

**0-3 YAŞ İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARLA
AİLE EĞİTİMLERİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN
HİZMET İÇİ EĞİTİM SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

**Doktora Tezi
Emel ERTÜRK MUSTUL
Eskişehir, 2021**

**0-3 YAŞ İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARLA AİLE EĞİTİMLERİNİ YÜRÜTEN
ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Emel ERTÜRK MUSTUL

DOKTORA TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Prof. Dr. Zerrin TURAN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs, 2021**

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı tarafından 1807E267 numaralı doktora tez araştırma projesi kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

0-3 YAŞ İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARLA AİLE EĞİTİMLERİNİ YÜRÜTEN ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Emel ERTÜRK MUSTUL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2021

Danışman: Prof. Dr. Zerrin TURAN

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde (ÖERM) 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin ihtiyaçlarına dayalı mesleki gelişimlerinin hizmet içi eğitim süreci ile incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları; dört işitme engelliler öğretmeni, bir okul öncesi öğretmeni, bir odyolog, bir sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmen, bir kurum müdürü, sekiz işitme kayıplı çocuk ve sekiz ebeveyn ile araştırmacı ve inandırıcılık üyelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; araştırmacı günlükleri, belgeler, gözlemler, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, toplantılar ve süreç ürünleri yoluyla toplanmış; betimsel ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları; hizmet içi eğitim uygulamaları sonucunda, öğretmenlerin eğitimi planlama ve değerlendirme, çocukla etkileşim kurma, çocukla oyun oynama, eğitim materyali kullanma, dinleme ve dil becerilerini destekleme ve aileye rehberlik etme becerilerinde gelişim sağladıklarını göstermiştir. Ancak süreçte ÖERM'deki öğretmenlerin sık sık değişmesi önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen değişimi sıklığının, hizmet içi eğitimlerin sürdürülebilirliğini, hem kuruma hem de öğretmenlere sağlanan faydayı sınırladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve kurum müdürünün, bu durumun nedenlerini, öğretmen olarak MEB'in sağladığı çeşitli hakları kullanamamalarına, ekonomik sorunlara ve alandaki haksız rekabete bağladıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı çocuklar, Aile eğitimi uygulamaları, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, Hizmet içi eğitim, Mesleki gelişim

ABSTRACT

INVESTIGATING THE IN-SERVICE TRAINING PROCESS OF TEACHERS CONDUCTING EARLY INTERVENTION PRACTICES FOR CHILDREN WITH HEARING LOSS

Emel ERTÜRK MUSTUL

Special Education Department

Anadolu University, Educational Science Institute, May, 2021

Advisor: Prof. Dr. Zerrin TURAN

This study aims to examine the professional development of teachers conducting early intervention practices for children with hearing loss at a Special Education and Rehabilitation Center (SERC) run by the Ministry of National Education (MoNE), focusing on their in-service training process. The study was designed as action research. Participants in the study were four teachers of the children with hearing impairment, one preschool teacher, one audiologist, one class teacher, one guidance counselor, one school principal, eight children with hearing loss, eight parents, the researcher, and members of the trustworthiness committee. Data for the study were collected through researcher's diaries, documents, observations, unstructured and semi-structured interviews, meetings, and process outputs; analyzed descriptively and inductively. The results of the research showed that teachers improved their skills concerning planning and evaluating early intervention sessions, interacting and playing games with children, using educational materials, supporting listening and language skills of children, and providing guidance to the family. An important problem was the turnover in teachers employed by the SERC. The frequent turnover limited the continuity of in-service training, as well as the benefits to the SERC and the teachers. Teachers attributed the frequent turnover to their inability to enjoy various benefits provided by the MoNE, economic problems, and unfair competition in the field.

Key Words: Children with hearing loss, Early intervention, Special education and rehabilitation center, In-service training, Professional development

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 intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Emel ERTÜRK MUSTUL

TEŞEKKÜR

2011 yılında bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde öğretmen olarak çalışırken aile eğitimi yapmam için elime bir bebek verdiklerinde ne yapacağımı şaşırılmıştım. Teorik olarak ne yapacağımı bilsem de uygulama tecrübemin olmayışı pek çok konuda güçlük yaşamama neden olmuştu. Araştırmamın çıkış noktası, tam olarak buraya dayanmaktadır. Benim yaşadığım sorunları yansıtan ve bu sorunları nasıl çözeceğimi gösteren bir araştırma yoktu. O nedenle, bu araştırma için kişisel amacım, sahada aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına ve sorunlarına çözüm olması, uygulamalarına çare aradıklarında açıp bakabilecekleri bir kaynak olması yönündedir. Araştırmam boyunca, bu niyet çerçevesinde verilerimi topladım ve öğretmenlere destek sağlamaya çalıştım. Dilerim ortaya çıkan bu araştırma raporu, bir yerlerde öğretmenlerin sorunlarına çare olur...

Uygulamada yaşadığım sorunlardan yola çıkarak kapısını çaldığım danışman hocam, aile eğitimi uygulamalarında ve akademik yolculuğumda her zaman ufkumu açtı. Yaklaşık sekiz yıl boyunca, her soruma ve sorunuma sabırla yaklaşıp her zaman yapıcı çözümler üretti. Bu araştırmayı, onun bana olan güveni ve desteği olmadan gerçekleştiremezdim. Danışanı olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim ve çok sevdiğim Sayın Prof. Dr. Zerrin TURAN'a tüm kalbimle teşekkür ediyorum. Akademik gelişimimi ve öğretmenliğimi bu denli destekleyici bir ortam yarattığı için kendisine minnettarım.

Yöntembilime ilişkin yönlendirmeleri, yapıcı eleştirileri, süreçteki özverisi ve ilgisiyle elini hep üstümde hissettiğim ve çok sevdiğim diğer hocam Sayın Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e emekleri için ne kadar teşekkür etsem azdır. Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca akademik gelişimimi ve öğretmenliğimi besleyen İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Tez izleme komitelerinde çok değerli yönlendirmeleriyle araştırmama katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Ayşe Sibel TÜRKÜM'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez savunma jürime katılarak önemli görüş ve değerlendirmelerini sunan Sayın Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU ve Sayın Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Araştırmamın katılımcısı olmayı kabul eden, süreçte büyük bir gönüllülükle gece gündüz benimle çalışan, her zaman daha iyisini yapmaya çabalayan öğretmenlerime

sonsuz teŖekkürlerimi iletiyorum. AraŖtırmayı ilk duyduğu günden itibaren büyük bir heyecanla karŖılayan, veri toplama sürecimi kolaylaŖtıran, kurumun iyileŖtirilmesi için canla başla çalışan kurum müdürüme çok çok teŖekkür ederim. AraŖtırmamın minik katılımcıları, onların çok değerli aileleri ile kurum memuruna ayrıca teŖekkür ediyorum. Sizlerle dolu dolu bir üç yıl geçirdim, araŖtırmamı zenginleŖtirdiniz, iyi ki sizinle çalıştım.

Sıradaki teŖekkürüm, lisansüstü eğitimim sırasında iyi ki tanıdığım ve zaman zaman güçlükleri birlikte göğüslediğim arkadaşlarım için. Süreçteki manevi ve teknik destekleri için Arş. Gör. Esra GENÇ, Arş. Gör. Tamer GENÇ, Arş. Gör. Rıfat İÇYÜZ, Belgin SEVGİ-İÇYÜZ, Arş. Gör. Ebru YALÇINTUĞ, Arş. Gör. Osman ÇOLAKLIOĞLU, Arş. Gör. Dr. Duygu BÜYÜKKÖSE ve Arş. Gör. Nagihan BAŞ'a sonsuz teŖekkürler. Ayrıca, çocukluğumuzda olduğu gibi, pandemi döneminde birlikte çalıştığım arkadaşım Demet YEŞİL'e motivasyonumu desteklediği için teŖekkür ediyorum.

Annem, babam, ablalarım ve yeğerlerim varlığınız ve sevginiz bana her zaman güç verdi. Sevgili eşim Nazım MUSTUL, belki bu araŖtırmanın bir parçası değildin ama bu süreçte hayatımı en kolaylaŖtıran kişiydin. Sevgin ve desteğin için ne kadar teŖekkür etsem azdır.

Emel ERTÜRK MUSTUL

Eskişehir, 2021

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları	4
1.3. Araştırmanın Gereksinimi ve Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar.....	6
2. ALANYAZIN.....	7
2.1. İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitiminin Kuramsal Çerçevesi	7
2.1.1. Vygotsky'nin sosyo-kültürel tarihsel kuramı.....	8
2.1.2. Sameroff ve Chandler'in transaksiyonel modeli.....	9
2.1.3. Bronfenbrenner'in biyo-ekolojik modeli	10
2.1.4. Aile merkezli yaklaşım	10
2.2. İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimi.....	11
2.2.1. İşitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarının amaçları	13
2.2.2. İşitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarının aşamaları.....	22
2.3. İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimi Uygulamalarının Yürütüldüğü Eğitim Kurumları.....	23
2.3.1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri	25
2.3.2. ÖERM'lerde yapılan araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar	27
2.3.3. ÖERM'lerde işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin görüşleri ve sorunları	30

2.4. İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Yeterlikleri.....	33
2.5. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim ve Önemi	37
2.5.1. Hizmet içi eğitim	38
2.5.2. Hizmet içi eğitimde yaşanan sorunlar ve öneriler	41
2.6. İlgili Uluslararası Araştırmalar	44
2.6.1. Özel eğitim alanında hizmet içi eğitim araştırmaları	44
2.6.2. İşitme kayıplı çocukların öğretmenlerine yönelik araştırmalar.....	45
2.7. İlgili Ulusal Araştırmalar	50
2.7.1. Özel eğitim alanında hizmet içi eğitim araştırmaları	50
2.7.2. İşitme kayıplı çocukların öğretmenlerine yönelik araştırmalar.....	53
3. YÖNTEM	56
3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Araştırma Ortamının Belirlenmesi	58
3.2.1. ÖERM'in bulunduğu yerleşim bölgesi ve ÖERM'in fiziksel özellikleri	59
3.2.2. Bireysel eğitim odalarının özellikleri	62
3.2.3. ÖERM'deki diğer bölümlerin özellikleri.....	63
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	65
3.3.1. Öğretmenler ve kurum müdürü	66
3.3.2. İşitme kayıplı çocuklar ve ebeveynleri.....	71
3.3.3. Araştırmacı ve inandırıcılık komitesi üyeleri.....	76
3.4. Veri Toplama Araçları	79
3.4.1. Araştırmacı günlükleri	80
3.4.2. Belgeler	81
3.4.3. Gözlemler.....	82
3.4.4. Görüşmeler	83
3.4.5. Toplantılar	85
3.4.6. Süreç ürünleri	90
3.5. Verilerin Analizi	91
3.6. Araştırma Sürecinin Aşamaları.....	92
3.6.1. İhtiyaç belirleme aşaması.....	94
3.6.2. Hizmet içi eğitim uygulamaları aşaması.....	99
3.6.3. Hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi aşaması.....	109

3.6.4.	Hizmet içi eğitim uygulamalarının izlenmesi aşaması.....	110
3.7.	İnandırıcılık Çalışmaları	111
3.8.	Etik	113
4.	BULGULAR	115
4.1.	İhtiyaç Belirleme Aşamasında Elde Edilen Bulgular	117
4.1.1.	Eğitimi planlama ve değerlendirme becerileri	119
4.1.2.	Etkileşim kurma becerileri	124
4.1.3.	Oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerileri	127
4.1.4.	Dinleme ve dil becerilerini destekleme becerileri	137
4.1.5.	Aileye rehberlik etme becerileri	140
4.1.6.	Hizmet içi eğitimden beklentiler.....	150
4.2.	Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Değerlendirilmesi Aşamalarında Elde Edilen Bulgular	153
4.2.1.	Hizmet içi eğitim uygulamalarının amaçları.....	154
4.2.2.	Hizmet içi eğitim uygulamalarının içeriği	155
4.2.3.	Hizmet içi eğitimin uygulama biçimi	157
4.2.4.	Hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi	159
4.2.5.	Öğretmenlerin mesleki gelişimi	162
4.2.6.	Araştırmacının mesleki gelişimi	221
4.3.	İzleme Aşamasında Elde Edilen Bulgular	228
4.3.1.	Eğitimi planlama ve değerlendirme becerileri.....	231
4.3.2.	Etkileşim kurma becerileri	233
4.3.3.	Oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerileri	233
4.3.4.	Dinleme ve dil becerilerini destekleme becerileri	237
4.3.5.	Aileye rehberlik etme becerileri	238
4.3.6.	Hizmet içi eğitimle ilgili görüşler.....	241
4.4.	Ortaya Çıkan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	245
4.4.1.	Hizmet içi eğitim uygulamalarıyla ilgili sorunlar ve çözümleri	246
4.4.2.	Öğretmen değişimiyle ilgili sorunlar	252
4.4.3.	Ortaya çıkan diğer sorunlar	264
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	268
5.1.	Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları	268
5.2.	Öğretmenlerin Mesleki İhtiyaçları ve Mesleki Gelişimi	273

	<u>Sayfa</u>
5.3. Araştırmacının Mesleki Gelişimi	282
5.4. Ortaya Çıkan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	283
5.5. Sonuç	290
5.6. Öneriler	291
5.6.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler	292
5.6.2. Uygulamalara yönelik öneriler	292
KAYNAKÇA	295
EKLER	323
ÖZGEÇMİŐ	362

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin yeterlik alanları ve göstergeleri (AGBALSL, 2017; Bruder and Dunst, 2005; Duncan and Rhoades, 2017; Easterbrooks, 2008; http-1; Meadows-Orlans vd., 2003, Miller and Stayton, 2000; Spence and Santos, 2019; Kendrick and Smith, 2017)	34
Tablo 3.1. Öğretmenler ve kurum müdürüne ilişkin demografik bilgiler	66
Tablo 3.2. İşitme kayıplı çocuklara ilişkin demografik bilgiler	72
Tablo 3.3. Çocukların ailelerine ilişkin demografik bilgiler	73
Tablo 3.4. Veri toplama araçları matrisi	80
Tablo 3.5. Katılımcılarla yapılan toplantılara ilişkin bilgiler	86
Tablo 3.6. Araştırmacı ve tez danışmanı arasında yapılan izleme toplantılarına ilişkin bilgiler	87
Tablo 3.7. İnanırcılık komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler	90
Tablo 3.8. İhtiyaç belirleme aşamasında aile eğitimi video kayıtlarına ilişkin bilgiler .	96
Tablo 3.9. İhtiyaç belirleme aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler	99
Tablo 3.10. Eğitim oturumları video kayıtlarına ilişkin bilgiler	101
Tablo 3.11. Eğitim oturumları sürecinde öğretmenlerin konu odaklı kısa aile eğitimi uygulama video kayıtlarına ilişkin bilgiler	105
Tablo 3.12. Bireysel çalışmalar sürecinde öğretmenlerin aile eğitimi video kayıtları ve geri bildirim ses kayıtlarına ilişkin bilgiler	107
Tablo 3.13. Araştırmacının yürüttüğü aile eğitimi uygulamalarının video kayıtlarına ilişkin bilgiler	108
Tablo 3.14. Hizmet içi eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarına ilişkin bilgiler	109
Tablo 3.15. ÖERM'de yaşanan sorunlar için yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarına ilişkin bilgiler	110
Tablo 3.16. İzleme aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarına ilişkin bilgiler	111
Tablo 4.1. Hizmet içi eğitim programında öğretmenler için belirlenen amaçlar	155
Tablo 4.2. 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenler için hizmet içi eğitim programının içeriği	157

Tablo 4.3. 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin uygulama davranışları gözlem formu puanları 207

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Doğal İşitsel Sözel Yöntem’de benimsenen aile eğitimi uygulamalarının amaçları (Brown and Nott, 2005; Clark, 2007; Turan, 2010; Tüfekçioğlu, 1998).....	14
Şekil 2.2. İşitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarının aşamaları (Clark, 2007; Estabrooks vd., 2016)	22
Şekil 2.3. Öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi (Altun-Könez, 2015 s. 5; Demirel, 2017, s. 88).....	39
Şekil 2.4. Hizmet içi eğitim aşamaları (Demirel, 2017; MEB, 2006a; Taymaz, 1981) .	40
Şekil 3.1. Eylem araştırması döngüsü (Johnson, 2014).....	57
Şekil 3.2. ÖERM binasının birinci kat planı	60
Şekil 3.3. ÖERM binasının ikinci kat planı.....	61
Şekil 3.4. ÖERM binasının üçüncü kat planı	61
Şekil 3.5. Araştırma sürecinin aşamaları	93
Şekil 3.6. Veri toplama döngüsü	100
Şekil 4.1. Araştırmanın bulgularına ilişkin başlıklar	116
Şekil 4.2. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına ilişkin ortaya çıkan temalar ve alt temalar	118
Şekil 4.3. Eğitimi planlama ve değerlendirme becerilerine ilişkin alt temalar.....	119
Şekil 4.4. Etkileşim kurma becerileri temasına ilişkin alt temalar	125
Şekil 4.5. Oyun oynama becerileri temasına ilişkin alt temalar	127
Şekil 4.6. Çocuğun dinleme ve dil becerilerini destekleme becerilerine ilişkin alt temalar	137
Şekil 4.7. Aileye rehberlik etmeye ilişkin alt temalar	141
Şekil 4.8. Hizmet içi eğitimden beklentilere ilişkin alt temalar	150
Şekil 4.9. Hizmet içi eğitim uygulamaları aşaması temaları	154
Şekil 4.10. Öğretmenlerin eylem döngüsü	162
Şekil 4.11. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve alt temalar	164
Şekil 4.12. Eğitimi planlama ve değerlendirme becerilerine ilişkin alt temalar.....	165

Sayfa

Şekil 4.13. Etkileşim kurma becerilerine ilişkin alt temalar.....	176
Şekil 4.14. Oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerilerine ilişkin alt temalar	178
Şekil 4.15. Çocuğun dinleme ve dil becerilerini destekleme becerilerine ilişkin alt temalar	194
Şekil 4.16. Aileye rehberlik etme becerilerine ilişkin alt temalar	198
Şekil 4.17. Hizmet içi eğitimle ilgili görüşlere ilişkin alt temalar.....	208
Şekil 4.18. Araştırmacının mesleki gelişimine ilişkin alt temalar	222
Şekil 4.19. İzleme aşamasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve alt temalar	230
Şekil 4.20. Oyun oynama ve eğitim materyali geliştirme becerilerine ilişkin alt temalar	234
Şekil 4.21. Aileye rehberlik etme becerilerine ilişkin alt temalar	238
Şekil 4.22. Hizmet içi eğitimle ilgili görüşlere ilişkin alt temalar.....	241
Şekil 4.23. Ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve alt temalar.....	246
Şekil 4.24. Hizmet içi eğitim uygulamalarıyla ilgili sorunlar ve çözümlerine ilişkin alt temalar	247
Şekil 4.25. Ortaya çıkan diğer sorunlara ilişkin alt temalar	265

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. İkinci kattaki dört nolu bireysel eğitim odası (26.10.2018)	62
Görsel 3.2. Birinci kattaki aile bekleme odası ve mutfak (29.11.2018).....	63
Görsel 3.3. Birinci kattaki müzik odası (29.11.2018).....	64
Görsel 3.4. Öğretmenler odası (29.11.2018).....	65
Görsel 4.1. Damla'nın üç aylık eğitim planı	121
Görsel 4.2. Berna Öğretmen'in hayali oyunu ve eğitim materyalleri	129
Görsel 4.3. Canan Öğretmen'in hikâye bakma etkinliği.....	130
Görsel 4.4. Berna Öğretmen'in kartlarla cümle kurma etkinliği	133
Görsel 4.5. Faruk Öğretmen'in kullandığı eğitim materyalleri.....	135
Görsel 4.6. Araştırmacının, Canan Öğretmen'in aile eğitimi planına ilişkin sunduğu geri bildirimden bir bölüm.....	169
Görsel 4.7. Araştırmacının, Faruk Öğretmen'in aile eğitimi planına sunduğu geri bildirimden bir bölüm	169
Görsel 4.8. Araştırmacının, Berna Öğretmen'in aile eğitimi planına sunduğu geri bildirimden bir bölüm	170
Görsel 4.9. Berna Öğretmen'in beşinci aile eğitimi için yaptığı fiziksel ortam düzenlemesi	175
Görsel 4.10. Ahmet Öğretmen'in araştırmacı, yaratıcı ve manipülatif oyunu ve eğitim materyalleri	179
Görsel 4.11. Ahmet Öğretmen'in hayali oyunu ve eğitim materyalleri.....	180
Görsel 4.12. Berna Öğretmen'in doğa malzemeleri ile oyunu ve eğitim materyalleri	181
Görsel 4.13. Canan Öğretmen'in doğa malzemeleri ile oyunu ve eğitim materyalleri	181
Görsel 4.14. Canan Öğretmen'in günlük yaşam rutinleri etkinliği ve eğitim materyalleri	183
Görsel 4.15. Berna Öğretmen'in hikâye kitabı bakma etkinliği için hazırladığı eğitim materyalleri.....	184
Görsel 4.16. Araştırmacının, Esin Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm..	185
Görsel 4.17. Faruk Öğretmen'in şarkı kartlarıyla dinleme etkinliği	186
Görsel 4.18. Araştırmacının, Faruk Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm	189

Sayfa

Görsel 4.19. Eğitim materyali ve oyuncak odası	190
Görsel 4.20. Araştırmacının, Esin Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm..	196
Görsel 4.21. Araştırmacının, Berna Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm	198
Görsel 4.22. Araştırmacının, Canan Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm	202
Görsel 4.23. Araştırmacının, Berna Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm	223

KISALTMALAR DİZİNİ

- AGBALS** : The AG Bell Academy for Listening and Spoken Language (AG Bell Dinleme ve Konuşma Dili Akademisi)
- ASHA** : Joint Committee of the American Speech-Language-Hearing Association (Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği Ortak Komitesi)
- BEO** : Bireysel Eğitim Odası
- BEP** : Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
- CED** : Council on Education of the Deaf (İşitme Kayıplıların Eğitimi Konseyi)
- HÜ** : Hacettepe Üniversitesi
- IDEA** : Individuals with Disabilities Education Act Amendments (Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası)
- İÇEM** : İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
- JCIH** : The Joint Committee on Infant Hearing (Bebeklik Dönemi İşitmenin Değerlendirilmesi Komitesi)
- KPSS** : Kamu Personeli Seçme Sınavı
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- ÖERM** : Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- ÖYP** : Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
- RAM** : Rehberlik Araştırma Merkezi
- TED** : Türk Eğitim Derneği

1. GİRİŞ

1.1. Sorun

Erken müdahale, 0-6 yaş aralığında yetersizliği olan ya da risk altındaki çocuklara gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim yöntemlerinin benimsendiği, bu süreçte aileye de gerekli bilgi ve becerilerin aktarıldığı eğitim hizmetidir (Birkan, 2001; 2002; Dunst, 2000; Howard vd., 2011). Günümüzde gelişimsel kuramlardan elde edilen bilgi birikimi ve sinirbilim alanındaki gelişmeler çocuğun gelişim sürecinde çevresinde yapılacak düzenlemelerin ve bu çevrede bireylerle ve uyaranlarla kurulan etkileşimin önemini ortaya koymaktadır (Berk, 2008; Santrock, 2013; Turhan ve Özbay, 2016). Sinirbilim alanındaki gelişmeler, erken müdahalenin, yetersizliği bulunan çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini ve ailenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sonuçları ve değişen politikalarla birlikte erken müdahale alanı son 40 yıl içinde tüm dünyada bir dönüşüm sürecinden geçmiştir (Bricker vd., 2018). Erken müdahale alanı, özel eğitim ve erken çocukluk eğitimi alanlarının birleşiminden meydana gelmiş, okul çağı eğitiminden farklılaşmış kendine özgü ilkeleri olan bir alan haline gelmiştir (Bricker vd., 2018; Bruder and Dunst, 2005; Odom and Wolery, 2003; Spiker, 2011).

0-3 yaş aralığında gelişimsel yetersizliği bulunan ya da risk altındaki çocuklar ve ailelerine sunulan eğitim hizmetleri “erken müdahale/erken özel eğitim”, 4-6 yaş grubu için ise “okul öncesi özel eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Birkan, 2002; Bruder and Dunst, 2005; Gül ve Diken, 2009). İşitme kayıplı çocuklarda erken müdahale uygulamaları; tanılama, cihazlandırma ve aile merkezli erken eğitim unsurlarından oluşmaktadır (The Joint Committee on Infant Hearing [JCIH], 2019). 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların erken eğitimlerinde aile merkezli bir yaklaşım benimsenmesi nedeniyle ülkemizde yaygın olarak “aile eğitimi” kavramı kullanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008; 2018; Turan, 2010). Bu nedenle bu araştırmada 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile merkezli erken eğitimleri için “aile eğitimi” kavramı tercih edilmiştir.

İşitsel-sözel temelli aile eğitimi programlarında işitme kayıplı çocuğun öğrenmesini kolaylaştıran zengin ve doğal öğrenme ortamlarında yetişkinlerle (anne-baba ve öğretmen) nitelikli etkileşimler sağlanmaktadır. Bu programlarda, öğretmen tarafından aileye yapılan rehberlik yoluyla çocuğa gün boyu zengin uyaranlı bir çevre içinde dil ve

diğer alanlarda gelişimini destekleyen deneyimlerin sağlanması üzerinde durulmaktadır (Flexer and Rhoades, 2016; Turan, 2010). Ulusal ve uluslararası alanyazın, işitme kayıplı çocukların ve ailelerinin nitelikli işitsel-sözel temelli aile eğitimi programlarından faydalanmasının olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Dornan ve diğerlerinin (2007) yaptıkları deneysel araştırmada, işitsel sözel temelli aile eğitimi uygulamaları sonucunda işitme kayıplı çocukların işiten akranlarına benzer biçimde gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Bu uygulamalar yoluyla işitme kayıplı çocukların işitsel algı gelişimlerinin arttığı (Şahlı ve Belgin, 2011), dil, bilişsel, sosyal-duygusal becerilerde önemli ölçüde gelişim gösterdikleri (Ingvalson vd., 2014; Laugen vd., 2016; May-Mederake, 2012; Netten vd., 2015; Sugaya vd., 2015), akademik becerilerde başarılı oldukları (Sugaya vd., 2015), dil ve konuşma becerilerinde işiten akranlarına yaklaştıkları (Stika vd., 2015) belirlenmiştir. Aile merkezli uygulamalar sonucunda ailelerin nitelikli etkileşim ve ebeveynlik becerileri geliştirdikleri, dinleme ve dili destekleyen teknikleri öğrenerek uygulayabildikleri de yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Altınyay, 2016; Dunst vd., 2007; Ertürk-Mustul vd., 2016; Turan, 2010). Ayrıca aile merkezli uygulamalar yoluyla ailelerin bilgi ve danışmanlık ihtiyaçlarının karşılandığı, kendilerini bir gruba ait hissettikleri ve daha az stres yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Jamieson vd., 2011; Zaidman-Zait, 2007). Bu nedenlerle işitme kayıplı çocukların okul hayatında akademik başarı gösterebilmesi ve toplumla bütünleşebilen, bağımsız ve üretken bir yetişkin olabilmesi için aile eğitimi programları büyük önem taşımaktadır.

Yenidoğan işitme tarama programı ve işitme teknolojilerindeki gelişmeler sonucunda günümüzde öğretmenler erken tanılanmış ve cihazlandırılmış işitme kayıplı bebeklerle ve küçük çocuklarla daha çok karşılaşmaktadırlar (Estabrooks vd., 2016; Martin-Prudent, vd., 2016; Turan, 2019). Bu nedenle, günümüzde işitme kayıplı çocukların eğitiminde geline nokta 0-3 yaş dönemi aile eğitimi uygulamalarının öneminin ön planda olduğunu söylemek mümkündür. 0-3 yaş döneminde nitelikli aile eğitimi uygulamalarından faydalanan işitme kayıplı çocukların okuma-yazma becerilerinde daha başarılı olduklarını gösteren araştırma bulguları (Geers vd., 2019), bu çocukların okul öncesi ve okul çağı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında daha başarılı olmaları yönünde beklenti oluşturmaktadır. Ancak üniversitelerin özel eğitim alanından mezun olan öğretmenler, sınıf öğretmeni olarak mezun olmaktadır. Ayrıca üniversitelerin özel eğitim alanında verdiği mezun sayısının sahadaki öğretmen ihtiyacını karşılamadığı (Büyükalın-Filiz vd., 2018), buna bağlı olarak 0-3 yaş işitme kayıplı

çocukların aile eğitimlerinde uzmanlaşmış öğretmen sayısının az olduğu bildirilmektedir (Estabrooks vd., 2016). Sürecin en önemli paydaşı olan işitme kayıplı çocuk ailelerinin, aile eğitimi alabilecekleri öğretmen ve kurum bulamadıklarını belirtmeleri (Baş vd., 2019; Kılıç, 2020), öğretmenlerden oyun oynama ve iletişim kurma konusunda eğitim alamadıklarını, devam ettikleri eğitim kurumundan dil gelişimini destekleme konusunda yeterli destek alamadıklarını belirtmeleri (Kılıç, 2020) alandaki öğretmen ihtiyacını gösterir niteliktedir.

Ülkemizde işitme kayıplı çocukların aile eğitimleri bazı üniversitelerin uygulama merkezlerinde ve yaygın olarak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) yürütülmektedir. ÖERM’lerde işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini işitme engelliler öğretmenleri yanında sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimcileri ile odyologların da yürüttükleri görülmektedir (MEB, 2012). Sınıf öğretmeni olarak mezun olan özel eğitim öğretmenleri, okul çağı çocuklarla çalışmak üzere eğitim aldıkları için 0-3 yaş eğitimi konusunda sınırlı teorik bilgiye ve uygulama deneyimine sahip olmaktadır (Loizou and Recchia, 2018). Diğer meslek grupları da kendi uzmanlık alanlarında çalışmak üzere yetiştirilmektedirler. Dolayısıyla bu alanda görev yapan öğretmenlerin ve odyologların 0-3 yaş grubu işitme kayıplı çocuk ve ailelerinin eğitimi üzerine teorik bilgileri yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda hizmet öncesi dönemde 0-3 yaş çocuk ve aileleriyle uygulama deneyimi fırsatları olmadığı için sahada karşılaştıklarında mesleki güçlükler yaşamaktadırlar (Martin-Prudent vd., 2016; Turan, 2019). Bu nedenlerle 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ihtiyacının bulunduğu ileri sürülebilir. Alanyazında öğretmenlerin iş başında mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Ingersoll and Strong, 2011; Taymaz, 1981). Bu anlamda öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve yaşadıkları sorunlara odaklanan, uygulama örneklerinin gösterildiği ve öğretmenlerin uygulamalarına geri bildirimlerin sağlandığı hizmet içi eğitimlerin verimli olduğu belirtilmektedir (ör.; Akalın ve Sucuoğlu, 2015; Akay ve Gürgür, 2018; Bruce vd., 2008; Dick, 2017; Gürgür vd., 2012; Gürgür, 2017a; Meadan vd., 2012). Ancak alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı çocukların eğitiminde büyük önem taşıyan ÖERM’lerde aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını ve hizmet içi eğitim uygulamalarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, yapılan bu araştırmada, odak olarak seçilen bir ÖERM’deki işitme kayıplı

çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen hizmet içi eğitim uygulamalarına odaklanılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Odak ÖERM’de işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin ihtiyaçlarına dayalı mesleki gelişimlerinin hizmet içi eğitim süreci ile incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Eylem araştırması olarak desenlenen bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Odak ÖERM’de 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimleri hizmet içi eğitimden önce nasıl gerçekleşmekteydi?
- 2.Aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin uygulamaya ilişkin mesleki ihtiyaçları nelerdir?
- 3.Hizmet içi eğitim süreci nasıl uygulanmıştır?
- 4.Hizmet içi eğitim sürecinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve getirilen çözümler nelerdir?
- 5.Hizmet içi eğitim süreci ile öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarında mesleki olarak hangi değişiklikler gerçekleşmiştir?
- 6.Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7.Araştırmacının hizmet içi eğitim sürecinde öğretmen eğitimcisi rolündeki gelişimi nasıldır?

1.3. Araştırmanın Gereksinimi ve Önemi

Uluslararası alanyazında 0-3 yaş grubu için öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü düzeyde programlar ile hizmet içi eğitim programlarının yetersiz olduğu ve hizmet içi eğitimlerin öğretmen, çocuk ve aile üzerindeki etkilerini gösteren araştırmaların sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Bruder, 2016; Loizou and Recchia, 2017). Uluslararası ve ulusal alanyazında daha çok bütünleştirme kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitime (ör.; Çelik, 2019; Dick, 2017; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018), işitme kayıplı çocuklarda ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeyi çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanıldığı görülmektedir (ör.; Akay ve Gürgür, 2018; Bruce vd., 2008). Bu bağlamda ÖERM’de 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile

eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını ve hizmet içi eğitim sürecini inceleyen bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

ÖERM’lerde aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına dayalı hizmet içi eğitim sürecini inceleyen bu araştırmadan elde edilecek sonuçların alana çeşitli şekillerde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. ÖERM’lerde aile eğitimi yürüten öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle çözüm önerileri getirerek yardımcı olabileceği ve bu doğrultuda ÖERM’deki aile eğitimi uygulamalarının niteliğini artırabileceğine inanılmaktadır. Araştırmalarda çok az değinilen ÖERM’lerde aile eğitimi öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarına ilişkin farkındalık oluşturacağı ve bu öğretmenler için düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin içeriği ve uygulanma biçimine ilişkin yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda MEB kapsamında ÖERM öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programları için de fikir sağlayıcı olabilmesi beklenmektedir. Son olarak araştırmadan elde edilen sonuçların Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın gözden geçirilip iyileştirilmesine ve aile eğitimi alanı için oluşturulabilecek yeni programlar için yol gösterici olabileceğine inanılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada belirli sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkiye’nin bir ilinde MEB’e bağlı bir ÖERM’deki öğretmenler, kurum müdürü, işitme kayıplı çocuklar ve aileleriyle sınırlı olup eylem araştırmasının doğası gereği genelleme yapılamamaktadır. Ayrıca eylem araştırması, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi vermeye olanak tanımamaktadır. Araştırmanın bulguları bu sınırlılıklar çerçevesinde ele alınmıştır.

Hizmet içi eğitim sonunda öğretmenlerin mesleki gelişiminin devam edip etmediğini izlemek amacıyla aile eğitimi uygulama gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması planlanmıştır. Ancak öğretmenlerin bir kısmı kurumdan ayrılmış ve hizmet içi eğitimden bir süre sonra Covid-19 pandemisi ortaya çıkmıştır. Bu nedenle izleme çalışmaları öğretmenlerle ve kurum müdürüyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verileriyle sınırlı kalmıştır.

1.5. Tanımlar

0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi: İşitme kayıplı çocuğun gelişimini ve öğrenmesini en yüksek düzeyde desteklemek amacıyla onu en iyi tanıyan ve onunla en çok vakit geçiren anne-babanın katılımıyla sağlanan erken eğitim hizmeti olarak tanımlanmaktadır (Brown and Nott, 2005; Clark, 2007; Estabrooks, 2006).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: Yetersizliği olan bireylerin özel eğitim kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda yetersizlikten kaynaklı problemleri ortadan kaldırmak veya en aza indirmek, yeteneklerini ve gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak, temel öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla her yaşta yetersizliği olan bireylere destek eğitim hizmetleri sağlayan özel öğretim kurumları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012; 2019).

Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli bir biçimde yerine getirilmesinde öğretmenlerin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve tutumların tamamı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017).

Öğretmenlikte mesleki gelişim: Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirecek yaşam boyu eğitim sürecidir (Althausen, 2015; Guskey, 2000; Odabaşı, 2013).

Hizmet içi eğitim: Öğretmenler için hizmet içi eğitim; öğrenciler için hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması konusunda öğretmenin ihtiyaç duyduğu mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışların bilimsel ve sosyoekonomik gerçekler doğrultusunda belirlenerek bu niteliklerin öğretmene kazandırılmasını sağlayan süreç olarak tanımlanmaktadır (Eren vd., 2009; Ingersoll and Strong, 2011; Taymaz, 1981).

2. ALANYAZIN

2.1. İştme Kayıplı Çocukların Aile Eğitiminin Kuramsal Çerçevesi

Vygotsky'nin sosyo-kültürel tarihsel kuramı, Sameroff ve Chandler'in transaksiyonel modeli ile Bronfenbrenner'in biyo-ekolojik modelinin etkisiyle 1980'li yıllardan sonra erken müdahalenin kuramsal çerçevesinde ve uygulamalarında köklü değişikliklerin olduğu belirtilmektedir (Perera, 2011). Çocuğun öğrenme sürecinde aktif olduğu ve öğrenmelerini yapılandırdığı, çevresindeki yetişkinlerle girdiği etkileşimler yoluyla gelişiminin gerçekleştiği perspektifi bu kuramların erken müdahaleye kazandırmış olduğu en önemli anlayış olarak kabul edilmektedir. Bu kuram ve modeller doğal ortamlarda çocuk ile birincil bakıcı arasındaki etkileşimin desteklenmesi ve güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Odom and Wolery, 2003). Kuramsal temeldeki anlayış değişikliği ile çocuğu öğrenme sürecinde pasif kabul eden, taklit ve pekiştirmeye dayalı uygulamalardan öğrenme sürecinde çocuğu aktif kabul eden, gelişimini yaşadığı çevre bağlamında değerlendiren ve ebeveyn-çocuk etkileşimine odaklanan uygulamalara doğru değişim meydana gelmiştir (Dunst, 2000; Odom and Wolery, 2003; Perera, 2011). Ebeveyn-çocuk arasındaki nitelikli etkileşimin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerinin görülmesiyle birlikte uzmanların çocukla birebir çalıştığı (Bricker vd., 2018) ve ailelerin ise sadece gözlem yaptığı uygulamalardan aile merkezli uygulamalara geçiş yaşanmış ve yetişkin öğrenmesinde etkin teknik ve stratejilerin kullanıldığı uygulamalara odaklanılmıştır (Kaiser vd., 2000; Shearer-Marsha and Shearer, 1972). Bu anlayışla 1997 yılında Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA, P.L. 105-17) güncellenerek erken müdahale uygulamalarında ailenin merkeze alınması, çocuğun ailesiyle etkileşimlerinde doğal ortamlarında desteklenmesi ve biricik özelliklerine uygun Bireyselleştirilmiş Aile Eğitimi Planı'nın geliştirilmesi hükümlerine yer verilmiştir (Guralnick, 1997; 2000; Pletcher and Younggren, 2011). Ayrıca aile becerilerinin güçlendirilmesi, her durumda ailenin kararına ve seçimine başvurulması ilkeleri de bu yasayla güvence altına alınmıştır (Meisels and Shonkoff, 2000). Alanda çalışan uzmanlar, çocuk eğitiminde aileye sağlanacak desteğin öncelikli olması gerektiğini vurgulamışlardır (Trivette and Dunst, 2000). Ayrıca bu destek ile çocuktaki ilerlemelerin görgül araştırmalarla desteklenmesi sonucunda (Dunst, 1999; Thompson vd., 1997) aileye sağlanan desteğin çocukla olan etkileşimin niteliğini artırdığının anlaşılmasını sağlamıştır.

Uygulamanın dayandığı kuramsal bakıştaki değişim uzmanların rollerinde de değişiklikler meydana getirmiştir. Erken müdahale dönemi çocuklarıyla çalışan uzmanların aileyle iş birliği kurarak, ailenin bilgi edinme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılaması, ailenin sosyo kültürel özelliklerine uygun eğitim ortamı düzenlemesi ve ailenin var olan becerilerinin güçlendirilmesine odaklanan becerilere sahip olmalarını gerektirmiştir (Trivette and Dunst, 2000). Bu nedenlerle 1980’li yıllardan sonra yetersizliği bulunan çocukların erken müdahale uygulamalarında ebeveyn-çocuk etkileşimini ve fırsat eğitimi temel alan doğal yaklaşımların benimsendiği görülmektedir (Meadan vd., 2013; Roberts and Kaiser, 2011). Araştırma raporunun bu bölümünde günümüzdeki çağdaş aile eğitimi uygulamalarının temellerini oluşturan kuramlardan en belirgin role sahip olan sosyo-kültürel tarihsel kuram, transaksiyonel model, biyo-ekolojik model ve aile merkezli yaklaşıma yer verilmektedir.

2.1.1. Vygotsky’nin sosyo-kültürel tarihsel kuramı

Vygotsky’nin sosyo-kültürel tarihsel kuramında çocuğun içinde yetiştiği sosyal bağlama vurgu yapılmaktadır. Sosyal bağlam; çocuğun gelişimini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkileyen sosyal-kültürel ve tarihsel bileşenlerin tümüdür (Vygotsky, 1998). Çocuğun öğrenmeleri ve gelişimi bu sosyal bağlam içinde yetişkinlerle geçirdiği etkileşimin kalitesine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle de aile eğitimi uygulamalarında yetişkin-çocuk etkileşiminin desteklenmesi önem kazanmaktadır (Clark, 2007). Bu etkileşimlerin yüksek olduğu oyun ise, bu kuramda kültürü aktaran toplumsal bir faaliyet olarak görülmektedir (Nicolopoulou, 2004; Vygotsky, 1978). Oyun içindeki konular, roller ve öyküler çocuğun yetiştiği toplumun sosyo-kültürel malzemelerini algılama ve kullanma biçimlerini ortaya koymaktadır. Kurama göre çocuklar oyunlar ve günlük yaşam rutinleri sırasında yetişkinlerle etkileşim içindeyken yaşadıkları deneyimlerle yeni zihinsel süreç geliştirmektedir. Paylaşılan etkileşimden sonra çocuk bu zihinsel süreci kendi kendine içselleştirmekte ve bağımsız olarak kullanmaya başlamaktadır (Bodrova and Leong, 2013). Çocuk, oyun ve günlük yaşam rutinlerindeki etkileşimlerde anne-babadan ve çevresindeki diğer yetişkinlerden aldığı kültürel mirasın kavramsal kaynaklarını benimsemektedir. Bu kültürel mirasın aktarımı da ancak çocuk ile yetişkinler arasındaki dil ve iletişim ile mümkün olmaktadır. Okuma yazma ve diğer sembolik araçlar da bu aktarımı destekleyen diğer zihinsel araçlardır (Bodrova and Leong, 2013; Erdener, 2009; Nicolopoulou, 2004; Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin kuramına göre dil, zihinsel bir araçtır. Bu nedenle etkileşimler sırasında çocuğun beyin ve dil gelişimine paralel olarak gelişim alanları desteklenir ve çocuk içinde yaşadığı kültüre dair bilgiler edinir (Bodrova and Leong, 2013). Bu bağlamda çocuğun gelişimine rehberlik etmesinde anne-babalar ve öğretmenler toplumdaki en özel role sahiplerdir. Çocuğun kendi başına yapabildikleri ile ailenin ve öğretmenin rehberliğinde yapabildikleri arasında kalan boşluk yakınsal gelişim alanıdır (Bodrova and Leong, 2013; Vygotsky, 1978). Yakınsal gelişim alanının genişliği ve niteliğinin çocuğun ailesiyle ve öğretmeniyle kurduğu etkileşimler ile daha iyi hale geldiği belirtilmektedir. Bu nedenle de aile eğitimi uygulamalarında çocuğa sunulan eğitim eşiğinin her zaman çocuğun gelişim düzeyinden bir üst düzeyde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bodrova and Leong, 2013; Erdener, 2009). Dolayısıyla işitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamaları; kültürel öğeleri taşıyan oyunlar, günlük yaşam rutinleri ve etkileşimli kitap bakma etkinlikleri bağlamında çocukların yetişkinlerle yeni deneyimler geçirmeleri ve bu deneyimlerini sonraki yaşantılarında içselleştirerek bağımsız olarak kullanmaya başlamaları açısından temel sağlamaktadır (Bodrova and Leong, 2013).

2.1.2. Sameroff ve Chandler'in transaksiyonel modeli

Sameroff ve Chandler tarafından geliştirilen transaksiyonel modele göre gelişim, çocuğun geçirdiği yaşantılar ile aileyle geçirilen dinamik etkileşimlerin bir ürünü olarak gerçekleşmektedir (Sameroff and MacKenzie, 2003). Bu modelde, erken müdahale uygulamalarında ailenin bütünü merkeze alınarak ailenin özelliklerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine dikkat çekilmektedir (Sameroff, 2005; Sameroff and Fiese, 2000). Çocuğun öğrenmelerinde en iyi rol model çocuğun ebeveyni ya da birincil bakıcısı olarak kabul edildiği için aile eğitimi uygulamalarında, çocuğun birincil bakıcısı ile iş birlikli çalışılması önem kazanmaktadır (Meisels and Shonkoff, 2000). Bu yönleriyle transaksiyonel model, aile eğitimi uygulamalarında ebeveyn-çocuk etkileşiminin, çeşitli oyunlar ve etkinlikler ile çocuğun deneyimlerini çeşitlendirmenin önemini göstermektedir (Sameroff and Fiese, 2000).

2.1.3. Bronfenbrenner'in biyo-ekolojik modeli

Biyo-ekolojik model, sosyal-kültürel çevreye getirdiği sistematik bir bakış açısıyla çocuğa ve aileye sunulacak eğitim hizmetleri konusunda rehberlik sağlamaktadır (Bronfenbrenner and Morris, 2007; Odom and Wolery, 2003; Perera, 2011; Sameroff and Fiese, 2000). Modeli geliştiren Bronfenbrenner, Vygotsky'nin görüşüne katılarak çocuğun içinde büyüdüğü çevreden bağımsız düşünülemediğini ve onu büyüten çevrenin çocuğun gelişimi üzerinde etkisi olduğunu vurgulamıştır (Bronfenbrenner and Morris, 2007; Härkönen, 2001). Bu bağlamda çocuğun çevresi onu etkileyen ve onun da etkilendiği bireyler, okullar, kurumlar, merkezler, yasalar, yönetmelikler ve diğer sosyal-tarihsel olaylarla kuşatılmıştır (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner and Morris, 2007). Bu çevrede ise çocuğun en yakın ilişki içinde olduğu ve onun gelişiminde rol oynayan unsurun aile ve içinde büyüdüğü ev olduğu belirtilmektedir (Härkönen, 2001; Xu and Filler, 2008). Bu nedenle erken müdahale uygulamalarında öğretmen, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini doğal ortamlarında gözlemleyerek bilgi toplamakta ve etkileşimin nitelikli olması için aileye rehberlik etmektedir (Duncan, 2017). Ayrıca biyo-ekolojik modele göre çocuğu çevreleyen fiziksel çevre de önemlidir. Çocuğun meşgul olabileceği, keşif ve yaratıcılığını destekleyen materyallerin ve oyuncakların olduğu bir çevre onun gelişimini destekleyen unsurlardır (Bronfenbrenner and Morris, 2007). Çocuk okula başladığında çocuğun çevresine öğretmen, akranlar ve okul çevresi dahil olmaktadır. Dolayısıyla çocuğun birebir etkileşimlerde bulunduğu ve günlük yaşamında tüm zamanını birlikte geçirdiği ailesi, öğretmenleri, akranları, komşuları ve akrabaları çocuğun gelişiminde doğrudan etkili olan unsurlardır (Härkönen, 2001). İşitme kayıplı çocukların çevresinde Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM), ÖERM'ler, cihaz firmaları ve hekimler de yer alabilmektedir. Bu kuramın aile eğitimine en önemli katkısı ev ve okul ortamındaki çevresel düzenlemeye yaptığı vurgu olmuştur (Bronfenbrenner and Morris, 2007).

2.1.4. Aile merkezli yaklaşım

Çocuğun gelişiminde sosyal-kültürel çevre ve ebeveyn-çocuk etkileşimi vurgusu çocuk merkezli yaklaşımdan aile merkezli yaklaşıma dönüşü beraberinde getirmiştir (Kaiser vd., 2000; Shearer-Marsha and Shearer, 1972; Trivette and Dunst, 2000). Aile merkezli yaklaşımın temel felsefesi, birincil bakıcının ebeveynlik becerilerinin

desteklenmesiyle çocuğun eğitimi ve gelişimi sürecinde aktif hale getirilmesidir (Dunst, 2000; Dunst and Trivette, 2009). Bu felsefe çerçevesinde aile merkezli yaklaşımın belirli ilkeleri bulunmaktadır. Ailelere karşı olumlu, saygılı ve içten bir tavır geliştirme (McWilliam vd., 1998), ailenin önceliklerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine duyarlı olma (Dunst, 2002), aileleri zamanında ve doğru bir şekilde bilgilendirme ve gerçekçi beklentiler oluşturma, her zaman ailenin seçimine ve kararlarına başvurma temel ilkeleri oluşturmaktadır (Bruder and Dunst, 2005). Aile eğitimi uygulamalarında, öğretmenin aileyle iş birliği kurarak ailenin biricik özelliklerine uygun eğitim programı geliştirmesi gerekmektedir. Çocuğun gelişimi ve ihtiyaçlarına uygun öğretimsel strateji, teknik ve yöntemler çocuğun ailesine kazandırılarak ailenin günlük yaşamlarında kullanması için gerekli destekler sağlanmaktadır (Clark, 2007). Ailenin güçlü yönlerine odaklanılarak ebeveynlik becerilerinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Böylelikle aile eğitimine katılan ebeveyn(ler) yoluyla ailenin tümünün güçlendirilmesi temel alınmaktadır (Bruder, 2000).

Sosyo-kültürel çevreyi vurgulayan kuram, modeller ve aile merkezli yaklaşım özetlenirse, çocuğun gelişiminde en önemli olan yetişkinler onu koşulsuz seven, bakımını sağlayan ve dünyayla etkileşimini sağlayan anne-babalardır. Anne-babalardan sonra çocuğun gelişiminde en önemli etkiyi oluşturan yetişkin ise öğretmenlerdir. Bu nedenle aile eğitimi uygulamalarının etkililiğini artırmanın ve çocuğun öğrenmelerini kalıcı hale getirmenin yolu ailenin katılım sağladığı uygulamalardan geçmektedir. Anne-babanın katılımı sağlanarak çocuğu yetiştiği kültürel ortamı ile birlikte ele almak mümkün olmaktadır. Bu uygulamalarda öğretmen, aileye gerekli bilgi ve becerileri aktararak çocuklarını tüm gün desteklemelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla bu kuram, modeller ve yaklaşım aynı zamanda öğretmenlerin çocuğun gelişimindeki rollerine ilişkin açıklamalar getirmektedir. Aile eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin, çocuk gelişimi ve eğitimi yanında yetişkin eğitimi konusunda da gerekli donanıma ve beceriye sahip olması gerektiğini göstermektedir (Brown and Nott, 2005; Bruder and Dunst, 2005; Turan, 2014).

2.2. İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimi

İşitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarının kuramsal temelleri ebeveyn-çocuk etkileşimine ve çocuğun içinde yetiştiği çevreye dikkat çeken kuramlara

dayanmaktadır. 0-3 yaş dönemi her alanda gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu yıllardır (Santrock, 2013). Aile eğitimi programları çocuğu ve ailesini bir bütün olarak ele almaktadır. Çocuğun gelişim özelliklerine ve işitme kaybına uygun gerekli eğitim hizmetlerinin sağlanması ile işitme kayıplı çocuğu gelişebileceği en yüksek gelişim potansiyeline ulaştırmak son amacı oluşturmaktadır (Brown and Nott, 2005).

Bebeklik Dönemi İşitmenin Değerlendirilmesi Komitesi'nin (The Joint Committee on Infant Hearing) güncellenen ilkelerine göre, işitme kayıplı çocukların doğduktan sonra en geç bir aya kadar tanınması, iki aya kadar cihazlandırılması ve üçüncü aya kadar eğitime başlaması aile eğitimi programının temel ilkesini oluşturmaktadır (JCIH, 2019). İşitme kayıplı çocukların eğitimlerinde benimsenen işitsel-sözel temelli yaklaşımlardan birisi Doğal İşitsel Sözel Yöntem'dir (Clark, 2007; Tüfekçioğlu, 1998). İşiten çocuklar ana dillerini doğal ortamlarda doğal etkileşimler yoluyla öğrenmektedir. Bu nedenle bu yöntemde doğal etkileşimin yaşam biçimi haline getirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Doğal etkileşimin ve yöntemde benimsenen uygulamaların işitme kayıplı çocuğun okuldaki veya ÖERM'deki dersiyle sınırlı kalmaması, dinleme ve sözlü dil becerilerini kazanmasını sağlamak için aile tarafından günün her saatinde nitelikli etkileşim ortamının sağlanması savunulmaktadır. Fırsat eğitimini vurgulayan bu yöntemde işitme kayıplı çocukların da doğal bir şekilde sözlü dili öğrenebilecekleri belirtilmektedir (Tüfekçioğlu, 1998). Çocuğun işitme kaybına uygun bir şekilde cihazlandırılması, cihazlarının rutin kontrol ve bakımlarının yapılması çocuğun işitme potansiyelini en yüksek düzeyde kullanabilmesi için temel koşuldur. Bu şekilde sesli uyarılara erişimi olan işitme kayıplı çocuk sözlü dile dayanan öğrenme ortamlarında konuşma seslerini duyabilmekte, dinleme ve sözlü dil becerilerini geliştirebilmektedir (Brown and Nott, 2005; Cole and Flexer, 2020; Tüfekçioğlu, 1998). Anadilini etkili kullanabilen çocuklar okuma, anlama, yazma, yeni bilgiler öğrenme, özümseme ve yeni durumlara aktarma gibi akademik becerilerde de gelişim göstermektedir (Geers vd., 2009). Dolayısıyla var olan işitme potansiyelini en üst düzeyde kullanan işitme kayıplı çocuk normal işiten akranları gibi sözlü dili öğrenebilmektedir (Tüfekçioğlu, 1998). Yöntemin başarılı olabilmesi için gerekli temel koşullar erken tanı ve erken cihazlandırmadan sonra aile eğitimine başlanmasıdır (Clark, 2007; Turan, 2010; Tüfekçioğlu, 1998).

Aileyi merkeze alan Doğal İşitsel Sözel Yöntem'in benimsendiği aile eğitimi uygulamalarında ailelerin belirli sorumlulukları bulunmaktadır. Ailelerin çocuğunun eğitimlerine aktif olarak katılmayı kabul etmeleri, çocuğun uyanık olduğu tüm saatlerde

işitme cihazını/koklear implantını etkin biçimde kullanmaları, işitme cihazı/koklear implantın günlük ve dönemlik temizlik-bakım işlerini yerine getirmeleri, evde çocuğa zaman ayırıp nitelikli zaman geçirmeleri, öğretmen ve okul ile iş birliği içinde olmaları temel sorumluluklarıdır (Clark, 2007; Turan, 2010). Bu çerçevede işitme kayıplı çocuğun sözlü dili öğrenmesi için nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin desteklenmesi, çocuğun gelişimi için gerekli olan dinleme ve dil becerilerini destekleyen tekniklerin ailelere öğretilmesi, eğitim seanslarının planlanmasında ailenin günlük rutinlerinin, önceliklerinin, ihtiyaçlarının ve ilgilerinin temel alınması ve ailenin güçlendirilmesi ilkeleri benimsenmektedir (Brown and Nott, 2005; Bruder, 2000; JCIH, 2019).

2.2.1. İşitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarının amaçları

0-3 yaş döneminde edinilen erken deneyimlerin kendine ve topluma yeten bireyler olabilmek için önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle aile eğitimi programlarında müfredat tüm gelişim alanlarına ve erken akademik becerilere (sosyal, iletişim ve erken okuryazarlık) odaklanmaktadır (Neisworth and Bagnato, 2000). Oyunlar, günlük yaşam rutinleri, erken okuryazarlık etkinlikleri, müzik etkinlikleri ve sanat etkinlikleri bağlamında işitme kayıplı çocuğun dinleme ve sözlü dil gelişimi odağında tüm gelişim alanlarının desteklenmesi amaçlanmaktadır (Brown and Nott, 2005). Çocuklar için etkili olan bu eğitim ortamları yoluyla ailelere gerekli bilgiler aktarılmaktadır. Ailenin işitme kayıplı çocuğun eğitiminde aktif olması ve eğitimi günlük yaşamlarında devam ettirebilmeleri için ailelere rehberlik sağlanmaktadır (Clark, 2007). Bu nedenle aile eğitimi uygulaması planlarında hem çocuğun hem de ailelerin gelişimi için birbiriyle örtüşük amaçlar benimsenmektedir (Turan, 2014). Öğretmenler çeşitli öğretimsel yöntem ve teknikler konusunda ailelere model olma, aileleri bu yöntem ve teknikleri deneme konusunda cesaretlendirme ve ebeveynlik becerilerini geliştirme yollarıyla rehberlik sağlamaktadır (Bruder and Dunst, 2005; Clark, 2007). Bu doğrultuda Şekil 2.1'de görüldüğü gibi Doğal İşitsel Sözel Yöntem'de benimsenen aile eğitimi uygulamalarının amaçları; (a) aileye rehberlik edilmesi, (b) çocuğun dinleme ve dil gelişiminin desteklenmesi, (c) ebeveyn-çocuk etkileşiminin desteklenmesi, (d) oyunun etkin kullanılması, (e) günlük yaşam rutinlerinin etkin kullanılması ve (f) erken okuryazarlık ve sanat etkinliklerinin etkin kullanılması şeklinde sıralanabilmektedir.



