri arasındaki iş birliği ve iletişim özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. İşitme kayıplı meslek lisesi öğrencilerinin;
 - a) Aldığı destek eğitim hizmetleri nelerdir?
 - b) Destek eğitim hizmeti sağlayıcıları kimlerdir?
2. İşitme kayıplı öğrencilerin mesleki eğitiminde;
 - a) Yaşadığı sorunlar nelerdir?
 - b) Süreçte iyi işleyen yönler nelerdir?
 - c) Sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?
3. İşitme kayıplı öğrencilere eğitim ve/veya destek eğitim hizmeti sağlayan öğretmenlerin;
 - a) Yaşadığı sorunlar nelerdir?
 - b) Süreçte iyi işleyen yönler nelerdir?
 - c) Sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?
4. Okul ortamında Destek Eğitim Hizmeti sağlayan ekip üyeleri arasında iş birliği ve iletişim nasıl gerçekleşmektedir?

1.7. Araştırmanın Önemi

Etkili ve sürdürülebilir kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, eğitim ortamında ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerinin tespit edilmesini, öğrenciler ile onlara destek hizmeti

sağlayan branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve diğer ilgili uzmanların görüşleri aracılığıyla sürece ilişkin aksayan ve işleyen unsurların belirlenmesini ve çözüm önerilerinin ele alınmasını gerektirmektedir (Tunalı Erkan, 2018; Yin vd., 2023).

Bu çalışma özellikle işitme kayıplı öğrencileri kapsamı ve Meslek Liselerinde uygulanan kaynaştırma uygulamasını konu alması, meslek öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin görüşlerine yer vermesi, bunun yanında meslek liselerinde eğitim alan işitme kayıplı öğrencilerin, onlara destek eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları zorlukların ve deneyimlerinin anlaşılması, eğitim politikalarının daha kapsayıcı hale getirilmesi ve meslek liselerinde etkili destek eğitim hizmetlerinin sunulmasında ve geliştirilmesinde önem taşımaktadır. Buna ek olarak elde edilen bulguların, uygulayıcılar, yasa yapıcılar ve akademisyenlere önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında mesleki eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetlerini incelemeyi amaçlayan bu nitel araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiş betimsel bir incelemedir. Betimsel araştırmalar, araştırılmak istenen konunun mevcut durumunu kendi koşulları içinde ve olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır. Araştırmanın betimsel desenlenmesinin nedeni, araştırmanın amaçlarına yönelik katılımcıların görüşlerinin derinlemesine analiz edilmesi ve yorumlanmasına olanak sağlamasıdır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında gerçekleştirilen eğitim sürecine ve sunulan destek hizmetlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2005, s. 14; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde, mesleki eğitim alan işitme kayıplı öğrenciler ile bu öğrencilerin derslerinden ve destek hizmetlerin sağlanmasından sorumlu kültür, meslek

ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma, 2023-2024 öğretim yılında, Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde, işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin eğitim aldığı meslek liselerinde yapılmıştır. Katılımcı öğrenci ve öğretmenler, gönüllülük esasına ve ulaşılabilirlik ölçütüne göre belirlenmiş olup öğretmenlere Katılımcı Onay Formu (EK-1) imzalatılmıştır. On sekiz yaşından küçük katılımcıların ailelerinden Veli İzin Formu (EK-2) aracılığıyla yazılı izin alınmış etik kurallar gereği katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Katılımcı öğrenci ve öğretmenlerin okullara göre sayı bilgileri Tablo 2.1.'de aktarılmıştır. Bununla birlikte Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2.2.'de aktarılırken tablo 2.3.'de öğrencilerin günümüzde eğitim almakta oldukları alan ve dal isimleri aktarılmıştır. Tablo 2.4.'te kültür, Tablo 2.5.'te meslek, Tablo 2.6.'da ise rehber öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2.1

Katılımcıların Okullara Göre Sayıları

Kod	İlçesi	Okuldaki Toplam Öğrenci	Toplam İşitme Kayıplı Öğrenci	Katılımcı İşitme Kayıplı Öğrenci	Kültür Öğretmeni	Meslek Öğretmeni	Rehber Öğretmen
1	Tepebaşı	533	6	5	4	4	2
2	Tepebaşı	887	2	1	3	3	4
3	Odunpazarı	2500	7	5	3	1	2
4	Odunpazarı	707	3	2	1	5	1
5	Odunpazarı	606	2	-	-	-	2
6	Tepebaşı	320	1	1*	1	1	-

Not*: Verileri analiz edilmeyen öğrenci

2.2.1. Öğrenciler

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Eskişehir Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde bulunan on beş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yönetimi ve aileleri ile yüz yüze ve/veya telefon ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda, bu liselerden sekizinde toplam 25 işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine yönelik araştırma verileri, altı meslek lisesinde ve bu liselerde eğitim alan 14 işitme kayıplı öğrenciden toplanmıştır. Yedi öğrenci ise öğrencinin istememesi veya ailesinin izin vermemesi nedeniyle araştırmaya

katılmamıştır. 6 kodlu okuldaki, işitme kayıplı öğrenci ile görüşme yapılmış ancak bu öğrencinin; 15 yaşından sonra işitme kayıplı olması, kaybının derecesine yönelik hiçbir bilgiye ulaşılamaması, hiç işitme cihazı takmamış olması, görüşme sırasında özel gereksinimli olmayan birey özellikleri göstermiş olması nedenleri ile bu öğrenciden alınan görüşler analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan işitme kayıplı öğrencilerin demografik bilgilerinin yanı sıra işitme kaybı dil becerilerini etkileyen faktörler ile ilgili özellikler önem taşımaktadır. Tablo 2.2.'de araştırmaya katılan öğrencilere yönelik bu bilgiler aktarılmaktadır.

Tablo 2.2

Öğrenci Özellikleri

Kod	Yaş ve Cinsiyet	Tanı Yaşı	Cihaz Takma Yaşı	İşitme Kaybı Yüzdesi	Destek Eğitim Alma Durumu	İlk Öğretim Bilgisi	Aile Eğitimi Alma Durumu	Cihaz Türü	Ek Engel Durumu
Ö1	16/ K	3	5,5	%40	-	Kaynaştırma	-	Kulak Arkası	Yok
Ö2	15/K	5 ay	1,5	%70	-	Özel Eğitim Okulu /İÇEM	+	Koklear İmplant Çift	Yok
Ö3	17/E	1,5	3,5	%80	-	Kaynaştırma	+	Koklear İmplant	Yok
Ö4	15/E	Doğuştan	1 veya 1.5	%70	10. Sınıf Kadar	Kaynaştırma	+	Kulak Arkası	Yok
Ö5	17/K	5	5,5	%65	Alıyor	Özel Eğitim Okulu /İÇEM	+	Koklear İmplant	Celebral Palsi
Ö6	16/ K	8 ay	1	53%	Alıyor	Kaynaştırma	-	Kulak Arkası	Yok
Ö7	16/K	5,5	6	%55	Alıyor	Özel Eğitim Okulu	-	Kulak İçi	Yok
Ö8	20/E	2	4	%55	Alıyor	Hastenede Eğitim	-	Kulak Arkası	Alfa Mamosidoz Hafif Zihinsel Yetersizlik
Ö9	18/K	5	6	%78	Alıyor	Kaynaştırma	-	Kulak Arkası	Yok
Ö10	17/ E	8	8	%60	-	Kaynaştırma	-	Kulak Arkası	Yok
Ö11	14/E	3	3	%95	İlköğretim Süresince	Özel Eğitim Okulu /İÇEM	+	Kulak Arkası	Yok
Ö12	15/E	4	5	%90	Ortaokul Süresince	Özel Eğitim Okulu /İÇEM	+	Koklear İmplant	Yok
Ö13	15/E	7	8	%32	9 ve 10. Sınıf Kadar	Kaynaştırma	-	Kulak Arkası	Yok

Araştırmaya katılan işitme kayıplı öğrencilerin 5'inin odyogramına ulaşılabilmiştir. Diğer öğrencilerin odyogramlarına rehber öğretmenler ve ailelerden talep edilmesine rağmen ulaşılammıştır. Bu öğrencilerin işitme kayıplarının derecelerine yönelik rehber öğretmenlerden ve ailelerden elde edilen işitme kaybı yüzdeleri bilgisine ulaşılabilmiştir. Odyogramına ulaşılan beş öğrenciden birinin işitme kaybının derecesi, odyogramını koklear implant ile yapılmış olması nedeni ile sınıflandırılmamıştır. Diğer dört öğrenciden üçü (Ö3, Ö5 ve Ö9) ileri derecede işitme kayıplı, Ö6 ise orta derecede işitme kayıplı olarak belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin işitme kayıpları düzeyleri, sağlık raporlarında kullanılan yüzdelik oranlara göre belirlenmiştir. Resmi Gazete'de 2010 yılında yayınlanan Özürlülük Oranları Cetveli'ne göre dört farklı frekansta iyi işiten kulağa göre yapılan sınıflamada Ö1 ve Ö13 orta derecede işitme kayıplı Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11 ve Ö12 ileri derecede işitme kayıplıdır.

Katılımcıların işitme kayıplı olma yaşları incelendiğinde, birinin doğuştan diğer 6 öğrencinin kritik dönemde işitme kaybı yaşadığı görülmektedir. Diğer 7 öğrencinin ise dil ediniminde kritik dönemin sonlarında veya sonrasında işitme kaybı yaşadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan on öğrencinin işitme kaybı tanısı konduğunda veya 1 yıl içinde, diğer 4 öğrencinin ise en fazla 2,5 yıl içinde cihazlandırıldıkları ve Ö12'nin cihazını günde on saatin üzerinde, diğer tüm öğrencilerin ise cihazlarını tüm gün taktıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerden 6'sının ailesi, aile eğitimi almış diğer aileler ise bu destekten yararlanamamıştır. Üç katılımcının ek yetersizlikleri bulunmaktadır. Tüm özellikler göz önünde bulundurulduğunda dil becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler açısından öğrenci özelliklerinin, dil becerilerinin gelişimini destekler yönde olduğu söylenebilir. Ancak, okul öncesi eğitim alıp almama, ilk ve orta öğretimde hangi yöntemle eğitim aldıkları faktörü göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerden, Ö2, Ö7, Ö11 ve Ö12 okul öncesi eğitim almış öğrencilerdir. Eğitim aldıkları ilköğretim kurumları incelendiğinde ise öğrencilerin gündüzlü özel eğitim okulu ve kaynaştırma ortamında eğitim aldıkları görülmektedir. Özel eğitim okulu kategorisinde olan İşitme Engelli Çocuklar Araştırma ve Eğitim Merkezi (İÇEM), işitme kayıplı bireyleri Doğal İşitsel Sözel Yöntem ile eğitim verilen ve bu yöntemin gereklerinin tam olarak uygulandığı bir kurumdur. Öğrencilerin iletişim yöntemleri incelendiğinde ise Ö5, Ö8 ve Ö11 yazarak ve konuşarak iletişim kurarken diğer öğrenciler konuşarak iletişim kurmaktadır. Öğrencilerin okudukları sınıf

ve eğitim aldıkları meslek alanları ve dallarına yönelik bilgiler Tablo 2.3.'de aktarılmaktadır.

Tablo 2.3

Katılımcı Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Alan ve Dal Listesi

Araştırma Kodu	Öğrenci sınıfı	Öğrenci Alan ve Dalları
Ö1	11	Yeme İçme Hizmetleri/Aşçılık
Ö2	10	Makine Teknolojileri/ Bilgisayar Destekli Modelleme
Ö3	11	Bilişim Teknolojileri/ Yazılım Geliştirme
Ö4	11	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri / Yenilenebilir Enerji Teknolojileri
Ö5	11	Çocuk Gelişimi/ Erken Çocukluk Eğitimi
Ö6	11	Çocuk Gelişimi/ Erken Çocukluk Eğitimi
Ö7	10	Moda Tasarımı/ Giysi Kalıp Tasarım ve Üretimi
Ö8	12	Çocuk Gelişimi/ Erken Çocukluk Eğitimi
Ö9	12	Sağlık Hizmetleri/ Hemşire Yardımcılığı
Ö10	12	Makine Teknolojileri/ CNC (Bilgisayar destekli İmalat)
Ö11	10	İnşaat Teknolojisi/ Yapı Yüzey Kaplama ve Yalıtım
Ö12	10	Matbaa /Baskı Öncesi
Ö13	11	Elektrik Elektronik/ Elektrik Tesisatları ve Pano Monitörlüğü

Bu verilere göre sınıf dağılımı incelendiğinde, 10. sınıfta 5, 11. sınıfta 6 ve 12. sınıfta 4 öğrenci olduğu görülmektedir. Alan dağılımı incelendiğinde ise Çocuk Gelişimi, 3 öğrenci ile en fazla tercih edilen alan olmuştur. Makine alanını 2 öğrenci seçerken, Yeme İçme Hizmetleri, Moda Tasarımı, İnşaat Teknolojisi, Matbaa, Elektrik Elektronik, Yenilenebilir Enerji, Sağlık Hizmetleri ve Muhasebe gibi alanları birer öğrenci tarafından tercih edilmiştir.

2.2.2. Öğretmenler

Araştırmaya, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında işitme kayıplı öğrencilerin derslerinden sorumlu on iki kültür öğretmeni, on dört meslek öğretmeni ve on bir rehber öğretmen katılmıştır. Öğretmen bilgi formlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanan kültür dersleri öğretmenlerinin özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 2.4.'te, meslek dersleri öğretmenlerine yönelik bilgiler Tablo 2.5.'te ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerine yönelik bilgiler Tablo 2.6'da aktarılmaktadır.

Tablo 2.4*Kültür Dersi Öğretmenlerinin Özellikleri*

Kod	Mezun Olduğu Bölüm	Eğitim Düzeyi	Hizmet Süresi / Yıl	Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumu	DEH Eğitimi Alma Durumu	BEP Hakkında Eğitim Alma Durumu	İşitme Kayıplı Öğrenci ile Çalışma Süresi
K1	Tarih	Yüksek Lisans	11-20 Arası	-	-	-	3 Ay
K2	Matematik	Yüksek Lisans	11-20 Arası	Hizmet İçi Eğitim	Hizmet İçi Eğitim	Hizmet İçi Eğitim	1.5 Yıl
K3	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	1-5 Arası	Özel Eğitim Sertifikası	-	-	1 Yıl
K4	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Ay
K5	Matematik	Lisans	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Hafta
K6	Tarih	Yüksek Lisans	20 ve Üzeri	Hizmet İçi Eğitim	-	Hizmet İçi Eğitim	2 Yıl
K7	Matematik	Doktora	20 ve Üzeri	-	-	-	2 Yıl
K8	Din Kültürü	Lisans	1-5 Arası	Lisans Eğitimi Sırasında	-	-	3 Ay
K9	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Ay
K10	Coğrafya	Lisans	11-20 Arası	-	-	Hizmet İçi Eğitim	1.5 Yıl
K11	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Ay
K12	Matematik	Lisans	11-20 Arası	-	-	-	1 Yıl

Araştırmaya katılan on iki kültür öğretmeninden dördünün kaynaştırma/bütünleştirme, DEH ve BEP hakkında eğitimler aldıkları belirlenmiştir. K2, belirtilen tüm alanlarda hizmet içi eğitim aldığını, K6 ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ve BEP'e yönelik hizmet içi aldığını ifade etmiştir. Her iki öğretmen de yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlik deneyimi 5 yıl olan K8, lisans eğitimi sırasında genel kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik ders aldığını ve işitme kayıplı öğrencilerle ders yapma konusunda 3 aylık deneyime sahip olduğunu belirtmiştir. Kültür öğretmenlerinin hizmet yılları açısından durumları incelendiğinde altısının 20 yıl ve üzeri, dördünün ise 11-20 yıl arası deneyimli olduğu görülmektedir. Diğer 2 öğretmen ise 5 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Doktora tez aşamasında olan K7 ve yüksek lisanslarını yapmış olan

K1, K2 ve K6 dışındaki tüm öğretmenlerin lisans diplomasına sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların işitme kaybı olan öğrencilerle çalışma süreleri en fazla bir buçuk yıl, en az ise üç haftadır. Tüm katılımcılar BEP biriminde üye olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan 12 kültür öğretmeninden sadece K2'nin destek eğitim hizmetlerine yönelik eğitim almış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.5

Meslek Dersi Öğretmenlerinin Özellikleri

Kod	Mezun Olduğu Bölüm	Meslek Dersi İsmi	Hizmet Süresi / Yıl	Kaynaştırma/ Bütünleştirme Eğitimi Alma	DEH Eğitimi Alma	BEP Eğitimi Alma	İşitme Kayıplı Öğrenci ile Çalışma Süresi
M1	Aile Ekonomisi ve Beslenme	Yiyecek-İçecek	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Ay
M2	Aile Ekonomisi ve Beslenme	Yiyecek-İçecek	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Ay
M3	Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği	Bilişim	11-20 Arası	-	-	-	3 Ay
M4	Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği	Bilişim	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Ay
M5	Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği	Bilişim	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Ay
M6	Elektrik Eğitimi	Yenilenebilir Enerji	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Ay
M7	İmalat Öğretmenliği	Makine	20 ve Üzeri	-	-	Hizmet İçi Eğitim Online	6 Yıl
M8	Makine Teknolojisi	Makine	20 ve Üzeri	-	-	-	3 Ay
M9	Hemşirelik Bölümü	Hasta Yaşlı Bakımı	11-20 Arası	Hizmet İçi Eğitim	-	-	4 Yıl
M10	Çocuk Gelişimi Bölümü	Çocuk Gelişimi	6-10 Arası	Hizmet İçi Eğitim	-	-	3 Yıl
M11	Çocuk Gelişimi Bölümü	Çocuk Gelişimi	6-10 Arası	Lisans Eğitimi Sırasında	Lisans Eğitimi Sırasında	Lisans Eğitimi Sırasında	3 Yıl

M12	Hazır Giyim Öğretmenliği	Moda Tasarımı	6-10 Arası	-	Lisans Eğitimi Sırasında	-	3 Ay
M13	Makine Teknolojisi	Makine	20 ve Üzeri	Hizmet İçi Eğitim	-	-	3 Ay
M14	Muhasebe ve Finans Öğretmenliği	Muhasebe	11-20 Arası	-	-	Hizmet İçi Eğitim	3 Ay

Araştırmaya katılan meslek öğretmenlerinin sadece dördü kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almış olup, bu öğretmenlerden de yalnızca ikisi destek eğitim hizmetleri üzerine eğitim almıştır. Ayrıca, sadece üç katılımcı BEP konusunda eğitim almıştır. Katılımcıların işitme kayıplı öğrencilerle çalışma süreleri en fazla altı yıl, en az üç aydır. On dört meslek öğretmeninden onu, meslek yaşamlarında araştırmanın yapıldığı öğretim yılında, ilk kez işitme kayıplı öğrencilere öğretmenlik yapmaktadır. Tüm katılımcılar BEP biriminde üye olarak görev yapmakta ve tamamı lisans programlarından mezundur.

Tablo 2.6

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenlerinin Özellikleri

Kod	Eğitim Düzeyi	Hizmet Süresi	Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumu	DEH Eğitim Alma Durumu	BEP Eğitim Alma Durumu	İşitme Kayıplı Öğrenci ile Çalışma Süresi	BEP Birimindeki Görevi
R1	Lisans	11-20	Lisans Eğitimi Sırasında ve Hizmet İçi Eğitim	-	Lisans Eğitimi Sırasında	-	Üye
R2	Yüksek Lisans	11-20	Hizmet İçi Eğitim	-	Lisans Eğitimi Sırasında	-	Üye
R3	Yüksek Lisans	20 ve üzeri	Lisans Eğitimi Sırasında ve Hizmet İçi Eğitim	-	Lisans Eğitimi Sırasında ve Hizmet İçi Eğitim	-	Üye
R4	Lisans	20 ve üzeri	Hizmet İçi Eğitim	-	-	-	Üye
R5	Lisans	11-20	Hizmet İçi Eğitim	-	Hizmet İçi Eğitim	2 Ay	Üye
R6	Yüksek Lisans	6-10	Lisans Eğitimi Sırasında	-	-	1 Yıl	Üye

R7	Lisans	11-20	Lisans Eğitimi Sırasında	Hizmet İçi Eğitim Çevrimiçi	Hizmet İçi Eğitim	-	Üye
R8	Lisans	1-5	Lisans Eğitimi Sırasında	-	Lisans Eğitimi Sırasında	4 Yıl	Koordinatör
R9	Lisans	20 ve üzeri	Lisans Eğitimi Sırasında	-	Lisans Eğitimi Sırasında	-	Koordinatör
R10	Lisans	11-20	Hizmet İçi Eğitim	-	-	-	Üye
R11	Lisans	11-20	Lisans Eğitimi Sırasında	-	Lisans Eğitimi Sırasında	14 Yıl	Üye

Katılımcıların tamamı psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliği mezunudur. Rehber öğretmenlerden sadece 4'ünün işitme kayıplı öğrencilerle deneyimi bulunduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerden 3'ünün deneyim süreleri en az 1, en fazla 4 yıldır. Bir öğretmenin ise işitme kayıplı öğrencilerle deneyim süresi on dört yıldır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden yedisi işitme kayıplı öğrencilerle herhangi bir etkileşimi bulunmadığını belirtmiştir. Bu katılımcıların 7'si lisans eğitimi sırasında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik dersler almışken, kalan 4 katılımcı bu eğitimi hizmet içi eğitim programları kapsamında tamamlamıştır. Katılımcılardan yalnızca biri destek eğitim hizmetleri hakkında hizmet içi eğitim aldığını ifade etmiştir. Katılımcıların 6'sı lisans eğitimi sırasında BEP hakkında eğitim almış, 2'si bu eğitimi hizmet içi eğitim olarak almış, üç katılımcı ise bu konuda herhangi bir eğitim almamıştır. Katılımcıların sadece 2'si BEP biriminde koordinatörlük yapmaktadır.

2.2.3. Araştırmacılar

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim dalı İşitme Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan tez danışanı araştırmacı, aynı üniversitenin Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Programı mezunudur. 2015-2019 yılları arasında özel kurumlarda öğretmenlik yapmıştır. Lisansüstü eğitim sürecinde aldığı dersler ve gerçekleştirdiği alan yazın taramaları sırasında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında, meslek liselerinde eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik araştırma yapmayı amaç edinmiştir. Lisansüstü eğitim döneminde, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nitel

Araştırma Yöntemleri derslerini almıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarından bilgi formları ve görüşme sorularının hazırlanması sürecinde alan uzmanları ile birlikte yer almıştır.

Tez danışmanı olan öğretim üyesi, işitme engelli gençlerin eğitiminde 29 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Lisans, yüksek lisans ve doktorasını Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yapmıştır. Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda, Temel Türkçe Hazırlık Sınıf Koordinatörlüğü ve diğer dil ve meslek dili dersleri sorumluluğu görevlerini sürdürmektedir. İşitme kayıplı üniversite öğrencilerinin okuma anlama, yazma, meslek dili ve kariyer planlama konularında dersler vermektedir. Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü'nde çeşitli lisans dersleri vermiştir. Tez danışmanı, çok sayıdaki araştırmalarda uygulama, veri toplama ve geçerlik çalışmaları ile deneyimlerini geliştirmiş, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş proje ve tezlerde görev almıştır. Çalışmaları, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş, uluslararası alan indekslerinde taranan hakemli dergilerde yayımlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırmalarda, araştırmacının konuyu daha derinlemesine anlaması ve analize farklı açılardan yaklaşma imkânı sunması nedeni ile birden fazla veri toplama aracı kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s. 97). Araştırmanın amaçları doğrultusunda bu araştırmanın verileri: görüşme soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme ile gerçekleştirilmiş ses kayıtları, öğrenci ve öğretmen bilgi formları, araştırmacı günlüğü ve izleme toplantılarından oluşmaktadır.

2.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Görüşme, araştırma kapsamında katılımcının bilgi, duygu, düşünce ve deneyimlerinin anlaşılmasını sağlayan bir yöntemdir (Karataş, 2017, s. 72). Alan yazında, araştırma amacına yönelik üç ana görüşme tekniği bulunmaktadır. Bunlar; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme teknikleridir. Araştırmanın gerçekleştirildiği yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, bir soru formuna dayalı olarak yürütülen görüşmelerde, yeni sorular eklenebilmesi, mevcut soruların çıkarılabilmesi veya soru sıralamasının değiştirilebilmesi gibi esneklikler sunan bir veri toplama yöntemidir (Akman Dömbekçi ve Erişen, 2022, s. 145). Araştırmada katılımcı öğrenci ve öğretmenlerin, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında gerçekleşen eğitim süreci ve

sunulan destek hizmetlere yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla toplanan görüşme verileri diğer verilerle desteklenerek sunulmuştur.

2.3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında gerçekleştirilen eğitim sürecine ve sunulan destek hizmetlere ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması aşamasında detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda, kültür ve meslek öğretmenlerine yönelik 16 temel, 43 destekleyici (EK-3), rehber öğretmenlere yönelik 14 temel, 36 destekleyici soru (EK-4) ve öğrencilere yönelik 10 temel, 19 destekleyici soru (EK-5) soru hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların geçerlik çalışmaları sürecinde, katılımcıların özellikleri doğrultusunda çeşitli alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Kültür ve meslek öğretmenlerine yönelik hazırlanan sorular ile ilgili olarak 3 akademisyen, 3 meslek dersi öğretmeni ve 2 özel eğitim öğretmeni; rehber öğretmenlere yönelik hazırlanan sorularla ilgili olarak 3 akademisyen, 3 rehber öğretmenden; öğrencilere yönelik hazırlanan sorularla ilgili olarak ise 3 meslek lisesi öğrencisi, 4 akademisyen, 2 özel eğitim öğretmeni, 3 meslek öğretmeni ve 2 rehber öğretmenden görüş alınmıştır. Geçerlik çalışmalarında yer alan 4 akademisyen de görevlerinde 30 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. 2 özel eğitim öğretmeni 29 yıl ve üzeri, 3 meslek lisesi öğretmeni 8 yıl ve üzeri; rehber öğretmenlerden ikisi 11 yıl ve üzeri, diğer rehber öğretmen 6 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Her iki özel eğitim öğretmeni de meslek yaşamlarının beş yıllık sürecinde RAM'da özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmışlardır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun bulunmayan sorular çıkarılmış, soruların sıralaması yeniden düzenlenmiştir. Örneğin, DEO ile ilgili sorular, genel eğitim ve meslek eğitim derslerinin işlenişine dair sorulardan sonra yer alacak şekilde değiştirilmiştir. Soru kökleri yeniden yapılandırılmış; örneğin, "Destek eğitim alıyorsan bu dersleri kim veriyor?" yerine "Destek eğitim alıyor musun? Dersleri kim veriyor?" şeklinde sorulmuştur. Bazı sorular, ayrı ayrı sormak yerine ilişkili bir soruya entegre edilerek sorulmuştur. Örneğin, "Eğitimde yaşanan sorunlar nelerdir?" sorusu yerine, genel sürecin işleyişi sorulurken, katılımcıların yaşadığı sorunlar ve bunları nasıl çözdükleri sürecin içinde yöneltmiştir. Olası 12. sınıf öğrenci katılımcılar için staj sürecine yönelik sorular eklenmiş, ayrıca staj sırasında DEH alınıp alınmadığı da sorgulanmıştır.

Soru formunun başındaki bilgilendirici metinde, "işitme engelli" ifadesi yerine "işitme kayıplı", "kaynaştırma öğrencisi" yerine "özel gereksinimli öğrenci" terimleri kullanılmıştır. Öğretmenlere yönelik, "Kaynaştırmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu eklenmiş, ayrıca son soru olan "Kaynaştırma eğitime yönelik uzun vadeli önerileriniz nelerdir?" sorusu, bu soruyla birleştirilmiştir. Olası katılımcıların DEO'da eğitim vermeme durumuna yönelik olarak "DEO'da eğitim vermiyorsanız, diğer öğretmenlerle nasıl bilgi alışverişi yapıyorsunuz?" sorusu eklenmiştir. Rehber öğretmenlere ise "RAM'dan destek alıyor musunuz?" sorusu eklenmiştir. Öğrencilerin görüşleri alındığında, geri bildirimlerde kullanılan bazı ifadeler örneğin, "İyi işleyen/olan yönler" yerine "Olumlu yanlar" ifadesi kullanılması, ayrıca, "Sınavlarda karşılaştığınız zorluklar nelerdir?" yerine, "Sınavlarda zorlandığınız konular var mı?" şeklinde bir soru sorulması bunun yanı sıra, öğrencilerin öneri sorularına yönelik "Yok" veya "Tire işareti" gibi ifadelerle karşılaşılmıştır.

2.3.1.2. İşitme kayıplı öğrencilerle pilot görüşmelerin planlanması ve gerçekleştirilmesi

İşitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilecek görüşmelere yönelik olarak, tezin danışanı olan araştırmacıya işitme kayıplı bireylerle iletişim deneyimi kazandırılması, görüşme formu, etkinliğini ve anlaşılabilirliğini değerlendirme, soruların uygun biçimde nasıl sorulacağı, zamanlamayı test etmek ve temel soruların yanı sıra, katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda şekillenebilecek olası soruların öngörülmesi ve veri toplama sürecinin etkinliğini artırmak amacıyla işitme kayıplı öğrenciler ile pilot görüşmeler planlanmıştır. Görüşmelerin planlanması aşamasında Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu yönetiminden alınan izin doğrultusunda üç işitme kayıplı öğrenci ile randevulaşılmıştır. Öğrencilerden biri konuşarak iletişim kuran ve konuşmasının anlaşılabilirliği iyi düzeyde olan bir öğrencidir. Diğer iki öğrencinin ise konuşmalarının anlaşılabilirliği düşüktür. Yazarak ve işaret dili ile iletişim kurmaktadırlar. Öğrencilere, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve sözlü izinleri alınmıştır.

Pilot görüşme yüksekokulun 206 no'lu odasında, 11 Mayıs 2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenci ile önce işitme kayıplı öğrencilerin dil ve meslek dili eğitiminde 29 yıl deneyimi olan tez danışmanı görüşme gerçekleştirmiş ardından tez danışanı araştırmacı, öğrenci ile görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Görüşme sırasında, öğrencilerin cevapları dikkatlice dinlenmiş ihtiyaç duyulduğunda ek açıklamalar

yapılmıştır. Öğrencilerin cevaplayabilmeleri için zaman verilmiş ve soru kökleri basitleştirilmiştir. Danışman, danışana model olurken işitme kayıplı öğrencilerle iletişim deneyimi kazandırılması amaçlanmıştır. Pilot görüşme sürecinde öğrencilerle konuşarak ve yazarak iletişim kurulmuştur. Çalışma toplam 45 dakika sürmüştür.

2.3.1.3. Görüşmelerin planlanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda Eskişehir, Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri belirlenmiştir. Her bir okulun idaresi ve/veya rehber öğretmenleri ile öncelikle telefon ile iletişime geçilmiş, yapılan telefon görüşmelerinin ardından okullara gidilerek yüz yüze ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler sırasında; araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş, potansiyel katılımcıların belirlenmesi amacı ile rehber öğretmenlerle iş birliği yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, gönüllülük esası ve ulaşılabilirlik belirleyici olmuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen ve öğrencilerle, görüşmelerden en az bir hafta öncesinde planlamalar yapılmış daha sonra planlanan gün ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılacak görüşmelerin öncesinde, araştırmaya katılan öğrencilerin veli izin formlarının imzalanması amacı ile randevulaşılmış ve tüm ailelerden imzalı veli izin formları alınmıştır.

2.3.1.4. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Araştırma, 13 öğrenci, 12 kültür, 14 meslek öğretmeni ve 11 rehber öğretmen olmak üzere 50 katılımcıyla gerçekleştirilmiş ve görüşmeler esnasında katılımcıların ses kayıtları alınmıştır. Görüşmeler, 24 Ekim 2023 ile 18 Aralık 2023 tarihleri arasında okullarda yer alan; rehberlik servisi, müdür odası, kantin, okul bahçesi, atölye, sınıf ve öğretmen odasında yapılmıştır. Ses kayıtlarının toplam süresi 15 saat 56 dakika 49 saniyedir.

Görüşmeler, tez danışanı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup görüşmelere başlamadan önce; öğrenci ve öğretmenlere araştırmanın amacı ve önemi, verilerin nerede ve nasıl kullanılacağı, sürecin tahmini süresi ile görüşme yapılan kişilere ait bilgilerin gizliliği konularında açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde bilgi formları ve araştırmaya gönüllü katılım belgeleri imzalanmıştır. Aşağıdaki 2.7. ile 2.12. arasındaki tablolarla okullara göre; görüşme tarihleri, görüşmelerin gerçekleştirildiği ortamlar ve sürelerine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Görüşmecilere yönelik sıralama, görüşmelerin gerçekleştiği tarihe göre yapılmıştır. Araştırmaya katılması planlanan öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmesi sürecinde, öğretmenlerin iş yüklerinin yoğunluğu nedeni ile

uygun zaman belirlemede zorluklar yaşanmış, görüşme tarihleri ötelenmiştir. Bu durum veri toplama sürecini etkilemiştir. Ayrıca araştırmacının işitme kayıplı bireylerle sınırlı deneyime sahip olması nedeniyle veri toplama sürecinde iletişim kaynaklı zorluklar yaşanmasına sorun olmuştur.