Şekil 2.1. Doğal İşitsel Sözel Yöntem’de benimsenen aile eğitimi uygulamalarının amaçları (Brown and Nott, 2005; Clark, 2007; Turan, 2010; Tüfekçioğlu, 1998)

2.2.1.1. Aileye rehberlik edilmesi

İşitme kaybıyla dünyaya gelen çocukların yaklaşık %95’inin işiten anne-babaya sahip oldukları belirtilmektedir (Mitchell and Karchmer, 2004). İşitme kaybıyla ilk kez karşılaşan aileler birçok duygu durumu (şok, inkâr, hayal kırıklığı üzüntü vb.) yaşamakla birlikte (Hintermair, 2006; Sass-Lehrer, 2016) işitme kayıplı çocuğun nasıl yetiştirileceğine dair yeterli bilgiye sahip olmamaktadır (Kurtzer-White and Luterman, 2003). Bu bağlamda yaşları fark etmeksizin işitme kayıplı çocukların ailelerinin ihtiyaçlarının belirlendiği araştırmalar incelendiğinde sosyal-psikolojik destek, maddi destek, toplumsal hizmet gibi destek ihtiyaçlarının arasında en çok bilgi ihtiyaçlarının olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akçamete ve Kargın, 1996; Bayguzina, 2010; Bekar vd., 2021; Cankuvvet, 2015). Ailelerin bu ihtiyaçları çocuklarının yaşının büyümesiyle birlikte zaman içinde değişiklikler göstermektedir. Bu nedenle çocuğun yaşamının ilk yıllarına denk gelen aile eğitimlerinde, ailenin doğru bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi son derece önemlidir. Bekar ve diğerlerinin (2021) okul öncesi çağı işitme kayıplı çocuk ailelerinin bilgi ihtiyaçlarını inceledikleri araştırmalarında ailelerin işitme cihazları, koklear implantlar ve tanıdan eğitime kadar geçen süreçle ilgili bilgi ihtiyaçlarının olduğu ortaya çıkmıştır. 0-8 yaş işitme kayıplı çocukların sözlü dilinin desteklenmesine yönelik aile ihtiyaçlarının belirlendiği başka bir araştırmada ise ailelerin tarama, tanı, işitmeye yardımcı teknolojiler ve erken eğitim uygulamalarına yönelik bilgi ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir (Kılıç, 2020). Ailelerin bilgilendirilmesi konusu

aşamalı olarak ele alındığında aile eğitimlerinde öncelikli olarak işitme kaybı ve işitme cihazları hakkında bilgilerin aktarılması gerekmektedir (Cole and Flexer, 2020; Estabrooks, 2006). Çocuğu koklear implant adayı olan aileler için koklear implanttan önceki süreç, çocuğun eğitimi, koklear implant ameliyatı sırasında karşılaşılabilecekleri durumlar ile sonrasında koklear implantın kullanımı, bakımı ve rutin kontrolleriyle ilgili bilgiler anlaşılır biçimde anlatılmalıdır (Bayguzina, 2010; Cankuvvet, 2015; Most and Zaidman-Zait, 2001; Sass-Lehrer, 2016). Ailelerin iletişim ve eğitim yöntemleri (Luterman and Kurtzer-White, 1999), çocuklarına beceri öğretimi, çocukla oyun oynama, davranış problemleriyle başa çıkma gibi öğretimsel ihtiyaçlarının (Akçamate ve Kargın, 1996) giderilmesine yönelik bilgiler de sağlanmalıdır. Dolayısıyla aile eğitimlerinde işitme kayıplı çocuğun eğitimi, çocuğa dil ve dinleme becerilerinin kazandırılması ve günlük yaşamlarında bu eğitimi nasıl devam ettireceklerine dair bilgiler verilerek ailelerin eğitime ilişkin bilgi ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Aile eğitimi programlarından okul öncesi eğitime geçişleriyle ilgili olarak çocuklarının okul öncesi eğitim ortamlarında eğitimlerine dair yasal hakları, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarından ve kendilerinden beklentileri, çocuklarının gidebilecekleri okul öncesi kurumlar hakkında bilgi ihtiyaçlarının (Bayguzina, 2010; Kargın vd., 2004) karşılanması için zamanında bilgilendirmeler yapılmalıdır. Ayrıca ailelere yasal hakları konusunda da bilgilendirme yapılması gerekmektedir (Bayguzina, 2010; İcüyüz, 2016). Bu dönemde içinde buldukları gelişim döneminin yanında gelecek yaşlara yönelik olarak bilgilendirilmeleri ailenin karşılaşması muhtemel durumlara hazır olmasına ortam yaratacaktır. Aile eğitimlerinde düzenli aralıklarla çocuğun gelişimine dair bilgilendirmelerin yapılması ailenin çocuğun gelişimine dair gerçekçi beklentiler oluşturmasını sağlayacaktır (Clark, 2007).

2.2.1.2. Çocuğun dinleme ve dil gelişiminin desteklenmesi

Sinirbilim alanındaki araştırmalarda akustik uyaranların işitme merkezi ve işitsel nöral yolların gelişimi üzerinde etkili olduğu vurgulanarak “işitme” duyusuyla işitsel beyin gelişiminin anlaşılması gerektiği savunulmaktadır (Flexer and Rhoades, 2016). Sözlü dilin gelişmesinde işitme duyusunun önemi bilinmektedir. Okuma becerisinin de konuşma seslerinin duyulması ve anlamlandırılmasını sağlayan işitsel korteksle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Chermak vd., 2014). Bu beceri sesbilgisel farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Gilbertson and Bramlett, 1998). İşitme duyusu, dinleme

becerilerinin gelişimi için temeldir. Dinleme kısaca işitsel uyaranlara bilinçli olarak katılım olarak tanımlanmaktadır (Cole and Flexer, 2020). Erken yaşlarda beynin işitsel uyaranlardan yoksun olması işitme kayıplı çocukların sözlü dil ve okuma becerilerinde işiten akranlarından geri kalmalarına neden olabilmektedir (Robertson, 2013). Bu nedenle işitme kayıplı çocuğa mümkün olan en erken zamanda dinleme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Clark, 2007; Flexer and Rhoades, 2016). Aile eğitimi uygulamalarında çeşitli dinleme oyunları yoluyla fark etme, ayırt etme, tanımlama ve anlamlandırma gibi dinleme becerilerinin aşamaları çalışılmaktadır (Girgin, 2006; Rhoades vd., 2016).

Dinleme becerilerinin kazanılması sözlü dilin öğrenilmesinde öncülük etmektedir (Cole and Flexer, 2020). İşitme kayıplı çocuklar, sözlü dilin gelişiminde işiten akranlarına kıyasla geriden takip etse de işiten akranlarıyla benzer yollarla sözlü dili geliştirebilmektedir (Fitzpatrick vd., 2019; Tomblin vd., 2015). Bu nedenlerle aile eğitimi uygulamalarında ailelerin öncelikle işiten çocukların sözlü dili öğrenme yolları hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir (Clark, 2007; Tüfekçioğlu, 1998). Aile eğitimi uygulamalarında işitme cihazıyla/koklear implantla çocuğun seslere erişiminin olduğu dolayısıyla çevre ve konuşma seslerini anlamlandırma ve konuşma üretiminde izlenecek yöntem ve teknikler konusunda ailelere bilgilendirme yapılmaktadır (Clark, 2007; Turan, 2010). İşitme kayıplı çocuğa sözlü dilin kazandırılması iyi bir planlama ve ortam düzenlemesi gerektirmektedir. Aile eğitimlerinde işitme kayıplı çocuğun bulunduğu gelişim düzeyi dikkate alınarak dinleme ve sözlü dil becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlar belirlenmektedir. Bu nedenle aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin işiten çocuklarda işitme, konuşma üretimi, iletişim, alıcı dil, ifade edici dil ve bilişsel gelişim basamaklarına hâkim olması gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında öğretmen işitme kayıplı çocuğun düzeyine uygun eğitim planı geliştirebilmektedir (Estabrooks vd., 2016). Bu plan doğrultusunda aile eğitimlerinde doğal etkileşim ortamlarında işitme kayıplı çocukların dinleme ve sözlü dil becerileri kazanması üzerine çalışılmaktadır. Uygun oyunlar, günlük yaşam rutinleri ve diğer etkinlikler bağlamında dinleme ve dil becerilerini destekleyen yöntem ve teknikler gösterilerek ailelerin gün boyu ortaya çıkan fırsatlarda çocuklarının becerilerini nasıl destekleyecekleri konusunda rehberlik sağlanmaktadır (Brown and Nott, 2005; Clark, 2007). Yüksek düzeyde yapılandırılmış öğrenme ortamlarında kazanılan becerilerin yine yapılandırılmış ortamlarda tekrar görülebildiği ancak daha az yapılandırılmış ya da doğal ortamlarda bu becerilerin

genellenmesinin daha kolay olduğu belirtilmektedir (Allen and Shaw, 2011). Bu nedenle, burada dikkat edilmesi gereken unsur, doğal etkileşim ortamlarının sistematik ve planlı olarak düzenlenmesidir (Clark, 2007). Çocuğun gelişimine bütünsel bir bakışla yaklaşılmakta, dinleme ve sözlü dil becerilerinin desteklenmesi odağında tüm gelişim alanlarının desteklenmesi hedeflenmektedir (Guralnick, 1997).

2.2.1.3. Ebeveyn-çocuk etkileşiminin desteklenmesi

Aile merkezli yaklaşımın benimsendiği programlarda ilk amaçlardan birisi ebeveyn-çocuk etkileşimi niteliğinin artırılmasıdır (Clark, 2007). Etkileşim, yetişkin ve çocuğun sözel veya sözel olmayan ifadelerle birbirlerinden gelen iletişim mesajlarını anında anlayıp cevap verme olarak tanımlanmaktadır (Bromwich, 1981'den akt. Cole and Flexer, 2020, s. 228). Çocuklar için fiziksel, sosyal ve kültürel çevre yetişkinlerle kurulan etkileşimler yoluyla anlamlı hale gelmektedir (Filipi, 2009). Bu çevrede etkileşimin nitelikli olması çocuğun dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimini desteklemekle birlikte diğer gelişim alanlarını da desteklemektedir (Immordino-Yang vd., 2019; Sameroff and Fiese, 2000). Özellikle yaşamın ilk iki yılında çocuğun birincil bakıcısının gösterdiği sevgi ve ilgiyle beraber bu sırada çocukla kurduğu etkileşimlerin çocuğun beyin gelişiminde kritik bir rolü bulunmaktadır (Berk, 2008; Santrock, 2013).

İşiten çocuk ve aileler arasında bu etkileşim normal seyirde gerçekleşirken, işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin etkileşim biçimleri, işiten çocuk ailelerinden farklılık gösterebilmektedir. Çocuğun işitme kayıplı olması ve kronolojik yaşına kıyasla yetersiz dil düzeyi annelerin etkileşim davranışlarını olumsuz yönde etkileyen başlıca nedenlerdir (Galloway and Woll, 1994; Nienhuys vd., 1984; Tüfekçioğlu, 2003e; Wedell-Monning and Lumley, 1980). Bu bağlamda araştırma bulguları incelendiğinde işiten annelerin çocuktan gelen ipuçlarını kaçırdıkları, çocuğun üretimlerini genişletemedikleri ve dolayısıyla çocukla ortak ilgiyi devam ettiremedikleri (Nienhuys vd., 1984), daha az esnek, daha az onaylayıcı ve daha fazla öğretici davranışlar sergiledikleri (Meadow-Orlans, 1997), kontrollü ve yönlendirici oldukları (Brinich, 1980; Ertürk-Mustul vd., 2016) ve etkileşimde daha baskın oldukları (Wedell-Monning and Lumley, 1980) belirlenmiştir. Aile eğitimlerinde ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi olumsuz etkileyebilecek bu durumların ortaya çıkmasını engellemek ve ebeveynin var olan etkileşim becerilerini güçlendirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aile

eğitimlerini yürüten öğretmenler, nitelikli etkileşim davranışları sergileyerek ailelere model olmakta ve etkileşimin niteliğini artırma konusunda onlara rehberlik etmektedir (Clark, 2007).

2.2.1.4. Oyunun etkin kullanılması

Çocuk için bir ihtiyaç olan oyun, çocukların dünyaya ilişkin bilgiler öğrendikleri, kendilerini ve başkalarını anladıkları, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleştiği ortamdır. Eğitim ortamlarında çocuğun yüksek motivasyon gösterdiği oyun; öğrenmenin hızlı ve kalıcı olmasını sağlayarak, öğretim açısından oldukça etkili, ekonomik ve sağlıklı bir ortam veya araç olma özelliği taşımaktadır (Tüfekçioğlu, 2003f). Oyun, erken çocukluk eğitiminde çocukların davranışlarını gözlemlemek, öğrenmesini, ihtiyaçlarını ve gelişimlerini değerlendirmek için pratik bir yol sağlamaktadır (Johnson vd., 1999; Tüfekçioğlu, 2003f).

İşitme kayıplı çocuklar yetişkinleri ve akranlarını gözleme ve onları taklit etme yoluyla oyun davranışlarını geliştirebilmektedir (Turan ve Özen, 2008). Fakat bazı araştırma bulgularına göre işitme kayıplı çocukların oyun gelişimi işiten akranlarına göre geriden takip edebilmektedir (Brown and Remine, 2004; Brown vd., 2001; Quittner vd., 2016). Dolayısıyla aile eğitimlerinde anne-babanın ve öğretmenin oyun becerileri konusunda çocuğa rol model olması önem kazanmaktadır. Oyun, aile eğitimlerinde eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için bir araç, yetişkin-çocuk etkileşimi için doğal öğrenme ortamı olmaktadır. Aile eğitimlerinde oyun yoluyla hem ailelerin çocuklarıyla etkileşim kurmaları hem de çocuklarına oyun becerileri konusunda model olmaları sağlanarak anlamlı ve doğal etkileşim ortamında çocuğun sözlü dili öğrenmesine ortam yaratılmaktadır (Clark, 2007).

Aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin, bilişsel ve sosyal oyun türlerine hâkim olmaları ve çocukla oyun oynama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Frost vd., 2012; Parten, 1932). Oyun türleri hakkında bilgi sahibi olan öğretmenin, oyunun çocuğun gelişimine getirdiği katkılardan kolaylıkla faydalanabileceği belirtilmektedir (Tüfekçioğlu, 2003a). Bilişsel ve sosyal oyun türlerinin eğitim uygulamalarında öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi için oyunların araştırıcı, yaratıcı ve manipülatif, yapı-inşa, hayali, sosyodramatik ve doğa malzemeleriyle oyunlar şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Brussoni vd., 2017; LeMasters and Vandermaas-Peeler,

2021; Tüfekçiođlu, 2003a). Aile eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin bu oyunlara yer vermesi çocuğun dűş gücünü geliştirmesine, keşfederek ve eğlenerek öğrenmesine katkı sağlaması bakımından önem kazanmaktadır (Frost vd., 2012; Johnson vd., 1999; Parten, 1932; Tüfekçiođlu, 2003a). Oyun, dil ile ilişkisi nedeniyle de işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerinde ayrıca önemli bulunmaktadır. Sözlü dille aynı aylarda ortaya çıkan hayali oyuna (Fein, 1981) aile eğitimlerinde sıklıkla yer verilmektedir. Biliřsel gelişimin bir göstergesi olan hayali oyun çocuğun nesnelere ve olayları temsil etmek için sembollerini kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Barton and Wolery, 2008). Hayali oyun yoluyla çocuklar günlük yaşamlarında karşılaştıkları nesnelere anlamlar yüklemekte ve nesnelere farklı formlarda kullandıklarında farklı anlamlar taşıdıklarını öğrenmektedir (Frost vd., 2012). Bu şekilde bilişsel temsiller edinen çocuklar, bilişsel temsillerin ifadesinde sözlü dili kullanmaya başlamaktadır (Fein, 1981; Tüfekçiođlu, 2003b). Bu nedenlerle öğretmenlerin çeşitli oyun türlerini, çeşitli materyaller ile etkin bir şekilde kullanmaları, çocukların oyun becerilerini ve gelişimlerini desteklemeleri ve ailelere model olmaları ve rehberlik etmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır (Brown and Remine, 2004).

2.2.1.5. Günlük yaşam rutinlerinin etkin kullanılması

Günlük yaşam rutinleri tekrarlayan hareket örüntüleri olarak tanımlanmaktadır (Cohen, 2007). Genelde günlük yaşam rutinleri, sıradan ve önemsiz gibi görünse de çocukların eğitiminde etkili olduğu eğitimciler tarafından vurgulandığı görölmektedir (Clark, 2007; Mahoney, 2009; Turan, 2014; 2015). Sosyo kültürel bakış, çocukların içine doğdukları toplumun etkinliklerine katılarak edindikleri deneyimlerin çocukların öğrenmesini, gelişimini ve kültürlenmesini sağladığını vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978; 1998). Bu nedenle, aile üyeleriyle birlikte geçirilen günlük yaşam rutinleri çocukların alıştırma yapmaları için çeşitli fırsatlar sağlamaktadır. Aynı zamanda yetiştiği kültürün değerleri ve uygulamalarını çocuğa aktarmak için günlük yaşam rutinlerinin en uygun ortam olduğu belirtilmektedir (Brown and Nott, 2004). Bu bağlamda Rogoff'a (1990) göre çocukların gelişimi yetişkinler tarafından çocuklara yapılan toplumsal rehberlikle gerçekleşmektedir. Anne-babalar, öğretmenler ve diğer yetişkinler rehberlik ederek ve birlikte yapma yoluyla çocuklara bilgi ve beceri (ör.; tost yapmak, el öpmek, misafire hoş geldin demek, anadilinde

konusmak vb.) aktarımında bulunmaktadırlar (Clark, 2007; Rhoades, 2017; Rogoff, 1990).

Günlük yaşam rutinleri bu yönleriyle işitme kayıplı çocukların dil gelişimi için zengin bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Woods vd., 2004). Rutinlerin tekrarlı ve tahmin edilebilir nitelikleri işitme kayıplı çocuğun dil öğrenmesine ve yetişkinlere de çeşitli öğretimsel teknikleri kullanmasına olanak sağlamaktadır (Cripe and Venn, 1997). Günlük yaşam rutinleri sırasındaki öğrenmelerin genellemeyi de kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Allen and Shaw, 2011). Aile eğitimi uygulamalarında öğretmen, eğitim amaçlarını ve ortam düzenlemelerini günlük yaşam rutinlerine göre yapmaktadır. Örneğin, aile eğitimlerinde çamaşır yıkama, ütü yapma, alışveriş yapma gibi günlük yaşam rutinleri öğrenme ortamı olarak kullanılmaktadır. Aile eğitimi uygulamaları ailenin rutinleri temelinde yürütüldüğünde aileler evde, parkta, misafirlikte, alış-verişte ve diğer sosyal etkinliklerde kolaylıkla hayata geçirebilmektedir. Böylelikle günlük yaşam rutinleri yoluyla kazanılan dinleme ve sözlü dil kullanımı çocuk ve ailesi için yaşam biçimi haline gelebilmektedir (Clark, 2007; Estabrooks, 2006).

2.2.1.6. Erken okuryazarlık ve sanat etkinliklerinin etkin kullanılması

Erken okuryazarlık, çocukların okuma-yazma becerilerinden önce bu becerileri kazanmak için gerekli olan ön koşul bilgi, beceri ve tutumları kazanarak okuma-yazma dönemine hazır olmasını sağlayan etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Sulzby and Teale, 1987; Uzuner, 1993). Okuyan ve yazan toplumlarda doğan çocuklar sözlü dil, kitap, dergi, broşür, katalog gibi yazılı materyallerle tanışmaları ve yetişkinlerin bu süreçte bu materyalleri çocuklar için anlamlı hale getirmesiyle çeşitli erken okuryazarlık yaşantıları geçirmektedir (Sulzby and Teale, 1987). Sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve yazılı materyale duyulan ilgi bu beceriler arasındadır (Pike vd., 2013; Snow vd., 1998; Wilson and Lonigan, 2010). Alanyazında erken okuryazarlık becerilerinin okul yıllarındaki akademik beceriler üzerindeki olumlu etkisini gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Ergül, Akoğlu vd., 2016; Ergül vd., 2016; Heilmann vd., 2018; Inoue vd., 2018; Protzko vd., 2013; Kotaman, 2008). Bu nedenle işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerinde hikâye kitabı, tek kart ve sıralı kart bakma gibi erken okuryazarlık etkinliklerine yer verilmektedir (Neisworth and Bagnato, 2000; Robertson and Wray, 2016). Yetişkinler bu paylaşımlı etkinlikler yoluyla günlük yaşamda

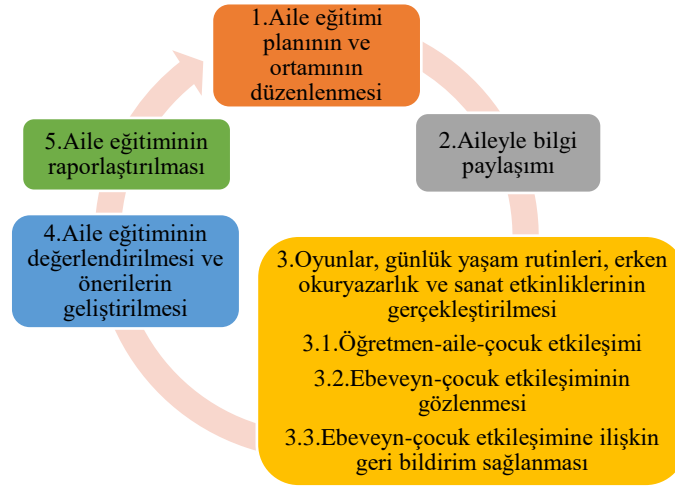
sunacakları dil uyaranlarından daha fazla dil uyaranı sağlayabilmektedir (Sarıca, 2016). Etkileşimli hikâye kitabı, tek kart ve sıralı kart bakma etkinliklerinin çocuklarda pek çok beceriyi desteklemekle birlikte en çok alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Dowdall vd., 2020; Saracho, 2017; Thomas vd., 2020). Sürece anne babanın katılımı sağlandığında etkililik derecesinin arttığı vurgulanmaktadır (Kotaman, 2008; Majorano and Lavelli, 2014; Whitehurst vd., 1994). Bu nedenlerle aile eğitimi uygulamalarında hikâye kitabı, sıralı kart ve tek kart bakma etkinlikleri hem öğretmenlerin eğitim amaçlarını yerine getirmek hem de ailelere hikâye paylaşmanın önemini, tekniklerini öğretmek için sık sık kullanılan etkinliklerdir. Aynı zamanda aile eğitimlerinde öğretmenler bu etkinlikleri kullanarak, ailelerin evi erken okuryazarlık açısından zenginleştirmesine yönelik model olmakta ve gerekli önerileri de sağlamaktadır.

Sanat etkinliklerinin çocuklarda yaratıcı düşünceyi ortaya çıkarma, kendini sözsüz veya sözlü olarak ifade etme gibi becerileri desteklediği vurgulanmaktadır (Epstein, 2001). Aynı zamanda kendini yönetme, başkalarıyla iş birlikli çalışma ve psikomotor becerilerin gelişiminde de destekleyici bulunmaktadır (Acer, 2015). Bu nedenlerle aile eğitimlerinde çocukların yaşlarına uygun kesme, yapıştırma ve boyama eylemlerine fırsat sağlayan sanat etkinlikleri de yapılmaktadır. Bu tür sanat etkinlikleri, dinleme ve sözlü dil fırsatları sağlaması bakımından aile eğitimi uygulamalarında yer verilen etkinlikler arasındadır.

Özetle, aile eğitimi uygulamalarında işitme kayıplı çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim alabilmeleri için gerekli ön koşul becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (Reynolds vd., 2014; Stolk vd., 2013). Geers ve diğerlerinin (2019) yaptıkları boyamsal araştırmada, işitme kayıplı çocukların 0-3 yaş döneminde aldıkları aile eğitimlerinin, okul öncesinde (4-6 yaş) ve okul çağında (8-14 yaş) sözlü dil ve okuryazarlık becerilerine önemli ölçüde katkılarının olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkıldığında 0-3 yaş döneminde aile eğitimlerinden faydalanan işitme kayıplı çocukların kaynaştırma uygulamalarından daha fazla yarar sağlaması beklenebilmektedir.

2.2.2. İşitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarının aşamaları

Aile eğitimi uygulamalarının aşamaları Şekil 2.2’de görüldüğü gibi (a) aile eğitimi planının ve eğitim ortamının düzenlenmesi, (b) aileyle bilgi paylaşımı, (c) oyunlar, günlük yaşam rutinleri, erken okuryazarlık ve sanat etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, (d) aile eğitiminin değerlendirilmesi ve önerilerin geliştirilmesi ve (e) aile eğitiminin raporlaştırılması olmak üzere beş aşamada açıklanabilmektedir. Aile eğitimleri çocuğun bakımından sorumlu olan ebeveynlerle birlikte gerçekleştirilmektedir. Bir aile eğitimi seansının süresi ideal olarak 45-60 dk. arasındadır. Ancak bu süre, aile eğitiminin uygulandığı okula/merkeze göre değişebilmektedir. Özel Eğitim Yönetmeliği’nde (2018) uygun görülen bir ders süresi 40 dakika olduğu için ÖERM’lerde aile eğitimi süresi de 40 dakikadır.



Şekil 2.2. İşitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarının aşamaları (Clark, 2007; Estabrooks vd., 2016)

Aile eğitimi uygulamalarının birinci aşamasında; öğretmen, çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarına uygun aile eğitimi planı geliştirmektedir. Öğretmen eğitim planında yazdığı amaçlara göre oyunlar ve etkinliklere göre gerekli eğitim materyallerini hazırlayarak ortam düzenlemesi yapmaktadır (Estabrooks vd., 2016; Turan, 2014). İkinci aşamada öğretmen ile aile arasında bilgi paylaşımı olmaktadır. Öğretmen, ailenin günlük rutinlerini öğrenmektedir. Öğretmen çocuğun seslere verdiği tepkileri ve konuşma üretimine ilişkin sorular sorarak çocuğun gelişimine dair bilgiler edinmektedir (Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Turan, 2014). Bunun ardından öğretmen, çocuk için belirlediği

amaçları ve oyunları/etkinlikleri özetleyerek eğitimde neyi neden yaptıklarını açıklamaktadır (Clark, 2007; Kaiser and Hancock, 2003; Turan, 2010; 2014).

Aile eğitimi uygulamalarının üçüncü aşamasında ise öğretmen-aile-çocuk etkileşimleriyle oyunlar ve etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Öğretmen bu aşamada aileye etkileşim kurma, oyun oynama becerileri ile dinleme ve dil becerilerini destekleyen teknikler konusunda model olmaktadır (Estabrooks, 2006; Turan, 2010). Özellikle çeşitli oyun türlerine (araştırıcı ve manipülatif, yapı-inşa, hayali, doğa malzemeleriyle oyunlar vb.), erken okuryazarlık etkinliklerine, çeşitli dinleme ve sanat etkinliklerine yer vermesi daha önceden bu tip oyunları hiç oynamamış aileler için yaşa uygun oyun/etkinlik seçme bakımından model oluşturmaktadır (Clark, 2007; Turan, 2010; 2014). Bu aşamada öğretmen ebeveyn-çocuk etkileşimi için de zaman ayırmaktadır. Buradaki amaç ailenin günlük yaşamda çocuğuyla kurduğu doğal etkileşimler hakkında bilgi sahibi olmaktır (Clark, 2007; Estabrooks vd., 2016; Turan, 2010). Öğretmen, ebeveyn-çocuk etkileşiminde ebeveynin çocuğuyla göz ilişkisi kurma, çocuğa yöneltilen dili kullanma, çocuğun ilgisini takip etme, sıra alma ve ortak ilgi kurma gibi etkileşimi destekleyen davranışları kullanma becerilerini incelemektedir. Dördüncü aşamasında da öğretmen eğitimi değerlendirerek bir sonraki eğitime ilişkin genel planlarını açıklamakta ve gözlemleri sonucunda aileye öneriler sağlamaktadır (Clark, 2007; Turan, 2014). Son aşamasında ise öğretmen, çocuğa ve aileye dair gözlemlerini, bir sonraki plan için kaydetmekte ve kendi uygulaması için yansıtma yapmaktadır (Estabrooks vd., 2016).

2.3. İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimi Uygulamalarının Yürütüldüğü

Eğitim Kurumları

Dünyada 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların ve ailelerin eğitim aldıkları kurumlar incelendiğinde her ülkenin kendine özgü uygulamasının olduğu görülmektedir. Bu bağlamda aile eğitimi uygulamalarının üniversite hastanesine bağlı klinikler, bağımsız merkezler, dernekler ve erken müdahale merkezleri gibi çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yürütüldüğü görülmektedir (ör.; AG Bell Academy, 2017; Estabrooks vd., 2016; Estrella-Castillo vd., 2020; Geers vd., 2019; Kendrick and Smith, 2017; Moeller vd., 2013). Bu eğitim kurumlarında aile eğitimi uygulamaları işitsel-sözel yaklaşıma dayalı olarak yürütülmektedir. Ancak aile eğitimi uygulamalarında izledikleri yol kurumdan kuruma değişiklik gösterebilmektedir. Dünyada işitme kayıplı çocukların

eğitimlerinde işitsel-sözel yaklaşıma dayalı olarak Doğal İşitsel Sözel Yöntem ve İşitsel Sözel Terapi uygulanmaktadır. Özellikle, AG Bell Dinleme ve Konuşma Dili Akademisi temsilcisi ve İşitsel Sözel Terapi'nin profesyonel uygulayıcısı olan Warren Estabrooks ile birlikte 2009 itibarıyla İşitsel Sözel Terapi'nin çeşitli ülkelerde yaygınlaşma gösterdiği söylenebilmektedir (Eriks-Brophy vd., 2016; Lim and Hogan, 2017). Türkiye'de 2005 yılından bu yana yaygın bir şekilde Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı uygulanmaktadır. İleri tanı merkezlerinde işitme kaybı ile tanılanan bebekler, doktorlar veya odyologlar tarafından uygun cihazlandırma ve aile eğitimi programları için ilgili kurum ve merkezlere yönlendirilmektedir (Baş vd., 2019; Külekçi ve Terlemez, 2014). RAM'da yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama doğrultusunda 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi süreçleri başlamaktadır (Yılmaz, 2016).

Ülkemizde 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi hizmeti alabilecekleri eğitim kurumları üniversitelerin uygulama merkezleri ve ÖERM'lerdir. Çeşitli üniversitelere bağlı merkezlerin bulunmasıyla birlikte bunların arasında üç merkezin en çok bilinenler olduğu söylenebilir. Anadolu Üniversitesine bağlı İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) bu uygulama merkezlerinden birisidir. İÇEM'de okul öncesi, ilkokul ve ortaokul eğitimlerinin yanında 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar için aile eğitimi programları yürütülmektedir. Bünyesinde bulunan odyoloji kliniklerinde aile eğitimi programına devam eden çocukların odyolojik kontrol ve takipleri ile gerektiğinde ailelere psikolojik destek hizmetleri sağlanmaktadır. İkinci olarak Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı altında Prof. Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezde koklear implant ameliyatı olan çocuklar izlenmektedir. Hacettepe Üniversitesinde Çocuklarda Rehabilitasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi kapsamında işitme kayıplı çocukların odyoloji takipleriyle aile eğitimi uygulamaları yürütülmektedir. Sayılı üniversite ile sınırlı olan bu uygulama merkezlerinin dışında ülkemizde 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ve ailelerine yaygın olarak hizmet veren eğitim kurumlarının ÖERM'ler olduğu görülmektedir. MEB'e ait ÖERM İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı'na (2008) göre ülkemizde yaygın olarak Doğal İşitsel Sözel Yöntem benimsenmektedir (Ertürk-Mustul vd., 2016; Turan, 2010; 2019; Tüfekçioğlu, 1998). Bunun yanında ülkemizde bazı ÖERM'lerde İşitsel Sözel Terapi'nin de benimsendiği görülmektedir (Akçakaya ve Tavşancıl, 2016; Altınyay, 2016; Şahlı ve Belgin, 2011).

2.3.1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri

ÖERM'ler yetersizliği olan bireylerin destek eğitim hizmetlerini sağlayan özel öğretim kurumlarıdır (MEB, 2012; 2019). Bu bağlamda destek eğitim hizmetlerinin de tanımlanması faydalı bulunmaktadır. Yetersizliği olan bireylerin eğitim ihtiyaçları belirlenerek kendileri ile birlikte ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele sunulan danışmanlık hizmeti olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde ÖERM'lerin amaçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- a) Özürlü bireylerin Bakanlıkça belirlenmiş destek eğitim programları ile özel yöntem, personel, araç ve gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda hayata hazırlanmasını,
- b) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve çevresine uyum sağlayabilen üretici bireyler olarak yetişmelerini,
- c) Dil ve konuşma güçlüğü ile zihinsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal, duyuşsal ve davranış problemleri olan yetersizliği olan bireylerin yetersizlik hâlinin ortadan kaldırılmasını ya da etkilerinin en az seviyeye indirilerek yeteneklerinin en üst seviyeye çıkarılması ve topluma uyumlarının sağlanması, temel öz bakım becerilerinin ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesini, sağlamak için destek eğitimi çalışmaları yapmaktır (MEB, 2012, s. 2).

Özel eğitim değerlendirme kurulundan onay almış yetersizliği bulunan çocuklar ÖERM'lerden bireysel ve grup eğitimleri almaktadır. Bireysel eğitim, “yetersizliği bulunan bireylerin gelişimsel ve bireysel özelliklerine uygun hazırlanıp birebir uygulanan eğitim”, grup eğitimi ise “yetersizlik grubu, yetersizliğin derecesi, bireyin yaşı ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, birden fazla bireyden oluşturulmuş grup halinde destek eğitim programındaki modüllerin uygulanması” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012). Bu kapsamda işitme kayıplı çocuklar ÖERM'lerden bireysel eğitim, grup eğitimi, aile eğitimi ve danışmanlığı gibi destek hizmetler alabilmektedir (MEB, 2012; 2018). ÖERM'ler 8.00 ile 19.00 arasında hizmet vermektedir. Bireysel ve grup ders süreleri 60 dakikadır. Bu sürenin 40 dakikası ders; 10 dakikası dinlenme, sınıf ortamını hazırlama ve düzenleme; 10 dakika ise aile bilgilendirme olarak uygulanmaktadır. Aile bilgilendirme zamanı, ailelerin sözlü veya yazılı olarak çocuklarının eğitimi hakkında bilgilendirildikleri ve evde eğitime devam etmeleri için gerekli önerilerin sağlandığı zaman dilimidir (MEB, 2018). Bireysel ve grup eğitimlerinde her bir yetersizlik grubu için hazırlanan destek eğitim modülleri takip edilmektedir. Bu bağlamda güncellenmiş “İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı”nda yer alan modüller yoluyla işitme kayıplı çocukların işitme eğitimi, dil eğitimi, sosyal iletişim, öğrenmeye destek, okuma yazma

ve matematik becerilerini kazanmaları ve bu becerilerle sosyal hayatta bağımsız birey olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2020).

İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı'nda 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerine ilişkin şu ibarelere rastlanmaktadır:

İşitme engellilerin eğitiminin her aşamasında aile eğitimi önemlidir. Aile bireyin eğitimi konusunda neler yapabileceğini bilmeli, bireyle sağlıklı iletişim kurabilmeli ve aile, engelli bireyde sözel iletişim isteğini uyandırabilmelidir. Eğitim planlanırken aileye yönelik bilgilendirici ve uygulamalı çalışmalara da yer verilmelidir. Ailelerin eğitim sürecine etkin olarak katılımları sağlanmalıdır. Aile eğitimi verilirken; işitme engeli, gelişim özellikleri, işitme cihazları, koklear implant, cihaz bakımı ve kullanımı ile benzeri konularla ilgili bilgi verilmelidir. Ayrıca ailelerin ihtiyacına göre psikolojik destek, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri verilmelidir (MEB, 2008, s. 9-10).

Eğitimin planlanması ve aile ile iş birliğine ilişkin açıklamaların yer aldığı bölümde ise ailenin eğitimlere aktif katılımı, ailenin öncelikli ihtiyaç duyduğu bilgi ve destek ihtiyaçlarının belirlenerek destek sağlanması, ailenin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceği bir atmosferin oluşturulması yönünde öğretmenlere rehberlik eden bilgiler yer almaktadır. İşitme cihazının/koklear implantın kullanımı konusunda aileye destek sağlanması, ailenin yetersizliği kabullenmesi ve benzer durumu yaşayan ailelerle bir araya getirilmeleri, aileleri gerektiğinde psikolojik destek alabilecekleri uzmanlara yönlendirmeleri konularında yönlendirmelere yer verildiği görülmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında aileyle iş birliğine de dikkat çekildiği görülmektedir (MEB, 2008). Bu açıklamalar ve programın yapısı incelendiğinde her yaş grubunda ailelerle iş birliği içinde çalışılması, eğitim sürecine katılımlarının sağlanması, işitmenin maksimum düzeyde kullanılması, iletişim ve eğitim yaklaşımı olarak Doğal İşitsel Sözel Yöntem'in ilkelerinin benimsendiği görülmektedir.

Güncel MEB (2019) istatistiklerine göre, Türkiye'de toplamda 2.505 ÖERM faaliyet göstermekte olup, 25.915 öğretmen bu merkezlerde istihdam etmektedir. ÖERM'lerde kurum müdürü, kurum müdürü yardımcısı (isteğe bağlı), bakanlıkça belirlenen destek eğitim programlarını uygulayacak zorunlu eğitim personeli, rehber öğretmen veya psikolog, eğitim alan yetersizliği bulunan birey sayısı 600'e kadar olan kurumlarda isteğe bağlı, 600 ve üzerinde olan kurumlarda en az bir sosyal hizmet uzmanı veya sosyal çalışmacı ile ihtiyaç duyulan diğer personel görevlendirilmektedir (MEB, 2012). Özel Eğitim Yönetmeliği'nde erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri

tarafından yürütülmesi gerektiğine ilişkin ibare bulunmaktadır (MEB, 2018). Yetersizliği olan birey sayısı 300'e kadar olan ÖERM'lerde bir psikolog veya rehber öğretmen görevlendirilmektedir. Psikoloğun görevlendirilememesi durumunda rehber öğretmenler psikoloğun yürüttüğü görevlerden sorumludur. ÖERM'lerde psikolog ve rehber öğretmene haftada yirmi saati geçmemek üzere destek eğitim görevi de verilebilmektedir (MEB, 2012).

Görüldüğü üzere ÖERM'ler Türkiye'de genelde yetersizliği olan çocuklar, özelde 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerinde son derece önemli bir role sahiptir. Ayrıca kaynaştırmaya devam eden fakat yeterli eğitim alamayan işitme kayıplı çocuklar için ÖERM'lerin oldukça faydalı olduğu belirtilmektedir (Gürgür vd., 2016). Ülkemiz dışında ÖERM gibi bir yapı ve sistem olmadığı için (Atmaca ve Uzuner, 2019) sadece ulusal düzeyde ÖERM'lerle ilgili araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bulguları ÖERM'lerde yaşanan sorunlar ve orada istihdam eden öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır.

2.3.2. ÖERM'lerde yapılan araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar

ÖERM'ler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok zihin yetersizliği, çoklu yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin aileleri ile onlarla çalışan öğretmenler ve merkez yöneticileri/müdürleri ile yapılan araştırmaların olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların bulguları incelendiğinde öğretmenlere, merkez yöneticilerine/müdürlere veya sahiplerine ve kurumların genel işleyişine ilişkin sorunların olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar bağlamında öncelikle öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ele alınabilir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunların öğretmenlerin, kurum yöneticilerinin ve müfettişlerin görüşleriyle belirlendiği görülmektedir (Altinkurt, 2008; Atmaca vd., 2018; Çetin ve Şen, 2017; Karasu ve Mutlu, 2014; Kayaaltı, 2005; Korucu, 2005; Sarı vd., 2017). Araştırmalar, ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin, eğitim öğretim süreçlerine ilişkin çok önemli sorunlarının olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimleri konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı (Altinkurt, 2008; Atmaca vd., 2018) ve öğretmenlerin teorik eğitim ve çalışma koşulları arasında uyumsuzluklar yaşadıkları belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitimi planlama, hazırlama ve eğitim öğretim gerçekleştirmede bilgisiz ve yetersiz oldukları

(Kayaaltı, 2005) ve eğitim öğretim yöntemlerini bilmedikleri vurgulanmaktadır (Atmaca vd., 2018). Benzer şekilde yeni mezun öğretmenlerin alanda deneyimsiz oldukları ve buna bağlı olarak kurumda alan mezunu deneyimli meslektaşına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Atmaca vd., 2018). Öğretmenlerin eğitim materyali konusunda da güçlükler yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, eğitim materyali seçerken öğrencinin yaşına ve derse uygun materyali seçmede güçlükler yaşadıkları, materyal hazırlamak için ise yeterli zamanlarının olmadığı ve maddi güçlükler yaşadıkları (Çetin ve Şen, 2017), başka bir araştırmada da çalıştıkları kurumlarda materyal eksikliklerinin olduğu vurgulanmaktadır (Atmaca vd., 2018). Ayrıca Atmaca ve diğerlerinin (2018) araştırmasında öğretmenlerin ek yetersizliği olan çocuklarla çalışma konusunda da güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir.

ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarında yeterlikleri konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmada, öğretmenler lisans düzeyinde aile eğitimi dersi aldıklarını ancak bu ders uygulamalı olmadığı için sahadaki uygulamalarında güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir (Sarı vd., 2017). Öğretmenlerin, yetersizliği olan çocukların eğitiminde çok önemli bir yere sahip olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlama ve uygulama sürecinde; öğrenciyi tanıma, aile öğretmen-öğrenci iş birliğini sağlama ve BEP ekibi oluşturmada sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Çetin ve Şen, 2017). Araştırmalarda öğretmenlerin, RAM’larda çalışan öğretmenlerle de sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin, RAM’larda görev yapan öğretmenleri tanıma ve izlemede yetersiz buldukları (Altınkurt, 2008), RAM’dan gelen değerlendirmelerin gerçekçi olmamasına bağlı olarak modülleri uygulamada güçlükler yaşadıkları vurgulanmaktadır (Atmaca vd., 2018; Çetin ve Şen, 2017). Sürecin önemli paydaşlarından birisi olan ailelerle de öğretmenlerin sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, ailelerin yetersizliği kabullenmemeleri, iş birliği kurmamaları ve ilgisiz olmaları nedenleriyle ailelerle sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Çetin ve Şen, 2017).

ÖERM’lerin çalışma koşulları ve işleyişine ilişkin sorunlar da göze çarpmaktadır. Öncelikli olarak öğretmenlerin, kurumların yapısı ve işleyişi hakkında yeterli bilgi ve formasyona sahip olmadıkları belirtilmektedir (Altınkurt, 2008). Öğretmenlerin, ÖERM’de çalışma koşullarını yoğun buldukları, bu nedenle de mesleki gelişim için gerekli eğitim ve seminerlere katılamadıkları belirlenmiştir (Korucu, 2005; Sarı vd., 2017). Ayrıca kurumların öğretmenlerden ekstra ders talebinde buldukları (Atmaca vd., 2018), aldıkları maaştan memnun olmadıkları, maaşlarını zamanında alamadıkları,

bunun sonucunda çalışma azimlerinin olumsuz etkilendiği (Korucu, 2005), özlük haklarının kullanımı konusunda yöneticilerle sorunlar yaşadıkları dikkat çeken sorunlar olarak görülmektedir (Çetin ve Şen, 2017). Son olarak, özel eğitim alanı mezunu olmayan sertifikalı öğretmenlerin yeterli teorik bilgi ve uygulama deneyimine sahip olmamalarına bağlı olarak birtakım sıkıntılar yaşandığı da belirlenmiştir (Karasu ve Mutlu, 2014).

Araştırma bulgularından yola çıkıldığında, öğretmenlerin çeşitli konularda teorik bilgi ve uygulama bilgisi konusunda iş başında mesleki olarak desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğu açıkça görülmektedir. Bu anlamda bazı ÖERM'lerde kurum içinde daha tecrübeli öğretmenlerle desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışıldığı ifade edilmektedir (Altinkurt, 2008). Araştırma bulgularında öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerinin de ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma şartlarında düzenlemeler yapılması, kurum sahibi ve yöneticilerinin eğitimi ön planda tutması, aile eğitimlerinin yapılması, ÖERM'lerde fiziki yapının uygun olması ve hizmet öncesi programlarda özel eğitim ile ilgili ders sayısının artırılması önerilmektedir (Çetin ve Şen, 2017). Yaşanan sorunlara bağlı olarak Atmaca ve diğerlerinin (2018) araştırmalarında, ÖERM'lerin işleyişine ilişkin önerilerin de ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, ÖERM'lerin belli bir yetersizlik grubundaki çocuklara eğitim sağlamasını ve kurum denetleyicilerinin ve kurum sahiplerinin özel eğitim alanı mezunu olmasını veya bu alanda belli düzeyde deneyimli olmasını önermişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenlerin, özel eğitim alanı mezunu olmayan öğretmenlerin sertifika programları yoluyla istihdam edilmemesini ve bilimsel dayanaklı uygulamalara dayanan hizmet içi eğitimlerin verilmesini önerdikleri görülmektedir (Atmaca vd., 2018).

Öğretmenlerin sorun yaşadıkları diğer paydaşın ise kurum yöneticilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler, eğitim kalitesini ön planda tutmama ve velileri mutlu etme eğilimleri nedenleriyle yöneticilerle sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler (Çetin ve Şen, 2017). ÖERM yöneticilerinin veya sahiplerinin özel eğitim alanında uzman ya da deneyimli olmadıkları (Atmaca vd., 2018), eğitimi planlama, hazırlama ve eğitim öğretim uygulamalarında bilgisiz ve yetersiz oldukları belirtilmektedir (Kayaaltı, 2005). Özel eğitim alanında yetişmiş personel bulmakta güçlükler yaşanması (Korucu, 2005) nedeniyle öğretmenler, alan mezunu olmayan öğretmenlerin kurumlarda çalıştığını belirtmişlerdir (Atmaca vd., 2018). Tüm bunların sonucunda kurum sahiplerinin, destek eğitim hizmetlerine ticari bakması önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır (Atmaca vd.,

2018). Ayrıca kurumların öğretmen ve destek eğitim sürecinin yeteri kadar denetlenmediği ve bunu denetleyenlerin ise yetersizliği olan bireyler ve özel eğitim alanında yeterli donanıma sahip olmadığı (Acer, 2016; Altinkurt, 2008; Karasu ve Mutlu, 2014; Kayaaltı, 2005), bu nedenle öğretmenlere rehberlik sağlamada sınırlı kaldıkları belirlenmiştir (Acer, 2016).

ÖERM sürecinin önemli paydaşlarından birisi de ailelerdir. Bu nedenle bu araştırmalar incelendiğinde, ailelerin beklentilerinin de ortaya çıktığı görülmektedir. Aileler ders saatlerinin uzatılmasını, kurum yöneticisinin öğretmenleri denetlemesini, bireysel eğitimlere daha fazla ağırlık verilmesini (Yıkılmış ve Özbey, 2009), çocuklarının gelişimleri ve eğitim programları hakkında bilgi almayı beklediklerini ifade etmişlerdir (Sağiroğlu, 2006; Yıkılmış ve Özbey, 2009). Bir araştırmada ise ailelerin yüksek ve abartılı beklentilerinin olduğuna değinilmiş ve iletişimi istenilen şekilde sağlayamadıkları belirlenmiştir (Karasu ve Mutlu, 2014).

2.3.3. ÖERM’lerde işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin görüşleri ve sorunları

Bu araştırmada işitme kayıplı çocuklara hizmet veren ÖERM’de çalışan öğretmenlere odaklanıldığı için ÖERM’lerde işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar ayrı biçimde ele alınmıştır. Bu bağlamda katılımcıları işitme kayıplı çocuklarla çalışan işitme engelliler öğretmeni, okul öncesi öğretmenleri, odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanları ve sertifikalı özel eğitim alanı öğretmeninden oluşan dört araştırma bulunmaktadır (Atmaca ve Uzuner, 2019; Atmaca vd., 2018; Gürgür vd., 2016; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016). Bu araştırmalarda işitme kayıplı çocukların kaynaştırma ortamlarında aldıkları eğitimi yetersiz buldukları, bu anlamda ÖERM’lerde sunulan destek eğitim hizmetlerin işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerini desteklediği ve sosyal ve akademik gelişmeleri için yararlı buldukları ortaya çıkmıştır (Gürgür vd., 2016). Benzer şekilde öğretmenler işitme kayıplı çocukların tanılama ve tıbbi değerlendirme süreçlerindeki gelişmeleri olumlu bulmaktadır (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016). Fakat ÖERM’lerdeki destek eğitimleri sıklık ve süre bakımından yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir (Atmaca, 2019; Gürgür vd., 2016; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016). Öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinin ÖERM’lerdeki işleyiş ve destek eğitime ilişkin yetersiz olduğunu, eğitimlerin teorik

düzyeyde kaldığıny ve uygulama fırsatlarının az olduğunu belirtmişlerdir (Atmaca ve Uzuner, 2019; Gürgür vd., 2016). Öğretmenler, aileler müdahale ettikleri, isteklerde buldukları ve istekleri olmadığında şikayette buldukları için (Atmaca ve Uzuner, 2019) eğitimlerin planlanmasında ailelerin ve öğrencilerin isteklerini ön planda tuttıklarını belirtmişlerdir (Gürgür vd., 2016). Diğer yetersizlik gruplarıyla çalışan öğretmenlere benzer biçimde RAM'dan gelen raporları dikkate aldıkları fakat öğrenciler için uygun bulmadıkları (Atmaca ve Uzuner, 2019; Gürgür vd., 2016; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016), RAM'a yönlendirme, değerlendirme ve yerleştirme süreçlerinde iş birliğini yetersiz buldukları belirlenmiştir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016). Öğretmenler öğrencilerin düzeylerini ve ihtiyaçlarını belirlemek için değerlendirme yaptıklarını, öncelikle amaçları ve kazanımları belirlediklerini, uygulama sürecinde de yaş ve akademik özelliklerine göre farklı uygulamalar yaptıklarını, diğer öğretmenlerle iş birliği yaptıklarını, işitme ve dinleme eğitimine ağırlık verdiklerini, aileleri de derse aldıklarını, aylık ve yıllık değerlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir (Atmaca ve Uzuner, 2019).

Öğretmenlere göre kurumlardaki fiziksel düzenlemelerde de sorunlar söz konusudur (Atmaca ve Uzuner, 2019; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016). İşitme kayıplı çocukların eğitiminde son derece önemli olan yalıtımın yetersiz olduğuna değinilmektedir (Atmaca ve Uzuner, 2019). Ayrıca bazı öğretmenler materyal donanımı konusunda çalıştığı ÖERM'i yeterli bulurken (Atmaca ve Uzuner, 2019) bazıları yetersiz bulmaktadır (Atmaca ve Uzuner, 2019; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016). Buna çözüm olarak öğretmenlerin resmi kurumlar tarafınca materyal sağlanmasını önerdikleri görülmektedir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016). Öğretmenler kurum kurucu müdürlerinin özel eğitim alanı öğretmeni ve alanda deneyimli olmasının önemli olduğunu vurgulamış, bazılarının bu durumdan faydalandığı ve kendilerine katkı ve kolaylık sağladığı görülürken, bazılarının ÖERM'lerdeki ders aralarının kısa süreli olması nedeniyle faydalanamadığı ya da iş birliği kuramadığı görülmüştür (Atmaca ve Uzuner, 2019). Atmaca ve Uzuner'in (2019) araştırmasında öğretmenlerin çoğu çalışma saatlerinin uzun olduğunu, bazen teneffüs ve öğle arası yapamadıklarını, haftalık 40 saat ders işlemede zorlandıklarını ve özel hayatlarına yeteri kadar zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmadaki üç öğretmen aldıkları maaşları düşük bulmakta ve MEB okulunda çalışan öğretmene kıyasla yarı maaş aldıklarını belirtmektedir. MEB'in öğretmenler üzerinde denetiminin yetersiz olduğu (Gürgür vd., 2016), denetleme yapan

müfettişlerin alan mezunu olmadığı için eğitim sürecine odaklanmadığı, yapılan denetimlerin de prosedür uygulanmasından öte olmadığı belirtilmektedir (Atmaca ve Uzuner, 2019). Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının karşılanması için resmi kurum yetkilileri tarafından hizmet içi eğitimler planlanmasını bekledikleri görülmektedir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016).

Öğretmenlerin aile eğitimine yönelik görüşleri bu araştırma için oldukça önemli bilgiler sağlamıştır. Öğretmenler, aile eğitimlerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016). Atmaca ve Uzuner'in (2019) araştırmalarında beş öğretmen aileleri çocuklarla beraber derse aldıklarını, aileye model olduklarını, aileyle birlikte materyal hazırladıklarını ve evde yapılacaklara ilişkin bilgilendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin ise ders sonunda yer verilen 10 dakikalık bilgilendirme sürecini aile eğitimi olarak ele aldığı anlaşılmaktadır. Bir öğretmen ise aile eğitiminin çok önemli olduğunu vurgulamakla beraber ÖERM'de çalışan öğretmenlerin yapamayacağını, bu nedenle devlet tarafından yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin algıladığı aile eğitiminin erken çocukluk döneminde sunulan aile eğitiminden uzak bilgilendirmeye dayalı aile eğitimi olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmalar, işitme kayıplı çocuklarla çalışanlar olsun ya da olmasın ÖERM'lerdeki öğretmenlerin çeşitli alanlarda mesleki ihtiyaçlarının olduğunu ve ÖERM'de çalışma sürecinde birtakım sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. ÖERM'lerde 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını ve hizmet içi eğitimlerini ele alan bir araştırmanın olmadığı da tekrar ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan Kılıç'ın (2020) işitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladığı araştırması, bu alanda çalışan öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını destekler nitelikte bilgiler sağlamaktadır. Bu araştırmada ailelerin aile eğitimi alabilecekleri kurum ve öğretmen bulmakta güçlük yaşadıkları, aile eğitimi alabilen ailelerin öğretmenlerden oyun oynama ve iletişim kurma konusunda eğitim alamadıkları ve devam ettikleri ÖERM'i dil gelişimini destekleme konusunda yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Bu durumun 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin incelenmesini gerektirdiği düşünülmektedir. Aile eğitiminin ilkeleri, amaçları ve uygulamaları ile ülkemizde bu hizmetlerin sağlandığı eğitim kurumları göz önünde bulundurulduğunda işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ortaya çıkmaktadır.

2.4. İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Yeterlikleri

Öğrencinin gelişiminde, öğrenmesinde ve akademik başarısında en önemli faktörlerden birisinin öğretmen olduğu bilinmektedir (Canales and Maldonado, 2018; Rowan vd., 2002). Araştırmalar sonucunda öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin anlaşılması ile bazı Avrupa Birliği ülkelerinde 1980'lerden bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanıldığı belirtilmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Bu kapsamda öğretmen yeterlikleri kavramı ile öğretmenin neleri yapacağını davranış düzeyinde ayrıntılarına ve öğretmenlik mesleğinin teknik detaylarına odaklanılmaktadır. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenin çalıştığı öğrencilerin yaş grubu, bireysel ihtiyaçları, sınıf düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak değişmektedir (TED, 2009). MEB (2017) tarafından güncellenen öğretmen yeterliklerine bakıldığında mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç ana yeterlik alanı, onların altında 11'er yeterlik, bu yeterlikler altında 65 yeterlik göstergesi bulunduğu görülmektedir.

MEB tarafından belirlenen “öğretmen yeterlikleri”, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde yer alan MEB, Yüksek Öğretim Kurulu ve üniversiteler tarafından kullanılan bir kaynak niteliğini taşımaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde, bu ihtiyaçların giderilmesi için mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasında hem profesyonellerin hem de öğretmenlerin başvurabileceği temel bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Bunların yanında öğretmen niteliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalarda öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ön koşul olarak görülmektedir (MEB, 2017).

İşitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin ise bu temel yeterliklere ilave yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. İşitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin yeterliklerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. 2003 yılında Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği Ortak Komitesi (Joint Committee of the American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]) ile İşitme Kayıplıların Eğitimi Konseyi'nin (Council on Education of the Deaf [CED]) ortak çalışmaları sonucunda işitme kayıplı bireylerin öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlendiği bir rapor sunulmuştur (Easterbrooks, 2008; http-1). Diğer taraftan AG Bell Dinleme ve Konuşma Dili Akademisi (The AG Bell Academy for Listening and Spoken Language [AGBALS], 2017) tarafından oluşturulan sertifika

programında işitme kayıplı çocukların eğitim faaliyetlerini yürüten uzmanlar için yeterliklerin belirlendiği görülmektedir. Dolayısıyla işitme kayıplı çocukların eğitimi (AGBALSL, 2017; Duncan and Rhoades, 2017; Easterbrooks, 2008; http-1; Kendrick and Smith, 2017) ve erken müdahale hizmetlerinden sorumlu eğitimcilerin yeterlikleri (Bruder, 2016; Bruder and Dunst, 2005; Miller and Stayton, 2000; Spence and Santos, 2019) birleştirildiğinde 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin yeterlikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Tablo 2.1’de görüldüğü gibi 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten eğitimcilerin yeterlikleri beş ana yeterlik ve 68 yeterlik göstergesi altında incelenebilmektedir.

Tablo 2.1. 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin yeterlik alanları ve göstergeleri (AGBALSL, 2017; Bruder and Dunst, 2005; Duncan and Rhoades, 2017; Easterbrooks, 2008; http-1; Meadows-Orlans vd., 2003, Miller and Stayton, 2000; Spence and Santos, 2019; Kendrick and Smith, 2017)

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
A. İŞİTME BİLİMİ VE İŞİTME TEKNOLOJİLERİ	A.1.1.Kulak anatomisini ve işitmenin fizyolojisini bilir.
	A.1.2.Bebeklerde işitsel gelişim (nöral gelişim ve plastisite) süreçlerini bilir.
	A.1.3.Sesin özellikleri (desibel, frekans, hız, şiddet, ses dalgaları vb.) hakkında bilgi sahibidir.
	A.1.4.İşitsel algılama (maskeleye, yer yön belirleme vb.) hakkında bilgi sahibidir.
	A.1.5.Çevrede akustik olarak (sinyal gürültü oranı, mesafe, gürültü, yankılanma) düzenlemenin önemini bilir ve gerekli düzenlemeleri yapabilir.
	A.1.6.İşitme kaybının nedenlerini bilir.
	A.1.7. İşitme kaybının türlerini bilir.
	A.1.8.Erken tanı ve risk faktörlerini bilir.
	A.1.9.Odyogram yorumlayabilir ve odyogramın konuşma algılama üzerindeki etkilerini bilir.
	A.1.10.Odyolojik değerlendirmeler (davranış testleri, konuşma algılama testleri, elektrofizyolojik testler [OAE, ABR, ASSR, akustik empedans], işitme cihazının performans değerlendirmesi, koklear implant adaylığı koşulları, ameliyatı, koklear implant uygulamasının başarılı olmasındaki faktörler) hakkında bilgi sahibidir ve çocuğun raporlarını incelediğinde işitmesi hakkında bilgi sahibi olur.
	A.1.11.İşitme duyusunun maksimum düzeyde kullanılmasını sağlayan odyolojik yönetim konularında bilgi sahibidir.
A.2.İşitme teknolojileri	A.2.1.İşitme cihazları, koklear implantlar, kemik iletimli cihazları vb. çalışma biçimi ve parçaları hakkında bilgi sahibidir.
	A.2.2.Yardımcı teknolojilerin (FM sistemleri, loop sistemler) çalışma biçimi ve parçaları hakkında bilgi sahibidir.
	A.2.3.İşitme teknolojilerinin temizliği ve bakımı hakkında bilgi sahibidir ve bilgilerini ailelere aktarabilir.
	A.2.4.İşitme teknolojilerinin günlük rutin dinleme kontrolleri hakkında bilgi sahibidir ve bilgilerini ailelere aktarabilir.
	A.2.5.İşitme teknolojileri konusunda teknolojik gelişmeleri takip eder, uygulamaya geçirir ve aileleri zamanında bilgilendirir.

Tablo 2.1. (Devam) *0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Yeterlik Alanları ve Göstergeleri (AGBALSL, 2017; Bruder and Dunst, 2005; Duncan and Rhoades, 2017; Easterbrooks, 2008; http-1; Meadows-Orlans vd., 2003, Miller and Stayton, 2000; Spence and Santos, 2019; Kendrick and Smith, 2017)*

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
B. ÇOCUK GELİŞİMİ	<p>B.1.Bilişsel gelişim aşamalarını bilir.</p> <p>B.2.Dinleme ve dil becerilerinin gelişim aşamalarını bilir.</p> <p>B.3.Sosyal-duygusal gelişim aşamalarını bilir.</p> <p>B.4.Oyun gelişimi aşamalarını bilir.</p> <p>B.5.Kaba ve ince motor gelişim aşamalarını bilir.</p> <p>B.6.İşitme kaybının çocuğun tüm gelişim alanları üzerindeki etkisini bilir.</p> <p>B.7.Kültürel, toplumsal ve ailesel özelliklerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini bilir ve eğitimi buna göre düzenler.</p> <p>B.8.Ek yetersizlikler (görme yetersizliği, otizm, nörolojik bozukluklar, öğrenme güçlüğü vb.) hakkında bilgi sahibidir ve işitme kayıplı çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini bilir.</p>
C. DİNLEME VE SÖZLÜ DİL GELİŞİMİ İÇİN STRATEJİLER	<p>C.1.Doğal olarak ortaya çıkan dinleme fırsatlarını değerlendirir.</p> <p>C.2.İşitsel uyarılar yoluyla çocuğun ilgisini çeker.</p> <p>C.3.Şarkılar/tekerlemeler/parmak oyunlarını sık sık kullanır.</p> <p>C.4. “Dinle”, “ne duydun?” gibi teknikleri uygun yerde ve sıklıkla kullanır.</p> <p>C.5.Etkileşimi destekleyen yetişkin davranışlarını (göz ilişkisi, çocuğa yöneltilen dil, çocuğun ilgisini takip etme, sıra alma, ortak ilgi) bilir ve uygun biçimde kullanır.</p> <p>C.6.Doğal olarak ortaya çıkan dil fırsatlarını değerlendirir.</p> <p>C.7.Uygun biçimde dile model olur.</p> <p>C.8.Çocuğun düzeyine uygun dil kullanır.</p> <p>C.9.Çocuğun kullandığı dili genişletir.</p> <p>C.10.Çocuğun eylemlerinin anlamını verir.</p> <p>C.11.Kendi eylemlerinin anlamını verir.</p> <p>C.12.Önemli sesleri/kelimeleri vurgular.</p> <p>C.13.Taklitler yapar.</p> <p>C.14.Tekrarlı dil kullanır.</p> <p>C.15.Çocuğa sorular sorar.</p> <p>C.16.İpuçları kullanır. (önce işitsel sonra görsel)</p> <p>C.17.Çocuğu sözlü dil kullanması için yeterli sürede bekler.</p> <p>C.18.Anlamlı ve etkileşimli sohbet ortamı sağlar.</p> <p>C.19.Yaşantıya dayalı doğal dil ortamları düzenler.</p>
D. ETKİN ÖĞRENME ORTAMLARI PLANLAMA, UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME	<p>D.1.Çocuğun düzeyine uygun oyunlar ve günlük yaşam rutinleri planlayabilir.</p> <p>D.2.Çocuğun gelişimini oyun içinde gözlemleyebilir ve değerlendirebilir.</p> <p>D.3.Oyunda esneklik, rutin oluşturma, oyunu eğlenceli hale getirme, çocuğun oyunlarını genişletme ve taklit etme gibi teknikleri bilir ve oyunda kullanabilir.</p> <p>D.4.Çocuğun düzeyine uygun erken okuryazarlık etkinlikleri (hikâye kitabı, sıralı kart, tek kart bakma) planlayabilir ve etkileşimli paylaşım ortamı oluşturabilir.</p> <p>D.5.Çocuğun düzeyine uygun dinleme etkinlikleri (ses/kelime ile resim eşleme, şarkılar, parmak oyunları, müzikli oyunlar vb.) planlayabilir ve uygulayabilir.</p> <p>D.6.Çocuğun düzeyine uygun sanat etkinlikleri (boyama, artık materyallerden oyuncak yapımı, yırtma-yapıştırma vb.) planlayabilir ve uygulayabilir.</p> <p>D.7.Eğitimi çocuğun gelişim düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun biçimde planlar.</p>

Tablo 2.1. (Devam) *0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Yeterlik Alanları ve Göstergeleri (AGBALSL, 2017; Bruder and Dunst, 2005; Duncan and Rhoades, 2017; Easterbrooks, 2008; http-1; Meadows-Orlans vd., 2003, Miller and Stayton, 2000; Spence and Santos, 2019; Kendrick and Smith, 2017)*

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
	<p>D.8.Eğitimi ailenin ihtiyaçlarına uygun planlar.</p> <p>D.9.Eğitimi ailenin sosyo-kültürel özelliklerine uygun biçimde planlar.</p> <p>D.10.Çocuğun gelişim özelliklerine uygun formal ve formal olmayan ölçme değerlendirme araçları hazırlayabilir ve kullanabilir.</p> <p>D.11.Çocuğun gelişimini sistematik olarak değerlendirir.</p> <p>D.12.Çocuğun gelişimi hakkında aileye düzenli olarak bilgi sağlar.</p> <p>D.13.Ebeveynin süreçteki gelişimini takip edebilir ve değerlendirebilir.</p> <p>D.14.Ebeveynin gelişimine ilişkin ebeveyne düzenli olarak bilgi sağlar.</p> <p>D.15.Diğer paydaşlarla (KBB hekimi, odyolog, dil konuşma terapisti vb.) iş birlikli çalışabilir.</p> <p>D.16.Disiplinlerarası yaklaşım sergileyebilir.</p> <p>D.17.İşiten akrabalarıyla aynı ortamda bulunmasına fırsat yaratabilir.</p> <p>D.18.Okul öncesi eğitime geçiş döneminde aileyi doğru biçimde yönlendirebilmelidir</p>
E. AİLE REHBERLİĞİ, EĞİTİMİ VE DESTEĞİ	<p>E.1.Aile sistemi (sınırlar, roller, geniş aile, kardeşler) hakkında bilgilidir.</p> <p>E.2.İşitme kaybının aile üzerindeki etkilerini (güçlüklerle başa çıkma mekanizmaları, ailenin işlevselliği, duygu durum aşamaları) anlayabilir.</p> <p>E.3.Aile danışmanlığı tekniklerini (aktif dinleme, yansıtma dinleme, soru sorma) bilir.</p> <p>E.4.Aile koçluğu ve rehberliği (bilgilendirme, gösterme, model olma, rutin oluşturma, geri bildirim verme, iş birliği kurma) tekniklerini bilir.</p> <p>E.5.Aile danışmanlığı üzerinde etkili olan faktörleri (kültür, evdeki dil, ekonomik, yaşam tarzı, toplum) bilir.</p> <p>E.6.Yetişkin öğrenme biçimleri hakkında bilgi sahibidir.</p> <p>E.7.Aile merkezli yaklaşımı bilir ve uygulayabilir.</p>

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin becerilerine ek beceriler edinmelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla alanda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla desteklenmeleri verecekleri eğitimin niteliği açısından önem taşımaktadır. Çeşitli araştırmalar da öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanan programların, öğretmenlerin yeterliklerini geliştirdiğini ve iş başında yaşadıkları güçlüklerle çözüm oluşturduğunu göstermektedir (ör.; Akay ve Gürgür, 2018; Çelik, 2019; Dick, 2017; Frantz, 2017; Gürgür vd., 2012; Gürgür, 2017a; Martin-Prudent vd., 2016; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Ayrıca son yıllarda eğitim

öğretimin niteliğine ilişkin olarak öğretmenlerde mesleki gelişime sıkça vurgu yapıldığı görülmektedir (Hacettepe Üniversitesi [HÜ], 2017; MEB, 2017).

2.5. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim ve Önemi

21. yüzyılda eğitim reformları çerçevesinde ele alınan konulardan birisi de öğretmenlerin mesleki gelişimi/öğretmenlerin profesyonelleşmesidir (HÜ, 2017). Seferoğlu (2004, s. 41), iyi öğretmeni “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” şeklinde tanımlamaktadır. İyi öğretmen yetiştirmek için de mesleki eğitimin zorunlu olduğu ifade edilmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlikte mesleki gelişimin hedefi “...öğretmenlere eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırarak eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak ... (Odabaşı, 2013, s. 62)” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları öğrenciler; yaş grubu, bireysel farklılıklar, farklı düzeyler, farklı konular olmak üzere çeşitlilik göstermekte ve karşılaştıkları öğrenciler sürekli değişim göstermektedir. Bu değişikliklere cevap verebilen öğretmenler yetiştirebilmek mesleki gelişim programlarıyla mümkün olabilmektedir (Seferoğlu, 2004). Bu nedenle, mesleki gelişim, tüm öğretmenler için olduğu gibi yetersizliği bulunan çocuklarla çalışan öğretmenler için de önem arz etmektedir (Bruder, 2016; Bruder and Dunst, 2005). Öğretmenlikte mesleki gelişim süreci; hizmet öncesi eğitimle başlayıp meslekle tanışma ve hizmet içi eğitimle profesyonelleşme süreci ile devam etmektedir (Kıncal ve Şahin, 2018). Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının temel olarak genel kültür, özel alan bilgisi, öğretmenlik formasyonu ve seçmeli alanlarda yeterliklere sahip olmaları amaçlanmaktadır (Yıldırım, 2016). Meslekle tanışma ise yeni öğretmenin öğrencilikten öğretmenliğe evrildiği, hizmet öncesi ile hizmet içi eğitim arasında bir geçiş aşamasıdır (Feiman-Nemser vd., 1999). Günümüzdeki bilim ve teknolojideki gelişmeler sosyal ve toplumsal hayatta çeşitli değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu sürece uyum sağlama ihtiyacı yaşam boyu eğitimin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Bu gelişmeler de hizmet içi eğitimde öğretmen yetiştirme programlarının önemini göstermektedir (Karadağ, 2015).

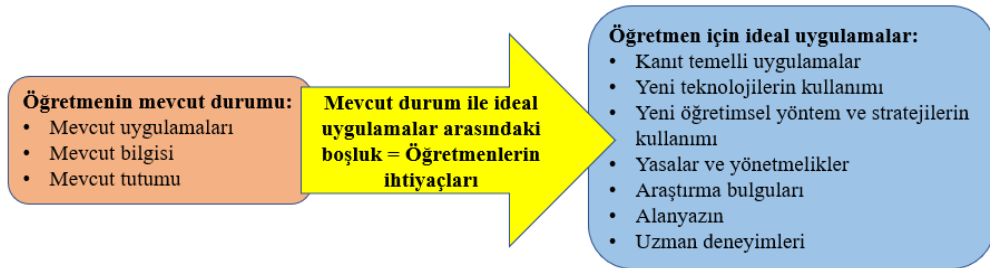
2.5.1. Hizmet içi eğitim

Toplumda, nitelikli öğretmenler nitelikli bireyler yetiştirir şeklinde genel bir kamu bulunmaktadır (Akçadağ, 2012). Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi için hizmet öncesi eğitim ile başlayıp hizmet içi eğitimle devam eden yaşam boyu eğitim süreci eğitim öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi için büyük öneme sahiptir (MEB, 2006a; TED, 2009). Öğretmenlerin sahada ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları edinmeden mezun olmaları nedeniyle hizmet içi eğitimin gerekliliği savunulmaktadır (Seferoğlu, 2004). Ayrıca günümüzde tüm dünyada sıklıkla sözü edilen 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenler tarafından kazanılması, uygulamaya geçirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması ancak hizmet içi eğitimlerle mümkün görülmektedir (HÜ, 2017). Hizmet içi eğitimlerin, eğitim uygulamalarında sorunlar meydana geldiğinde yapılmasının yanlış bir yaklaşım olduğu, öğretmenlerin ve yöneticilerin değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için her zaman yapılması gereken bir etkinlik olduğu savunulmaktadır (MEB, 2014). Seferoğlu'na göre (2004) profesyonel olarak desteklenen öğretmenler bir takım bilgi ve becerileri öğrenebilmekte ve daha iyi öğretmen olabilmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimlere sürekli ihtiyaç duyulmasının nedenleri; bilimdeki gelişmeler, teknolojik gelişmeler, okullardaki değişimler, öğretmenlerin kendilerinin değişimleri, öğretim süreçlerindeki değişimler, çocuk gelişimi alanındaki ilerlemeler ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimden doğan eksikliklerini giderme ihtiyacı şeklinde sınıflandırılmaktadır (Özyürek, 1981).

Taymaz (1981) hizmet içi eğitimin özel amaçlarının; okulun/kurumun politikasına ve amaçlarına uygun biçimde yöneticiler, öğretmenler ile öğrenciler ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde saptandığını belirtmektedir. Hizmet içi eğitimler yoluyla ulaşılmak istenen genel amaçlar da bulunmaktadır. Bu amaçlar; (a) yeni işe başlayan öğretmenin okula/kuruma uyumunu kolaylaştırmak ve uygulama deneyimi açısından hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak, (b) öğretmenlerin etkili eğitim öğretim faaliyetleri ile öğretimsel teknik ve stratejileri uygulamasını sağlayarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini, verimliliğini ve etkililiğini artırmak, (c) yönetici, öğretmenler ve aileler arasında iş birliğini artırmak, (d) öğretmenlerin başarı ve saygınlık kazanmasını sağlayarak okula/kuruma aidiyetlerini sağlamak ve iş motivasyonlarını artırmak, (e) bilim, teknoloji ve sağlık alanında ortaya çıkan gelişmelere ve değişimlere öğretmenlerin uyumlarını sağlamak ve (f) eğitim sisteminin geliştirilmesini sağlamak şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 1994; Taymaz, 1981).

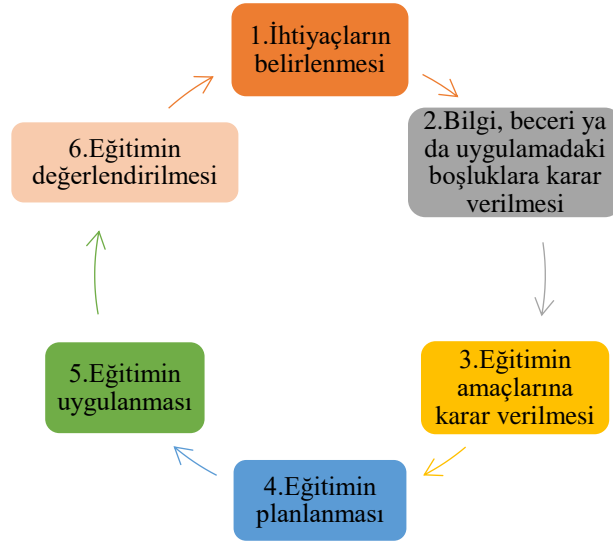
Alanyazında hizmet içi eğitimin yararları, okula/kuruma ve öğretmenlere şeklinde ikili sınıflandırılmaktadır (Taymaz, 1981). Hizmet içi eğitimin okula/kuruma faydalarının; okul ortamında moral gücünün arttığı, ast-üst ilişkilerinin geliştiği, kurumda birlikte karar alma ve sorunları çözüme gücünün arttığı, liderlik becerileri, iş birliği, kuruma karşı güven ve sadakatin arttığı, öğretmenlerin değişime ayak uydurmasını sağladığı, stres ve gerilimi azalttığı, çatışmaların azalmasını sağladığı ve okulun/kurumun toplumdaki saygınlığını artırdığı yönünde olduğu belirtilmektedir (Taymaz, 1981). Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere ilişkin belirtilen faydalarının ise çok yönlü olduğu görülmektedir. Öğretmenin çalıştığı yaş grubu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen-öğrenci-aile-yönetici arasındaki iş birliğinin gelişeceği belirtilmektedir. Başarısını gören öğretmenin mesleki doyum kazanacağı, yaptığı uygulamalara güven duygularının gelişeceği ve kendine güvenen öğretmenin uygulamalarındaki kalitenin artacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul içinde saygınlığın artacağı ve ilişkilerin profesyonelleşeceği belirtilmektedir. Sonuç olarak öğretmenin görevine ve okuluna aidiyet duygusunun artacağına inanılmaktadır (MEB, 1994; Taymaz, 1981).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinden okulun/kurumun ve öğretmenlerin faydalanması için yapılması gereken ilk işin ihtiyaç analizi olduğu belirtilmektedir (Adıgüzel, 2016; Benesch, 1996; Demirel, 2017; English and Kaufman, 1975; Taymaz, 1981). Bu bağlamda Şekil 2.3'te görüldüğü gibi sistematik bir şekilde bilginin toplanması sonucunda öğretmenlerin uygulamaları ile ideal uygulamalar arasında kalan boşluğun öğretmenlerin ihtiyaçlarını oluşturduğu belirtilmektedir (Adıgüzel, 2016; Benesch, 1996; English and Kaufman, 1975). Belgelerin, raporların incelenmesi, gözlemler ve görüşmelerin yapılmasıyla ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Adıgüzel, 2016; Demirel, 2017).



Şekil 2.3. Öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi (Altun-Könez, 2015 s. 5; Demirel, 2017, s. 88)

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç belirlemeden sonra programın planlanması da son derece önemli bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler için etkili bir hizmet içi eğitim programının belirli aşamalardan geçmesi önerilmektedir. Şekil 2.4'te de gösterildiği gibi bu aşamalar; (a) ihtiyaçların belirlenmesi, (b) bilgi, beceri ya da uygulamadaki boşluklara karar verilmesi, (c) eğitimin amaçlarına karar verilmesi, (d) eğitimin planlanması, (e) uygulanması ve (f) değerlendirilmesi şeklinde sıralanmaktadır (Demirel, 2017; MEB, 2006a; Taymaz, 1981).



Şekil 2.4. Hizmet içi eğitim aşamaları (Demirel, 2017; MEB, 2006a; Taymaz, 1981)

Hizmet içi eğitimlere ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin etkili olduğunu, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırdığını ve öğretmenlerin de süreçten memnun olduklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (ör.; Bando-Grana and Xia Li, 2014; Latouche and Gascoigne, 2019; MEB, 2010; Önen vd., 2009; Taşlıbeyaz vd., 2014; Tekin, 2020; Yıldırım-Bozcuoğlu, 2020). Tüm bunların yanında özellikle ulusal alanyazında hizmet içi eğitim programlarına ilişkin olarak daha çok yaşanan sorunlara ve bu sorunlar için çözüm önerilerine değinildiği dikkat çekmektedir. Bu sorunlar ve öneriler, bu araştırmada geliştirilen hizmet içi eğitim süreci açısından önemli bulunmaktadır.

2.5.2. Hizmet içi eğitimde yaşanan sorunlar ve öneriler

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için hizmet içi eğitimler yapılırsa da bu eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalabildiği ve öğretmen yetiştirme için istenilen niteliğe ulaşamadığı belirtilmektedir (Abazoğlu, 2014; HÜ, 2017). Bunların yanında günümüzde öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin yaşam boyu eğitimlerine ilişkin olarak ülkemizde en önemli ve kronikleşmiş sorunun niteliksel sorunlar olduğu vurgulanmaktadır (Köse, 2018; Tuncer ve Berkant, 2018). Bu bağlamda ulusal alanyazın incelendiğinde hizmet içi eğitim programlarının her aşamasına ilişkin sorunların olduğu görülmekle birlikte hizmet içi eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve ideal uygulamalar için çeşitli önerilerin geliştirildiği görülmektedir (ör.; MEB, 2006a; Özavcı ve Çelikten, 2017; Uçar, 2017).

Araştırmalar incelendiğinde ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılmadan yürütülen hizmet içi eğitim programlarının içerik olarak öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini yeterince karşılamadığı belirtilmektedir (Altınışık, 1996; Kulaz, 2013; MEB, 2006a; Özavcı ve Çelikten, 2017; Uçar, 2017). Bu durum, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri bildiklerinin bir tekrarı olarak görmeleri ve yetkililerin de hizmet içi eğitimlerden verim alınmadığını düşünmesiyle sonuçlanmaktadır (MEB, 2006a). Diğer taraftan hizmet içi eğitim programlarında öz yönetimli öğrenmeye ve katılımcıların birbirlerinden de öğrenmelerine olanak sağlayan uygulamaların çok az olduğu ortaya çıkmıştır (MEB, 2006a). Benzer şekilde hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasında yetişkin öğrenme biçiminin dikkate alınmadığı belirtilmektedir (MEB, 2006a; Pehlivan, 1993). Bu nedenlerle ideal bir hizmet içi eğitim için öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi (Uçar, 2017), hizmet içi eğitim programlarını mümkünse kurum içinde çalışan öğretmenlerin sağlaması (Abazoğlu, 2014) ya da alan uzmanları tarafından sağlanması önerilmektedir (Özavcı ve Çelikten, 2017; Özyürek, 1981; Uçar, 2017). Bunların yanında hizmet içi eğitim programı yetişkin öğrenmesine uygun biçimde öğretmenin katılımını ve katkısını gerektirdiğinde öğretmenlerin programı daha çok benimseyecekleri ve programın daha verimli olacağı vurgulanmaktadır (Abazoğlu, 2014; Johnson, 2019).

Hizmet içi eğitim uygulamalarında, programın amaçları ile içeriği arasında tutarsızlık olduğu (Uçar, 2017; Özavcı ve Çelikten, 2017), programda farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmemesi gibi nedenlerle katılımcıların beklentilerinin karşılanamadığı belirlenmiştir (Uçar, 2017). Eğitimlerin sorun ve ihtiyaç merkezli

olmaktan ziyade konu merkezli olduğu ve program geliştirme anlayışından uzak olduğu ortaya çıkmıştır (MEB, 2006a). Öğretmenler, hizmet içi eğitim uygulamalarının yeterince uygulama yapma olanağı sağlamamasını dezavantaj olarak değerlendirmişlerdir (Karadağ, 2015; Sezer vd., 2017). Bu gibi nedenlerle öğretmenler, yapılan hizmet içi eğitimlerin kendileri için verimsiz olduğunu ve hizmet içi eğitimlerin sadece süre doldurmak amacı ile yapıldığını belirtmişlerdir (Kubat, 2018). Diğer taraftan başka bir araştırmada ise öğretmenler, yürütülen hizmet içi eğitim programlarında içeriğin çok yoğun ama eğitimlere ayrılan sürenin çok kısa olduğunu (Yıldız vd., 2013), ihtiyaç duydukları konuların hizmet içi eğitim programında sunulmasına rağmen yine de ihtiyaçlarının karşılanmadığını, hizmet içi eğitimlerin kapsamının ve süresinin genişletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Saritepeci vd., 2016). Bu nedenlerle alanyazında hizmet içi eğitim programlarının iyi planlanması, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve sorunlarına odaklanması ve öğretmenlere uygulama olanağı tanınması gibi özellikler taşınmasına yönelik önerilerin geliştirildiği görülmektedir (Abazoğlu, 2014; HÜ, 2017). Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin derslerine ilişkin zengin deneyimler içeren etkinlikleri kapsaması ve daha geniş zamana yayılması da önerilmektedir (Saritepeci vd., 2016). Ek olarak, hizmet içi eğitim programlarının yeterince değerlendirilmediği, bu nedenle de programların geliştirilmesinde kullanılabilecek geri bildirimlerin yeterince elde edilmediği (MEB, 2006a) ve sürekliliğinin de sağlanamadığı şeklinde sonuçlar ortaya çıkmıştır (Uçar, 2017).

Hizmet içi eğitim programlarının planlanması, içeriği, uygulanması dışında öğretmenleri, hizmet içi eğitime katılmaya teşvik eden unsurların da yetersiz olduğu belirtilmektedir (Kubat, 2018; Uçar, 2017). Bu nedenlerle hizmet içi eğitime katılımın görevde yükselmelerde, ödüllendirmelerde, sicil değerlendirmelerinde teşvik edici (MEB, 2006a) ve kariyer güvenliğine katkı sunacak nitelikte olması önerilmektedir (Uçar, 2017). Öğrenme ortamındaki fiziksel ve psikolojik koşullar da hizmet içi eğitim programlarının verimli olmasında önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (MEB, 2006a). Hizmet içi eğitim uygulamalarında katılımcı sayısının fazla olması, fiziksel donanım eksikliği, fiziksel ihtiyaçların karşılanmaması, ulaşım sorunu ve koordinasyon eksikliği gibi sorunların ortaya çıktığı belirtilmektedir (Uçar, 2017). Aynı araştırmada bu sorunların çözümü için hizmet içi eğitim uygulamalarının küçük gruplar halinde yürütülmesi, karşılıklı etkileşimin yoğun olması, eğitim öğretim zamanları dışında olması, tüm katılımcıların rahatlıkla ulaşabileceği yerlerde olması, fiziksel alt yapı ve

donanımın önceden hazırlandığı mekanlarda olması şeklinde önerilerin sunulduğu görülmektedir.

Hizmet içi eğitim uygulamalarında, eğitimcilerin de özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim programlarında ihtiyaçları belirleyen, programı geliştirip uygulayan ve değerlendiren eğitimci sayısının yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Aytaç, 2000). Var olan eğitimcilerin ise alanda uzman kişiler olmaktan ziyade başka bilim dallarında uzmanlar olduğu (Aytaç, 2000; MEB, 2006a; Uçar, 2017), konuyla ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve uygulama deneyimlerinin olmadığı belirtilmektedir (MEB, 2006a). Bu bağlamda hizmet içi eğitimleri yürüten öğretmen eğitimcisinin taşıması beklenen özellikler bulunmaktadır. Öğretmen eğitimcisinin, öğretmenin bilgi ve yeteneklerini destekleyebilmesi için alanında teorik bilgiye ve uygulama deneyimine sahip olması beklenmektedir (Cochran-Smith, 2005). Öğretmen eğitimcisi, yetişkin öğrenmesi özelliklerine uygun bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmelidir (Abazoğlu, 2004; Knowles vd., 2015). Öğretmen eğitimcisinin, öğretmenin uygulamalarını düzenli olarak izlemesi, zayıf ve güçlü yönlerini belirleyerek sistematik olarak geri bildirimler sağlaması sürecin bel kemiği olarak görülmektedir (Strong and Baron, 2004). Geri bildirimlerin içeriği, zamanında ve sistematik olması sürecin etkililiği açısından önemli bulunmaktadır. Bu tip gözlemlere dayanan öğretmen eğitimcisi ve öğretmen arasındaki sohbetlerin, öğretmenin mesleki gelişimini şekillendirdiği belirtilmektedir (Hobson vd., 2009). Ayrıca, öğretmen eğitimcisinin, kolay erişilebilir ve iletişime açık olması büyük önem taşımaktadır. Süreçte karşılaşılan problemlere çözümler üretebilen ve öğretmeni yetenekleri doğrultusunda yönlendiren özellikler taşıması önerilmektedir (Eby and Lockwood, 2005; Wood and Stanulis, 2009).

Araştırmalardan elde edilen bulgular ulusal anlamda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi konusunda kaynaklar, öğretimsel yöntem ve stratejiler ile uygulamalar bakımından yetersiz kaldığını göstermektedir (TED, 2009). Abazoğlu (2014), öğretmen niteliğinin istenilen standarda erişebilmesi için hizmet içi eğitimlerde yeni modellerin geliştirilmesini, yeni politika ve stratejilerin geliştirilmesini ve öğretmenlerin standartlara uygun olup olmadığının ise sürekli izlenmesi gerektiğini önermektedir. Bu bağlamda alanyazında MEB ve üniversiteler arasında iş birliği yapılmasının sıklıkla önerildiği görülmektedir (Abazoğlu, 2014; HÜ, 2017).

2.6. İlgili Uluslararası Araştırmalar

2.6.1. Özel eğitim alanında hizmet içi eğitim araştırmaları

Bu bölümde okul öncesi sınıflarında bütünleştirme kapsamında eğitim alan çocukların öğretmenlerinin uygulayabilecekleri müdahale programlarının öğretimini içeren hizmet içi eğitim araştırmaları ele alınmıştır. Konuya ilişkin çok sayıda araştırma olması nedeniyle seçilmiş araştırmaların bulguları birleştirilerek özetlenmiştir. Christensen-Sandfort ve Whinnery (2013), Dick (2017), Frantz (2017), Harjusola-Webb ve Robbins (2012) ve Meadan vd. (2012) araştırmalarında okul öncesi sınıflarında bütünleştirme kapsamında eğitim alan otizmli çocukların öğretmenlerine hizmet içi eğitimler sağlanmıştır. Hizmet içi eğitimlerin içeriğini doğal öğretim stratejilerinin uygulanmasını içeren erken müdahale programı oluşturmaktadır. Bu araştırmalarda hizmet içi eğitim yüz yüze düzenli görüşmeler, bilgilendirici oturumlar, performans geri bildirim, koçluk ve danışmanlık modelleri yoluyla yürütülmüş; video model gösterme, yansıtma, haritalama, beyin fırtınası, tartışma ve rol oynama gibi öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulmuştur. Tek denekli araştırma yönteminin benimsendiği bu araştırmalarda öğretmenlerden sınıf gözlemleri yoluyla başlama verisi alınmıştır. Dick (2017), Frantz (2017), Harjusola-Webb ve Robbins (2012) ile Meadan vd. (2012) araştırmalarında uygulanan hizmet içi eğitim sonucunda öğretmenlerin öğretimsel strateji kullanım düzeylerinde ve çocukların becerilerinde artış gözlenmiştir. Christensen-Sandfort ve Whinnery'nin (2013) araştırmalarında da benzer şekilde hizmet içi eğitim sonucunda çocukların becerilerinde artış gözlenmiştir. Dick (2017) ve Frantz'in (2017) araştırmalarında öğretmenler hizmet içi eğitimleri faydalı bulmuşlar, Meadan vd. (2012) ve Christensen-Sandfort'un (2013) araştırmalarında hizmet içi eğitim sonucunda öğretmenlerin uygulamaları kalıcı ve genellenebilir bulunmuştur. Meadan vd.'nin (2012) araştırmalarında, sadece bilgilendirici hizmet içi eğitimin etkili olmadığı, öğretmenlerin uygulamalarına geri bildirim sağlanmasının etkili olduğu, buna ilave olarak öğretmenlerin koçluk modelini faydalı bulduklarını dile getirmeleri dikkat çeken bulgular olmuştur.

2.6.2. İşitme kayıplı çocukların öğretmenlerine yönelik araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağı işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilişkili olarak çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar şu şekilde gruplandırılmıştır:

- Hizmet öncesi eğitim programlarının değerlendirildiği araştırmalar (Engler and MacGregor, 2018; Luckner and Howell, 2002; Martin-Prudent vd., 2016; Roberson vd., 2004).
- Öğretmenlerin yeterliklerinin/mesleki ihtiyaçlarının belirlendiği araştırmalar (Al-Dababneh vd., 2016; Compton vd., 2009; Guardino, 2015; Luckner and Carter, 2001).
- Hizmet içi eğitime odaklanan araştırma (Bruce vd., 2008).

2.6.2.1. Hizmet öncesi eğitim programlarının değerlendirildiği araştırmalar

Luckner ve Howell (2002), gezici olarak çalışan işitme engelliler öğretmenleri için hizmet öncesi eğitim programlarında ihtiyaç duyulan teorik ve uygulama derslerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 26 gezici işitme engelliler öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında hizmet öncesi eğitim programının işitme engelliler öğretmenlerini sınıf öğretmeni olarak hazırladığı fakat gezici öğretmen olarak çalışmaya yeterli düzeyde hazırlamadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin en çok işitme kayıplı çocuklarla çalışma stratejileri konusunda ihtiyaçlarının olduğu, hizmet öncesi eğitim programında gezici öğretmenliğe hazırlayan içerik ve deneyim sağlamasına yönelik değişiklikler yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Roberson ve diğerlerinin (2004), araştırmalarında bir bilgisayar programı yardımıyla hizmet öncesi eğitim programında staj eğitimine devam eden sekiz öğretmen adayının becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin bazı öğretimsel düzenlemeler, öğretim davranışları ve öğrenci tepkilerini değerlendirme konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu doğrultuda hizmet öncesi programda bazı değişiklikler yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Engler ve MacGregor (2018), Midwest Üniversitesinde işitme engelliler öğretmeni yetiştiren eğitim programını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları programdaki aday işitme engelliler öğretmenleri, okul yöneticileri ve ailelerden oluşmaktadır. Anket, görüşme ve belgeler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın

bulguları; (a) mesleğe bağlılık, (b) uygulamada yeterlilik ve (c) öğrenim etkisi olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının mesleğe bağlılık ve uygulamada yeterlilik gösterdikleri belirtilmektedir. Öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına uygun biçimde farklılaştırılmış eğitim yapabildikleri, neyi öğreteceklerini yazılı olarak planlayabildikleri ve programın öğretmenleri iyi hazırladığı ortaya çıkmıştır.

2.6.2.2. Öğretmenlerin yeterliklerinin/mesleki ihtiyaçlarının belirlendiği araştırmalar

Luckner ve Carter (2001), ek yetersizliği olan işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan 233 öğretmenin okul öncesinden liseye kadar çeşitli düzeylerde kaynaştırma okullarında ve gezici olarak eğitim verdikleri görülmektedir. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin işitme kayıplı öğrenciler ile çalışma konusunda uygulamalı deneyime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin işitme kaybı yanında öğrenme güçlükleri, zihinsel yetersizlik, serebral palsi, dikkat eksikliği ve duygusal/davranışsal problemler gibi ek yetersizlikleri olan çocuklarla çalışma konusunda yeterliklere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, müfredat uyarlama, öğretimsel stratejiler, sınıf ortamının düzenlenmesi ve profesyonellerle iş birliği gibi konularda da desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Compton ve diğerlerinin (2009) yaptıkları araştırmada koklear implantlı okul çağı çocuklarla çalışan dil ve konuşma bozuklukları uzmanlarının mesleğe hazırlık düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Kuzey Carolina'daki okullarda çalışan 190 dil ve konuşma bozuklukları uzmanına dağıtılan anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların %79'unun koklear implant teknolojisini kullanma ve koklear implant kullanan çocuklara eğitim sağlama konularında kendilerine mesleki anlamda çok az güven duyduklarını ya da hiç güven duymadıklarını göstermiştir. Katılımcıların %47'sinin resmi olarak bir eğitim almadığı veya koklear implantlı çocuklar hakkında bir lisans eğitimi aldıkları ortaya çıkmıştır. İşitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin olarak eğitim eksikliğinin hem lisans hem de lisansüstü seviyelerde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar dil ve konuşma bozuklukları uzmanları ve odyologlar için var olan lisans ve lisans üstü eğitim programlarının revize edilmesine acil ihtiyaç olduğunu ve koklear implantlı çocukların eğitimleri için daha çok uygulama içeren derslere ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Mevcut uygulayıcıların koklear implant teknolojisi ve çocukların eğitiminde

ortaya çıkan yenilikler hakkındaki bilgilerini güncellemek için hizmet içi eğitimlere katılmalarının gereğine ayrıca vurgu yapılmıştır.

Guardino (2015) araştırmasında, işitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ve diğer hizmet sağlayıcıların mesleki ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde kullanılan stratejilerin sorgulanmasına yönelik anket uygulanmıştır. Araştırmaya ABD'nin farklı eyaletlerinden 264 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yarısından çoğunun özel eğitim okulunda ya da merkezinde, kalanların ise sırasıyla gezici, destek eğitim odası ve kaynaştırma sınıflarında çalıştığını göstermektedir. Öğretmenlerin %54'ü hizmet öncesi eğitim programlarını, onları alanda çalışmaya hazırlama konusunda az yeterli veya tamamen yetersiz bulmuş, %38'i orta düzeyde hazırladığını, kalanı ise iyi düzeyde hazırladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası işitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim almadıklarını belirtirken hizmet öncesi eğitim programının “iyi düzeyde” hazırladığını belirtenlerin işitme kayıplı çocukların eğitimine odaklanan hizmet içi eğitim aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı hizmet öncesi eğitimlerinde öğrenme gücü ve hiperaktiviteye ilişkin eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı tanılama, değerlendirme ve yerleştirme süreçlerine ilişkin eğitim almak istediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerindeki kendilerine olan güven düzeyleri sorulduğunda sadece %6'sı her zaman, yaklaşık %54'ü çoğu zaman, kalanı ise bazen yanıtını vermiştir. Anketin en sonunda öğretmenlerin başvurdukları bilgi kaynakları ve mesleki gelişime ilişkin önerileri açık uçlu sorularla sorgulanmıştır. Öğretmenler konferanslara ve hizmet içi eğitimlere katılarak iş arkadaşlarından, profesyonellerden ve ailelerden yardım istediklerini belirtmiştir. Ek olarak öğretmenler alanyazını okuduklarını, doktor ofislerinde bulunan broşürleri gözden geçirdiklerini ve internet üzerinden kişisel olarak araştırmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Daha deneyimli öğretmenlerin tecrübelerine başvurduklarını da eklemişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu “en yararlı” kaynak olarak diğer işitme engelliler öğretmenleriyle iş birliği yapmayı göstermişlerdir. Bunlara ilave olarak öğretmenler yapılacak hizmet içi eğitimlerin işitme kayıplı çocukların eğitiminde kullanılacak özel stratejilerin uygulamalı çalışmalarla öğretilmesi gerektiğini, deneyimli kişilerin (öğretmenler, veliler vb.) olası sorunlar ve çözümleri hakkında “gerçek hayat” hikâyelerini paylaşmalarının faydalı olacağını ve daha fazla hizmet içi eğitim için istekli olduklarını bildirmişlerdir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin mesleki

gelişimlerine yönelik önerilerin geliştirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin alana iyi hazırlanabilmesi için hizmet öncesi eğitimde teorik bilgi ve uygulamalı derslerin yer alması, ek yetersizliği olan çocuklara yönelik derslerin programda yer alması, öğretmenlerin iş başındaki mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için workshoplar ve hizmet içi eğitimler yapılarak öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla bilgi, deneyim ve materyal paylaşımı yapabilecekleri toplulukların oluşturulması önerildiği görülmektedir.

Al-Dababneh ve diğerleri (2016), Ürdün’de işitme kayıplı çocuklara kaynaştırma eğitimi sağlayan anaokullarında, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yeterlikleri araştırmışlardır. Araştırmaya anaokullarında işitme kayıplı çocuklarla çalışan 105 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin geliştirmeye ihtiyaç duydukları yeterlik alanları arasında “Öğretim Planlama Stratejileri”nin (müfredatı işitme kayıplı çocuklara uyarlama, ders içerikleri, öğretimsel stratejiler) ilk sırada yer aldığı ortaya çıkmıştır. İletişim yöntemleri, değerlendirme, sınıf yönetimi ve ekip çalışması gibi becerileri geliştirme yeterliklerine daha az ihtiyaç duydukları, olumlu tutum geliştirme yeterliğinin ise ihtiyaçları arasında en son sırada yer aldığı görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmacılar öğretmenlerin bilgi düzeylerini ve uygulamalarını güncel tutabilmeleri ve yeni bilgiler öğrenebilmeleri için kurslar, seminerler, çalıştaylar ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, ayrıca okul yöneticilerinin ve süpervizörlerin öğretmenlere danışmanlık sağlaması gerektiğini önermişlerdir. Bu eğitimlerde öğretmenlere işitme teknolojileri, ders planı geliştirme, dersi yürütme, öğrenci gelişimini formel ve formel olmayan araçlarla değerlendirme, uygulamada yansıtma yapma, etkili öğretim için çevre ve materyal düzenlemesi yapma konularında da içerik sağlanması yönünde öneri geliştirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yeterlik alanlarının derinlemesine incelenmesi için nitel araştırmaların yapılmasını belirtmişlerdir.

Uluslararası alanyazında 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla çalışan eğitimciler ile ilgili olarak Martin-Prudent ve diğerlerinin (2016) araştırmasına rastlanmıştır. Bu araştırmada Illinois Eyalet Üniversitesinde işitme kayıplı çocukların erken müdahalesi yüksek lisans programından mezun olan uzmanların işitme kayıplı çocukların erken müdahalesinde (0-3 yaş) dinleme ve konuşma dili gelişiminde kanıta dayalı stratejiler kullanma yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya bu programdan mezun olan sekiz işitme engelliler öğretmeni ve üç dil konuşma terapisti olmak üzere

toplamda 11 eğitimci katılmıştır. Bu eğitimcilerden ev ve klinikte yürüttükleri erken müdahale uygulamalarını video ile kaydetmeleri istenmiştir. Alanyazına dayanarak dinleme ve konuşma dili becerilerini destekleyen 10 kanıt temelli strateji belirlenmiş ve bunların arasından konuşma-eylem senkronizasyonu, zaman verme, akustik vurgulama, dudak okumayı engellemek için el ile dudağı kapatma (hand cue) ile işitsel uyaran verme ve görsel uyaranla destekleme (auditory sandwich) olmak üzere beş stratejinin sıklığına bakmaya karar verilmiştir. Araştırmanın bulgularında yüksek lisans eğitimi sırasında ve programdan mezun olduktan sonra kanıt temelli stratejileri kullanım sıklıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans eğitim programının kanıt temelli stratejileri kullanım sıklığı üzerinde önemli bir etkisi olmasa da dört katılımcının kullandığı strateji sayısının arttığı ve zaman verme stratejisinin kullanımında bir artış olduğu gözlenmiştir. Paralel konuşma, konuşma hızını yavaşlatma, zaman verme ve sesin en iyi düzeyde duyulabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmanın (positioning) (çocuğun oturduğu yer, akustik düzenleme, geri plan gürültüsü vb.) en sık kullanılan stratejiler olduğu görülmüştür. Ayrıca sesin en iyi düzeyde duyulabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapma, paralel konuşma ve konuşma hızını yavaşlatma stratejilerini tüm uzmanların doğru biçimde uyguladığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmada, uygulamacıların işitme kayıplı çocukların erken müdahale uygulamaları alanına özel eğitim programlarında eğitim almalarının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda uzmanların bu stratejileri kullanmalarına ilişkin niteliksel araştırmaların yapılması, uzmanların uygulama deneyimlerine ilişkin algı ve düşüncelerinin yansıtılmalı günlüklerle ve değerlendirme raporlarıyla incelenmesi yönünde ileri araştırmalar için geliştirilen önerilerin olması dikkat çekmektedir.

2.6.2.3. Hizmet içi eğitime odaklanan araştırma

Bruce ve diğerleri (2008), Boston'da işitme engelliler okulunda çalışan öğretmenlerle üç yıllık bir hizmet içi eğitim sürecini incelemişlerdir. Okul ABD'nin ilk işitme engelliler okulundan birisi olup okul öncesinden lise düzeyine kadar eğitim sağlamaktadır. Okulda farklı ülkelerden gelmiş ailelerin çocukları eğitim almakta, o nedenle İngilizce'nin pek çok ailenin ana dili olmadığı belirtilmektedir. Amerikan İşaret Dili, sözlü iletişim ve tüm iletişim olmak üzere okulda farklı yöntemlerle iletişim ve eğitimin sağlandığı ifade edilmektedir. Okulun müdürü (araştırmanın ikinci yazarı) Boston Üniversitesinde özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren bölümün eğitimcileriyle

iş birliği sağlayarak ek yetersizliği bulunan işitme kayıplı çocuklarla çalışan bir grup retmenle hizmet içi eğitim programı başlatmıştır. Seçilmiş bir mentör, okuldaki üretmenler ile üniversitedeki eğitimciler arasında aracılık sağlamıştır. Araştırmanın bulgularında üç yıl olarak planlanan hizmet içi eğitim programında retmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları konuları kendilerinin belirlediği görülmektedir. Belirlenen bu konulara ilişkin üniversitedeki eğitimciler tarafından powerpoint sunumları ve ders notları hazırlanmıştır. Hizmet içi eğitim programı dijital ortamda teorik bilgilendirmeye dayalı eğitim seansları ve sınıf içinde bireysel danışmanlık sağlanması olmak üzere iki aşamalı gerçekleşmiştir. Dijital ortamdaki eğitim seanslarına tüm retmenlerin katılması zorunlu tutulmamış, üretmenler desteğe ihtiyaç duydukları konuları seçerek eğitimize katılmışlardır. 5-6 üretmenin üç yıl boyunca tüm eğitim seanslarına düzenli olarak katıldığı, diğerlerinin ise seçtikleri derslere katıldığı görülmüştür. Dijital ortamda sağlanan hizmet içi eğitim programı konularının Down sendromu, Charge sendromu, Usher sendromu, otizm, işlevsel davranışsal analizi, iletişim becerileri ve geçiş süreçleri şeklinde çeşitlendiği görülmektedir. İkinci aşaması olan sınıf içinde danışmanlık sürecinde retmenlerden gelen talep doğrultusunda üniversitedeki eğitimciler, retmenlerin sınıflarındaki uygulamalarını gözlemleyerek geri bildirimler sağlamışlardır. Bu aşamada retmenlere değerlendirme araçları, müfredat konuları ile Down sendromlu ve Charge sendromlu çocukların öğrenmesi ve davranış problemlerine yönelik destek sağlandığı belirtilmiştir. Sonuç olarak araştırmada ek yetersizliği olan işitme kayıplı çocuklarla çalışan retmenlerin nitelikli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duydukları, retmenlerin kendi öğrenme alanlarını oluşturarak çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri saptanmıştır. Mesleki gelişim programlarında retmenlerin konuları ve katılımı kendilerinin belirlemesinin etkili olduğu, retmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yanıt veren sınıf içi desteğin/danışmanlığın çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

2.7. İlgili Ulusal Araştırmalar

2.7.1. Özel eğitim alanında hizmet içi eğitim araştırmaları

Ulusal araştırmalarda son yıllarda bütünleştirme kapsamında okul öncesi retmenlerin hizmet içi eğitimlerine odaklanan araştırmalar göze çarpmaktadır. Seçilmiş araştırmaların zetleri şu şekilde gruplandırılmıştır:

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye odaklanan araştırmalar (Akalin vd., 2014; Özaydın ve Çolak, 2011).
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine odaklanan araştırmalar (Çelik, 2019; Demir, 2016; İşcen-Karasu (2017); Rakap, 2019; Sönmez vd., 2019; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018; Sucuoğlu vd., 2015).

2.7.1.1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye odaklanan araştırmalar

Akalin ve diğerleri (2014), sınıfında en az bir yetersizliği bulunan öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yetersizliği bulunan çocukların performansını ve eğitim ihtiyaçlarını değerlendirme, ailelerle birlikte çalışma, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama, uygulama ve sınıf müfredatına uyumlu hale getirme ve davranış problemleri ile başa çıkma konularında bilgi, beceri, deneyim ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Özaydın ve Çolak'ın (2011) araştırmalarında ise, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının uygulamada yaşadıkları sorunlara yönelik olarak düzenlenmesine, özel eğitim danışmanlığı, sınıfta yardımcı bir öğretmen ve kaynak oda desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

2.7.1.2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine odaklanan araştırmalar

Çelik (2019), Demir (2016), İşcen-Karasu (2017), Rakap (2019), Sönmez ve diğerleri (2019), Sucuoğlu ve Bakkaloğlu (2018) ve Sucuoğlu ve diğerlerinin (2015) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim programı uygulanmıştır. Çelik'in (2019) araştırma bulguları, yüz yüze ve web tabanlı hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin kullandıkları strateji toplam puanlarını artırmada etkili olduğunu ve yüz yüze eğitim programının web tabanlı programa göre serbest zaman etkinliklerinde kullanılan doğal öğretim stratejileri toplam puanları üzerinde daha kalıcı olduğunu göstermiştir. Web tabanlı hizmet içi eğitim programının yüz yüze eğitim kadar etkili olabildiği fakat kalıcılık konusunun tartışmalı olduğu belirlenmiştir. Demir (2016), yetersizliğe sahip çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uygulayabilecekleri stratejilere odaklı hizmet içi eğitim programının öğretmen ve çocuk

çıktıları üzerindeki etkilerinin incelendiği deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öğretmen çıktılarına ilişkin sonuçlarında, hizmet içi eğitimin deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği ve yetersizliği bulunan çocuklarla çatışmalarının azaldığı saptanmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin yetersizliği bulunan çocuklarla serbest zaman etkinliklerinde etkileşimlerinin, ödüllendirme ve öğrenme fırsatı sunma davranışlarının arttığı ortaya çıkmıştır. Çocuk çıktılarında ise, yetersizliği bulunan çocukların sosyal becerilerinde ve etkinlikler sırasındaki görev davranışlarında artış, problem davranışlarında azalma olduğu belirlenmiştir. İşcen-Karasu'nun (2017) araştırmasında performans geri bildirimle dayalı uygulanan hizmet içi eğitim programının öğretmen ve çocuk çıktılarında olumlu değişiklikler yarattığı belirlenmiştir. Aynı zamanda serbest zaman etkinliklerinde ortaya çıkan değişikliklerin yapılandırılmış etkinliklere genellenebildiği saptanmıştır. Rakap'ın (2019) araştırmasında ise, hizmet içi eğitim programının öğretmen ve çocuk çıktıları üzerinde kalıcı ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Sönmez ve diğerlerinin (2019) araştırma bulgularında, hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlerin katılmayan öğretmenlere göre bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, program geliştirmeden önce yapılan ihtiyaç analizinin programın etkililiğini artırdığı, hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Sucuoğlu ve Bakkaloğlu'nun (2018) araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitimde ele alınan tüm boyutlarda (yetersizliği bulunan çocukların özellikleri ve kaynaştırma, çocukların performanslarını değerlendirme ve öğretimi bireyselleştirme, sınıf yönetimi ve davranış problemleriyle baş etme, doğal ortamda öğretim yöntemleri, dil ve konuşmanın desteklenmesi, ailelerle çalışma) bilgilerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda olumlu stratejileri daha fazla, olumsuz stratejileri ise daha az kullandıkları, öğretmenlerin ailelere olumlu yaklaşımında artış olduğu belirtilmiştir. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin tüm öğrencilerle ilişkilerinde yakınlık puanlarında artış, çatışma puanlarında azalma tespit edilmiştir. Masa başı etkinlikleri gibi yapılandırılmış etkinliklerde öğretmenlerin sosyal davranışları ödüllendirme ve tipik gelişim gösteren çocuklarla etkileşim davranışları yüzdelerinin düştüğü, sadece birkaç öğretmenin davranış yüzdesini artırdığı tespit edilmiştir. Yapılandırılmış öğretim ortamları ve serbest zaman etkinliklerinde diğer davranışları üzerinde bir değişikliğe yol

açmadığı belirlenmiştir. Sucuoğlu ve diğerlerinin (2015) araştırma sonuçlarında ise, hizmet içi eğitim programının tüm öğretmen çıktıları üzerinde orta ile yüksek düzeyde etkiler gösterdiği, ancak sınıf davranışlarındaki değişikliklerin henüz düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu araştırmaların tümünde, öğretmenler genel olarak hizmet içi eğitim programına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Sucuoğlu ve Bakkaloğlu'nun (2018) araştırmalarında, öğretmenler ileride yapılacak hizmet içi eğitimler için; yetersizliği bulunan öğrenciyle karşılaşmadan önce hizmet içi eğitimin sağlanması, verilen eğitimin hizmet öncesi eğitim sırasında sağlanması, daha fazla uygulama örneği ve daha uzun video örnekleri sunulmasına yönelik öneriler geliştirmişlerdir.

2.7.2. İşitme kayıplı çocukların öğretmenlerine yönelik araştırmalar

Ulusal alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı çocukların öğretmenlerine yönelik sınırlı sayıda mesleki gelişim araştırmalarının olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar şu şekilde gruplandırılmıştır:

- Okul çağı çocukların öğretmenlerinin mesleki gelişimine odaklanan araştırmalar (Akay ve Gürgür, 2018; Gürgür, 2017a; Gürgür vd., 2012).
- 0-3 yaş çocukların öğretmenlerinin mesleki gelişimine odaklanan araştırma (Turan, 2019).

2.7.2.1. Okul çağı çocukların öğretmenlerinin mesleki gelişimine odaklanan araştırmalar

Akay ve Gürgür (2018), kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik olarak araştırmacının mentörlük sürecini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları; araştırmacı, destek eğitim öğretmeni, işitme kayıplı dördüncü sınıf öğrencileri, inandırıcılık komitesi üyeleri ve genel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Gözlemler, görüşmeler, araştırmacı günlükleri, belgeler ve süreç ürünleriyle veriler toplanmış ve eş zamanlı sistematik analizler yapılmıştır. Eylem araştırması deseniyle yürütülen mentörlük sürecinin araştırmacının ve destek eğitim öğretmenin tüm faaliyetlerine yansımalar yapmalarına olanak tanınması araştırmanın dikkat çeken bulguları arasındadır. Araştırmacının, destek eğitim öğretmenin ihtiyaçlarını birebir mentörlükle desteklediği bu sürecin hem araştırmacının hem de destek eğitim öğretmenin mesleki gelişimlerine

katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda kaynaştırma ortamlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan mentörlük gibi mesleki gelişim modelleriyle desteklenmelerine yönelik düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Gürgür'ün (2017a) araştırmasında işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmen-araştırmacının koçluk modeliyle mesleki gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırmasının katılımcıları; bir öğretmen ve koç rolünde deneyimli bir öğretmendir. Araştırmanın verileri video ve ses kayıtları, belgeler ve yansıtıcı günlükler ile toplanmış ve sistematik analitik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, koçluğa dayalı mesleki gelişim ile ilgili olarak; mesleki gelişim sürecini planlama ve yürütme, süreçle ilgili sorunlar ve çözümleri olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Mesleki gelişim süreci hedefe yönelik, sistematik ve döngüsel olarak sürdürülmüştür. Öğretmen ve koç arasındaki iletişimin öğretmenin mesleki gelişimi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Gürgür ve diğerleri (2012), işitme kayıplı bir öğrenci ile gerçekleştirilen birebir söyleşilerde öğretmen yeterliklerinin gelişim sürecini eylem araştırmasıyla incelemiştir. Araştırmanın verileri birebir söyleşi planları, uygulama video kayıtları ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları; öğretmen rolünde birinci yazar, danışmanlık rolünde ikinci yazar ve bir işitme kayıplı öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenin, danışmandan aldığı geri bildirimler yoluyla mesleki gelişimi eylem araştırması döngüsü içinde gerçekleşmiştir. Bu döngünün aşamalarında; öğretmen birebir söyleşi planı hazırlayarak uygulama hazırlıklarını yapmış, video kaydı ile kaydettiği söyleşilere yansıtma yapmış, danışman öğretmenin uygulamalarına geri bildirimler sağlamış, bunun sonucunda öğretmen topladığı verileri geri bildirimlere göre analiz ederek bir sonraki söyleşi için plan geliştirmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenin, birebir söyleşileri gerçekleştirme bağlamında planlamada, öğrenciye düşüncelerini ifade etmesi için süre vermede, soru çeşitlerinde ve kelimelerin yazılı formlarını göstermede mesleki gelişim sağladığını göstermiştir.

2.7.2.2. 0-3 yaş çocukların öğretmenlerinin mesleki gelişimine odaklanan araştırma

Turan (2019) yaptığı çalışmada, 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla çalışan iki öğretmenin erken müdahale uygulamalarını ve öğretmenlerin uygulama becerilerini

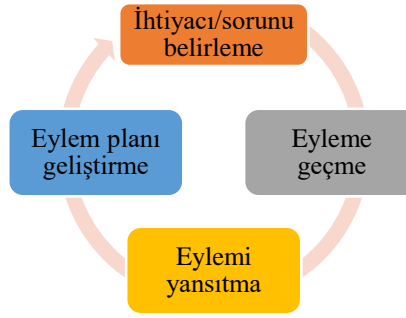
geliştirmeyi amaçlayan danışmanlık sürecini incelemeyi amaçlamıştır. Vaka araştırması olarak tasarlanan araştırmanın verileri erken müdahale seanslarının video kayıtları, ğretmen ve ğretmen eğitimcisi arasında değerlendirme toplantılarının ses kayıtları, erken müdahale seans planları, araştırmacı günlükleri, öğretmenlerin değerlendirme formları ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları erken müdahale süreci, öğretmenlerin ve ğretmen eğitimcisinin sürece ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin erken müdahale uygulama becerilerindeki gelişimi olmak üzere dört tema altında sunulmuştur. Öğretmenlerin erken müdahale uygulamalarındaki amaçlarının benzer olduğu fakat uygulama ve süreci yönetme biçimlerinin farklı olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın yazarı olan ğretmen eğitimcisi de öğretmenlere uygulamalar konusunda geri bildirimler sağlamıştır. Öğretmen eğitimcisi ile öğretmenler arasındaki ilişkinin olumlu olmasının her iki taraf için destekleyici olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Eğitimde eylem araştırması teori ve pratiğin yanında eylem ve yansıtmayı bir araya getirerek uygulamada ortaya çıkan sorunların çözümünün peşinde olan, eğitimin paydaşlarıyla (okul müdürü, aileler, akranlar vb.) iş birlikli çalışmayı gerektiren bir bilimsel araştırma sürecidir (Bradbury vd., 2019; Gürgür, 2017b; Johnson, 2019; Uzuner, 2005). Eylem araştırmaları eğitim ortamlarında araştırmacıların, öğretmenlerin ve diğer paydaşların birbirleriyle etkileşmelerini, hayal kurmalarını, harekete geçmelerini ve arzu ettikleri eğitim ortamını ortaya koymak için çaba sarf etmelerini sağlamaktadır (Bradbury vd., 2019). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin katılımıyla eğitim ortamlarında etkili değişiklikler yapmalarına, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri hakkında sorgulamalar yapmalarına, kendi eğitim-öğretim süreçlerini gözden geçirerek öz değerlendirme (yansıtma) yapmalarına olanak tanımaktadır (Johnson, 2019). Bu özelliklerinden de anlaşıldığı üzere eylem araştırması süreç odaklı olup bir denenceyi kanıtlama veya neden-sonuç ilişkisini ispatlama çabası taşımamaktadır (Brantlinger vd., 2005; Uzuner, 2005). Ayrıca eylem araştırması ortam, katılımcılar ve uygulamanın niteliklerine bağlı olarak veri toplama ve analiz süreçlerinde belirli bir esneklik ve çeşitliliğe olanak tanımaktadır (Brantlinger vd., 2005; Creswell, 2016; Johnson, 2014).