Tablo 2.7

Okul-1’de Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri

Görüşmeciler	Görüşme Tarihi	Ortam	Ses Kayıt No
R1	24.10.2023	Rehberlik Servisi	40
R2	24.10.2023	Rehberlik Servisi	41
M9	29.11.2023	Rehberlik Servisi	34
K5	29.11.2023	Rehberlik Servisi	18
M10	29.11.2023	Rehberlik Servisi	35
M11	29.11.2023	Rehberlik Servisi	36
K6	29.11.2023	Rehberlik Servisi	19
K7	29.11.2023	Rehberlik Servisi	20
M12	29.11.2023	Rehberlik Servisi	37
Ö5	30.11.2023	Müdür Odası	5
Ö6	30.11.2023	Kütüphane-Müdür Yardımcısı Odası	6
Ö7	30.11.2023	Kütüphane	7
Ö9	30.11.2023	Rehberlik Servisi	8
Ö8	4.12.2023	Rehberlik Servisi	9
K9	4.12.2023	Rehberlik Servisi	22

Tablo 2.8

Okul-2’de Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri

Görüşmeciler	Görüşme Tarihi	Ortam	Ses Kayıt No
K3	27.11.2023	Rehberlik Servisi	16
K4	27.11.2023	Rehberlik Servisi	17
M6	28.11.2023	Rehberlik Servisi	31
Ö4	28.11.2023	Rehberlik Servisi	4
R11	5.12.2023	Rehberlik Servisi	50
R10	5.12.2023	Rehberlik Servisi	49
K10	5.12.2023	Kantin	23

Tablo 2.9

Okul-3’te Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri

Görüşmeciler	Görüşme Tarihi	Ortam	Ses Kayıt No
Ö2	8.11.2023	Okul bahçesi	2
R4	8.11.2023	Rehberlik Servisi	43
K2	27.11.2023	Kantin	15
M7	29.11.2023	Rehberlik Servisi	32
M8	29.11.2023	Boş sınıf	33
R6	30.11.2023	Rehberlik Servisi	45

R7	30.11.2023	Rehberlik Servisi	46
R5	30.11.2023	Rehberlik Servisi	44
Ö10	4.12.2023	Rehberlik Servisi	10
Ö11	4.12.2023	Rehberlik Servisi	11
Ö12	4.12.2023	Rehberlik Servisi	12
K8	4.12.2023	Rehberlik Servisi	21
Ö13	5.12.2023	Rehberlik Servisi	13
K11	8.12.2023	Kütüphane	24
M13	8.12.2023	Atölye	38

Tablo 2.10

Okul-4'te Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri

Görüşmeciler	Görüşme Tarihi	Ortam	Ses Kayıt No
R3	8.11.2023	Rehberlik Servisi	42
Ö1	8.11.2023	Rehberlik Servisi	1
M1	8.11.2023	Rehberlik Servisi	26
M2	8.11.2023	Rehberlik Servisi	27
M3	23.11.2023	Bilişim Teknolojileri Öğretmen Odası	28
M4	23.11.2023	Bilişim Teknolojileri Öğretmen Odası	29
M5	23.11.2023	Bilişim Teknolojileri Öğretmen Odası	30
K1	23.11.2023	Rehberlik Servisi	14
Ö3	23.11.2023	Rehberlik Servisi	3

Tablo 2.11

Okul-5'te Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri

Görüşmeciler	Görüşme Tarihi	Ortam	Ses Kayıt No
R8	1.12.2023	Rehberlik Servisi	47
R9	1.12.2023	Rehberlik Servisi	48

Tablo 2.12

Okul-6'da Yapılan Görüşme Tarih ve Süreleri

Görüşmeciler	Görüşme Tarihi	Ortam	Ses Kayıt No
M14	18.12.2023	Öğretmenler odası	39
K12	18.12.2023	Öğretmenler odası	25

2.3.2. Ses kayıtları

Araştırma sürecinde ses kayıtları, Samsung A34 cep telefonu ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtlarının dökümleri tez danışanı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her bir ses kaydı en az iki kez dinlenmiş ve Microsoft Office Word programı ile yazıya aktarılmıştır. Görüşme sorularına verilen yanıtların yazılı hali 420 sayfa, 127.108 kelimeden oluşmaktadır. Transkriptlerin doğrulanması çalışması, Fen Bilimleri alanında yüksek

lisans derecesine sahip, doktora süreci devam eden özel sektör çalışanı tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.3.3. Katılımcı bilgi formları

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlere yönelik iki farklı katılımcı bilgi formu hazırlanmıştır. Öğrenci bilgi formu; demografik ve dil düzeyini belirleyen faktörlere yönelik (işitme kayıplı olma yaşı, işitme kaybının türü ve derecesi, cihazlandırılma yaşı ve gün içinde cihazı takma süresi, eğitim ortamları, ailesinin aile eğitimi alma durumu, destek eğitim almış ise aldığı kurumlar ve süresi) bilgileri içermektedir (EK-6). Öğretmen bilgi formu ise demografik ve mesleki bilgilerini (branşı, eğitim düzeyi, hizmet süresi; kaynaştırma/bütünleştirme, DEH ile BEP'e yönelik deneyim ve eğitim bilgileri ile işitme kayıplı öğrencilerle deneyim sürelerini) belirlemeye yönelik bilgileri içermektedir (EK-7). Öğretmenler ve öğrenciler bilgi formlarını görüşme öncesinde doldurmuşlardır. Öğrenciler, formları doldurmaları sürecinde araştırmacı tarafından desteklenmişlerdir. Doldurulan formlar, araştırmacı tarafından arşivlenmiştir.

2.3.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, kodlama sürecinde verilerin kategorize edilmesine ve kavramsal çerçeveye ilişkin notların yazılmasına olanak sağlar (Çelik vd., 2020, s. 389). Ayrıca, günlükler teorik bilgilerle elde edilen veriler arasında bağlantı kurarak, araştırma sürecindeki fikirleri, ilişkileri ve temaları ortaya çıkarmada önemli bir rol oynar (Neuman, 2007, ss. 291-292). Bu araştırma kapsamında, araştırmacı görüşmeler sırasında fark edilen detayları, görüşme öncesi düşünce ve beklentilerini, görüşme sonrası yorumlarını ve karşılaşılan durumları, sürece dair gözlemlerini ses kaydıyla tutulan günlükler aracılığıyla kaydetmiştir. Aşağıdaki tablo 2.13.'te araştırmacı günlüklerinin tarih ve süreleri aktarılmıştır

Tablo 2.13

Araştırmacı Günlüğü Süreleri

Günlük No	Tarih	Süre dk/sn
AG1	20.10.2023	12.40
AG2	23.10.2023	5.40
AG3	23.10.2023	2.30
AG4	23.10.2023	1.59
AG5	23.10.2023	2.17
AG6	24.10.2023	4.59

AG7	8.11.2023	3.29
AG8	23.11.2023	5.17
AG9	27.11.2023	3.16
AG10	28.11.2023	10.45
AG11	29.11.2023	7.33
AG12	29.11.2023	5.45
AG13	29.11.2023	9.30
AG14	30.11.2023	11.56
AG15	1.12.2023	5.24
AG16	1.12.2023	9.08
AG17	5.12.2023	5.20
AG18	5.12.2023	5.52
AG19	5.12.2023	8.38
AG20	6.12.2023	6.40
AG21	1.01.2024	9.58

Araştırmacı günlükleri ses kaydıyla tutulmuştur. Ses kaydıyla tutulan günlükler 20 Ekim 2023 ile 1 Ocak 2024 tarihleri arasında araştırmacının gerçekleştirdiği görüşmeler sonrası okul, okul bahçesi, yolculuk sırasında veya ev ortamında tutulmuştur. Toplam 21 araştırmacı günlüğü ses kaydı bulunmaktadır. Ses kayıtların toplam süresi 2 saat 18 dakika 6 saniyedir.

2.3.5. İzleme toplantıları

Araştırma süreci; problemin belirlenmesi ve analiz edilmesi, çözümüne ilişkin yaklaşımların belirlenmesi, çalışmanın tasarlanması, verilerin toplanması, sınıflandırılıp analiz edilmesi, yorumlanıp raporlaştırılması gibi aşamalardan oluşmaktadır (Creswell, 2002'den aktaran Baltacı, 2019, s. 372). Bu süreçte özellikle danışman ve araştırmacı arasında yapılan izleme toplantıları; sürece ilişkin kararlar alma, plan yapma, süreci takip etme, bir sonraki aşamayı belirleme, verilerin analiz sürecini gözden geçirme, araştırmada geçerlik ve güvenilirliğini sağlama gibi konuların ele alınmasına ve paydaşlar arasında iş birliği sağlanmasına katkı sağlamaktadır ve araştırmanın niteliğini arttırmaktadır.

Bu doğrultuda bu araştırmada 2022-2023 ve 2023-2024 öğretim yılları arasında haftada bir veya iki kez olmak üzere toplantılar gerçekleştirilmiştir. Görüşülen 63 hafta içerisinde, 131 saat görüşülmüştür. Toplantılara ilişkin 65 sayfa, bilgisayarda toplantı günlüğü tutulmuştur.

2.4. Veri Analizi

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemi; verilerin tanımlanması, derinlemesine incelenmesi ve yorumlanmasına imkan tanımaktadır (Karataş, 2015 s.70). Tümevarım analizi;

verilerin kodlanması, temalara ulaşılması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması süreçlerinde gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, ss.250-251).

Verilerin kodlanması, toplanan verileri anlamlı bütünler oluşturacak şekilde bir araya getirme ve sözcük, sözcük grupları veya cümlelerden oluşan kodları oluşturmayı içermektedir. Kodların oluşturulması sürecinde, araştırmanın amacından uzaklaşmaması için araştırma sorularının dikkate alınması önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.251-252). Bu çalışmada, meslek liselerinde eğitime devam eden işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik; işitme kayıplı öğrencilerin ve bu öğrencilerin derslerinden sorumlu öğretmenlerin görüşleri alınarak ulaşılan verilerin kodlamaları yapılmıştır. Kodlardan temalara ulaşma sürecinde, elde edilen verilerdeki anlamlı benzerliklerden yola çıkılarak bu veriler arasında ilişki kurulmuş ve veriler kategorize edilmiştir. Temaların bulunmasında tutarlılığın sağlanması, araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacı ile verilerin farklı alan uzmanları tarafından analiz sürecinde yer almaları önem taşımaktadır. Bu amaçla kodlama, tema ve alt temaların belirlenmesinde araştırmacı, danışman ve deneyimli bir özel eğitim uzmanı, verilerin analizi sürecinde yer almıştır. Meslek lisesinde eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelendiği çalışmada, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri ile ilgili frekansları belirlenmiş, belirlenen frekanslar sayısal olmayan bir şekilde sözcük bulutu olarak aktarılmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik 14 ana tema ve 95 alt temaya ulaşılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik-İnandırıcılık

Nitel çalışmalarda, geçerlik ve güvenilirlik kavramları ‘inandırıcılık’ başlığı altında incelenmektedir. İnandırıcılık; nitel bulguların aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve nesnelliğini artırmaya yönelik nitel çalışmaların doğasına uygun çeşitli önlemler almayı gerektirmektedir (Creswell, 2005, s. 14; Maxwell, 2005, s.23; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 105). Bu çalışmada alınan önlemler; araştırma sürecinde yoğun alan yazın taramaları gerçekleştirilmesi, farklı veri toplama teknikleri kullanılması, görüşme sorularına yönelik kapsam geçerliği çalışmaları ve veri analizi süreçlerinde farklı alan uzmanlarının yer alması ve verilerin kendi içinde tutarlılığına dikkat edilmesidir.

Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri; yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci ve öğretmen bilgi formları, ses kayıtları, araştırmacı günlüğü ve tez danışanı araştırmacı ile

danışan arasında gerçekleştirilen izleme toplantılarıdır. Katılımcılara yönetilecek görüşme sorularının geçerliğini sağlamak amacı ile sorularının hazırlanması aşamasında; akademisyen, meslek lisesi öğrencisi, meslek lisesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda soruları revize edilmiş ve yeni sorular eklenmiştir.

Görüşmeler sonucu elde edilen verilerden kodların oluşturulması, temaların bulunması ve düzenlenmesi aşamasında tez danışanı araştırmacı, danışman ve özel eğitim uzmanı görev almıştır. Güvenirlik çalışmalarında yer alan özel eğitim uzmanı, yüksek lisansını tamamlamış ve 13 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş tez ve çalışmalarda yer almıştır. Tez danışanı araştırmacı ile danışman ve uzman birbirinden bağımsız olarak tüm verileri tümevarım analiz ile analiz etmişlerdir. Birbirinden bağımsız olarak kodlar, ardından ana ve alt temalar oluşturulmuştur. 06 Kasım 2024 ile 15 Aralık 2024 tarihleri arasında çevrimiçi ortamda üç güvenirlik toplantısı gerçekleştirilmiştir. 35 ile 65 dakika arasında süren toplantıların biri tez danışanı araştırmacı, danışman ve alan uzmanı ile ikisi danışman ve alan uzmanı ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik toplantılarında farklı fikirler üzerinde görüşülerek ortak fikirlerde uzlaşılması sağlanmıştır. Tutulan araştırmacı günlüğü, süreç içinde diğer veriler ile bağlam oluşturulmasında, ayrıntıları hatırlama amacı ile kullanılmıştır.

2.6. Etik Bildirim

Bu araştırmada temel etik ilkeler olan; kişiye saygı, adil olma, bütünlük ve dürüstlük, yararlılık ve kötü davranmama ilkelerine yer verilmiştir. Araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından, 503247 protokol numarası ve 28.03.2023 tarihli kararı (EK-8) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından 13/09/2023 tarihli, E-88074293-605.01-83779103 sayılı izni ile alınan (EK-9) etik uygunluk kararları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma etiği bağlamında temel değerler ve standartları sağlamak amacı ile katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmış, süreç ile ilgili bilgilendirilmiş ve mahremiyetlerinin korunması için gerekli tedbirler alınmış ve bilgileri gizli tutulmuştur. Araştırmanın her aşamasında doğruluk, şeffaflık esaslarına bağlı kalınmış, veriler çarpıtılmadan aktarılmış ve bilimsel temellerden ayrılmadan, araştırma verileri dikkatli bir şekilde toplanmış, analiz edilmiş ve analiz sonuçlarının değiştirilmeden paylaşılması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.105).

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda, meslek liselerinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetleri ile bu hizmetlere yönelik; işitme kayıplı öğrencilerin ve öğretmenlerinin (kültür, meslek ve rehber öğretmenlerinin) görüşleri, destek eğitim hizmetleri sürecinde yer alan paydaşlar arası iş birliği çalışmalarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma sorularının sırası ile aktarılmaktadır. Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan 14 tema, 81 alt tema Tablo 3.1’de aktarılmaktadır.

Tablo 3.1

Araştırmaya İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema ve Alt Temalar	
I.	İşitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetleri
II.	Sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik; Öğrenci Görüşleri: - Akademik ve fiziksel uyarlama yapmama - Dersten uygun bir süre önce ders notu vermeme - Düzyay uygun ders notu vermeme - Fiziki düzenlemenin ön sırada oturma ile sınırlı kalması - Sınavda gerçek düzeyi ölçmeme ve sınıf geçecek not verme - Sınav sorularının önceden verilmesi - Akranlarından farklı ve kolay sorular sorma - Soru sayısını ve/veya içeriğini azaltma - Sınav sırasında yardım etme 55 ve altında not alınması durumunda sınav tekrarı - DEH uygulamalarına yönelik sorunlar - DEO desteğine ihtiyacı olmaması - DEO eğitim için öğrencinin genel eğitim sınıfındaki dersten alınması - Genel sınıf öğretmeni ile DEO öğretmenin farklı olması ve iş birliği çalışmaları yapılmaması - BEP toplantılarına yönelik görüşler - BEP toplantılarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşler - Mesleğe yönelik görüşler - Mesleğini sevmeme/meslekte zorlanma - Mezun olunca farklı meslekte çalışma isteği
	Öğretmen Görüşleri - Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları - Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarını olumlu bulma - Koşulların öğretmenleri zorlaması - Meslek liselerinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının olmaması gerektiği görüşü - Farklı eğitim ortamı önerme - Özel gereksinimli olmamasına rağmen engelli raporu alma - Okul ve sınıflardaki kaynaştırma öğrencisinin sayısının fazla olması - Mesleki Eğitim Alanının/Dalının Belirlenmesi - Öğrenci ve ailelerin isteğine bağlı bir şekilde alanlara yerleşme - Öğrencinin bireysel özelliklerine/düzeyine uygun bölümlere yerleşmeme - Staj yerinde sorunlar yaşama ve staj destek çalışmalarına ihtiyaç duyulması

-
- d. Atölye/laboratuvarlarda yaşanan sorunlar; birebir desteklenme ihtiyacı, fiziksel ve akademik düzenleme yapılmaması
 - e. Meslek öğretmenlerinin etkili öğretim çabaları
 3. BEP Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar
 - a. BEP'in sınırlı bir şekilde veya hiç yapılmaması
 - b. Okuldaki tüm öğrenciler için aynı BEP ve aynı kazanımların kullanılması
 - c. BEP hazırlarken öğrenci düzeylerinin belirlenmemesi
 - d. BEP hazırlamanın kazanımların sınırlandırılması olarak algılanması
 - e. Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerini bilmemesi
 - f. BEP toplantılarının sadece bilgilendirme toplantısı haline gelmesi
 - g. Öğretmenlerin BEP hazırlamak istememesi
 - h. RAM'dan gelen öğrenci değerlendirmelerinin yeterli olmaması
 - i. Öğrencilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacı ile BEP toplantılarının gecikmeli yapılması
 - j. Rehber öğretmenlerin kendilerini 'danışman' olarak tanımlaması
 - k. Öğretmenlerin kısa ve uzun dönemli amaçları bilmemeleri
 4. DEH Uygulamaları
 - a. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ile ilgili eğitim ve seminer verilmemesi
 - b. Yoğun hizmet içi eğitim, seminer ve farkındalık eğitimi talebi
 - c. Özel eğitim danışmanlığı ihtiyacı
 - d. MEB ve RAM gibi kurumlardan yeterli destek alma ve alamama
 - e. RAM'ların tanı ve okullara yönlendirme yetersizliği
 - f. RAM'ların geri bildirim ve öğrenci takibi yapmaması
 - g. Öğretmenlerin ders yüklerinin yoğunluğu ve sınıfların kalabalık olması nedeni ile DEH çalışmalarına vakit ayrılamaması
 - h. Rehber öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olması
 - i. Tüm öğrencilere aynı müfredatı uygulama/akademik uyarlama yapmama
 - j. Öğretmenlere sağlanan destek hizmetler
 5. Destek Eğitim Odasına Yönelik Görüşler
 - a. DEO öğretmenlerinin DEH ile ilgili bilgi düzeylerinin düşük olması
 - b. Öğrencilerin DEO'da eğitim almak istememesi
 - c. DEO öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmesi
 - d. DEO'larda fiziksel uyarlama olmaması
 6. Değerlendirme ve sınav uyarlamalarına yönelik sorunlar
 - a. Hazırbulunusluk düzeylerinin belirlenememesi
 - b. Niteliksiz değerlendirme: Öğrenci ile alanları hakkında sohbet etme, arkadaş grupları içinde gözlem, önceki öğretim yılına ait kazanımları sözlü değerlendirme, yazılı iletişim veya görsel objelerle değerlendirme
 - c. Eğitsel performans alma sürecinde aileden ve rehber öğretmenden bilgi alma
 - d. Bir önceki yıl dersinden sorumlu öğretmenden bilgi alma
 - e. Değerlendirmek için hiçbir şey yapmama
 - f. Eğitim süreci içinde öğrenciyi tanıma
 - g. Ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili eksiklikler
 - h. Değerlendirmede standardın olmaması
 - i. Sınavlarda farklı soru sorma
 - j. Soruları anlamakta zorlanma
 - k. İşitme kayıplı öğrencilerle, özel gereksinimi öğrencilerin aynı sınava girmesi
 - l. Soruların önceden verilmesi
 - m. Düşük not alan öğrenciler için sınav tekrarı
 - n. Sınav uyarlamalarının öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olmaması
 - o. Soruların kolay olması, yüksek not alma
 - p. Özel gereksinimli olmayan öğrencilerde ön yargı ve ayrımcılık duygusu
 - q. Yasal düzenleme ile çoktan seçmeli sınavların klasik sınava çevrilmesi
 7. Okulun fiziksel özellikleri ve fiziki uyarlamalar
 - a. Okulların kalabalık olmasına bağlı olarak derslik sorunu yaşanması
 - b. Okulların kalabalık olması nedeni ile DEO açılmaması
 - c. Fiziki uyarlamanın ön sırada oturma ile sınırlı kalması
 - d. Atölye ve laboratuvarlarda öğrenci özelliğine uygun tedbirler alma gayretleri gösterme
-

	e. Genel eğitim sınıflarında fiziksel uyarlama olmaması
	f. Atölye ve laboratuvarlarda fiziksel uyarlama olmaması
8. Diğer	a. Özel gereksinimli öğrenciye tanınan devamsızlık hakkının fazla olması/suistimal edilmesi
	b. Özel gereksinimli öğrencilerde uyum sorunları
III. DEH Sürecine Katkı Sağlayan Paydaşlar Arasındaki İş Birliği Çalışmaları ve İletişim	
9. Sınırlı işbirliği ve iletişim	a. İşbirliği çalışmalarının rassal şekilde teneffüs veya öğretmenler odasında gerçekleştirilmesi
	b. Yüzyüze ve Whatsapp grupları ile iletişim kurma
	c. Önemli durumlarda öğretmenlerle yüzyüze bireysel görüşme gerçekleştirme
	d. Aileler ile yoğun işbirliği çalışmaları ve haberleşme
	e. “İşbirliği çalışmaları yok, sadece BEP!”
	f. Öğretmenlerin ağır iş yükü nedeniyle işbirliği çalışması yapmak istememesi

3.1. İşitme Kayıplı Meslek Lisesi Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Hizmetleri Nelerdir?

Araştırmanın birinci sorusu olan ‘Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden işitme kayıplı meslek lisesi öğrencilerine sağlanan destek eğitim hizmetleri nelerdir?’ sorusunun yanıtı öğrenci ve rehber öğretmenlerin verdiği bilgiler temel alınarak sunulmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirildiği altı okulda işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetleri okul içi sağlanan hizmetler olarak iki başlık altında incelenmiştir. 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda, okul dışı kurumdan birebir eğitimden bir öğrencinin yararlandığı belirlenmiştir. O5’de eğitim alan bu öğrenci araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. Lise öncesi dönemde Ö6, Ö9 ve Ö13’ün ÖERM’den, Ö5’in ise hem RAM hem de ÖERM destek aldığı belirlenmiştir.

Okul içi destek eğitim hizmetleri ise DEO eğitimleri ve RAM’lardan alınan danışmanlık hizmetleri olarak belirlenmiştir. O1 ve O2 kodlu okullarda DEO olduğu belirlenmiştir. O1’de eğitim alan işitme kayıplı kaynaştırma/bütünleştirme öğrenci sayısı altı, araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenci sayısı beştir. Bu öğrencilerin tamamının (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9) DEO’da; Türkçe, Tarih, Matematik ve Coğrafya derslerinden, haftada bir ders saati, ders saati sırasında ve dolayısıyla ilgili dersin öğretmeni dışındaki bir kültür öğretmeninden eğitim aldıkları belirlenmiştir. Aşağıdaki alıntıda Ö5 ile yapılan görüşmeden alınan kesit öğrencinin almış olduğu dersleri, ders süresini ve başka bir öğretmenin DEO’da derse girdiğini göstermektedir (Ses Kaydı 5). Beş öğrencinin dışında, araştırmaya katılan öğrencilerden hiçbiri DEO’da eğitim almamaktadır.

Araştırmacı: ...Şimdi sen destek eğitimi alıyorsun destek eğitimle ilgili sorulara geçelim hangi derslerden destek eğitimi alıyorsun

Ö5: Tarih matematik

Araştırmacı: Tarih ve matematik

Ö5: Tarih değil

Araştırmacı: Sadece matematik çok özür dilerim seni anlayamadığım için peki bu matematik dersini senin sınıfta dersine giren matematik öğretmeni mi yoksa bir başka matematik öğretmeni mi

Ö5: Başka

Araştırmacı: Başka matematik hangi günlerde destek eğitim alıyorsun gün olarak pazartesi salı Çarşamba

Ö5: Pazartesi sabahtan

Araştırmacı: Pazartesi sabah peki destek eğitim odasındaki dersler kaç dakika sürüyor

Ö5: 40

Araştırmacı: 40 dakika bir ders saati 40 dakika tamam. (Ses Kaydı 5)

O2’de eğitim alan iki işitme kayıplı öğrenciden, Ö4 araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Ö4, araştırmanın yapıldığı öğretim yılında DEO desteği almadığını, bunun nedenini de bir yıl önce sağlanan DEO desteği sürecinde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile aynı anda matematik eğitimi alması ve düzeyin düşük olması nedeni ile bir şey öğrenmediğini, bu nedenle tekrar DEO’da eğitim almak istememe olarak belirtmiştir (Ses Kaydı 4).

Araştırmacı: Peki liseye başladığımdan beri destek eğitim odasında ders aldın mı?

Ö4: Geçen sene aldım.

Araştırmacı: Evet geçen sene ki destek eğitim odasında aldığın bir dersi bana anlatır mısın?

Ö4: Şimdi matematikten aldım. Şimdi benim yanımda bir arkadaş vardı. O da beyinden bir engelli vardı yani o hoca onu anlatırken çarpma toplama anlatıyordu, yani ben de girdiğimde çarpma toplama öğreniyordum toplamayı bildiğim için onları öğrenirdim mecbur ...

Araştırmacı: Peki öğretmeniniz matematik dersindeki öğretmeniniz eee şey size dersi anlatırken ekstra materyal kullanıyor muydu

Ö4: Hayır

Araştırmacı: Tamam dersler kaç dakika sürüyordu

Ö4: Derler 35 dakika son 5 dakikayı boş bırakıyordu yani 40 dakikası 35 dakika

Araştırmacı: 35 dakika tamam peki dersini tabii ki matematik öğretmeni olarak anlatıyor ama mesela dersine giren matematik öğretmeni mi başka bir matematik öğretmeni mi

Ö4: Başka, Matematik dersinde bir tane matematik hocası alıyor bizi sınıfa götürüyor sınıfta anlatıyor bireysel

....

Ö4: Ya edebiyat da örnek verebilirim

Araştırmacı: Tabii ben onu da dinlerim edebiyattan da bana örnek verebilirsiniz dinlerim

Ö4: Mesela derste ki konuyu öğreniyorsak bizim hoca bunları söylüyor bunları öğrendik diye bireysel derse de hoca bunu öğretiyor işte ana derste öğrendiğimizi hoca bize bireysel öğretiyor.

...

Araştırmacı: Peki destek eğitim odasındaki derslerinde herhangi bir sorun yaşadın mı?

Ö4: Hayır

Araştırmacı: Peki destek eğitim odasında bana bir örnek vererek şunlar şunlar yapılsa ben çok daha iyi öğrenirim diyebileceğim bir önerin fikrin var mı?

Ö4: Yani mesela şu o benim bir arkadaş beyinden engelli olduğu için sadece ona odaklandığı için toplama eksi çıkarma ama bunları ben asıl dersi hoca ne anlatıyorsa onun daha böyle detaylı anlatmasını isterim. (Ses Kaydı 4)

Tablo 3.2

Okullarda DEO Bulunma Durumu

Lise Adı	DEO
(Okul-1)	Var
(Okul-2)	Var
(Okul-3)	Yok
(Okul-4)	Yok
(Okul-5)	Var
(Okul-6)	Yok

3.2. Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Katılımcı Görüşleri Nelerdir?

Araştırmanın ikinci sorusu olan ‘Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Katılımcı Görüşleri Nelerdir?’ sorusunun yanıtı katılımcı görüşleri temel alınarak ve araştırmacı günlüğünden destek veri sağlanarak sunulmuştur. Bu başlık altında; işitme kayıplı öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

3.2.1. İşitme kayıplı öğrencilerin görüşleri

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda, meslek liselerinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilerin destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Görüşmeler sonucunda 5 tema ve bu temalara ilişkin 14 alt tema belirlenmiştir. 13 katılımcının görüşleri Şekil 3.1.’deki kelime bulutunda aktarılmaktadır.

Şekil 3.1

Öğrencilerin, Sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri'ne İlişkin Görüşleri



İşitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinden elde edilen bulguların sonucunda öğrencilerin; akademik uyarlamalara, değerlendirilmelerine, DEO hizmetlerine, BEP toplantılarına, mesleklerine yönelik görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı, eğitim sürecine yönelik olarak sürecin iyi işleyen yönleri sorulduğunda DEO'da aldıkları eğitimi faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir ancak diğerleri kaynaştırma unsurlarına ilişkin herhangi bir olumlu görüş bildirmemişlerdir.

3.2.1.1. Akademik ve fiziksel uyarılama yapmama

İşitme kayıplı öğrencinin dil düzeyine uygun ders materyallerinin sağlanması ve işitmesini destekleyecek fiziki düzenlemelerin yapılması etkili öğretim için önemli öğeler arasında yer almaktadır.

Akademik uyarlamalar başlığı altında toplayabileceğimiz, dersten uygun bir süre önce ders notlarının veya derste işlenecek konu bilgisinin öğrencilere verilmemesi ve dil düzeyine uygun ek materyaller verilmiyor olması araştırmacılar tarafından sınırlılık olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden biri öğretmenin düzeye uygun ders notu verdiğini (Ses Kaydı 5), iki öğretmenin önceden ders notlarını verdiğini (Ses

Kaydı 12) ve kitaptan ilerleyen hocaların önceden sayfaları söylediğini (Ses Kaydı 13) ifade etmiştir. Bu öğrencilerin dışında araştırmaya katılan Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 ve Ö11'in almakta oldukları tüm dersler göz önünde bulundurulduğunda gerçekleştirilen bu uyarlamaların çok az sayıda öğretmen tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen uygulamalarda, öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin dil düzeylerine ve özelliklerine yönelik bilgilerinin olmadığını ifade etmeleri nedeni ile sağlanan desteklerin öğretmenlerin kişisel tercihleri/gayretleri ile sağlandığı düşünülmektedir.

Çok az sayıda uyarlama yapıldığı ve öğrencilerin zorlandığını gösteren bir diğer bulgu Ö7 ve Ö13'ün ifadeleridir. Özellikle soyut kavramların olduğu Felsefe gibi derslerde (Ö7, Ö13), İngilizce terimlerin bulunduğu otomasyon ve mikro denetleyici gibi uygulamalı mesleki derslerde (Ö13) öğrenciler zorladıklarını belirtmişlerdir. İngilizce derslerinden muaf olmaları göz önüne alındığında terimlerin öğrenilmesi işitme kayıplı öğrenciler için daha da zorlaşmaktadır. Ö13 görüşmesindeki kesitte İngilizce dersinde yaşadığı soruna değinmiştir (Ses Kaydı 13).

Araştırmacı: Uygulamasını, önce çizimini yapıyorsun sonra uygulamasını yapıyorsun peki bu uygulama derslerine hiç yaşadığın bir zorluk bir sorun var mı mesela

Ö13: İngilizce olmaması çok zorluyor. PNC de mesela mikro denetleyiciler öyle çok İngilizce olduğu için orada zorlanıyorum biraz

Araştırmacı: İngilizce çok fazla terim var ve sen bunları bilmiyorsun o yüzden zorlanıyorsun peki zorlandığın anda sana kim yardımcı oluyor nasıl yardımcı oluyor?

Ö13: Hocalar yardımcı oluyor bize

Nur: Açıklama yaparak mı?

Ö13: Hıhı

Araştırmacı: Onun dışında ne bileyim yine böyle İngilizce terimleri mesela anlamadığım için atıyorum terimlerle ilgili bir çalışma kağıdıdır bu budur budur diye ekstra bir sana çalışma yapıyorlar mı?

Ö13: Mikro denetleyici de Ayşegül Hoca veriyor.

Araştırmacı: Ayşegül Hoca terimlerle ilgili böyle bir sözlük gibi bir şey veriyor sana.

Ö13: Hıhı. (Ses Kaydı 13)

Genel eğitim sınıflarındaki fiziksel düzenlemelerle ilgili olarak sadece öğrencinin ön sıraya oturtulması boyutunda kaldığı belirlenmiştir. Ö12 hariç tüm öğrenciler en ön sırada oturduğunu, dil beceri düzeyi iyi olan Ö12 orta sıralarda oturduğunu belirtmiştir. Ö13 ön sırada oturması ile ilgili ek olarak durumu "RAM'dan alınan raporda var, veriliyor zaten en önde oturacak diye." ifadesi ile aktarmıştır (Ses Kaydı 13).

3.2.1.2. Sınavlarda gerçek düzeyi ölçmeme ve sınıf geçecek not verme

Öğrencilere sınavlara yönelik uygulamalar ile ilgili görüşleri sorulduğunda; soruların önceden verilmesi, akranlarından farklı ve kolay sorular sorma, soru sayısını ve/veya içeriği azaltma, sınav sırasında yardım etme ve 55 ve altında not alınması durumunda sınavın yenilenmesi ile ilgili yanıtlara ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin sınav uygulamaları ve ders geçme süreçlerinde, öğrencilerin performansına göre farklı uygulamalar gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Sınavlara yönelik yapılan uygulamaların; soruları önceden verme (Ö3), tüm sınıfa soruları önceden verme (Ö12), akranlarından farklı kolay soru sorma ve soru sayısını ve veya içeriğini azaltma (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9) ve sınav sırasında yardım etme (Ö4) olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu konuda Ö4 ile yapılan görüşmede bazı öğretmenlerin sınavda yardımcı olduğu görülmektedir (Ses Kaydı 4)

Araştırmacı: Sınav süresince mi yardımcı oluyor

Ö4: Evet bazı hocalar

Araştırmacı: Bazı hocalar peki sınav öncesinde soru veren hoca oluyor mu hiç

Ö4: Hayır. (Ses Kaydı 4)

Ö3 sınav sorularının önceden verilmesi durumunu “Bazı hocalar önceden o soruları yanı şunlara falan çalışacaksın diye, o sınavda bunlar çıkacak diye söylüyor. İşte o zaman onlara çalışıyorum. Sınav zamanı gelip defteri kapatıp sınavı yapıyorum.” olarak ifade etmiştir (Ses Kaydı 3). Ö7 sınavlarda içeriğin kolaylaştırılıyor olmasına rağmen matematikte ve diğer derslerde yazmakta zorlandığını ve başarılı olmak için DEO’da eğitim aldığını, Ö5 de DEO’da aldığı derslerden yüksek not aldığını, bazı sınavlarının çok kolay olduğunu ve bunu istemediğini belirtmiştir. Bu iki öğrencinin ifadeleri, DEO’da alınan derslerden öğrencilerin yüksek not alma beklentisi içinde oldukları görüşüne neden olmuştur. Ö6, bazı derslerde sınıf arkadaşları ile aynı soruların, bazı sınavlarda ise farklı sorular sorulduğu belirtmiştir. Ancak, zaman zaman soruların düzeyinin düşüklüğünden şikâyetçi olduğunu belirterek düşüncelerini “Mesela ilkokuldaki, ortaokuldaki gibi sorular soruyorlar bazen. İstemiyorum.” olarak ifade etmiştir (Ses Kaydı 6). Araştırmaya katılan Ö1, Ö2, Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö13 ise sınavlarda arkadaşları ile aynı soruları yanıtladıklarını, Ö10 ile Ö11 ise sınavlarda hiç zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö2, sınavlarda arkadaşları ile aynı soruları yanıtlıyor

olmalarına yönelik düşüncesini” Evet arkadaşlarımla birlikte oldum. Adaletli bir şekilde oluyor sınavlarımı.” olarak aktarmıştır. Öğrencinin adalet sözcüğünü kullanması, kültür ve meslek öğretmenlerinin tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik ayrımcılık yapıldığı yönündeki aktarımları ile örtüşen, önemli bir bulgudur. (Ses Kaydı, 19 ve Ses Kaydı 29)

İşitme kayıplı öğrencilerin kültür derslerinde yazılı veya sözlü sınav oldukları, meslek derslerinde ise çoğu zaman uygulamadan not aldıkları belirlenmiştir. Geçme notunun 55 olması nedeni ile 55’in altında not almaları durumunda sınavların tekrarlandığı belirtilmiştir (Ses Kaydı 3 ve 4).

3.2.1.3. Destek eğitim hizmetleri

Araştırmaya katılan öğrencilerden DEH’e yönelik görüşleri istendiğinde, DEO ile ilgili desteklere yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmı DEO desteğine ihtiyacı olmadığını (Ö2, Ö10 ve Ö12) ifade ederken Ö5, Ö7, Ö9, Ö13 öğrenciler ise DEO’da aldıkları eğitimleri faydalı bulduklarını söylemişlerdir. Ö2 DEO eğitimine ihtiyacı olmadığını belirtmesine rağmen meslek dersi hocalarının zaman zaman birebir destek eğitimi yaptıklarını belirtmiştir. Durumu “Uygulamalı ders hocaları bazen bir derste hocadan izin alıyorlar. Kantinde ya da herhangi bir yerde, öğretmen odasında orda anlatıyorlar yani.” olarak ifade etmiştir (Ses Kaydı 2). Ö13 daha önceki okulunda DEO eğitimi aldığını ve buna bağlı olarak başarılı olduğunu, yüksek notlar aldığını belirtmiştir. Ayrıca, ÖERM’ye giden öğrenci merkezdeki eğitimi yetersiz bulduğu için bıraktığını ifade etmiştir. Destek eğitim hizmetleri ile ilgili düşüncelerini ve kendine yönelik görüşlerini “İşte benim okulun da destek odası vardı, o çok iyi oluyordu. Yani (ÖERM) gitmiyordum ben o zaman. Anlamış oluyordum notlarım hep yüksekti, normal sınav anlıyordum burada düştü yani yani ben tek de anlamıyorum.” olarak aktarmıştır. Önce anlıyorum demesine rağmen sonradan anlamadığı ile ilgili ifadelerde bulunmuş, DEO’da aldığı derslerle akademik başarısının arttığını düşünmektedir.

DEO’da eğitim alan öğrenciler Türkçe, Matematik, Tarih ve Coğrafya derslerinden eğitim almaktadır. Ö5, Ö7 ve Ö9 bazı derslere sınıf öğretmenlerinin, bazı derslere ise farklı öğretmenin girdiğini, DEO’da eğitim alan Ö6 ve Ö8 ise tüm derslerine genel eğitim sınıfında ders veren hocalardan farklı eğitimcilerin girdiğini belirtmiştir. Ö5, Ö7 ve Ö9, DEO’da destek eğitim veren sınıf öğretmenlerinin, DEO’da sınıfta işledikleri konuları tekrar ettiklerini, birebir eğitimin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ö5, Ö6 ve Ö8 genel

eğitim sınıfında işlenen konular ile DEO’da işlenen konuların birbirinden farklı olduğunu, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 öğretmenlerin ders notu vermediklerini, çalışma kağıdı veya boş kağıda konuları yazarak ders anlattıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum genel eğitim sınıf öğretmenleri ile DEO öğretmenleri arasında iş birliği çalışmalarının yapılmadığı bulgusunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilere dersle ilgili bir konuyu anlamamaları durumunda kullandıkları stratejileri belirleme amacı ile “Dersi anlamadığında ne yapıyorsun?” sorusu yönetilmiştir. Ö6 ve Ö11 arkadaşlarına sorduklarını belirtmişlerdir. Ö6, ayrıca sınıf ortamında öğretmenine sormaya utandığını bu nedenle sorularını DEO’da sorduğunu ama bu arada sorularını unuttuğunu ifade etmiştir (Ses Kaydı 6). Araştırmaya katılan diğer tüm işitme kayıplı öğrenciler, dersle ilgili anlamadıkları bir konu olduğunda öğretmenlerine sorduklarını ve öğretmenlerinin tekrar tekrar anlattıklarını belirtmişlerdir. Ö9 ise DEO’da öğretmen ile bire bir ders alırken dersi anlamadığında duygusal olarak etkilendiğini aşağıdaki alıntıda şu şekilde belirtmiştir: (Ses Kaydı 8)

Araştırmacı: ... Destek eğitim alırken herhangi bir sorun yaşadın mı bir zorluk yaşadın mı

Ö9: Biraz yaşadım, duygusallıklarım oldu anlaşılamadığım konular oldu

Araştırmacı: Destek eğitim odasında destek eğitimi hizmet alırken anlamadığın konularda oldu.

Ö9: ... Ağladığım var yani. (Ses Kaydı 8)

3.2.1.4. BEP toplantılarına yönelik görüşler

Öğrencilere BEP toplantıları ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Ö5, Ö8, Ö9 BEP toplantılarının faydalı olduğunu, Ö1, Ö2, Ö10 ve Ö12 toplantılarla ilgili düşünceleri olmadığını belirtmişlerdir. Ö3, Ö6 ve Ö7 ise bu toplantılarda kendilerinin şikâyet edildiğini, ne konuştuklarını bildiklerini ifade edip BEP toplantılarına yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin arkadaşlarına göre kendilerini akademik olarak daha başarısız gördükleri ve ailelerinin BEP toplantılara katılmasından rahatsız oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2.1.5. Mesleğe yönelik görüşler

Öğrencilere yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları arasında yer almamasına rağmen öğrencilerin eğitim aldıkları meslek dallarıyla ilgili olumsuz görüşler dile getirdikleri belirlenmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin dil düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlarına

uygun eğitim ortamlarının sağlanmasının önemi ve sağlanan DEH'in etkililiğini dolaylı bir şekilde etkilemesi nedeniyle bu bulgulara da yer verilmiştir. Konu ile ilgili olarak, öğrenciler okudukları alanı sevmedikleri (Ö2, Ö8, Ö13) ve okudukları alanda aşırı zorlandıkları (Ö9) yönünde görüş bildirmişlerdir. Ö2 aşçı olmak istemesine rağmen ailesi ve okul yönetimi ile birlikte, okuldaki mutfağın koşullarının uygun olmadığına karar verildiği için Bilgisayar Destekli Modelleme alanında okuduğunu, istememesine rağmen bu alanı seçtiğini belirtmiştir (Ses Kaydı 2). Erken Çocukluk Eğitimi alan Ö8, stajda çocuklara bakıp yemek yedirdiğini ve mezun olduktan sonra bu mesleği yapmak istemediğini belirtmiştir (Ses Kaydı 8). Ö8'in staj uygulamalarının eğitimini aldığı meslek ile örtüşmediği, staj uygulamalarına yönelik sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Hemşire Yardımcılığı dalında okuyan Ö9 ise, Anatomi dersinde aşırı zorlandığını, çok fazla ders notu olduğunu ve öğretmeninden her sorduğunda yanıt alamadığını belirtmiştir (Ses Kaydı 9). Bu durum öğrencinin dil düzeyine uygun bir alana yerleştirilmesi ve eğitimcinin bireysel özelliği ile ilişkili bulunmuştur. Elektrik Elektronik alanında Elektrik Tesisatları ve Pano Monitörlüğü dalında okuyan Ö13 aslında okumak istediği bölümün Gastronomi olduğunu aşağıdaki gibi belirtmiştir (Ses Kaydı 13).

Araştırmacı: ... İstedğin bölüm ne diye sorayım o zaman

Ö13: Elektrik üzerine olur yine, ben aslında elektrik bölümü okumayacaktım annemler dedi yazdırdılar okula öyle oldu

Araştırmacı: Elektrik okumak istemesen aslında aklında ne vardı

Ö13: Gastronomi vardı ...o bölümü okuyacaktım işte sevmediğim bir bölümü okumuş oldum. (Ses Kaydı 13)

Öğrencilere eğitim süreçleri ile ilgili bir sorun olup olmadığı sorusuna öğrencilerin tamamı, sorun yok diyerek yanıt vermiştir. Ancak yapılan görüşmeler sırasında; dersi anlamama, İngilizce ve anatomi derslerinde zorlanma, sınav puanlarının istediği gibi olmaması, okulda DEO olmaması nedeniyle başarısız olduğu düşüncesi, istediği veya kendi dil beceri düzeyinde meslek dalında eğitim almama, BEP toplantılarına ailenin katılmasından rahatsız olmaya yönelik sorunlar belirlenmiştir. Görüşme sırasında bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulduğunda herhangi bir öneride bulunmamışlardır.

3.2.2. Öğretmen görüşleri

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme ortamında meslek eğitimi alan orta öğretim öğrencilerinin derslerinden sorumlu kültür ve meslek

dersleri öğretmenleri ile rehber öğretmenlerinin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Görüşmeler sonucunda 9 tema ve bu temalara ilişkin 66 alt tema belirlenmiştir.

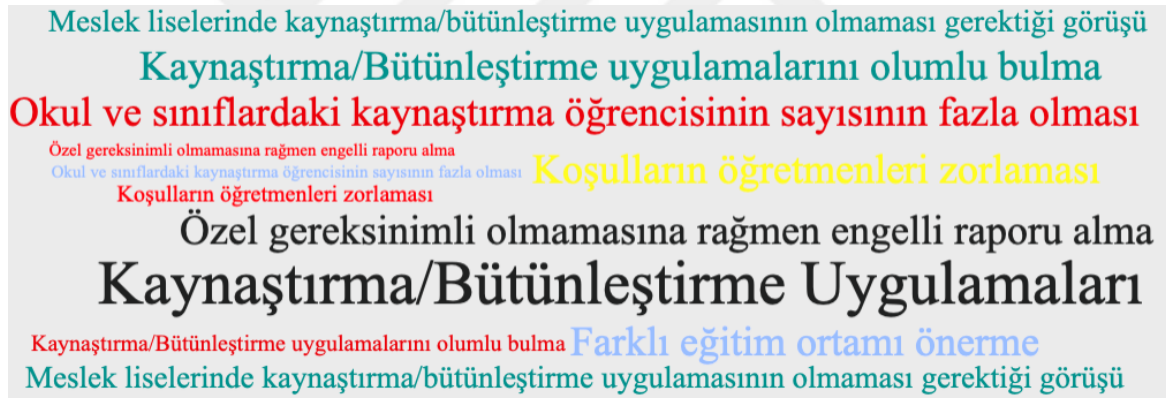
3.2.2.1. Kaynaştırma uygulamaları

Görüşmeler sırasında, öğretmen katılımcılara ilk olarak kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik genel görüşleri ve yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğretmenlerin soruları genel yetersizlik türlerine yönelik yanıtladıkları tez danışanı araştırmacı tarafından belirlenmiş ve sık sık araştırmanın işitme kayıplı öğrenciler özelinde olduğu hatırlatılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim sürecinin işleyen yönlerine yönelik bu uygulamaların özel gereksinimli öğrencilere fırsat eşitliği sunduğunu ve onların sosyalleşmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Şekil 3.2

Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri



Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenler, kaynaştırma/bütünleştirmenin özel gereksinimli öğrencilere fırsat eşitliği sunduğu ve sosyalleşmelerine katkı sağlaması nedenleri ile gerekli olduğunu (K5, K10, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M9, M10, M11, M12 ve M14) ifade etmişlerdir. M2 görüşmesinde kaynaştırmanın öğrencinin sosyalleşmesine katkı sağladığını aşağıdaki alıntıda belirtmiştir (Ses Kaydı 27).

M2: Ya sosyalleşmesini sağlıyor, kendini farklılaştırıyor. Hani ben öyle gözlemliyorum. Hani çocuklar kendini bir birey olarak kabul edebiliyor bu ortamda. Hani kendini yabancılaştırıyor. Sosyal ilişkileri artabiliyor.

Araştırmacı: Sosyal duygusal olarak kaynaştırmanın katkısı daha çok diyorsunuz.

M2: Tabi ki çevresiyle bu çocuklar zaten dış ortamda ötekileştiriliyor. Hani okulda kendini önemsiyor, arkadaşları ile bir konuşması, bir sohbet etmesi bile onları önemsemesine kendini önemsemeleri önemli bu çocukların.

Araştırmacı: Özgüven anladım. (Ses Kaydı 27)

Gerekli olması ile birlikte koşullar nedeni ile öğretmenleri zorladığını ifade etmişlerdir (K4, K9, M7, M9 ve R1). İşitme kayıplı öğrencilerin özel eğitim okullarında (K5 ve K8), özel eğitim sınıflarında (R4) ve bazı dersleri farklı ortamlarda almaları (K2) yönünde farklı eğitim ortamları önermişlerdir. K2 görüşmesindeki kesitte özel gereksinimli öğrencinin ayrı bir eğitim ortamında eğitim görmesi gerektiğini ifade etmiştir (Ses Kaydı 15).

K2: ... Birlikte kaynaştırma derken bazı derslerle kaynaştırma olmalı bazı derslerde kaynaştırma olmamalı. Bu bazı dersler neye göre bu öğrencinin özel yeteneğine göre karar verilmeli yani sınıf ortamında eğitim alabileceği dersler de olabilir öğrencinin alamayacağı dersler de olabilir kesinlikle matematik sınıf ortamında alabileceği bir ders değil böyle düşünüyorum.

Araştırmacı: Belli derslerde ayrı bir eğitim ortamının onlar için daha iyi olacağını söylediniz.

K2: Kesinlikle böyle düşünüyorum evet. (Ses Kaydı 15)

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkili uygulanmadığı yönünde görüş bildiren K12 işitme kayıplı öğrencilerle ilgili görüşünü “Seviyeleri o kadar farklı ki birçoğunun sınıfta olmaları öğrenci adına bir kayıp gibi. Çünkü biz dersin diğer öğrencilere göre anlattığımız için onlarla da bireysel ilgilenme gibi bir durumumuz olmadığı için çocuklar için adına üzgünüm yani.” olarak ifade etmiştir. Bu görüş K4, K7, R5 ve R7’nin görüşleri ile örtüşmektedir.

M6 kaynaştırma ortamında verilen eğitimi sadece sosyalleşme olarak görmekte ve meslek liselerinde kaynaştırma olmaması gerektiği, M7 ise atölyelerde çalışmaya uygun olmadıkları yönünde görüş bildirmiştir. M6’nın konu ile ilgili görüşü aşağıdaki alıntıda aktarılmaktadır (Ses Kaydı 31).

M6: Meslek lisesinde eğitim almaya uygun değiller. Şimdi kaynaştırmada bize gelen öğrencilerin bazıları sınıf ortamında eğitim alamayacak düzeyde olanlar da var. Bazı öğrencilerle özellikle meslek lisesinde atölye ortamında yapamıyoruz, çünkü çocuğa biz atölye ortamında mesela elektrik çarpması gibi tehlikelere karşı koruyamıyoruz. Meslek liselerine kaynaştırma verilmemesi lazım bununla ilgili daha ciddi bir komisyon olması gerekiyor bence...(Ses Kaydı 31)

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını sadece teoride faydalı ama uygulamada tartışmalı olduğunu belirten M6'nın görüşlerinin tüm yetersizlik türlerindeki özel gereksinimli öğrencilere yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik bu görüşün karşıtı bir görüş yine bir meslek öğretmeninden “Yani işte yükümüş gibi olması BEP’lilerin bizde, hani böyle sanki iş yükünü arttırıyor, işte niye aynı sınıflar ki gibi ifadeleri duyunca da üzülüyorum. Ama bu artık daha çok ayıplanıyor.” ifadesi ile gelmiştir (Ses kaydı 39).

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik bir diğer eleştiri ise özel gereksinimli olmayan ama rapor alan ve durumu suistimal eden öğrencilerin olduğu ifade edilmiştir (K5 ve K6).

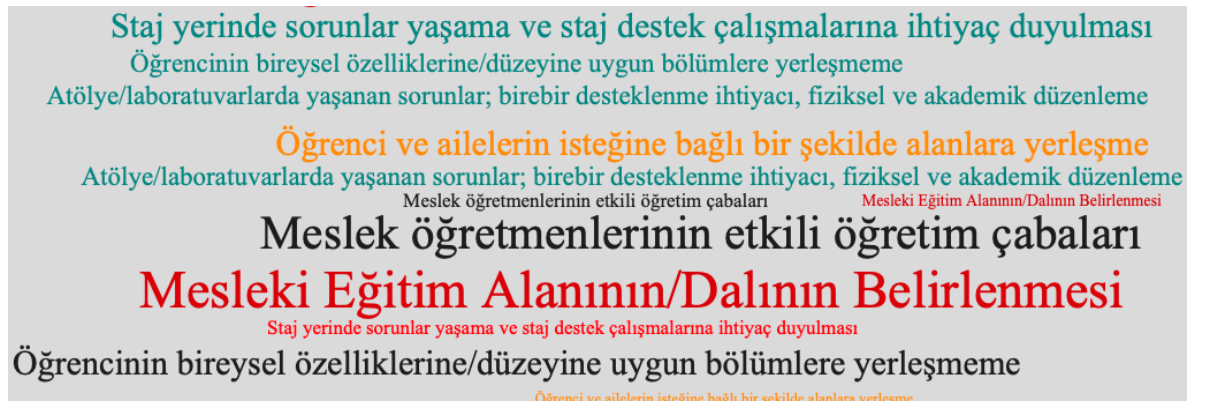
Bir diğer önemli durum ise okullarda ve sınıflarda fazla sayıda kaynaştırma öğrencisinin bulunması olarak belirlenmiştir (K5, K6, K10, R10). O1’de 40-45 arası, O2’de 42 ve O4’de 42 kaynaştırma öğrenci bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Aynı sınıfta farklı yetersizlik türünde (M2) ve ikiden fazla özel gereksinimli öğrenci bulunduğu ve bu durumun öğretmenleri zorlamakla birlikte DEH’lerin etkili bir şekilde uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.2.2.2. Mesleki eğitim alanının/dalının belirlenmesi

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında mesleki eğitimlerine devam eden işitme kayıplı orta öğretim öğrencilerine sağlanan DEH’lerin incelenmesinin amaçlandığı araştırmada öğretmenlere “öğrencilerinizle gerçekleştirdiğiniz derslerde yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu temadaki 37 katılımcının görüşlerine ait alt temalar Şekil 3.3’deki kelime bulutunda aktarılmıştır. Bulgular aktarılırken meslek ve rehber öğretmenlerinin yanıtlardan yararlanılmıştır.

Şekil 3.3

Mesleki Eğitim Alanının/Dalının Belirlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri



Özellikle meslek öğretmenleri tarafından öğrencilerin alanlara/dallara, kendilerinin ve ailelerinin isteğine bağlı bir şekilde yerleştirildikleri ve her öğrencinin kendi özelliklerine/düzeyine uygun bölümlere yerleşmediği, bu durumun dolaylı olarak staj ortamına yansıdığını ve atölye/laboratuvarlardaki uygulamalarda çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İşitme kayıplı öğrencinin, uygun alana yerleştirilmesinde yaşanan sorunlarla ilgili alt temanın içeriğinde meslek öğretmenlerinin bir kısmının, kendi derslerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına uygun olup olmadığı yönünde olumlu veya olumsuz görüş bildirmeleri dikkat çekmiştir (M4, M5, M7, M11). Konu ile ilgili olumlu görüş bildiren M4'ün konu ile ilgili görüşleri aşağıda aktarılmıştır (Ses Kaydı 29).

M4: Benim o en başta da değindiğim gibi yani bir kaynaştırma öğrencisi velisi hangi bölümü isterse o bölümü ilçe Milli Eğitim tarafından yönlendiriliyor. Ama o öğrencinin o bölümü uygun olup olmadığı pek araştırılmıyor. Mesela önceki çalıştığım okulda kaynaştırma öğrencileri ben uçak bölümü istiyorum demişti. Uçak öğretmenleri 'Bu öğrenci için burası uygun değil bak uçak hava alanlarında çalışamaz bu öğrenci uçak üzerinde çalışamaz, tehlikeli işler sınıfına girdiği için ama birilerinin ısrarına rağmen o öğrenci uçak bölümüne alındı. Bu bence yapılmaması gereken bir şeydi. Genelde işitme engelliler bizim bilişim teknolojileri alanına geliyorlar yani bizim bölüme daha uygun mesela bir makine bölümüne, bir metal işleri bölümü için pek uygun olamıyor. Bizim bilişim bölümü için uygun biz de bir sıkıntı yaşamıyoruz yani ben kaynaştırma öğrencilerinin bu şekilde topluma adapte edilmesini destekliyorum yani benim hoşuma giden bir uygulama. (Ses Kaydı 29)

M2, M3, M4, M5, M6, M7, M11, M12, M13, R1 ve R5 ise alanlara/dallara yerleşirken ailenin veya öğrencinin isteğine bağlı olmaması gerektiği ve daha bilinçli bir şekilde belirlenmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. M1, işitme kayıplı öğrenciler için Açıcılık dalının seçilmesinin hata olduğunu, gürültülü bir ortam olması nedeni ile etkili mesleki eğitim alamayacaklarını ifade etmiştir. M5 ve M13, öğretmenlerin konu ile ilgili karar verici olmaması ile ilgili görüşlerini şu şekilde aktarmıştır (Ses Kaydı 30, Ses Kaydı 38).

M5: Şimdi iş birliği sürecinde esas bizi zorlayan öğrencinin bizim bölümümüze ne kadar uygun olup olmadığına bizim karar verici noktada olamamamız. Her yıl okul açıldığında özellikle kaynaştırma öğrencilerinde BEP ya da nakille karşılaşmıyoruz. Ama 9. sınıfa yeni başlayan öğrencilerde bölümümüze uygun olup olmadığı şüpheli. Biz de tam tanımadığımız öğrencilerle muhatap oluyoruz. Burada özellikle velinin isteğinin çok önemli olduğu, veli illa şu alanda çocuğumun eğitim almasını istiyorum, dedikten sonra bunun önüne bir engel çıkarılmadığını biliyoruz. Böyle olduğunda süreç içerisinde kaynaştırma öğrencilerinde kopmalar olabiliyor. (Ses Kaydı 30)

M13: Şimdi kaynaştırma öğrencilerine yönelik baktığımızda ilk önce kaynaştırma öğrencimizin ne tür bir engelinin olduğunun iyi bir şekilde tespit edilmesi gerek. Çünkü her mesleğe uygun olarak aynı özellikli kaynaştırma öğrencisinin çalışması verimliliği mümkün değil. Bunun da tabii ki bakanlık tarafından veya üniversitelerle ilgili kuruluşlar tarafından hangi meslekte ne tür bir kaynaştırma öğrencisinin çalışabileceğinin kriterlerinin tespit edilmesi gerekmektedir ona uygun olduğunda toplumsal olarak mutlaka verimli olacaktır.

Araştırmacı: Yani aksayan yön diye aklınıza geldiğinde aksayan yön dediğimizde...

M13: Şimdi kaynaştırma öğrencisi alınırken bölümleri bizim okulumuzda rastgele seçim, yani kaynaştırma öğrencisi hangi bölümü kendisi istiyorsa o bölüme yazılıyor ki bu yanlış. Yazılabileceği bölümlere göre tercih yapması gerekli. (Ses Kaydı 38)

Eğitim aldığı alanın ile işitme kayıplı öğrencinin dil düzeyi ve iletişim becerilerine yönelik özelliklerinin soruna neden olması durumunda, bu sorun öğrencilerin mesleki eğitimlerinde önemli yer tutan staj yaptıkları kurumlara da aksetmektedir. İşitme kayıplı öğrencilere sağlanan DEH'in, bu öğrencilerin staj yaptıkları kurumlarda da onlar için erişilebilir kılınması önem taşımaktadır. Staj sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesi amacı ile iş koçluğu veya staj koordinatörlüğü gibi uygulamaların, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan öğrenciler için de aktif hale getirilmesi önem taşımaktadır. M5, M7, M11 ve R10 bu öğrencilerin fabrika ortamında staj yapmaları durumunda, fabrikalarda iş güvenliği ve kazalarla ilgili kaygılar yaşandığını belirtmişlerdir. M7 konu ile ilgili bilgi ve görüşlerini ayrıntılı bir şekilde paylaşmış ve yaşanan sorunları; fabrikaların işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerini bilmeme, ortamı öğrenci özelliklerine uygun düzenlememe, birlikte çalışmaya istekli olmama olarak sıralamıştır. Ayrıca, fabrikalardan "İşitme kayıplı öğrenci için fabrika ortamı çok gürültü, biz duyamıyoruz." şeklinde dönütler aldıklarını ifade etmiştir (Ses Kaydı 32).

Öğrencilerin seçtikleri alan/dallara göre mesleki uygulamalarını gerçekleştirecekleri atölye veya laboratuvarlar belirlenmektedir. Yukarıda belirtilen sorunların bu süreçte de sürmesi kaçınılmazdır. Ancak, atölye/laboratuvar uygulamalarına yönelik olumlu görüşlere ulaşılmıştır. İşitme kayıplı öğrencilerin derslerinden sorumlu meslek öğretmenleri uygulama derslerine yönelik olarak birçok görüş ve bilgi paylaşmışlardır. Meslek liselerinde işitme kayıplı öğrencilerle çalışırken, öğretmenlerin çok dikkatli olmaları gerektiği ifade edilmiştir (M8). Öğrenciler, uygun zamanlarda birebir desteklenmektedir (M1). Ancak, atölyede fiziksel veya akademik düzenleme yapılmadığı bildirilmiştir (M7, M8, M13). Bununla birlikte, bazı öğretmenler, öğrencinin hızında ve

düzeyinde akıllı tahtada görselleri ağırlıklı kullanarak ders anlatma yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir (M1, M3, M12, M13). Ayrıca, işitme kayıplı öğrencilerle çalışmanın diğer yetersizlik türlerine göre daha olumlu bir deneyim olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir (M7). Atölyede öğrencilere akran desteği sağlandığı da gözlemlenmiştir (M2 ve M3). Meslek öğretmenlerinin gerekli tedbirleri almada gayret gösterdikleri ve düzenlemeleri yaptıkları yönünde bir görüş bildirilmiştir. Dikkat çekici bir diğer uygulamada ise; M6 öğrencilerin bireysel desteğe çok ihtiyaçları olması durumunda, atölyede iki öğretmenin eğitim verdiklerini ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak aktardığı bilgi ve görüşleri aşağıda aktarılmaktadır (Ses Kaydı 31).

M6: Şöyle yapıyoruz öğrencilerin çok ihtiyacı, gerek varsa biz o tarz öğrencilere bir öğretmen değil birden fazla öğretmen derse giriyoruz. Bir öğretmen mesela öbür öğrencilere çalışma yaparken eğer çocuğu o çocuklardan ayıracak şekilde çalışmamız gerekirse o çocuğu öbür öğretmen alıp çalıştırıyor uygulama yaptırıyor

Araştırmacı: Anladım, bu sizin geliştirdiğiniz bir uygulama mı?

M6: Normalde aslında meslek derslerini yapılması gereken bir şey. Çünkü ona göre biz grup sayısı dediğimiz çalışma ortamını oluşturuyoruz. Mesela sınıfa iki öğretmen geliyorsak ikiye bölüyorsunuz, mesela 16 kişi ile 8-8 çalışıyoruz. Ama çocuk tek başına bu grup içinde çalışmaya değil de destek odası gibi çalışmayı gerektiren bir çocuk varsa bunu ayrıca kenara alıyorum. (Ses Kaydı 31)

İşitme kayıplı öğrenciler için atölyede herhangi bir fiziki düzenleme yapıp yapmadığı sorusunun cevabı olarak M12 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir (Ses Kaydı 37).