Eylem araştırmaları gerçek ortamlardaki gerçek ihtiyaçların veya uygulamalarda yaşanan sorunların sorgulanmasıyla ortaya çıkmakta ve eyleme geçme, eylemi yansıtma, değişim ve gelişimle ilgili bir sorgulamayla devam etmektedir (Johnson, 2019). Sorunların/ihtiyaçların çözülmesi için eylemler planlanmaktadır (Coghlan and Brannick, 2019). Araştırmacı, yaptığı eylemler sırasında sistematik bir şekilde veriler toplayarak bu verileri uygulamalarına yansıtmakta ve her zaman daha iyisini sorgulamaktadır (Schoen and Nolen, 2004; Uzuner, 2005). Uzmanlar ve katılımcılar yapılan sistematik toplantılarda karşılaşılan durumlara ilişkin düşüncelerini ve geçmiş tecrübelerine dayalı olarak çözüm önerilerini sunmaktadırlar. Bunun sonucunda araştırmacı eylemlerini yeniden planlamaktadır (Johnson, 2014; Mills, 2003; Schoen and Nolen, 2004). Özetle eylem araştırmaları Şekil 3.1’de görüldüğü gibi ihtiyacı/sorunu belirleme, eyleme geçme, eylemi yansıtma ve eylem planı geliştirme temel döngüsü içinde gerçekleşmektedir.



Şekil 3.1. Eylem araştırması döngüsü (Johnson, 2014)

Bu araştırmanın ortaya çıkışında araştırmacının ÖERM'deki öğretmenlik tecrübeleri ve tez danışmanının alanda yaşamış olduğu tecrübeleri etkili olmuştur. Araştırmacı ÖERM'de çalıştığı süreçte, işitme engelliler öğretmeni olmasına rağmen 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarında güçlükler yaşamıştır. Tez danışmanının da öğretmenlerle yaptığı çalışmalar sırasında benzer gözlemleri olmuştur. Diğer taraftan alanyazından elde edilen bilgiler, ÖERM'ler 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi hizmeti aldıkları yaygın kurumlar olmasına karşın, bu kurumlarda aile eğitimini sağlayan öğretmenlerin nitelikleri konusunun tartışmalı olduğuna işaret etmektedir (Atmaca ve Uzuner, 2019; Bekar vd., 2021; Kılıç, 2020). Bu nedenlerle, araştırmacı ve araştırma danışmanı alanyazından elde edilen bilgiler ile geçmiş tecrübelerine dayanarak bir ÖERM'de aile eğitimi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirleyerek iyileştirme-geliştirme çalışması yapmaya karar vermişlerdir. Bu yolla araştırmacının aile eğitimi uygulamaları alanında öğretmen eğitimcisi olarak profesyonel gelişiminin sağlanması da amaçlanmıştır (Günlük, 25.10.2017, s. 1). Bu araştırma, hizmet içi eğitim sürecinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve sorunlarına odaklanması, öğretmenlerin ve araştırmacının uygulamalarının sürekli gözden geçirilmesi, iş birlikli ve sistematik döngüler halinde gerçekleşmesiyle eylem araştırmasının doğasıyla örtüşmektedir. Eylem araştırması temelinde yürütülen bu hizmet içi eğitim süreciyle; gerçek ortamda gerçek kişilerin ihtiyaçları ve sorunları anlaşılmasına ve bu sorunlara çözümler bulunmaya çalışılmıştır (Coghlan and Brannick, 2014; Johnson, 2019). İzleyen sayfalarda sırasıyla araştırma ortamı, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları ile analizleri, araştırma sürecinin aşamaları, inandırıcılık çalışmaları ile araştırma etiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.2. Araştırma Ortamının Belirlenmesi

Bir ÖERM’de aile eğitimi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirleyerek iyileştirme-geliştirme çalışması yapma amacı odak bir ÖERM belirlemeyi gerektirmiştir. Araştırmacı araştırma ortamını belirlemek üzere çeşitli illerde bulunan ÖERM’lerle görüşmüştür (Günlük, 10.7.2018, s. 3-5). Görüşmeler sonucunda, araştırmaya gösterdikleri ilgileri ve gönüllükleri nedeniyle araştırmanın yapıldığı ÖERM’in araştırma ortamı olmasına karar verilmiştir. Söz konusu ÖERM’in öğretmenlerinin ve müdürünün farklı kuruluşlarca düzenlenen eğitimlere katılarak kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını ve çalıştıkları kurumu iyileştirmeye istekli olduklarını belirtmeleri bu araştırmaya uygun olduklarına karar verilmesinin başlıca nedeni olmuştur. Araştırmacı, araştırma ortamı olan ÖERM’i ilk kez 10.8.2018 tarihinde ziyaret etmiştir. Kurum tarafından misafirperver bir tavırla karşılanan araştırmacının ilk gözlemleri olumlu yönde olmuştur. Öğretmenler ve kurum müdürü, bu araştırma için çok istekli olmalarının yanı sıra aile eğitimi uygulamaları konusunda mesleki olarak kendilerini geliştirmek istediklerini, hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ve değişime açık olduklarını bildirmişlerdir (Günlük, 10.8.2018, s. 6-7; 15.8.2018, s. 8).

Kurum çalışanlarının bu çalışma için yüksek derecede istekli olmalarının nedeni, öğretmenlerin ve kurum müdürünün araştırmacıyı ve tez danışmanını önceki kongrelerden ve eğitim toplantılarından tanımaları olduğu düşünülmüştür. Özellikle tez danışmanının eğitimlerini ve yayınlarını takip ediyor olmaları araştırma ekibine güven duymalarında ve araştırmaya ilgi duymalarında önemli bir etken olarak ele alınabilir (Günlük, 10.8.2018, s. 6). Bu ziyaretin ardından araştırmacı ile tez danışmanı kurumun ve katılımcıların özelliklerini gözden geçirmişlerdir. Araştırmacı ile tez danışmanı arasındaki karşılıklı tartışmalar sonucunda;

- Öğretmenlerin, kurum müdürünün ve ailelerin araştırma için gönüllü olmaları,
- Kurumun yeni bir kurum olması, genç bir ekiple çalışıyor olması,
- Katılımcıların mesleki gelişim isteği göstermeleri, hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri, bu yolla buldukları ilde kaliteli eğitim veren bir kurum olarak bilinme arzularının olması,
- Öğretmenlerin sürecin getirdiği sorumlulukları kabul etmeleri, araştırma ekibi, aileler ve diğer öğretmenlerle iş birliğine istekli olmaları,

- Kurum müdürünün araştırma ekibiyle, öğretmenlerle ve ailelerle iş birlikli çalışmaya istekli olması, öğretmenleri mesleki gelişimleri için teşvik ediyor olması ve bunun için gerekli düzenlemeleri yapmayı kabul ediyor olması,
- Kurumdan aile eğitimi hizmeti alan ailelerin araştırmaya gönüllü olmaları ve sürecin sorumluluklarını kabul etmeleri,
- Kurumda eğitim oturumlarının gerçekleştirilebileceği bir öğretmenler odasının olması, eğitim oturumlarında kullanmak üzere kurumda bir projeksiyonun olması gibi nedenlerle bu kurum araştırma ortamı olarak belirlenmiştir (Günlük, 15.8.2018, s. 8).

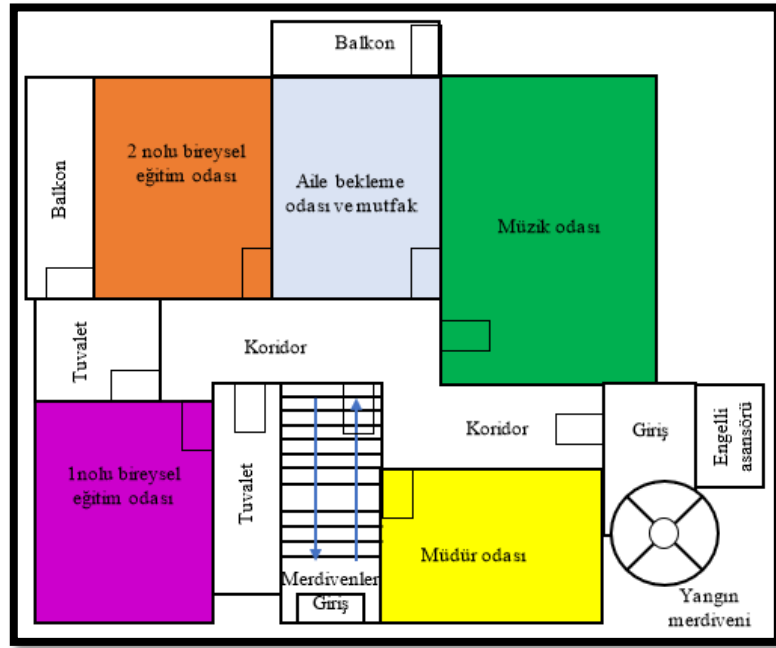
3.2.1. ÖERM'in bulunduğu yerleşim bölgesi ve ÖERM'in fiziksel özellikleri

ÖERM'in bulunduğu semtte sosyo-ekonomik olarak orta düzeyde aileler ikamet etmektedir. Semtte genellikle bahçeli tek katlı evler ile üç/dört katlı binalar bulunmaktadır. Evlerin önünde genellikle ağaçlar ve çiçekler bulunmaktadır. Semtte binalar birbirine bitişik olmayıp aralıklı biçimde inşa edilmiştir. Bu boşluklarda da yeşillik alanlar dikkat çekmektedir. Odak ÖERM'in giriş kapısı dar bir ara sokağa açılmakta ve bu sokağın sonunda ocuk parkı bulunmaktadır. ÖERM'in arka cephesi ise daha geniş olan ana sokağa bakmaktadır. Ayrıca ÖERM'in bu cephesindeki pencerelerden dağ manzarası izlenebilmektedir. Araştırmacının gözlemlerine göre ÖERM'in bulunduğu semt için temiz bir havaya sahip olduğu, sakin ve nezih bir mahalle olduğu söylenebilir.

2015 yılı Aralık ayında hizmete başlayan ve MEB'e bağlı olan ÖERM'in araştırma sürecinde yaklaşık 70 ğrencisi bulunmaktaydı. Araştırmanın yürütüldüğü dönemde, ÖERM sadece işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti vermekteydi. Kurum iki kardeşin iş birliği içinde açılmıştır. Kardeşler lisans mezuniyetlerine göre iş bölümü yapmışlardır. Kardeşlerden ekonomist olan yönetici konumundadır, işitme engelliler ğretmeni olan ise eğitim koordinatörü ve ğretmen olarak çalışmaktadır (Günlük, 10.7.2018, s. 5). Kurumda bir memur ve bir şoför de istihdam etmektedir. Kurum haftanın beş günü tam zamanlı çalışmaktadır. Kurumun tatil günleri, kış döneminde pazar ve pazartesi; yaz döneminde cumartesi ve pazar günleri olarak değişmektedir. Öğrenciler için ücretsiz servisi bulunmaktadır.

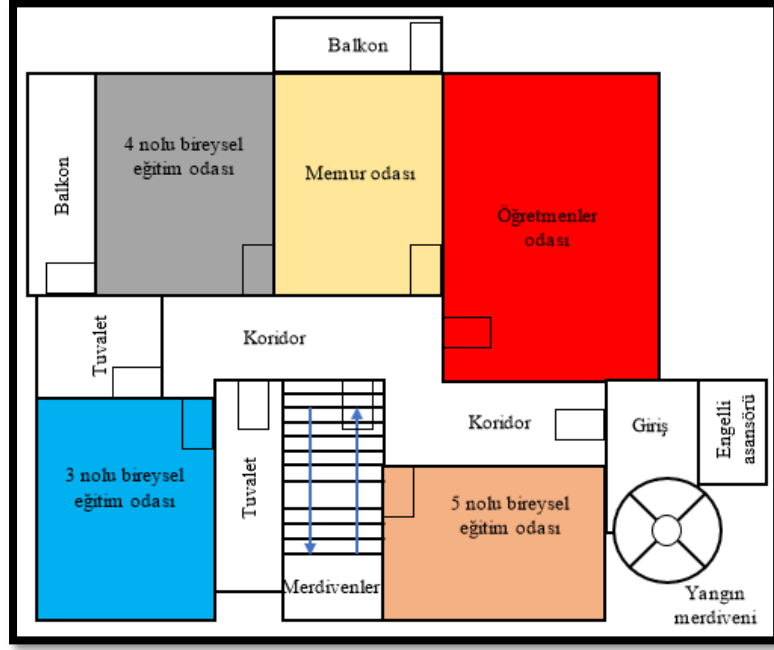
ÖERM, zemin ve çatı katıyla birlikte dört katlı evden dönüştürülmüş bir binada faaliyet göstermektedir. ÖERM binasının üç cephesi bahçeye bakmaktadır. Bahçede öğretmenlerin dinlenmesi ve ailelerin beklemesi için bir kamelya bulunmaktadır. Binanın zemin katı kullanıma açık değildir. Binanın birinci ve ikinci katı eğitimlerin yapıldığı ve en aktif kullanılan alanlarıdır. Birinci ve ikinci kata kadar çıkan engelli asansörü ve yangın merdiveni bulunmaktadır. Engelli asansörü ve yangın merdivenine ulaşım için her iki katın üçüncü balkonları giriş olarak kullanılmaktadır.

Binanın giriş kapısını solda zemin kata inen, sağda birinci kata çıkan merdivenler karşılamaktadır. Merdivenlerden çıkıldığında tam karşıda birinci katın giriş kapısı, sol tarafta ikinci kata çıkan merdivenler bulunmaktadır. Şekil 3.2’de görüldüğü gibi birinci katta iki bireysel eğitim odası, müdür odası, müzik odası, aile bekleme odası ve mutfak ile iki tuvalet bulunmaktadır.



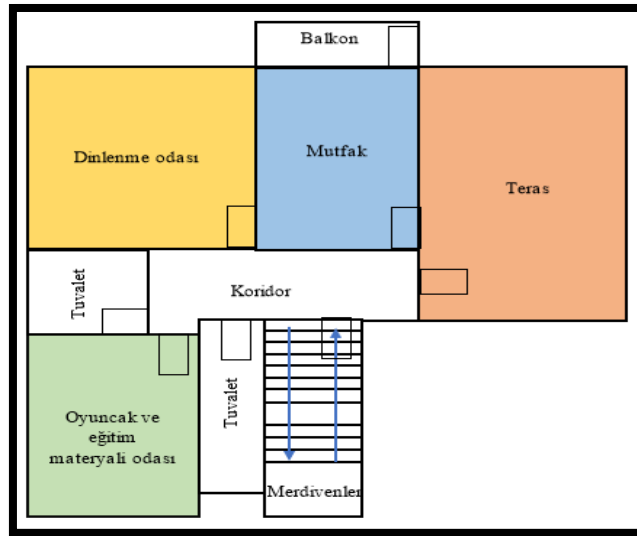
Şekil 3.2. ÖERM binasının birinci kat planı

Şekil 3.3’te izlendiği üzere ikinci katta da üç bireysel eğitim odası, öğretmenler odası, memur odası ve iki tuvalet bulunmaktadır.



Şekil 3.3. ÖERM binasının ikinci kat planı

Şekil 3.4'te de çatı katı olan üçüncü katın planına yer verilmiştir. Bu katta ise dinlenme odası, mutfak, teras ve bir tuvalet bulunmaktadır. Bu katta ayrıca kullanılmayan bir oda da bulunmaktaydı. Hizmet içi eğitim sonunda bu oda, eğitim materyali ve oyuncak odası olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu odayla ilgili detaylı bilgiler, bulgular bölümünde (s. 189-191) yer almaktadır.



Şekil 3.4. ÖERM binasının üçüncü kat planı

3.2.2. Bireysel eğitim odalarının özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenler aile eğitimlerini ve diğer yaş gruplarındaki öğrencilerle eğitimlerini bireysel eğitim odalarında gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerden birisi dışında tüm öğretmenlerin kendilerine ait bireysel eğitim odası bulunmaktadır. Bireysel eğitim odaları birbirine benzer biçimde düzenlenmiştir ve her birinde öğretmenler için büyük masa, küçük çocuklarla çalışmak için küçük masa, sandalyeler, kitaplık ve materyal dolabı bulunmaktadır. Kitaplıkta çeşitli hikâye kitapları, kartlar ve kutulu oyunlar bulunmaktadır. Materyal dolaplarında da çeşitli oyuncaklar muhafaza edilmektedir. Duvarlardaki mantar panolarda çocuklarla yapılmış çeşitli ürünler asılıdır. Bireysel eğitim odalarının pencerelerinde perde ve zemininde halı bulunmaktadır. Bireysel eğitim odalarına belirli düzeyde ses yalıtımı yapılmış ancak kurum müdürü, birinci kattaki bir nolu bireysel eğitim odasının ses yalıtımının daha iyi durumda olduğunu belirtmiştir (Günlük, 28.10.2018, s. 29). Araştırma sürecinde öğretmenlerin ve araştırmacının aile eğitimi uygulamaları bireysel eğitim odalarında ve öğretmenler odasında gerçekleşmiştir. Bireysel eğitim odaları birbirine benzediği için temsili olarak ikinci kattaki dört nolu bireysel eğitim odasına ait fotoğraflar Görsel 3.1’de verilmiştir.



Görsel 3.1. İkinci kattaki dört nolu bireysel eğitim odası (26.10.2018)

3.2.3. ÖERM'deki diğer bölümlerin özellikleri

Bireysel eğitim odaları dışında kurumdaki diğer bölümler de veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Araştırma sürecinde iki nolu bireysel eğitim odası ve müdür odası yalnızca görüşmeler için kullanılmıştır. Görsel 3.2'de aile bekleme odası ve mutfak olarak kullanılan bölüm bulunmaktadır. Bu bölümden hem öğretmenler hem de aileler yararlanmaktadır. Burada mutfak dolapları, mutfak tezgahı, çay ocağı, temel mutfak eşyaları ile su sebili bulunmaktadır. Aileler için de koltuklar yer almaktadır. Araştırmacı, ailelerle bu bölümde tanışmış ve onlarla iletişim halinde olmuştur.



Görsel 3.2. Birinci kattaki aile bekleme odası ve mutfak (29.11.2018)

Birinci kattaki müzik odası çok amaçlı kullanılabilir. Görsel 3.3'te izlenen müzik odasında kurum müdürü, orta okul ve lise grubu işitme kayıplı ve işiten çocuklara cumartesi günleri müzik eğitimi vermektedir. Öğretmenler zaman zaman bu odayı grup eğitimi için de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Müzik odasında enstrümanlar, sandalyeler ve duvarlarında müzik eğitimiyle ilgili posterler bulunmaktadır. Müzik odasının pencerelerinde perdeler bulunmaktadır, zemini ise parke döşemelidir. Araştırma sürecinde, "Ailelere Bilgilendirme Toplantısı" da müzik odasında gerçekleşmiştir.



Görsel 3.3. Birinci kattaki müzik odası (29.11.2018)

Görsel 3.4'te öğretmenler odasına ait fotoğraflar verilmiştir. Öğretmenler odasında bir koltuk takımı, masa, sandalye, materyal dolabı ve boy aynası bulunmaktadır. Ayrıca grup eğitimlerinde kullanılmak üzere alçak ve uzun bir masa da yer almaktadır. Yerde küçük bir halı ve pencerelerde perde bulunmaktadır. Öğretmenler odası, araştırma sürecinde en sık kullanılan bölüm olmuştur. Araştırmacı eğitimler ve görüşmeler dışındaki zamanını burada geçirmiştir. Araştırmacı Eskişehir'den getirdiği oyuncaklarını, materyallerini ve kamera tripodunu buradaki materyal dolabında ve koltuk altlarındaki sandıklarda muhafaza etmiştir.



Görsel 3.4. Öğretmenler odası (29.11.2018)

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Dört işitme engelliler öğretmeni, bir okul öncesi öğretmeni, bir odyolog, bir sınıf öğretmeni, bir rehber öğretmen, bir kurum müdürü ile sekiz işitme kayıplı çocuk ve sekiz ebeveyn araştırmanın katılımcıları olmuşlardır. Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen kurumda aile eğitimi uygulamaları yapmamaktadır, kurum müdürünün talebi doğrultusunda hizmet içi eğitim uygulamaları aşamasında eğitim oturumlarına katılmalarıyla araştırmanın katılımcıları olmuşlardır. Ayrıca yine kurum müdürünün isteği doğrultusunda kurum memuru da hizmet içi eğitim aşamasında eğitim oturumlarına dinleyici olarak katılmıştır. Araştırma etiği ve gizlilik ilkesi nedenleriyle katılımcılar için kod isimler belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tüm katılımcılardan sözlü izin alındıktan sonra katılım onay formu ile yazılı izinler de alınmıştır (EK-1, EK-2, EK-3). Eylem araştırmalarında araştırmacı, tez danışmanı ve inandırıcılık komitesi üyeleri de veri kaynağı oluşturdukları için onlar da araştırmanın katılımcıları olarak görülmektedirler (Mertler, 2014). Bu nedenle araştırmacı ve inandırıcılık komitesi üyelerinin özellikleri ve rollerine de burada yer verilmektedir.

3.3.1. Öğretmenler ve kurum müdürü

Bu araştırmada dört işitme engelliler öğretmeni, bir okul öncesi öğretmeni ve bir odyolog aile eğitimlerini yürütmüştür. Hizmet içi eğitim aşamasında düzenlenen eğitim oturumlarına ise sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve kurum müdürü de dahil olmuştur. Okuyucunun işini kolaylaştırmak amacıyla öğretmenlere verilen kod isimler, alfabetik sıralı olacak şekilde belirlenmiştir. Tablo 3.1’de öğretmenlere ve kurum müdürüne ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmenler ve kurum müdürüne ilişkin demografik bilgiler

	Brans	Katılımcı	Yaş	Mezun olduğu üniversite ve bölüm	Öğretmenlik deneyimi (yıl/ay)	ÖERM deneyimi (yıl/ay)
Aile eğitimi uygulamalarını yürüten öğretmenler	İşitme engelliler öğretmeni	Ahmet	32	19 Mayıs Üniversitesi-İşitme Engelliler Öğretmenliği	8 yıl	8 yıl
		Berna	24	19 Mayıs Üniversitesi-İşitme Engelliler Öğretmenliği	2 yıl 2 ay	1 yıl 2 ay
		Canan	24	Anadolu Üniversitesi-İşitme Engelliler Öğretmenliği	1 yıl 1 ay	1 yıl 1 ay
		Doğan	24	Anadolu Üniversitesi-İşitme Engelliler Öğretmenliği	3 ay	3 ay
	Okul öncesi öğretmeni	Esin	24	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Okul Öncesi Öğretmenliği	1,5 ay	1,5 ay
	Odyolog	Faruk	23	İstanbul Gelişim Üniversitesi-Odyoloji	1,5 ay	1,5 ay
Eğitim oturumlarında dinleyici olan katılımcılar	Sınıf öğretmeni	Gökay	28	Akdeniz Üniversitesi-Sınıf Öğretmenliği	4 yıl	3 yıl
	Rehber öğretmen	Hasan	33	Süleyman Demirel Üniversitesi-Sosyoloji	8 yıl	3 yıl
	Kurum müdürü	Kurum müdürü	29	Ankara Üniversitesi-Maliye		3 yıl

Ahmet Öğretmen. Kurumun bir ortağı olan Ahmet Öğretmen 32 yaşındadır, evli ve üç çocuk babasıdır. En küçük çocuğu işitme kayıplı ve bu araştırmanın katılımcısıdır. 19 Mayıs Üniversitesinden işitme engelliler öğretmeni olarak mezun olmuştur. Öğretmenlik deneyimi sekiz yıldır. Araştırma ortamı olan ÖERM’i açılıncaya kadar çeşitli ÖERM’lerde işitme kayıplı çocuklarla ve aileleriyle çalışmıştır. Ahmet Öğretmen aynı zamanda bir üniversitede öğretim görevlisidir. Ahmet Öğretmen, hafta sonları kurumda öğretmenlik ve eğitim koordinatörlüğü yapmaktadır. Araştırma sürecinde haftada toplamda altı saat ders yapmaktaydı. Eğitim koordinatörü rolüyle kurumdaki tüm çocukların üç aylık

rutinlerle değerlendirmelerini yapmakta ve eğitim programlarını hazırlamaktadır. Kuruma yeni gelen öğrencilerin ailelerini bilgilendirmek amacıyla görüşmeler yapmaktadır. Gerektiğinde öğretmenlerin derslerini gözlemlediğini ve onlara rehberlik yaptığını belirtmiştir. Ahmet Öğretmen, aile eğitimlerine yönelik olarak çeşitli özel kuruluşlar tarafından düzenlenen eğitimlere katıldığını belirtmiştir. Araştırma sürecinde Ahmet Öğretmen bir üniversitenin Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisansını bitirmiştir. Ahmet Öğretmen, araştırma hakkında bilgi edindiğinde isteklilik göstermiş ve araştırmacının araştırma ortamına girişini kolaylaştıran anahtar kişilerden birisi olmuştur (Günlük, 10.8.2018, s. 7). Ahmet Öğretmen, araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamaları aşaması devam ederken kurumdan ve dolayısıyla araştırmadan da ayrılmıştır. Ahmet Öğretmen üniversitedeki görevine ve bir dernek kapsamında işitme kayıplı çocuklara ve ailelerine eğitim vermeye devam etmektedir.

Berna Öğretmen. 24 yaşındadır. 19 Mayıs Üniversitesi'nden işitme engelliler öğretmeni olarak mezun olmuştur. Berna Öğretmen mezun olduktan sonra otizmliler çocuklara eğitim veren bir kurumda ücretli öğretmen olarak çalışmıştır. Burada bir yıl çalıştıktan sonra araştırmanın yürütüldüğü ÖERM'de çalışmaya başlamıştır. İki yıllık deneyime sahiptir. Berna Öğretmen, ÖERM'de çalıştığı süreçte aynı zamanda Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) hazırlandığı için kurumda yarı zamanlı çalışmaktadır. Okul döneminde haftada ortalama 20 saat dersi olan Berna Öğretmen yaz döneminde tam zamanlı çalışmaktadır. Öğretmenliği süresince özel kuruluşlar tarafından düzenlenen çeşitli eğitimlere katıldığını ve bunlardan yalnızca birisinin aile eğitimine yönelik olduğunu belirtmiştir. Berna Öğretmen, ilk görüşmelerde mesleki olarak kendini geliştirmeye çok istekli olduğunu ve bunun için gerekli fedakarlıkları yapabileceğini ifade etmiştir. Berna Öğretmen, KPSS hazırlıkları içinde olduğu için araştırmacı kendisine ne zaman kurumdan ayrılacağını sorduğunda, 2019 yılında KPSS'ye girmek ve bir sonraki yıl atanmak üzere sınava hazırlık sürecinde olduğunu belirtmiştir (Günlük, 10.8.2018, s. 7). Ancak araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamaları aşamasının sonunda, başka bir ilde MEB okuluna atanmıştır. Berna Öğretmen, Ahmet Öğretmen ayrıldıktan sonra kurumun 0-6 yaş çocuk grubu için eğitim koordinatörlüğünü yürütmüştür.

Canan Öğretmen. 24 yaşındadır. Anadolu Üniversitesi'nden işitme engelliler öğretmeni olarak mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra araştırmanın yürütüldüğü ÖERM'de çalışmaya başlamış, bir yıl çalıştıktan sonra KPSS'ye hazırlanmak amacıyla işten ayrılmıştır. Bir yıl yalnızca sınava hazırlanan Canan Öğretmen tekrar çalışmaya

karar vererek aynı ÖERM’de çalışmaya başlamıştır. Araştırma ortamına yapılan ilk ziyaret sırasında kurumda çalışmıyor olmasına rağmen tesadüfen ziyarete gelmiş ve araştırma hakkında bilgi sahibi olmuştur. Bu ziyaretten kısa bir süre sonra da kurumda tekrar çalışmaya başlamıştır. Canan Öğretmen, kurumda yeniden çalışmaya başlamasında bu araştırmaya katılmak istemesinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Canan Öğretmen, ÖERM’de çalıştığı süreçte özel kuruluşlar tarafından düzenlenen aile eğitimlerine yönelik bir ya da iki günlük eğitimlere katıldığını ifade etmiştir (Günlük, 1.10.2018, s. 16). Canan Öğretmen, araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamaları aşamasının sonuna doğru evlilik nedeniyle kurumdan ayrılıp başka bir ile taşınmıştır.

Doğan Öğretmen. 24 yaşındadır. Doğan Öğretmen, Odyometri bölümünden mezun olduktan sonra Anadolu Üniversitesinde işitme engelliler öğretmenliği bölümüne dikey geçiş yapmıştır. Mezun olduktan sonra araştırmanın yürütüldüğü ÖERM’de çalışmaya başlamıştır. Doğan Öğretmen, araştırmanın ihtiyaç belirleme aşaması devam ederken kurumdan ayrıldığını telefonla araştırmacıya bildirmiştir. Doğan Öğretmen aynı ilde başka bir ÖERM’de çalışmaya başlamıştır (Günlük, 13.12.2018, s. 53). Araştırmaya devam edemeyeceği için araştırmacı, Doğan Öğretmen’le 29.3.2019 tarihinde geri bildirim ve değerlendirme toplantısı yapmıştır. Bu toplantıyla Doğan Öğretmen araştırmadan ayrılmıştır (Günlük, 29.3.2019, s. 126).

Esin Öğretmen. 24 yaşındadır. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinden okul öncesi öğretmeni olarak mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra birkaç kreş ve anaokuluyla görüşmüş fakat bir öğretmen için düşük ücretler verdikleri için çalışmaktan vazgeçtiğini belirtmiştir. Doğan Öğretmen’in yerine Esin Öğretmen çalışmaya başlamıştır. Mesleğinin ilk yılında olan Esin öğretmen, üniversite eğitimi sırasında bir dönem “Özel Eğitim” dersi almıştır. Esin Öğretmen, kendisini geliştirmek istediği için hizmet içi eğitimlere katılmak istediğini belirtmiştir (Günlük, 9.2.2019, s. 64).

Faruk Öğretmen. 23 yaşındadır. İstanbul Gelişim Üniversitesinden odyolog olarak mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra devlet kurumlarına atanamadığını ve cihaz firmalarına ait işitme merkezlerinde de iş bulamadığını belirtmiştir. Devlet kurumları ve özel kurumlar olmak üzere çeşitli yerlere iş başvurusunda bulunduğu odyoloji mezunlarına çok az istihdam alanının olduğunu fark ettiğini ve mesleğiyle ilgili olarak büyük bir hayal kırıklığı yaşadığını ifade etmiştir. Bir süre devam eden araştırmaları sonucunda araştırmanın yürütüldüğü ÖERM’de çalışmaya başlamıştır. Odyoloji lisans eğitimi sırasında klinik odyoloji uygulamalarına yönelik derslerin yanında eğitim

uygulamalarına yönelik olarak “İşitme Kayıplı Çocukların Eğitimi ve Rehabilitasyonu”, “Eğitim Yaklaşımları” ve “Eğitim Materyali” gibi dersler almıştır. Bununla birlikte Faruk Öğretmen, üniversite eğitimi sırasında işitme kayıplı çocukların eğitimi ve rehabilitasyonuna ilişkin derslerinde yeterince uygulama bilgisi edinemediğini ifade etmiştir. Faruk Öğretmen, kurumda yarı zamanlı çalışmakta ve haftada 5-15 saat aralığında ders yapmaktadır. Faruk Öğretmen, kurumda telafi derslerini yürütmektedir. Hafta içinde dersine gelmeyen öğrencinin telafi dersini bir sonraki hafta Faruk Öğretmen sağlamaktadır. Dolayısıyla diğer öğretmenler gibi haftalık belirli bir ders saati ve öğrenci grubu mevcut olmayıp her yaş grubu öğrenciyle ders yapmaktadır. Faruk Öğretmen, yasal olarak işitme ve dil modülleri dersine girebilmektedir. Faruk Öğretmen, istihdam konusunda yaşadığı güçlükler ve eğitim alanında kendini geliştirmek istemesi nedenleriyle araştırmaya katılmak için gönüllülük göstermiştir. Araştırmanın hizmet içi eğitim aşamasının sonunda haftada bir gün çalışmaya devam etmiştir. Faruk Öğretmen, kendi alanında istihdam konusunda yaşadığı güçlükler ve kişisel ilgileri nedenleriyle aynı zamanda bir üniversitede Mühendislik Bölümü’nde eğitim almaktadır (Günlük, 9.2.2019, s. 64-65). Özel Eğitim Yönetmeliği’ne (MEB, 2018) ve Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne (MEB, 2012) göre ÖERM’lerde çocuk gelişimci, dil ve konuşma terapisti, ergoterapist ve odyolog gibi meslek elemanları da görevlendirilebilmektedir. Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nin (MEB, 2012) 12. maddesine göre odyologların, özel eğitim öğretmenleriyle görev ve sorumlulukları aynıdır. Odak ÖERM’de öğretmen statüsünde çalıştığı için bu araştırmada öğretmen olarak ele alınmıştır.

Gökay Öğretmen. 28 yaşında ve evlidir. Gökay Öğretmen, Akdeniz Üniversitesinden sınıf öğretmeni olarak mezun olmuştur. Gökay Öğretmen, bulunduğu ilde yaşamak istediği için MEB bünyesinde çalışmayı denemediğini ifade etmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü ÖERM’in açıldığı tarihten itibaren kurumda çalışmaktadır. Gökay Öğretmen branşından kaynaklı ağırlıklı olarak ilkokul ve ortaokul çocuklarıyla çalışmaktadır. Okuma yazma öğretme süreçlerinde kurumun en aktif öğretmenidir. Geçmişte 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimleri yapmış fakat araştırma sürecinde 0-3 yaş aralığında işitme kayıplı öğrencisi bulunmamaktadır. Gökay Öğretmen araştırmadan önce özel kuruluşlar tarafından organize edilen bir ya da iki günlük aile eğitimi konulu eğitimlere katıldığını ifade etmiştir (Günlük, 10.8.2018, s. 7). Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamaları aşaması devam ederken 21 günlük bedelli askerlik yapmıştır. Gökay Öğretmen, Ahmet Öğretmen ayrıldıktan sonra bir süre altı yaş

üzeri çocukların eğitiminden sorumlu eğitim koordinatörü olmuştur. Berna Öğretmen'in de ayrılmasıyla kurumun tek eğitim koordinatörü olmuştur.

Hasan Öğretmen. 33 yaşındadır. Evli ve bir çocuk babasıdır. Hasan Öğretmen, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyoloji bölümünden mezun olmuştur. Farklı üniversitelerde Felsefe Grubu Öğretmenliği Bölümü'nde ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Alanı'nda yüksek lisans yapmıştır. Daha sonrasında MEB tarafından düzenlenen bir hizmet içi eğitim programına katılmış ve rehber öğretmen olarak çalışmaya başlamıştır. Lisans mezuniyetinden sonra çeşitli dershanelerde çalışmıştır. Kurum sahipleri tarafından kendisine teklif gelmesiyle odak ÖERM'de çalışmaya başlamıştır. Daha önceden yetersizliği olan çocuklarla ilgili bir alanda çalışmamış olan Hasan Öğretmen mesleki anlamda kendini geliştirmek niyetiyle bu işe başladığını belirtmiştir. Hasan Öğretmen, haftanın üç ya da dört günü kurumda çalışmaktadır. Rehber öğretmen odak ÖERM'deki görevi dışında kendi alanında özel dersler vermekte ve sınava hazırlanan öğrencilere koçluk yapmaktadır. Diğer öğretmenler gibi aktif olarak kurumda öğrencilerle ders yapmamaktadır. Hasan Öğretmen'in kurumdaki görevi yeni gelen öğrencilerin değerlendirmelerini yapmak, onların ailelerini bilgilendirmek ve rehberlik yapmaktır. Hasan Öğretmen, düzenli olarak ailelerle görüşmeler yapmakta ve diğer öğretmenler tarafından tespit edilen bir sorun olduğunda kendisine yönlendirilen çocuk ve ailelere rehberlik sağlamaktadır (Günlük, 10.8.2018, s. 7).

Kurum müdürü. 29 yaşındadır. Ankara Üniversitesi, Maliye Bölümü'nden ekonomist olarak mezun olmuştur. Odak ÖERM'in sahibi ve kurucu müdürüdür. Kurum müdürü, aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde Çocuk Gelişimi Bölümü'nü okumaktadır. Kurum müdürü, yöneticiliğinin yanında kurumda ortaokul ve lise grubu işitme kayıplı ve işiten çocuklara haftada bir gün olmak üzere müzik eğitimi vermektedir. Çocuklara gitar çalmayı öğretmektedir. Müzik eğitimini dinleme eğitiminin bir parçası olarak kurumda yürütmekte, aynı zamanda önemli günler için çocuklarla müzik dinletileri organize etmektedir. Kurum müdürü, işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında iyi bir yönetici olabilmek adına kendini geliştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu bağlamda özel kuruluşlar tarafından düzenlenen eğitimlere mümkün olduğunca katıldığını, alanla ilgili kitap, makale ve tezler okuyarak kendini geliştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Araştırma hakkında bilgi verdiğimizde içinde çalıştığı bu alanda mesleki olarak kendisini geliştirmek istediğini ve bu konuda öğretmenleri de desteklediğini, buldukları ilde nitelikli eğitim veren bir ÖERM olmak istediğini belirterek araştırmaya

gönüllü olmuş ve süreci kolaylaştıran anahtar kişilerden birisi olmuştur (Günlük, 10.8.2018, s. 8).

3.3.2. İşitme kayıplı çocuklar ve ebeveynleri

Araştırmaya, araştırmanın başladığı tarihte 0-3 yaş aralığında olan toplamda sekiz işitme kayıplı çocuk ile sekiz ebeveyn katılmıştır. Bu çocukların dördü (Damla, Murat, Ali, Çağlar) ile öğretmenler rutin bir şekilde aile eğitimleri yapmışlardır, diğer dört çocuk ise asıl çocukların gelmediği günlerde video kaydı alabilmek amacıyla sürece dahil olmuşlardır. Çocuklara ve ebeveynlere ilişkin bilgiler kurumda bulunan özlük dosyalarından, ebeveynlerle yapılan görüşmelerden ve öğretmenlerden alınan bilgiler yoluyla toplanmıştır. Katılımcı çocuklar ek yetersizliği olmayan işitme kayıplı çocuklardır. Araştırma etiği gereği çocuklara kod isimler verilmiştir. İşitme kayıplı çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2 ve 3.3'te verilmektedir.

Tablo 3.2. İşitme kaybılı çocuklara ilişkin demografik bilgiler

Çocuğun ismi	Araştırma başladığı tarihteki yaşı	Tamı yaşı	İşitme kaybılı derecesi	İşitme teknolojisi kullanmaya başlama yaşı	İşitme teknolojisi	Koklear implant ameliyatı yaşı	Aile eğitimine başlama yaşı	ÖERM dışında eğitim alma durumu
Damla	24 ay	3,5 ay	Çok ileri dereceli	5,5 ay	Koklear implant (tek taraflı)	1 yaş 1 ay	5,5 ay	-
Murat	27 ay	1 yaş 4 ay	Çok ileri dereceli	1 yaş 5 ay	Koklear implant (çift taraflı)	1 yaş 9 ay	1 yaş 4 ay	-
Ali	17 ay	8 ay	Orta/ ileri dereceli	8 ay	İşitme cihazı (çift taraflı)	-	8 ay	-
Çağlar	9 ay	5 ay	Çok ileri dereceli	6 ay	İşitme cihazı (çift taraflı)	-	8 ay	-
Ayla	31 ay	3 ay	Orta dereceli	4 ay	İşitme cihazı (çift taraflı)	-	8 ay	-
Yasemin	31 ay	2 ay	Çok ileri dereceli	3 ay	Koklear implant (çift taraflı)	1 yaş	5 ay	Kreş
Gamze	31 ay	2 ay	Çok ileri dereceli	3 ay	Koklear implant (Çift taraflı)	1 yaş	5 ay	Kreş
Samet	34 ay	1 ay	Çok ileri dereceli	3 ay	Koklear implant (çift taraflı)	Sağ kulak 10 ay Sol kulak 1 yaş	3 ay	Kreş

Tablo 3.3. Çocukların ailelerine ilişkin demografik bilgiler

Çocuğun ismi	Annesine ilişkin bilgiler			Babasına ilişkin bilgiler			Ailesinin genel bilgileri	
	Yaş	Öğrenim durumu	Çalışma durumu	Yaş	Öğrenim durumu	Çalışma durumu	Ailenin toplam aylık geliri	Ailenin çocuk sayısı
Damla	31	Lise	Çalışmıyor	31	Lise	Çalışıyor	1000-2000 TL arası	2
Murat	28	Lise	Çalışmıyor	29	Ön lisans	İşçi	2000-3000 TL arası	1
Ali	28	Ortaokul	Çalışmıyor	42	Ortaokul	İşçi	4000 TL ve üzeri	4
Ali'nin ablası	16	Lise öğrencisi	Öğrenci	-	-	-	-	-
Çağlar	40	Lise	Çalışmıyor	41	Ön lisans	Çalışmıyor	İşsizlik maaşı	2
Ayla	23	Ortaokul	Pazarcı	24	Ortaokul	Pazarcı	2000-3000 TL arası	1
Yasemin ve Gamze	30	Lisans	Gümrük memuru	31	Lisans	Askeri personel	4000 TL ve üzeri	2
Samet	32	Lisans	Çalışmıyor	32	Yüksek lisans	Öğretim görevlisi	4000 TL ve üzeri	3

Damla ve ailesi. Damla araştırmanın başladığı tarihte 24 aylıktır. Damla'nın işitme kaybı Yenidoğan İşitme Taraması'nda fark edilmiş, üç buçuk aylıkken çok ileri dereceli işitme kaybı ile tanılanmıştır. Beş buçuk aylıkken çift taraflı işitme cihazı kullanmaya başlamış ve hemen ardından araştırmanın yürütüldüğü ÖERM'de aile eğitimine başlamıştır. Bir yaş bir aylıkken sağ kulak için koklear implant ameliyatı olmuştur. Bir süre sonra sol kulağı için koklear implant ameliyatı olmuştur. Koklear implantın iç parçasının etrafında enfeksiyon oluşması sonucunda ikinci bir ameliyatla iç parçanın yerinde küçük bir kaydırma yapılmıştır. Kafatası derisinin kabul etmemesi nedeniyle bir süre sonra iç parça derinin dışına çıkmaya başlamıştır. Bunun sonucunda üçüncü ameliyatla Damla'nın sol kulağındaki koklear implantın iç parçası tamamen çıkartılmıştır. Derisinin çok inceldiğini açıklayan doktor, derinin toparlanmasını beklemeyi önermiştir. Damla'nın ailesi ikinci implantın yeniden yerleştirilmesi için süreci takip etmektedir. Araştırma sürecinde sağ kulak implantıyla devam etmiştir. Damla'nın birincil bakıcısı annesidir. Annesi 31 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır. Damla'nın babası da 31 yaşındadır. Lise mezunu ve serbest meslekle meşguldür. Damla'nın dokuz yaşında tipik gelişim gösteren bir abisi vardır. Türkiye Araştırmalar

Derneği'nin (2012) sosyo-ekonomik statü tablosuna göre ailenin sosyo-ekonomik statüsü C1 düzeyindedir.

Murat ve ailesi. Murat 27 aylıktır. Murat bir yaşına geldiğinde annesi seslere tepki vermediğini fark etmiştir. Bu şekilde teşhis ve tanı süreci başlayan Murat'ın bir yaş dört aylıkken çok ileri dereceli işitme kaybı olduğu anlaşılmıştır. Bir yaş beş aylıkken işitme cihazı kullanmaya başlamasıyla birlikte odak ÖERM'de aile eğitimine başlamıştır. Bir yaş dokuz aylıkken sağ kulak için koklear implant ameliyatı olmuştur. Araştırma süreci devam ederken 2019 yılı mart ayında ikinci koklear implant ameliyatını olmuştur. Murat'ın birincil bakıcısı annesidir. Annesi 28 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır. Babası da 29 yaşında, ön lisans mezunu olup işçi olarak çalışmaktadır. Murat'ın ailesinin sosyo-ekonomik statüsü C1 düzeyindedir.

Ali ve ailesi. Ali 17 aylıktır. Sekiz aylıkken orta/ileri dereceli işitme kaybı ile tanılanmıştır. Hemen ardından çift taraflı işitme cihazı kullanmaya ve araştırmanın yürütüldüğü ÖERM'de aile eğitimine başlamıştır. Ali'nin annesi ve babası işitme kayıplıdır, herhangi bir işitme teknolojisi kullanmamaktadırlar ve işaret dili yöntemiyle iletişim kurmaktadırlar. Ali'nin birincil bakıcısı annesidir ancak Ali, ÖERM'deki eğitimlere iki işiten ablasıyla gelmektedir. Araştırma sürecinde Ali'nin aile eğitimlerine büyük ablası katılmıştır. Ali'nin büyük ablası 16 yaşındadır ve lise üçüncü sınıf öğrencisidir. Alin'nin annesi, babasının ikinci eşi olup 28 yaşındadır. Ortaokul mezunu ve ev hanımıdır. Babası, 42 yaşında, ortaokul mezunu ve işçi olarak çalışmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik statüsü C2 düzeyindedir.

Çağlar ve ailesi. Çağlar dokuz aylıktır. Çağlar'ın işitme kaybı bir aylıkken fark edilmiş ve yaklaşık üç aylık bir takip sürecinden geçmiştir. Beş aylıkken çok ileri dereceli işitme kaybı olduğu anlaşılmıştır. Altı aylıkken çift taraflı işitme cihazı kullanmaya başlamıştır. Koklear implant adayı olan Çağlar araştırma sürecinde ameliyat sırası beklemekteydi. Çağlar'ın birincil bakıcısı annesidir. Annesi 40 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır. Çağlar'ın babası 41 yaşında, ön lisans mezunu ve inşaat teknikeridir. Önceden esnafılık yapan baba, araştırmanın gerçekleştiği dönemde çalışmamaktadır. Annenin bildirdiğine göre aile bu dönemde işsizlik maaşı ile geçimini sağlamaktadır. Ailenin güncel sosyo-ekonomik statüsü C2 düzeyindedir.

Ayla ve ailesi. Ayla 31 aylıktır. Ayla'nın işitme kaybı Yenidoğan İşitme Taraması'nda fark edilmiş ve orta dereceli işitme kaybı olarak tanılanmıştır. Ayla

yaklaşık dört aylıkken işitme cihazı kullanmaya, beş aylıkken de odak ÖERM’de aile eğitimlerine başlamıştır. Çift taraflı işitme cihazı kullanmaktadır. Ayla’nın birincil bakıcısı annesidir. Ayla’nın annesi 22, babası da 32 yaşındadır ve her ikisi de ortaokul mezunudur. Ayla’nın annesi ve babası birlikte pazarcılık yapmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik statüsü C2 düzeyindedir.

Yasemin ve Gamze ve aileleri. Gamze ve Yasemin ikiz olup 31 aylıklardır. İşitme kayıplı oldukları Yenidoğan İşitme Taraması’nda fark edilmiştir. İki aylıkken çok ileri dereceli işitme kaybıyla tanılanmışlardır. Üç aylıkken çift taraflı işitme cihazı kullanmaya ve beş aylıkken de araştırmanın yürütüldüğü ÖERM’de aile eğitimine başlamışlardır. İkizler bir yaşlarına geldiklerinde çift taraflı koklear implant ameliyatı olmuşlardır. İkizler aynı zamanda kreşte de eğitim almaya devam etmektedir. İkizlerin birincil bakıcılarının anne ve babanın birlikte olduğu söylenebilir. İkizlerin genel olarak eğitim süreçlerinde daha aktif olan baba, aile eğitimlerine de aktif olarak katılmaktadır. Bunun dışında zaman zaman anne de ÖERM’e gelmekte ve aile eğitimlerine katılmaktadır. Babaları 31 yaşında, lisans mezunu ve askeri personeldir. Anneleri 30 yaşında, lisans mezunu ve gümrük memurudur. Ailenin sosyo-ekonomik statüsü B düzeyindedir.

Samet ve ailesi. Ahmet Öğretmen’in oğlu olan Samet 34 aylıktır. İşitme kaybı Yenidoğan İşitme Taraması’nda fark edilmiş ve çok ileri dereceli işitme kayıplı olduğu anlaşılmıştır. Babasının uğraşları sonucunda 10 aylıkken ilk kulaktan, 12 aylıkken ikinci kulaktan koklear implant ameliyatı olmuştur. Samet üç aylıkken aile eğitimi almaya başlamıştır. Birincil bakıcısı annesi ve babasıdır. Annesi 32 yaşındadır, rehber öğretmendir ancak araştırma sürecinde çalışmamaktadır. Samet’in tipik gelişen 10 yaşında abisi ve 13 yaşında ablası bulunmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik statüsü B düzeyindedir.

Katılımcı çocuklar ve aileleri özetlenirse, çocuklardan ikisi orta dereceli işitme kayıplı olup işitme cihazı, diğerleri de çok ileri dereceli işitme kayıplı olup koklear implant kullanmaktadırlar. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve orta-alt gelir düzeyindedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ise ortaokul, lise ve lisans olmak üzere değişmektedir.

3.3.3. Araştırmacı ve inandırıcılık komitesi üyeleri

3.3.3.1. Araştırmacı

Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 2011 yılında mezun olan araştırmacı lisans mezuniyetinden sonra bir ÖERM'de işitme engelliler öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Bir buçuk yıl süreyle çalıştığı bu ÖERM'de, 0-23 yaş aralığında işitme kayıplı bireylerle çalışmıştır. Bu kurumda öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitimlere aktif olarak katılmıştır. ÖERM'de çalışmaya devam ederken 2013 yılında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Gaziantep Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak atanmıştır. Aynı yıl araştırmacı Anadolu Üniversitesinde İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'na başlamış ve görevine Anadolu Üniversitesi'nde devam etmiştir. Aile eğitimi uygulamaları konulu yüksek lisans tezini bitirdikten sonra aynı Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine başlamıştır. Doktora eğitiminin yanında İÇEM'de dört çocuk ve ailesiyle aile eğitimi uygulamalarına devam etmiştir. Ayrıca araştırmacı yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecinde “İşitme Engelli Çocuklar için Öğretme ve Öğrenme Süreçleri” dersi kapsamında İÇEM'in yuva ve ilkokul sınıflarında toplamda dört dönem uygulama yapmıştır. Tez danışmanı sürecin başından günümüze kadar aile eğitimi uygulamaları ve akademik çalışmalar konusunda araştırmacıya danışmanlık sağlamıştır.

Araştırmacının yüksek lisans tez araştırması, eylem araştırmasıyla desenlenmiştir. Ardından, yine tez danışmanı ile birlikte eylem araştırması deseniyle “ebeveyn-çocuk oyun grubu” konulu bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmacının, yüksek lisans tez araştırması ve sonraki araştırmayla birlikte eylem araştırması konusunda deneyim kazandığı söylenebilir.

Araştırmacı, 2018-2019 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde “Öğretmenlik Uygulaması I ve II” derslerini yürütmüştür. Araştırmacı bu ders kapsamında öğretmen adaylarının uygulamalarını takip etmiş, uygulamalarını gözlemlemiş ve geri bildirim yoluyla danışmanlık sağlamıştır. Araştırmacının öğretmen eğitimi konusunda tecrübe kazanmasını desteklemek amacıyla tez danışmanı araştırmacıya ders yürütme sorumluluğu vermiştir. Tez danışmanının mentörlüğünde araştırmacı, aynı yıl bahar döneminde “Aile Eğitimi ve Rehberliği” dersini, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde ise “İşitme Yetersizliğinde Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi” derslerini yürütmüştür.

3.3.3.2. Araştırmacının rolü

Araştırma soruları, ortamdaki bağlam ve benimsenen araştırma deseniyle birlikte araştırmacının özellikleri ve becerileri değerlendirildiğinde araştırmacı, Glesne'nin (2013) sınıflamasına göre tam katılımcı gözlemci olarak araştırma ortamında bulunmuştur (Günlük, 17.9.2018, s. 11-12). Bu rolüyle araştırmacı ortama yaptığı ilk ziyaretten itibaren öğretmenlerle, kurum müdürüyle, çocuklarla ve aileleriyle sürekli etkileşim halinde olmuştur. Araştırmacı tam katılımcı rolüyle araştırma ortamını, katılımcıların birbirleriyle etkileşimlerini, diyaloglarını ve davranışlarını gözlemlemiş ve bu olayları birebir deneyimleyerek sistematik bir şekilde veriler toplama görevini yerine getirmiştir (Caldwell and Atwal, 2005; Glesne, 2013). Araştırmacı aynı zamanda "öğretmen eğitimcisi" olarak da hizmet içi eğitim sürecinde aktif bir rol almıştır. Araştırmacının, alanda edinmiş olduğu akademik bilgi ve uygulama tecrübeleri doğrultusunda "öğretmen eğitimcisi" rolüyle üstlendiği sorumluluklar aşağıda sıralanmaktadır:

- Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirleyerek hizmet içi eğitim programının içeriğini hazırlamıştır.
- Araştırma ortamında aile eğitimi uygulamaları yaparak video kayıtları almıştır. Kendi uygulama örneklerinin yer aldığı bu video kayıtlarını eğitim oturumlarında eğitim materyali olarak öğretmenlere sunmuştur.
- Hizmet içi eğitim programının eğitim oturumlarını yürütmüştür.
- Öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarını gözlemlemiş ve geri bildirimler sağlamıştır.
- Bu uygulamalarla araştırmacı, araştırma ortamına yaptığı düzenli ziyaretlerde iyileştirici, geliştirici eylemler planlama ve eylemleri hayata geçirme sorumluluklarını yerine getirmiştir.

3.3.3.3. İnandırıcılık komitesi üyeleri

Eylem araştırmalarında, toplanan verilerin ve analiz sürecinin geçerli ve güvenilir olduğunu gösteren ölçütlerden birisi de üye denetimlerinin sağlanmasıdır (Johnson, 2019; Mertler, 2014). Üye denimleri, eylem araştırmalarında toplanan verilerin sistematik olarak gözden geçirilmesine, verilerden elde edilen sonuçların tartışılmasına ve bir

sonraki eylem planının birlikte oluşturulmasına olanak tanımaktadır (Gürgür, 2017b). Bu amaçla araştırmada işitme kayıplı çocukların eğitimi, aile eğitimi uygulamaları, eylem araştırmaları ve yetişkin eğitimi alanlarında uzmanlardan oluşan inandırıcılık komitesi oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve hizmet içi eğitim uygulamalarının planlanmasında alanında uzman üyelerin tecrübelerinden faydalanılmıştır. Toplanan verilerden yola çıkarak sorunların belirlenmesinde ve sorunlara çözüm üretilmesinde uzman görüşleri süzgecinde kararlar alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmacının saha uygulamaları ve topladığı veriler ve analiz süreci üyeler tarafından sistematik olarak denetlenmiştir. Araştırma sürecinde inandırıcılık komitesi üyeleriyle düzenli toplantılar yapılmıştır. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Sınav Yönetmeliği'ne uygun olarak tez izleme kurulu oluşturulmuş, araştırma süreci kurul üyeleri tarafından altı aylık rutinlerle izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın inandırıcılık ve Tez İzleme Kurulu üyeleri; Prof. Dr. Zerrin Turan, Prof. Dr. Yıldız Uzuner ve Prof. Dr. Ayşe Sibel Türküm'den oluşmaktadır. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri kapsamında desteklenen bu araştırmanın proje yürütücüsü ise Prof. Dr. Zerrin Turan'dır.

Tez danışmanı olan Prof. Dr. Zerrin Turan, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesidir. Aynı zamanda İÇEM'de görev yapmaktadır. 1987 yılından beri alanda çalışan tez danışmanı İÇEM'de odyoloji kliniğinde odyoloji testleri ve dil gelişim değerlendirmeleri yapmaktadır. Aile eğitimi uygulamalarına devam etmekte ve ebeveynli oyun gruplarını yürüten öğretmenlere danışmanlık sağlamaktadır. Tez danışmanı fakültedeki ve İÇEM'deki görevlerinin dışında uzun yıllardır çeşitli eğitim organizasyonlarına katılarak alanda çalışan öğretmenlere ve araştırmacılara aile eğitimi uygulamaları üzerine eğitim sağlamaktadır. Prof. Dr. Zerrin Turan, doktora araştırmasının öncesinde de olduğu gibi aile eğitimi uygulamaları ve araştırma ortamındaki saha uygulamaları konusunda araştırmacıya danışmanlık sağlamıştır. Araştırmanın en başından sonuna kadar araştırma ortamında karşılaşılan durumlara ilişkin araştırmacıya yol gösterici olmuştur. Araştırmacının sistematik olarak tuttuğu günlüklerini eş zamanlı okuyarak gerek e-posta gerek telefon yoluyla anlık geri bildirimler sağlamıştır. Araştırmacının her saha uygulamasından sonraki ilk iş gününde araştırmacının saha uygulamalarını yansıtan verilerini gözden geçirmiştir. Araştırma ortamında meydana gelen durumları/sorunları araştırmacıyla tartışmış, çözüm önerileri geliştirerek araştırmacıya danışmanlık sağlamıştır. Aynı zamanda araştırma sürecinin

planlanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması süreçlerinde de araştırmacıya danışmanlık yapmıştır.