M12: Yok işitme engellilere yönelik bir fiziksel düzenim yok, yani bizim daha çok aslında onunla ilgili de bir şeyimiz yok...yani bir şey işitme engelliye yönelik ona ekstra bir şey, yani zarar verecek bir durum yok. Daha çok zihinsel olsa orada olabilirdi, işte deriz ki mesela “ütüyü dikkatli kullan”, “şunu şöyle yapma”, yine “makinarya sen oturma”, işte “kesici aletlerden uzak dur” dediğimiz öğrencilerimiz daha önce oldu ama zihinsel. Ama işitmede bizim atölyemizde bir şey yok gürültü desek zaten duymuyor az duyuyor onunla ilgili bir sıkıntımız yok yani... (Ses Kaydı 37)

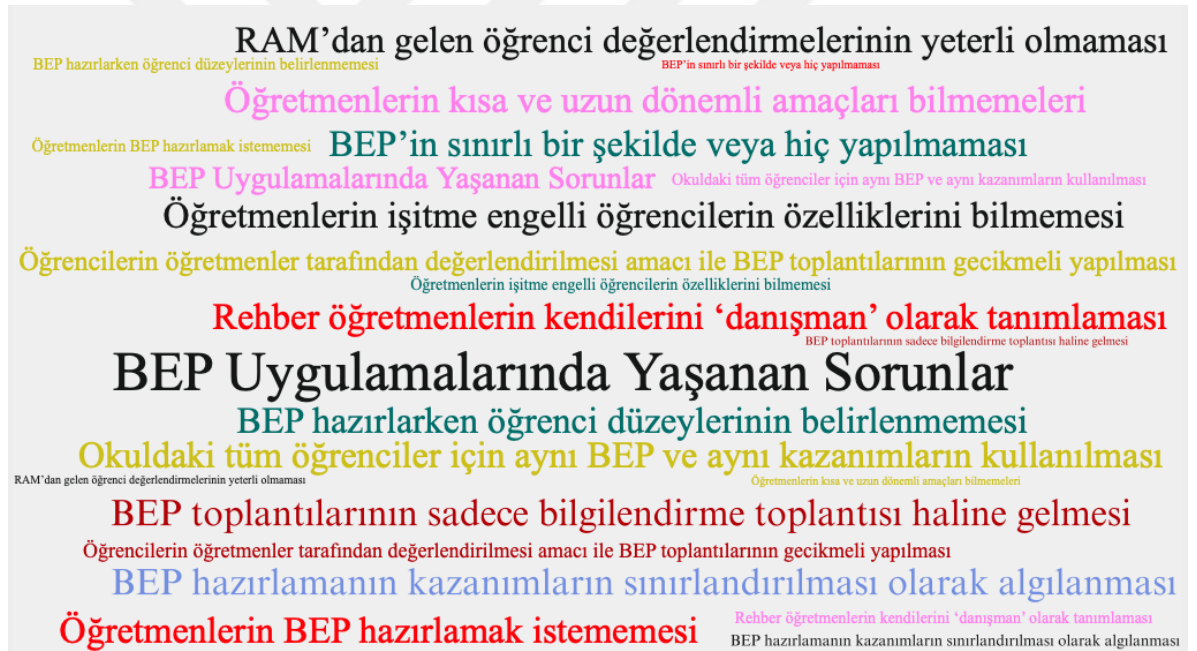
Atölye veya laboratuvarında gerçekleştirilen derslere yönelik toplanan görüşler doğrultusunda, meslek öğretmenlerinin yaşanan sorunlara rağmen öğrencilerin eğitimleri için çaba gösterdikleri belirlenmiştir.

3.2.2.3. BEP uygulamaları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmaya katılan kültür ve meslek öğretmenlerine BEP Geliştirme Birimi'nde görevli olup olmadıkları, görevli değiller ise bu birimden ne tür bilgiler aldıkları; rehber öğretmenlere ise BEP biriminde görevli alan uzmanlarının kimler olduğu, görevleri, hangi sıklıkla toplanıldığı, birim üyeleri arasında iş birliği çalışmalarının kimlerle ve nasıl organize edildiği sorulmuştur. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmaya katılan kültür, meslek ve rehber öğretmenlerine ilişkin bulgular aktarılırken öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan ve öğretmen bilgi formlarından yararlanılmıştır. Katılımcıların görüşlerine ait alt temalar Şekil 3.4'deki kelime bulutunda aktarılmıştır.

Şekil 3.4

Öğretmenlerin BEP Uygulamalarındaki Sorunlara İlişkin Görüşleri



Katılımcı öğretmenler, BEP uygulamalarına yönelik hem olumsuz hem de olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan tüm okullarda BEP toplantısı yapıldığı, bu toplantıların güz ve bahar dönemlerinin başında ve öğretim yılının sonunda olmak üzere yılda üç kez gerçekleştirildiği belirlenmiştir. R8, R9 ve R11 öğrencilerin özelliklerine göre ihtiyaç olması durumunda toplantı sayısının arttırıldığını ifade etmişlerdir. R11 toplantı sıklığı konusunda “genel olarak yönetmeliğe göre yılda 3 kez yapılıyor ancak en az bir diye bir ibare var yani ihtiyaç duyduğumuzda çocuğun durumunda sınıfında seviyesinde bir değişiklik bir ekstra bir durum olduğunda tekrar toplantı yapabiliyoruz”

şeklinde bilgi vermiştir (Ses Kaydı 50). DEO’da eğitim alan tüm öğrencilerin (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9) ailelerinin, BEP toplantılarına katıldıkları ve ihtiyaç olması durumunda öğrencinin de toplantıya dahil edildiği belirlenmiştir. BEP toplantılarına başkanlık eden okul yönetiminden temsilcinin her toplantıya katılmadığı, toplantıların planlanması, gerçekleştirilmesi ve öğretmenlere destek hizmetlerin sağlanmasına yönelik sorumlulukların rehber öğretmenlerde olduğu (R1, R2) belirlenmiştir. R1 ilgili durumu aşağıdaki gibi belirtmiştir (Ses Kaydı 40).

Araştırmacı: Tamam hocam, peki ne zamanlar toplanıyor bu birim?

R1: BEP Geliştirme okul komisyonu, yılda iki üç defa en az toplanıyor ama öğrenci için iki ayda bir bu toplantılar yapılıyor velinin katılabilmesi ölçütünde.

Araştırmacı: Öğrenci için iki kez mi?

R1: İki ayda bir, veli katılabilirse.

Araştırmacı: Peki bu toplantıları siz mi organize ediyorsunuz?

R1: Müdür yardımcısı ve rehber öğretmen ile birlikte ben organize ediyorum, evet. (Ses Kaydı 40)

R2’de BEP toplantılarının planlanması ve yürütülmesi konusunda düşüncelerini aşağıdaki gibi belirtmiştir (Ses Kaydı 41).

Araştırmacı: Peki okulda BEP geliştirme birimi ile ilgili soracak olursam kimler bulunuyor? koordine kim tarafından yapılıyor genelde? Ne zamanları yapılıyor? Yani kısaca süreçten bahsetmenizi isteyeceğim.

R2: Öğrencimizin BEP biriminde öğrencimizin dersine giren tüm öğretmenler, meslek kültür ayırımına gitmeden tüm BEP öğretmenleri bulunur. Öğrencilerin ailesinden; anne, babası bulunur, rehber öğretmenler olarak bizler bulunuyoruz, bir de okul o sınıf seviyesinden sorumlu müdür yardımcımız, müdür yardımcısı rehber öğretmen dersine giren tüm öğretmenler artı aile bulunuyor. Toplantıları yapılıyor, bu BEP toplantıları her öğrenci için en fazla 2 ayda bir şeklinde bireysel toplantılar yapılır. Toplu toplantılar değildir. Bu dediğim gibi öğrencinin dersine giren öğretmenler biz idareciler ve ailesi olmak üzere öğrenci bazında değerlendirmelerin yapıldığı toplantılar yapılıyor. 2 ayda bir yapılıyor olması gereken ideali 2 ayda bir yapılmasıdır ama bizim okulumuzda nasıl bir süreç ilerliyor dersiniz; dönem başı birinci dönem başı ikinci dönem başı ve ikinci dönem sonu olmak üzere genelde 3 toplantı şeklinde ilerliyor toplantıları organize etmek genelde. Sınıf öğretmenlerinin görevi olması gerekirken bizler bu organize ediyoruz ... hocam ile birlikte. Toplantı tarihleri zamanları belirleniyor. Sonrasında pandemi ile birlikte gelişen online toplantılar başladı ve hala online toplantıları yapmaya devam ediyoruz. Online toplantılar olarak ilerliyor bazı velilerimiz online katılma konusunda zorluk yaşayabiliyorlar. Teknoloji kullanımı konusunda geri

durumdalar. O yüzden onlar diyor ki “ben toplantıya katılamam” derse sınıf öğretmeni iletişime geçiyor “nasıl yapalım, hangi tarihte gelirsiniz”, bize tarih veriyor veli şu saatte geleceğim diye o tarih ve saatte tüm öğretmenlere WhatsApp okul grubu üzerinden duyuru yapıyoruz tüm öğretmenler o saatte geliyorlar. (Ses Kaydı 41).

Öğrenciler ise öğretmenlerin öğrenciyi görüp tanımaları veya özel durumlarda toplantılara dahil oldukları belirlenmiştir. Kendini öğretmenlere danışmanlık yapan kişi olarak tanımlayan R8’in, BEP toplantılarının içeriğine ve rehber öğretmenler olarak kültür ve meslek öğretmenlerine sağladıkları destekler aşağıda aktarılmaktadır (Ses Kaydı 47).

Biz BEP’in hazırlanmasındaki süreçleri anlattık, nasıl hazırlanabilir ya da kimler üyesidir. Hani daha çok teorik kısmını anlattık ve nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirme yaptık, sonrasında da hazırlarken işte eğitsel performanslarını alırken nelere dikkat edecekleri ile ilgili bilgi verdik. Zaman zaman bize gelebilirsiniz müşavirlik kapsamında sizi yardımcı oluruz deyip bilgilendirdik. Onlar da zaten BEP hazırlama sürecinde zaman zaman geliyorlar bir takım bilgilendirme yine yapıyoruz bir takım... (Ses Kaydı 47).

Özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesini, uygun kazanımların belirlenmesini, uygun ders programı ve materyali gerektiren, yapılan çalışmaların etkililiğinin izlenmesini, paydaşlar arasında iş birliği çalışmalarını gerektiren bir destek türü olan BEP hazırlanması ile ilgili olarak önceki araştırma sonuçları incelendiğinde olumlu yönde gelişmeler olduğu söylenebilir.

BEP Geliştirme Birimi toplantılarının içerikleri ve BEP hazırlamaya yönelik olarak ulaşılan bulgular, bazı okullarda sınırlı yapıldığını, bazı okullarda ise yapılmadığını göstermektedir. R1 okulundaki tüm özel gereksinimli öğrencilere BEP kazanımlarının hazırlanabildiğini ifade etmiştir ve okullarında aynı BEP’in özel gereksinimli öğrencilerinin tümüne uygulandığını eklemiştir (Ses Kaydı 40). Öğretmenler durum ile ilgili görüşleri aşağıda aktarırken öğrencilerin bireysel değerlendirilmelerinin ve uygun kazanımların belirlenmesinin önemine de vurgu yapmaktadır.

Okulumuzdaki kaynaştırma öğrencilerinin hepsine aynı BEP, aynı kazanım çalışılabilir. Bu olumsuz bir durumdur. Ve bunun bir kontrolü gibi bir şey söz konusu olmuyor yani kontrolün olması her bir öğrenci bazında değerlendirmenin yapılıp yapılmadığının gözden geçirilmesi gerekiyor. Aslında okul idaresinin de bir BEP planı geldiğinde bu kazanımlar bu öğrenci için uygun kazanımlar mı, nasıl seçtiniz, performans aldınız mı gibi değerlendirmeler yapılması gerekiyor. Ama bunların yapılmadığını görüyoruz, gözlemliyoruz. (Ses Kaydı 40).

R10 ve R11 öğretmenlerin kısa ve uzun dönemli amaçları bilmediklerini, öğretmenlere örnekler verdiklerini, öğretmenlere danışmanlık yaptıkları ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili R11'in görüşleri aşağıda aktarılmaktadır. R11'in görüşleri BEP hazırlama sürecinde müfredatın, kazanımların ve uzun/kısa dönemli amaçların işlevi ve uzmanlık bilgisi ve deneyimi gerektiğine yönelik önemli kavramları içermektedir (Ses Kaydı 50).

Uzun dönemli amaçları ya da kısa dönemli amaçları çoğu öğretmenin çok fazla bildiğini düşünmüyorum. Biz örnek bir dosya hazırlıyoruz öğretmenlerimize, bunun doğrultusunda kendi işte atıyorum edebiyat öğretmeni kendi müfredatına, örnekteki hazır boşluğuna göre diyeyim o şeyi hazırlıyor amaçları hazırlıyor. Diğer türlü işte meslekte mesleğin müfredatını mesela ben bilemem ya da bir matematikçinin müfredatını hepsini tek tek mümkün değil yapmam ama örneklerle arkadaşlarımızda büyük bir şekilde anladığını düşünüyorum, ama bilmiyorum. (Ses Kaydı 50).

BEP hazırlama sürecinde öğrencilerin yeterli değerlendirilmemesi ve öğrenci özelliklerinin bilinmemesi nedeni ile öğretmenlerin BEP programlarını hazırlanırken kazanımları sınırlandırma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (K2, R2). Ders yüklerinin ağırlığı ve kalabalık sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin BEP'e uzak durdukları ve "Benim işim değil." bakış açısında oldukları görülmektedir (R6, K11) ve dolayısı ile BEP hazırlamak istemedikleri belirtilmiştir. Konu ile ilgili bir diğer durum ise öğretmenlerin, işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerini bilmemelerinden kaynaklanan sorunlardır (K2, K5, K8, K11, M1, M4, M5, M7 ve M10). M7 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmektedir (Ses Kaydı 32).

Araştırmacı: ... Okuldan ya da BEP komisyonundan öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ilişkin herhangi bir bilgi aldınız mı?

M7: Hayır hayır, işte zaten en büyük eksiklik orda. Bize öğrenci hakkında hiçbir bilgi verilmiyor. Sadece bize deniyor ki ha "bu öğrenci sende ve BEPlî" bitti bu kadar. Bir daha ondan sonra benim hiçbir... ha bunun için ben kendim araştırma yapıyorum internette bir şeyler okuyorum çocuğa faydalı olalım diye ama çok yanlış çok yanlış... (Ses Kaydı 32)

K8, şimdiye kadar işitme kayıplı öğrenciler içinde BEP hazırlanması gereken bir öğrencisi olmadığını, M1, M4 ve M10 derste hiçbir sorun yaşanmadığını, öğrencinin konuşma anlaşılabilirliğinin iyi olduğu için ek düzenleme veya ek materyal vermeye gerek görmediklerini belirtmiştir. M5 ise öğrencisini işitme kaybı derecesine göre değerlendirerek BEP hazırlamaya ihtiyaç olmadığını belirtmiştir.

K2, K4, K6, K8, R2, R6 ve R10 ise BEP toplantılarının; program hazırlama, öğrencinin düzeyine ve ihtiyacına yönelik planlama gibi amaçlarının dışında bilgilendirme toplantılarına dönüştüğünü ifade etmiştir. Gerçekleştirilecek derslerin planlarının hazırlanmasında önemli bir yeri olan öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesine yönelik RAM'dan gelen bilgilerin yeterli olmadığı (R1, R5) yönünde görüşlere ulaşılmıştır. RAM'dan herhangi bir destek alıp almadıkları konusundaki soruya R1 aşağıdaki şekilde cevap vermiştir (Ses Kaydı 40).

Araştırmacı: Rehberlik araştırma merkezinden ne derece destek alıyorsunuz?

R1: Hiç almıyoruz. Yani şöyle çok kalabalık bir okul bölgesi olduğu için belki de yani yönetmeliğin dışına çıktığımız durumlar oluyor. Aksine mesele bir sınıfta yine kaynaştırma özelinden konuşayım, bir sınıfta üçten fazla olamaz ama bizim üç öğrencimiz de var bu yüzden destek eğitim odası daha önemli. Yani biz de çok talep ettik mi bilmiyorum ama çok yeterince bir iş birliği sağlandığını düşünmüyorum. (Ses Kaydı 40)

R5 “Yani ben daha yeniyim bu ilde ... 2, 3 ay oldu geleli. Henüz bir yardım görmedim açıkçası...” şeklinde cevap vermiştir (Ses Kaydı 44). Ayrıca, öğretmenlerden derslerinde öğrencileri değerlendirmeleri ve BEP toplantılarına bu bilgilerle gitmeleri istenmiştir. Öğrencilerin düzeyini belirlemek amacı ile yapılan çalışmaların uzun sürebilmesi nedeni ile dönem başında yapılması gereken BEP toplantıları, okul açıldıktan bir veya bir buçuk ay sonra yapılmıştır (K8, K11). K8 toplantıların yapılma sıklığı hakkında aşağıdaki şekilde cevap vermiştir (Ses Kaydı 21)

Araştırmacı: ...BEP toplantılarının yapılma sıklığı hakkında ne bilgi verirsiniz?

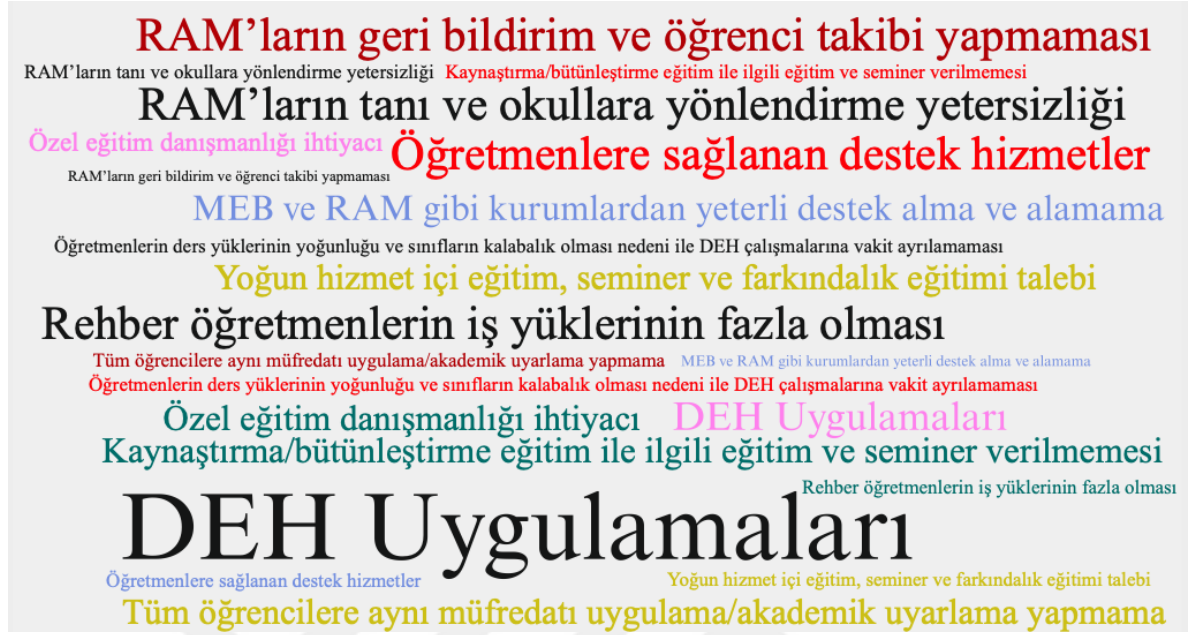
K8: Biz dönem başında değil de dönem ortasına doğru yani ilk bi 6 7. haftalarda yapılmıştı hani ve bize 15 gün gibi bir süre verildi bence kısıydı bu daha önce yapılabilir miydi evet ben daha önceki çalıştığım liselerde de BEP programı hazırlamaya çalıştım ama bu şekilde program verilmemişti mesela bize. (Ses Kaydı 21)

3.2.2.4. DEH uygulamaları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmaya katılan kültür, meslek ve rehber öğretmenlerine sunulan DEH uygulamalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine ilişkin temalar Şekil 3.5.te aktarılmıştır.

Şekil 3.5

Öğretmenlerin DEH Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri



Öğretmenlere kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili yeterli hizmet içi eğitim ve seminer verilmediği (K1, K4, K5, K7, K8, K9), hizmet içi eğitimlerin daha yoğun biçimde verilmesi (K5, K10, K12) yönünde görüş bildirilmiştir. Sırasıyla K4 ve K9 aşağıdaki şekilde görüşlerini bildirmiştir (Ses Kaydı 17, Ses Kaydı 22).

K4: Şöyle diyeyim, öğrenci açısından özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin hani kendi yaşlılarıyla birlikte toplumda yeteneklerini çok rahat ifade etmesini sağlayan ve toplumda rahat hareket etmelerini sağlayan bir sistem o açıdan çok güzel. Öğretmenler açısından da bizler bu eğitimi okulumuzda veriyoruz fakat biz de bu konuda desteklenirsek işte hizmetiçi eğitimi olarak... çocuklarımıza daha fazla yardımcı olacağımızı düşünüyorum.

...

Nur: Peki bu öğrencilerimize daha etkili olabilmek için size sunulacak olan hizmet içi eğitimler için neler söylemek istersiniz sunulan hizmet içi eğitimleri yeterli buluyor musunuz?

K4: Şöyle bir şey dediğim gibi aslında bu eğitimleri almadım. Almak isterim aslında bize hani verilmesi de gerekiyor çünkü benim de o öğrenciye daha yardımcı olmam gerekiyor. Benim önce bir şeyleri bilmem daha iyi, bilmem lazım ki öğrenciye daha fazla yardımcı olayım. (Ses Kaydı 17)

Araştırmacı: ... İşitme kayıplı öğrencilerinize yönelik herhangi bir destek hizmet aldınız mı? Bu BEP yani BEP hazırlama olur, ondan sonra özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalık eğitimi olur, ondan sonra gezici öğretmenlik uygulamasının okulunuzda

uygulanması ve sizin gezici öğretmenden danışmanlık almanız olur, az önce bahsettiğim özel eğitim danışmanlığı bu tarz bir şey destek hizmet aldınız mı?

K9: Hayır hayır hiçbir şekilde almadım. (Ses Kaydı 22)

K11 bu öğrencilerle ilgili daha fazla bilinçlendirme ve seminerlerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. M3, M4, M7 ve M8 BEP ile ilgili özel bir eğitim almadıklarını ifade ederken, M2 online eğitimler yapıldığını belirtirmiş, M5, M10 ve M12 alınan eğitimlerin içeriğinin yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. M2 ve M12 hizmet içi eğitimler zorunlu ve yüz yüze olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte tüm öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığı, gezici öğretmen desteği almadığı ve özel eğitim danışmanı ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri incelendiğinde; R3, R6 ve R11 de hizmet içi eğitim eksikliğinden; R6, eğitimlerin teorik bilgiye dayandığı, ancak uygulamalı eğitimlerin eksik kaldığından söz ederken, R1, R2, R3, R4, R6, R8, R9 ve R11 öğretmenlere, özellikle DEO öğretmenlerine, hizmet içi eğitimler verilmesi ve eğitimlerin sayısının artması gerektiğini ifade etmiştir. R4 ve R5 hizmet içi eğitimlerin kalıcı olması adına sunumlar sonrası bilgilendirme kitapçıkları verilmesinin iyi olacağını belirtmiştir. M12, R10 ve R11 hizmet içi eğitimler zorunlu olması gerektiğinden, M12, R7 ve R8 bu eğitimlerin yüz yüze olması (ders, konferans, workshop) ve üniversitelerin sürece dahil edilmesini gerekli olduğunu vurgulamıştır. M12 hizmet içi eğitimlerin zorunlu olması gerektiğini aşağıdaki şekilde vurgulamıştır (Ses Kaydı 37).

M12: ...Daha zorunlu eğitimler olabilir. Şimdi isteğe bağlı olunca fırsat bulamadığımız da biz bunu yapmayabiliyoruz veya hizmet içi eğitimi uzaktan olduğu için hani bazen dinleniyor. Ev ortamı olduğu için bazen es geçilebiliyor hani çok dikkate alınmayabiliyor ama zorunlu yüz yüze bir eğitim olsa, mesela ben İstanbul'da görev yapmışım. O zaman bu akıllı tahtalar tabletler yeni geldiğinde biz yüz yüze zorunlu eğitimlere gidiyorduk, sürekli onları mesela zorunlu tutulsa kaynaştırma eğitimiyle ilgili daha yapıcı olduğunu düşünüyorum. Yani uzaktan eğitim biraz daha biraz daha olmuyor bence hani daha olumsuz bakıyorum ben (Ses Kaydı 37).

R6, R8 ve R9 lisans eğitiminde ve hizmet içi eğitimlerde Kaynaştırma/ Bütünleştirme ile ilgili uygulamalı derslerin sayısının artırılması ve tüm branş öğretmenlerinin bu dersleri almasının eğitimin niteliğini arttıracak yönünde görüşler sunmuşlardır. R6 kendilerine sunulan hizmet içi eğitimlerin yetersiz bulduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Ses Kaydı 45).

Araştırmacı: Size sunulan destek şey size sunulan hizmet içi eğitimleri yeterli buluyor musunuz peki?

R6: Yeterli bulmuyorum. Çünkü hepsi yarıda kalıyor hani daha çok lisansta aldıklarımızla kaldık gibi. Hizmet içi eğitimi de almıştık bu konuda ama direk uygulamaya dönük değil teorikti. Gelişimleri ile ilgili öğrencilerin bulunduğu yetersizlik türleriyle ilgili bilgilendirmeydi mesela (Ses Kaydı 45).

DEH uygulamalarında iş birliği ile ilgili olarak; K2, K4, K5, K7, K9 ve K10 MEB, üniversite RAM ve diğer ilgili kurumlardan yeterince destek alınamadığını ve iş birliğinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Fakat, R2, R10 ve R11 kültür öğretmenlerinin aksine RAM ile iş birliği yapıldığını belirtmiştir. Bu iş birliğini R2 görüşmesinde aşağıdaki şekilde belirtmiştir (Ses Kaydı 41).

Araştırma: ... Size sunulan, yani siz bir öğretmen olarak, sizin özel gereksinimli öğrencilerinize daha faydalı olmanız adına, size sunulan herhangi bir destek hizmetten söz edebilir miyiz?

R2: Söyle, bize sunulan birşey yok. Ama biz ihtiyaç duyduğumuzda RAM özel eğitim hizmetlerine rahatça bağlanıp onlardan bilgi alabiliyoruz süreçlerle ilgili bilgi alabiliyoruz. RAM' ın müdür yardımcısı bu konuda gayet geri dönüşler verir eğer kafamıza takılan bir soru varsa işleyiş işleyiş ile ilgili bir sıkıntımız varsa gideremediğimiz bir sorunuz varsa onlara başvurarak telefonla konuşarak onlardan geri dönüş alabiliyoruz onlardan bilgi alabiliyoruz ama özelde bize verilen herhangi bir eğitim yok. Bununla ilgili biz kendimiz kafamıza takılan bir şey olduğunda arıyoruz öğreniyoruz sonra uygulamayı o yönde şekillendiriyoruz. (Ses Kaydı 41)

İş birliği süreçlerinin bir parçası olan RAM'ın daha iyi tanı ve yönlendirme yapması, öğrenci takibi ve geri bildirim verme gibi süreçlerinde eksiklikler olduğunu belirtmiştir (R1, R2 ve R7). R2 ile yapılan görüşmede rehabilitasyon merkezleri ile olan işbirliğini aşağıdaki gibi belirtmiştir (Ses Kaydı 41).

Araştırmacı: Peki RAM da yapabildiğiniz iş birliği için ÖERM'de de durum böyledir biz öğrencinin devam etmekte bir Merkez varsa onlarla rahatlıkla iletişime geçiyoruz bize eğitsel veya çocuğun genel durumu ile ilgili bir dönüş veriyor diyebilir misin?

R2: Şimdi hepsini diyemeyiz. Ama özellikle bunu yapan rehabilitasyon merkezleri var rehabilitasyon merkezleri dönem başlarında öğrencileri tanımak için geliyorlar tanışmak istiyorlar bizlerle de bize gelen öğrenciler bunlar eğitsel performansını almış bir şekilde geliyorlar. Eğitsel performansını getiriyorlar bize bu çocukla çalışacağımız kazanımlar bunlar bu yönde desteklerseniz okulda öğrenciyi daha güzel ve uyumlu ilerleriz diye güzel geri dönüşler oluyor. Biz de dikkat edilmesi gereken bir konu varsa orada da çünkü

psikologlarla da görüşmeye devam ediyorlar orada onlara da bilgi sunabiliyoruz şu konuda çalışmasını faydalı olacaktır öğrencilerin bu konuda ihtiyaçları daha fazladır şeklinde biz de onlara destek verebiliyoruz onlar da hazırladıkları BEP planlarıyla öğrencinin eğitsel performansı ile ilgili aldığı performanslarda destekte bulunabiliyorlar. Ama tüm rehabilitasyonlar mı? Hayır tüm öğrencilerimiz için bu şekilde geri dönütler yok maalesef ki. Ama bunu güzel yapan kurumlarda var. Rehabilitasyon merkezleri var bize özellikle öğrencilerin bu yıl çalışılacak kazanımları bunlar sizde okulda bunları desteklerseniz çok daha iyi olacaktır öğrenci açısından diye gelebiliyorlar. (Ses Kaydı 41)

Aynı okulda ve odada çalışan R1 RAM'dan destek alamadığını ifade ederken, R2 telefon ile RAM'dan bilgi alabildiğini fakat eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. Aynı okulda çalışan iki rehber öğretmenin RAM'a ilişkin görüşlerinin farklılık göstermesi dikkat çekicidir.

M11 ayrıca uygun bölüme yerleştirme ve mesleki yönlendirme sürecinde öğretmenlerin görüşüne başvurulması gerektiğini, okullara üniversiteden uzmanlar gelerek uygulamalı eğitim vermeleri gerektiğini eklemiştir.

Rehber öğretmenler, Destek Eğitim Hizmetlerinin bir parçası olan BEP toplantıları koordinasyon görevi nedeniyle mevcut iş yüklerinin de arttığını belirtmiştir. R8, BEP toplantılarını genellikle rehberlik servisinin koordine ettiğini, Müdür yardımcısı ve Müdür'ün yoğun oldukları için, toplantının tarihleri belirlenirken idare ile birlikte çalıştıklarını, ancak toplantıdaki soruların muhatabı daha çok rehberlik servisi olmaktadır. R8 BEP toplantılarını koordine ettiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir (Ses Kaydı 47).

Araştırmacı: ... BEP koordinasyon birimiyle BEP toplantılarıyla ilgili birkaç soru soracağım BEP toplantıları ile ilgili olarak üye konumunda mısınız yoksa toplantıları koordine mi ediyorsunuz ...?

R8: Koordine ediyoruz.

Araştırmacı: normalde bu koordinasyon ilgili müdür yardımcısı ve müdüre ait olduğu için merak ettim

R8: Onların hani yoğun olduğu zamanlar oluyor genelde özel eğitim alanında rehberlik servisi daha çok hani muhatap oluyor bu alanlarda da toplantının tarihini tabii ki idarecilerimiz ile paylaşıyoruz uygun zamanlar birlikte belirliyoruz ama toplantıda bulunan hani soruların muhatabı biz oluyoruz. (Ses Kaydı 47)

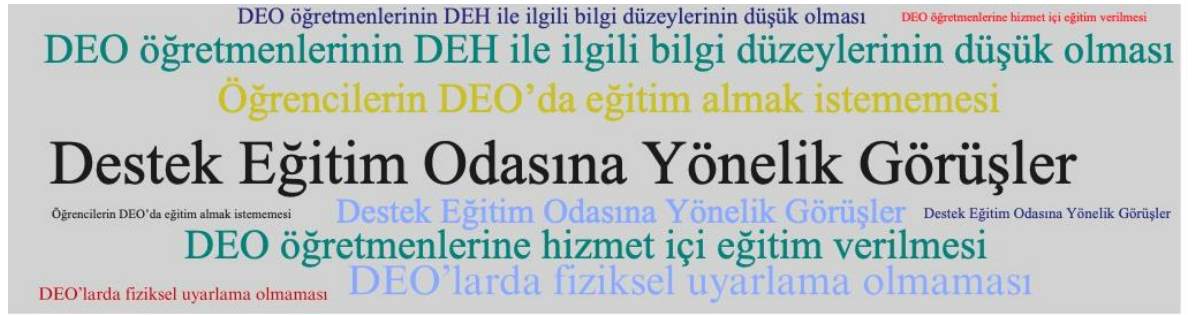
Rehber öğretmenlere ek olarak K5, K7, K11 ders yükü fazlalığı ve kalabalık sınıflar nedeniyle özel gereksinimli öğrencilere DEH sunamadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm öğrencilere aynı müfredatı uyguladıkları görülmektedir.

3.2.2.5. DEO'ya yönelik görüşler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmaya katılan kültür, meslek ve rehber öğretmenlerine sunulan DEO uygulamalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine ilişkin temalar Şekil 3.6'da aktarılmıştır.

Şekil 3.6

Öğretmenlerin DEO Görüşleri



K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10 ve K11 öğrencilerin akademik açıdan gelişmesi için DEO'un çok önemli olduğunu düşündüklerini ve olması gerektiğini belirtmişlerdir. K9 DEO'nun faydalarını görüşmesindeki kesitte aşağıdaki gibi belirtmiştir (Ses Kaydı 22).

Araştırmacı: ... Şöyle bir genel olarak söyleyecek olursanız şey değinecek olursanız destek eğitim odasının akademik ve sosyal katkısı desem neler sıralarsınız bize...

K9: Destek eğitim odalarında çocukların öğrencilerin öğrenmelerine uygun bir ortam kurmaya çalışıyoruz ve birebir ders verdiğimiz için kesinlikle faydalı olduğuna inanıyorum bunu söyleyebilirim örnekler bulmaya çalışıyorum farklı örnekler farklı konuyla ilgili farklı materyaller getirirsek çocuğun dikkatini biraz daha çekmiş oluyoruz dolayısıyla sınıfta işlenen derse göre oradaki anlatılanlar onlar açısından daha faydalı olacaktır diye düşünüyorum. (Ses Kaydı 22)

Sınıf içinde öğrenciler bazen kendilerini rahat hissedemeyebilir, bu nedenle birebir çalışmanın, bu tür öğrenciler için çok daha faydalı olacağını ve akademik açıdan öğrenciye katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. K2 ayrıca DEO'da sadece bireysel değil, benzer ihtiyaçları olan öğrencilerin bir arada grup eğitimi almasının da faydalı olacağını düşünmektedir. Bu sayede öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlayarak grup içerisinde

birbirlerine destek olabileceklerini belirtmiştir. K4, K6 ve K7 destek eğitim odasında ders işlediğini ve bu derslerin başlarda öğrenciler tarafından istenmeyerek kabul edilse de zamanla daha keyifli hale geldiğini ifade etmiştir. K4 DEO’da ders işlediğini, öğrencilerin DEO’ya bakış açısının zamanla nasıl değiştiğini görüşmesindeki kesitte aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Araştırmacı: Hocam okulunuzda destek eğitim odası olduğu bilgisine ulaştım destek eğitim odasında ders işliyor musunuz?

K4: Evet benim görevim var şimdi o 5 saatlik bir dersimizin 3 saatini çocuk kendi sınıfında kendi ders öğretmeniyle işlerken aynı o arada öğrenci bize geliyor o 2 saat için geliyor bilmiyorum hani önce öğrenci bazı öğrencilerimiz istemeyerek geliyor işte ailenin isteği geliyor ama daha sonra da kendini birebir olduğumuz için daha çok iletişime girdiğimiz için bu gerek işitme engelli ya da diğer engeli olan ya da özel pardon özel durumu olan öğrenciler için diyorum daha çok iletişime geçtiğiniz için sadece akademik anlamda değil iletişimi de daha sıkı tuttuğumuz için bir süre sonra kendini daha değerli hissediyor daha çok iletişime geçtiğimiz için daha seyerek gelmeye başlıyorlar önce ön yargılı olan öğrencilerimiz daha sonra da bu dersten 2 saat dersten keyif alıyorlar. (Ses Kaydı 17)

K5 genel eğitim sınıfında işlenen konuların işitme kayıplı öğrenci açısından verimli olmadığı, birebir eğitimde daha iyi sonuçlar alındığı ve bu süreçte öğrencilerle daha sıkı iletişim kurmanın önemi vurgulamıştır.

Çoğu meslek öğretmeni (M2, M3, M4, M6, M9, M10, M11, M13) DEO eğitimini faydalı bulduğunu ve gerekli gördüğünü belirtmiştir, bunun aksine M3, M5, M10, M13 gerekli görmemektedir. M12 yönetmelikte olması durumunda kendi dersi için talepte bulunabileceğini ifade etmiştir. M9 ise DEO’da görev alamadığını fakat öğrencilere dersinden ek zaman ayırarak yardımcı olduğunu ve bireysel ders anlattığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Ses Kaydı 34).

M9: ... Öğretmenlerimizin kültür öğretmenlerimize destek eğitimi veriyor şu anda meslek öğretmenlerimiz destek eğitim vermiyor okulda ve dolayısıyla bu da nasıl oluyor işte aileyle rehber öğretmenlerle ve derse giren öğretmenle iş birliğine gidilerek öğrenci destek eğitime yönlendiriliyor

Araştırmacı: ... O zaman destek eğitim odasının öğrenciye sizce akademik katkı sağlıyor mu bu sosyal katkı da olabilir bu konudaki görüşlerinizi kısaca değinilir misiniz?

M9: Ben destek eğitimde görev almıyorum, dediğim gibi ancak kesinlikle sağladığını düşünüyorum meslek öğretmenlerini de alması gerektiğini düşünüyorum geçen günde mesela biz hatta ... Hocamla başka bir öğrenci işitme engelli yine ... işitme engelli de var

ama destek eğitim alması gerekiyor yani anatomi gibi bir ders anlatıyoruz biz dolayısıyla da biraz önce de bahsettiğim gibi diğer öğrencilerimizin zorlandığı bir ders ben o öğrencim için mesela son saat ona ayırdım dokuzuncu sınıftan beri öğrencimizi dersimi üç saatte toparladım. Son saatte öğrencimi ayırdım oturtum yanıma masaya birebir onu ders anlattım ama bu her zaman mümkün olmuyor o haftalık kazanımları bitirdiğim için bunu yapabildim kesinlikle ve kesinlikle destek eğitim meslek derslerinde de sağlanmalı çok artısı olacağını düşünüyorum çünkü ister istemez belli bir programımız var haftalık yetiştirmemiz gereken bir programımız var onu tamamlayabilirsem ben kaynaştırma öğrencimize zaman ayırabiliyorum ama tamamlayamazsam maalesef ki ayıramadığım zamanlar oluyor bu da ister istemez o öğrenci geride de kalabiliyor böyle bir sıkıntı yaşıyoruz ama destek eğitim olsa ben yine sınıfta normal öğrenim düzeyinde anlatırım o öğrenci o konuya bir en azından bir alt yapı oluşturur meslek eğitiminde aynı konuyu tekrarladığım daha da pekişeceğine inanıyorum bizim için de bir kazanç olur. (Ses Kaydı 34)

DEO eğitimleri, özel eğitim yönetmeliği gereğince sadece sınıf öğretmenleri, alan öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri tarafından verilebilmektedir. Bu nedenle meslek eğitim öğretmenleri DEO eğitimi verememektedir.

DEO'daki uygulamalara bakıldığında, K1, K2, K8, K11 bulunduğu okulda DEO bulunmamaktadır ve DEO tecrübesi olmadığını ifade etmiştir. Diğer kültür öğretmenleri derslerde BEP'e sadık kaldıklarını belirtmişlerdir. K12, daha iyi bir destek eğitim sunmak için yeterli eğitimi olmadığını ve bu konuda kendisini yetersiz hissettiğini dile getirmiştir.

DEO'daki fiziksel imkanlar göz önüne alındığında; K6 destek eğitim odasında görevli olduğunu ve burada özellikle haritalar ve diğer görsel materyaller kullanarak ders işlediğini belirtmiştir. K6 ve K9 işitme kayıplı öğrenciler için dil sadeleştirme ve görsel objelerle desteklenen anlatım yöntemleri uyguladığını, telefon ve bilgisayar gibi teknolojik araçlardan yararlanarak dersleri daha ilgi çekici hale getirdiğini eklemiştir. K5 öğrencilere bireysel destek verirken teknolojik materyallerin eksikliğini hissettiğini, tablet ya da bilgisayar gibi araçların daha etkili olacağını söylemiştir. DEO'nun fiziksel düzenlemelerinin yeterli olmadığını, akustik düzenlemelerin ve ses izolasyonunun önemine değinmiştir. K9 da DEO'daki en büyük eksiklik olarak materyal yetersizliğine dikkat çekerken, özellikle işitme kayıplı öğrenciler için ses izolasyonu gibi fiziksel düzenlemelerin önemine değinmiştir. Fakat Matematik dersi desteği veren K7, materyale çok fazla ihtiyaç duymadığını belirtmiştir ancak bazen derslerin 2 ders saat sürebildiğini eklemiştir.

Rehber öğretmenlerin tümü DEO'nun fiziksel ve donanımsal olarak yetersiz olduğunu, lise düzeyinde DEO eğitim materyallerinin olmadığını, tüm derslerden DEO verilmediğini belirtmişlerdir. Eğitim verecek yeterli sayıda kültür öğretmenin olmadığını (R1, R4, R12) belirtmişlerdir. R10 DEO eğitimlerinin istenilen biçimde sunulmadığını eklemiştir.

K6 DEO'da diğer öğrencilerin sınıfta olması durumunda mekân sorunlarının yaşanabileceğini ve yer sıkıntısının zaman zaman çözülmesi gerektiğini, buna rağmen derslerin genel olarak verimli geçtiğini belirtmiştir. K9 DEO müsait olmadığında kütüphanede de ders verdiğini belirtmiştir. K11 okullarındaki fiziksel yetersizlikler nedeniyle DEO olmadığını ancak ihtiyaç duyulduğunda öğrencilere bireysel olarak destek sağladıklarını belirtmiştir. K12, O6'da destek eğitim odası olmaması nedeni ile rehber öğretmenin yönlendirmesi ile okulda boş bulunan bir yerde destek eğitim sağladığını ifade etmiştir. K3 diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrencinin ayrıştırılmış hissetmemesi adına DEO'yu kullanmama nedenini "Destek eğitim odamız var bir tane, destek eğitim odamız ikinci katta genelde boş oluyor. Ama ben genelde oraya inmiyorum yani öğrencinin o ortamda olmasını çok istemiyorum. Genelde bir tane sınıf ortamını tercih ediyorum ki orada destek eğitim odasında hissetmesin kendini." olarak, öğrenciye farklı ortamlarda destek sağlama nedenini ise "Mekan önemli değil önemli olan nasıl davrandığınız öğrenciye. Bunun öğrenciye katkısını şu şekilde fark ediyorum; birincisi öğrenci senin dersine keyifle geliyor ve ben bazen kantinde de yapıyorum farklı ortam görsün, birlikte bir çay içelim, kahve içelim, çikolata yiyelim ki kendini daha özel hissetsin diye." olarak ifade etmiştir (Ses Kaydı 16).

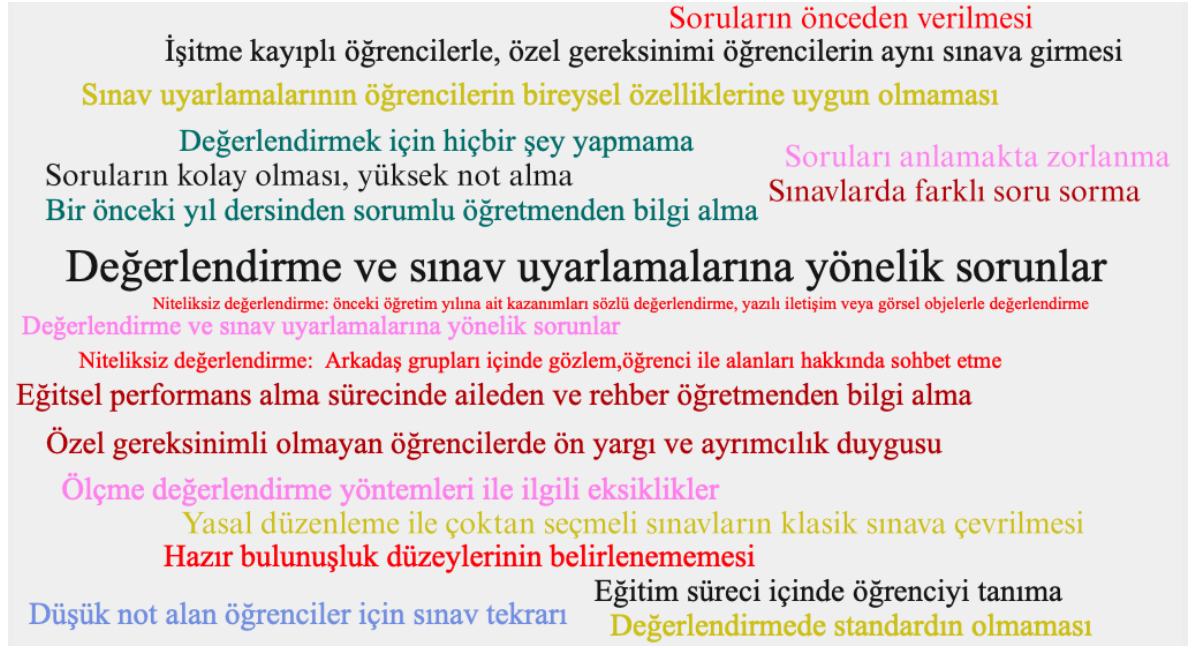
Rehber öğretmenlerin DEO'ya ilişkin genel görüşleri DEO'nun gerekli olduğu yönündedir. Ancak öğrencilerin DEO'lara; sınıftan ayrıldıklarında dışlanacakları ya da farklı görünecekleri kaygısı ile gitmek istemedikleri yönünde de görüş bildiren öğretmenler de bulunmaktadır (R1, R2). DEO konusundaki iş birliği konusunda R1 tarafından MEB ve RAM'dan yeterli destek alınmadığını vurgulanmıştır. Ayrıca R1 ve R2 DEO uygulamaları için kültür derslerindeki MEB tarafından öğretmen açığının kapatılması ve atamaların artırılması gerektiğini belirtmiştir.

3.2.2.6. Değerlendirme ve sınav uyarlamalarına yönelik sorunlar

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmaya katılan kültür, meslek ve rehber öğretmenlerine sunulan değerlendirme ve sınav uyarlamalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine ilişkin temalar Şekil 3.7.'de aktarılmıştır.

Şekil 3.7

Öğretmenlerin Değerlendirme ve Sınav Uyarlamalarına Yönelik Sorunlara İlişkin Görüşleri



Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirlerken çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin hazırbuluşlukları nasıl belirledikleri sorulduğunda; branşlarına yönelik sorular sorma, öğrencilerle sohbet etme, onları arkadaş grupları içerisinde gözlemlleme ya da derse ilişkin temel becerileri ve önceki yıllara dair bilgileri tekrar sorma yoluyla yaptıkları belirlenmiştir (K1, K9, K7, K11, M1, M2, M3, M8). K11 öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesini nasıl belirlediğini aşağıdaki gibi anlatmıştır (Ses Kaydı 24).

Araştırmacı: ...Öğrencimiz özelinde dönem başladığında dersine girmeden önce hazır bulunuşluk düzeyini nasıl ölçtüğümüz nasıl değerlendirdiniz hocam?

K11: Aynen rehber öğretmenimiz bizi bilgilendirdikten sonra ben fark ettim (Ö10) da yani işitme kaybının olduğunu onun öncesinde bile anlaşılmayacak kadar dediğim gibi diğerleriyle aynı seviyede bir öğrenci sonra konuştuk işte sorular hazırladım ben önceki işte programlara dair hani ne kadar ne biliyor onunla ilgili çalışmamızı yaptığımızda öğrencinin çokta geri olmadığını yani dediğim gibi okuduğunu anlıyor daha öncesine dair de bir bilgi birikimi var öyle olunca aynı müfredatı devam ettirdik ...

Araştırmacı: şey soruları birebir sorma şansınız oldu mu hazırladıktan sonra belli bir zaman ayırdınız mı yoksa sınıf genelinde ona da sorarak mı?

K11: şöyle kitap okuma saatimiz var bizim öyle bir şansım var benim işte 5 saat olduğu için dersimiz biz öyle bir karar almıştık kitap okuma saatinde öğrenciler kitaplarını okurken (Ö10) yanıma alıp hani birlikte böyle bir çalışma yaptık hani sordum hepsi

Araştırmacı: dersiniz özelinde böyle bir ekstra zaman yaratma fırsatınız olmuş

K11: aynen fırsatım var yoksa hani belki hani ders saatim az olsaydı ve yetiştirmem gereken o an bir hani konu olduğu zaman tabi böyle bir zaman ayırmak çok zor. (Ses Kaydı 24)

Bazı öğretmenler ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yazılı iletişim veya görsel objeler kullanarak belirlemeye çalışmıştır (K5, K7, K11).

Bununla birlikte hazırbulunuşluk konusunda rehber öğretmenlerin bilgilerine başvuran öğretmenler de mevcuttur (M1, M3, M9, M10, M12). M1, M5, M10 bu süreçte ailelerden bilgi almışlardır. M12 ise öğrencinin bir önceki yılki öğretmeninden bilgi almıştır (Ses Kaydı 37).

Araştırmacı: ... İşitme işitme kayıplı öğrencimizin eğitimine başlamadan önce mevcut becerilerini nasıl ölçtünüz?

M12: Mevcut becerisini şöyle ölçtüm. Rehber öğretmenimizden bilgi aldık ve çocuk gelişimi bölümündeydi bu çocuk, ben moda tasarım öğretmeniyim çocuk gelişimi bölümündeki öğretmenlerimizle görüştüm “nasıl iletişim kuruyordunuz, çocuk normal duyuyor mu, nasıl hani işitme cihazı falan” gibi konulara hepsini bir önceki sene bir yıl dersine giren öğretmenlerden öğrendim, bir de rehber öğretmenden öğrendim. (Ses Kaydı 37)

Özellikle paydaşlar arasında iş birliği örneği sayılabilecek bu çabaların aksine, düzey belirlemek için herhangi bir aksiyon almadığını belirten öğretmenler de mevcuttur. M14 düzey belirlemek için herhangi bir şey yapmadığını dile getirirken, M7, M8, M13 öğrenci hakkında önceden bilgi almadıklarını öğrenciyi eğitim sürecinde tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, öğrenciyi önceki yıllardan tanıyan bazı öğretmenler, hazırbulunuşluklarını değerlendirmek için özel bir aksiyon almadıklarını ifade etmişlerdir (K5, K7).

Hazırbulunuşluk belirleme sürecinde çıkan sorunlar ise; hazırbulunuşluk düzeyinin değerlendirmesindeki yöntemlerle ilgili eksiklikler olması (K5), değerlendirmede standartın olmaması (K9), hazırbulunuşluk değerlendirme yapmada öğretmenlerin yetersiz olması (K8) olarak belirtilmiştir. Gerekli biçimde hazırbulunuşluk seviyesi ölçülmediği için BEP planlarında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz ardı edilmesine

(R2, R3) yol açmaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin, öğrencilerin eğitsel performansını almakta yetersiz kalmasına vurgu yapılmıştır (R1, R3, R5, R9, R10, R11). R9 öğretmenlerin eğitsel performanslarını belirlemede zorlandıklarını ve bu konuda kendilerinin müşavirlik hizmeti verdiğini aşağıdaki şekilde belirtmektedir (Ses Kaydı 48).

Araştırmacı: Hocam destek eğitim kapsamında dersle yani derslere uygulamacı olarak girmiyorsunuz ama ancak uzun dönem kısa dönem amaçların belirlenmesindeki fonksiyonunuz nedir? yine bu süreçte bu süreçye yönelik önerileriniz nelerdir daha iyi bir süreç için?

R9: Öğretmenlere süreci nasıl değerlendirebilecekleri ile ilgili fikir veriyoruz aslında, bu öğretmenin tekelinde öğretmen çocuğun eğitsel performansına bakıyor ancak bunu nasıl olacağını bilemedikleri zaman hani farklı işte araçlarla işte sözlü mülakat gibi yazılı tez doğru yanlış gibi hani çocuğun eğitsel performanslarını nasıl alabilecekleri ne kadar o konu yani mesela lise öğretmenleri genelde lise düzeyinde kalabiliyorlar hani ortaokula inmesi gerektiğinin bilincinde olmuyor...Özellikle yaşı büyük öğretmenlerimiz buna dair de bir eğitim almadıkları için müfredata takılabiliyorlar öğrenciyi nasıl seviyeye nasıl indireceklerini bilemiyorlar buralarda hani biz birazcık daha müşavir hizmeti yapıyoruz. (Ses Kaydı 48)

Öğrenciler için konu ve sınavlarda sadeleştirme ve uyarlama yapıldığı, en çok uygulanan uyarlanmanın soruların kolaylaştırılması (K1, K4, K5, K8, K9, K10, K12, M1, M2, M3, M1) olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınav öncesinde soruların verilmesi (K1, M3, M4, M13) veya 50'nin altında not verilmemesi (K6, M4) veya farklı soru sorma (K12), buna ek olarak düşük not alan öğrenciler için ikinci kez sınav yapılması (K6) da ek yapılan uyarlamalardır. Fakat bazı öğretmenler (K8, K11, M4), herhangi bir uyarlama yapmadıklarını, özel gereksinimli olmayan öğrencilerle aynı sınavı yaptıklarını belirtmişlerdir. K4 öğrencilere uyguladığı sınav sürecini aşağıdaki gibi belirtmiştir (Ses Kaydı 17).

Araştırmacı: ...İşitme kayıplı öğrencimizin sınavlarını nasıl yapıyorsunuz?

K4: Şöyle yapıyoruz, hani sınav hep birlikte okulda yapılırken onun da kağıdını şöyle diyeyim ben bunu farklı 2 şekilde denedim. Kağıdına hazırlıyorum ismini yazarak o dosyanın içine atıyorum. Dağıtılırken onun da kâğıdına o şekilde dağıtılıyor bunu da yaptığım oldu, ya da onu destek eğitim odasında sınava aldığım da oldu. Ayrıca bana bir öğrencimin dediği şuydu 'beni destek eğitim odasında yapmayın benim kağıdımı dosyanın içine verip herkese dağıtılırken benim de kağıdımı verilsin' hani herkes gibi ben ...normal sınavımı olmak istiyorum' dediği için bu yöntemi tercih ediyorum. (Ses Kaydı 17)

Bu süreçte ortaya çıkan sorunlar arasında; genel sınıftan farklı sınav sorulmasından bazı özel gereksinimli öğrencilerin rahatsız olduğu (K4), bunun yanında özel durumlarına bağlı olarak daha basit sorularla sınav olmaları ve yüksek not almaları, diğer öğrencilerde önyargılara ve diğer öğrencilerde ayırım yapıldığını düşüncesine (K12, M12) yol açmaktadır. M12 özel gereksinimli öğrencilerin sınavını basitleştirmesinin özel gereksinimli olmayan öğrenciler tarafından eleştirildiğini aşağıdaki gibi belirtmiştir (Ses Kaydı 37).

M12: ... Bazen öğrenciler şöyle söylüyor mesela ben bazen bazı tabi bunların BEP planları ayrı olduğu için diyorum ki bu konuyu siz... işte 2 tane BEPlî öğrencim var ikisine diyorum ki siz diyorum bunları yapmayacaksınız diyorum. Diğer öğrenciler ‘biz de yapmasak keşke’ diyorlar mesela hani bu durumda onu ayırtmış oluyor onlarda şaşırıyor ‘Onun sınavı neden az’ diyor mesela orada yani sınıf içinde bazı şeyleri kontrol edemiyoruz o anda söylenmemesi gereken şeyleri söylüyorlar mesela çocuklar bunu, çok kontrol edilebilir bir şey değil yani bu tarz oluyor genelde “sınavı niye onun daha kolay sınavı neden ayrı” işte “o niye bu dersi yapmıyor da o konuyu biz işliyoruz” gibi öngörülemeyen şeyler oluyor. (Ses Kaydı 37)

Diğer sorunlar arasında; öğrencilerin soruları anlamakta zorlandıkları, müfredat ve BEP düzenlemeleri yapılmasına rağmen öğretmenlerin gerekli akademik başarıyı yakalamakta zorlandığı (K6), özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinin farklı olması ancak BEP sınavlarında kişiye özel düzenlemeler yapılamaması (K9), öğrenciler için sınav türünün klasik sınavlara dönmesi (M9, M10) gibi sorunlar da yer almaktadır.

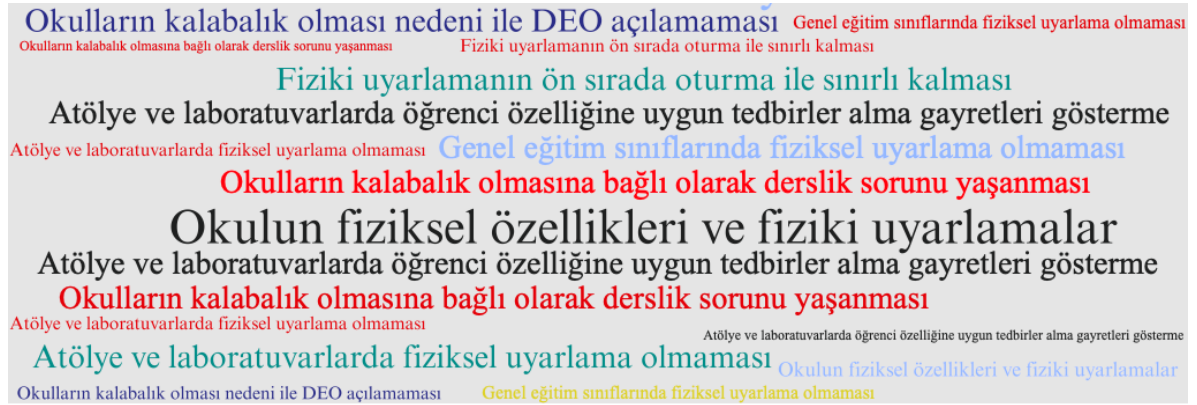
R10 bazı öğretmenlerin öğrencinin seviyesine göre değerlendirme yapamadığını ve BEP sınavı yapmaktan kaçındığı için değerlendirme sürecinde sorunlar ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu ifadeler karşın, R8’e göre Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında öğrencilerin seviyelerine uygun BEP ve sınavlarla destek verildiği belirtilmiştir.

3.2.2.7. Okulun fiziksel özellikleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmaya katılan kültür, meslek ve rehber öğretmenlerine sunulan okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine ilişkin temalar Şekil 3.8’de aktarılmıştır.

Şekil 3.8

Öğretmenlerin Okulun Fiziksel Özellikler ve Fiziki Uyarlamalarına İlişkin Görüşleri



Araştırmaya katılan tüm okullarda okul ve sınıfların kalabalık olduğu belirlenmiştir (K2, K3, K11, K12, M3, M8, R4, R5, R6, R7). Bununla birlikte okullarda DEO olmaması (K2, K8, K11) dikkat çeken diğer bir bulgudur. Okullarda DEO olmaması okulların kalabalık olmasıyla ilişkilidir.

Öğretmenlerin en sık yaptığı fiziki uyarlama öğrenciyi ön sıraya oturtma (K1, K4, K5, K7, K8, K9, K11, R6, R7, R8, M6, M9, M10, M11) olup (K12, M7, M8, M13) sınıf veya atölyelerde fiziksel ya da akademik düzenleme yapılmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra iki öğretmenin de atölyede iş güvenliği açısından gerekli olan ekipmanların kullanımına dikkat etmeleri ve öğrencilere uygun tedbir alma çabaları bir diğer bulgudur. Bununla birlikte bazı öğretmenler öğrencilerin dil seviyesinin iyi olması nedeniyle fiziksel düzenlemeye ihtiyaç olmadığı görüşü dile getirilmiştir (K8, K11, M12). Bazı öğretmenler ise fiziki düzenleme yapamadığını dile getirirken (K1, K2, K3, K11, K12, M3, M4, M8), R7 uyarlamaların olduğunu ancak uyarlamaların fiziki boyutta kaldığını ifade etmiştir. Her iki okulda da özel gereksinimli öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle DEO'da sağlanan derslerin, diğer öğrencilerin DEO dersleri ile çakıştığı belirlenmiştir. Bu durumda, DEO derslerinin okulun DEO yerine okul kütüphanesi veya boş dersliklerde gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

3.2.2.8. Diğer

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmaya katılan kültür ve meslek öğretmenlerine sunulan DEH uygulamalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Devamsızlık haklarının fazlalığı öğretmenler tarafından olumlu karşılanmamakta, tanınan bu hakkı öğrencilerin suistimal ettikleri görüşü bulunmaktadır (K10, M7, M5, M7, M8). Konuyla ilgili durumu M5 aşağıdaki gibi aktarmıştır (Ses Kaydı 30).

Değerlendirme sürecinden çok öğrencinin eğitim sürecinde bazen problemler yaşıyoruz. Özellikle devamsızlık yapan kaynaştırma öğrencilerimizde oluyor. Kendi özel durumları olabiliyor, artı normal öğrencilerden üç kat daha fazla devamsızlık hakları var. Bu devamsızlıklardan sonra bu çocuklar hani belli bir noktada kopuyorlar. Çocuk önceki haftaları kaçırdığında eğer bunun telafi etmiyorsa orada bir problem yaşıyoruz. şimdiye kadar yani sağlık durumunu suistimal eden bir öğrencimiz olmadığı müddetçe biz elimizden gelen her türlü yardımı kendilerine gösterdik. (Ses Kaydı 30)

Öğrencilerin yetersizlik türü ve dereceleri doğrultusunda sınıf içinde davranış problemleri göstermeleri, öğretmenleri ve akranlarıyla sosyal uyum sorunu yaşamaları da bulgularımız arasında yer almaktadır. K1, K8, M5 ve M6 özellikle zihinsel yetersizlik türündeki öğrencilerle iletişim ve uyum sağlamak zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisinin hazırbulunuşluk seviyesini nasıl ölçtüğüne dair soruya cevap veren K1 özellikle özel gereksinimli öğrencilerde ortaya çıkabilecek şiddet eğiliminden çekinmektedir (Ses Kaydı 14).

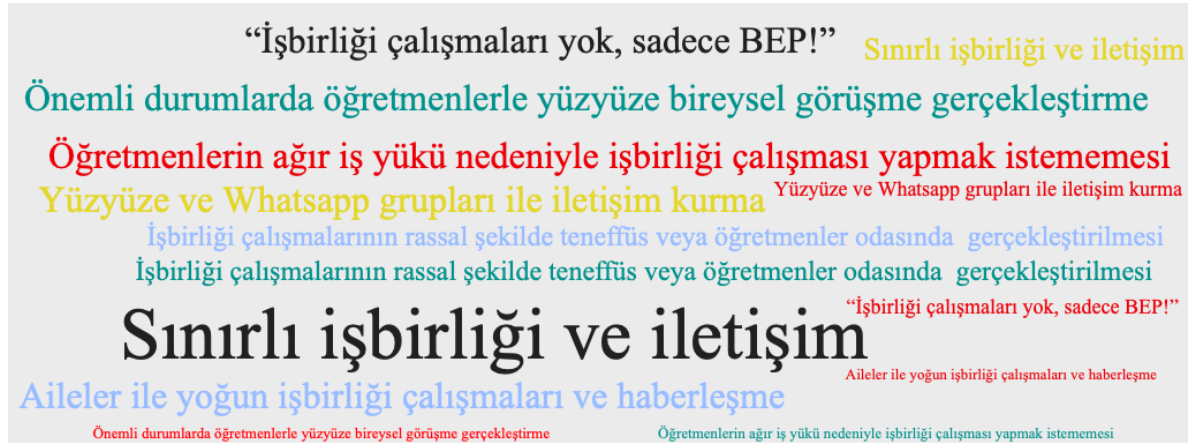
Yok onu ölçemedim onu çünkü ben daha yeni yeni (Ö3) derse katılmaya başladı öncesinde dokunamadım nasıl bir tepki verir krize falan girer, çünkü o sınıfta bir tane daha başka kaynaştırma öğrencisi var ve şiddet tavırları oluyor arkadaşlarına karşı. Şimdi hepsi farklı öğrenciler olduğu için şu anda Ö3'e daha dokunamadım sadece iletişim göz teması kurup derste beni takip etmesini sağlıyorum. Yavaş yavaş zamanla soru sorma düzeyine geleceğiz. (Ses Kaydı 14)

3.3. Eğitim Sürecinde Yer Alan Paydaşlar Arası İş birliği Çalışmaları ve İletişim

Araştırmanın amaçları doğrultusunda kültür, meslek ve rehber öğretmenlerine: genel eğitim sınıfı ve DEO ortamlarının düzenlenmesinde iş birliği çalışması yapıp yapmadıkları yapıyorlarsa bu süreçte, iyi işleyen yönler, sorunlar ve sorunları çözme yöntemleri ile iyileştirmeye yönelik önerileri sorulmuştur. Aşağıda katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen bulgular aktarılmaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim sürecinde yer alan paydaşlar arası iş birliği ve iletişim yöntemlerine yönelik 1 tema 6 alt tema belirlenmiştir. Paydaşlar arası iş birliği ve iletişim yöntemlerine ait alt temalar Şekil 3.9'daki kelime bulutunda aktarılmıştır.

Şekil 3.9

Öğretmenlerin İşbirliğine İlişkin Görüşleri



BEP toplantıları dışında gerçekleştirilen iş birliği çalışmalarının; düzenli olmayan, teneffüste veya öğretmenler odasında rastlantısal bir şekilde karşılaşıldığında yapılan görüşmeler ve okulların tümünde oluşturulan WhatsApp gruplarında haberleşmeler şeklinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir (K4, K5, K6, K9, K10, M6, M8, M12, R2, R4, R6, R7 ve R8). R8 bir öğrenci ile ilgili özel bir durum olduğunda, öğretmenleri ile yüz yüze görüştüklerini, meslek öğretmenleri M5, M9, M12 de ihtiyaç olması durumunda rehber öğretmenlerle iletişime geçtiklerini belirtmiştir. K2, K8, K11 ise iş birliği çalışmaları olmadığını sadece BEP toplantılarında bu tür çalışmaların yapıldığını ifade etmişlerdir. K9 ve K10’un iş birliği çalışmalarının planlanması ve nasıl gerçekleştiğine yönelik aktarımı aşağıda yer almaktadır (Ses Kaydı 22, Ses Kaydı 23).