Prof. Dr. Yıldız Uzuner, inandırıcılık komitesi üyesi olarak araştırmada yer almıştır. Prof. Dr. Yıldız Uzuner, Eğitim Fakóltesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesidir. Bu görevi kapsamında 34 yıldır işitme kayıplı çocukların eğitimi ve nitel araştırmalar üzerinde çalışmaktadır. Prof. Dr. Yıldız Uzuner, eylem araştırması uzmanı ve işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında uzman olarak bu araştırmanın inandırıcılık komitesinde yer almıştır. Araştırmacının günlüklerini tez danışmanıyla birlikte eş zamanlı okuyarak verilerin inandırıcılığını sağlamada gerekli tedbirlerin alınmasına dair geri bildirimler sağlamıştır. İnandırıcılık toplantıları yoluyla araştırma sürecinin planlanması, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi, verilerin ve uygulama döngüsünün inandırıcılığını denetlemiş ve tüm bu süreçlerde araştırmacıya yol göstermiştir.

İnandırıcılık komitesinin bir diğer üyesi Prof. Dr. Ayşe Sibel Türküm, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Okul psikolojik danışmanlığı, psikolojik danışmanlık eğitimi ve aile danışmanlığı alanlarında çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmacının öğretmen eğitimcisi rolüne ilişkin yetişkin eğitimi konularında öneriler getirerek araştırmaya önemli katkılar sağlamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu eylem araştırmasında araştırmacı günlükleri, belgeler, gözlemler (video kayıtları ve saha notları), görüşmeler, toplantılar ve süreç ürünleri yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan veri toplama çizelgesi EK-4'te verilmektedir. Tablo 3.4'te ise araştırma sorularının yanıtlanmasında kullanılan veri toplama araçları matrisi gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Veri toplama araçları matrisi

ARAŞTIRMA SORULARI	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	Belgeler		Gözlemler (video kayıtları ve saha notları)			Görüşmeler		Toplantılar			Süreç ürünleri	
		Araştırmacı günlükleri	Çocukların öznlük dosyaları	Fotoğraflar	Öğretmenlerin aile eğitimi uygulamaları (Gözlem Formu)	Eğitim oturumları	Araştırmacının aile eğitimi uygulamaları	Yapılandırılmamış görüşmeler	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Katılımcılarla toplantılar	İzleme toplantıları	İnanıcılık ve tez izleme toplantıları	Aile eğitimi planları ve raporları
1.Odak ÖERM’de 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimleri hizmet içi eğitimden önce nasıl gerçekleşmekteydi?	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓		
2.Aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin uygulamaya ilişkin mesleki ihtiyaçları nelerdir?	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓
3.Hizmet içi eğitim süreci nasıl uygulanmıştır?	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4.Hizmet içi eğitim sürecinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve getirilen çözümler nelerdir?	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5.Hizmet içi eğitim süreci ile öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarında mesleki olarak hangi değişiklikler gerçekleşmiştir?	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
6.Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?	✓					✓	✓	✓	✓				
7.Araştırmacının hizmet içi eğitim sürecinde öğretmen eğitimcisi rolündeki gelişimi nasıldır?	✓					✓		✓		✓	✓	✓	✓

3.4.1. Araştırmacı günlükleri

Eylem araştırmalarında önemli bir veri kaynağı olan günlükler, araştırmanın tüm bölümleri ve süreci ile ilgili gözlemlerin, duygu ve düşüncelerin kaydedilmesine olanak

tanıyan veri toplama araçlarıdır (Glesne, 2013; Johnson, 2014). Araştırmacı, araştırma sürecinin en başından sonuna dek her adımını günlüklerine kaydetmiştir. Günlükler araştırmacının, araştırma ortamında yaşanan durumlar, sorunlar, sosyal duygusal atmosfer, katılımcıların birbirleriyle etkileşimleri, diyalogları gibi betimleyici verileri kaydetmesinin yanında durumlar karşısındaki duyguları, düşünceleri ve kararları gibi yansıtıcı verileri kronolojik olarak kaydetmesine olanak sağlamıştır (Johnson, 2014). Araştırmacı, günlüklerini, inandırıcılık komitelerinden önce gündem maddelerini, toplantılarda yapılan tartışmaları ve sonraki eylem planlarını kaydederek planlayıcı olarak da kullanmıştır. Araştırmacı saha uygulamalarını günlüklerinde değerlendirmiştir. Bu araştırmada günlükler, araştırmacı ile tez danışmanı ve inandırıcılık komitesi üyeleri arasında iletişim aracı olarak da kullanılmıştır. Araştırmacı sistematik tuttuğu günlüklerini e-posta yoluyla komite üyeleriyle paylaşmış, komite üyeleri de eş zamanlı olarak araştırmacıya geri bildirimler sağlamışlardır.

Yansıtılmalı günlükler, bireylerin mesleki gelişim süreçlerinde öğretme faaliyetlerine eleştirel bakmalarına ve süregelen büyümelerine öz izleme yapmalarına yardım eden bir araç olarak kabul edilmektedir (Bailes vd., 2010). Bu bağlamda bu araştırmada günlükler, günlük verilerinin kaydedilmesinin yanında araştırmacının bir öğretmen eğitimcisi olarak mesleki gelişim sürecini de yansıtmaktadır. Araştırmacı günlüklerini bilgisayarda Word belgesine kaydetmiştir. Bu araştırmada 178 sayfa günlük verisi tutulmuştur.

3.4.2. Belgeler

Kurumda her çocuğun özlük dosyası bulunmaktadır. Bu özlük dosyalarında çocukların genellikle RAM raporları ve eğitim programları bulunmaktadır. Çocukların özlük dosyalarında odyogram ile cihazlı eşiklerini ve cihaz/koklear implant kontrollerini gösteren bilgilere ulaşamamıştır. Araştırmacı bunun nedenini sorduğunda, buldukları ildeki cihaz merkezlerinin bu tip raporları sağlama alışkanlıklarının olmadığını, olanlar varsa da ailelerin kuruma getirmediklerini belirtmişlerdir (Günlük, 28.10.2018, s. 34-35).

Araştırma süreci boyunca araştırmacı ortamda fotoğraflar çekmiştir. Fotoğraflar araştırma ortamı hakkındaki bilgilerin inandırıcılık üyelerine aktarılması açısından önemli görseller olmuşlardır. Bu fotoğraflar yoluyla araştırmacı, araştırma ortamını olabildiğince yansıtmaya çalışmıştır. Ayrıca zaman zaman izleme ve inandırıcılık üyeleri

toplantılarında da fotoğraflar çekerek hizmet içi eğitim oturumlarında öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bu fotoğraflar ve bazı ses kayıt örnekleri yoluyla katılımcılara, inandırıcılık üyelerinin bu süreci nasıl izlediğine dair bilgi paylaşımı yapılmıştır. Araştırmacı bu fotoğrafları telefonuyla çekmiştir. Bu araştırmada yaklaşık 100 fotoğraf çekilmiştir.

3.4.3. Gözlemler

Gözlem, önceden planlanan, belli bir amacı olan, araştırma ortamı ile katılımcı davranışlarının derinlemesine ve defalarca incelenmesine olanak tanıyan veri toplama tekniğidir (Creswell, 2016; Gay vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Gözlemler, araştırmanın odak alanı içinde fiziksel ortamı, katılımcıların davranışlarını ve birbirleriyle etkileşimlerini ve etkinliklerini beş duyu organıyla algılayarak gözleme olanağı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca gözlemler, görüşmelerde ve yazılı belgelerde ortaya çıkmayan veriler de sağlayabilmektedir (Creswell, 2017). Özellikle eğitim ortamlarında yapılan araştırmalarda görüşme yoluyla toplanan verilerin öğretmenlerin uygulamalarını yeterince yansıtmadığı, bu nedenle öğretmenlerin uygulamalarına yapılan gözlemlerin daha objektif veriler sağlayabildiği vurgulanmaktadır (Gay vd., 2016). Dolayısıyla gözlemlerle birlikte görüşmeler yapmanın, verilerin karşılaştırılmasına olanak sağladığı belirtilmektedir (Creswell, 2017).

Bu çalışmada gözlemler video kaydı ve saha notları yoluyla kaydedilmiştir. Gözlemlerin video ile kaydedilmesi verilerin defalarca izlenmesine, katılımcıların davranışlarının ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesine ve inandırıcılık çalışmalarının yapılabilmesine olanak sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma süreci boyunca farklı amaçlarla farklı zamanlarda yaklaşık 43 saat video kaydı alınarak, dökümleri ve analizleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Video kaydı ile alınan aile eğitimi gözlemlerinin değerlendirilmesinde “Gözlem Formu” kullanılmıştır. Video kayıtların yanı sıra araştırmacı, araştırma ortamında saha gözlemlerini saha notu olarak defterine kaydetmiştir. Saha notlarının içeriği araştırmacının katılımcılarla ve katılımcıların birbirleriyle etkileşimlerine, diyaloglarına, davranışlarına ve ortamda yarattıkları sosyal-psikolojik atmosfere ilişkin verilerden oluşmaktadır. Araştırmacı saha notlarını aynı

günün akşamında günlüklerine aktarmıştır (Creswell, 2017; Gay vd., 2016; Glesne, 2013).

3.4.3.1. Gözlem formu

Video ile kaydedilen aile eğitimi gözlemlerinde, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının pratik bir şekilde belirlenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu kapsamda 21.9.2018 tarihinde araştırmacı ile tez danışmanı arasında yapılan toplantıda araştırmacının alanyazın taraması yaparak öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemede kullanmak üzere “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu” oluşturulmasına karar verilmiştir (Günlük, 21.9.2018, s. 13-14). Araştırmacı bu doğrultuda kapsamlı alanyazın taraması yapmıştır. Alanyazın taramaları ve tez danışmanının daha önceden bu konuya ilişkin hazırlamış olduğu gözlem formunu temel alarak yeni bir gözlem formu oluşturmuştur (Günlük, 30.9.2018, s. 15). Tez danışmanı tarafından hazırlanan bu form daha sonra “Supervision on early intervention practices for teachers of the deaf” isimli araştırma ile yayınlanmıştır (Turan, 2019). Araştırmacının bu çalışma için oluşturduğu “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu” inandırıcılık üyeleri tarafından incelenmiştir. 8.10.2018 tarihli inandırıcılık toplantısında Gözlem Formu üzerinde çalışılarak uygun olan ve olmayan maddeler üzerinde tartışılmıştır. Gözlem Formu’nun “çoğunlukla (2 puan)”, “ara sıra (1 puan)”, “hiçbir zaman (0 puan)” şeklinde üçlü derecelendirilmesine, sonuna açıklamalar sütununun eklenmesine ve işevuruk tanımlamalar yapılmasına karar verilmiştir. Gözlem Formu’ndan alınabilecek puan 0-46 arasında değişmektedir (Günlük, 8.10.2018, s. 19-20). Bu toplantıdan sonra düzenlenmiş Gözlem Formu işevuruk tanımlamalarla birlikte inandırıcılık üyeleri tarafından tekrar incelenmiş ve uzman görüşleri tamamlanmıştır. 23 maddelik “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu” kullanıma hazır hale getirilmiştir (EK-5).

3.4.4. Görüşmeler

Görüşme, katılımcıların deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygu ve düşüncelerine ilişkin bilgiler elde edilmesine yarayan veri toplama tekniğidir (Creswell, 2017). Görüşme tekniği tek başına veri toplamak için kullanılabildiği gibi

gözlem verilerini desteklemek amacıyla da kullanılabilir (Gay vd., 2016). Alanyazında çeşitli sınıflandırmaların bulunması ile birlikte görüşme tekniği yaygın olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçlü sınıflandırılmaktadır (Gay vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılandırılmış görüşme, soruların önceden belirlenmesini ve görüşülen kişinin kendisine sunulan olası seçeneklerden birisini seçmesini gerektirmektedir (Gay vd., 2016; Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmede soruların önceden hazırlanmasıyla birlikte hazırlanan soruların bazılarını bağlı kalırsa da görüşme esnasında bazı sorular değişebilmekte ve sorularda çeşitliliğe gitme esnekliği bulunmaktadır (Creswell, 2017; Gay vd., 2016). Yapılandırılmamış görüşme ise etkileşimin doğal akışı içinde soruların sorulması veya bir konu hakkında bilgi alışverişinin sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Bu tür görüşmede önceden belirlenmiş sorular bulunmamakta, bu nedenle sohbet tarzı görüşme olarak da nitelendirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.4.4.1. Yapılandırılmamış görüşmeler

Araştırmanın başından sonuna kadar araştırmacı, katılımcılarla telefon görüşmeleri, yüz yüze görüşmeler ve çevrim içi mesajlaşma uygulaması üzerinden görüşmeler yoluyla sürekli etkileşim halinde olmuştur. Önceden planlanmayan ve araştırma ortamında anlık meydana gelen görüşmeler de olmuştur. Araştırma sürecinde araştırmacı ile öğretmen ve kurum müdürü arasında iletişimin sağlıklı olabilmesi, alınan kararlardan herkesin ortak bir şekilde haberdar olabilmesi için 17.5.2018 tarihli tez izleme toplantısında iletişim grubu oluşturulması önerilmiştir (Günlük, 17.5.2018, s. 2). Araştırma ortamında yapılan ilk ziyarette öğretmenlerle birlikte çevrim içi mesajlaşma uygulaması üzerinden grup oluşturmaya karar verilmiştir (Günlük, 10.8.2018, s. 6). Araştırmacı eğitim koordinatöründen tekrar izin alarak “Öğretmen araştırma ekibi” isimli mesajlaşma grubu oluşturmuştur (Günlük, 12.9.2018, s. 10). Araştırmacı, çevrim içi mesajlaşma grubunda, araştırmanın yeni başladığı süreçte kuruma geleceği tarihleri ve kimlerden ne tür veri toplayacağını duyurmuştur. Hizmet içi eğitim uygulamaları sürecinde gerekli olan eğitim materyalleri (aile eğitimi planı, aile eğitimi raporu vb.) buradan paylaşmıştır. Öğretmenler video kayıtları için sormak istediklerini de buradan araştırmacıya sormuştur. Ayrıca hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerin istekleri doğrultusunda bir kitap listesi oluşturma kararı alınmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin

işine yarayacağını düşündüğü kaynakların görsellerini ya da bağlantılarını bu gruptan öğretmenlerle paylaşmıştır. Bu şekilde araştırmacı ile öğretmenler ve kurum müdürü arasında bilgi paylaşımı yapılan ortak bir alan oluşturulmuştur. Çevrim içi mesajlaşma grubundaki görüşmeler dışında araştırmacı ile katılımcılar arasında çeşitli zamanlarda çeşitli amaçlarla anlık pek çok görüşme meydana gelmiştir. Araştırmacı, bu görüşmelerin içeriklerini günlüklerine kaydetmiştir.

3.4.4.2. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Araştırmanın öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, değerlendirme ve izleme aşamalarında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Hazırlanan tüm yarı yapılandırılmış görüşme sorularının amaca uygunluğu, içeriği ve anlaşılabilirliği inandırıcılık komitesi tarafından incelenmiştir. Geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları EK-6'da verilmektedir. Araştırma sürecinde yaklaşık 29 saat yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra kayıtların %30'luk kısmı (yaklaşık 9 saat) dinlenerek tez danışmanı tarafından doğrulanmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2013).

3.4.5. Toplantılar

Araştırma sürecinde katılımcılarla ve araştırma ekibiyle sürecin farklı aşamalarında ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda toplantılar yapılmıştır. Araştırmacı bu toplantılarda ortaya çıkan verileri ses kayıt cihazı ile kayıt etmiş, aynı gün ses kayıtlarını dinleyerek günlüklerine geçirmiştir (Creswell, 2017). Ayrıca toplantılarda toplantı tutanağı tutulmuştur. Bu bağlamda katılımcılarla yaklaşık beş saat süren altı toplantı yapılmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanı arasında yaklaşık 46 saatlik 40 izleme toplantısı, inandırıcılık komitesi üyeleri arasında yaklaşık 15 saatlik 20 toplantı gerçekleştirilmiştir. Çeşitli amaçlarla katılımcılarla yapılan toplantılara ilişkin bilgiler Tablo 3.5'te verilmektedir.

Tablo 3.5. *Katılımcılarla yapılan toplantılara ilişkin bilgiler*

Araştırma aşaması	Toplantı no	Tarih	Süre	Ortam	Katılanlar	Konu
İhtiyaç belirleme	1	8.10.2018	45 dk.	Öğretmenler odası	Araştırmacı Berna öğrt. Canan öğrt. Doğan öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü	Araştırma süreci hakkında bilgi verilmesi, katılımcılardan sözlü izin alınması, araştırma ortamı hakkında bilgi toplanması
	2	1.3.2019	50 dk.	Müdür odası	Araştırmacı Ahmet öğrt. Kurum müdürü	Geri bildirim ve onay toplantısı hakkında müdür ve eğitim koordinatöründen görüş ve onay alınması
	3	1.3.2019	50 dk.	Öğretmenler odası	Araştırmacı Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Hasan öğrt. Gökay öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	Hizmet içi eğitim programı için geri bildirim ve onay toplantısı
Hizmet içi eğitim uygulamaları	4	14.3.2019	40 dk.	Müdür odası	Araştırmacı Kurum müdürü	İkinci oturum sonrası kurumda katılımcılar arasında yapılan toplantıda öğretmenlerin eğitim oturumlarına ilişkin görüşlerinin araştırmacıya bildirilmesi
	5	29.3.2019	30 dk. 54 sn.	Kafe	Araştırmacı Doğan öğrt.	Doğan Öğretmen'in işten ayrılması sonucunda, geri bildirim verilmesi.
	6	27.6.2019	1 sa. 9 dk. 39 sn.	Kurumun bahçesi	Araştırmacı Kurum müdürü Tez danışmanı	0-6 yaş için taslak programın anlatılması, kurum müdürünün gelecek planlarını paylaşması

3.4.5.1. İzleme toplantıları

Araştırmacı ile tez danışmanı arasında eğitim oturumlarından sonraki ilk iş gününde ve bu rutinlerin arasındaki ihtiyaçlar dahilinde sürekli izleme toplantıları yapılmıştır. İzleme toplantılarında araştırmacının öğretmen eğitimcisi rolünün geliştirilmesinde tez danışmanı araştırmacıya danışmanlık sağlamıştır. Bu danışmanlık ışığında araştırmacı öğretmen eğitimcisi rolünü yerine getirmiştir. Toplantılarda araştırmacının, süreçteki

uygulamaları gözden geçirilmiş (eğitim oturumları, katılımcılarla etkileşimleri ve saha gözlemleri, aile eğitimleri), öğretmen eğitimcisi becerileri değerlendirilmiş ve bir sonraki saha uygulamaları için öneriler geliştirilmiştir. İzleme toplantıları bu yönleriyle bir sonraki eylem planının oluşturulmasına önemli katkılar sağlamıştır. Aynı zamanda bu toplantılar araştırma sürecinin doğal gerekliliği olarak araştırma sürecinin planlanması, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin gözden geçirilmesi ve araştırma raporunun tamamlanması gibi amaçlara da hizmet etmiştir. İzleme toplantılarının ses kaydı alınmış, araştırmacı aynı gün içinde ses kaydını dinleyerek günlüklerine kaydetmiştir. Bu toplantılar tez danışmanının odasında yapılmıştır. Tablo 3.6’da araştırmacının farklı aşamalarında yapılan izleme toplantılarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 3.6. Araştırmacı ve tez danışmanı arasında yapılan izleme toplantılarına ilişkin bilgiler

Araştırma aşaması	Toplantı no	Tarih	Süre	Toplantının amacı/konusu
İhtiyaç belirleme	1	25.10.2017	21 dk. 17 sn.	Tez konusunun belirlenmesi
	2	6.3.2018	18 dk. 41 sn.	Tez önerisinin tartışılması
	3	21.9.2018	30 dk.	Araştırma sürecinin planlanması
	4	18.10.2018	19 dk. 46 sn.	İhtiyaç belirleme aşaması veri toplama araçları için hazırlıkların yapılması
	5	5.11.2018	2 sa. 8 dk. 27 sn.	İlk video kayıtlarının değerlendirilmesi
	6	7.11.2018	57 dk. 35 sn.	İlk video kayıtlarının değerlendirilmesi
	7	27.11.2018	38 dk. 12 sn.	İlk verilerin değerlendirilmesi
	8	26.12.2018	32 dk. 18 sn.	İlk verilerin değerlendirilmesi
	9	14.2.2019	1 sa. 36 dk. 9 sn.	İlk verilerin değerlendirilmesi
	10	22.2.2019	57 dk. 6 sn.	Hizmet içi eğitim uygulamalarına hazırlıkların yapılması
Hizmet içi eğitim uygulamaları	11	4.3.2019	2 sa. 18 dk. 54 sn.	Birinci ve ikinci eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	12	8.3.2019	1 sa. 31 dk. 12 sn.	Öğretmenlerin “Yetişkin-çocuk etkileşimi” konulu video kayıtlarının değerlendirilmesi
	13	10.3.2018	12 dk. 44 sn.	Araştırmacının üçüncü ve dördüncü eğitim oturumları için hazırladığı eğitim materyallerinin gözden geçirilmesi
	14	18.3.2019	2 sa. 1 dk. 3 sn.	Üçüncü ve dördüncü eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	15	26.3.2019	1 sa. 49 dk.	Öğretmenlerin “Oyun” konulu video kayıtlarının değerlendirilmesi Araştırmacının beşinci ve altıncı eğitim oturumları için hazırladığı eğitim materyallerinin gözden geçirilmesi

Tablo 3.6. (Devam) *Araştırmacı ve tez danışmanı arasında yapılan izleme toplantılarına ilişkin bilgiler*

Araştırma aşaması	Toplantı no	Tarih	Süre	Toplantının amacı/konusu
Hizmet içi eğitim uygulamaları	16	3.4.2019	1 sa. 17 dk. 20 sn.	Beşinci ve altıncı eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	17	4.4.2019	2 sa. 17 dk. 30 sn.	Beşinci ve altıncı eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması (devam)
	18	11.4.2019	2 sa. 15 dk. 29 sn.	Öğretmenlerin “Günlük yaşam rutinleri” konulu video kayıtlarının değerlendirilmesi Araştırmacının yedinci ve sekizinci eğitim oturumları için hazırladığı eğitim materyallerinin gözden geçirilmesi
	19	16.4.2019	2 sa. 5 dk. 26 sn.	Yedinci ve sekizinci eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	20	24.4.2019	1 sa 32 dk 28 sn.	Öğretmenlerin “Hikâye kitabı bakma etkinlikleri” konulu videolarının değerlendirilmesi Araştırmacının dokuzuncu ve onuncu eğitim oturumları için hazırladığı eğitim materyallerinin gözden geçirilmesi
	21	6.5.2019	45 dk.	Dokuzuncu ve onuncu eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	22	16.5.2019	2 sa.	Birinci tur aile eğitimi video kayıtlarının değerlendirilmesi
	23	17.5.2019	1 sa. 43 dk. 38 sn.	Birinci tur aile eğitimi video kayıtlarının değerlendirilmesi (devam)
	24	27.5.2019	1 sa. 32 dk. 15 sn.	İkinci tur aile eğitimi video kayıtlarının değerlendirilmesi
	25	29.5.2019	1 sa. 1 dk. 44 sn.	İkinci tur aile eğitimi video kayıtlarının değerlendirilmesi (devam)
	26	12.6.2019	37 dk. 25 sn.	Hasan öğretmenin sunusunun incelenmesi Araştırmacının 10. ve 11. eğitim oturumları için hazırladığı eğitim materyallerinin gözden geçirilmesi
	27	18.6.2019	2 sa.	11. ve 12. eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	28	24.6.2019	37 dk. 53 sn.	Araştırmacının 13. oturum için hazırladığı eğitim materyallerinin gözden geçirilmesi
	29	28.6.2019	30 dk.	13. eğitim oturumunun değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	30	1.7.2019	1 sa. 33 dk. 11 sn.	Üçüncü tur aile eğitimi video kayıtlarının değerlendirilmesi
	31	22.8.2019	1 sa. 24 dk. 23 sn.	Değerlendirme için hazırlanan veri toplama araçlarının tartışılması ve katılımcı belgelerinin gözden geçirilmesi
	32	2.9.2019	38 dk. 22 sn.	Beşinci tur aile eğitimi video kayıtlarının değerlendirilmesi

Tablo 3.6. (Devam) *Araştırmacı ve tez danışmanı arasında yapılan izleme toplantılarına ilişkin bilgiler*

Araştırma aşaması	Toplantı no	Tarih	Süre	Toplantının amacı/konusu
Değerlendirme	33	30.9.2019	26 dk. 49 sn.	Değerlendirme amaçlı toplanan verilerin değerlendirilmesi
	34	11.12.2019	23 dk. 17 sn.	Araştırma raporunun tartışılması
	35	6.1.2020	21 dk. 58 sn.	Araştırma raporunun tartışılması
	36	20.4.2020	49 dk. 41 sn.	Araştırma raporunun tartışılması
İzleme	37	26.6.2020	1 sa. 3 dk. 2 sn.	İzleme verilerinin değerlendirilmesi
	38	4.11.2020	38 dk. 49 sn.	Araştırma raporunun tartışılması
	39	23.11.2020	1 sa. 57 dk.51 sn.	Araştırma raporunun tartışılması
	40	6.12.2020	39 dk. 27 sn.	Araştırma raporunun tartışılması

3.4.5.2. İnandırıcılık komitesi toplantıları

İnandırıcılık ve tez izleme komitesinin oluşturulmasında konuya hakim alan uzmanı ile araştırma yöntemi konusunda doğru rehberlik sunabilecek nitel araştırmacının olması tavsiye edilmektedir. Bu özelliklere dikkat edilerek oluşturulan komitelerin geri bildirimlerinin araştırmacının inandırıcılığını etkileyen unsurlar olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2017). Araştırma süreci boyunca araştırmacı, tez danışmanı ve Prof. Dr. Yıldız Uzuner arasında inandırıcılık toplantıları yapılmıştır. Tez danışmanı ile Uzuner'in ders saatlerinin çakışması nedeniyle bazı toplantılara tez danışmanı katılamamıştır. Ancak bu toplantılarda alınan ses kayıtları aynı gün e-posta yoluyla tez danışmanına gönderilmiş, tez danışmanı da dinleyerek gerekli durumlarda geri bildirimler sağlamıştır. İnandırıcılık toplantıları, Uzuner'in odasında gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen bu toplantılar dışında zaman zaman araştırmacı ile Uzuner arasında anlık gelişen görüşmeler de meydana gelmiştir. Bu toplantıların yanında Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Sınav Yönetmeliği gereği oluşturulan tez izleme kurulu üyeleriyle araştırma süreci altı aylık rutinlerle izlenmiş ve değerlendirilmiştir. İnandırıcılık komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 3.7'de verilmektedir.

Tablo 3.7. İnanırcılık komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler

Araştırma aşaması	Toplantı no	Tarih	Süre	Toplantının amacı/konusu
İhtiyaç belirleme	1	27.4.2018	40 dk.	Tez önerisinin tartışılması
	2	18.9.2018	19 dk. 3 sn.	Araştırma sürecinin planlanması
	3	8.10.2018	54 dk. 35 sn.	Araştırma sürecinin planlanması ve veri toplama araçlarının tartışılması
	4	12.11.2018	66 dk. 48 sn.	İhtiyaç belirleme aşaması verilerinin değerlendirilmesi
	5	24.1.2019	1 sa. 6 dk. 39 sn.	İhtiyaç belirleme aşaması verilerinin değerlendirilmesi
	6	5.2.2019	26 dk. 44 sn.	İhtiyaç belirleme aşaması verilerinin değerlendirilmesi
	7	25.2.2019	50 dk. 15 sn.	Geri bildirim ve onay toplantısının planlanması ve hizmet içi eğitim uygulamaları sürecinde verilerin nasıl toplanacağıın planlanması
	8	11.3.2019	44 dk. 51 sn.	Birinci ve ikinci eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	9	25.3.2019	47 dk. 56 sn.	Üçüncü ve dördüncü eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	10	4.4.2019	30 dk.	Beşinci ve altıncı eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
Hizmet içi eğitim uygulamaları	11	22.4.2019	53 dk. 42 sn.	Yedinci ve sekizinci eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	12	29.4.2019	59 dk. 35 sn.	Dokuzuncu ve onuncu eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	13	13.5.2019	40 dk. 22 sn.	Sürecin değerlendirilmesi
	14	27.5.2019	47 dk. 42 sn.	Sürecin değerlendirilmesi
	15	19.6.2019	44 dk. 43 sn.	11. ve 12. eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
	16	3.7.2019	22 dk. 40 sn.	13. eğitim oturumunun değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması
Değerlendirme ve izleme	17	26.11.2019	11 dk. 48 sn.	Araştırmanın ileride yaygınlaştırılmasının tartışılması
	18	29.7.2020	53 dk. 22 sn.	Araştırma raporunun tartışılması
	19	18.3.2021	1 sa. 3 dk. 22 sn.	Araştırma raporunun tartışılması
	20	1.4.2021	40 dk.	Araştırma raporunun tartışılması

3.4.6. Süreç ürünleri

Hizmet içi eğitim uygulama sürecinde çeşitli süreç ürünleri ortaya çıkmıştır. Bu ürünler arasında araştırmacının eğitim materyali olarak kullandığı aile eğitimi planları (EK-7) ve aile eğitimi raporları (EK-8) bulunmaktadır. Araştırmacı, araştırmanın katılımcısı olan çocuklarla yaptığı aile eğitimleri için aile eğitimi planları geliştirmiş ve

eğitimlerini aile eğitimi raporları ile değerlendirmiştir. Bu ürünleri hizmet içi eğitim uygulamalarında sunarak bunların üzerinden öğretim sağlamıştır. Öğretmenler de araştırmacıyı model alarak süreç içinde aile eğitimi planları ve aile eğitimi raporları geliştirmişlerdir. Araştırmacı, bu ürünleri incelemiş sözlü ve yazılı geri bildirimler (EK-9) sağlamıştır. Araştırmacının oluşturduğu yazılı geri bildirimler de süreç içinde ortaya çıkan ürünlerdir. Öğretmenlerin aile eğitimi planları, aile eğitimi raporları ile araştırmacının hazırladığı yazılı geri bildirimler öğretmenlerin süreç içindeki gelişimini gösteren önemli veriler sağlamış ve bir sonraki eylem planının geliştirilmesinde yol göstermiştir.

3.5. Verilerin Analizi

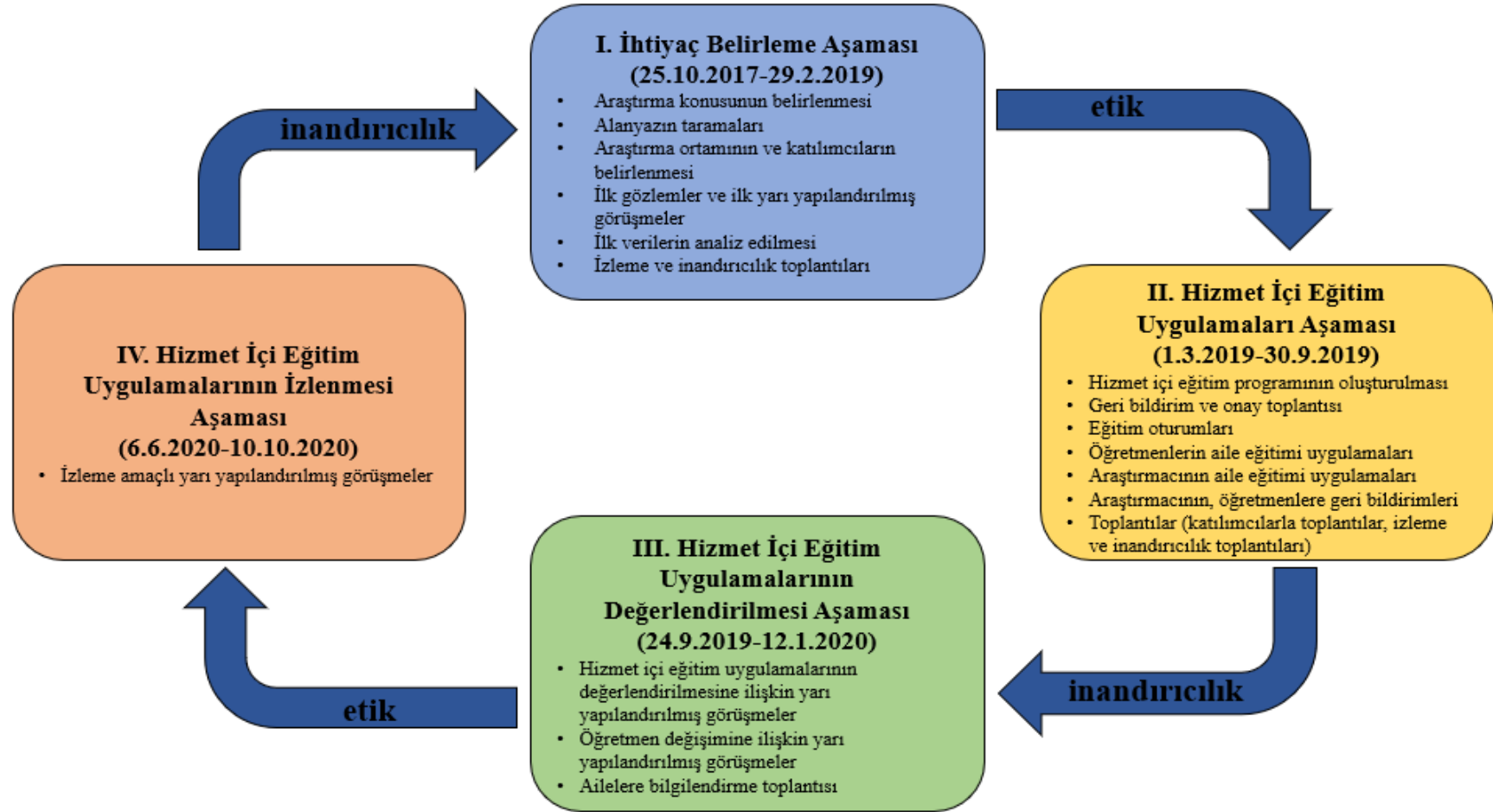
Eylem araştırmalarında veri toplama ve analiz süreci döngüsel gerçekleşmektedir (Johnson, 2014). Veriler toplandıktan sonra hızlı bir şekilde verilerin gözden geçirilmesi, birbiriyle ilişkili olan durumların belirlenmesi ve örüntülerin ortaya çıkarılması gerekmektedir (Gürgür, 2017b). Bu şekilde özetlenen bulgular yoluyla bir sonraki aşamada (döngüde) yapılacak uygulamalar için geçerli ve güvenilir zemin hazırlanmaktadır (Mertler, 2014). Özetlenen ve örüntüleri belirlenen bulgular yoluyla araştırmacı, araştırma sorularına yanıt bulup bulmadığını ve eylemlerinin etkili olup olmadığını sorgulamaktadır (MacNaughton and Hughes, 2009; Mertler, 2014; Mills, 2011). Bu yönleriyle eylem araştırması bir süreç analizi gerektirmektedir (Johnson, 2014).

Bu araştırmada toplanan tüm veriler hemen akabinde araştırmacı tarafından özetlenmiş ve toplanan veriler inandırıcılık üyeleri tarafından eleştirel olarak gözden geçirilmiştir. İzleme, inandırıcılık komitesi ve tez izleme toplantılarında toplanan verilerin araştırma sorularını ne kadar yanıtladığı üzerinde tartışmalar yapılmış ve uzmanlar görüşlerini bildirmişlerdir. Böylelikle bir sonraki döngü için yapılacak uygulamalara ve veri toplama biçimine ilişkin eylem planları ortaya çıkmıştır (Altrichter vd., 2005; Mertler, 2014). Ayrıca öğretmenlerin aile eğitimi uygulama gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler detaylı analiz gerektirdiğinden bu verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme dökümlerinin analizinde Nvivo programından yararlanılmıştır. Son olarak tüm veriler bir araya getirilerek tümevarımsal

olarak analiz edilmiştir. Ortaya çıkan kod ve temalar inandırıcılık üyeleri tarafından onaylanmıştır.

3.6. Araştırma Sürecinin Aşamaları

Bu araştırma 2018-2019 ve 2019-2020 öğretim yıllarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Şekil 3.5’de görüldüğü gibi (1) ihtiyaç belirleme, (2) hizmet içi eğitim uygulamaları, (3) hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi ve (4) hizmet içi eğitim uygulamalarının izlenmesi olmak üzere dört aşamalı döngüsel bir süreç ortaya çıkmıştır. İzleyen bölümde araştırmanın veri toplama süreci bu döngü göz önüne alınarak açıklanmaktadır. Çalışmanın uygulamasından önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu’ndan araştırma için etik onay (EK-10) ve ayrıca ÖERM’in bağlı olduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izin alınmıştır (EK-11).



Şekil 3.5. Araştırma sürecinin aşamaları

3.6.1. İhtiyaç belirleme aşaması

Öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi aşaması 25.10.2017 ile 29.2.2019 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Hizmet içi eğitim uygulamalarına hazırlanabilmek için öncelikli olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmiştir. Alanyazın taramaları ve inandırıcılık toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemede belgeler, gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve günlükler yoluyla verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin mesleki ihtiyaçlarının ve uygulamada karşılaştıkları sorunların araştırmacı gözüyle belirlenmesi amacıyla öncelikle öğretmenlerin uygulamalarının incelenmesi planlanmıştır. Araştırmacı ile tez danışmanı arasında 12.9.2018 tarihinde yapılan toplantıda ilk video kayıtlarının alınmasına ilişkin kararlar alınmıştır. Öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarındaki gerçek ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere her zaman yaptıkları gibi bir aile eğitimi uygulaması yapmaları, video kaydı için yeni bir uyarılma veya düzenleme yapmamaları konusunda bilgi verilmesi planlanmıştır. Öğretmenlerin video kayıtları sırasında kendilerini rahat hissetmeleri, uygulamaların doğala yakın olmasını sağlamak amacıyla öğretmen-aile eşleştirmesine öğretmenlerin kendi aralarında karar vermesi yönünde karar alınmıştır. Bu durumun öğretmenlerin motivasyonları açısından da önemli olduğu düşünülmüştür. ÖERM’de bir ders süresi 40 dakika olduğu için aile eğitimlerinin de ortalama bir ders süresi kadar kayda alınmasına karar verilmiştir (Günlük, 12.9.2018, s. 9-10).

Araştırmacı, araştırma ortamına yaptığı 10.8.2018 tarihli ilk ziyaretinde öğretmenlerin uygulamalarını video ile kaydedeceğini bildirmiştir. Gizlilik koşulları altında bu video kayıtlarının kimler tarafından izleneceği konusunda da öğretmenlere bilgi sağlamıştır. Araştırmacı, video kaydı ile ilgili bilgiler verdiğinde öğretmenler tarafından video kayıtlarına ilişkin olarak isteksizlik veya olumsuz bir tavır hissetmemiştir (Günlük, 17.9.2018, s. 12). Ailelere ise bu konuya ilişkin bilgilendirme, kurum müdürü ve öğretmenler tarafından sağlanmıştır (Günlük, 18.10.2018, s. 23).

Gözlemlerin, video ile kaydedilmesinde araştırmacının tecrübesi önemli bulunmaktadır. Araştırmacı yüksek lisans tezinde kendi aile eğitimi uygulamalarını kendine ait kamerası ile kaydetmiştir. Bu nedenle araştırmacının kamera kullanma konusunda deneyime sahip olduğu söylenebilir. Ancak yine de araştırmacı, araştırma ortamına gitmeden önce kamerasının teknik özelliklerini, belleğini ve şarjını kontrol ederek gerekli tedbirleri almıştır (Günlük, 25.10.2018, s. 24). Araştırmacı video

kayıtlarının tarihlerine öğretmenlerin aile eğitimi uygulamaları gününe göre karar vermiştir. Araştırma ortamına gittiğinde de kurum memuru ve öğretmenlerle birlikte kayıt saatlerini planlamışlardır (Günlük, 28.10.2018, s. 24; 9.2.2019, s. 63). Araştırmacı, bireysel eğitim odalarında kameranın konumunu öğretmenlerle istişare yaparak belirlemiştir (Günlük, 28.10.2018, s. 26). 12.9.2018 tarihli toplantıda alınan kararlar doğrultusunda öğretmen, çocuk, ebeveyn ile öğretmenin kullandığı eğitim materyallerini görebilecek şekilde ve ışığın yönüne uygun biçimde kamerayı üç ayak ile konumlandırmış ve aile gelmeden önce deneme çekimi yapmıştır. Aileler, araştırmacı gelmeden önce bilgilendirilmiştir ancak yine de araştırmacı her aileye kendisini tanıtmış, kurumda bulunma amacını, verilerin nasıl toplanacağını ve gizlilik koşullarını açıklamıştır. Ailelerden katılımcı onay formunu dikkatlice okuyup gönüllü olmaya karar vermişlerse imzalamalarını istemiştir. Araştırmacı, ilk kez karşılaştığı bu ailelerin yaklaşımlarını son derece olumlu, samimi ve yardım etmeye hazır bulmuştur. Böylelikle her video kaydı öncesinde öğretmenlerden ve ailelerden tekrar sözlü izinleri alınmıştır. Araştırmacı öğretmenlere ve ailelere kayıt sırasında içeride bulunacağını, gözlem yapacağını, amacını, arada kamerayı kontrol edeceğini ve ilk kayıtlarda onlarla iletişiminin sınırlı olacağını bildirmiştir. Araştırmacı, bazı öğretmenlerin hafif telaşlı ve heyecanlı olduklarını fark etse de genel olarak içeride olmasının öğretmenler, aileler ve çocuklar tarafından olumlu karşılandığını düşünmüştür. Araştırmacı, özellikle ailelerin aile eğitimi öncesinde, sonrasında ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde yaşadıkları süreçleri paylaşma arzusu içinde olduklarını gözlemlemiş ve bu durum da araştırmacıya kendisinin aileler tarafından kabullenildiğini hissettirmiş ve onlarla iletişimini kolaylaştırmıştır (Günlük, 28.10.2018, s. 29-30, 32).

Yukarıda bahsi geçen kararlar ve tedbirler doğrultusunda araştırmacı öğretmenlerin aile eğitimlerine katılarak ortamda gözlemler yapmış, gözlemleri video kaydı ve saha notları yoluyla kaydetmiştir. Araştırmacı ilk aşamada 28.10.2018 tarihinde Ahmet, Berna, Canan ve Doğan öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarını kaydetmiştir. Toplanan verilerin analiz süreci devam ederken 13.12.2018 tarihinde Doğan Öğretmen işten ayrılacağını, dolayısıyla araştırmadan da ayrılacağını bildirmiştir. Bir süre sonra Doğan Öğretmen'in yerine bir okul öncesi öğretmenin ve bir odyologun kurumda işe başladığı öğrenilmiştir. 14.1.2019 tarihinde yapılan araştırmanın ilk Tez İzleme Kurulu toplantısında öğretmen değişikliği konusu tartışılmış ve yeni işe başlayan öğretmen ve odyologun araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir (Günlük, 14.1.2019, s. 60).

Dolayısıyla 9.2.2019 tarihinde yeni işe başlayan Esin Öğretmen ve Faruk Öğretmen'den ilk aile eğitimi uygulama gözlemleri alınmıştır. Öğretmenlerin müsaitlik durumlarına göre video kayıtlarının öncesinde veya sonrasında aile eğitimlerini daha önce video ile kaydedip kaydetmedikleri, ebeveyn-çocuk çiftini seçme nedenleri, ebeveyn-çocuk çiftiyle kaçınıcı aile eğitimlerinin olduğu ve eğitim planı yapıp yapmadıklarına ilişkin bağlam bilgileri edinilmiştir. Tablo 3.8'de öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamasında, aile eğitimi uygulama video kayıtlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.8. *İhtiyaç belirleme aşamasında aile eğitimi video kayıtlarına ilişkin bilgiler*

Aile eğitimi gözlem no	Tarih	Süre	Öğretmen	Çocuk ve ebeveyni	Ortam
1	26.10.2018	37 dk. 4 sn.	Ahmet	Yasemin ve babası	Üç nolu Bireysel Eğitim Odası (BEO)
2	26.10.2018	30 dk. 23 sn.	Berna	Gamze ve babası	Beş nolu BEO
3	26.10.2018	29 dk. 29 sn.	Canan	Damla ve annesi	Dört nolu BEO
4	26.10.2018	36 dk. 59 sn.	Doğan	Murat ve annesi	Bir nolu BEO
5	9.2.2019	42 dk. 56 sn.	Esin	Murat ve annesi	Bir nolu BEO
6	9.2.2019	37 dk. 9 sn.	Faruk	Ali ve ablası	Üç nolu BEO

3.6.1.1. Video kaydı analizinin aşamaları

Öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamasında, hizmet içi eğitimin içeriğine ve uygulama sürecine yönelik eylem planları geliştirmek için öğretmenlerin aile eğitimi uygulama gözlemlerinin hem detaylı hem de pratik olarak analiz edilmesine gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle ilk aile eğitimi video kayıtlarının alınmasından önce birtakım hazırlıklar yapılmıştır (Günlük, 21.9.2018, s. 13-14; 8.10.2018, s. 19-20). Bu kapsamda öncelikle pratik analizde kullanılmak üzere “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu” oluşturulmuştur. Bu süreçte, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına göre uygulama çözümlerinin geliştirilmesi için detaylı analizin nasıl yapılacağına ilişkin de planlar yapılmıştır (Günlük, 8.10.2018, s. 19-20). Toplantılarda alınan kararlar doğrultusunda detaylı analizin aşamalarında Shultz ve diğerlerinin (1982'den akt. Uzuner, 1993, s. 98) modeli temel alınmıştır.

3.6.1.2. Video kayıtların dökümü

Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına uygun biçimde hizmet içi eğitim oturumlarına içerik oluşturmak amacıyla aile eğitimi video kayıtlarının özet dökümlerinin yapılmasına karar verilmiştir (Günlük, 8.10.2018, s. 19-20). Araştırmacı Ratcliff'in (1996, Akt. Uzuner vd., 2005, s. 115) modelini temel alarak "Gözlem Özeti Formu" hazırlamış ve bu form inandırıcılık üyeleri tarafından uygun bulunmuştur (EK-12). "Gözlem Özeti Formu" öğretmenin adı, ebeveyn-çocuk çiftinin adı, kullanılan eğitim materyalleri, tarih, süre ve yer olmak üzere bağlam bilgileriyle başlamaktadır. Bağlam bilgilerini takiben zaman, betimsel veri (öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışları), araştırmacının yorumu, araştırmacının önerileri ve tez danışmanının önerileri olmak üzere beş sütun oluşturulmuştur. Araştırmacı video kayıtlarının alınmasından hemen sonra kendisi kayıtları izleyerek "Gözlem Özeti Formu"na dökümlerini yapmıştır. Gözlemlerde odak kişi öğretmen olduğu için araştırmacı, öğretmene odaklanarak olayları betimsel veri sütununa betimlemiştir. Oyun veya etkinlik değiştiğinde zamanı, zaman sütununa; olaylarla ilgili açıklanması gereken durumları, araştırmacı yorumu sütununa işlemiştir. Öğretmenlerde gözlemlediği var olan beceriler ile geliştirilmesi gereken becerileri araştırmacının önerileri sütununa yazmıştır. Araştırmacı anlamadığı olayları, merak ettiği konuları ise öğretmenlere sormak üzere özetlerin altına "Öğretmene Sorular" başlığı altına kaydetmiştir. "Gözlem Özeti Formu" öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının detaylı olarak incelenmesine, ihtiyaçlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli veriler sağlamıştır (Günlük, 4.11.2018, s. 34-35). Bu özetleri takiben araştırmacı "0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu"na da gözlemlerini kaydetmiştir.

3.6.1.3. Video kayıtların inandırıcılığı

Araştırmacı video kayıtların dökümlerini yaptıktan ve "0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu"na gözlemlerini kaydettikten sonra video kayıtlarını araştırma danışmanı ile izlemek üzere bir araya gelmişlerdir. Tüm video kayıtlarını 5.11.2018, 7.11.2018 ve 14.2.2019 tarihlerinde üç oturumda birlikte izlemişlerdir. Bu toplantılarda inandırıcılık çalışmalarının yanında öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyerek hizmet içi eğitim içeriğini oluşturmak, araştırmacının öğretmen eğitimeci rolünü desteklemek amacıyla çeşitli

çalışmalar yapılmıştır. Öncelikli olarak, araştırma danışmanı araştırmacının yaptığı özetleri gözden geçirerek dökümlerin doğruluğunu teyit etmiştir (Günlük, 5.11.2018, 7.11.2018, s. 36-40; 14.2.2019, s. 73-78). Video kaydı özetlerine ilişkin ikinci doğrulama ise araştırmacının öğretmenlerle yaptığı birebir görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Video kaydı özetleri öğretmenler tarafından gözden geçirilmiştir. Video kaydı gözlemlerinden araştırmacı ve danışmanın çıkardıkları anlamların ve yorumların doğruluğu öğretmenlere sorulmuştur. Bu doğrulama görüşmelerinde ortaya çıkan yeni veriler de “Gözlem Özeti Formu”na eklenmiştir. Araştırmacı her bir öğretmenle kısa görüşmeler yaparak, video kaydı özet dökümlerinde anlaşılmayan olayları ve sorularını öğretmenlerle tartışarak katılımcı teyidi almıştır (Günlük, 30.11.2018, s. 43, 1.3.2019, s. 86). Bu çalışmalarla video kayıtlarının inandırıcılığı sağlanmıştır.

Aynı toplantılarda tez danışmanı, gözlemlerini “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu”na kaydetmiş ve öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin geri bildirimlerini yazılı olarak not etmiştir. Tez danışmanının değerlendirmesinden sonra araştırmacının “Gözlem Özeti Formu”na kaydettiği gözlemleri (var olan beceriler ve geliştirilmesi gereken beceriler) tez danışmanının gözlemleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmacının öğretmen davranışlarını değerlendirme ve öneriler geliştirme becerileri, danışman tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin becerilerinin nasıl geliştirileceği, hizmet içi eğitim içeriğinin nasıl planlanacağına ilişkin eylem planının içeriği oluşmaya başlamıştır.

Öğretmenlerden alınan ilk aile eğitimi video kayıtları araştırmacı ve araştırma danışmanı tarafından ayrı ayrı analiz edildikten sonra “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu” için gözlemciler arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma da yine 5.11.2018, 7.11.2018 ve 14.2.2019 tarihlerinde yapılan toplantılarda gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmıştır. Bu formüle göre görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Miles and Huberman, 1994). İhtiyaç belirleme aşamasındaki birinci gözlem için %81; ikinci gözlem için %83; üçüncü gözlem için %82; dördüncü gözlem için %86; beşinci gözlem için %84; altıncı gözlem için %84 uyumlu bulunmuştur.

Gözlemlerin yanı sıra öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları ve uygulamada karşılaştıkları sorunların derinlemesine incelenebilmesi ve gözlem verileriyle karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla öğretmenlerle, ebeveynlerle ve kurum müdürüyle

yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çocuklardan Çağlar araştırma sürecinde kurumda aile eğitimine başladığı için Çağlar'ın annesi ile daha ileri bir tarihte ilk görüşme yapılmıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşmeler ve süreleri Tablo 3.9'da verilmektedir.

Tablo 3.9. *İhtiyaç belirleme aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler*

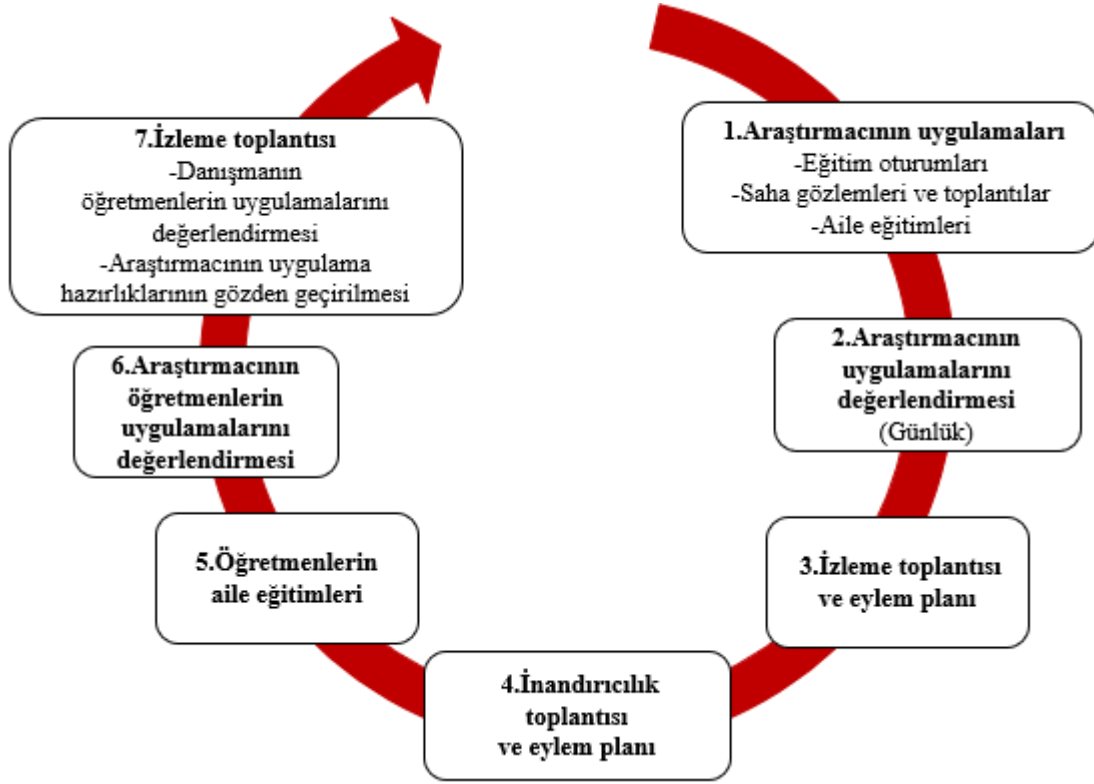
	Tarih	Süre	Katılımcı	Ortam
Öğretmenlerle ve kurum müdürüyle yarı yapılandırılmış görüşmeler	30.11.2018	39 dk. 40 sn.	Ahmet ögrt.	Öğretmenler odası
	30.11.2018	16 dk. 18 sn.	Ahmet ögrt. (eğitim koordinatörü rolünde)	Öğretmenler odası
	30.11.2018	47 dk. 59 sn.	Berna ögrt.	Beş nolu BEO
	29.11.2018	48 dk. 53 sn.	Canan ögrt.	Dört nolu BEO
	29.11.2018	37 dk. 24 sn.	Doğan ögrt.	Bir nolu BEO
	9.2.2019	1 sa. 57 sn.	Esin ögrt.	Üç nolu BEO
	9.2.2019	40 dk. 14 sn.	Faruk ögrt.	Üç nolu BEO
	30.11.2018	55 dk. 20 sn.	Kurum müdürü	Müdür odası
	30.11.2018	19 dk. 57 sn.	Damla'nın annesi	Öğretmenler odası
	30.11.2018	24 dk. 58 sn.	Murat'ın annesi birinci görüşme	Üç nolu BEO
Ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler	9.2.2019	14 dk. 35 sn.	Murat'ın annesi ikinci görüşme	Bir nolu BEO
	9.2.2019	16 dk. 47 sn.	Ali'nin ablası	Üç nolu BEO
	11.5.2019	9 dk. 52 sn.	Çağlar'ın annesi	Öğretmenler odası
	29.11.2018	33 dk. 12 sn.	Yasemin ve Gamze'nin babaları	Öğretmenler odası

Gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler uzman görüşleriyle değerlendirilerek öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte hizmet içi eğitim sürecinin amaçlarına, içeriğine, öğrenme yaşantılarının nasıl sunulacağına ve değerlendirme biçimine karar verilerek esnek bir planlama yapılmıştır. Buna göre yaklaşık 13 oturum sürecek bir eğitim programı hazırlanmıştır.

3.6.2. Hizmet içi eğitim uygulamaları aşaması

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamaları 1.3.2019 ile 30.9.2019 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Hizmet içi eğitim uygulamaları araştırmacının ve öğretmenlerin uygulamalarından meydana gelmiştir. Araştırmacı 13 eğitim oturumu ve 14 aile eğitimi yürütmüştür. Aynı zamanda saha gözlemleri ve katılımcılarla toplantıları olmuştur. Öğretmenler de bu süreçte edindikleri bilgiler doğrultusunda aile eğitimi uygulamalarını devam ettirmişlerdir. Araştırmacının uygulamaları ve öğretmenlerin uygulamaları yapılan toplantılarda (izleme ve inandırıcılık) izlenerek uzman görüşleri sağlanmıştır.

Araştırmacı da bu doğrultuda sistematik olarak öğretmenlerin uygulamalarını gözlemlemiş ve geri bildirimler sağlamıştır. Hizmet içi eğitim uygulamaları aşamasında ortaya çıkan veri toplama döngüsü Şekil 3.6’da verilmektedir.