Sürekli arkadaşlarla öğrencilerin durumuyla ilgili konuşuyoruz, birlikte paylaşıyoruz. Derslerde neler yaşanıyor, onlar ne yaşıyor. Onlarla ilgili birbirimizle sık sık paylaşımında bulunuyoruz. (Ses Kaydı 22)

Bir şekilde bir yerlerde denk geldiğimizde de sorular oluyor yani, bunu nasıl çözecektik, bunu nasıl yapacaktık, bunu işte kime vereceğiz, kimle bir bağlantı kuracağız, bu öğrenci ile ilgili durumum, bir tespitim var gibi. Şudur budur falan diye her zaman konuşuyoruz. Teneffüs gibi rehber servisi gibi toplantılarda konuşuyoruz. (Ses Kaydı 23)

Araştırmaya katılan öğretmenler, iş birliği çalışmaları kapsamında önemli yer tutan aile ile iş birliğine vurgu yapmışlardır. M5, M9, M12 her zaman aile ile iletişim halinde olduklarını, R9 birçok konuda aileden görüş aldığını belirtmiştir. R5, R6, R7, R9 ailenin önemine vurgu yaparak ailelerin kendilerinin iletişime geçmediklerini, K10 ise ihtiyaç durumunda aile ile rehber öğretmen aracılığı ile haberleştiklerini belirtmişlerdir.

R1, DEO eğitimi ile ilgili kültür öğretmenleri arasında iş birliği çalışması yapılmadığını ifade etmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Ö6 ve Ö8'in DEO uygulamalarına yönelik DEO işlenen konular ile sınıfta işlenen konuların farklı olması nedeniyle öğretmenler arası iş birliği eksikliği olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Bu konu ile bağlantılı bir şekilde, R1, R6 ve R7 kültür öğretmenlerinin DEO'da destek eğitim vermek ve iş birliği çalışması yapmak istemediklerini, bunun nedenini de iş yüklerinin ağırlığı olarak ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre R8 ve R9'un BEP toplantılarında görevi olmadığı halde koordinatörlük görevi üstelenmiş olması iş birliği çalışmalarına yönelik, rehber öğretmenlerin çaba gösterdikleri ve uygulamaların öğretmenlerin bireysel özellikleri ve görüşleri doğrultusunda farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamından meslek lisesinde eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın bu kısmında bulgular tekrar ele alınarak betimlenmiş, yorumlanmış ve ilgili alan yazından yararlanarak sonuç, çıkarım ve önerilere yer verilmiştir. Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuç, tartışma ve öneriler sırasıyla, işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetleri, destek eğitim hizmetleri ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri ve iş birliği çalışmaları olarak aktarılmıştır.

4.1. Sonuç

Araştırmada meslek liselerinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında mesleki eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda sınırlı sayıda işitme kayıplı öğrencinin DEO'da eğitim aldığı ve sağlanan DEO eğitimlerine yönelik çeşitli nedenlerden kaynaklanan sınırlılıklar belirlenmiştir. DEO ile ilgili en dikkat çekici sorunlar; DEO'nun olmaması nedeni ile uygun olan kütüphane, boş derslik ve öğretmenler odası gibi alanlarda çalışmalar yapılması, sabit DEO'ların olmaması nedeni ile uygun eğitim ortamının sağlanamaması; aynı anda bir DEO'da birden fazla öğrenciye eğitim vermesi ve öğretmen yetersizlikleri, yetersizliklerden kaynaklanan durum nedeni ile öğretmenlerin DEO hizmetlerinden kendilerini uzak tutmaları; ve öğretmenlerin DEO çalışmalarını kendi işi olarak görmemeleri olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çoğu; DEO uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal gelişimlerini desteklediği için bu uygulamayı gerekli bulmaktadır. Ancak, DEO uygulamalarında karşılaşılan fiziksel düzenlemelerin yetersizliği, ses izolasyonu, uygun teknolojik araç ve gereçlerin eksikliği ve ders için uygun mekân bulunamaması uygulamayı olumsuz etkilemektedir. Ülkemizdeki alan yazın incelendiğinde, araştırma sonuçları arasında; okulların fiziki koşullarının uygun olmaması, işitme kayıplı öğrenciler için eğitim ortamlarında cihaz kullanılması durumunda büyük önem taşıyan ses izolasyonunun olmaması, sınıfların kalabalık olması destek eğitim hizmetlerini olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak yer almaktadır. Tüm bu koşullar işitme kayıplı öğrencinin cihazını etkili kullanamamasına, öğretmeni ve arkadaşları ile etkili iletişim kuramamasına neden olacak ve akademik yaşamını olumsuz etkileyecektir. Bu sorunlara yönelik olarak işitme kayıplı öğrencilerin bulunduğu sınıf mevcutlarını azaltılması önerilebilir. Bu durum öğrenci kadar öğretmenleri de etkilemekte ve hem DEO’da görev alma hem de destek eğitim hizmetleri genelinde ihtiyaç duyulan uyarlamalara uzak kalmayı tercih etmelerine neden olmaktadır. Genel eğitim sınıfında eğitim veren öğretmen ile DEO’da eğitim veren öğretmenlerin farklı olması ve iş birliği çalışmalarının etkili bir şekilde gerçekleşmiyor olması öğrencinin akademik gelişimini sekteye uğratan bir diğer faktör olmaktadır. Etkin DEO uygulamaları için fiziksel ve teknolojik unsurların iyileştirilmesi, materyal temini, öğretmenlerin DEO uygulamalarına yönelik eğitim ile desteklenmesi, DEO öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri iş birliği süreçlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin aldıkları DEH açısından; akademik, fiziksel ve mesleki uyarlamalar konusunda zorluklar yaşadıkları; akademik uyarlamaların öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sınırlı kaldığı, dil ve iletişim düzeylerine uygun yeterli materyal sunulmadığı ve fiziksel düzenlemelerin genellikle öğrencilerin ön sıraya oturtulmasıyla sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Sınav uygulamalarında ise öğrencilerin sınıf geçmesine yardımcı olan birtakım kolaylıklar sağlanmakta ancak bu durumun öğrencilerin gerçek akademik performanslarını yansıtmadığı ve özel gereksinimli olmayan öğrenciler tarafından ayrımcılık olarak algılandığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler dışlanma veya farklı görünme kaygıları nedeniyle DEO’dan etkin biçimde yararlanamamaktadır. Öğrencilerin BEP toplantılarına yönelik görüşlerinden, öğrencilerin toplantılarda şikâyet edilmekten rahatsızlık duyduğu belirlenmiştir. Yine öğrencilerin görüşleri doğrultusunda

mesleki eğitim süreçlerinde, öğrencilerin çoğunun ilgi ve yeteneklerine uygun olmayan alanlarda eğitim gördüğü, bazı derslerde zorlandığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin alan seçimlerinin, bireysel yeterlilikler ve özellikler yerine aile veya öğrencinin tercihlerine göre belirlenmesinin, atölye ve laboratuvar derslerinde sorunlara neden olduğu anlaşılmaktadır. Meslek öğretmenlerinin, bu sorunlara rağmen öğrencilere destek olmak amacıyla birebir destek sağlama, akran desteği sağlama, iki öğretmenle ders işleme gibi uygulamalar geliştirdikleri görülmüştür. Meslek öğretmenleri, fiziksel ve akademik düzenlemeleri yeterince yapmadıklarını ve uyarlamalar konusunda kurum ve kuruluşlardan gerekli destekleri alamadıklarını belirtmişlerdir. Staj eğitiminde işverenlerin kaynaştırma öğrencisini staja alma konusunda isteksiz olması hem meslek öğretmenlerinin hem de işverenlerin öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı ortaya çıkabilecek iş güvenliği sorunları ile ilgili çekincelerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin staj sürecinde iletişim ve staj yerine erişilebilirlik gibi konularda ek zorluklar yaşandığı ve staj uygulamalarında DEH almadıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, işitme kayıplı öğrencilerin alan seçimi ve eğitim süreçlerinin, bireysel özellik ve ihtiyaçlar doğrultusunda uzman görüşleriyle planlanması; uygun staj ortamlarının oluşturulması, öğretmenler ve kurumlar arası etkin bir iş birliği sağlanması, mesleki eğitim süreçlerinin desteklenmesi ve düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

BEP hazırlama konusunda da tüm öğrenciler için sınırlı BEP hazırlanması ya da BEP hazırlanmaması, BEP hazırlanan öğrencilerin özelliklerinin bilinmemesi ve düzeylerinin belirlenememesi, bu öğrenciler için aynı BEP veya kazanımların kullanılması, işitme kayıplı öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun gerekli eğitimi alamamalarına yol açmaktadır. Bir diğer sonuç ise toplantıların sadece bilgilendirme düzeyinde kaldığı, bazı öğretmenlerin BEP uygulamaktan kaçındığı, uygulamada rol ve sorumlulukların gerektiği şekilde paylaşılmadığı dolayısı ile etkin BEP için gerekli olan paydaşlar arası iş birliğinin sağlanamadığı sonucuna varılmıştır. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerinden sorumlu paydaşların iş birliği çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri, eğitimcilerin motivasyonları için uygun koşulların hazırlanması ve tüm paydaşların gayretleri önem taşımaktadır.

Öğrencilerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin öğretmenlerin eğitsel performans alma biçimi sohbet, gözlem, branş soruları sorma, önceki yıllara dair bilgileri tekrarlama ve

görsel materyaller kullanma gibi yöntemlerden oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte, rehber öğretmenlerden, ailelerden ya da önceki yıl öğretmenlerinden bilgi alarak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemeye çalışan öğretmenler olup bu konuda herhangi bir aksiyon almayan öğretmenler de bulunmaktadır. Öğrencilerin sınavlarında; içerik ve kazanım azaltma, kolay ve farklı soru sorma uyarlamaları yapılmaktadır. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine göre müfredat düzenlemeleri yapılamamaktadır. Sonuç olarak, etkili kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için öğretmenlerin eğitsel performans alma, sınav ve müfredat uyarlama süreçlerinde desteklenmesi ve standart bir değerlendirme sürecinin olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında devamsızlık haklarının öğretmenler tarafından olumsuz değerlendirildiğini, bu hakların öğrenciler tarafından suistimal edildiği ve eğitsel sürecin sekteye uğradığı belirlenmiştir. Öğrencilerin devamsızlıkları sonrasında derslere uyum sağlamakta zorlandıkları ve öğretmenlerin bu durumu telafi etmek için çaba harcaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yetersizlik türü ve derecelerine bağlı olarak sınıf içinde davranış problemleri sergiledikleri, sosyal uyumda zorluklar yaşadıkları ve özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle iletişim kurmanın öğretmenler açısından zor olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, etkili kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için devamsızlık haklarının düzenlenmesi, öğrencilerin özelliklerine uygun iletişim biçimi geliştirilmesi ve öğretmenlerin bu becerileri edinmesi gerekmektedir.

Öğrencilere okul içinde sağlanan bir diğer DEH, RAM'lar ve rehber öğretmenler tarafından sağlanan danışmanlıklar olarak belirlenmiştir. Ancak, özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğinin tür ve derecesine özgü düzenlemeleri, planlamaları gerektiren danışmanlık hizmetinin alan uzmanı tarafından yapılması kritik önem taşımaktadır. RAM ve rehber öğretmenler tarafından sağlanan desteklere rağmen bu desteklerin özel eğitim danışmanları tarafından yapılmaması nedeni ile sorunların hala sürdüğünü söylemek mümkündür. Okullarımız için yetersizliği olan öğrencilerin eğitim aldığı her bir okula özel eğitim öğretmenin danışman olarak atanması veya gezici öğretmenlik sisteminin; öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde yapılandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlere sunulan destek eğitim hizmetlerine yönelik, öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından olumsuz görüş bildirilmiştir. Bunun nedeninin öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini ve eğitimi sırasında yapılması gereken; akademik, fiziki ve sınav uyarlamalarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile öğretmenlere etkili hizmet içi eğitim sunulması önem taşımaktadır. Öğrencilerin, eğitim süreçlerindeki zamanın bir daha geri döndürülemeyecek şekilde boşa geçtiğini söylemek mümkündür. Özellikle, akranlarına göre sınırlı dil becerisine sahip, akranlarını geriden takip eden bu öğrencilerin; iletişimsel, psikolojik, bilişsel ve sosyo-kültürel anlamda da sorunlar yaşamaları kaçınılmaz olacaktır. Bu durum öğrencilerin eğer erişebilirlerse yüksek öğretim yaşamı ile iş ve özel yaşamını olumsuz yönde etkileyecektir.

4.2. Tartışma

Araştırmada Eskişehir il merkezindeki meslek liselerinde işiten akranları ile eğitim alan işitme kayıplı lise öğrencilerinin, eğitim süreçlerinde ihtiyaçları olan destek eğitim hizmetlerinin; işitme kayıplı öğrencilerin, derslerinden sorumlu öğretmenlerin ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kısımda bulgular tekrar ele alınarak yorumlanmış ve ilgili alan yazına dayalı olarak çıkarımlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda ulaşılan çıkarım ve öneriler sunulan destek hizmetler, yapılan uygulamalar ve uyarlamalar sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Sürecinde Sağlanan Destek Hizmetler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda görüşleri alınan öğrenciler arasında okul dışı destek eğitim hizmeti alan öğrenci yer almamaktadır. Okul içi destek eğitim hizmetlerine yönelik olarak araştırmanın gerçekleştirildiği altı okuldan sadece birinde DEO'da eğitim yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, araştırmanın yapıldığı meslek liselerinde kaynaştırma öğrencilerinin sayılarının yüksek olduğu ve bir sınıfta ikiden fazla ve farklı yetersizlik türlerinde öğrencilerin eğitim aldığı verilerine ulaşılmıştır. Okullarda birden fazla destek eğitim odasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeninin okulların kalabalık olması nedeni ile DEO'lar için uygun alanın bulunamaması, yine sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin ders yüklerinin yoğun olması nedeni ile DEO'larda eğitim vermek istemedikleri ve bu sınıfların açılmadığı düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulguları Yazçayır (2020)'in araştırmasının sonucunda yer alan özel gereksinimli öğrenci sayısının fazla olmasına karşın DEO'da

eğitim verecek öğretmen sayısının az olması ve Mapepa ve Magano (2018)'nin araştırmalarında da vurguladıkları sınıfların kalabalık olması nedeni ile kaynaştırma/bütünleştirme ortamında işitme kayıplı öğrencilerin desteklenmesi için sınırlı zaman ayrıldığı bulguları ile örtüşmektedir. Semiz (2018), Bolu ilinde on okulda gerçekleştirdiği araştırmasında ihtiyaca rağmen DEO bulunmadığını belirtmiştir. Bu araştırmanın bulguları ve ulaşılan sonuçlar ışığında, okullardaki DEO sayısının ve niteliğinin artırılmasının özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Çağlar, 2016). Araştırma bulgularına göre, alan öğretmenlerinin, DEH ve DEO çalışmalarına uzak durmalarının nedeninin bu çalışmaların farklı alan bilgisi ve zaman ayırmayı gerektirmesi nedeni ile bir kısım kültür öğretmenin bu tür çalışmalara katılmayı istemediği ve kendi işleri olarak görmedikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Saygın (2015)'in mesleki eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin DEO'larda eğitim almaları ile ilgili olumsuz görüş bildirmeleri ile örtüşmektedir.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanması beklenen BEP Geliştirme Birimi çalışmaları kapsamında; uygun ders planı, materyali ve sınav hazırlamaya yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde; araştırmanın gerçekleştirildiği tüm okullarda BEP toplantılarının bahar ve güz dönemi başında ve öğretim yılı sonunda olmak üzere en az üç kez gerçekleştirildiği, ihtiyaç olması durumunda yeni toplantılar planlandığı ve tüm toplantılara ailelerin de katılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden ulaşılan bu veriler BEP geliştirme birimi toplantılarının niteliğine yönelik bilgi aktarmamaktadır. BEP geliştirme birimi toplantılarına yönelik olumsuz görüş bildiren öğrencilerin görüşleri, toplantıların niteliği ile ilgili olmayıp akademik veya diğer özelliklerinin aile ile paylaşıyor düşüncesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2.2. Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Görüşler

Destek eğitim hizmetleri ile ilgili ulaşılan temalar öğrenci ve öğretmen görüşlerini kapsamaktadır. Öğrenci ve öğretmen görüşlerine yönelik bulgular incelenmiş ve ortak temalara ulaşılmıştır. Ortak temalarda öğretmen ve öğrenci görüşleri harmanlanarak bir başlık altında aktarılmıştır. Sadece öğretmen veya öğrenciye ait bulgulardan ulaşılan temalar aktarılırken görüşlerin sahipleri belirtilerek aktarılmıştır.

4.2.3. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik ulaşılan alt temaların tamamına öğretmen görüşlerinden ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uygulamalara yönelik olumlu görüşlerinin yanı sıra çeşitli nedenlerle olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu nedenler; ders yüklerinin yoğun olması, genel eğitim sınıflarındaki öğrenci ve özel gereksinimli öğrenci sayısının fazla olması ve özel gereksinimli öğrencilere sağlanacak DEH ve BEP'lerinin alan bilgisi ve zaman gerektirmesi nedeni ile öğretmenler zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Avcı ve Sakallı Demirok (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin 21 ve üzeri öğrenci olan sınıflarda 4 kaynaştırma öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Fakat yasal düzenlemeye göre 25 sınıf mevcudu için 2 öğrenci, 35 sınıf mevcudu için ise 1 öğrenci olması gerekmektedir (ÖERHGM, 2015). Araştırma bulgularına göre O1'de toplam öğrenci sayısı 533 olup kaynaştırma öğrencisi 40-45 arasında, O2'de toplam öğrenci sayısı 887 olup kaynaştırma öğrencisi 42 ve O4'de toplam öğrenci sayısı 707 olup kaynaştırma öğrencisi 42 kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Okulların sınıf sayıları ve mevcutları bilinmemekle birlikte ve 35 kişi olduğu varsayıldığında olması gerekenden 2 kat fazla kaynaştırma öğrencisi bulunduğu görülebilmektedir. Araştırmada, sadece iki okulun rehber öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sayısını tam olarak söyleyebilmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte araştırmamızın bulgularında aynı sınıfta eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türlerinde çeşitlilik tespit edilmiştir ve öğretmenler bu durumdan ders işlerken olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Tunalı Erkan (2018), Aslan (2019) ve Çağlar (2016) da bulgularında da öğretmenlerin farklı yetersizlik türünde işitme, görme ve zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri ile ilgilendiğini belirtmiştir. Ancak bu araştırmalarda öğrencilerin aynı sınıfta eğitim aldığına ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır.

Ayrıca BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin yaşadığı zorlukları vurgulayan diğer araştırmalardan Avcı ve Sakallı Demirok (2022) ve Aktürel ve Gürgür (2020), araştırmalarında katılımcıların öğrencilerin seviyelerine uygun BEP hazırladıklarını ancak yine de uygun planlama ve kazanım belirlemede kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Deliveli (2020) araştırmasında 1 katılımcının BEP planlarını hazırlamada sorun yaşadığını ifade etmiştir Avcı ve Sakallı Demirok (2022) ek olarak BEP hazırlamanın çok vakit aldığını da ifade etmiştir. Aslan (2019) tarafından yapılan

araştırmada; öğretmenlerin %37'i BEP hazırlamanın zor olduğunu ifade ederken, öğretmenlerin yaklaşık beşte birinin; BEP hazırlamanın işitme kayıplı öğrenciler için zaman kaybı oluşturduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

Bununla birlikte Sareç Ünlü (2024)'nün araştırmasındaki öğretmenlerin işitme kayıplı öğrenciler ve özel eğitim alanında kendilerini yetersiz görmeleri bulgusu da araştırma verileriyle örtüşmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrenci sayısının düşürülmesi sorunu çözmek için tek başına yeterli görülmemektedir. Araştırmaya katılan otuz yedi öğretmenden on dördü uygulama yapmadan, seminer ve hizmet içi eğitim gibi yollarla özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim almışlardır. Ancak, bu eğitimlerin, belli yetersizlik türlerine yönelik olmadığı, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel konuları kapsadığı belirlenmiştir. Kültür ve meslek öğretmenlerine danışmanlık hizmetlerini yönlendirecek veya danışmanlık yapacak olan rehber öğretmenler için de aynı durumun geçerli olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim veren ve rehberlik hizmeti sağlayan öğretmenlere yönelik; belli yetersizlik türlerinin özelliklerinin ve desteklenme süreçlerinin aktarıldığı, yüz yüze ve uygulamaların yer aldığı hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerden etkili hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik yoğun talepler gelmiştir. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerde tekrar tekrar aynı konulara yer verildiğini, konuların yüzeysel bir şekilde aktarıldığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yazçayır (2020), öğretmenlerin gününbirlik seminerler yerine daha kapsamlı, uzun süreli sertifika programları talep ettiği belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenler bilgi, motivasyon ve mesleki açıdan yetersizlik algısının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle ortaya çıkan bir diğer konu öğretmenlerin, bu öğrencilerin eğitim süreçlerinde çeşitli düzenlemeler ve gayretler ile motivasyonlarının artmasının sağlanması gerekmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Yazçayır'ın (2020) araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir. Uluslararası alanda DEH hizmetlerinin önemli bir parçası olan gezici öğretmenler üzerinde araştırma yapan Zhu vd. (2021), gezici öğretmenlerde bulunması gereken temel özelliklerden birinin sürekli mesleki gelişime açık olma olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan hizmet içi eğitimlerin yapılması ve bu eğitimlerin öğretmenlerde olması gereken özelliklere göre düzenlenmesi önerilmiştir. Bunun yanında Jurkowski vd. (2023) kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine uygun öğrenim için gerekli standartlara ve kılavuzlara öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik belirlenen diğer tema ise işitme kayıplı öğrenciler için farklı eğitim ortamlarının önerilmesidir. Alt temalardan ilki özel gereksinimli bireylerin meslek liselerinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim almaya uygun olmadığı görüşüdür. Bu öğrencilerin özel eğitim okulları veya özel alt sınıflarda eğitim almaları yönünde görüş bildirmişlerdir. Özel gereksinimli olmamasına rağmen engelli raporu alma ve okul ve sınıflardaki kaynaştırma öğrencisinin sayısının fazla olması diğer temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıflardaki kaynaştırma öğrenci sayısının yasal düzenlemelerden fazla olması, aynı sınıfta farklı yetersizlik türlerinde öğrencilerin eğitim alıyor olması ve tüm bu durumların yanı sıra, DEO öğrenci sayısının fazla olması nedeni ile DEO odasında aynı anda birden fazla öğrenci ve öğretmenle çalışması sistemin etkililiğini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Çağlar (2016)'ın araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir.

4.2.4. Mesleki eğitim alanının/dalının belirlenmesi

Mesleki eğitim alanının/dalının belirlenmesine yönelik ulaşılan alt temaların tamamına öğretmen görüşlerinden ulaşılmıştır. Yasal düzenlemeler çerçevesinde, özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitim alanını seçme kararı ailelere ve öğrencilere bırakılmıştır. Özel gereksinimleri nedeni ile farklı alanlardaki uygulama atölye ve laboratuvarlarındaki düzenlemeler, ses, ısı, kesici ve yanıcı aletlerin bulunması kaza ve sorunlara neden olma potansiyeli taşımaktadır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, aile ve öğrencilerin zaman zaman, sahip olunan yetersizlik tür ve düzeyine uygun olmayan meslek alanlarına yönelindikleri ve bu konuda ısrarcı oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu mesleki yönlendirme noktasında Saygın (2015)'ın araştırmasında, ailelerin ve öğrencilerin, mesleki yönlendirmenin öğretmenler tarafından yapılmasını olumsuz karşılaması, yönetici ve öğretmenlerin ise bunu ihtiyaç olarak görmesi bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte Batu vd. (2004) araştırmalarında işitme kayıplı öğrencilerin dil beceri düzeyleri doğrultusunda kaynaştırma eğitimine dahil olabileceklerini ifade etmeleri ile araştırmamızın bulgusu olan katılımcı öğrenci kayıp tür ve derecesine bağlı olarak mesleğe uygun olması gerekliliğiyle uyuşmaktadır.

Öğretmenlerin görüş bildirme veya karar verici durumda olmamaları nedeni ile uygun olmayan alanlara yerleşen işitme kayıplı öğrencilerin alanda etkili eğitim alamadıkları, meslek öğretmenleri ve akranlarına ayrıca iş yüküne neden oldukları, daha da önemlisi

kaza ve yaralanmalara açık olduklarını ifade etmektedir. Süreç içerisinde, öğrencilerin okula ve eğitim aldıkları alana yönelik ilgi ve motivasyonlarının azaldığı, uzaklaştıkları belirlemiştir. Öğrencilerin mesleki eğitim alanının belirlenmesi aşamasında, disiplinler arası farklı uzmanların yer aldığı karar verici bir komitesinin görevlendirilmesinin uygun olduğu görülmektedir.

4.2.5. Akademik ve fiziksel uyarlamalar

Akademik ve fiziksel uyarlamalara yönelik ulaşılan alt temalar öğrenci ve öğretmen görüşlerini kapsamaktadır. Araştırmaya katılımcılarından toplanan veriler doğrultusunda, öğrenciler ders materyallerinin düzeye uygun hazırlanması, materyallerin derslerden uygun bir süre önce verilmesi gibi uygulamaların sadece dört öğretmen tarafından gerçekleştirildiğini belirtmiş; kültür, meslek ve rehber öğretmenleri ise akademik uyarlama yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Akademik uyarlamaların işitme kayıplı öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlanması BEP Geliştirme Birimi'nin sorumlulukları arasındadır. Akademik uyarlamalara yönelik ulaşılan araştırma sonuçları okullarda, BEP hazırlama konusunda eksikler olduğunu, öğrencinin seviyesine uygun plan hazırlama ve kazanım belirleme sorunun çözülemediğini göstermektedir. Bu bulgu, Eser (2019)'in öğrencileri için programda yeterli uyarlama yapılmadığı, Sareç Ünlü (2024)'ün öğrenciler için ders planlama ve materyal hazırlamada eksiklikler olması, Mapepa ve Magano (2018)'nin müfredatın işitme kayıplı öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlanmadığı, değerlendirmelerde uyarlamalar yapılmadığı, Aktürel ve Gürgür (2020)'ün akademik uyarlama yapılmadığı, Avcı ve Sakallı Demirkol (2022)'un işitme kayıplı öğrencinin seviyesine uygun plan hazırlanmadığı, kazanımları belirlemede sorunlar yaşadığına yönelik bulgularla uyum göstermektedir. Sonuçları paylaşılan bu araştırmalar, yakın tarihli çalışmalardır. Son derece kritik önem taşıyan BEP'in hazırlanmasına yönelik eksikliklerin giderilmesi amacı ile hizmet içi eğitim, okullarda uzman öğretmen görevlendirilmesi ve gezici öğretmenlik aracılığı ile destek sağlanmasına yönelik yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Genel eğitim sınıfı, atölye ve DEO'daki fiziksel düzenlemeler ile ilgili olarak yapılan düzenlemelerin öğrenciyi ön sırada oturtma ve akıllı tahta kullanımı ile sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Koklear implantlı olan bir öğrenci hariç öğrenciler ön sırada oturmaktadır. Öğrencilerde, ön sırada oturma uyarlamasını hak olarak kabul etmişlerdir. Eser (2019)'in,

fiziksel düzenlemelerin yetersiz olduğunu belirtmesi ve Avcı ve Sakallı Demirkol (2022)'un öğretmenlerin uyarlama kapsamında sadece öğrenciyi ön sırada oturttukları verileri ile paralellik göstermektedir. Fiziksel uyarlama ile ilgili dikkat çekilmesi gereken bir konu ise genel eğitim sınıflardaki sıra düzeninin klasik olması nedeni ile işitme kayıplı öğrencilerin yararlanamaması ve etkili iletişimin engelleniyor olmasıdır (Akay, 2023). Araştırma kapsamında bu veriye yönelik bir bulguya ulaşılammış olmasına rağmen, araştırmacılar tarafından vurgulanmak istenmiştir. Atölyelerde, eğitim alınan bölümün özelliğine göre öğretmenler yapabilecekleri düzenlemeleri yapmalarına rağmen yapılan fiziksel düzenlemeleri yeterli bulmamaktadırlar. Fiziksel düzenlemelerin; hem işitme kayıplı öğrencinin işitme cihazını etkili bir şekilde kullanmasına imkan sağlayacak düzeyde olması hem de atölyede işitme kaybı nedeni ile yaşanacak kaza ve tehlikelere karşı öğrenciyi koruyacak nitelikte olması istenen durumdur. Ancak, genel eğitim ve DEO'larda dahi yeterli fiziksel uyarlamalar yapılamamaktadır. Ayrıca, mesleklerin özellikleri doğrultusunda hazırlanan atölyelerde, yapılacak fiziksel uyarlamalar sınırlanacak veya hiçbir şekilde mümkün olmayacaktır. Bu durum, mesleki eğitim alan işitme kayıplı öğrenciler için eğitimin niteliğini etkilerken aynı zamanda mesleki eğitim alacak öğrencilerin, okuyacakları alan/dalları belirlerken göz önünde bulundurmaları gereken kriterler olarak değerlendirilmelidir (Yılmaz ve Batu, 2016). Bu sonuç, bu araştırmanın mesleki alanının/dalın belirlenmesi aşamasında meslek öğretmenlerinin de söz hakkı olması sonucunu pekiştirmektedir. Saygın (2015)'in mesleki eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının değerlendirilmesini amaçladığı araştırmasında, öğretmen ve yöneticilerin destek eğitim hizmetlerinin okulun atölye ve laboratuvar ortamında verilmesine yönelik görüşlerde çoğunlukla olumsuz görüş bildirdiklerini aktarmaktadır. Saygın (2015)'in, bu bulgusu araştırmanın atölye ve laboratuvarların fiziksel uyarlamaya uygun olmaması ve meslek seçiminde, yetersizlik tür ve derecesini göz önünde bulundurulması zorunluluğu bulgusu ile örtüşmektedir.

Uluslararası araştırmalar arasında Reed vd. (2008) ve Nimante ve Ekša (2020), araştırmalarında geçen sınıf ve alan öğretmenlerinin uygun oturma düzeni sağlama, tahtaya yazı yazma gibi uyarlamaların araştırmamızla paralellik gösterirken, yardımcı teknoloji kullanımı, seslendirme ekipmanlarını kullanma, sınavlar için ayrı bir alan sağlama ve ödevlerin öğrencinin seviyesine göre uyarlanması açısından örtüşmemektedir.

4.2.6. Sınav uyarlamaları

Araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda öğrenci ve öğretmenlerden toplanan görüşler doğrultusunda sınav uygulamalarının; soruların önceden verilmesi, akranlarından farklı ve kolay sorular sorma, soru sayını azaltma ve /veya içeriği azaltma, sınav sırasında yardım etme gibi düzenlemeleri içerdiğini görmekteyiz. Aynı düzenlemeler Avcı ve Sakallı Demirok (2022), tarafından yapılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin araştırmalarında da görmekteyiz. Araştırmamızdaki bulgulardan ortaya çıkan bir başka düzenleme de 55 ve altında not alınması durumunda sınavın yenilenmesi şeklindedir. Bu durumu Aktürel ve Gürgür (2020)'ün meslek liselerinde fizik dersinin nasıl yürütüldüğü üzerine yaptıkları araştırmada da görmekteyiz. Benzer şekilde bir üst sınıfa geçme koşulunun 50 ve üzeri puan almak olduğu aksi halde kaynaştırma öğrencileri için sınav tekrarı yapıldığı belirtilmiştir.

Görüşme yapılan 13 işitme kayıplı öğrenciden 6'sı sınavda kendilerine akranlarıyla aynı soruların sorulduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu Eser (2019)'in araştırmasındaki öğrencilere uygun standart bir ölçme değerlendirme aracının olmaması, uyarlamaların öğretmenlerin çabalarıyla sınırlı kalması bulgularıyla örtüşmektedir. Avcı ve Sakallı Demirok (2022), araştırmalarında bazı öğretmenler farklı sınav yapılması durumunda özel gereksinimli olmayan öğrencilerin durumu sorguladığını dolayısıyla öğretmenlerin aynı sınavı yapıp subjektif değerlendirdiğini belirtirken bazı öğretmenler farklı sınav yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmamızdaki bulgularda ise aynı sınav yapan öğretmenlerin subjektif değerlendirme yaptığına ilişkin veri bulunamamış bunun yerine farklı sınav yapan öğretmenlerin kolaylaştırılmış ve içeriği azaltılmış sorular sorduğu belirlenmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY, 2018) göre özel gereksinimli öğrenciler için, toplam devamsızlık süresi ise 70 gün olarak belirlenmiştir. Bu nedenle devamsızlıkları sorun oluşturmamaktadır ve öğrencilerin geçer notu için 45-54 puan aralığı belirtilmiştir aynı zamanda yönetmelik öğrenci başarılarının BEP'lerine göre değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sınavda gerçek düzeyi ölçmeme durumu, öğretim yılı başında hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmemesi veya hatalı bir şekilde belirlenmesi, işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmeme, kazanımları belirlemede zorluk yaşanması, BEP Geliştirme Birimi'nin çalışmalarının uzmanlar tarafından desteklenmemesi ve eğitimlerinden sorumlu öğretmenlerin kaynaştırma, BEP ve DEH'lere yönelik sınırlı

eğitim ve deneyimden kaynaklanmaktadır. Bu şekilde yapılan sınavlarla kültür/meslek derslerinin yeterliklerini edinmeleri mümkün olmayacaktır. Sınav sisteminin öğrencilerin gerçek düzeylerini ölçmediği ve işitme kayıplı öğrencilerin her koşulda sınıflarını geçmelerine yönelik bir sürecin yaşandığı belirlenmiştir. Bu durum Kaya vd. (2024)'ün araştırmalarının, ilk ve orta öğretimde sadece sınıf geçiriliyor, dil ve akademik becerilerinin gelişimine yönelik öğrencinin ihtiyaç duyduğu DEH sağlanmıyor görüşü ile uyumludur. Öğrencilerin derslerinden sorumlu 37 öğretmenden 14'ü özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitimler almıştır. Eğitimler; lisans eğitimi zamanında, sertifika programları ve hizmet içi eğitimlerle alınmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerle çalışma sürelerinin sınırlı olması, sınav uyarlamalarının geçerli ve güvenilir bir şekilde uygulanmasını engellemektedir.

4.2.7. Destek eğitim hizmetleri

Araştırmaya katılan öğrencilere destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri sorulduğunda, sadece DEO uygulamalarına yönelik yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Bu durum destek eğitim hizmetleri ile DEO'yu özdeşleştirdiklerini, sağlanması gereken diğer desteklere yönelik bilgilerinin olmadığını düşündürmüştür. DEO eğitimine yönelik olarak Ö1, Ö2, Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö13 bu ortamda eğitim almaya ihtiyacı olmadığını belirtirken diğer öğrenciler ise DEO eğitimlerinin faydalı olduğu ve başarılarını artırdığı yönünde görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. DEO eğitimine ihtiyacı olmadığını ifade eden öğrencilerin, dil ve iletişim beceri düzeyi akranlarına yakın olan ve etkili sözel iletişim kuran öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Diğer öğrenciler ise duygu ve düşünceleri ile DEO'da aldıkları eğitimle başarı düzeylerinin arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Sareç Ünlü (2024)'nün araştırmasındaki öğrencinin DEO'da eğitim alması yoluyla derslerindeki başarısının artması bulgusuyla uyushmaktadır. Yapılan sınav uyarlamaları ile birlikte, DEO'da eğitim alan öğrencilere, öğretmenleri tarafından daha yüksek notlar verildiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yanıtlarının analizi ile belirlenen diğer iki durum ise DEO eğitimi için işitme kayıplı öğrencinin dersten alınması ve genel sınıf öğretmeni ile DEO öğretmenin farklı olması ve iş birliği çalışmalarının yapılmaması olarak belirlenmiştir. Destek eğitim hizmetlerinin uygulanması sürecinde, genel sınıf öğretmenlerinin ağır iş yükü ve sınıflardaki öğrencilerin kalabalık olması, yorulmaları nedenleri ile DEO dersleri öğrencinin kendi alan dersi öğretmeni tarafından değil de bir başka alan öğretmeni

tarafından sağlanmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Yazçayır (2020) ile örtüşmekte ve dezavantajlarına vurgu yapılmaktadır. Sareç Ünlü (2024)'nün araştırması da bu bulguyu desteklemekte; sınıf mevcutlarının fazlalığı ve öğretmenlerin ağır iş yükünün, destek eğitim hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulmasını engellediği belirlenmiştir. Bu durum aynı zamanda, genel sınıf öğretmeni ile DEO öğretmeni arasında yoğun iş birliği ve iletişim davranışlarını gerektirmektedir. Ancak, kritik önem taşıyan iş birliği çalışmalarının gerçekleşmediği belirlenmiştir.

Batu vd. (2004) tarafından gerçekleştirilen ve özel eğitim alanında, meslek lisesinde gerçekleştirilen ilk makale olma özelliğini taşıyan bu araştırmanın iş birliği çalışmalarının sınırlılığı ile ilgili bulgusu yıllardır süren bu sorunun kronikleştiğini göstermektedir. Akay vd. (2014) ise genel eğitim öğretmenlerinin farklı alanlardaki tüm iş birliği çalışmalarına yanaşmadıklarını belirtmiştir. Yakın tarihli araştırmalarda da öğretmenlerin iş birliği çalışmalarına önem vermediği Semiz (2018) ve iş birliği çalışmaları yapılsa bile verimli olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Sareç Ünlü (2024)'nün araştırmasında da okul içi ve dışı iş birliği çalışmalarının yetersiz olduğunu belirlenmiştir.

Destek eğitim hizmetleri kapsamında, etkililiği artırmak amacı ile öğretmenler kaynaştırma /bütünleştirme uygulaması ile ilgili yeterli ve etkili eğitim ve seminer verilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda bu eğitimlerin yüz yüze gerçekleşmesinin daha verimli olduğunu belirtmişlerdir. Alınan eğitimlerin yeterli olmaması nedeni ile yaşanan sorunlara yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacının yanı sıra okulda uzman öğretmen bulundurulma gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları Çağlar (2016) ve Eser (2019)'in araştırmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir. Zhu vd., (2021), hizmet içi eğitim uygulamalarının gezici öğretmenlerin görevleri arasında olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının belirttiği gibi destek eğitim hizmetleri sürecinde yaşanan ve bazıları kronikleşen sorunların çözümüne yönelik özel eğitim danışmanlarının işe koşulması önerilebilir. Her okulda bir özel eğitim öğretmenin istihdam edilmesi önünde bulunan mevcut engelleri sınırlamak amacı ile bu desteğin gezici öğretmenler tarafından sağlanması önerilmektedir. Yurt dışında, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında aktif olarak görev yapan gezici öğretmenlerin temel özellikleri; öğrenci odaklı olma ve genel sınıf öğretmenlerine kaynaştırma konusunda olumlu düşünceleri için katkı sağlama; kaynaştırma öğrencisinin müfredatında gerekli düzenlemeyi yapabilmek için genel sınıf

öğretmenin anladığı içeriğe hakim olma; etkili iletişim, işbirliği ve çatışma yönetimi gibi becerilere sahip olma; kaynaştırma öğrencisinin gelişimi için profesyonel motivasyonu ve bu gelişimden dolayı mesleki başarı hissine sahip olarak süreçte yaşanan sorunların azalmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

DEO'lar; amacı, fiziki özellikleri, akademik uyarlamalar, ders programı, değerlendirme, izleme ve materyal hazırlama gibi birçok faktörün bir arada yer aldığı ve iş birliğinin kaçınılmaz olduğu eğitim ortamlarıdır. Hizmet içi eğitim başlığı altında DEO öğretmenlerine de bu eğitimlerin verilmesi büyük önem taşımaktadır (Çağlar, 2016).

Mevcut koşullarda, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında sağlanacak destek hizmetlerinin, MEB ve RAM'lar aracılığı ile sağlanması konusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin beklenti içinde olduğu belirlenmiştir. Ancak, bazı katılımcılar tarafından bunun tam tersi bir şekilde, bu kurumlardan ihtiyaçları olan destekleri aldıkları belirtilmektedir. Ülkemiz koşullarında, kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde en aktif rol RAM'lara verilmiştir. Ancak araştırma sonuçları RAM'ların tanı ve yönlendirmede yetersiz olduğunu, geri bildirim ve öğrenci takibi yapmadığını göstermektedir.

RAM'lar kadar veya RAM'lardan sonra okullarda görevli olan rehber öğretmenlerin tüm süreçte en ağır yükü taşıdıkları söylenebilir. Zaten çok fazla olan rol ve sorumluluklarının yanı sıra, özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesi ve psikolojik danışmanlık görevleri ile birlikte kalabalık sınıflar ve bir sınıfta 2 ve fazlası özel gereksinimli öğrenci olması nedeni ile iş yüklerinin artırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlere sağlanan destek eğitim hizmetlerinin etkili olmadığı belirlenmiştir ve bu durum eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin belirttiği gibi özellikle öğretmenlerin derslere yönelik işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerine uygun akademik uyarlamaları yapmadıkları ve özel gereksinimli olmayan öğrencilerle aynı müfredatı uyguladıkları belirlenmiştir. Bu bulgular Avcı ve Sakallı Demirkol (2022), Eser (2019), Aktürel ve Gürgür (2020), Saygın (2015), Semiz (2018) ve Yazçayır (2020)'ın işitme kayıplı öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik araştırmaları ile örtüşmektedir. Uluslararası araştırmalarda DEH'lere ilişkin uygulamalar incelendiğinde ise gezici öğretmenlerin rol ve sorumlulukları arasında öğrenciyi eğitim sürecinde değerlendirme, eğitimine katkı sağlayacak ihtiyaçları belirleme, gerektiğinde müfredatı

öğrenciye göre düzenleme ve genişletme yaptığı belirlenmiştir (Zhu vd., 2021 ss.744-745).

4.2.8. BEP geliştirme birimi toplantıları

Araştırma bulguları incelendiğinde, araştırmanın yapıldığı tüm okullarda BEP Geliştirme Birimi'nin toplantılarının, bir öğretim yılında en az üç kez ve ailelerin katılımı ile gerçekleşiyor olması oldukça olumlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Saygın (2015) araştırmasında bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin yarıya yakını ailelerin BEP toplantılarına katılımının sağlandığı yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmamızda ise ailelerin BEP toplantılarına katılmadıklarına dair katılımcı öğretmen ve öğrenciler tarafından herhangi bir görüş bildirilmemiştir.

Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak belirlenen sorunlar kritik önem taşımaktadır. Araştırma bulgularına göre bu sorunlar; BEP toplantılarının amacının dışına çıkıp sadece bilgilendirme toplantısı haline gelmesi, okuldaki tüm öğrenciler için aynı BEP ve aynı kazanımlarının hazırlanması, BEP hazırlarken öğrenci düzeylerinin belirlenmemesi, BEP hazırlamanın kazanımların sınırlandırılması olarak algılanması, öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerini bilmemeleri, öğretmenlerin BEP hazırlamak istememesi, RAM'dan gelen öğrenci değerlendirmelerinin yeterli olmaması, öğrencilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacı ile BEP toplantılarının gecikerek yapılması, Rehber öğretmenlerin yoğun iş yükleri, öğretmenlerin kısa ve uzun dönemli amaçları bilmemeleridir. Her biri tek başına, DEH'e yönelik kritik, önemli uyarlamalardır. Araştırmanın bu bulgusu Yazçayır (2020)'in araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir.

Aktürel ve Gürgür (2020) araştırmalarında elde ettikleri bulgulara göre BEP toplantılarının yasal zorunluluktan doğan, gerekli evrakların doldurulması için yapılan rutin toplantılar olarak yapıldığını belirlemiş fakat BEP toplantısının nitelikli kaynaştırma için ön koşul olduğunu vurgulamıştır. Araştırma bulgularımızın içinde bulunan BEP toplantılarının amacının dışına çıkıp sadece bilgilendirme toplantısı haline gelmesi sorunu Aktürel ve Gürgür (2020) araştırması ile örtüşmektedir.

Bununla birlikte Sareç Ünlü (2024)'nün araştırmasında BEP toplantılarının düzenli yapılmadığı veya hiç yapılmadığı yönünde bulgu belirlenmiş olup bu durum araştırmamızın bulgusuyla çelişmektedir.

4.2.9. Destek eğitim odası uygulamaları

Destek eğitim odası uygulamalarına yönelik ulaşılan alt temalar öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini kapsamaktadır. Okulların fiziksel sınırlılıklarının sonuçlarından biri de okullarda DEO olacak bir alanın ayrılamaması veya ayrılan alanın DEO özelliklerine göre düzenlenmesine engel olmasıdır. Bu bulgu Sareç Ünlü (2024)'nün araştırma okulunda DEO için uygun alan olmaması bulgusuyla örtüşmektedir. Katılımcı öğretmenlerin; öğrenci düzeyine diğer bir ifade ile BEP'ine uygun ders programı, ders materyali ve çeşitli stratejilerin kullanımını gerektiren DEO deneyiminin olmaması destek eğitim odası uygulamalarında sorunlara neden olmaktadır.

Bir diğer sorun ise işitme kayıplı bireylerin DEO'da eğitim almak istememesidir. Bunun nedeninin bu öğrencilerin etiketleniyor olmaları ve sınıf arkadaşları tarafından ayrımcılığa uğramaları olduğu düşünülmektedir. Bu öğrenciler, teneffüslerde sınıfta sıralarında oturduklarını, kitap okuyup ders çalıştıklarını ifade etmektedirler. DEO'dan faydalandıklarını düşünen öğrenciler; önceki deneyimlerinde, DEO'da destek aldığı derslerde sınav puanlarının artması ile DEO eğitimini olumlu olarak ilişkilendirmektedirler. Hem genel eğitim ortamında hem de DEO'da işitme kayıplı öğrencilerin kayıp tür ve derecelerine uygun, eğitimi destekleyecek donanım ve teknolojiye yoksun olduğu görülmektedir. Akıl tahta olan sınıflar olmasına rağmen, işitme kayıplı öğrenciler bunların kullanılmadığını ifade etmiştir.

BEP uygulamaları ile birlikte DEO için yapılması gereken ön hazırlıklar, uygulama sürecinde kullanılması beklenen strateji ve yaklaşımlar ile öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi ve sonraki derslerinin planlanması DEO eğitimlerinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler DEO'da destek sağlamak için kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmektedir. Verilecek etkili hizmet içi eğitimler, motivasyon artırıcı düzenlemelerle öğretmenlerin hem kendi gelişimlerini hem de öğrencilerin gelişimlerini desteklenmesini sağlayacak eğitim ortamlarının ve politikaların oluşturulmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Danışmanlık yaparak destek sağlayıcı oldukları düşünülen MEB ve RAM'lardan yeterli desteğin alınamadığı belirtilmiştir. Bu kurumlardan talepler olması durumunda destek sağlandığı ancak bu desteğin daha sistematik ve zorunlu hale getirilmesinin önem taşıdığı görülmektedir. Ülkemizdeki alan yazın incelendiğinde bu sorunun uzun zamandır gündemde olduğu ve geliştirilemediği görülmektedir (Akay vd., 2014; Semiz, 2018; Yazçayır, 2020).

Katılımcı öğretmenlerden bazıları DEO işleyişinde denetimin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Sürecin performansların sıkı dış denetimlerle değerlendirilmesi ve keyfi uygulamaların önüne geçilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde Çağlar (2016) ve Tunalı Erkan (2018)'da araştırmalarında öğretmenler tarafından idarecilerin DEO'da denetim rolü olması gerektiğine ilişkin talepler belirtilmektedir. Bu araştırmalardan farklı olarak bulgularımızda geçen dış denetim talebi dikkat çekmektedir.

Araştırma bulgularında kaynaştırma öğrencilerinin DEO'da geçirdiği sürenin 1 ders saati olduğu belirlenmiştir. Fakat, Antia ve Rivera (2016), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, DEO'da geçirilen sürenin de kaynaştırma öğrencisinin akademik durumuna, öğrencinin ve ailenin taleplerine göre değiştiği vurgulanmıştır ve bu açıdan uluslararası alan yazın ile bulgularımız örtüşmemektedir.

4.2.10. Okulun fiziksel özellikleri

Okulun fiziksel özelliklerine yönelik ulaşılan alt temalar öğretmen görüşlerini kapsamaktadır. Okulların sahip oldukları fiziksel özellikler doğrudan birçok soruna neden olmaktadır. Okulların fiziksel özellikleri bağlamında bu sorunlar incelendiğinde, okulların kalabalık olmasına bağlı olarak derslik sorunu yaşanması, DEO sayısının yetersiz olması ve DEO açılmaması sorunları önemli bir madde olarak karşımıza çıkmaktadır (Saygın, 2015; Semiz, 2018; Yazçayır, 2020; Sareç Ünlü, 2024). Bunun yanında Tunalı Erkan (2018) araştırmalarında DEO açılması konusundaki yasal prosedürlerin süreci zorlaştırdığına vurgu yapmıştır.

Çağlar (2016) bulgularına göre de okuldaki DEO sayısının yetersiz olduğu belirtmiş ve öğretmenlerin DEO'nun müsaitlik durumuna göre öğrenciyi dersten aldığı araştırmadaki katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Araştırmamızın bulgularında öğretmenlerin görüşlerine göre de okul için bir tane DEO yeterli olmayıp, aynı anda birden fazla ders yapılması durumunda, bu durumun dersin işleyişini etkilemesi dolayısı ile diğer boş sınıf, öğretmenler odası veya kütüphane gibi alanlarda destek eğitim sağlanmaya çalışıldığı bilgisi edinilmiştir.

Okullardaki sıra düzeni konusunda özellikle işitme kayıplı öğrencileri ön sıraya oturma uygulamasını Avcı ve Sakallı Demirok (2022), Eser (2019), Semiz (2018), Nimante ve Ekşa (2020) tarafından yapılan araştırmalarda görmekteyiz. Bulgularımızda da öğretmenler işitme kayıplı öğrencileri ön sıraya oturma düzenlemesi yapmaktadır fakat

bazı kaynaştırma öğrencilerinin ön sıraya oturmak istemediği ve dolayısı ile dudak okumada zorlandıkları da belirtilmiştir.

Bulgularımıza göre bazı öğretmenler tarafından atölyede işitme kayıplı öğrenciler için yapılacak fiziksel veya akademik düzenlemeler konusunda bilgi eksikliği olduğunu belirtmiştir. Fakat atölyede iş güvenliği açısından gerekli olan ekipmanların kullanımına dikkat ettikleri ve öğrencilere uygun tedbir alma çabaları olduğu da bir diğer bulgudur. Özellikle iş güvenliği açısından işitme kayıplı kaynaştırma öğrencileri özelinde okullarda yapılması gereken düzenlemeler konusunda çok fazla araştırma bulunmamaktadır.

4.2.11. Diğer

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) kapsamında, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere tanınan devamsızlık hakkı 70 gün olarak belirlenmiştir. Bulgularımızda, bu durumu suistimal eden öğrenci ve aileler, öğretmenleri veya okul yönetim tarafından uyarıldıklarında ise bunun yasal hakları olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde devamsızlık sorunu nedeniyle sorunlar olduğu konusunda öğretmen görüşlerini Semiz (2018) tarafından yapılan araştırmada görülmektedir. Bu durum özellikle öğretmenlerin öğrencilerin eğitim sürecini takibini zorlaştırır niteliktedir.

Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan bu tema, özel gereksinimli öğrencileri desteklemek amacı ile tanınan bu hakkın, öğrencilerin eğitim yaşamlarına olumsuz yansıyabileceği yönündedir. Özellikle motivasyonu düşük olan öğrencilerin devamsızlıklarını pekiştirir nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türü ve derecelerine bağlı olarak sınıf içinde davranış sorunları sergilemeleri ve öğretmenleri ile akranlarıyla sosyal uyum güçlükleri yaşamaları da amacımızın dışında elde ettiğimiz bulgularımız arasında yer almaktadır. Özellikle elde edilen bulgularda, zihinsel yetersizlik türünde iletişim ve uyum sorunu olduğu görüşmeye katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

4.2.12. Eğitim sürecinde yer alan paydaşlar arası iş birliği çalışmaları ve iletişim

İş birliği uygulamalarına yönelik çok farklı durumlar ve görüşlere ulaşılmıştır. Bu durumun, işitme kayıplı öğrencinin eğitiminden sorumlu eğitimcilerin kendilerini bir ekip olarak görmemeleri, kalabalık sınıflar ve sınıflar içindeki özel gereksinimli öğrenci

sayısının fazla olması, haftalık ders saatlerinin fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin, destek eğitim hizmetlerini sağlayan paydaşlar arasındaki iş birliği çalışmalarında öncelikli olarak RAM'lar ve rehber öğretmenlerin görevli olduğu bilinmektedir. RAM'ların öğrencileri erken tanılanması ve sonrasında uygun okullara yerleştirilmesi. Bununla birlikte öğrencinin yerleştikten sonra sürecinin takip edilmesi hususlarında yetersiz olduğu, öğretmenlere ise öğrencileri hakkında geri bildirim verme konusunda eksik kaldığı bulgular arasında yer almaktadır. Yazçayır (2020) öğrencilerin alacakları DEO hizmetinin RAM'lardan alınan raporun yanı sıra, veli talebi ve rehberlik öğretmeni iş birliğinde belirlendiğini bulgularında belirtmiştir. Bu araştırmaya paralel olarak bulgularımızda da aksaklıklara rağmen iş birliği yapıldığını görmekteyiz. Aslan (2019)' tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 54'nün bir sorunla karşılaştıklarında RAM'dan destek aldığı görülmüştür. Bu da bulgularımızda belirtilen RAM ile iş birliğindeki tanı ve yönlendirme sürecindeki eksiklikleri desteklemektedir.

Sorumlu paydaşların işe koşulmaları, işe koşulurken ihtiyaçları olan düzenlemelerin yapılması sistematik ve yoğun bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu süreçte öncelikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim kurumlarına yerleştirilirken, kurumların fiziksel özellikleri ve o kurumda eğitim alan özel gereksinimli öğrenci sayısı göz önünde bulundurulmalıdır. Deliveli (2020) tarafından yapılan araştırmada, eğitimin niteliğinin artırılması için MEB'e öğretmenler tarafından hizmet içi eğitim ve materyal, araç gereç destek talebi yapıldığı belirtmiştir. Tunalı Erkan (2018) araştırmasında DEO açılmasında MEB prosedürlerinde zorluklar olduğunu belirtmiştir. Dolayısı ile bu araştırmalarda MEB ile iş birliğinin sekteye uğradığını destekler niteliktedir. Jurkowski vd. (2023), araştırmalarında, bulgulardan elde edilen sonuçlara göre başarılı birlikte öğretim için zaman, yeterli materyal ve idari yönetim desteği ve ayrıca okul içinde ve dışında kaynaştırma konusunda uzmanlarla birlikte çalışılması gerektiği belirlenmiştir.

Sınıf sayıları ve kaynaştırma öğrencisi sayıları MEB tarafından 35 kişilik sınıflarda 1 kişi, 25 kişilik sınıflarda 2 kişi olarak (ÖERHGM, 2015) belirlenmiş olmasına rağmen, uygulamada bu kurala uyulamamaktadır. Sınıflarda yasal düzenlemelerin belirlediğinden daha fazla sayıda öğrencinin bulunması, iş birliği çalışmalarını sekteye uğratmaktadır. Eğitimcilerin iş yüklerinin ağırlığı, kalabalık sınıflar gibi diğer faktörler de eklendiğinde

takibi zor ve yorucu bir süreç olmaktadır. Bir ekip olabilmenin özelliklerinin sağlanması için gerekli çabalar gösterilmelidir.

Bulgulara göre öğretmenler arası iş birliğinde, BEP toplantıları dışında, teneffüslerde, WhatsApp gruplarında, bir sorun olduğunda rehber öğretmenlere başvurma şeklinde düzenli olmayan iş birliklerinden bahsedilmiştir. Aslan (2019) BEP programı hazırlama sürecinde öğretmenlerin tamamına yakını kaynaştırma öğrencisinin sınıf öğretmeninden bilgi aldığını belirtmiştir, öğretmenlerin büyük bir kısmı rehber öğretmenlerden destek aldığını belirtmiştir. Özellikle DEO uygulamalarında bazı öğrencilerin sınıf ve DEO işlenen konuların farklı olduğu yönündeki ifadeleri ve bazı öğretmenlerin kültür öğretmenleri arasında iş birliği olmadığına yönelik ifadeleri Aslan (2019)'ın bulguları ile örtüşmemektedir. Uluslararası araştırmalarda da Neild (2019)'ın bulgularına genel eğitim sınıf öğretmenlerinin gezici öğretmenlerin önerilerini uygulamakta isteksiz olduğu ve verilen önerilerin uygulanmadığını belirtmiştir. Araştırmamızdaki DEO öğretmenleri ve genel sınıf öğretmenleri arasındaki iş birliği nitelikli eğitim için gerekli olup, iş birliği yetersizliği ile paralellik göstermektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (ÖEHY, 2018) göre BEP Geliştirme Birimi başkanlığı görevini okul müdürü veya müdür yardımcısı üstlenir. Dolayısı ile uygulamada bu toplantıların koordinasyonu idare tarafından yapılır. Bazı rehber öğretmenlerin asli görevi olmayan bu görevi üstlenmeleri, hem iş birliği konusunda ekstra bireysel çaba gösterdiklerini, hem de uygulamada farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Aslan (2019) bulgularında öğretmenlerin, BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin çoğunluğunun aile ile iş birliği yaparak bilgi aldığı belirtmiştir. Semiz (2018) araştırmasındaki bulgulara göre bazı ailelerin öğrencinin eğitimi için hiçbir desteğinin olmadığını belirtirken, bazı ailelerin ise öğretmenlerle iş birliği yaptığını belirtmiştir. Aynı doğrultuda, bazı meslek öğretmenleri aile ile iletişimde olduklarını söylerken bazı kültür öğretmenleri gerektiğinde rehber öğretmenler aracılığıyla aile ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Burada da rehber öğretmenlerin diğer paydaşlarla hem iş birliği yapmakta hem de paydaşlar arasında köprü görevi görmektedir. Pedersen vd. (2022) velilerle yapmış olduğu araştırmada paydaşlar arasında iş birliğinin ve iletişimin geliştirilmesi gerektiğini bulgularında belirtmiş olup, iletişimdeki zamanlama sorunlarının ve iletişim yönteminin; web tabanlı iletişim yöntemleri ve dijital video

iletişimleri ile desteklenmesi gerektiğini ve sũrece ebeveyn katkısının ve geri bildirimin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Uluslararası araştırmalardan, Luckner ve Ayantoye (2013), gezici Ȗğretmenlerin en çok karşılaştıkları zorluklar arasında Ȗğretmenlerin diğer sorumluluklarından dolayı iş birliğine vakit ayırmaması ve iş birliği sũrecinde meydana gelen sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma, kaynaştırma ortamında meslek lisesinde eğitim gȖren işitme kayıplı Ȗđrencilere sağlanan destek eğitim hizmetlerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Alan yazına ve uygulamalara katkı sağlamasının yanı sıra katılımcı sayısının fazla olması araştırmanın gũlũ yȖnlerinden birini oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda on  Ȗđrenci, on iki kũltũr, on dȖrt meslek ve on bir rehber Ȗğretmen olmak ũzere elli katılımcıyı içermektedir. Bu durum, toplanan verilerin geçerliliğini artıran Ȗnemli bir faktȖrdũr. Ancak, katılımcıları araştırmaya dahil etmeyi ikna etme sũreci ve gȖrũřmeler için uygun zamanların belirlenmesinde zorluklar yaşanmıştır. Ayrıca, gȖrũřmeler sırasında, belirli bir mekanın Ȗnceden seçilememesi nedeniyle bazı gȖrũřmelerde ortamda dış gũrũltũ olması, iletişimde sınırlamalara yol açmıştır. Alan yazında çeşitli yetersizlik tũrleriyle ilgili araştırmalar mevcutken, işitme kayıplı Ȗđrencilerle yapılan araştırmaların sınırlı olması ve bu araştırmanın işitme kayıplı Ȗđrencileri kapsamaması, ayrıca Ȗđrencilerin gȖrũřlerine yer verilmesi, bu çalışmanın Ȗnemli ũstũnlũklerindenidir. Araştırmanın bir diğer gũlũ yȖnũ ise alan yazında sayısı az olan meslek liselerinde eğitim alan işitme kayıplı Ȗđrenci araştırmalarına katkı sağlamasıdır. Ȗđrencilere eğitime ilişkin Ȗnerilerinin sorulması sırasında, bazı Ȗđrencilerin Ȗneri sunamaması, kelime dağarcığındaki eksikliklerden ya da gȖrũřmelerde yanlarında rehber Ȗğretmen bulunmasından kaynaklanmış olabilir. Bu durum, araştırmanın sınırlılıkları arasında değerlendirilebilir.