Şekil 3.6. Veri toplama döngüsü

3.6.2.1. Eğitim oturumları

Araştırmacı, on dört günlük rutinlerle araştırma ortamına yaptığı iki/üç günlük ziyaretler sırasında toplamda 13 eğitim oturumu gerçekleştirmiştir. Eğitim oturumları cuma ve cumartesi günleri, kurumun öğretmenler odasında yürütülmüştür. Eğitim oturumlarının ilkinde tüm katılımcılarla “Geri Bildirim ve Onay Toplantısı” yapılmıştır. Bu toplantıda, hizmet içi eğitim uygulamalarının içeriğindeki modüller ve konular paylaşılmıştır. Öğretmenlerin ve kurum müdürünün hizmet içi eğitim oturumlarının içeriğine ilişkin onayları alınarak eğitim oturumlarına devam edilmiştir (Günlük, 1.3.2019, s. 85). İlk eğitim oturumlarının planlanmasında yaşanan sorunlar nedeniyle birinci oturum saat 20.00-00.00 saatleri arasında, ikinci oturum da 12.00-13.00 arasında gerçekleşmiştir. Üçüncü oturum itibariyle eğitim oturumlarının saatleri düzenlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinin bitiş saatine göre cuma günleri 19.00-21.00, cumartesi günleri

18.00-20.00 saatleri arasında yürütülmüştür. Her bir eğitim oturumu yaklaşık iki saat sürmüştür. Sunumlar ve videoların gösterimi sırasında kurumda var olan projeksiyon kullanılmıştır. Mayıs ayı, Ramazan ayı olduğu için eğitim oturumlarına ara verilmiştir (Günlük, 18.3.2019, s. 116-117). Eğitim oturumlarına kurum müdürü de katılmak istemiştir. Kurum müdürü, kurumda aile eğitimi uygulaması yapmayan Gökay Öğretmen (sınıf öğretmeni), Hasan Öğretmen (rehber öğretmen) ve kurum memurunun da eğitim oturumlarına dinleyici olarak katılmaları konusunda araştırmacıdan izin istemiştir. Araştırmacının onayı doğrultusunda kurum müdürü kurumda çalışan şoför dışında tüm personelin eğitim oturumlarına katılmasını zorunlu hale getirmiştir. Eğitim oturumlarının video kaydı alınmış, inandırıcılık için her bir eğitim oturumunda toplantı tutanağı tutulmuştur (Günlük, 25.2.2019, s. 84). Eğitim oturumları tarihleri, video kayıt süreleri, katılımcıları ve içeriği Tablo 3.10’da verilmektedir. Eğitim oturumu sonunda yapılan değerlendirmelerin ses kayıt süreleri de bu tabloda yer almaktadır. Eğitim oturumlarında araştırmacının hazırladığı PowerPoint sunumları yazılı materyal olarak öğretmenlere verilmiştir. PowerPoint sunumlarıyla aktarılan içerikten bir örnek olarak 10. oturuma ait PowerPoint sunumu Ek 13’te verilmektedir.

Tablo 3.10. *Eğitim oturumları video kayıtlarına ilişkin bilgiler*

Oturum no	Tarih	Süre	Katılan Katılımcılar	Konular/İçerik
1	1.3.2019	2 sa. 9 dk. 8 sn. Değerlendirme: 1 dk. 52 sn.	Araştırmacı, Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Gökay öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none"> • Geri Bildirim ve Onay Toplantısı • Temel Odyoloji • İşiten ve İşitme Kayıplı Çocuklarda Dil Gelişimi
2	2.3.2019	63 dk. 10 sn. Değerlendirme: 12 dk. 30 sn.	Araştırmacı, Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Gökay öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none"> • Yetişkin-Çocuk Etkileşimi Özellikleri <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin ödevi: Yetişkin-çocuk etkileşimi konulu video çekmeleri

Tablo 3.10. (Devam) *Eğitim oturumları video kayıtlarına ilişkin bilgiler*

Oturum no	Tarih	Süre	Katılan Katılımcılar	Konular/İçerik
3	15.3.2019	1 sa. 5 dk. 41 sn. Değerlendirme: 18 dk. 31 sn.	Araştırmacı, Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Gökay öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin yetişkin-çocuk etkileşimi konulu videolarının izlenmesi ve geri bildirim verilmesi• Oyunun Önemi ve Öğretmenin Rolü
4	16.3.2019	1 sa. 54 dk. 16 sn. Değerlendirme: 19 dk. 27 sn.	Araştırmacı, Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none">• Fiziksel Ortam Düzenlemesi• Oyunda Amaç Belirleme ve Gerçekleştirme• Oyun Türü I: Araştırmacı, Yaratıcı ve Manipülatif Oyunlar<ul style="list-style-type: none">✚ Öğretmenlerin ödevi: Oyun konulu video çekmeleri
5	29.3.2019	2 sa. 2 dk. 39 sn. Değerlendirme: 6 dk. 56 sn.	Araştırmacı, Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Gökay öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin oyun konulu videolarının izlenmesi ve geri bildirim verilmesi• Oyun Türü II: Hayali Oyunlar
6	30.3.2019	59 dk. 38 sn. Değerlendirme: 10 dk. 4 sn.	Araştırmacı, Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Gökay öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü	<ul style="list-style-type: none">• Oyun Türü III: Doğa Malzemeleri ile Oyunlar• Günlük Yaşam Rutinleri<ul style="list-style-type: none">✚ Öğretmenlerin ödevi: Günlük yaşam rutinleri konulu video çekmeleri
7	12.4.2019	1 sa. 44 dk. 32 sn.	Araştırmacı, Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none">• Doğal İşitsel Sözel Yöntem ile İşitsel Sözel Terapi Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar• Öğretmenlerin günlük yaşam rutinleri konulu videolarının izlenmesi ve geri bildirim verilmesi• Erken Okuryazarlık Etkinlikleri

Tablo 3.10. (Devam) *Eğitim oturumları video kayıtlarına ilişkin bilgiler*

Oturum no	Tarih	Süre	Katılan Katılımcılar	Konular/İçerik
8	13.4.2019	1 sa. 36 dk. 23 sn. Değerlendirme: 5 dk. 24 sn.	Araştırmacı, Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none">• Aile Merkezli Yaklaşım• Aileyle Profesyonel İlişkiler Kurma<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin ödevi: Erken okuryazarlık etkinlikleri konulu video çekmeleri
9	26.4.2019	1 sa. 21 dk. 56 sn.	Araştırmacı, Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinlikleri konulu vidoteyp kayıtlarının izlenmesi ve geri bildirim verilmesi• Aile Eğitiminin Amaçları
10	27.4.2019	1 sa. 40 dk. 2 sn. Değerlendirme: 21 dk. 59 sn.	Araştırmacı, Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none">• Aile Eğitimi Seansının Planlaması• Aile Eğitimi Planında Aileler için Amaç Belirleme• Aile Eğitimi Seansının Değerlendirilmesi• 1-10 arası oturumları değerlendirme
11	14.6.2019	1 sa. 3 dk. 6 sn. + 52 dk. 8 sn. (ses Kaydı)	Araştırmacı, Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Gökay öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none">• 0-3 Yaş Çocuk-Aile İletişimi• Olumlu ve Olumsuz Anne-Baba Tutumları (Bu eğitimler Hasan öğretmen tarafından sağlandı)• İşitme Kayıplı Çocuklarda Davranış Düzenleme Yöntemleri
12	15.6.2019	1 sa. 19 dk. 41 sn. Değerlendirme: 3 dk.	Araştırmacı, Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Gökay öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none">• İşitme Cihazları• Koklear İmplantlar (Bu eğitimler Faruk Öğretmen tarafından sağlandı)
13	27.6.2019	1 sa. 37 dk. Değerlendirme: 20 dk. 20 sn.	Araştırmacı, Tez Danışmanı, Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Gökay öğrt., Kurum müdürü, Kurum memuru	<ul style="list-style-type: none">• 3-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programı• Bebeklerde Müzik Etkinlikleri• Yapılandırılmış Dinleme Etkinlikleri• Kapanış toplantısı

3.6.2.2. Öğretmenlerin aile eğitimi uygulamaları

Araştırmacı ile tez danışmanı arasında yapılan toplantılar sonucunda her oturumda, önce belirlenen alanda kuramsal bilgi verilmesi, bu konuda araştırmacının uygulamalarından bir örneğin öğretmenlerle beraber izlenerek analiz edilmesi, ardından işlenen konuda öğretmenlere uygulama yapmaları için ödev verilmesi planlanmıştır. Öğretmenlerin gelişimsel süreci, eğitim oturumlarının ilk sekiz eğitim oturumunda konu odaklı kısa videolar ile gözlenmiştir. Örneğin, 2.3.2019 tarihli ikinci oturumda “Yetişkin-Çocuk Etkileşimi” konusu işlenmiştir. Bu tarihi takip eden iki hafta içinde öğretmenlerden aile eğitimlerinde “Yetişkin-Çocuk Etkileşimi” konulu uygulama yaparak video kaydı almaları istenmiştir. Öğretmenler bu pratiklerini kendi programlarına uygun biçimde istedikleri gün ve saatte kendi telefonlarıyla video kayda almışlar ve çevrim içi mesajlaşma uygulaması yoluyla araştırmacıya göndermişlerdir. Araştırmacı video kayıtları önce kendisi izlemiş, öğretmenlerin var olan becerileri ve geliştirilmesi gereken becerilerini saptayarak değerlendirmelerini kaydetmiştir. Bundan sonraki aşamada ise tez danışmanı ile bir araya gelerek video kayıtlarını birlikte izlemişlerdir. Tez danışmanı da araştırmacının değerlendirmelerini gözden geçirmiş ve ilave önerilerini bildirmiştir. Araştırmacı ve tez danışmanı birlikte tartışarak öğretmenlere geri bildirimleri hazırlamışlardır. Araştırmacı bir sonraki eğitim oturumunun ilk saatinde öğretmenlere geri bildirimleri sağlamıştır. Eğitim oturumları sürecinde öğretmenlerin konu odaklı kısa aile eğitimi uygulama video kayıtlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.11’de görülmektedir.

Tablo 3.11. Eğitim oturumları sürecinde öğretmenlerin konu odaklı kısa aile eğitimi uygulama video kayıtlarına ilişkin bilgiler

Aile eğitimi no/konusu	Tarih	Süre	Öğretmen	Çocuk ve ebeveyn
Birinci aile eğitimleri/ Yetişkin-çocuk etkileşimi	2.3.2019-15.3.2019	1 dk. 37 sn.	Ahmet	Çağlar ve annesi
		2 dk. 51 sn.	Berna	Ali ve ablası
		2 dk. 15 sn.	Canan	Damla ve annesi
		1 dk. 17 sn.	Esin	Murat ve annesi
İkinci aile eğitimleri/ Oyun	16.3.2019-29.3.2019	36 sn.	Faruk	Ali ve ablası
		1 dk. 37 sn.	Ahmet	Murat ve annesi
		2 dk. 7 sn.	Berna	Gamze ve babası
		2 dk. 19 sn.	Canan	Ali ve ablası
Üçüncü aile eğitimleri/Günlük yaşam rutinleri	30.3.2019-12.4.2019	2 dk. 46 sn.	Esin	Çağlar ve annesi
		1 dk. 39 sn.	Faruk	Ali ve ablası
		1 dk. 30 sn.	Ahmet	Ali ve ablası
		2 dk. 23 sn.	Berna	Ayla ve annesi
Dördüncü aile eğitimleri/ Erken okuryazarlık etkinlikleri	13.4.2019-26.4.2019	2 dk. 11 sn.	Canan	Damla ve annesi
		1 dk. 36 sn.	Esin	Murat ve annesi
		1 dk. 39 sn.	Faruk	Ali ve ablası
		1 dk. 36 sn.	Ahmet	Samet ve babası
		1 dk. 2 sn.	Berna	Ayla ve annesi
		2 dk. 51 sn.	Canan	Damla ve annesi
		1 dk.	Esin	Ali ve ablası
		49 sn.	Faruk	Ali ve ablası

Eğitim oturumlarının ilk 10 oturumunda aile eğitimi uygulamalarına ilişkin teorik ve uygulamalı bilgiler aktarılmıştır. Devam eden üç oturumda aile eğitimi uygulamalarını tamamlayan konulara yer verilmiştir. 27.4.2019 tarihli 10. oturum itibariyle aile eğitimi uygulamalarına ilişkin konular tamamlandığı için bundan sonraki süreçte öğretmenlerle bireysel çalışmalara başlanmıştır. 13. eğitim oturumunun sonuna kadar eğitim oturumlarıyla paralel biçimde devam etmiştir. Bu süreçte Ahmet Öğretmen ve Canan Öğretmen kurumdan ayrılmışlardır. Faruk Öğretmen de çalışmaya ara vermiştir. Berna ve Esin Öğretmen’le Eylül ayının sonuna kadar bireysel çalışmalar devam ettirilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin aile eğitimi uygulama sayıları birbirinden farklılık göstermiştir. Bireysel çalışmalar kapsamında video kaydıyla alınan aile eğitimi uygulama gözlemleri, “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu” ve “Gözlem Özeti Formu” ile analiz edilmiştir. Bu video kayıtların dökümlerinde ve analizlerinde öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamasında izlenen yol izlenmiştir. Ancak bu aşamada farklı olarak öğretmenlerin aile

eğitimi uygulamalarına bireysel sözlü ve yazılı olarak geri bildirim sağlanmıştır. Günümüzde teknoloji araçlarının her alanda kullanılması araştırma sürecinde de kolaylaştırıcı bir unsur haline gelmiştir (Gay vd., 2016). Araştırma ortamı, araştırmacının yaşadığı şehirden uzak olduğu için teknoloji kullanımını öğretmenlere geri bildirimlerin zamanında ulaşmasını sağlamıştır. Araştırmacı öğretmenlerin sözlü geri bildirimlerini çevrim içi mesajlaşma uygulaması üzerinden görüntülü görüşmeler yoluyla aktarmıştır. Bu görüşmeleri ses kaydı ile kaydetmiş, yazılı geri bildirimleri öğretmenlerin e-posta adresine göndermiştir. Bireysel çalışmalar sürecinde öğretmenlerin aile eğitimi gözlemlerine, gözlemciler arası güvenilirlik sonuçlarına ve sözlü geri bildirimlerin sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 3.12’de verilmektedir.

Tablo 3.12. *Bireysel çalışmalar sürecinde öğretmenlerin aile eğitimi video kayıtları ve geri bildirim ses kayıtlarına ilişkin bilgiler*

Aile eğitimleri	Tarih	Süre	Öğretmen	Çocuk ve ebeveyn	Geri bildirim süresi	Gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları
Beşinci aile eğitimleri	11.5.2019	33 dk. 46 sn.	Ahmet	Çağlar ve annesi	8 dk. 28 sn.	%89
	11.5.2019	35 dk. 45 sn.	Berna	Ali ve ablası	18 dk. 1 sn.	%91
	11.5.2019	39 dk. 51 sn.	Canan	Damla ve annesi	10 dk.	%86
	11.5.2019	23 dk. 4 sn.	Esin	Murat ve annesi	7 dk. 19 sn.	%86
	11.5.2019	29 dk. 20 sn.	Faruk	Ali ve ablası	6 dk.	%89
Altıncı aile eğitimleri	25.5.2019	43 dk. 13 sn	Berna	Ali ve ablası	12 dk.	%88
	25.5.2019	55 dk. 13 sn.	Canan	Damla ve annesi	30 dk. 46 sn.	%88
	25.5.2019	24 dk. 8 sn.	Esin	Murat ve annesi	10 dk.	%85
	25.5.2019	13 dk. 23 sn.	Faruk	Ali ve ablası	8 dk. 18 sn.	%91
Yedinci aile eğitimleri	14.6.2019	26 dk. 21 sn.	Berna	Ali ve ablası	11 dk. 57 sn.	%90
	21.6.2019	42 dk. 18 sn.	Canan	Damla ve annesi	19 dk. 50 sn.	%89
	21.6.2019	41 dk. 57 sn.	Esin	Murat ve annesi	9 dk. 55 sn.	%90
	15.6.2019	30 dk. 15 sn.	Faruk	Ali ve ablası	13 dk. 10 sn.	%91
Sekizinci aile eğitimleri	25.7.2019	33 dk. 6 sn.	Berna	Ali ve ablası	12 dk. 22 sn.	%91
	26.7.2019	44 dk.	Esin	Murat ve annesi	15 dk. 59 sn.	%90
Dokuzuncu aile eğitimleri	29.8.2019	38 dk. 22 sn.	Berna	Ali ve ablası	23 dk. 13 sn.	%92
	28.9.2019	37 dk. 46 sn.	Esin	Murat ve annesi	19 dk. 39 sn.	%90

3.6.2.3. Araştırmacının aile eğitimi uygulamaları

Öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamasında elde edilen veriler doğrultusunda hizmet içi eğitim oturumlarının içeriklerine örnek uygulama videolarının eklenmesine karar verilmiştir (Günlük, 26.2.2019, s. 86). Alanyazında da hizmet içi eğitim araştırmalarında örnek uygulama videoları sunulmasının etkili olduğu ve öğretmenlerin bu örneklerden faydalandığı belirtilmektedir (ör.; Christensen-Sandfort and Whinnery, 2013; Dick, 2017; Frantz, 2017). Bu nedenlerle hizmet içi eğitim oturumlarında kullanılmak üzere araştırmacının geçmiş aile eğitimlerinden örnek videolar hazırlanmıştır. Bu örnek videoların çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin ihtiyacına uygun yeni örnek videoların oluşturulması amacıyla araştırmacının, araştırma ortamındaki çocuklarla aile eğitimi uygulamaları yapmasına karar verilmiştir (Günlük, 26.2.2019, s. 86). Araştırmacı, kurum müdüründen bu uygulamalar için izin almıştır. Hizmet içi eğitim uygulama sürecine paralel olarak araştırmacı, aile eğitimi uygulamaları yapmıştır. Tez danışmanı ile birlikte araştırmacının aile eğitimlerinden eğitim oturumlarında kullanılacak nitelikli uygulama örneklerine karar verilmiştir. Daha sonra araştırmacı, video kesme programıyla örnek uygulama videoları havuzu oluşturmuştur. Örnek uygulama videolarının etkili, anlaşılır olması ve keyifli olması amacıyla en fazla bir buçuk dakika uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir. Eğitim oturumlarında zamanı geldikçe bu havuzdan örnek uygulama videoları eklenmiştir. Araştırmacı süreçte toplam 14 aile eğitimi uygulaması gerçekleştirmiştir. Tablo 3.13'te araştırmacının yürüttüğü aile eğitimi uygulama video kayıtlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.13. Araştırmacının yürüttüğü aile eğitimi uygulamalarının video kayıtlarına ilişkin bilgiler

Aile eğitimi no	Tarih	Süre	Çocuk ve ebeveyn	Ortam
1	2.3.2019	42 dk. 9 sn.	Ayla ve annesi	Beş nolu BEO
2	2.3.2019	28 dk. 57 sn.	Ali ve ablası	Dört nolu BEO
3	14.3.2019	39 dk. 30 sn.	Çağlar ve annesi	Bir nolu BEO
4	15.3.2019	46 dk. 32 sn.	Damla ve annesi	Dört nolu BEO
5	16.3.2019	44 dk. 33 sn.	Murat ve annesi	Bir nolu BEO
6	16.3.2019	45 dk. 44 sn.	Ali ve ablası	Üç nolu BEO
7	28.3.2019	37 dk. 33 sn.	Çağlar ve annesi	Bir nolu BEO
8	28.3.2019	38 dk. 14 sn.	Gamze ve annesi	Beş nolu BEO
9	29.3.2019	34 dk. 57 sn.	Damla ve annesi	Üç nolu BEO
10	30.3.2019	40 dk. 27 sn.	Murat ve annesi	Bir nolu BEO
11	30.3.2019	38 dk. 18 sn.	Ayla ve annesi	Beş nolu BEO
12	13.4.2019	39 dk. 54 sn.	Ayla ve annesi	Beş nolu BEO
13	13.4.2019	40 dk. 51 sn.	Murat ve annesi	Bir nolu BEO
14	27.4.2019	41 dk. 47 sn.	Ali ve ablası	Üç nolu BEO

3.6.3. Hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi aşaması

Bu aşamada hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle öğretmenler, ebeveynler ve kurum müdürüyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak sürece ilişkin düşünceleri ve ileriki hizmet içi eğitimler için önerileri alınmıştır. Hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenler Damla, Murat, Ali ve Çağlar ile rutin bir şekilde aile eğitimi yaptıkları için bu aşamada sadece bu çocukların ebeveynleriyle görüşmeler yapılmıştır. Hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.14’te verilmektedir.

Tablo 3.14. Hizmet içi eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarına ilişkin bilgiler

	Tarih	Süre	Katılımcı	Ortam
Öğretmenlerle ve kurum müdürüyle yarı yapılandırılmış görüşmeler	24.9.2019	39 dk. 56 sn.	Ahmet öğrt.	Öğretmenevi
	25.9.2019	51 dk. 56 sn.	Berna öğrt.	Öğretmenevi
	1.10.2019	57 dk. 53 sn.	Canan öğrt.	Kafe
	26.9.2019	31 dk. 17 sn.	Esin öğrt.	Bir nolu BEO
	24.9.2019	29 dk. 13 sn.	Faruk öğrt.	Öğretmenler odası
	25.9.2019	20 dk. 46 sn.	Gökay öğrt.	İki nolu BEO
	24.9.2019	19 dk. 16 sn.	Hasan öğrt.	Müdür odası
	25.9.2019	1 sa. 8 dk. 54 sn.	Kurum müdürü	Müdür odası
	26.9.2019	14 dk. 58 sn.	Damla’nın annesi	Öğretmenler odası
	Ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler	26.9.2019	21 dk. 20 sn.	Murat’ın annesi
26.9.2019		7 dk. 33 sn.	Ali’nin ablası	Öğretmenler odası
25.9.2019		12 dk. 36 sn.	Çağlar’ın annesi	Öğretmenler odası

Araştırmanın öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve hizmet içi eğitim uygulamaları aşamalarında öğretmen değişimleri meydana gelmiştir. Öğretmen değişimi hizmet içi eğitim sürecini etkileyen önemli bir sorun olmuştur. Bu durumu sorgulamak ve nedenlerini ortaya koymak amacıyla öğretmenlerle ve kurum müdürüyle ayrı bir görüşmenin yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Ortaya çıkan bu sorunun kaynaklarını inceleyebilmek amacıyla araştırmacının kurum kimliği, öğretmen kimliği, kuruma aidiyet, profesyonel olarak öğretmenlik mesleği, ÖERM’de çalışan öğretmenlerin özlük hakları, ÖERM’lerde yaşanan sorunlar gibi konularda alanyazın taraması yapmasına karar verilmiştir (Günlük, 18.6.2019, s. 161; Günlük, 19.6.2019, s. 161). Araştırmacı yaptığı alanyazın taramaları doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme sorularını hazırlamıştır. Bu doğrultuda değerlendirme aşamasının ikinci yarı yapılandırılmış

görüşmelerinde öğretmenlerin ve kurum müdürünün ÖERM’de yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Tablo 3.15’te ikinci görüşmelere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.15. ÖERM’de yaşanan sorunlar için yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarına ilişkin bilgiler

Tarih	Süre	Katılımcı	Ortam
24.9.2019	31 dk. 37 sn.	Ahmet ögrt.	Öğretmenevi
25.9.2019	1 sa. 5 dk. 49 sn	Berna ögrt.	Öğretmenevi
6.10.2019	2 sa. 6 dk. 16 sn.	Canan ögrt.	Canan ögrt.nin evi
26.9.2019	1 sa. 3 dk. 17 sn.	Esin ögrt.	5 nolu BEO
24.9.2019	53 dk. 55 sn.	Faruk ögrt.	Öğretmenler odası
25.9.2019	36 dk. 55 sn.	Gökay ögrt.	2 nolu BEO
24.9.2019	35 dk. 52 sn.	Hasan ögrt.	Müdür odası
25.9.2019/	1 sa. 20 dk. 42	Kurum müdürü	Müdür odası
26.9.2019	sn.		

Araştırma sürecinde öğretmenlerden ailelere bilgilendirme toplantısı yapılmasına ilişkin talep gelmiştir. Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulama aşaması bittikten sonra 12.1.2020 tarihinde “Ailelere Bilgilendirme Toplantısı” gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda araştırmacı “ÖERM Sürecinde Aile Katılımının Önemi” konusunu anlatmıştır. Araştırmacının ardından Faruk Öğretmen “İşitme Cihazları” ve “Koklear İmplantlar” konularını, Hasan Öğretmen de “Aile-Çocuk İlişkileri” konusunu anlatmışlardır (Günlük, 12.1.2020, s. 172-173). Hizmet içi eğitim uygulamaları aşaması sonunda öğretmenlere ve kurum müdürüne katılım belgesi verilmiştir. Katılım belgesinin bir örneği EK-14’te verilmektedir.

3.6.4. Hizmet içi eğitim uygulamalarının izlenmesi aşaması

Araştırmanın değerlendirme aşamasından yaklaşık altı ay sonra izleme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın başında izleme aşamasında öğretmenlerden aile eğitimi uygulama gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler alınarak öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesi planlanmıştır. Ancak daha önceden de belirtildiği üzere süreçte bazı öğretmenler kurumdan ayrılıp başka şehirlerde çalışmaya başlamıştır. Ayrıca Berna Öğretmen farklı yetersizlikleri olan daha büyük yaş grubu çocuklarla çalışmaya başladığı için 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla pratik yapma olanağı kalmamıştır. Diğer taraftan araştırmanın değerlendirme aşamasından kısa bir süre sonra Covid-19 pandemi

süreci ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerle öğretmenlerle ve kurum müdürüyle çevrim içi görüntülü konuşma uygulaması üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla izleme çalışmaları yapılmıştır. Bu görüşmeler yoluyla kurumun güncel uygulamaları, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkisinin devam edip etmediği ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden öğrendiklerini kullanıp kullanmadıkları incelenmiştir. Bu şekilde hizmet içi eğitim uygulamaları sürecine katılan tüm öğretmenlere ulaşılabilmektedir. Tablo 3.16’da izleme aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 3.16. *İzleme aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarına ilişkin bilgiler*

Tarih	Süre	Katılımcı
9.6.2020	46 dk. 35 sn.	Ahmet ögrt.
10.6.2020	45 dk. 12 sn.	Berna ögrt.
7.6.2020	38 dk. 52 sn.	Canan ögrt.
7.6.2020	34 dk. 29 sn.	Esin ögrt.
6.6.2020	27 dk. 21 sn.	Faruk ögrt.
7.6.2020	29 dk. 36 sn.	Gökay ögrt.
6.6.2020	19 dk. 40 sn.	Hasan ögrt.
7.6.2020	24 dk. 36 sn.	Kurum müdürü

3.7. İnandırıcılık Çalışmaları

Geçerlik, bir ölçme aracının geliştirilmiş olduğu konuya hizmet etmesidir. Ölçülmesi amaçlanan özelliğin başka özelliklerle karıştırılmadan sadece o özelliği ölçebilme yeterliği veya derecesidir (Turgut ve Baykul, 2011). Güvenirlik ise, bir araştırmanın farklı araştırmacılar tarafından aynı yöntemlerin kullanılmasıyla tekrar edilebilmesi ve benzer sonuçların elde edilebilmesidir (Tekin, 2010). Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik “inandırıcılık” (trustworthiness) kavramı altında değerlendirilmekte ve inandırıcılığı artırabilecek bazı ölçütler önerilmektedir. Bu ölçütler araştırmanın inandırıcılık (credibility), transfer edilebilirlik/aktarılabirlik (transferability), güvenilirlik/tutarlık (dependability) ve onaylanabilirlik/teyit edilebilirlik (confirmability) özellikleri olarak belirtilmektedir (Guba, 1981’den akt. Uzuner, 2005, s. 7). Ayrıca bir araştırmanın inandırıcı olabilmesi için bu ölçütlerden bir ya da daha fazlasını taşıması gerektiği belirtilmektedir (Creswell, 2003’ten akt. Başkale, 2016, s. 23). Bu araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Yaklaşık iki yıllık veri toplama sürecinde araştırmacı hem ortam hem de katılımcılarla uzun süreli etkileşim halinde olmuştur. Araştırmacı ve inandırıcılık komitesi üyeleri aynı zamanda veri kaynağı olmuşlardır.
- Araştırmacı veri toplama ve analiz sürecinde uzun süren etkileşimleri sonucunda elde ettiği verileri birbiriyle karşılaştırmış, çıkan örüntüleri kavramaya çalışmış ve derinlik odaklı veri toplamaya çalışmıştır.
- Veri kaybını önlemek için aile eğitimi uygulama gözlemleri ve eğitim oturumları video kamera ile kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, tez izleme ve inandırıcılık komitesi toplantılarında ortaya çıkan veriler de ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Ayrıca araştırma ortamında ortaya çıkan anlık görüşmelerde de mümkün olduğunca ses kaydı alınmıştır. Eğitim oturumları başladığında yoğun bir veri ortaya çıkmıştır. Bu dönemde de veri kaybı yaşamamak için araştırmacı günlüklerini ses kayıtları yoluyla kaydetmiş, sonrasında Word ortamına aktarmıştır.
- Birden çok veri toplama tekniği kullanılarak veri kaynaklı çeşitleme yapılmıştır (Brantlinger vd., 2005). Verilerin birbiriyle tutarlılığı kontrol edilmiştir.
- Aile eğitimi ile eylem araştırmaları konusunda uzmanlardan oluşan inandırıcılık komitesi oluşturulmuştur. Araştırmanın planlanması, veri toplama araçlarının belirlenmesi, verilerin toplanması, analizi ile araştırmanın raporlaştırılması süreçleri uzmanlar tarafından denetlenmiştir.
- Aile eğitimi uygulama gözlemleri, görüşmeler ve geri bildirim görüşmeleri sırasında ortaya çıkan verilere zaman zaman katılımcı teyidi alınmıştır.
- Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde verilerden alıntılar yapılmış, alanyazınla ilişkilendirilerek kuramsal çerçeveye zengin ve ayrıntılı anlatım yapılmaya çalışılmıştır.
- Görüşmelerden alınan doğrudan alıntılar yoluyla okuyucu tarafından araştırma bulgularının açık bir şekilde anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırmacının rolü, katılımcıların ve öğretmenlerin aile eğitimi uygulaması yaptıkları ortamın özellikleri detaylandırılmıştır.
- İnandırıcılık komitesi tarafından tutarlılık incelemesinde araştırmacının verileri benzer süreçlerde tutarlı bir şekilde toplayıp, analiz edip tutarlı bir şekilde ilişkilendirip ilişkilendirmediği kontrol edilmiştir.

- Araştırmacı sürece ön yargılarını karıştırmamaya çaba göstermiştir. Tez danışmanı ve inandırıcılık komitesi üyeleri tarafından teyit incelemesi yoluyla verilerin yansız olması kontrol edilmiştir.
- Eylem araştırmalarında araştırmacının kuramsal bilgisi ve deneyimi de inandırıcılığı artıran unsurlardan birisidir (Mertler, 2014). Araştırmacı yüksek lisans tezinde de eylem araştırması yapmıştır. Dolayısıyla veri toplama, analiz etme süreçlerinin yanında uygulamalar sırasındaki deneyimleri, aldığı kararlar da bu süreçte etkili olmuştur.

3.8. Etik

Öncelikle Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığından resmi izinler alınmıştır. Bilinçli onay, gizlilik, dürüstlük, sorumluluk ve adil paylaşım ilkeleri tüm araştırma yöntemleri için kabul görmektedir (Guillemin and Gillam, 2004; Lincoln and Guba, 1987). Bu doğrultuda aşağıdaki önlemler alınmıştır:

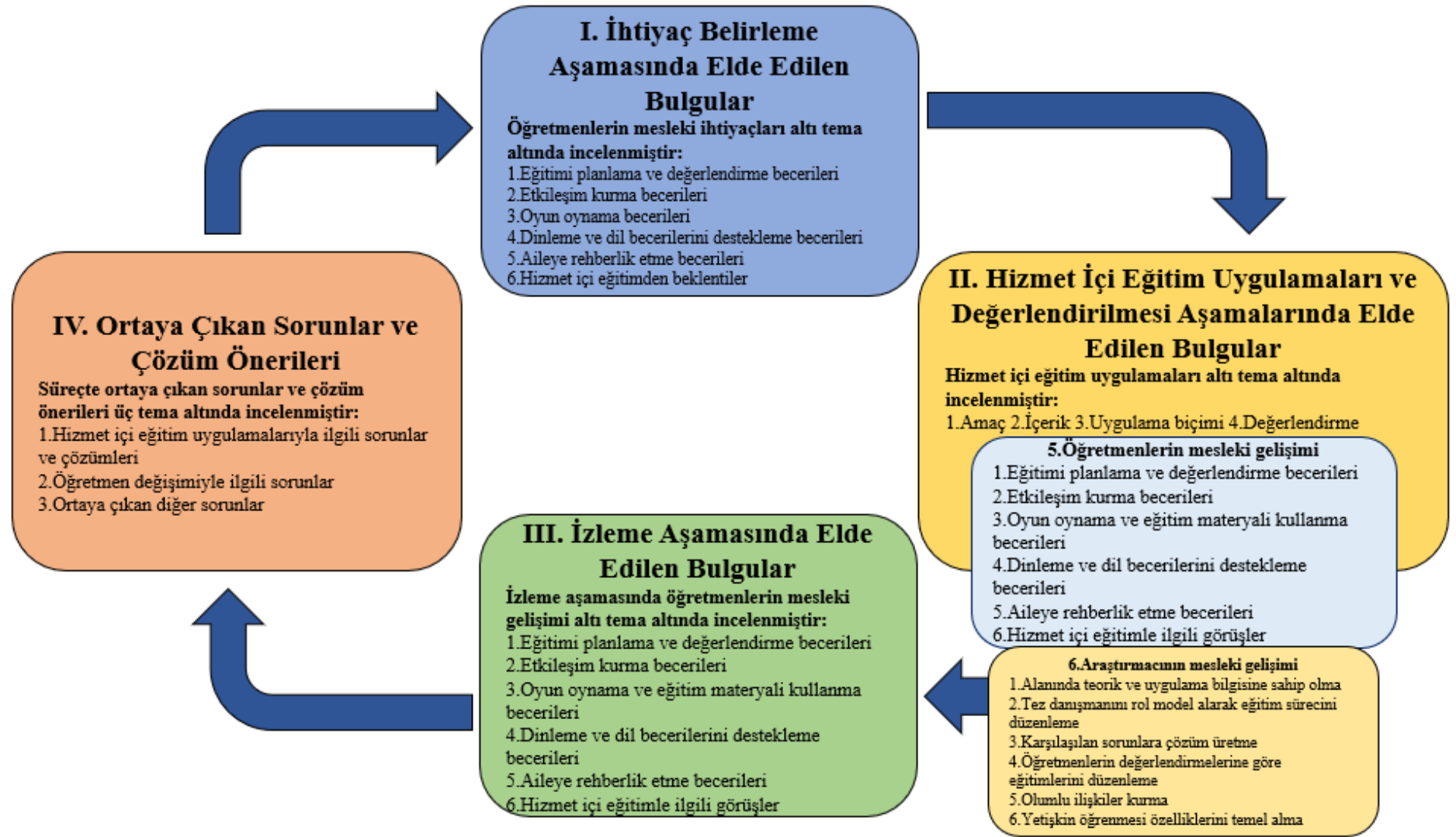
- Araştırma katılımcıları belirlenirken gönüllülük ilkesi gözetilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce her bir gönüllü katılımcıyla görüşülerek araştırmanın amacı, katılımcıların rolleri, verilerin video kamera ve ses kaydı ile kaydedileceği, sürecin işleyişi, elde edilen bulguların bilimsel çalışmalarda kullanılacağı ve istedikleri durumda araştırmadan ayrılacakları ve kendilerinden toplanan verilerin imha edileceği sözlü olarak açıklanmıştır. Sözlü izinleri alındıktan sonra Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'nun bilimsel araştırmalar için önerdiği katılım formu temel alınarak hazırlanan "Katılım Onay Formu" ile yazılı izinleri alınarak bilinçli onay ilkesi sağlanmıştır.
- Araştırma ortamı olan ÖERM'in ismi gizli tutulmuştur. Gizlilik ilkesine uyarak, özel hayatlarına saygı duymak ve zarar görmelerini engellemek amacıyla her bir katılımcıya kod isim verilmiştir.
- Araştırmacı kişisel inanç ve değerlerini topladığı verilere karıştırmadan, aldatma yapmadan doğru bilgilendirme yapmaya dikkat ederek dürüstlük ilkesine daima sadık kalmıştır.
- Araştırmada hizmet içi eğitim sürecinden odak ÖERM, öğretmenler, çocuklar ve aileler fayda sağlamıştır. Süreçte ÖERM müdürü ve öğretmenlerin talebi

doğrultusunda aileler için bilgilendirici eğitim toplantısı yapılmıştır. Böylelikle adil paylaşım ilkesi yerine getirilmiştir.

4. BULGULAR

Raporun bu bölümünde çeşitli veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. İlk olarak, hizmet içi eğitim öncesi toplanan verilerden elde edilen bulgularla öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yer verilmektedir. Ardından öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına dayalı yürütülen hizmet içi eğitim uygulamaları süreci aktarılmaktadır. Hizmet içi eğitim uygulamaları sonucunda öğretmenlerin ve araştırmacının mesleki gelişimi açıklanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, kurum müdürünün ve ailelerin hizmet içi eğitim uygulamaları sürecine ilişkin değerlendirmelerine yer verilmektedir. Son olarak da süreçte ortaya çıkan sorunlar ve varsa çözüm önerileri ele alınmaktadır. Elde edilen bulgular araştırma sorularını cevaplandıracak biçimde gözlemlerden, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacı günlüklerinden örneklerle ve doğrudan alıntılarla desteklenmektedir.

Bu araştırmanın bulguları Şekil 4.1'de görüldüğü gibi (I) ihtiyaç belirleme aşamasında elde edilen bulgular, (II) hizmet içi eğitim uygulamaları ve değerlendirmeleri aşamalarında elde edilen bulgular, (III) izleme aşamasında elde edilen bulgular ve (IV) ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere dört ana başlık altında sunulmaktadır.

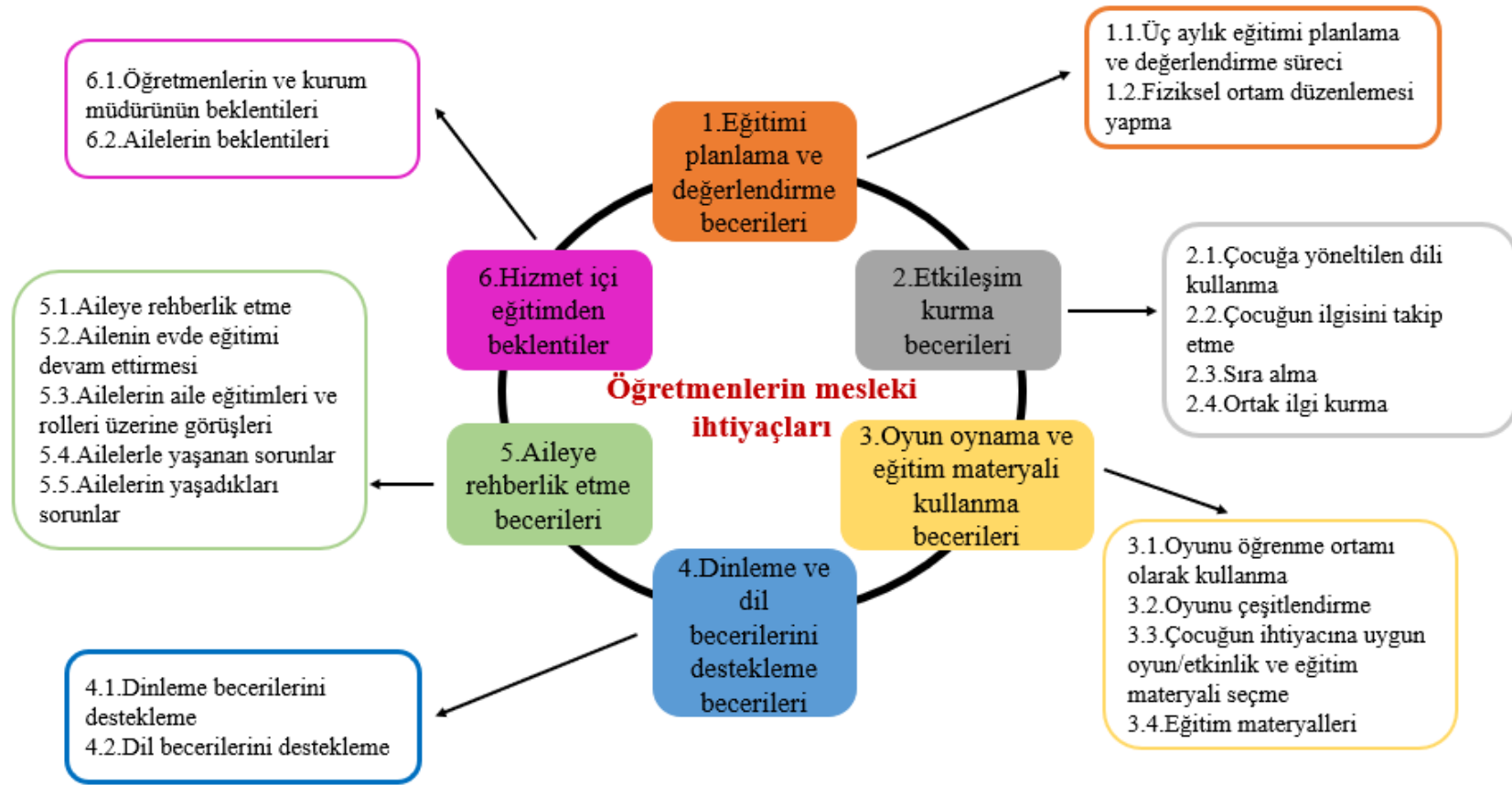


Şekil 4.1. Araştırmanın bulgularına ilişkin başlıklar

4.1. İhtiyaç Belirleme Aşamasında Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında çeşitli veri kaynaklarına başvurulmuş öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı öncelikle alanyazın taraması yapmıştır. Öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları sorunların ve mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi için öğretmenlerle, kurum müdürü ve ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarına gözlemler de yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, günlükler ve belgeler yoluyla toplanan veriler birlikte analiz edilmiş, uzman görüşleriyle (izleme ve inandırıcılık toplantıları) birleştirilerek öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları Şekil 4.2’de izlendiği gibi altı ana tema ve 19 alt tema altında incelenmiştir. Bu temalar altında öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarına ilişkin var olan becerileri ve geliştirilmesi gereken becerileri detaylı olarak açıklanmıştır. Böylelikle bu aşamada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

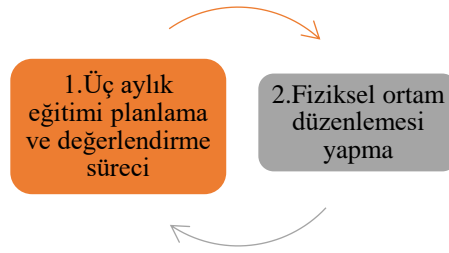
- Odak ÖERM’de 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimleri hizmet içi eğitimden önce nasıl gerçekleşmekteydi?
- Aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin uygulamaya ilişkin mesleki ihtiyaçları nelerdir?



Şekil 4.2. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına ilişkin ortaya çıkan temalar ve alt temalar

4.1.1. Eğitimi planlama ve değerlendirme becerileri

Tüm dersler için olduğu gibi aile eğitimi sürecinin etkili olabilmesi için de planlanması, eğitim materyalleriyle birlikte eğitim ortamının düzenlenmesi ve eğitim sürecinin değerlendirilmesi gerektiği bilinmektedir (Estabrooks vd., 2016; Turan, 2014). Şekil 4.3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitimi planlama ve değerlendirme becerileri, (a) üç aylık eğitimi planlama ve değerlendirme süreci ve (b) fiziksel ortam düzenlemesi yapma olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir.



Şekil 4.3. Eğitimi planlama ve değerlendirme becerilerine ilişkin alt temalar

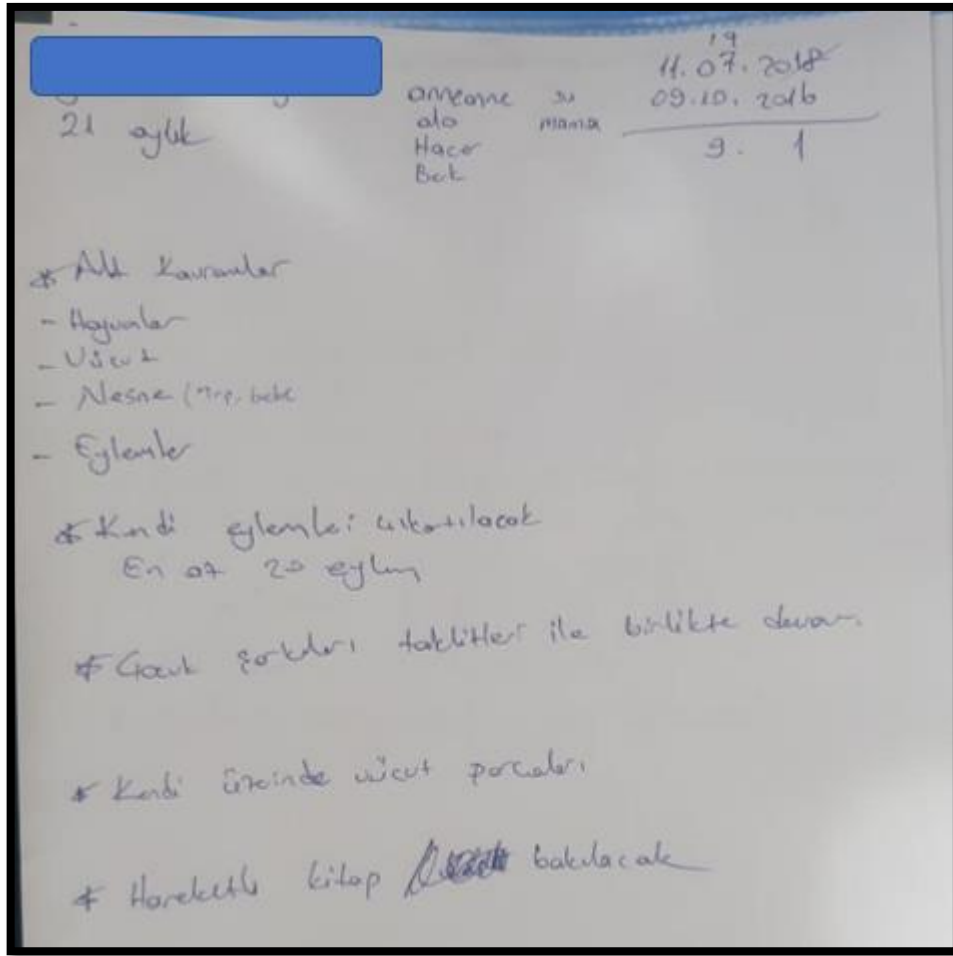
4.1.1.1. Üç aylık eğitimi planlama ve değerlendirme süreci

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin tümünün aile eğitimi uygulamasından önce eğitim planı hazırlamadıklarını göstermiştir. Bunun yerine ÖERM’de tüm çocuklar için üç aylık bir planlama ve değerlendirme süreci yürütüldüğü belirlenmiştir. Görüşmelerde, tüm öğretmenler ve kurum müdürü, eğitim koordinatörü Ahmet Öğretmen liderliğinde üç aylık rutinlerle eğitimi planlama ve değerlendirme süreci yürüttüklerini ve tüm öğretmenlerin bu planı takip ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu süreci “Üç aylık değerlendirme”, toplantı sonucunda eğitim koordinatörünün sağladığı çalışma planını da “program” ya da “değerlendirme” olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak Canan Öğretmen (29.11.2018), eğitim koordinatörünün yaptığı planı takip ettiğini “Ahmet hocamız mesela yapıyor. Eğitim koordinatörü olarak o ilgileniyor. Takip ediyor yapıyor mu yapmıyor mu diye, ben de mesela ay sonunda ya da üç ayda bir yaptığımızda değerlendirmelerde diyoruz ki hocam biz bunu yapmadık.” şeklinde ifade etmiştir. Görüşmelerden ve ortamdaki etkileşimlerden elde edilen bulgulara göre, ÖERM’de bu sürecin (a) son üç ayda öğretmenin ve ebeveynin neler yaptığını takip etme, (b) çocuğun son üç aydaki gelişimini

değerlendirme, (c) çocuğun ihtiyaçlarını belirleme ve (d) izleyen üç ay için eğitim planı yapma amaçlarıyla yürütüldüğü belirlenmiştir (Günlük, 29.11.2018, s. 48, 56, 57). Ahmet Öğretmen (30.11.2018), bu toplantılarda “... anneyi derse alarak sorularımın hepsini öğretmene değil de hem öğretmene sorularım var hem aileye sorularım var hem çocukla birebir uygulama yapıyorum kendim. Oradan da değerlendirme notunu çıkartıyorum.” sözleriyle öğretmenden ve aileden bilgiler alarak değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Çocukların dil gelişimi ile birlikte diğer gelişim alanlarındaki düzeylerini ve ihtiyaçlarını; gözlemleri, bazı gelişim testleri, ölçekleri ve cihaz/implant firmalarının materyalleri yoluyla belirlediğini ifade etmiştir. Ahmet Öğretmen (30.11.2018), çocukların gelişim düzeylerini ve ihtiyaçlarını nasıl değerlendirdiğini şu şekilde açıklamıştır:

“PLS-4 ve 5’i kullanıyoruz, başka neyi kullanıyoruz dil testi olarak, Entegre Gelişim Ölçeği kullanıyoruz, Cochlear’ın hazırlamış olduğu Entegre Dil Gelişim Ölçeğini kullanıyoruz. Sadece dil gelişimine bakmıyoruz aynı zamanda tüm gelişim alanlarına bakıyoruz. ... GEÇDA’yı kullanıyoruz. Birçok test, GEDEP kullanıyoruz Anadolu Üniversitesi tarafından hazırlanmış. Bir de DENVER-2’yi kullanıyoruz.... Bu testlerin hepsini uyguluyoruz. Tabii çocuğu da gözlemliyoruz aynı zamanda. Bu testlerin sonucunda bir program ortaya çıkartmış oluyoruz. ... Günlüğüme Ek Aktivite’yi tutuyoruz, oradaki notlarına göre hareket ediyoruz. ... Mesela Ling seslerini değerlendirme olarak alıyorum ben. Altıda kaç, altı da üç, altıda dört, altıda altı. Bunlar bizim için önemli olmuş oluyor yani. Çünkü altıda altı yapsa işitsel becerisi, tüm sesleri duyduğunu kabul ediyoruz ve programımızı ona göre yönlendirmiş oluyoruz. Bunlar bizim değerlendirme kıstaslarımız olarak belirliyoruz.”

Ahmet Öğretmen (30.11.2018) “Bu testlerin hepsini uyguluyoruz. Tabii çocuğu da gözlemliyoruz aynı zamanda. Bu testlerin sonucunda bir program ortaya çıkartmış oluyoruz.” sözleriyle izleyen üç aylık süreç için çalışılması gereken konuları ve materyalleri bir plan olarak yazdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri ve çocukların planları incelendiğinde gelişim alanlarına ilişkin amaç belirlenmediği ve yalnızca çocuğa dair planların olduğu gözlenmiştir. Bu planlarda çalışılacak konuların ve materyallerin (nesne, eylem, cümle kartları vb.) belirlendiği görülmüştür (Günlük, 25.10.2018, s. 31). Örneğin, Görsel 4.1’de verilen Damla’nın üç aylık eğitim planında alt kavramlar adı altında hayvanların, vücudun bölümlerinin, nesnelerin, eylemlerin çalışılması, çocuğun eylemlerinin çıkartılması, çocuk şarkılarının, vücudun bölümlerinin çalışılması ve hareketli kitaplara bakılması gibi bir liste ile plan yapıldığı görülmüştür.



Görsel 4.1. Damla'nın üç aylık eğitim planı

Görüşmelerde sadece Canan Öğretmen (29.11.2018), eğitim planı geliştirme ve eğitimi değerlendirmeye ilişkin mesleki ihtiyaçlarının olduğunu “Hani plan yaparken çocuklarla nasıl bir plan yapmalıyım?” sözleriyle ve “... bak buna dikkat edecekmişim ya da şunu yapacaktım tarzı bir liste tarzı olsa ya da değerlendirme olsa ya da 0-3 yaş arası nasıl bir değerlendirme yapılır onun hakkında bilgim yok.” sözleriyle ifade etmiştir. Buna paralel olarak Ahmet Öğretmen, eğitimi planlama ve değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlere eleştirisini de dile getirmiştir. Ahmet Öğretmen (30.11.2018), eğitimi planlama ve değerlendirme sürecine öğretmenlerin katkı getirmelerini istediğini ancak hazır planı uygulamayı daha kolay bulduklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Şeye uyuyorlar, programa uyuyorlar, şeyi düşünmüyor bence öyle düşünüyorum ben. Nasılsa hazır bir program var, ben bu programı takip edeyim. Ellerini taşın altına çok fazla koyduklarını düşünmüyorum. Paket program olduğu için. Benim sorumluluk sadece burası deyip çizebiliyorlar. Ben hep onlardan şunu istiyorum. Bak değerlendirmede hata yapmış

olabiliriz, gözden kaçmış olabilir. O gün çocuğun durumu kötü olabilir, annenin derdi olabilir falan. Ama genelde o programa uymayı tercih ediyorlar. Ben şunu isterim yani öğretmen o programın dışına çıkabilmeli diye düşünüyorum. Yani ekstra bir şeyler koyabilmeli diye düşünüyorum ama onu çok fazla görmüyorum.”

Gözlem ve görüşme bulgularında, eğitimi planlama sürecinin yanında öğretmenlerin ortak biçimde her çocuk için bireysel defter tuttukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin her dersin sonunda çocuğun bireysel defterine dersle ilgili olarak kısa notlar aldıkları gözlenmiştir (Günlük, 28.10.2018, s. 32). Görüşmelerde de öğretmenler çocuğun üç aylık eğitim planına paralel olarak bireysel defterlerine de o gün derste işledikleri konuyu ve bir sonraki derste işlenmesi gereken konuyu not ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Faruk Öğretmen (9.2.2019) “Derste yaptıklarım işte ben şunu yaptım, bunu yaptım, bunu uyguladım diyerek ben de çocukların defterlerine yazıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Çocukların defterleri incelendiğinde ise, Murat’ın 31.12.2016 tarihli aile eğitiminden sonra bireysel defterine, “Ling sesleri, hayvan sesleri, şarkılar, hikâye kitabı” gibi kısa notlarla yapılan çalışmaların kaydedildiği görülmüştür (Günlük, 29.11.2018, s. 56-57).

Gözlem ve görüşme bulguları, tüm öğretmenlerin aile eğitimi için eğitim materyali seçerken üç aylık eğitim planını takip ettiklerini ve eğitim materyallerini de çoğunlukla materyal havuzundan seçtiklerini göstermiştir. Sözü geçen bu materyal havuzunun eğitim koordinatörü Ahmet Öğretmen tarafından geliştirildiği ve bilgisayarda depolandığı belirlenmiştir (Günlük, 29.11.2018, s. 56, 57). Materyal havuzunda cinsiyet, eylem, duygu, işitme eğitimi, kavram, renkler, sesler ve nesne işlevi gibi konulara ilişkin kartlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin, çocuğun planına göre sıradaki materyali bilgisayar ortamında bulunan materyal havuzundan çıktısını aldıkları gözlenmiştir (Günlük, 29.11.2018, s. 56, 57). Öğretmenlerin materyal havuzundan seçtikleri kartlar yanında aile eğitimlerinde sınıflarında bulunan oyuncakları, hikâye kitaplarını, sıralı kartları ya da yayınevleri tarafından hazırlanan diğer kartları da (nesne, eylem kartları vb.) kullandıkları belirlenmiştir.

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin çoğunun (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Doğan) üç aylık eğitim planlarına bakarak materyal hazırlığı yaptıklarını ve materyalleri nasıl kullanacaklarına dair yazılı olmasa da az çok planlarının olduğunu göstermiştir. Aile eğitimi öncesindeki bu hazırlıkları Doğan Öğretmen (29.11.2018) “Onun öncesinde hocam materyal hazırlıkları yapıyoruz. Çocuğun düzeyini

bildiğimizden dolayı, materyaller de elimizin altında kolay ulaşabileceğimiz yerlerde oluyor. Genelde materyal hazırlıklarını yapıp öyle geçiyoruz eğitime.” sözleriyle açıklamıştır. Canan Öğretmen (29.11.2018) ise ilave olarak aile eğitimi öncesi hazırlıklarını çocuğun bireysel defterine bakarak, çocuğun ihtiyaçlarına ve ilgisine göre yaptığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Çocuğun durumuna göre defterden bakıyorum, nerede eksik, diline göre, ne yapabilirim, defterde neyi not almışım, bir önceki derste neye çalıştıysam onu yapıyor mu yapmıyor mu, hikâye bakıyor mu bakmıyor mu cevaplıyor mu ona göre seçiyorum, ayarlıyorum. Deftere bakıyorum başka etkinliklere bakıyorum. Eşyalarını, oyuncaklarını genel olarak değerlendirme yaptığımızda bakıyorum mesela çocukla ne çalışacağız, eylemler çalışacağız. Eylemlerle sınıfta ne varsa ya da okulumuzda ne varsa ne çalışabilirsek, çocuğa uygun ne hangi materyal olacaksa onları toparlıyorum ve derse giriyorum. Yani ilgisine de bağlı değiştiriyorum.”

Esin Öğretmen (9.2.2019) ise eğitim öncesi hazırlıklarında eve verilecek ödevleri de hazırladığını “Ödev hazırlıyorum aynen. Fotokopidir, kesip boyama tarzı konuyla ilgili. Daha evde yapılabilecek daha böyle vakit alıp aslında keyifli ve vakit alabilecek şeyler yapıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Genel olarak öğretmenler eğitim sırasında kullanacakları materyalleri ve eve verilecek ödevleri hazırladıklarını ifade ederken Faruk Öğretmen (9.2.2019) ise kullanacağı materyalleri hazırlasa da nasıl kullanacağı konusunda bir planının olmadığını “Aile eğitimi için öyle somut bir hazırlık yapmıyorum açıkçası daha çok olağan gelişen şeyler. Anlık aklıma gelen bilgi birikimimden olan paylaşımlar.” sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmenlerin tümünün aile eğitimi sonunda çocukların bireysel defterlerine ve planlarına, eğitimle ve çocukla ilgili kısa notlar alarak değerlendirme yaptıkları ancak ailenin gelişimi ile kendi uygulamalarına ilişkin değerlendirme yapmadıkları belirlenmiştir. Bu anlamda Ahmet Öğretmen (30.11.2018), aileye ve kendi uygulamasına ilişkin değerlendirme yapmadığını “Aslında çok sistemli çalışıyormuş gibi görünsek de eksikliklerimizi görebiliyorum yani şu durumda (gülüyor). Herhangi bir şekilde kayıt tutmuyoruz yani. Ya da ben bugün bu derste şu şekilde mi yaptım, bu şekilde mi yaptım diye ben hiç sormadım kendime yani.” sözleriyle ifade etmiştir. Berna Öğretmen de (30.11.2018) kendi uygulaması üzerine düşündüğünü ancak yazılı kayıt almadığını “Bugün bu derste bunları bunları yaptım, onu yazarken ne yaptığımı az çok düşünüyorum. Aklımdan geçirip şurada şöyle mi

yapsaydım, genelde hani kendi iç değerlendirme şeklinde bir rapor ya da bir plan yok bu anlamda.” şeklinde ifade etmiştir.

Gözlemler, görüşmeler, günlükler ve fotoğraflardan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde eğitimi planlama ve değerlendirme sürecinde eğitim koordinatörü olarak Ahmet Öğretmen’in daha baskın bir rol oynadığı, öğretmenlerin ve ailelerin ise daha geri planda kaldığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak tüm öğretmenlerin aile eğitiminden önce aile eğitimi planı geliştirmedikleri, eğitim sonunda uygulamalarını değerlendirmedikleri, bunun yerine kendilerine sunulan paket programı takip ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca tüm öğretmenlerin çocukların ve ebeveynlerin gelişimlerini değerlendirme ve ihtiyaçlarını belirleme konularında da pasif oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuğun ihtiyaçlarını belirleme, gelişimini değerlendirme ve buna göre amaç belirleyip aile eğitim planı hazırlama ve eğitimi değerlendirme konularında mesleki ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

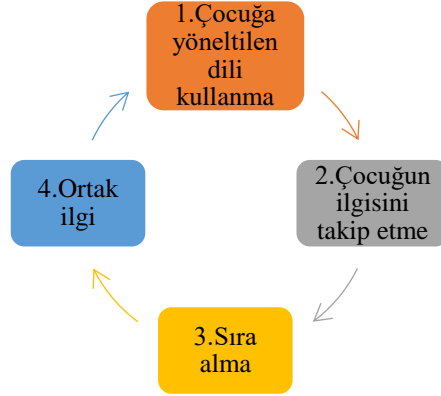
4.1.1.2. Fiziksel ortam düzenlemesi yapma

Gözlem bulguları, tüm öğretmenlerin aile eğitimlerinden önce bireysel eğitim odalarında küçük çocukların dikkatlerini dağıtmalarını engelleyecek biçimde fiziksel bir planlama veya düzenleme yapmadıklarını göstermiştir. Bununla ilgili olarak görüşmelerde yalnızca çocuğun ilgisine göre aile eğitimini halı üzerinde ya da masada yapmaya karar verdiklerine değinmişlerdir. Doğan Öğretmen (29.11.2018) bu konuyla ilgili düzenini “Aile eğitimi uygulamalarımızı sınıfta mevcuttaki bir halı düzenimiz var onun üzerinde içerisinde gerçekleştiriyoruz. Mümkün mertebe halının dışına çıkmıyoruz. Çıkmama sebebimiz de halının çocuk için belirlenmiş bir alan olmasını da istiyoruz.” sözleriyle açıklamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin amaçlarına uygun biçimde eğitim materyali seçimi yaparak fiziksel ortam düzenlemesi yapmaya ilişkin mesleki ihtiyaçlarının olduğu ortaya çıkmıştır.

4.1.2. Etkileşim kurma becerileri

Çocuklarda dil gelişimini inceleyen araştırmalara bakıldığında (ör.; Ertürk-Mustul vd., 2016; Nienhuys vd., 1984; Wedell-Monning and Lumley, 1980) çocuğun dil gelişimini destekleyen yetişkin davranışlarının; (a) çocuğa yöneltilen dil, (b) çocuğun ilgisini takip etme, (c) ortak ilgi ve (d) sıra alma davranışları olarak sınıflandırıldığı

görülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmadaki öğretmenlerin etkileşim davranışları da Şekil 4.4'te görüldüğü gibi dört alt tema altında incelenmiştir.



Şekil 4.4. Etkileşim kurma becerileri temasına ilişkin alt temalar

4.1.2.1. Çocuğa yöneltilen dil

Gözlem bulgularında öğretmenlerin çoğunun (Ahmet, Berna, Canan, Doğan) çocukla cümleler kullanarak iletişim kurdukları, çocukların gelişimlerine uygun cümle ve gramer yapısı kullandıkları, vurgulu ve melodik ses tonu kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sadece iki öğretmenin (Esin, Faruk) çocukla konuşurken bu anlamda güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin, Faruk Öğretmen'in Ali ile eğitiminde (9.2.2019) monoton bir ses kullanarak çok az konuştuğu, konuştuğu zamanlarda da cümle kurmadan "öhö öhö", "hapşu", "lıkır lıkır" gibi ses taklitleri kullanarak çocuğun tekrar yapmasını beklediği gözlenmiştir. Ayrıca etkileşim sırasında çocuğun ilgisini takip etse de çocuğun iletişim girişimlerini yanıtlayamadığı görülmüştür. Bunların yanında Esin Öğretmen'in Murat ile aile eğitiminde (9.2.2019) ve Faruk Öğretmen'in Ali ile aile eğitiminde (9.2.2019) çocukla karşılıklı bir diyalog oluşturmadıkları da gözlenmiştir. Karşılıklı diyalog yoksunluğu nedeniyle çocuğa yöneltilen dilin özelliklerini (melodik, vurgulu konuşma vb.) sergileyemedikleri belirlenmiştir.

4.1.2.2. Çocuğun ilgisini takip etme

Gözlemlerde öğretmenlerin büyük bir kısmının (Ahmet, Berna, Canan, Doğan) çocuğun ilgisini takip edebildikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerden ikisinin (Esin, Faruk) çocuğun ilgisini takip etmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin, Esin

Öğretmen'in Murat ile aile eğitiminde (9.2.2019) çocuğun ilgisini takip edemediği ve buna bağlı olarak çocuğun iletişim girişimlerini yanıtlayamadığı görülmüştür. Faruk Öğretmen'in Ali ile aile eğitiminde ise (9.2.2019) çocuğun ilgisini takip ettiği ancak çocuğun iletişim girişimlerini yanıtlayamadığı belirlenmiştir.

4.1.2.3. Sıra alma

Gözlemlerde, öğretmenlerin çoğunun (Ahmet, Canan, Doğan, Faruk) çocukla sıra alma davranışlarını düzenleyebildikleri belirlenmiştir. Ancak iki öğretmenin (Berna, Esin) etkileşim esnasında sıra almayı düzenleyemedikleri görülmüştür. Örneğin, Berna Öğretmen'in Gamze ile aile eğitiminde (26.10.2018) kendisi konuştuğundan sonra çocuğun cevap vermesi için beklemeyerek, yeterli süre tanımayarak çocuğa sıra vermediği, etkileşimin hızını çocuğa göre ayarlayamadığı görülmüştür. Esin Öğretmen'in Murat ile aile eğitiminde (9.2.2019) ise çocuğun ilgisini takip etmemesine bağlı olarak çocukla sıra almayı düzenleyemediği görülmüştür.

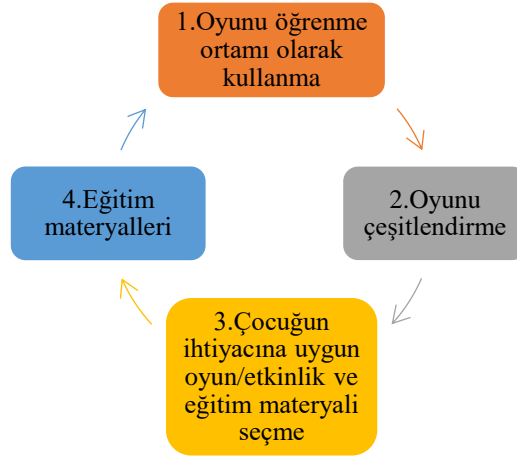
4.1.2.4. Ortak ilgi kurma

Gözlemlerde öğretmenlerin çoğunun (Ahmet, Berna, Canan, Doğan) diğer etkileşim becerilerine bağlı olarak ortak ilgiyi devam ettirebildikleri görülürken, iki öğretmenin (Esin, Faruk) diğer etkileşim becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle ilgili olarak çocukla ortak ilgiyi devam ettiremedikleri görülmüştür. Görüşmelerde ise öğretmenlerin çoğu (Ahmet, Canan, Esin, Faruk) aile eğitimlerinde dil becerilerini desteklemek için etkileşim davranışlarını kullandıklarına değinmişlerdir. Canan Öğretmen (29.11.2018), çocuğun dil gelişimini desteklemek için etkileşim davranışlarını kullandığını "Göz ilişkisi kuruyorum özellikle, sıra alma kullanıyorum, ortak ilgiyi kullanıyorum." sözleriyle anlatmıştır.

Öğretmenlerin etkileşim becerilerine ilişkin elde edilen bulgular özetlenirse, üç öğretmenin (Ahmet, Canan, Doğan) çocukla etkileşim kurma becerilerinde önemli bir desteğe ihtiyaç duymadıkları, Berna Öğretmen'in genel olarak çocukla etkileşim kurma becerilerine sahip olduğu ancak küçük bazı desteklere ihtiyaçlarının olduğu, diğer iki öğretmenin (Esin, Faruk) ise çocukla etkileşimin önemi ve etkileşimin özellikleri konusunda çok önemli düzeyde desteğe ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerileri

İşitme kayıplı çocukların sözlü dili öğrenebilmeleri için gerekli olan yüksek etkileşimli oyun ortamlarını öğretmenlerin etkili kullanabilmeleri için çeşitli becerileri sergilemeleri gerekmektedir (Turan ve Özen, 2008; Tüfekçioğlu, 2003d). Bu araştırmadaki öğretmenlerin çocukla oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerileri Şekil 4.5'te görüldüğü gibi; (a) oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma, (b) oyunu çeşitlendirme, (c) çocuğun ihtiyacına uygun oyun/etkinlik ve eğitim materyali seçme ve (d) eğitim materyalleri olmak üzere dört alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.5. Oyun oynama becerileri temasına ilişkin alt temalar

4.1.3.1. Oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma

Öğretmenlerin oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma becerilerine ilişkin mesleki ihtiyaçları; (a) araştırmacı, yaratıcı ve manipülatif oyunlar, (b) hayali oyunlar, (c) erken okuryazarlık etkinlikleri, (d) dinleme etkinlikleri ile (e) kart ve kavram çalışmaları olarak beş alt başlıkta incelenmiştir.

4.1.3.1.1. Araştırmacı, yaratıcı ve manipülatif oyunlar

Çocukların, nesnelere elleme, evirme, çevirme, nesnelere üzerinde değişiklikler yapma gibi davranışlarla araştırmacı ve deneysel oyunlar oynamaları araştırmacı, yaratıcı ve manipülatif oyunlar olarak tanımlanabilmektedir (Tüfekçioğlu, 2003a). Gözlem bulgularında, öğretmenlerin bir kısmının (Ahmet, Doğan, Esin, Faruk) düğmeler ile

takma-çıkarma, geometrik şekil geçirmece, kovaları üst üste dizme ve tahta küpleri ipe dizme gibi araştırıcı, yaratıcı ve manipülatif nitelikte olabilecek oyuncaklar kullandıkları görölse de bu oyuncakları daha çok “al-ver”, “tak-çıkır” gibi komut amaçlı oynadıkları görölmüştür. Görüşmelerde de öğretmenlerin bir kısmı (Ahmet, Doğan, Esin, Faruk), aile eğitimlerinde ie ie geçen oyuncakları (kova, küp vb.) kullanarak i ie geçirme ve kule yapma-devirme oyunları oynadıklarına değinmişlerdir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırıcı, yaratıcı ve manipülatif oyunları öğretmenlerin aile eğitimlerinde yeterince ve etkili biçimde kullanmadıklarını göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin aile eğitimlerinde araştırıcı, yaratıcı ve manipülatif oyunları etkin biçimde kullanma konusunda mesleki ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

4.1.3.1.2. Hayali oyunlar

Hayali oyun, çocukların önünde bulunan veya bulunmayan nesnelere ile yeni düşünceler üretmesi, hayal kurması ve “mış” gibi yapması olarak tanımlanabilmektedir (Tüfekçioğlu, 2003b). Özellikle dil becerilerini desteklemesi bakımından hayali oyun, işitme kayıplı çocukların eğitiminde ayrıca önem taşımaktadır (Fein, 1981). Gözlemlerde, öğretmenlerin ikisinin (Berna, Canan) hayali oyun oynadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak bu öğretmenlerin de oynadıkları hayali oyunlarda bazı sınırlılıklar belirlenmiştir. Örneğin, Berna Öğretmen’in Gamze ile aile eğitiminde (26.10.2018) oyuncak ocak, tava, tencere ve keçeden balık ile hayali oyun kurguladığı gözlenmiştir. Berna Öğretmen’in, bu oyunda sadece “mış” gibi yapma (tavada balık pişiriyormuş gibi) davranışıyla çocuğun düşünme ve dil becerilerini desteklemeye çalıştığı görölmüştür. Oyunda bir hikâye olmaması nedeniyle, hayal kurmaya ve “mış” gibi yapmaya sınırlı düzeyde olanak sağladığı belirlenmiştir. Gamze’nin özellikleri (kendiliğinden iki sözcüklü cümleler kurmakta, üç sözcüklü cümleleri tekrar edebilmekte ve akranlarına neredeyse yakın seyirde gelişim göstermekte) nedeniyle daha karmaşık hayali oyunlara ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenin, oyunu kendi kurallarına göre yönlendirdiği, çocuğun oyunu yönlendirmesine izin vermediği gözlenmiştir. Berna Öğretmen’in hayali oyunu ve kullandığı eğitim materyalleri Görsel 4.2’de gösterilmektedir.



Görsel 4.2. *Berna Öğretmen'in hayali oyunu ve eğitim materyalleri*

Gözlem ve görüşme bulguları, öğretmenlerin genel olarak hayali oyun oynama ve çeşitlendirme, hayali oyun sırasında kullanılan eğitim materyallerini çeşitlendirme konularında desteğe ihtiyaçlarının olduğunu göstermiştir.

4.1.3.1.3. Erken okuryazarlık etkinlikleri

Gözlemlerden elde edilen bulgularda, iki öğretmenin (Ahmet, Canan) aile eğitimlerinde hikâye kitabı ve sıralı kart gibi eğitim materyalleri ile erken okuryazarlık etkinliklerini kullandıkları görülmüştür. Görüşmelerde ise öğretmenlerin bir kısmı (Berna, Canan, Faruk) hikâye kitabı, sıralı kart ve tek kartları kullandıklarına çok az değinmişlerdir. Hikâye kitabını kullanma biçimini Canan Öğretmen (29.11.2018) “Yani kısa mesela hikâye kitabı çok uzun sürmüyor. Ya da kitapların hepsine bakmaktansa atlaya atlaya gidiyorum, bağlantı kurarak, aa toplamadı düştü. Çok şeker yedi, yemeğini yemedi, düştü ya da hasta oldu, o şekilde bebeklerle kullanıyorum.” sözleriyle anlatmıştır.

Hikâye kitabı, sıralı kart ve tek kart bakma etkinliklerinin etkileşimli olması önerilmektedir (Whitehurts vd., 1994). Bu etkinliklerin yüksek etkileşimli olmasında uygulanan tekniklerden birisi de hikâyenin oyunlaştırılmasıdır. Hikâyenin oyunlaştırılması yaparak, yaşayarak öğrenme ve resimlerde görülenleri birinci elden deneyimleme fırsatı sağlamaktadır (Tüfekçioğlu, 2003c). Ancak gözlemlerde öğretmenlerin hikâye kitabı ve sıralı kart bakma etkinlikleri yanında destekleyici eğitim materyal kullanmamalarına bağlı olarak hikâyeleri oyunlaştıramadıkları belirlenmiştir. Örneğin, Görsel 4.3'te Canan Öğretmen'in Damla ile aile eğitiminde (26.10.2018) hikâye

kitabı bakma etkinliği örnek olarak verilmektedir. Canan Öğretmen'in Damla'nın düzeyine uygun sesli bir hikâye kitabı seçtiği görülmüştür. Canan Öğretmen'in kitaptaki karakterleri dramatize ettiği ve çocuğa uygun sorular yönelttiği belirlenmiştir. Ancak hikâye kitabının yanında destekleyici materyal kullanmadığı için hikâyeyi oyunlaştıramamıştır. Bu nedenle de çocuğun bir süre sonra ilgisini kaybettiği gözlenmiştir. Öğretmen hikâyeyi oyunlaştıramadığı için çocuğa hayali oyun oynama, dil tekrarları yapma ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi fırsatları sağlayamamıştır.



Görsel 4.3. Canan Öğretmen'in hikâye bakma etkinliği

Gözlem ve görüşme bulguları, tüm öğretmenlerin aile eğitimlerinde erken okuryazarlık etkinliklerini etkin biçimde kullanma ve hikâyeleri oyunlaştırma konularında mesleki ihtiyaçlarının olduğunu göstermiştir.

4.1.3.1.4. Dinleme etkinlikleri

Gözlemlerde iki öğretmenin (Berna, Canan) eğitimde çocuk şarkılarıyla, Canan Öğretmen'in davul ve marakasla dinleme etkinliği yaptığı, Faruk Öğretmen'in de davul ve şekiller ile dinle-at çalışması yaptığı ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde de öğretmenlerin bir kısmı (Ahmet, Canan, Esin) davul, tef ve marakas gibi aletlerle dinleme oyunları oynadıklarını; çocuk şarkıları, parmak oyunları gibi çeşitli müzik etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Parmak oyunlarını kullandığını Esin Öğretmen (9.2.2019) "Parmak oyunları, parmak oyunları gerçekten çocukların gelişiminde çok etkili hem görsellik var hem ses olduğu için hareket, bu yüzden parmak oyunlarını çok fazla

kullanıyorum.” şeklinde anlatmıştır. Öğretmenlerin bir kısmının dinleme etkinliklerine yer verdiği görülse de genel olarak tüm öğretmenlerin aile eğitimlerinde kullanılabilecek dinleme etkinliklerini çeşitlendirme ve bu etkinlikleri etkin biçimde kullanma konularında mesleki ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

4.1.3.1.5. Kart ve kavram çalışmaları

Gözlem ve görüşme bulgularında, çeşitli oyunlar ve etkinlikler yerine öğretmenlerin oyuncaklar (arabalar, renkli düğmeler, kovalar, kaplumbağa, tahtadan şekiller) ve kartlar yoluyla kavram (renk, sayı, geometrik şekiller) çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Kavram çalışmalarını Ahmet Öğretmen (30.11.2018) şu sözlerle anlatmıştır:

“Bu şekilde nesne, hayvan, yiyecek, içecek, giysi, kullandığımız eşyalar. Bizim bir sıralamamız var. Alt kavramlar diyoruz bunlara, o paketi bir yediyoruz. Yaklaşık bu da bizim iki, iki buçuk yılımızı falan alıyor, bu söylediğim alt kavramların alıcı ve ifade edici dile yerleşme süreci, iki, iki buçuk yılımızı alıyor. Ondan sonra normal cümle oluşturmaya başlıyoruz, iki sözcüklü, üç sözcüklü şeklinde devam ediyor. Böyle bir sistem uyguluyoruz.”

Gözlem bulgularında, öğretmenlerin yarısının (Doğan, Esin, Faruk) “İlk Sözcüklerim” kitabıyla, sepetten seçtikleri oyuncaklarla, ipe dizilmiş tahta boncuklarla, oyuncak sepetinden çıkan oyuncaklarla nesne ismi ve ses çalışmaları ile komut çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Örneğin, Esin Öğretmen, Murat ile aile eğitiminde (9.2.2019) kovalarla kule yapma oyunu oynamışlardır. Esin Öğretmen, bu oyunda “koy-al-ver” gibi komut kelimelerini kullanmış, karşılıklı etkileşim ve diyalog çok sınırlı kalmıştır. Diğer taraftan kovaları üst üste dizme, yıkma oyunları gelişimsel açıdan daha çok 6-12 aylar arasında oynanabilecek oyunlardır. Bu oyun iki yaşını geçmiş olan Murat için düzeyinin çok altında kalmıştır. Dolayısıyla Esin Öğretmen’in seçmiş olduğu oyun, çocuğun düşünme, hayal etme becerilerinin gelişmesi ve dili kullanması bakımından son derece sınırlı bir öğrenme ortamı sunduğu ve aynı zamanda çocuğun düzeyinin altında kaldığı için öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamadığı gözlenmiştir. Esin Öğretmen’in görüşme bulguları, bu gözlem bulgularıyla paralellik göstermiştir. Esin Öğretmen (9.2.2019), oynadığı oyunları şu sözlerle açıklamıştır:

“Rutinimiz öncelikle “koy-al” çalışması, kovalarla gördüğümüz, üç haftadır ben onları yapıyorum, tamamen onları yapıyorum, o gördüğümüz materyalleri. “tak-çıkır” önce bunları götürüyorum, daha derse hazırlayıcı, renkli materyaller olduğu için daha çok ısındırıcı olması

amacıyla. Ondan sonra seslere geçiyorum, çünkü kartları da çok fazla sevmiyor. Çok fazla sevmediği için kopmasını diye en sona bırakmaya çalışıyorum kartlarımı da.”

Gözlem bulgularında ortaya çıktığı gibi görüşmelerde de öğretmenler aile eğitimi uygulamalarında kartları kullandıklarını sıkça ifade etmişlerdir. Ses kartları (çeşitli ev aletleri, hayvan sesleri, taşıt sesleri vb.), nesne kartları (mutfak eşyaları, giysiler, kişisel bakım eşyaları vb.), eylem kartları (yemek yemek, el yıkamak, okula gitmek, koşmak vb.), olay kartları (pazara gitme, hasta olma vb.) ve cümle kurma şeklinde çeşitli kategorilerde kartlar kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin renk, şekil, zıt vb. kavramları da yine bu kartlar yoluyla verdikleri görülmüştür. Görüşmelerde de, yine kartlar yoluyla nesne işlevi (tarak ne işe yarar, süpürge ne işe yarar gibi), ritmik sayma gibi çalışmalar yaptıklarını anlatmışlardır. Gözlem bulgularından örneğin, Berna Öğretmen, Yasemin ile aile eğitiminde (26.10.2018) kart oyunu oynamışlardır. Berna Öğretmen, bu kartlarla üç kelimeli cümle kurma üzerine çalışmaktadır. Kartlarını kişi, nesne ve eylem biçiminde sıralayarak (ör., Abla dondurma yiyor) çocuğa cümle kurdurmayı hedeflemektedir. Yaklaşık 31 aylık olan Gamze, kendiliğinden iki sözcüklü cümleler kurabilen, üç sözcüklü cümleleri tekrar edebilen ve akranlarına neredeyse yakın seyirde gelişim gösteren bir çocuktur. Gamze'nin, düzeyine göre düşünme ve dil becerilerini destekleyecek karmaşık hayali oyunlara, kurallı oyunlara, doğa malzemeleri ile yaratıcı oyunlara ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Doğal dil ortamı sağlamakta sınırlı kalan kartlardan bakarak kelimeleri birleştirip cümle kurmak çocuğun düşünme ve dil becerilerini desteklemediği gibi onun yaşında bir çocuk için yeterince ilgi çekici bir oyun olmamıştır. Berna Öğretmen'in kartlarla cümle kurma etkinliği Görsel 4.4'te verilmektedir.



Görsel 4.4. *Berna Öğretmen'in kartlarla cümle kurma etkinliği*

Oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma temasına ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin kullandıkları oyunların ve etkinliklerin sınırlı kaldığını, doğa malzemeleri ile oyunlar, günlük yaşam rutinleri ve sanat etkinlikleri gibi oyun ve etkinlikleri aile eğitimlerinde hiç kullanmadıklarını göstermiştir. Ayrıca oyun yerine kullandıkları etkinliklerin daha çok asıl oyunu veya etkinliği izleyen pekiştirme etkinliği niteliğinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli oyunlar ve etkinlikler ile nitelikli öğrenme ortamı oluşturma konusunda mesleki ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

4.1.3.2. Oyunu çeşitlendirme

Gözlemlerde, öğretmenlerin aile eğitimlerinde çeşitli oyun türlerini ve etkinlikleri kullanmamaları ve bunun yerine kart ve kavram çalışmaları yapmalarına bağlı olarak oyunları çeşitlendiremedikleri belirlenmiştir. Gözlem bulgularına paralel olarak görüşmelerde iki öğretmen (Berna, Canan) oyun oynama konusundaki mesleki ihtiyaçlarına değinmişlerdir. Canan Öğretmen (29.11.2018) bu durumu "... mesela küçük çocuklarla çeşitli başka ne oyun oynayabilirim?" diyerek oyunu çeşitlendirme konusundaki ihtiyacını dile getirmiştir. Berna Öğretmen de benzer biçimde oyunları çeşitlendiremediğini, kendisini yetersiz hissettiğini ve hizmet içi eğitimden en büyük beklentisinin de bu yönde olduğunu sık sık dile getirmiştir. Berna Öğretmen (30.11.2018), bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Oyun noktasında bazen kitlenebiliyorum. Sıralı oyun, aslında yeterli materyalimiz de var ama oyuncak noktasında biz mi çeşitlendiremiyoruz, bazen kendime öz eleştiride

bulunuyorum. Ben mi çeşitlendiremiyorum, elimdeki materyali mi etkili kullanamıyorum çok fonksiyonlu diye düşünebilirim. Ama oyuncak materyali üzerinden. Yoksa bu bildiğimiz kutu materyaller, firmaların yaptığı materyaller zaten 3-5 fonksiyonu vardı, bunu az çok kullandıkça bilirsin, öğrenirsin. Ama yani şurada benim kocaman bir oyuncak dolabım var. Sıralı oyun, bir tek yemek pişirme yaparım. Hadi arabalar geldi, eve gittiler gerisi öyle bir tıkanma durumu olabiliyor. Oyun noktasında benim biraz sıkıntım var.”

Berna Öğretmen’in söylediklerine paralel olarak yeni işe başlayan Esin Öğretmen (9.2.2019), kurumda var olan eğitim düzenine ve öğretmenlerin derslerine ilişkin gözlemlerini belirtirken eğitimlerde oyunların ve hareketin yeteri kadar kullanılmadığını ve kartlara yönelik eğitim yapıldığını söyleyerek eleştiride bulunmuştur. Bu duruma olan eleştirisini şu sözlerle anlatmıştır:

“Bu branşta ben çok görmüyorum. Tamamen derse yönelik. Böyle çocuklara hep kitaba karta yönelik hani. Çok fazla abartı görüyorum. Zaten çocuklar dediğim çok uzun süre aynı şeyleri yapıyorlar, devamlı aynı şeyler, mesela tekrara yönelik yani. Devamlı tekrar yapıldığı için ... değişim gerekiyor bence. Sürekli aynı monotonlukta gitmesini uygun görmüyorum. Mesela hareket görmüyorum derste bir hareket yok.”

Görüşmelerde iki öğretmen (Berna, Canan) oyunu çeşitlendirme konusunda 3-6 yaş grup eğitimlerinde de çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Berna Öğretmen (30.11.2018) bu konudaki ihtiyaçlarını “Özellikle grup eğitimlerinde çok zorlanıyorum. Evet biz bunu bireyselde yapıyoruz, aile eğitimlerinde yapıyoruz ama ben bunu daha sonrasında genelleyeceğim. Bir de grup eğitiminde zorlanabiliyorum. Oyun, aktivite, materyal önerisi tarzı hala çok açığım bu tür şeylere.” sözleriyle açıklamıştır. Gözlem ve görüşme bulgularından elde edilen bulgular yoluyla, öğretmenlerin oyunları çeşitlendirme konusunda da mesleki ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

4.1.3.3. Çocuğun ihtiyacına uygun oyun/etkinlik ve eğitim materyali seçme

Gözlem bulguları, iki öğretmenin (Ahmet, Canan) çocuğun ihtiyacına ve düzeyine uygun oyun seçimi yapabildiklerini, diğer öğretmenlerin (Berna, Doğan, Esin, Faruk) ise çocuğun ihtiyacına ve düzeyine uygun oyun seçimi yapamadıklarını göstermiştir. Görüşmelerde de, bu konuyla ilgili olarak Berna Öğretmen (30.11.2018), plana odaklanıp çocuğun ilgisine ve ihtiyaçlarına yeterince cevap veremediğini düşündüğünü “Bazen çocuğun seviyesine maalesef inemeyebiliyoruz. Öz eleştiri anlamında yine yani çocuğun o anki ilgisi ihtiyaçları çok çok farklı yönde ama bizim ben bunu yapmalıyım bunu vermeliyim.” sözleriyle açıklamıştır. Uygulama örneği olarak, Faruk Öğretmen’in aile

eğitiminde (9.2.2019) Ali için mısı, havuç gibi oyuncaklar, “öhö öhö”, “hapşu” gibi sesleri içeren kartlar, şekil geçirme ve tahta şekilleri ipe geçirme gibi materyaller kullandığı belirlenmiştir. Bu materyallerle kurduğu oyunun Ali'nin gelişim düzeyinin altında kalarak sınırlı düzeyde düşünme, dil kullanma ve deneme yanılma fırsatı sunduğu gözlenmiştir. Oysaki Ali'nin gelişimsel düzeyi ele alındığında hayali oyunlar, saklanan nesnelere bulma, basit kurallı oyunlar, günlük yaşam rutinleri, hikâye bakma etkinlikleri gibi daha karmaşık oyunların seçilmesi gerektiği belirlenmiştir (Günlük, 14.2.2019, s. 73-76). Görsel 4.5'te Faruk Öğretmen'in aile eğitiminde kullandığı eğitim materyalleri verilmektedir.



Görsel 4.5. Faruk Öğretmen'in kullandığı eğitim materyalleri

Gözlemlerde, iki öğretmenin (Esin, Faruk) çocuğun cihazının performansını ve dinleme becerilerini kontrol etmek amacıyla kullanılan Ling sesleri kartlarını oyun amaçlı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Özellikle Esin Öğretmen'in Ling seslerini çok uzun süreli oyun amaçlı kullandığı gözlenmiştir. Görüşmelerde de diğer öğretmenler (Ahmet, Berna, Canan, Doğan) Ling sesleri kartlarını sık kullandıklarını sıkça ifade etmişlerdir. Bu durumu Esin Öğretmen (9.2.2019) “Ling seslerini çok ağırlıklı götürüyorum, üç haftadır hep Ling sesi. Zaten fark etmişsinizdir derste tamamen Ling sesi yapıp, sonraya hayvan sesi, sadece sesi değil de taklit olarak verdim.” ifadeleriyle açıklamıştır. Ling sesleri, işitme kayıplı çocukların işitme cihazıyla/koklear implantıyla işitmeyi ve konuşmayı anlamalarını kontrol etmeyi sağlayan pratik bir testtir. Ling sesleri, alçak ve yüksek frekansları içeren farklı konuşma seslerini temsil etmektedir (Ling, 1976'dan akt. Li, Zhang and Sun, 2017, s. 1864). İşitme cihazı/koklear implant takıldıktan sonra veya her eğitim öncesinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların dinlemelerini kontrol etmeleri amacıyla kullanılan, uygulaması birkaç dakika içinde yapılan bir testtir. Ancak bazı öğretmenlerin (Esin, Faruk) Ling sesleri kartlarını eğitim amaçlı kullandıkları, bir

eğitim içinde çok uzun bir sureyi Ling sesleri kartlarıyla geçirdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte çocukların u aylık eğitim planlarında da yoğun biçimde Ling seslerinin çalışılmasına yönelik planların olduğu görülmüştür. Bu nedenlerle, öğretmenlerin eğitim planındaki amaçlarına ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun oyun/etkinlik ve eğitim materyali seçmeleri ve eğitim materyallerini eğitimde etkin biçimde kullanabilmeleri açısından mesleki ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

4.1.3.4. Eğitim materyalleri

Görüşmelerde, ğretmenlerin tümü genel olarak kurumda materyal olanaklarının çok iyi durumda ve yeterli düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Bilgisayarda depolanan materyal havuzunda tüm kartların gruplandırılarak sistematik ve düzenli hale getirildiğini ve bu nedenle bu materyal havuzunu çok kullanışlı bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında, ğretmelerin yarısı (Berna, Canan, Doğan) eğitim materyali konusunda bazı ihtiyaçlara değinmişlerdir. Berna ğretmen (30.11.2018), genel olarak çok sayıda ve nitelikte materyallerinin olduğunu ancak oyuncak anlamında biraz eksiklerinin olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

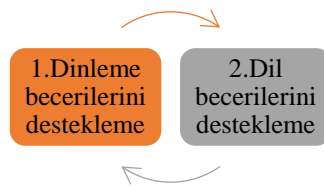
“İş değiştirme niyetim de yoktu, sadece merak ettiğim için geldiğimde ilk materyalinden vurulmuştum bu kuruma. Gerçekten çok fazla. Belki inceleme şansınız oldu mu bilmiyorum ama bizim sınıflarımız olsun, eğitim koordinatörü hocanın sınıfında olsun çok fazla materyal var. Her alana yani ne çalışmak istiyorsan bununla ilgili materyal bulabilirim. Sadece kk bir öz eleştiri, bunu kendimiz de söylüyoruz. Oyuncak anlamında biraz daha, daha gerçek nesneye yakın hani kartlardan bir tık bazı çocuklar mesela, evet eninde sonunda o kavramı bir şekilde öğreteceksin en ekonomik noktası kart. Eğitim koordinatörü hocayla mesela benim en çok paylaştım konu bu. Bir tık daha oyuncak noktasında ama yavaş yavaş bunu alıyoruz mesela.”

Berna ğretmen, bu sözleriyle materyal olarak en çok kartlara başvurduklarını ve bunun bir eksiklik olduğunu düşünerek kendilerini eleştirdiğini dolayısıyla oyuncak ve gerçek malzemeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Canan ğretmen (29.11.2018) ise “... mesela kitabımız yok, hikâye kitabı olarak, kk çocuklara uygun, 0-3 yaşa uygun kitaplarımız çok az yani bir Cemile bakılamıyor. Çünkü ince geliyor, resimlere dikkat çekmiyor ya da iletişime geçebilecekleri kitap falan çok az materyaller.” sözleriyle benzer konuya değinerek 0-3 yaş grubu için yeterli hikâye kitaplarının olmadığını dile getirmiştir. Doğan ğretmen de u yaş üstü çocuklar için eğitim materyallerini yeterli bulmadığını belirtmiştir. Öğretmenler eğitim materyali ihtiyacı olduğunda kurum

yönetimine belirttiklerinde gerçekten ihtiyaç varsa alındığını belirtmişlerdir. Eğitim materyali ihtiyacı olduğunda kurum yönetiminin yanında Ahmet Öğretmen de (30.11.2018) materyal alımı yaptığını "... materyal konusunda da hiçbir sıkıntımız yok. İhtiyacımız var dediğimizde almazsa ben alıyorum zaten kendi maaşımdan." şeklinde açıklamıştır. Araştırmacı da buna paralel biçimde kurumda genel olarak kart anlamında çeşitlilik ve bolluk olduğunu, uygulamalarda da eğitim materyali geliştirmek yerine hazır bulunan bu kartlara dayalı eğitim yürüttüklerini gözlemlemiştir. Bunların yanında özellikle küçük çocuklar için çeşitli oyun türleri (hayali, doğa malzemeleri ile oyunlar vb.) ve etkinlikler (günlük yaşam rutinleri, erken okuryazarlık etkinlikleri vb.) için yeterli eğitim materyallerinin olmadığı belirlenmiştir (Günlük, 28.10.2018, s. 28). Bu nedenlerle kurumun eğitim materyalleri konusunda eksiklerinin tamamlanması ile öğretmenlerin nitelikli oyun/etkinlik ortamı için eğitim materyali geliştirme ve eğitim materyallerini çeşitlendirme konularında desteğe ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

4.1.4. Dinleme ve dil becerilerini destekleme becerileri

Aile eğitimlerinde işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerini desteklemek için bir takım öğretimsel teknikler uygulanmaktadır (Clark, 2007; Rhoades vd., 2016). Bu teknikler Şekil 4.6'da görüldüğü gibi (a) dinleme ve (b) dil becerilerini destekleme olarak iki alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.6. Çocukun dinleme ve dil becerilerini destekleme becerilerine ilişkin alt temalar

4.1.4.1. Dinleme becerilerini destekleme

İşitme kayıplı çocukların dinleme becerilerini desteklemede kullanılan temel teknikler; işitsel uyaranlar yoluyla çocuğun ilgisini çekme, "dinle" tekniğini kullanma ve ortaya çıkan dinleme fırsatlarını değerlendirme olarak sıralanabilmektedir (Clark, 2007; Rhoades vd., 2016). Görüşmelerde tüm öğretmenler dinleme becerilerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlem ve görüşme bulguları tüm öğretmenlerin kullandıkları

nesnenin veya oyuncağın sesini vererek işitsel uyarılar yoluyla çocuğun dikkatini dinlemeye çektiklerini göstermiştir. Görüşmelerde, Berna Öğretmen (30.11.2018), dinlemeye ilişkin çalışmalarını “İşte sesleri dinletmek, yeni başlayan çocuk için, 0-3 yaş arasından zaten konuştuğumuz için. Sesleri dinlemek, kapı sesi, hayvan sesleri, zil sesi, telefon sesi, işte tak tak, kendimiz oyun yaparak, arkasından önünden...” sözleriyle açıklamıştır. Ahmet Öğretmen de (30.11.2018), gözlemlerde görülen davranışlarına paralel olarak dinleme ayırt etme çalışması yaptığını “...mesela hayvan seslerini ilk başta dinlemeyi ayırt etmeye yönelik, bu ne hav hav. Mesela onu silikleştirip köpeği koyuyoruz yerine. Ve aynı zamanda komut çalışması dediğimiz dinle-at. Orada aynı zamanda komut çalışması al-ver-at. Küçük çocuklar için söylüyorum. Koy, gel, git.” sözleriyle açıklamıştır. Bunların yanında gözlem ve görüşme bulguları öğretmenlerin tümünün “ses var-ses yok”, “dinle-at” gibi dinleme oyunları oynadıklarını ve Ling sesleriyle dinleme çalışması yaptıklarını göstermiştir. Bununla ilgili olarak Esin Öğretmen (9.2.2019) yaptığı “dinle-at” çalışmasını “Hani bir dönüp bakması zaten çocuk bu sesi çıkaramıyor. Ama hiç tepki vermiyor, al-at, dinle-at yapıyoruz, hiçbir şekilde tepki vermiyor.” şeklinde anlatmıştır.

Görüşmelerde öğretmenlerin tümü “dinle” tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak görüşmelerdeki bu ifadelerinin aslında “dinle-at” çalışması yaptıkları anlamına geldiği gözlemlerde ortaya çıkmıştır. Bunların yanında gözlem bulguları öğretmenlerin yarısının (Berna, Canan, Esin) “dinle” tekniğini sınırlı da olsa amaca uygun kullandıklarını göstermiştir. Ahmet Öğretmen’in “Dinle! Önemli bir ses veya kelime geliyor” niyetiyle çocuğa dokunduğu ve diğer öğretmenlerin (Doğan, Faruk) ise bu tekniği hiç kullanmadıkları görülmüştür. İşitme kayıplı çocukların eğitiminde işitsel uyarılara dikkat çekmenin yalnızca dinleme yoluyla yapılması, dolayısıyla dokunma gibi fiziksel uyarıların kullanılmaması önerilmektedir (Brown and Nott, 2005; Clark, 2007; Rhoades vd., 2016).

Gözlem bulguları tüm öğretmenlerin kullandıkları eğitim materyalleri ve oyunlara bağlı olarak aile eğitimlerinde doğal dinleme fırsatlarını ortaya çıkaramadıklarını göstermiştir. Örneğin, Faruk Öğretmen, Ali ile aile eğitiminde (9.2.2019) şekil geçirme oyunu oynamıştır. Oyun sırasında öğretmen sadece “al-ver” çalıştığı için ortaya dinleme fırsatlarının çıkmadığı görülmüştür. Bu nedenlerle öğretmenlerin dinleme becerilerini desteklemeye ilişkin olarak başta doğal dinleme fırsatlarını ortaya çıkarma ve

değerlendirme olmak üzere dinlemeyi destekleyen teknikler konusunda desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

4.1.4.2. Dil becerilerini destekleme

İşitme kayıplı çocukların dil becerilerini desteklemede kullanılan temel teknikler; zengin ve anlamlı dil sağlama, çocuğun dil düzeyine uygun dil kullanma, çocuğun kullandığı dili genişletme, çocuğun ve kendi eylemlerinin dilini verme, ses taklitleri yapma, tekrarlı dil kullanma, çocuğa sorular sorma ve ortaya çıkan doğal dil fırsatlarını değerlendirme olarak sıralanabilmektedir (Clark, 2007; Rhoades vd., 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin becerileri değerlendirildiğinde gözlem bulguları öğretmenlerin yarısının (Ahmet, Berna, Canan) aile eğitimlerinde çocuklar için zengin ve anlamlı dil sağladıklarını göstermiştir. Doğan Öğretmen'in daha küçük desteklere ihtiyacı olduğu görülürken özellikle iki öğretmenin (Esin, Faruk), çocuğa zengin ve anlamlı dil sağlama konusunda önemli düzeyde desteğe ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Esin Öğretmen'in Murat ile aile eğitiminde "aldım", "taktım", "ver", "koy" gibi basit tek kelimeler kullanarak monoton bir konuşma yaptığı gözlenmiştir. Benzer biçimde Faruk Öğretmen'in de Ali ile aile eğitiminde sadece "uuu", "sss" gibi sesler ve "al-ver" gibi basit kelimelerle ve komutlarla konuşmalar yaptığı gözlenmiştir. Esin Öğretmen ve Faruk Öğretmen'in eğitimlerinde işitme kayıplı çocukların dil becerilerini geliştirmeleri için son derece önemli olan karşılıklı bir diyalogun olmadığı, tek ses ve kelimelerle monolog tarzı bir konuşmanın olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerde ise öğretmenlere dil becerilerini desteklemeye ilişkin kullandıkları öğretimsel teknikler sorulduğunda, tüm öğretmenler eğitimlerde "al-at", "koy-al", "tak-çıkır", "gel-git", "al-ver" gibi komut çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Gözlemlerde iki öğretmenin (Ahmet, Canan) dil gelişimini destekleyen teknikleri genel olarak kullandıkları görülmüştür. Örneğin, Ahmet Öğretmen'in Yasemin ile aile eğitiminde (26.10.2018), çeşitli sorular yönelttiği, çocuktan gelen sözlü katılımları kabul ettiği, ortaya çıkan dil fırsatlarını değerlendirdiği, çocuktan gelen dili genişlettiği, çocuğun eylemleri ve ilgilendiği nesnelere üzerine konuştuğu görülmüştür. Öğretmenlerden ikisinin (Berna, Doğan) dil becerilerini destekleme konusunda çok küçük desteklere ihtiyacı olduğu görülürken, diğer iki öğretmenin (Esin, Faruk) eğitimde ortaya çıkan dil fırsatlarını değerlendirme başta olmak üzere çocuğun düzeyine uygun

dil kullanma, çocuğun kullandığı dili genişletme, çocuğun ve kendi eylemlerinin dilini verme, önemli kelimeleri vurgulama, ses taklitleri yapma, tekrarlı dil kullanma, çocuğa sorular sorma gibi teknikler konusunda desteğe ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Örneğin, Esin Öğretmen'in Murat ile aile eğitiminde (9.2.2019) tahtaya düğme takma oyunu oynadıkları görülmüştür. Bu oyun sırasında çocuk düğmeleri tahtaya takmaktan sıkılınca düğmeleri halının üzerine dizmeye başlamıştır. Esin Öğretmen'in, çocuğun eylemlerinin dilini verme, soru sorma, oyunu genişleterek zengin dil sağlama yerine sessizce izleyip yorum yapmadığı, bir süre sonra da çocuğu düğmeleri tekrar tabloya takmaya yönlendirdiği görülmüştür.

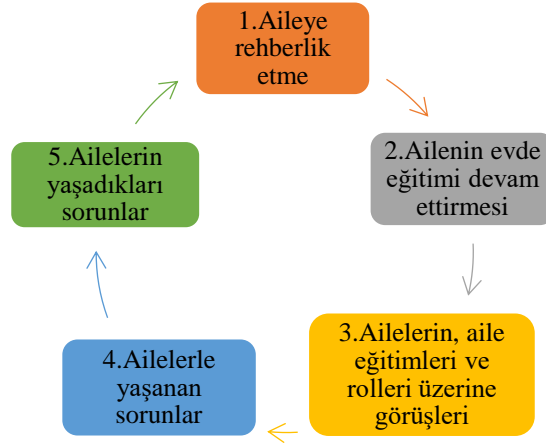
Görüşmelerde öğretmenlere çocukların dil becerilerini desteklemek için kullandıkları öğretimsel teknikler sorulduğunda öğretmenlerin yarısı (Ahmet, Berna, Canan) çeşitli soruları (5N1K) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Canan Öğretmen (26.10.2018) kullandığı teknikleri "Başka çeşitli sorular soruyorum yaşına göre. Neden sorusu sormuyorum, nasıl olabiliyor, taklide dayalı. Ondan sonra, kim, ne, nerede onları çalışıyorum, soru çeşitlendiriyorum." şeklinde açıklamıştır. Berna Öğretmen de (26.10.2018) kullandığı teknikleri "...hikâye kitabı bakarken, sayfaya bakıp, burası neresi, ne görüyorsun ya da bu kim, bunlar ne sorularla, yönergelerle tabii ki cevap bekliyoruz. 5N1K soruları, evet 5N1K soruları yapıyoruz çok fazla." sözleriyle ifade etmiştir. Bunların yanında Doğan Öğretmen fırsat eğitimine önem verdiğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin sıkça kullandıkları ve vurguladıkları komut çalışmalarının (al-ver, koy-al vb.) doğal dil öğrenme yaklaşımıyla uyumlu olmadığı ve çocukların doğal etkileşim ortamlarında dili nasıl öğrendikleri konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Özetle, iki öğretmenin (Berna, Doğan) küçük desteklere ihtiyaçlarının olduğu görülürken, diğer iki öğretmenin (Esin, Faruk) dil becerilerini destekleme tekniklerini kullanma konusunda önemli mesleki ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

4.1.5. Aileye rehberlik etme becerileri

Aileye rehberlik etme bağlamındaki elde edilen bulgular; (a) aileye rehberlik etme, (b) ailenin evde eğitimi devam ettirmesi, (c) ailelerin, aile eğitimleri ve rolleri üzerine

görüşleri, (d) ailelerle yaşanan sorunlar ve (e) ailelerin yaşadıkları sorunlar olmak üzere Şekil 4.7’de görüldüğü gibi beş alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.7. Aileye rehberlik etmeye ilişkin alt temalar

4.1.5.1. Aileye rehberlik etme

Öğretmenlerin ailelere rehberlik etme becerileri (a) aile katılımını sağlama ve (b) aileye öneri verme ve ödevlendirme alt başlıkları bağlamında incelenmiştir.

4.1.5.1.1. Aile katılımını sağlama

Gözlem ve görüşme bulguları tüm öğretmenlerin ve kurum müdürünün, ailelerin eğitime katılımının önemini farkında olduklarını göstermektedir. Kurumda 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitimlere aileleriyle birlikte alındıkları gözlenmiştir. Kurum müdürü de 0-3 yaş grubu çocukların kuruma ailesiyle gelmesinin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Kurum müdürü (30.11.2018) bu konudaki tutumlarını “Bizim aile eğitimi kurum yönetmeliğinde şu vardır: ... Eğer ailesi yoksa çocuk tek başına gönderilmişse kuruma derse alınmıyor, geri gönderiliyor, o ders işlenmiyor burada yani.” şeklinde belirterek bunun nedenlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Aile eğitiminin en temel kurallarından bir tanesi şunu biliyoruz. İki saatlik rehabilitasyon eğitimiyle aslında çok bir yol alınmaz. Biz bunu ilk başında zaten daha kurum açılmadan bunları hedeflemiştik planlarımızın içerisindeydi. O yüzden derste ailenin olması, dersi o anda öğrenci edasıyla velinin dinlemesini sağlıyoruz komple.”

Gözlemlerden elde edilen bulgulara göre, Ahmet Öğretmen'in sınırlı da olsa aileyi eğitime zaman zaman dahil ettiği belirlenmiş, diğer öğretmenlerin ise aileyi eğitime dahil ettiğine rastlanmamıştır. Gözlem bulgularına paralel biçimde görüşmelerde Esin Öğretmen (9.2.2019), aileyi eğitime nasıl dahil edeceğini bilemediğini "Aileyi nerede derse katmalıyım mesela. Ders sürecinde nerelerde derse katmalıyım?" şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca görüşme bulgularında Doğan Öğretmen, ailenin eğitime katılımı konusunda farklı görüşler öne sürmüştür. Doğan Öğretmen (29.11.2018), ailenin eğitime katılması durumunda aileler tarafından tepki alacağı kaygısı yaşadığını "Yani şimdi beş dakika boyunca aileyle çocuğun kitap bakması bu sefer aile nazarında öğretmen ders yapmıyor ya da öğrencinin dikkatini çekemiyor konumuna dönüyor. Ve bu maalesef özel sektörde açıklanabilmesi mümkün bir durum değil." sözleriyle anlatmaya çalışmıştır. Doğan Öğretmen'in (29.11.2018) ailenin dahil olması durumunda ne yapacağını bilemediği şu sözlerinden anlaşılmıştır:

"Mesela öğrencinin anneye o materyali paylaşmak istemesi bizi çok güç duruma sokuyor. Çünkü zaten iplikle bağlısınız derse, çocuk zor zar konuya hakim olmuş. Materyal üzerinde çalışıyorsunuz, annenin varlığı, anne kendisi müdahil olmasa bile dolayısıyla dersi olumsuz etkileyebiliyor. Çünkü öğrenci halıdan kalkıyor annesinin yanına gidiyor materyali gösteriyor. Tabii anne ilgili olsa bu sefer anneyi de alıp getirmek işte hep beraber ders yapmamızı istiyor, o bizim için maalesef hani artık..."

Özetle, aile eğitimleri sırasında ailelerin bireysel eğitim odalarında buldukları, çocuğu ve öğretmeni izledikleri belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin aileleri eğitime dahil etme ve eğitimde aktif hale getirme konusunda çok önemli desteğe ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

4.1.5.1.2. Aileye öneri verme ve ödevlendirme

Görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmenlerin bir kısmının (Ahmet, Esin, Berna) aileye öneri verme ve ödevlendirme yoluyla rehberlik yaptığı belirlenmiştir. Ahmet Öğretmen (30.11.2018), eğitim esnasında aileye çocuğun dilini geliştirme becerileri konusunda öneri verdiğini "Mesela işte çocuk su istiyor o anda biberonu alıp direk veriyor, suyu alıp direk veriyor. Mesela burada çocuğun çok güzel bir iletişim fırsatı ortamı yarattığını, işte kapağını aç, bunu ayrıntılı bir şekilde çocuğa anlatmasını istiyoruz mesela." sözleriyle açıklamıştır. Esin Öğretmen (9.2.2019), çocuğu disiplin etmeye yönelik önerilerini "...çocuk ağladığı için derse yiyecek içecek sokma mesela. Bu şekilde

bunları yapmayalım. Biraz daha sert davranalım, istediği olmasın her istediği olmasın gibi.” sözleriyle ifade etmiştir. Berna Öğretmen de (30.11.2018) evdeki eğitime ilişkin önerilerini örneklendirerek verdiği şöyle ifade etmiştir:

“Örneklendirerek, buraya geliyorsunuz, servistesiniz bizi kim almaya geldi, işte ... abi, şoför geldi, biz nereye bindik, okula gidiyoruz. Hem farkındalık gün içerisindeki yaptığı etkinliklere farkındalık hem de dil gelişimini desteklemesi için daha sonrasında bir önceki kayıta da bahsetmişim. Hikâye kitabı bakarken atıyorum, sadece hikâye kitabına bağlı kalmak zorunda değilsiniz. Bizim öğrettiğimiz şeyleri sadece kartta sormak yerine hikâye kitabının içerisinde, oyun oynarken, pembe bardağı ver, oyun oynarken, hikâye kitabı bakarken, pembe şapkalı çocuk nerede gibi.”

Görüşme bulgularına göre, öğretmenlerin ailelerin çocuklarıyla evde çalışmaları için Günlüğüme Ek Aktiviteler kitabından etkinlik ve eğitimlerde kullandıkları olay, hayvan, nesne ve eylem kartlarını ödev olarak verdikleri belirlenmiştir. Ailelere rehberlik etme konusunda diğer öğretmenlerden farklı olarak Berna Öğretmen (30.11.2018) model olarak destek sağladığını şu sözlerle açıklamıştır:

“Derse aldığım velilerle ben rol model olarak daha çok. Pasladığım durumlar dediğim gibi ay sonu (her ayın sonunda), daha çoğunlukla model oluyorum. Ben nasıl yapılacağını gösteriyorum, daha sonrasında küçük küçük, hadi bu sefer de siz yapın. Oyunun tamamını paslayarak değil ya da etkinliğin tamamını paslayarak değil ama. Mesela ben yaptım at at at attım kovaya, hadi şimdi anne yapıyor, anneyi dinleyelim o atsın gibi. Küçük paslamalarla aile eğitimi bu şekilde.”

Görüşmelerde bildirdikleri üzere gözlemlerde bilgilendirme, öneriler verme ve ödevler vermeye ilişkin bulgulara nadir rastlanmıştır. Gözlemlerde sadece Ahmet Öğretmen’in aileye rehberlik edilmesi bağlamında diğer öğretmenlere göre daha yetkin olduğu gözlenmiştir. Örneğin, Ahmet Öğretmen’in Yasemin ile aile eğitimi sırasında (26.10.2018) babaya sorular sorarak daha çok iletişim halinde olduğu, evle ilişkili bilgiler edindiği, evdeki eğitimi takip ettiği, babayı oyunlara dahil ettiği ve ebeveyn-çocuk etkileşimine fırsat vererek geri bildirim sağladığı gözlenmiştir. Ahmet Öğretmen’in eğitimin bir kısmında kendi kullandığı sıralı kartları babaya vererek babayla çocuğun sıralı kartlara bakmasını istediği ve zaman zaman kendi yaptıklarının nedenlerini babaya açıkladığı görülmüştür.

Aileye rehberlik etme teması altında öğretmenlerin becerilerine ilişkin elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, aileyi eğitim sırasında bireysel eğitim odasında bulundurmayı, aileye bilgilendirme yapmayı, öneriler ve ödevler

vermeyi önemli buldukları ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenlerin, ailenin eğitime aktif olarak katılmasını sağlama, yetişkin eğitimi, aile merkezli yaklaşım ve aileye rehberlik etme konularında uygulamayı nasıl gerçekleştirecekleri konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Özellikle gözlem bulguları, öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarında en çok desteğe ihtiyaç duydukları alanın ailelere rehberlik etme konusunda olduğunu göstermiştir. Bu nedenlerle öğretmenlerin aileyle iletişim-iş birliği bağlamında aileden günlük rutinlere, çocuğun cihaz/koklear implant kullanımına, çocuğun dinleme becerilerine, çocuğun dinleme ve dil becerilerine ilişkin bilgi alma ve bir önceki eğitimde verilen önerilere ilişkin dönüt alma becerilerini geliştirmeye ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin eğitimde yaptıklarının amaçlarını aileye açıklama, aileye uygun model (etkileşim, oyun, dinleme ve dil becerilerini destekleyen tekniklerin kullanımı) olma, ebeveyn-çocuk etkileşimi için fırsat yaratma, ebeveyn-çocuk etkileşimini gözlemleme ve geri bildirim sağlama, ailenin zorlandığı veya kaçırdığı durumlarda aileye destek olma, çocukta ve ailede gözlediği gelişmeleri anında paylaşma, eğitim sonunda eğitimi özetleme, evde oynanacak oyunlara/yapılacak etkinliklere ilişkin öneriler sunma konularında da desteğe ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür.

4.1.5.2. Ailelerin evde eğitimi devam ettirmesi

Görüşme bulguları, tüm ailelerin öğretmenler tarafından verilen önerileri ve ödevleri evde devam ettirmeye çalıştıklarını göstermiştir. Ailelerin, eğitimlerde edindikleri bilgileri de günlük yaşantılarında uygulamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Damla'nın annesi (30.11.2018) öğretmenin önerilerini evde uyguladıklarını şu sözlerle anlatmıştır:

“Bizim bol bol konuşmamız ve her yaptığımız şeyi seslendirmemiz çok önemli yani o konuda çok aşırı dikkat ediyoruz. Bulaşık makinesine bulaşık koyarken de yeri geliyor çamaşır makinesine çamaşırı birlikte atıyoruz. Damla makineye atıyor, “Annem çalıştırılım, dönsün annem, çalışsın.” hani birlikte bir şeyler yapmamızı öneriyor hocamız.”

Ali'nin ablası (9.2.2019), eğitimde yaptıklarını evde de tekrar ettiklerini “Burada yaptıklarımızı evde tekrar ediyoruz veya yanlış bir davranış gösterdiğimizde hani böyle olması gerekiyor, şu sesler şöyle çıkmalı dediği zaman hani doğrusunu öğrenmiş oluyoruz ve de doğru bir şekilde öğretmiş oluyoruz.” sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca öğretmenlerin komut çalışmalarını sıklıkla yaptıkları, ailelerin de bunları öğrenip evde devam

ettirdikleri ailelerle yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmıştır. Bu durumu Çağlar'ın annesi (11.5.2019) “Evde en çok böyle ver-al oyunları oynuyoruz. Mesela alıyorum Çağlar'dan, mesela top atıyorum, ona veriyorum topu. Sonra başka bir oyuncak, mesela legolarla oynuyoruz. Ben yapıyorum ona bir şey. O, onu dağıtır mesela öyle bir şeyler...” sözleriyle örneklendirmiştir. Murat'ın annesi (30.11.2018) ise öğretmenlerin verdikleri Günlüğüme Ek Aktiviteler kitabından etkinlikler uyguladığını şu şekilde açıklamıştır:

“Şöyle söyleyeyim Günlüğüme Ek Aktiviteler veriliyor bize günlük. Onları uyguluyoruz yani Doğan Hoca onların üstünde duruyor hani bunları yapalım, tekrarlayalım. Onları tekrarlamaya çalışıyoruz elimizden geldiği kadar, hani materyallerimiz uygun olduğu sürece. Onları yapmaya çalışıyoruz. Onlardan fayda görüyorum.”