4.3. Ȗneriler

Kaynaştırma/bũtũnleřtirme ortamında meslek lisesinde eğitim alan işitme kayıplı Ȗđrencilerin destek eğitim hizmetlerinde daha etkili sũreler geekleştirmeye yȖnelik ileride yapılacak araştırmalara Ȗneriler aşağıda aktarılmaktadır.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- BEP uygulamalarında gerçekleştirilen uygulamalara yönelik dış denetim önerilebilir.
- Öğretmenlerin yoğun ihtiyaç duyduklarını belirttikleri danışmanlık hizmetlerinin, yetersizlik türünde alan uzman olan gezici öğretmenler tarafından sağlanması önerilebilir.
- İşitme kayıplı öğrencilerin okullara yerleştirilmesi aşamasında, okullardaki kaynaştırma öğrenci sayılarının göz önünde bulundurularak aynı sınıfta ikiden fazla özel gereksinimli öğrencinin eğitim almasının engellenmesi önerilebilir.
- Yüz yüze, uygulamaya dayalı ve belli yetersizlik türlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının açılması önerilebilir.
- İşitme kayıplı öğrencilerin ilk ve orta okulda dil ve akademik becerilerinin etkili gelişimi için işleyiş ve denetlemeye yönelik politikalar geliştirilebilir.
- İşitme kayıplı öğrencilerin, becerilerinin yanı sıra işitme kayıplarının tür ve derecelerine uygun olan meslek alanlarına yerleştirilme aşamalarında komite oluşturulması ve komite tarafından karar verilmesi önerilebilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Meslek liselerini atölye ve laboratuvarlarında gerçekleştirilen uygulamaları inceleme ve nasıl sorusunu yanıtlamaya yönelik eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- Destek eğitim hizmetlerinin işitme kayıplı öğrencinin akademik gelişimine etkisi incelenebilir.
- İşitme kayıplı öğrencilere atölye ve laboratuvarlarda sağlanan DEH'lere yönelik eylem araştırmaları önerilebilir.
- Kültür ve meslek öğretmenlerine yönelik özel eğitim danışmanlığı uygulamaları sürecinin incelendiği araştırmalar önerilebilir.
- İşitme kayıplı öğrencilere yönelik DEO uygulamalarının etkililiğini inceleyen araştırmalar önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2011) *Kaynaştırma/ Bütünleştirme ortamındaki ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi], Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akay, E. (2014). Kaynaştırma/ bütünleştirmedeki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63876>
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 42-66. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m>
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma/ Bütünleştirme Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Uygulanan Türkçe Etkinliklerinin İncelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology Dergisi* 1(1),1-14, <https://doi.org/10.18844/jeset.v1i1.3550>
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/36482/413828>
- Akay, E. (2023). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin kullanımı açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 724-741. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8000071>
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Alkan, C., Doğan, H. & Sezgin, S.İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Allaham, M. R., Siaw, Y. L., & Nor, A. M. (2022). Roles of Resource Room Teachers in Primary Schools: A Case Study on Special Education in Palestine. *Journal of Special Needs Education*, 12, 31-51. <https://doi.org/10.35631/IJEPC.850024>
- Alnasser, Y. A. (2021). The perspectives of Colorado general and special education teachers on the barriers to co-teaching in the inclusive elementary school classroom. *Education* 3-13, 49(6), 716-729. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1776363>
- Antia, S. D., & 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>
- Aktürel, İ. E., & Gürgür, H. (2020). Meslek Lisesi Kaynaştırma Ortamlarında Fizik Dersi Nasıl Yürütülüyor? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 687-709. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.547702>
- Aslan, T. S. (2019) *Kaynaştırma/ Bütünleştirme eğitime devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Avcı G.ve Sakallı Demirok M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerin kaynaştırma/ bütünleştirme eğitime ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi* 6(2), 501-520. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1033233>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Batu, E. S. (2000) Kaynaştırma/bütünleştirme, destek hizmetler ve kaynaştırma/ bütünleştirmeye hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi* 2(4), 35- 45. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000050

- Batu, E. S., ve Topsakal M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*,4(1) 19-29. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000071
- Batu, E. S., Kırcaali İftar, G., ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırma/ bütünleştirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000082
- Batu, E. S., Kırcaali İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*: Ankara: Kök.
- Bayliss, P., Vuran, S., Bloom, R., & Köse, M. F. (2013). Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamaları. meb özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04115235_meslekieitimdebntleirmeuygulamalar.pdf
- Biavaschi, C., Eichhorst, W., Giulietti, C., Kendzia, M. J., Muravyev, A., Pieters, J., ... & Zimmermann, K. F. (2012). Youth unemployment and vocational training. Discussion Paper No. 6890, <https://docs.iza.org/dp6890.pdf>
- Borders, C. M., Barnett, D., & 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. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq028>
- Calderon, R., & Greenberg, M. (2003). Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, 1, 177-189.
- Campbell, C.P. (1997). Training the workforce: An alternate approach. [Konferans Sunumu]. Vocational-Technical Education Conference, Louisville. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409481.pdf>
- Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B., & Rickards, F. (2006). Teaching Children with Hearing Loss in Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning*: an

- International Journal of Early Reading and Writing., 11(1), 21-50.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ903240>
- Chatzigeorgiadou, S., & Barouta, A. (2022). General and special early childhood educators' attitudes towards co-teaching as a means for inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1407-1416. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* Pearson.
- Çağlar, N., (2016) *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi], Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
<https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çelik, G. Y. (2013). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) 'in değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- 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. <https://doi.org/10.33710/sduijes.609666>
- Demir, E., & Usta, M. (2019). Kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ilinde bir araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ukmead/issue/51468/651652>
- Dinnebeil, L. A., Weber, G., & Mcinerney, W. F. (2019). The challenges of itinerant early childhood special education: The perspectives of practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), <https://doi.org/10.20489/intjecse.583501>
- Doğanoğlu, Ş., Gür, R., Sarı, N. D., Bulut Güneş, D., Çelebi, M., Öz Güneş, A., ve Karagöz, M. (2022). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Tüm öğretmenler için yol haritası*

- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/20140845_byreyselleytyrylmyy_eyytym_programi_tum_oyretmenler_ycyn_yol_haritasi.pdf
- Doran, J. ve Anderson, A. (2003). Inferencing skills of adolescent readers who are hearing impaired. *Journal of Research in Reading*. 26 (3). 256-266.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.00201>
- Emmett, S. D. & Francis, H. W. (2015). The socioeconomic impact of hearing loss in U.S. adults. *Otology/Neurotology*. 36, 545–550.
<https://doi.org/10.1097/MAO.0000000000000562>
- Ergenekon, Y., Cavkaytar, A., & Çolak, Ö. Ü. A. (2019). *Kaynaştırma/ Bütünleştirmede başarı için birlikte yürüyalim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı*. Aysun Çolak (Ed.), Çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, 81-96. https://www.obidev.org/s/depo/haberresim/20230302_590326190.pdf
- Eser, Ş. (2019) *Ortaöğretimdeki özel gereksinimli öğrencinin ve öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. [Yüksek Lisans tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Foster, S., & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153(5), 435-449.
<http://www.jstor.org/stable/26234551>
- Gürgür, H. (2005) *Kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. [Doktora tezi], Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ISBN: 9789750605260
- Gürgür, H., Büyükköse, D., & Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.32423>

- Gürgür, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de Kaynaştırma/ Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta-etnografik Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m>
- Gürgür, H., (2021). Kapsayıcı eğitim nedir. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (ss. 7-12). <https://depo.pegem.net/9786052416532.pdf>
- Gürgür, H., & Kurtoğlu, H. (2021). *İşitme Yetersizliği Olan Bireyler Aileler İçin Rehber Kitapçık*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102504_yyyytme_yetersizlyyy_olan_byreyler_tr.pdf
- İstel, Ç., Uzuner, Y., Girgin, Ü., Ünlüer, S., Karasu, G., & Tanrıdiler, A. (2020). İşitme Kayıplı Gençlere Uygulanan Yapı Bilgisi Dersinin Öğretim Sürecinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.523789>
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers’ perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Jortveit, M., & Kovač, V. B. (2022). Co-teaching that works: special and general educators’ perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 33(3), 286-300. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Karasu, P. & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli çocukların yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/403/448291.pdf?sequence=1>
- Karasu, G. (2011). İşitme engelli öğrencilerde dengeli okuma yazma öğretimi yaklaşımıyla sözcük dağarcığı geliştirme stratejileri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal*

- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17525>
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner & Kaya, Z. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1402-1414. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109670.pdf>
- Karasu, G., & 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. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.310350>
- Karasu, G. (2019). *Ortaöğretim Mezunu İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Düzeyleri*. [Sözlü Bildiri] 29. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi. (06-09 Kasım 2019) Aydın/Türkiye.
- Karasu, G. (2023). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. E. S. Batu & D. Çıkılı Soylu (Ed.), *Özel eğitim ve bütünleştirme (101-114)*. Nobel Akademik Yayıncılık. <https://avesis.anadolu.edu.tr/yayin/f720cf77-01e2-45f8-85a4-6aaa2166a3bc/isitme-yetersizligi-olan-ogrenciler>
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma/ Bütünleştirme: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 5(2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159199>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ozgubulut/129744/Sosyal_Hizmet_E_De rgi_SOSYAL_BILIMLERDE.pdf

- Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/360845>
- Kaptan, Ö., (2019) *Kaynaştırma/ Bütünleştirme okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaya, Z., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli bireyler için mesleki eğitim programlarının düzenlenmesine yönelik öneriler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 107-128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/253941>
- Kaya, Z., Anay, Ozten, M., Abali, G., Karasu, G. & Girgin, C. (2017). Acquaintance with profession: Using internship as a tool for hearing-impaired university students. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 4(4), <https://doi.org/10.18844/cerj.v7i3.2649>
- Kaya, Z., Girgin Ü., Uzuner, Y. & Karasu, G. (2019). İşitme engelli üniversite öğrencilerinin mesleki eğitiminde uygulanan bilgisayar yazılımı öğretim modelinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2293-2310. doi:10.24106/kefdergi.3517
- Kaya Z., Karasu Sivas G., Özten Anay M., Tanrıdiler A. (2024) İşitme kayıplı üniversite öğrencilerinin dil düzeyleri ve iletişim yöntemlerinin betimlenmesi: EEYO örneği 34. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara, Türkiye*.
- Kursch, M., & Veteska, P. J. (2020). Advantages and disadvantages of co-teaching. Prague, Czech Republic. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323552062.pp.93-107>
- Küçüközyiğit, M., & Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve alternatif iletişim teknikleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231330>
- Lehane, P., & Senior, J. (2019). Collaborative teaching: exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational

- needs. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 303-317.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652439>
- Luckner, J. L., & 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., & Magano, M. D. (2018). Support to address barriers to learning for learners who are deaf. *African Journal of Disability*, 7(1), 1-8.
<https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.381>
- Marschark, M., Lang, H. G. & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students*. Oxford University Press.
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of deaf studies and deaf education*, 12(3), 269-282. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm013>
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T.E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Prentice Hall.
- McCarty, K. (2006). Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Sage Publications.
- MEB (2015). *Destek Eğitim Odası*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 1-5.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_destekodasi2.sra.pdf
- MEB. (2020). *Anadolu Meslek Programlarında Alana Geçiş, Tercih ve Yerleştirme e-Kılavuzu*. MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/15214604_2020-alana-gecis-yerlestirme-kilavuz_5ebdb249418e.pdf

- MEB. (2021). *İşitme yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 1-169
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130053_Isitme.pdf
- MTEGM (2024). Okul türleri ve programları- mesleğim hayatım. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/okul-turleri-ve-programlariiii>
- MTEGM Çerçeve Öğretim Programı. (2024). *Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü • Programlar ve Öğretim Materyalleri D.B.* MTEGM Öğretim Programları Portal, https://meslek.meb.gov.tr/cerceveliste.aspx?sinif_kodu=9&kurum_id=1
- Mofield, E. L. (2020). Benefits and barriers to collaboration and co-teaching: Examining perspectives of gifted education teachers and general education teachers. *Gifted Child Today*, 43(1), 20-33. <https://doi.org/10.1177/1076217519880588>
- NDCS. (2020). *Levels of deafness*. National Deaf Children's Society | Supporting deaf children. <https://www.ndcs.org.uk/information-and-support/childhood-deafness/what-is-deafness/levels-of-deafness/>
- Neild, H. R. (2019). The Challenges of the Itinerant Teacher of the Deaf and Hard of Hearing: The Inside Story. *Undergraduate University Honors Capstones*. 69. https://ida.gallaudet.edu/honors_capstones/69
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches* (2nd ed.). Pearson Education
- Nimante, D., & 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>
- OKY (2016). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- ÖEHY (2006) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf

- ÖEHY (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- ÖERHGM. (2015). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları*. MEB Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf
- ÖERHGM. (2020). *Kolaylaştırıcı Kişi*. MEB Erzurum- Karayazı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü.
https://karayazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/24164745_kolaylaYtYrYcY_kiYi_000869.pdf
- ÖERHGM. (2022). *Bilim ve Sanat Merkezleri Nedir?* MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr/www/bilim-ve-sanat-merkezleri-nedir/icerik/1955>
- Özokçu, O. (2014). *Kaynaştırma uygulamaları*. S. Vuran (Ed.), Özel eğitim. Maya Akademi Yayınları.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Engelli bireylerin meslek seçiminde etkili olan faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48). <https://doi.org/10.15285/maruaebd.378639>
- Özyürek, M., (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*: Ankara: Kök.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Paul, R. (1998). Critical Thinking in the Classroom Teaching K-8, 9-51 April
- Paul, P. V. (2001). *Language and deafness* (3rd ed.). Singular Publishing Group. ISBN-10: 1565939999

- Pedersen, H. F., Askvig, B. A., Spooner, D., & Halvorson, M. (2022). Parent perceptions of itinerant services for students who are deaf or hard of hearing. *Deafness & Education International*, 25(4), 250–268. <https://doi.org/10.1080/14643154.2022.2160009>
- Pesen, H. (2019) *Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi], Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Reed, S., Antia, S. D., & 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>
- Rose, S., McAnally, P. L., & Quigley, S. P. (2004). *Language learning practices with deaf children*. PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sareç Ünlü, M. (2024). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Saygın, M. (2015). *Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamalarının değerlendirilmesi (Sincan İMKB Ticaret Meslek Lisesi örneği)* [Yüksek Lisans tezi], Gazi Üniversitesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selvi, H. H. (2021). İşitme Engelliler Meslek Lisesinden Mezun Olan Öğrencilerin Başarı Düzeylerinin Betimlenmesi. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, 4(1), 44-61. <https://doi.org/10.29329/baflas.2020.266.4>
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Stam, M., Kastense, P. J., Festen, J. M. & Kramer, S. E. (2013). The relationship between hearing status and the participation in different categories of work: Demographics.

- Work. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 46(2), 207-219. <https://doi.org/10.3233/WOR-131747>
- Stinson, M., & Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.163>
- Şafak, P. (2006). Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrenciler İçin Bir Kaynaştırma/Bütünleştirme Düzenlemesi: Gezici Öğretmenlik. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, (3), 53-69 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77193>
- Tozak, E., Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 161-186. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/517853>
- Tunalı Erkan, D. (2018). Ortaöğretim Kurumlarındaki Destek Eğitim Odasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2, (2), 17-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/476273>
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları. ISBN:9754928142
- UNESCO. (2022). *Transforming Technical and Vocational Education and Training for successful and just transitions UNESCO strategy 2022-2029*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383360>
- Uysal, Ç., Yılmaz, Y., & Koç, H. (2021). Kapsayıcı eğitim ve destek özel eğitim hizmetleri. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (ss. 183-202). <https://depo.pegem.net/9786052416532.pdf>
- Uzuner, Y., Girgin, U., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M. C., Erdiken, B., Cavkaytar, S. (2011). An Examination of Balanced Literacy Instructional Model Implemented to Youths with Hearing Loss. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational*

- Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2126-2133.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962691.pdf>
- Walker, L., Munro, J., ve Rickards, F. W. (1998). Literal and inferencial comprehension for student who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 100 (2), 87-104.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ603429>
- Weiss, M. P., Glaser, H., & Lloyd, J. W. (2022). An exploratory study of an instructional model for co-teaching. *Exceptionality*, 30(4), 232-245.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727338>
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 776-790.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/798720>
- Yazçayır, G. (2020) *Özel gereksinimli öğrenciye yönelik destek eğitim odası uygulamalarının incelenmesi*. [Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yazıcıoğlu, T. (2018) Kaynaştırma/ Bütünleştirme uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan Kaynaştırma/ Bütünleştirme modelleri. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 92-110.
<https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yıkımış, A. (2014). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanması. S.Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s.120–124). Maya Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Çarıkçı, O. (2017). Meslek yüksek okullarında belirsiz gelecek: Sınavsız geçişten ek puana. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, MYO'ların geleceği hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute, 9(21), 203-218. <https://doi.org/10.20875/makusobed.317275>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.), Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yin, J., Liew, A., & Loh, S. C. (2023). Resource Room Set Up as Means for Development of Inclusive Education in An International School. *Journal of Special Needs Education*, 13, 26-46. <https://www.journal.nase.org.my/index.php/jsne/article/view/88>
- Zhu, N., Gao, L., Wang, J., Wang, Y., Huang, Z., Guo, N., & Feng, Y. (2021). Professional qualities of special education itinerant teachers: A qualitative study from China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 742-757. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1958199>

EKLER

EK-1. Katılımcı Onay Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisesine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Hizmetlere Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri hakkında yapılacak bir tez çalışmasıdır.

Bu çalışmada 'Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisesine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Eğitim Hizmetleri'ne yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla desenlenmiş araştırmadır. Araştırmada, katılımcıların okulda verilen destek eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma yapılacak kurumlar Eskişehir İl ve merkez ilçelerinde işitme kayıplı kaynaştırma öğrenci bulunan Meslek Liseleridir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır.

1. Veriler araştırma amacı doğrultusunda ses kaydı alınarak görüşme yoluyla toplanacaktır.
2. Araştırmada katılımcı isimleri gizli tutulacaktır.
3. Toplanan veriler araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sonuçları kongrelerde sözlü ve poster sunu olarak sunulacak, bilimsel dergilerden makale olarak yayımlanacaktır. Bunlardan farklı amaçla kullanılmayacaktır.
4. Veriler araştırma sonunda arşivlenecek, beş yıl saklanacak daha sonra imha edilecektir.
5. Veri toplama sürecinde istediğiniz takdirde araştırmadan ayrılabilirsiniz.
6. Ayrılmanız durumunda veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
7. Uygulamalar kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi bir nedenden dolayı rahatsızlık hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Çalışma hakkında farklı bir sorunuz olursa, yanıtlamaktan memnun olurum.

Katkılarınız için teşekkür ederim

Araştırmacı : Nur ABDULHAYOĞLU

İletişim Bilgileri

E-mail Adresi:

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum.

Tarih:

Adı- Soyadı:

İmza

EK-2. Veli İzin Formu

Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Katılacağınız bu çalışma, “Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisesine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Hizmetlere Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı yapılacak bir tez çalışmasıdır.

Bu çalışma Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisesine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Eğitim Hizmetlerine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla desenlenmiş araştırmadır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden alınan kimlik bilgileri hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Veriler gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek ve çocuğunuzun ismi kullanmadan çeşitli akademik yayınlarda kullanılacaktır.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya, katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Nur ABDULHAYOĞLU
İletişim bilgileri
E-mail adresi :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.... / Veli Adı-Soyadı :
Telefon Numarası :

İmza:

EK-3. Öğretmen Görüşme Soruları

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

Sayın Katılımcı,

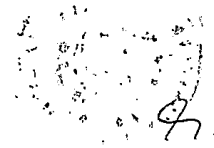
"Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisesine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında, Eskişehir il merkezindeki meslek liselerinde işiten akranları ile birlikte eğitim alan işitme kayıplı lise öğrencilerinin, eğitim süreçlerinde ihtiyaçları olan destek eğitim hizmetlerinin; işitme kayıplı öğrencilerin, derslerinden sorumlu öğretmenlerin ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte işitme kayıplı öğrencilerin ne tür destek hizmetler aldıkları, destek eğitim hizmetlerinin kimler tarafından sağlandığı, mesleği eğitim süreçlerinde iyi işleyen süreçlerin ve sorunların neler olduğunun ve mevcut sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, etkili kaynaştırma eğitimi için önemli bir faktör olan Destek Eğitim Hizmeti sağlayan ekip üyeleri arasındaki iş birliği ve iletişim özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaçla özel gereksinimli öğrenciler ve öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılacaktır. Kaynaştırma ortamında eğitim veren branş ve meslek öğretmenleri ile gerçekleştirecek yarı-yapılandırılmış görüşmeler için araştırmacılar tarafından alan yazına dayalı olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Sizden beklediğimiz görüşme sorularına araştırmanın; amacına uygun olarak görüş ve önerilerinizi belirtmenizdir.

Görüş bildirmek üzere ayırdığımız zaman ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Tez Yürütücüsü : Nur Abdulhayağlu

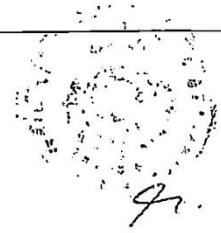
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Güzin Karasu



Sorular	
1. Kaynaştırmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?	
2. Sınıfınızdaki işitme kayıplı öğrencinizle nasıl iletişim kuruyorsunuz?	
Öğretmene Sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri	
3. İşitme kayıplı öğrenciniz için Danışman Yardımı alıyor musunuz? Alıyorsa, ne tür yardım alıyorsunuz?	
4. Eğitim süreci öncesinde işitme kayıplı öğrencinizin akademik ve dil-iletişim becerilerine yönelik bir değerlendirme yapıyor musunuz? Yapıyor ise; • Öğrencinizin dil ve iletişim becerilerini nasıl belirliyorsunuz? • Öğrencinizin akademik bilgi düzeyini nasıl belirliyorsunuz? Siz yapmıyorsanız; Okul yönetimi veya BEP Geliştirme Birimi tarafından size bu konuda bir bilgi verildi mi? Bu bilgiler nelerdir?	
5. İşitme kayıplı öğrenci için oluşturulan BEP Geliştirme Birimi'nde görevli misiniz?	
6. İşitme kayıplı öğrencinizin eğitim sürecinde okul içinde herhangi bir destek almıyorsanız; düzenlemeler/uyarlamalar yapıyor musunuz? Yapıyorsanız, • Ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?	

9

Düzenlemeleri nasıl belirliyorsunuz?	
Genel Eğitim Sınıfı	
7.İşitme kayıplı öğrencinizin olduğu bir dersin sürecini anlatır mısınız?	
8.Genel eğitim sınıfında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinizin eğitimi ile ilgili; - İyi işleyen yönler nelerdir? - Karşılaştığınız sorunlar nelerdir? - Sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? - İşitme kayıplı öğrencinizin etkili eğitim için önerileriniz nelerdir?	
DEO	
8. DEO'da ders yapıyor musunuz? Yapıyorsanız DEO'da; - DEO'daki derslerinizi nasıl planlıyorsunuz? - Ders materyallerini nasıl hazırlıyorsunuz? - Destek eğitim odasında yaptığınız bir dersin sürecini anlatır mısınız? Yapmıyorsanız, - DEO'da derse giren öğretmenlerle bilgi akışını sağlamak için ne yapıyorsunuz?	
9.DEO'da eğitim alan işitme kayıplı öğrencinizin eğitimi ile ilgili; - İyi işleyen yönler nelerdir? - Karşılaştığınız sorunlar nelerdir? - Sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz?	



• DEO'nun daha etkili kullanımı için önerileriniz nelerdir?	
10. DEO'da sağlanan eğitimin işitme kayıplı öğrencinizin akademik gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nedeni açıklar mısınız?	
Değerlendirme	
11. Gerçekleştirdiğiniz eğitim öğretim faaliyetlerinin sonunda öğrencilerinizin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz? • Eğitim öğretim faaliyetlerini değerlendirmek için neler yapıyorsunuz? • Ne sıklıkla değerlendiriyorsunuz? • İşitme kayıplı öğrenciniz için ne tür bir değerlendirme uyarlaması yapıyorsunuz? • Öğrencinizin değerlendirilmesi sürecinde; • İyi işleyen yönler nelerdir? • Karşılaştığınız sorunlar nelerdir? • Sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? • İşitme kayıplı öğrencinizin etkili bir şekilde değerlendirilmesi için önerileriniz nelerdir?	
Diğer	
12. İşitme kayıplı öğrencinizin eğitim ortamının (sınıf ve DEO) düzenlenmesi sürecinde kimlerle iş birliği yapıyorsunuz/yaptınız? Bu süreçte; • İyi işleyen yönler nelerdir? • Karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	

• Sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? • Genel eğitim ve DEO eğitim ortamının düzenlenmesi sürecinde önerileriniz nelerdir?	
13. Kaynaştırma uygulaması ile ilgili eğitim öğretim sürecinde; • İyi işleyen yönler nelerdir? • Karşılaştığımız sorunlar nelerdir? • Bu sorunların üstesinden gelmek için siz neler yapıyorsunuz? • Sorunları çözmek için önerileriniz nelerdir?	



EK-4. Rehber Öğretmen Görüşme Soruları

REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

Sayın Katılımcı,

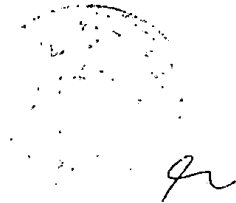
“Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisesine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında, Eskişehir il merkezindeki meslek liselerinde işiten akranları ile eğitim alan işitme kayıplı lise öğrencilerinin, eğitim süreçlerinde ihtiyaçları olan destek eğitim hizmetlerinin; işitme kayıplı öğrencilerin, derslerinden sorumlu öğretmenlerin ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte işitme kayıplı öğrencilerin ne tür destek eğitim hizmetleri aldıkları, destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasında hangi alan uzmanlarının görev aldığı, bu süreçte iyi işleyen yönlerin ve sorunların neler olduğunun ve mevcut sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, etkili kaynaştırma eğitimi için önemli bir faktör olan Destek Eğitim Hizmeti sağlayan ekip üyeleri arasındaki iş birliği ve iletişim özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaçla özel gereksinimli öğrenciler ve öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılacaktır. Kaynaştırma ortamında eğitim veren rehber öğretmenler ile gerçekleştirecek yarı-yapılandırılmış görüşmeler için araştırmacılar tarafından alan yazına dayalı olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Sizden beklediğimiz görüşme sorularına araştırmamızın; amacına uygun olarak görüş ve önerilerinizi belirtmenizdir.

Görüş bildirmek üzere ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Tez Yürütücüsü : Nür Abdulhayağlu

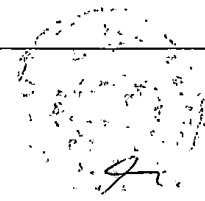
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Güzin Karasu



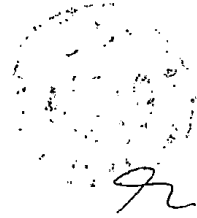
Sorular	
1. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?	
Destek Eğitim Hizmetleri	
2. Okulunuzda işitme kayıplı öğrencinize sağlanan Destek Eğitim Hizmetleri'nin (DEH); • Türü • Süresi nedir? • Danışman yardımı/DEO'da destek eğitim hizmeti hangi alan uzmanları tarafından sağlanmaktadır?	
3. İşitme kayıplı öğrenciniz DEO'da eğitim alıyor ise sunulan destek eğitim hizmetinin; • Süresini ve • kimler tarafından destek hizmet sağlanacağını nasıl belirlediğinizi anlatır mısınız?	
4. DEO'da yapılan eğitim öğretimlerle ilgili olarak; • İyi işleyen yönler nelerdir? • Sorun yaşıyor musunuz? Varsa nelerdir? • Sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? • DEO'daki eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik önerileriniz nelerdir?	
5. Danışman yardımı sağlanıyor ise; • Türünü, • İş birliği çalışmalarının işleyişinin planlamasını nasıl belirlediğinizi anlatır mısınız?	
6. Danışmanlık sürecinin işleyişini anlatır mısınız?	
7. Okulunuzda, işitme kayıplı öğrenciniz dışında kimlere DEH sağlıyorsunuz? (Aile, alan/meslek/ sınıf öğretmenleri, diğer personel vb.)	



Sağlanıyorsa içeriği nedir?	
8. Rehberlik Araştırma Merkezi'nden destek alıyor musunuz?	
İçeriği nedir?	
BEP Çalışmaları	
9. BEP Geliştirme Birimi'nde işitme kayıplı öğrencinizin eğitiminde; - Görevli alan uzmanları kimlerdir? - Sizin birimdeki görevleriniz nelerdir? - Birim hangi sıklıkla toplanıyor? - Birim üyeleri ile alan/branş öğretmenleri arasında iş birliği çalışmaları kim tarafından/nasıl koordine ediliyor? - İş birliği sürecinde kullanılan iletişim aracı/araçları (e-posta, telefon konuşması, yüz yüze görüşme, mesajlaşma vb.) nelerdir?	
10. DEH kapsamında, işitme kayıplı öğrencinin kısa ve uzun dönemli amaçlarını nasıl belirlediğinizi anlatır mısınız? Bu süreçte; - İyi işleyen yönler nelerdir? - Karşılaştığınız sorunlar nelerdir? - Sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? - İK öğrencinin kısa ve uzun dönemli amaçlarının belirlenmesi sürecinde önerileriniz nelerdir?	
11. DEH kapsamında, işitme kayıplı öğrencilerinizin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz? - Eğitim öğretim faaliyetlerini değerlendirmek için neler yapıyorsunuz? - Ne sıklıkla değerlendiriyorsunuz? - Değerlendirme sürecinde sorun yaşıyor musunuz?	



• Sorunlar nelerdir? Nasıl çözüyorsunuz? • Değerlendirme sürecinde yaşanan sorunları çözmek için önerileriniz nelerdir?	
12. İşitme kayıplı öğrencinizin eğitim ortamının (sınıf ve DEO) düzenlenmesi sürecinde kimlerle işbirliği yapıyorsunuz/yaptınız? Bu süreçte; • İyi işleyen yönler nelerdir? • Sorun yaşıyor musunuz? Nedir? • Sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? • Sizce eğitim ortamlarının düzenlenmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken özellikler nelerdir?	
Diğer:	
13. İşitme kayıplı/özel gereksinimli öğrencileriniz ile ilgili diğer sorumluluklarınız nelerdir?	
14. Kaynaştırma uygulamasına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin eğitim öğretim sürecine yönelik iyileştirme amaçlı uzun vadeli önerileriniz nelerdir?	



EK-5. Öğrenci Görüşme Soruları

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

Sayın Katılımcı,

"Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisese Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında, Eskişehir il merkezindeki meslek liselerinde işiten akranları ile eğitim alan işitme kayıplı lise öğrencilerinin, eğitim süreçlerinde ihtiyaçları olan destek eğitim hizmetlerinin; işitme kayıplı öğrencilerin, derslerinden sorumlu öğretmenlerin ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte işitme kayıplı öğrencilerin ne tür destek eğitim hizmetleri aldıkları, destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasında hangi alan uzmanlarının görev aldığı, bu süreçte iyi işleyen yönlerin ve sorunların neler olduğunun ve mevcut sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, etkili kaynaştırma eğitimi için önemli bir faktör olan Destek Eğitim Hizmeti sağlayan ekip üyeleri arasındaki iş birliği ve iletişim özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaçla özel gereksinimli öğrenciler ve öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılacaktır. Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrenciler ile gerçekleştirilecek yarı-yapılandırılmış görüşmeler için araştırmacılar tarafından alan yazına dayalı olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Sizden beklediğimiz görüşme sorularına araştırmanın; amacına uygun olarak görüş ve önerilerinizi belirtmenizdir.

Görüş bildirmek üzere ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Tez Yürütücüsü : Nur Abdülhayoğlu

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Güzin Karasu

Sorular	
1. Derslerde öğretmenlerle nasıl iletişim kuruyorsun?	
2. Ders programında hangi dersler var?	
3. Bir branş dersinin (Matematik, Türkçe.....) nasıl yapıldığını anlatır mısın? • ...	
4. Bir atölye /laboratuvar (mutfak, terzilik) meslek dersinin nasıl yapıldığını anlatır mısın? •	
5. Bir okul gününü anlatır mısın? ...	
6. Genel eğitim sınıfında; • Dersler sence nasıl geçiyor? • İyi işleyen/olan yönler nelerdir? • Sorun yaşıyor musun? • Sorunlarını çözmek için neler yapıyorsun? • DEO'daki eğitim daha iyi olması için önerilerin neler?	
DEO'ya İlgili Sorular	
7. Destek Eğitim Odası'nda eğitim alıyor musun? • Hangi derslere destek eğitim yapılıyor? (Branş/Meslek dersi?) • Eğitimi kim veriyor? • Hangi günler eğitim alıyorsun? • Eğitimler kaç dakika sürüyor? • Neler yapılıyor?	

(Handwritten signature)

8. DEO'da yapılan bir dersi anlatırmısın?	
9. DEO'daki eğitimlerde; - Dersler sence nasıl geçiyor? - İyi işleyen/olan yönler nelerdir? - Sorun yaşıyor musun? - Sorunlarını çözmek için neler yapıyorsun? - DEO'daki eğitimin daha iyi olması için önerilerin neler?	
Sınavlar ve Değerlendirme	
10. Öğretmenlerin sınavlarını/değerlendirmeni nasıl yapıyor? Değerlendirme sürecinde/sınavlarda; - İyi işleyen/olan yönler nelerdir? - Sorun yaşıyor musun? - Yaşadığın sorunlar nelerdir? - Sorunların çözmek için neler yapıyorsun? - Sınavların ve değerlendirmelerin daha iyi olması için önerilerin neler?	
BEP Toplantıları	
11. Öğretmenlerin eğitimin için toplantılar yapıyor mu? Yapılıyorsa, Toplantıya kimler katılıyor /var? Toplantıda neler konuşuyorlar? Toplantılar hakkında ne düşünüyorsun?	
Staj ve Mezuniyet	
12. Staj yaptın mı? Stajda destek eğitim hizmetti aldın mı?	

• Hangi destek eğitim hizmetlerini aldı?	
13.Mezun olduktan sonra ne yapmayı planlıyorsun?	



9.

EK-6. Öğrenci Bilgi Formu

Ek-3
Öğrenci Bilgi Formu

Öğrenci Bilgi Formu

Yaş:

İşitme engelli olma yaşı :
İşitme kaybı derecesi :
: Sağ Kulak dBHL veya %.....
: Sol Kulak dBHL veya %.....

Tanı konma yaşı :

Cihaz Bilgileri

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

Aile Eğitimi

Aile eğitimi aldınız mı? : Evet () Hayır ()
Cevabınız evet ise

Aile eğitimi alınan kurum :

Eğitim almış olduğunuz kurumlar

Anaokulu :

İlk öğretim :

Orta Öğretim :

Destek eğitim alıyor musunuz? : Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise

Eğitim alınan Kurum:

: RAM (Rehberlik Araştırma Merkezleri) ()
: Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri ()
: Bireysel Özel Ders ()

(Haftalık gün, saat vb.) :

.....

.....

EK-7. Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmen Bilgi Formu

Yaş: () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 50 ve üzeri

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Eğitim Durumunuz:

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Mezun olduğunuz Üniversite/Program:

Hizmet süreniz: () 1-5 () 6-10 () 11-20 () 20 ve üzeri

Eğitim verdiğiniz branş:

İşitme Kayıplı Olan Öğrencilerle Çalışma

Süreniz:.....

BEP Birimindeki Göreviniz :

.....

Kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

Yanıtınız "Evet", ise ne tür bir eğitim aldınız?
.....
.....

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına yönelik bir eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

Yanıtınız "Evet", ise ne tür bir eğitim aldınız?
.....
.....

Destek Eğitime yönelik bir eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

Yanıtınız “Evet”, ise ne tür bir eğitim aldınız?

.....

.....

.....

.....

EK-8. Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 15.03.2023

Protokol No: 503247

Tarih: 28.03.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisesine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Güzin KARASU
TEZ YAZARI:	Nur ABDULHAYOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saime 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 DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

EK-9. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-83779103
Konu : Nur ABDULHAYOĞLU'nun
Araştırma İzni Talebi

13/09/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 14.06.2023 tarihli ve 538692 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nur ABDULHAYOĞLU'nun, Doç. Dr. Güzin KARASU danışmanlığında hazırladığı "Kaynaştırma Ortamında Meslek Lisesine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Aldığı Destek Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla müdürlüğümüze bağlı kurumlarda anket yapma izin talebi Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilgi (a) genelge doğrultusunda ilimizde bulunan tüm meslek liselerinde uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Sinan AYDIN
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
Salih ALTUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (13 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Nur ABDULHAYOĞLU

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri / Yılı:

E-Posta:

ORCID Numarası:

Eğitim Bilgileri:

2005-2007, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Programı

2003-2005, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Programı

Mesleki Deneyimi:

2007-2025, Öğrenci İşleri Personeli, Anadolu Üniversitesi, Hukuk Fakültesi