4.1.5.3. Ailelerin, aile eğitimleri ve rolleri üzerine görüşleri

Görüşmelerde, tüm aileler, aile eğitimlerinden faydalandıklarını, genel olarak öğretmenlerin ve kurum yönetiminin uygulamalarından, ailelere yaklaşımlarından ve iletişimlerinden çok memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin uygulamalarının kendilerine fikir verdiğini ve uygulamaların çocuklarının gelişimi için faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Murat'ın annesi (30.11.2018) aile eğitimlerinin çocuğunun işitme kayıplı olduğunu kabullenmesinde kendisine faydalı olduğunu, çocuğuyla evde yapması gerekenleri öğrendiğini şu şekilde anlatmıştır:

“Önce kendimden başlayayım. Bana çok büyük etkisi oldu. Kabullenme süresini daha kolay atlatabildim. Buraya geldim, Murat'a nasıl davranacağımı öğrendim yani onunla nasıl iletişime geçeceğim, nasıl davranmam gerekiyor? Bunları öğrendim yani. Murat açısından da o da tabii yani nasıl anlatayım? Nasıl oynamamız gerektiğini öğrendik. Sıra alma ya da oyunlardan sonra oyuncaklarımızı toplama. Bu konuda bir düzene girdik. Normalde kesinlikle böyle şeyler yoktu. Yaptıramıyordum yani ben de kendim evde. Onun dışında seslere tepkimiz... Mesela tepki verdiğinde ben fark edemiyorum bazen çoğu zaman hani öğretmenleri bana şu şekilde tepki verdi. Tabii ben anlayamıyorum onları tam net evde. Bu açıdan yardımcı oldular.”

Ali'nin ablası (9.2.2019) ise kardeşindeki gelişmeleri “İlk başladığında hiçbir şekilde kelime, herhangi hiçbir şey yoktu. Hiçbir oyuncaktı vesaire pek ilgili değildi ama oyuncuğa ilgisi arttı, oynadığı oyunlara... Baya şu an yirmi, yirmi beş kelime falan konuşuyor.” sözleriyle anlatmıştır. Özetle, aileler kabul aşamasına geçme, çocuklarıyla iletişim kurma, davranış biçimleri, dinleme ve dil gelişimini destekleme konularında

bilgilendiklerini, buna paralel olarak çocuklarında ses, kelime anlamında gelişmeler olduğunu ve çocukların oyun oynama davranışlarının geliştiğini belirtmişlerdir.

Görüşmeler sırasında öğretmenler, ailelerin bazen bireysel eğitim odasına girmek istemediklerini ve girdiklerinde de daha çok öğretmenleri izlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen (30.11.2018) bu durumu “Genelde anne babalar bizi izlemeyi tercih ediyorlar derste.” sözleriyle ifade etmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerde de benzer görüşler ortaya çıkmıştır. Özellikle gözlem bulguları, ailelerin çocukla birlikte bireysel eğitim odasında bulduklarını, öğretmen ve çocuğu izlediklerini ve çocuk iletişim başlatırsa etkileşime katıldıklarını göstermiştir. Dolayısıyla ailelerin katılımcı olmaktan ziyade gözlemci rolünde oldukları belirlenmiştir. Murat’ın annesi (30.11.2018), sınıfta bulunmak istediğini ancak öğretmenin çocuğuyla eğitim yapmasını, kendisinin de kenarda izleyici olmayı tercih ettiğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Murat, Doğan Öğretmen’le çok iyi uyum sağladı. Sevdii yani öğretmeni. Bu benim için çok önemli. En azından hani mesela derste beni çok aramıyor. Yanında olmamı istiyor ama sadece sınıfta bulunmamı, beni görmek istiyor ama normalde öyle değildi. Benimle oynamak istiyordu, benimle yapmak istiyordu ama Allah’a şükür Doğan öğretmenle tek başına oynayabiliyor mesela. Bana çok bağımlı olduğu için ben biraz geri çekilmek istiyorum hani onları gözlemleyeyim, biz evde devam edelim Murat ile diye.”

Damla’nın annesi (30.11.2018) ise eğitimlerde hem gözlemci hem de katılımcı rolünde olmak istediğini fakat bir taraftan çocuğunun bağımsız olması için eğitimde yalnız olmasını istediğini aşağıdaki şekilde anlatmıştır:

“İşte dediğim gibi çocuk çok çabuk sıkıldığında katılımcı olup onun yani hani böyle sıkıntısını alıp tekrar oyuna adapte olmasını isterim. Bazen de katılımcı olmak istemiyorum yoksa bütün hayatını benimle geçirmek zorunda kalacak diye düşünüyorum. Yani artık bensiz öğretmeniyle vakit geçirmesini çok istiyorum aslında yani artık hani biz evde de böyle bir yere gittiğinde “anne gel” devamlı beni istiyor ve ben olmadığında da babasını istiyor ama artık biraz kendine özgüveni gelsin, hani bir oyun oynama, mesela bir yere gittiğimizde, birisi geldiğinde, odalarında oturup oyun oynama şeyine alışmasını çok istiyorum işin açıkçası.”

Özetle, ailelerin ortamda bulunmak istedikleri, nasıl katılım gösterecekleri konusunda çok fikirlerinin olmadığı fakat çocuklarının bağımsız olmaları için öğretmenle birebir eğitim yapmalarının gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bunun yanında gözlemlerde ailelerin öğretmenlerle iletişimlerinin olumlu ve iş birliğine açık oldukları belirlenmiştir.

4.1.5.4. Ailelerle yaşanan sorunlar

Görüşmelerde, öğretmenlerin yarısı (Berna, Canan, Doğan) ve kurum müdürü ailelerle sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların en çok ailelerin bilgi eksikliğine dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretmenler kurumdaki eğitim alan tüm ailelerle ilgili genel sorunlardan bahsetmişlerdir. Berna Öğretmen, anneanne-dede gibi büyük ebeveynlerle sıkıntılar yaşadığını dile getirmiştir. Büyük ebeveynlerin eğitime müdahale ettiklerini ve anne-babanın disiplinini sarstıklarını belirtmiştir. Berna Öğretmen (30.11.2018) bu durumu “Şöyle ki biz burada bir şey inşa ediyoruz, bu özellikle büyük ebeveynlerle yaşadığımız şey davranışsal anlamda daha çok olabiliyor. ... Kapıdaki o seremoni, işte ağlama, işte kıyamama durumları bunlar çok fazla yıpratıyor beni.” şeklinde ifade etmiştir.

Canan Öğretmen (29.11.2018), aileleri eğitim konusunda bilgisiz bulunduğunu “Bazıları gezmeye getirmek istiyorlar sadece gezmekmiş gibi görüyorlar burayı. ... İyi yönlendirme yapılmamış oluyor. Getiriyorlar ama ne için getirdiklerini bilmiyorlar. Ya da çocuğunun durumu hakkında bir bilgi sahibi olmuyorlar.” sözleriyle anlatmıştır. Ayrıca Canan Öğretmen (29.11.2018), ailelerin kendileri hakkında olumsuz yorumlar yapabildiklerini “... dersine girmediğimiz öğrencinin velisi yorum yapıyor mesela. Bizler hakkında. İşte şu şöyle yapıyormuş, böyle yapıyormuş, bu böyle cevap vermiş. O tür sıkıntılarımız çok.” şeklinde anlatmıştır. Doğan Öğretmen de (29.11.2018) ailelerin çocuklarının gelişim düzeylerinin olduğu durumdan daha iyi olduklarını gösterme çabalarından duyduğu rahatsızlığı “... ailenin aktif olma isteği, ne bileyim ailenin öğrenciyi bulunduğu konumdan daha iyi olduğuna inanıp bizi de o şekilde inandırmaya çalışması, ders esnasındaki çok büyük zorluklarımızdan biri.” sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşmelerde öğretmenlerin yarısı (Canan, Doğan, Esin) ailelerle çalışma konusunda yaşadıkları güçlükleri dile getirmişlerdir. Canan Öğretmen (29.11.2018), ailelerle profesyonel ilişkiler kurma konusunda desteğe ihtiyacının olduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

“... ailelerle de bazen iletişime geçerken ne kadar seviye koyacağımı bazen ayarlayamıyorum. Şu şekilde oluyor. Bazen çok sorular soruyorlar. Onları nasıl değiştirebileceğimi bilemiyorum. Şöyle oluyor ... mesela telefon numaramı istiyorlar, şahsi numaramı vermek istemesem şey oluyor. Tamam vermek istemiyorsanız vermeyin tarzında bir şey oluyor, ilgisiz bir öğretmen konumuna koyuluyorsun hemen.”

Canan Öğretmen (29.11.2018), hizmet içi eğitimden ailelerle ilişkiler konusunda beklentisinin olduğunu “Sadece ders konusunda değil de ilişkiler, aileyle ilişkiler konusunda da bir destek sağlarsanız daha memnun olurum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Kurum müdürü, ailelerin genel olarak kurumdaki eğitim kalitesinden ziyade maddi özellikleriyle ilgilendiklerini belirtmiştir. Kurum müdürü (30.11.2018) bu duruma ilişkin düşüncelerini şu sözlerle anlatmıştır:

“Ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması, beklentilerin daha çok kendilerine yönelik olması, ÖERM eğitiminde çocuğa yönelik biz bir eğitim veriyoruz, çocuğun gelişim süreçlerini takip ediyoruz. ... mesela ÖERM’e geldiğinde çocuğun durumuyla değil de kendi durumuyla ilgileniyor. Olmayan şeylerle, yemek var mı, servis var mı, olursa giderim. Bilmediği için önemini, ciddiyetini anlamadığı için kendine yarayacak kendi rahatına yarayacak şeyleri düşünüyor. Aile eğitimine çok önem vermiyor, bilgi eksikliğinden kastım da bu zaten. Bilgi eksikliğimiz çok fazla bu konuda.”

Kurum müdürü, ailelerin beklentilerinin maddi konulara odaklı olmasının onların işini zorlaştırdığına değinmiş ve bu durumun değişmesi için süreçteki tüm paydaşların iş birlikli ve eğitim odaklı çalışmasını önermiştir. Kurum müdürü (30.11.2018) bu durumla ilgili sorunlarını ve önerilerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Velilerin beklentilerini sadece eğitim yönünde olmaya yöneltmeliyiz, bunu hep beraber yapmalıyız. Siz, ben, diğer kurumlar, MEB’te çalışan il MEB müdürüne kadar. Aynı zamanda bu aile eğitimleri veya engelli çocukların eğitimiyle alakalı olan tüm birimler, tüm unsurlar buna gayret göstermeli. Bizde nasıl, rekabet unsuru oluyor çocuklarımız, aile eğitimine gelmeden öncesinde, buralara daha varamadan biz kendi aramızda saçma sapan rekabetlerdeyiz şu an. Velilerin olguları, sahip olmaya çalıştıkları şeyler çok farklı aslında, istedikleri şeyler çok farklı. Bununla alakalı eksik çok fazla tamamlanması gereken şey de çok fazla.”

Ayrıca internet ortamındaki bilgi kirliliği ve uzman olmayan kişilerin söylemleri nedeniyle de sıkıntılar yaşadıklarını kurum müdürü (30.11.2018) “Google’a soruyor ... bunu diyen kişi aile eğitiminde uzman bir kişi de değil aslında bir uzmanlığı olmayan birisi, şunlar şunlar olmalı ... Veli gelip bize bunu sorguluyor. İnanmıyor yani, oraya daha çok inanıyor” sözleriyle anlatmıştır.

4.1.5.5. Ailelerin yaşadıkları sorunlar

Görüşmelerde, aileler genel olarak kurumdan ve öğretmenlerden memnun olduklarını sık sık ifade etmişlerdir. Ancak kurum dışı ve kurumla ilgili olarak iki aile

(Murat'ın annesi, Yasemin-Gamze'nin babaları) bazı sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Ailelerin belirttikleri ilk sorunun, kurumdan ziyade RAM kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. RAM'ın 0-3 yaş çocuklara grup eğitimi raporunu çıkarmadığı anlaşılmıştır. Bu soruna süreçte tüm katılımcılar değinmişler ve bununla ilgili düzenleme yapılmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Kurum müdürü (30.11.2018) bu durumu “Bir yaşından sonra grup eğitimlerine çok önem veriyoruz ama maalesef burada RAM grup eğitimleri çok çıkarmadığı için vermiyor. Üç yaştan sonra veriyorlar nedense ...’da (kurumun bulunduğu ilde) böyle bir durum söz konusu.” sözleriyle anlatmıştır. Kurum müdürü, RAM'ın 0-3 yaş çocuklara grup eğitimi raporu çıkarmamasına itiraz ettiklerinde ise bu yaş grubunun grup eğitimine ihtiyacı olmadığı yönünde savunma yaptıklarını belirtmiştir. Murat'ın annesi de (30.11.2018) paralel olarak yaşadığı bu sorunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Mesela diğer okullarda nasıl bilmiyorum ama birebir ders benim hoşuma gidiyor ama ben Murat için grup dersi de istemiştim. Bunu bize vermemişler. Okulla alakalı değil de raporumuzda yokmuş mesela. Grup dersi olmasını istiyorum mesela. Birebir tamam iyi güzel gidiyoruz ama paylaşma açısından ya da akranlarından da öğrenmesi açısından mesela bir grup dersi olmasını çok istiyorum. İnşallah bir dahaki raporumuzda olur.”

İkinci sorun olarak, Yasemin ve Gamze'nin babaları (29.11.2018) MEB kaynaklı bir sorundan bahsetmiştir. Derslerin 40 dakikayla sınırlandırılmasını, çocukların eğitim süresini kısaltması nedeniyle olumsuz bir gelişme olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Konu hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

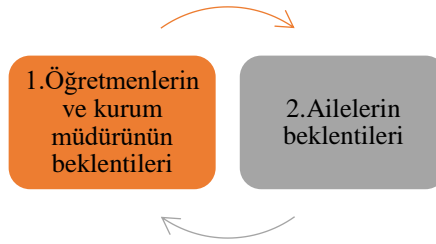
“...ders saatleri 40 dakika filan mesela hani aile eğitimleri değil genel anlamda kırk dakika kırk beş dakikadan kırk dakikaya çekmişler anladığım kadarıyla. Hani zaten son beş dakika da aileyi bilgilendirme şeklinde olmuş bunlar yani bu kırk dakikaya çekilmesi bence iyi değil. Çocuğun ne oluyor? Ders saatinden çalınmış oluyor yani. Bence kırk beş dakika olması daha mantıklı bu bence genel anlamda.”

Görüşmelerde, sadece Murat'ın annesi kurumla ilgili sorunlara değinmiştir. Murat'ın annesi (9.2.2019) öğretmen değişikliğinin sık yaşanmasına değinmiş ve her bir öğretmenin yaklaşımının farklı olduğunu “Biz başladığımızdan beri Doğan Öğretmen üçüncü öğretmenimiz. Hepsinin farklı farklı uygulamaları var. Eminim hepsi farklı farklı şeyler düşünerek yapıyorlardır.” sözleriyle anlatmıştır. Murat'ın annesi (9.2.2019) ayrıca bazı öğrencileri iki öğretmenin takip etmesine bağlı olarak sorun yaşadığını ancak bir süre sonra sorunun çözüldüğünü anlatmıştır. Murat'ın annesi bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle belirtmiştir:

“Haftada iki dersimiz vardı. Birine farklı bir öğretmen birine farklı bir öğretmen giriyordu. O sırada Murat’ın biraz olsun bir düştüğünü fark ettim yani bir gün farklı bir sınıf, bir gün farklı bir sınıf, farklı öğretmen, farklı... Teknikleri farklı bir de hani ders işleme şekillerimiz de farklı oluyordu. Ben de birazcık şaşırıyordum açıkçası hani nasıl yapalım Murat’a diye. Murat’ın da o dönem biraz böyle şey olduğunu hissetmişim. Tek rahatsızlığım bu oldu. Bu da çok uzun sürmedi.”

4.1.6. Hizmet içi eğitimden beklentiler

Hizmet içi eğitimden beklentiler teması, Şekil 4.8’de izlendiği gibi (a) öğretmenlerin ve kurum müdürünün beklentileri ve (b) ailelerin beklentileri olmak üzere iki alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.8. Hizmet içi eğitimden beklentilere ilişkin alt temalar

4.1.6.1. Öğretmenlerin ve kurum müdürünün beklentileri

Görüşmelerde, öğretmenlerin, hizmet içi eğitimden çeşitli beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ikisi (Ahmet, Canan) ve kurum müdürü, araştırmacının kurumda ve uygulamalarda gördüğü yetersizliklere ilişkin olarak araştırmacıdan dönüt almayı beklediklerini ifade etmişlerdir. Kurum müdürü (30.11.2018) özellikle, aile eğitimi uygulamalarında iyi ve eksik yönlerine ilişkin geri bildirim verilmesini beklediğini “Aile eğitimi tam yapmak aslında. Bu. Eksiklerimizi görüp tamamlamak sizden.” sözleriyle ifade etmiştir. Berna Öğretmen, sahada bu anlamda donanımsız kişilerin eğitim verdiğine dem vurarak araştırma ekibinden büyük beklentilerinin olduğunu belirtmiştir. Berna Öğretmen daha önceden tez danışmanının bir eğitiminde örnek videolar gördüğünü, bunu çok etkili ve faydalı bulduğunu bu nedenle hizmet içi eğitimlerin yürütülmesinde örnek eğitim videolarının, özellikle çeşitli oyun videolarının,

gösterilmesini beklediğini belirtmiştir. Berna Öğretmen (30.11.2018) beklentilerini şu şekilde açıklamıştır:

“... anlatırken hani Zerrin Hoca yapıyor ya eğitimlerde video göstermek gibi böyle bir imkanımız varsa, izinli videolarımız vs. varsa çok çok güzel olabilir, üzerinde konuşmak gibi. Çünkü o sistem çok güzel orada kendimize de bir öz eleştiri oluyor. Ailenin nerede nasıl davranacağı artı nerede nasıl davranacağı eksik olduğunu görmek mesela gözden ders esnasında kaçabiliyor bizden de. Ya da çocuğun mesela şeyi hatırlıyorum, Zerrin Hocanın gösterdiği videolarda işte çocuğun ilgisi başka yönde ama, mesela aile eğitimi yapılıyor, orada baba başka bir şeyden bahsetmeye çalışıyor. Orada çok güzel açıklamalar yapmıştı Zerrin Hoca, ilk önce bir ilgisinin giderilmesi falan o tarzda. Bu tarz şeyler olabilir.”

Berna Öğretmen, kendilerinin fark edemediği ama araştırma ekibinin fark ettiği ailelerin yetersizlikleri konusunda bilgilendirilmeyi, işitme engelliler öğretmeni olarak takip etmeleri gereken dergiler ve yayınlar konusunda öneriler verilmesini, alanla ilgili kurumda proje yapma, yarışmalara katılma ile ilgili bilgiler verilmesini, yurt dışında yapılan uygulamalar ve kendilerinin yapabilecekleri uygulamalara ilişkin öneriler sağlanmasını beklediğini belirtmiştir. İki öğretmen (Canan, Doğan), hizmet içi eğitim kapsamında diğer öğretmenlerin uygulamalarını izleyerek uygulama ve materyal kullanımı konusunda fikir edinmeyi beklediklerini belirtmişlerdir. Canan Öğretmen (29.11.2018) ayrıca davranış yönetimi konusunda destek beklediğini ifade ederek yaşadığı güçlüğü şu şekilde ifade etmiştir:

“Davranışa dayalı bazı işte oturma diyelim ya da çocuk başka bir şey yaptığında ne yapacağımı bilmiyorum mesela nasıl davranmam gerektiğini tam bilmiyorum. Dersin gidişatını nasıl değiştirebilirim, evet çocuğun ilgisine bağlı. Biliyorsun ama nasıl adapte edebilirim, nasıl döndürebilirim, onları tam yapamıyorum. Özellikle çocuklar kardeşleriyle beraber geldiklerinde ne yapmam gerektiğini de bilemiyorum. Çünkü sadece bazen aile o çocuğa odaklanıyor, diğer çocuk kıskanıyor, onun elinden alıyor, o oradan çekiştiriyor, onunla ne yapacağımı bilemiyorum. Bu konularda eksikim çok.”

Ahmet Öğretmen ise tüm öğrencilere eşit kalitede eğitim verecek düzeye gelmeyi, eksiklerini öğrenip eğitim programlarını yeniden yapılandırmayı, aileyi yönlendirmelerinin yeterli ve doğru olup olmadığı konusunda dönüt beklediğini ve var olan uygulamalarının üstüne neler koyabilecekleri konusunda beklentilerinin olduğunu belirtmiştir. Doğan Öğretmen de teorik bilgilerin üstüne uygulamadaki eksiklerinin tamamlanmasını beklediğini fakat bunu yaparken öğretmenlere gerçekçi bakış açısıyla yaklaşılmasını, kurumun çalışma temposu ve şartlarına uygun değerlendirmelerin

yapılmasını beklediğini belirtmiştir. Esin Öğretmen (9.2.2019) ise özel eğitim, işitme kayıplı çocukların eğitimi, odyoloji ve aile eğitimi gibi konularda herhangi bir teorik bilgisi olmadığını ve bu konularda destek almayı beklediğini dile getirmiştir. Koklear implantın kullanımına yönelik olarak bilgi yetersizliğini “Mesela şey farklı farklı çeşitleri oluyor ya bilmiyorum. Mesela bir çocuğun kırmızı yanıyor duyuyor, bir çocuğun kırmızı yanıyor duymuyor oluyor. ... Öyle kötü an oluyor ki bitiyor pili ve değiştiremediğim bile oluyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Faruk Öğretmen’in beklentilerinin ise araştırmanın ötesinde olduğu görülmüştür. Faruk Öğretmen (9.2.2019), bir odyolog olarak eğitim konusunda yetersiz olduğunu dile getirmiş ve kendisi gibi diğer odyologların da iş bulmakta zorlanıp eğitim alanında çalışmak zorunda olmamaları için tedbirler alınmasını beklediğini şu sözlerle belirtmiştir:

“Benim yaşadıklarım, yaşayacaklarım veya işte edindiğim tecrübeler yapmaya çalıştığım şeyler diğer odyologların başına gelmesin, ya bunun için önlemler alınsın bu çalışmayla beraber. Ya da bir diğer çıkarım da halihazırda mezun olup çalışan arkadaşlar bu tarz şeyleri dinleyip kendilerini geliştirebilecek yollar arasınlar. Benim en büyük amacım ve beklentim bu.”

4.1.6.2. Ailelerin beklentileri

Görüşmelerde, ailelerden birisi (Murat’ın annesi) hariç, genel olarak aile eğitimi hizmetlerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Ailelerin hem aile eğitimine hem de hizmet içi eğitime dair hiçbir beklentilerinin olmaması şaşırtıcı bir bulgu olmuştur. Aileler arasında sadece Murat’ın annesi bazı beklentilerinden söz etmiştir. Murat’ın annesi, aynı çalışmalardan çocuğunun sıkılması nedeniyle aile eğitimlerinde farklı uygulamaları görmek istediğini ve grup dersinin sağlanması (RAM’dan beklenti) şeklinde beklentilerinin olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak Murat’ın annesi, dil gelişiminin yanında diğer gelişim alanları konusunda çocuğunun desteklenmesini, çocuğun gelişimi ve psikolojisi konusunda bilgilendirilmeyi beklediğini belirtmiştir. Murat’ın annesi (30.11.2018) beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela Murat bir hareket yapıyor ya mesela az önce söylediğim gibi yere yatıp kafasını yere... Mesela bu konu hakkında beni az da olsa tabii ki bir psikiyatri gibi ya da bir bunun eğitimini almış bir insan gibi tabii ki beni bilgilendiremez ama hani en azından bu konu hakkında konuşabilmeliyim yani. Bana faydalı bir iki bilgi bir şey söyleyebilmeli diye düşünüyorum.”

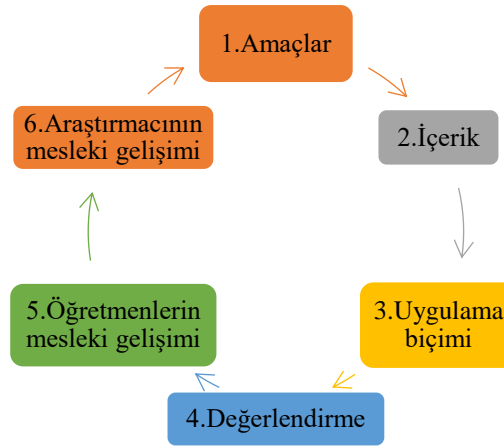
Özetle, ihtiyaç belirleme aşamasında elde edilen bulgular, öğretmenlerin aile eğitimi uygulamaları hakkında bilgiler sağlamış, öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları sorunlarını, mesleki ihtiyaçlarını ve tüm katılımcıların hizmet içi eğitimden beklentilerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ortak mesleki ihtiyaçları olduğu gibi eğitim geçmişlerinin doğal sonucu olarak birbirlerinden farklı mesleki ihtiyaçlarının da olduğu belirlenmiştir. İşitme engelliler öğretmenlerinin (Ahmet, Berna, Canan, Doğan) ortak ve en önemli mesleki ihtiyaçlarının oyunu etkin öğrenme ortamı olarak kullanma ve çeşitlendirme konusunda olduğu belirlenmiştir. Esin Öğretmen ve Faruk Öğretmen'in, en önemli mesleki ihtiyaçlarının çocukla etkileşim kurma, oyunu etkin öğrenme ortamı olarak kullanma ve çeşitlendirme ile dinleme ve dil becerilerini destekleme konularında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Esin Öğretmen'in temel odyoloji, işitme cihazları ve koklear implantların kullanımı konularında da desteğe ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm öğretmenlerin ortak ihtiyaçlarının ise oyunu etkin öğrenme ortamı olarak kullanma, aileye rehberlik etme ile eğitimi planlama ve değerlendirme konularında olduğu belirlenmiştir. Gözlem bulguları, Ahmet Öğretmen'in daha bilgili, tecrübeli ve ailelerle iletişiminin daha güçlü olduğunu göstermiştir. Bu nedenle ve eğitim koordinatörü olması nedeniyle araştırmacının sürekliliğini sağlamak amacıyla araştırma sürecinde Ahmet Öğretmen'e odaklanılmasına karar verilmiştir. Bu karar 1.3.2019 tarihinde araştırmacı, kurum müdürü ve Ahmet Öğretmen arasında yapılan toplantıda aktarılmıştır (Günlük, 1.3.2019, s. 86). Böylelikle araştırmada sağlanacak hizmet içi eğitimin Ahmet Öğretmen aracılığıyla sürekliliğinin sağlanabileceği düşünülmüştür.

4.2. Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Değerlendirilmesi Aşamalarında Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına dayanarak hizmet içi eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin belirlenen mesleki ihtiyaçları ve yaşadıkları sorunlar hizmet içi eğitim programının geliştirilmesine dayanak oluşturmuştur. Eğitim programı, hedeflenen bilgi ve becerilerin kazandırılması için uygulamaların planlanması olarak tanımlanabilmektedir (Demirel, 2017; Ertürk, 2013; Nicholls and Nicholls, 2018). Hazırlanan eğitim programının katılımcıların neden öğreneceği (amaçlar), neler öğreneceği (içerik), nasıl öğreneceği ve öğrenip öğrenmediklerinin nasıl anlaşılacağı (değerlendirme) sorularına cevap vermesi gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 2017; Ertürk, 2013; Görgen, 2017). Bu aşamada öncelikle, hizmet içi eğitim uygulamalarının

planlamasına ve uygulamasına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Ardından hizmet içi eğitim uygulamaları neticesinde ortaya çıkan öğretmenlerin ve araştırmacının mesleki gelişimine ilişkin bulgular açıklanmaktadır. Bu bağlamda araştırmacının hizmet içi eğitim uygulamaları aşaması Şekil 4.9’da görüldüğü gibi (a) hizmet içi eğitim uygulamalarının amaçları, (b) hizmet içi eğitim uygulamalarının içeriği, (c) hizmet içi eğitimin uygulama biçimi ve (d) hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi, (e) öğretmenlerin mesleki gelişimi ve (f) araştırmacının mesleki gelişimi olmak üzere altı temada incelenmiştir. Bu aşamada yanıtlanan araştırma soruları ise aşağıda sıralanmıştır:

- Hizmet içi eğitim süreci nasıl uygulanmıştır?
- Hizmet içi eğitim süreci ile öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarında ne gibi değişiklikler gerçekleşmiştir?
- Öğretmenlerin ve kurum müdürünün hizmet içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Araştırmacının hizmet içi eğitim sürecindeki öğretmen eğitimcisi rolündeki gelişimi nasıldır?



Şekil 4.9. Hizmet içi eğitim uygulamaları aşaması temaları

4.2.1. Hizmet içi eğitim uygulamalarının amaçları

Hizmet içi eğitim programının oluşturulmasında elde edilen bulgular doğrultusunda ilk olarak öğretmenlere kazandırılması istenen amaçlar belirlenmiştir. Eğitim programı çerçevesinde amaçlar, öğretmenlere program aracılığıyla kazandırılması arzulanan bilgiler, beceriler, tutumlar veya alışkanlıklar anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle,

eğitim programı sonunda retmenlerin kazanması beklenen özellikler olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2017; Grge, 2017). İzleme ve inandırıcılık toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda, sürecin başında esnek bir plan-program oluşturulmasına çaba gösterilmiştir. Hizmet içi eğitim uygulamaları aşamasında ortamın ve retmenlerin ihtiyaçlarına göre amaçlarda yeni düzenlemeler yapılmıştır. Hizmet içi eğitim programında üretmenler için belirlenen amaçlar Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. *Hizmet içi eğitim programında üretmenler için belirlenen amaçlar*

retmenler için Belirlenen Amaçlar
1. Eğitim planı hazırlar.
2. Aileden ocuğun dil gelişimine ilişkin bilgi alır.
3. Aileden ocuğun cihaz kullanma ve dinleme becerilerine ilişkin bilgi alır.
4. Aileden günlük rutinelere dair bilgi alır.
5. Çocuğa uygun oyunlar/oyuncaklar hazırlar.
6. Ailenin evde bulabileceği/uygulanabileceği özellikte oyunlar/oyuncaklar hazırlar.
7. Oyun sırasında rutin oluşturur.
8. Dinleme fırsatlarından yararlanır.
9. Eğitim sırasında ortaya çıkan dil fırsatlarını değerlendirir.
10. Çocuğun ilgisini izleyerek doğal dil fırsatlarından yararlanır.
11. Aileye model olur.
12. Aileyi oyuna katar.
13. Annenin ocukla oynamasına fırsat verir.
14. Anne-ocuk oyununu gözlemler.
15. Aileye uygun önerilerde bulunur.
16. Annenin sorularına uygun cevaplar verir.
17. Ailenin sorunlarına aileyle birlikte/aileye uygun zm yolları önerir.
18. ocukla ilgili konularda aileyi bilgilendirir.
19. Ailenin olumlu davranışlarını onaylar.
20. Aileye rehberlik eder.
21. Eğitim sonunda, eğitimi özetler.
22. retmen, aileyle olumlu bir ilişki kurar.
23. Eğitimi genel olarak çocuğun yaşına ve ilgisine uygun hızda yürütür.
24. ocukta gözlediği gelişmeleri aileyle paylaşır.

4.2.2. Hizmet içi eğitim uygulamalarının içeriği

retmenler için belirlenen amaçlara ulaşmak için izleme ve inandırıcılık toplantılarında “Ne ğretelim?” sorusuyla öğretilecek içeriğe karar verilmiş ve düzenlenmiştir (Demirel, 2017). İzleme ve inandırıcılık toplantılarında alanyazın taraması ve retmenlerin mesleki ihtiyaçlarının birlikte değerlendirilmesi sonucunda hizmet içi eğitim programının içeriğinde bulunması gereken modüllere ve konulara karar verilmiştir (Günlük, 5.11.2018-7.11.2018, s. 36-41; 14.2.2019, s. 73-78). Ancak hizmet içi eğitim uygulamaları sürecinde ortaya çıkan yeni mesleki ihtiyaçlara göre programa

ilaveler yapılmıştır. Örneğin, Berna Öğretmen grup eğitimlerinde yaşadığı güçlüklerden bahsetmiştir. 0-3 yaş ve 3-6 yaş grubunda oyunlar ve eğitim materyalleri konusunda kendisini yetersiz bulduğunu, eğitimlerinin sürekli tekrara düştüğünü ifade etmiştir. Bu anlamda, eğitimini daha nitelikli hale getirmek için materyallerini nasıl çeşitlendirebileceği konusunda araştırmacıdan destek almaya çalışmıştır (Günlük, 2.3.2019, s. 88). Hizmet içi eğitim öncesindeki görüşmeler sırasında ve süreç içinde iki öğretmen (Berna, Canan) grup eğitimlerinde yaşadıkları güçlükleri birkaç kez dile getirmişlerdir. Bu nedenle süreçte hizmet içi eğitim programına “3-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programı” konusu eklenmiş ve bu konu kapsamında bireysel ve grup eğitimi tartışılmıştır. 1.3.2019 tarihinde yapılan toplantıda kurum müdürü ve Ahmet Öğretmen, öğretmenlerin ailelerle profesyonel ilişkiler kurma konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Günlük, 1.3.2019, s. 86). Öğretmenlerin bu mesleki ihtiyacı için de “Aileyle Profesyonel İlişkiler Kurma” konusu eklenmiştir. Ayrıca araştırmacı gerek kendi aile eğitimlerinde gerek öğretmenlerin aile eğitimi gözlemlerinde öğretmenlerin fiziksel ortam düzenlemesi konusunda da mesleki ihtiyaçları olduğunu belirlemiş (Günlük, 4.3.2019, s. 92) ve programa “Fiziksel Ortam Düzenlemesi” konusu eklenmiştir. Süreçte öğretmenlerin Doğal İşitsel Sözel Yöntem ile İşitsel Sözel Terapi arasındaki benzerliklere ve farklılıklara ilişkin soruları olmuştur (Günlük, 30.3.2019, s. 134). Bu nedenle özet bir şekilde bu konuya da programda yer verilmiştir. Bunlar dışında iki öğretmen (Faruk, Hasan) programa katkı getirmek istemişlerdir (Günlük, 1.3.2019, s. 86-87). Öğretmenlerin bu talebi üzerine hizmet içi eğitim programına “İşitme Cihazları”, “Koklear İmplantlar”, “0-3 Yaş Çocuk-Aile İletişimi” ve “Olumlu ve Olumsuz Anne-Baba Tutumları” konuları da eklenmiştir. Böylelikle hizmet içi eğitim uygulamaları sürecinde öğretmenlere sunulan eğitim programı içeriği “Temel Odyoloji”, “Aile Eğitimi Uygulamaları ve Aile ile İlişkiler”, “Dil Gelişimi”, “Öğrenme Ortamları”, “Aile Eğitiminin Planlanması ve Değerlendirilmesi” ve “Okul Öncesi Eğitim Programı” olmak üzere altı modül ve 26 konudan oluşmuştur. Tablo 4.2’de hizmet içi eğitim programının içeriği verilmektedir.

Tablo 4.2. 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenler için hizmet içi eğitim programının içeriği

MODÜLLER	KONULAR
TEMEL ODYOLOJİ	1. Temel Odyoloji 2. İşitme Cihazları 3. Koklear İmplantlar
AİLE EĞİTİMİ UYGULAMALARI VE AİLE İLE İLİŞKİLER	4. Doğal İşitsel Sözel Yöntem ile İşitsel Sözel Terapi Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar 5. Aile Merkezli Yaklaşım 6. Aile Eğitiminin Amaçları 7. Aileyle Profesyonel İlişkiler Kurma 8. 0-3 Yaş Çocuk-Aile İletişimi 9. Olumlu ve Olumsuz Anne-Baba Tutumları
DİL GELİŞİMİ	10. İşitme Kayıplı Çocuklarda Davranış Düzenleme Yöntemleri 11. İşiten ve İşitme Kayıplı Çocuklarda Dil Gelişimi 12. Yetişkin-Çocuk Etkileşimi Özellikleri 13. Oyunun Önemi ve Öğretmenin Rolü
ÖĞRENME ORTAMLARI	14. Oyun Türü I: Araştırmacı, Yaratıcı ve Manipülatif Oyunlar 15. Oyun Türü II: Hayali Oyunlar 16. Oyun Türü III: Doğa Malzemeleri ile Oyunlar 17. Günlük Yaşam Rutinleri 18. Erken Okuryazarlık Etkinlikleri 19. Bebeklerde Müzik Etkinlikleri 20. Yapılandırılmış Dinleme Etkinlikleri
AİLE EĞİTİMİNİN PLANLANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ	21. Fiziksel Ortam Düzenlemesi 22. Oyunda Amaç Belirleme ve Gerçekleştirme 23. Aile Eğitimi Seansının Planlanması 24. Aile Eğitimi Planında Aileler için Amaç Belirleme 25. Aile Eğitimi Seansının Değerlendirilmesi
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI	26. 3-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programı

Öğretmenler süreçte hizmet içi eğitim uygulamalarına katkıda bulunacak başka fikirler de sağlamışlardır. İkinci eğitim oturumunda Berna Öğretmen, alanla ilgili okunacak kitaplar listesi yapma fikrini ortaya koymuştur (Günlük, 2.3.2019, s. 88). Araştırmacı, elindeki kitaplardan bazılarını kuruma getirmiştir. Süreç içinde öğretmenlerin işine yarayacağını düşündüğü kitapların isimlerini çevrim içi mesajlaşma grubundan paylaşmıştır. Ayrıca araştırmacı elinde pdf formatı olan kaynaklardan çevrim içi olarak bir “okuma havuzu” oluşturmuş ve öğretmenlerle paylaşmıştır. Berna Öğretmen de okunacak kaynaklar için okuma listesi yapma görevini üstlenmiştir.

4.2.3. Hizmet içi eğitimin uygulama biçimi

İzleme, inandırıcılık ve tez izleme toplantılarında, içeriği “Nasıl öğretilim?” ve “Nasıl yürütelim?” sorularının yanıtları da ortaya çıkmıştır. Burada öğretmenlere

öğrenme yaşantılarının nasıl sunulacağı üzerinde durulmuştur (Demirel, 2017). Toplantılarda alınan kararlar aşağıda sıralanmıştır:

- Hizmet içi eğitim uygulama aşamasına geçmeden önce, öğretmenlere ve kurum müdürüne genel geri bildirim verilmesi ve sonraki süreç için onay alınması kritik bulunmuştur (Günlük, 12.11.2018, s. 42; 14.1.2019, s. 57-60).
- Her eğitim oturumundan sonra öğretmenlere ödev ve eğitim oturumlarında grup halinde geri bildirim verilmesine karar verilmiştir. Öğretmenlerin ortak ihtiyaçları olduğu gibi bireysel ihtiyaçlarının da olması nedeniyle grup halinde sunulacak eğitim oturumlarının öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları için yeterli olmayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle grup çalışmaları bittikten sonra uygulamalarına bireysel olarak da geri bildirim verilmesine karar verilmiştir (Günlük, 12.11.2018, s. 42; 14.1.2019, s. 57-60).
- Hizmet içi eğitim programı içeriğinde öğretmenlerin en acil mesleki ihtiyaçlarına öncelik verilmesi önerilmiştir. Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin süreçteki mesleki ihtiyaçlarına göre esneklik göstermesi uygun bulunmuştur (Günlük, 14.1.2019, s. 57-60; 25.2.2019, s. 84-86).
- Hizmet içi eğitim oturumlarının iki haftalık rutinlerle yapılması uygun görülmüştür (Günlük, 14.1.2019, s. 57-60; 25.2.2019, s. 84-86).
- Hizmet içi eğitim oturumları programında teorik bilginin özet biçimde sunulması ve içeriğin uygulama ağırlıklı olması uygun bulunmuştur (Günlük, 14.1.2019, s. 57-60; 25.2.2019, s. 84-86). Eğitim oturumlarında, araştırmacının geçmiş örnek uygulama videolarının gösterilmesine karar verilmiştir. Buna ilave olarak hizmet içi eğitim oturumlarında örnek uygulama videolarını çeşitlendirmek ve güncel örnekler gösterebilmek için araştırmacının ortamda aile eğitimleri yapmasına karar verilmiştir (Günlük, 26.2.2019, s. 86).
- Araştırmacının uygulamaları sırasında yetişkin öğrenmesi özelliklerine dikkat ederek eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmesi önerilmiştir. Bunun için araştırmacının yetişkin öğrenmesi üzerine alanyazın okumaları yapmasına karar verilmiştir. Araştırmacının, öğretmenlere karşı kolay erişilebilir ve rahatça soru sorulabilir bir tavır sergilemesi önemli bulunmuştur (Günlük, 14.1.2019, s. 57-60; 25.2.2019, s. 84-86).

- Anlatma, tartışma, video model gösterme, gösterip yaptırma, bireysel çalışma ve soru-cevap gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir (Günlük, 14.1.2019, s. 57-60; 25.2.2019, s. 84-86).

4.2.4. Hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi

Eğitim programının işe yarayıp yaramadığını belirlemek için programın değerlendirmesine ilişkin planlamalar yapılmıştır (Demirel, 2017; Ertürk, 2013; Görgen, 2017). Programda belirlenen amaçların ve eylemlerin amacına ulaşip ulaşmadığını, öğretmenlerin uygulamalarına ışık tutup tutmadığını değerlendirmek amacıyla katılımcılardan geri bildirim alınmasına karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda hizmet içi eğitim uygulamaları iki şekilde değerlendirilmiştir. İlk olarak her eğitim oturumu sonunda “Bugünkü konuları nasıl buldunuz?”, “Hangi bilgiler işinize yarayacak, hangileri yaramayacak?” gibi sorularla değerlendirme yapılması uygun görülmüştür. Bu değerlendirmeler, hizmet içi eğitim uygulamalarının işe yarayıp yaramadığı ile ilgili önemli bilgiler sağlamış ve uygulamaların nasıl devam edeceği konusunda yol göstermiştir. İkinci olarak, hizmet içi eğitim uygulamaları bittikten sonra tüm katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir (Günlük, 14.1.2019, s. 57-60; 25.2.2019, s. 84-86). Bu başlık altında eğitim oturumları sonunda katılımcıların görüşlerine dayalı değerlendirme bulgularına yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle yapılan değerlendirme bulguları ise ilerleyen sayfalardaki “Öğretmenlerin mesleki gelişimi” başlığı altında ele alınmıştır.

Eğitim oturumu sonrası değerlendirmelerde, öğretmenler ve kurum müdürü, araştırmacının örnek uygulama videolarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Esin Öğretmen (16.3.2019), araştırmacının videolarından faydalandığını “Oyunları nasıl çeşitlendirebileceğimi düşündüm ve aklıma birçok fikir geldi. Planla birlikte göstermiş olmanız çok iyi oldu. Amaçların tamamen bir oyun içinde ne kadar rahat verileceğini gördüm. Videolar çok güzeldi, çok beğendim. Çok renkliydi.” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yorumlarından kendi uygulamaları ile araştırmacının uygulamalarını karşılaştırdıkları ve mesleki ihtiyaçlarını fark ettikleri belirlenmiştir. Bu anlamda, aile eğitimi uygulamalarında oyun çeşitlerini kullanmaktan ziyade yoğun olarak kartlara dayalı eğitim yürüttüklerini fark ettikleri anlaşılmıştır. Bu durumla ilgili farkındalığını Canan Öğretmen (16.3.2019) “Kartlara daha çok yönelmiştik, oyunlardan

çıkıp, bu yaş grubunda oyunlarda asıl vermek istediğimizi oyunla verebiliriz onu gördük. Bence çok yararlı oldu.” şeklinde anlatmıştır. Berna Öğretmen de (16.3.2019) “Kendi yaptığımınla olması gereken arasındaki farkları gördüm.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler birbirlerinin videolarından yeni bilgiler edindiklerini ve kendi videolarını izlerken de uygulamaya ilişkin yeni fikirler üretebildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Berna Öğretmen (15.3.2019), araştırmacının Ahmet Öğretmen’in uygulamasına verdiği geri bildirimden yeni bilgi edindiğini “Sıralı karta okuma yönünde bakıldığını bilmiyordum.” sözleriyle ifade etmiştir. Esin Öğretmen de (15.3.2019) “Kendi dersimi izledim, siz söyledikçe aklıma birçok şey geldi. Bu açıdan çok faydalı oldu.” diyerek uygulamasını gözden geçirince kendi mesleki ihtiyaçlarının farkına vardığını ve nasıl tamamlayacağına dair yeni fikirlerin aklına geldiğini açıklamıştır. Kurum müdürü (16.3.2019) öğretmenlerin videolarını görmeyi faydalı bulduğunu ve kendi kazanımlarını şu sözlerle anlatmıştır:

“Bizim videolarımızın olmasını çok sevdim. Öğretmenlerin etkileşim videoları çok iyiydi, eğitimlerin işe yaradığı ortaya çıktı. Dikkat çekmemiz gereken nokta bence burası. Demek ki bu iş başında olmasına rağmen sonuç verdi. Mış gibi (hayali oyun demek istiyor) öğrenmiş oldum. Farklı materyaller gördük, çok şey katılıyor. Bence çok faydalı oldu. Benim için de faydalı şeyler çıktı.”

Öğretmenler süreçte elde ettikleri kazanımları da dile getirmişlerdir. Mesleki ihtiyaçlarına yönelik kazanımlar elde ettiğini Berna Öğretmen (15.3.2019) “Oyun benim en çok dertli olduğum konuydu. Ben çok faydalandım.” ifadesiyle açıklamıştır. Benzer şekilde Hasan Öğretmen de (16.3.2019) oyun konusundaki öğrenmelerini “Oyun çeşitlerini gördük. Eksik olduğumuz oyun çeşitleri konusunda ufkumuz açıldı.” şeklinde ifade etmiştir. Ahmet Öğretmen (16.3.2019) ise oyunları üç aylık eğitim planına ekleyeceğini “Paket programlarımıza 0-3 yaş hangi oyunları oynayabileceğimizi katmayı düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Esin Öğretmen (29.3.2019), eğitimi planlamaya ilişkin yeni bilgiler öğrendiğini “Plan yapmayı bilmiyorum, buradan gördüğüm kadarıyla ve sizin dönütlerinizle öğrenmeye çalışıyorum. Düşünüyorum neler yapabilirim ve bir dahaki çekeceğim videoyu bile bir fikir var yani aklımda.” sözleriyle dile getirmiştir. Hasan Öğretmen de (27.4.2019) rehber öğretmen olarak, edindiği bilgileri kendi alanına transfer etme konusunda planlarının olduğunu “Rehberlik anlamında kendime neler katabilirim diye içimde bişeyler planladım.” sözleriyle açıklamıştır. Gökay Öğretmen (16.3.2019) aile katılımıyla ilgili kazanımlar elde ettiğini “Ders içinde veli katılımının

daha fazla olması, eğitimin belli bir kural dahilinde olması değil de yeri geldiğinde çocuğun ilgisine göre yönelmek gerektiği önemlidir. Sadece sert geçişler değil daha esnek olmalı.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde Berna Öğretmen’in de aile katılımına ilişkin olarak farkındalık yaşadığı belirlenmiştir. Berna Öğretmen (16.3.2019) bu farkındalığını şu sözlerle anlatmıştır:

“Aile eğitimini bitirdikten sonra dönütleri veriyordum fakat anında söylemek gerektiğini anladım. Nedenlerini açıklayınca mantıklı buldum. Çocuğun yaşantısında yoksa ezber bilgi vermeme konusunda kendime not aldım. Verimli oldu. Bizim çocuklarımızın üzerinden olması daha çok ilgimizi çekiyor, daha çok noktaları yakalayabiliyoruz. Daha farklı çocuklarla çalışmanızı bekliyoruz.”

Öğretmenler ve kurum müdürü süreçte zaman zaman hizmet içi eğitime dair düşüncelerini de dile getirmişlerdir. Örneğin, Faruk Öğretmen (16.3.2019) kendi kazanımlarını ve hizmet içi eğitime dair düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bu işin faydalı olduğunu söylemeye gerek yok. Kendi videolarımızı izlediğimizde gördük. Nasıl önem verdiğimizizi size şöyle anlatayım. Siz oyun isteyeceğim dediğinizde kafamda kurgulamaya başladım. Biz çok emek veriyoruz bilmenizi isterim. Bir sonra işleyeceğimiz konuyu çok merak ediyorum gerçekten. Benim için iki dönüm noktası var. Birincisi hocalarımla derse katıldığımda ufukum açıldı, hepsinden farklı birşeyler öğrendim. Kendim birşeyler ortaya koymaya çalıştım, derleme toplama gibiydi. Şimdi ikinci bir aşamaya geçiyorum, kendim birşeyler katmaya çalışıyorum, bu da benim çok hoşuma gidiyor açıkçası.”

Öğretmenlerin, araştırmacının geri bildirim sunma biçimine ilişkin de yorumları olmuştur. Canan Öğretmen (15.3.2019), araştırmacının geri bildirim sunma biçimini olumlu bulduğunu “Teşekkür etmek istiyorum. Biz eğitim alıp kendimizi ilerletmeye çalışıyoruz. Siz olumlu yönlerimizi söyleyip, olumsuz yönlerimizi de söylerken çok tatlı dille söylüyorsunuz.” sözleriyle belirtmiştir.

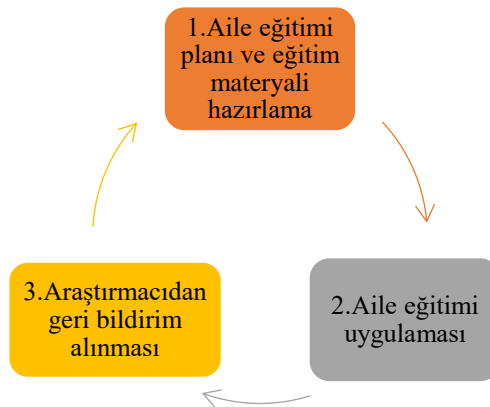
Öğretmenler ve kurum müdürü, hizmet içi eğitim uygulamalarını geçmişte gittikleri eğitimlerden çok daha verimli bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu durumu Hasan Öğretmen (27.4.2019) “Her yıl muhakkak bir iki eğitime gittik. Bir şeyler kazandık, devamlı açtık zaten eğitime. Bu noktada biz üç yıldır gittiğimiz eğitimleri toplasak burada aldığımız verimden daha az bir verim almışızdır.” şeklinde yorumlamıştır. Canan Öğretmen de (27.4.2019) bu konuyla ilgili hislerini “Evet öğretmenler olarak bir şeyler biliyorduk ama ne kadar uyguluyoruz ne kadar uygulamadığımız ortaya çıkıyordu. İlk zamanlar şey olarak görüyorum şimdi. Mesela biz tomurcukmuşuz ve siz bizim suyumuz

olmuşsunuz. Bizi suladıkça böyle biz çiçek açtık. ... Aydınlandık.” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerin ve kurum müdürünün eğitim oturumu sonrasındaki değerlendirmelerinden hizmet içi eğitim sürecinin faydalı olmaya başladığı anlaşılmıştır. Özellikle, hizmet içi eğitimlerde araştırmacının ve öğretmenlerin uygulama videolarının gösterilmesi ve araştırmacının geri bildirim sunmasının işe yaradığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin konu odaklı kısa uygulama videolarında görülen gelişmeleri de bu bulguları teyit etmiştir (Günlük, 14.2.2019, s. 73-78). Eğitim oturumları sonrasında gerçekleştirilen bu değerlendirmeler ile araştırmacının ortamdaki gözlemleri neticesinde uygulamalara devam edilmiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin mesleki gelişimi

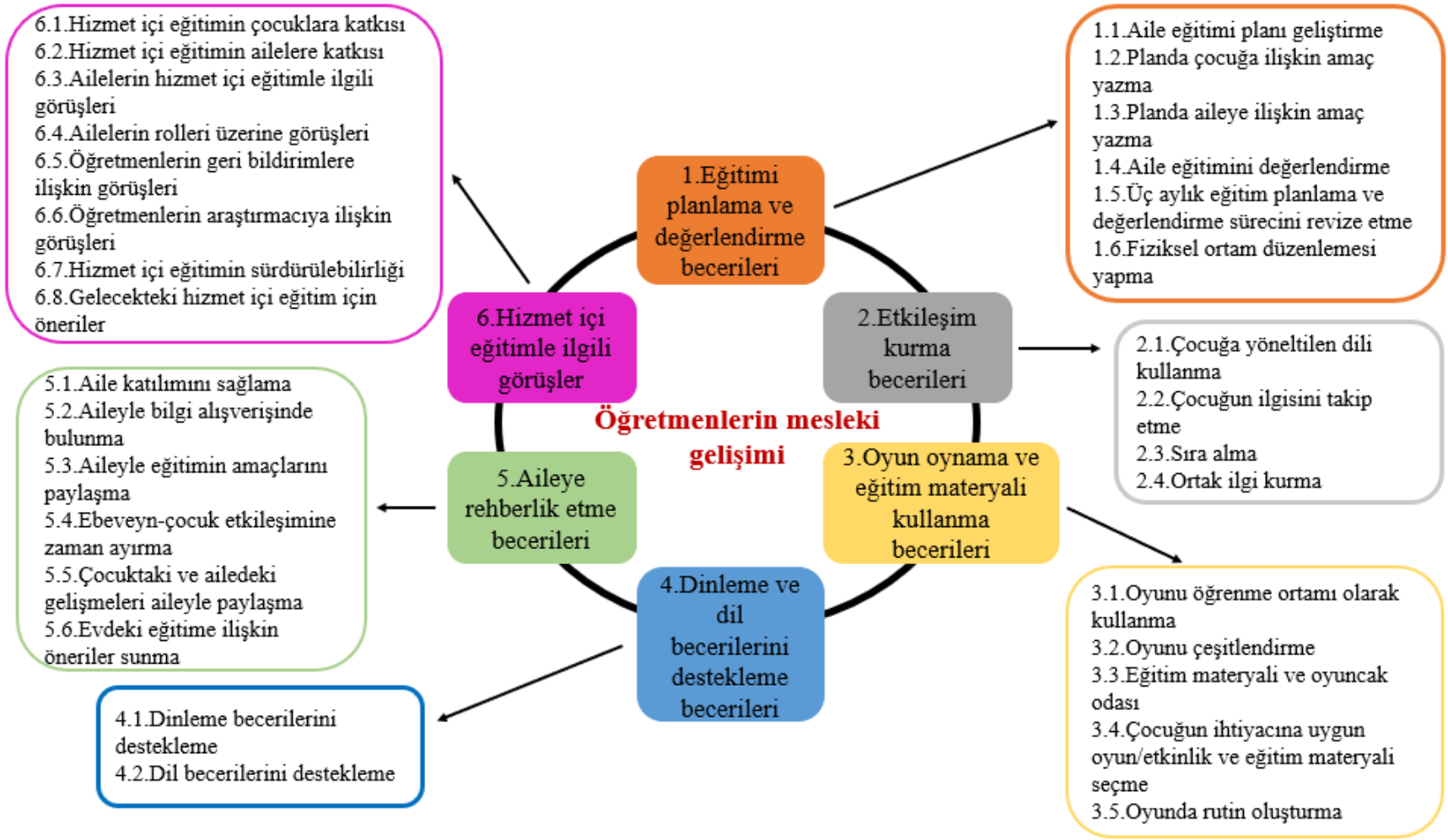
Öğretmenler eğitim oturumlarında edindikleri bilgiler ve geri bildirimler doğrultusunda aile eğitimi uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Hizmet içi eğitim uygulamaları sürecinde öğretmenlere ait döngüsel bir süreç ortaya çıkmıştır. Sürecin birinci adımında öğretmenler eğitim oturumlarından elde ettikleri bilgiler ışığında aile eğitimi planı ve eğitim materyalleri hazırlamışlardır. İkinci adımda, aile eğitimi uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Üçüncü adımda, öğretmenler araştırmacıdan geri bildirim almışlardır. Öğretmenler, araştırmacıdan aldıkları geri bildirimler doğrultusunda aile eğitimi planı ve eğitim materyallerini revize ederek bir sonraki aile eğitimi uygulamasını gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim aşamasındaki eylem döngüsü Şekil 4.10’da gösterilmiştir.



Şekil 4.10. Öğretmenlerin eylem döngüsü

Hizmet içi eğitim uygulama sürecinde kurumdan ayrılan öğretmenler olduğu için öğretmenlerin uygulama sayıları birbirlerinden farklılık göstermiştir. Hizmet içi eğitim uygulama sürecinde iki öğretmen (Berna, Esin) dokuz; iki öğretmen (Canan, Faruk) yedi, bir öğretmen ise (Ahmet) beş aile eğitimi uygulaması gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin ilk dört aile eğitimi uygulaması, eğitim oturumlarında öğretmenlere verilen kısa video kaydı ödevlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu uygulamalarına araştırmacı eğitim oturumlarında grup içinde geri bildirimler sağlamıştır. Beşinci uygulama itibariyle, bireysel çalışmalar kapsamında, öğretmenler 40 dakikalık aile eğitimi uygulaması yapmışlardır. Araştırmacı da öğretmenlerin bu uygulamalarına sözlü geri bildirimlerini çevrim içi mesajlaşma uygulaması üzerinden görüntülü görüşmelerle; yazılı geri bildirimlerini e-posta yoluyla sağlamıştır.

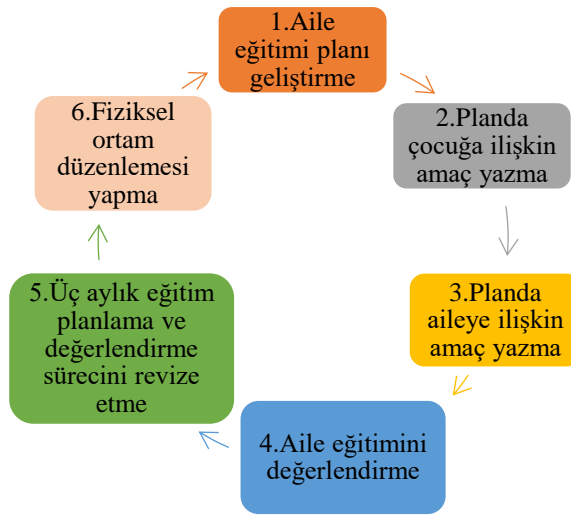
Öğretmenlerin aile eğitimi uygulama gözlemleri, sürecin sonundaki yarı yapılandırılmış görüşmeler ve süreç ürünlerinden (öğretmenlerin aile eğitimi planları ve raporları, araştırmacının yazılı geri bildirimleri) elde edilen veriler birlikte analiz edilmiş, uzman görüşleriyle (izleme ve inandırıcılık toplantıları) birleştirilerek öğretmenlerin mesleki gelişimleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin bulgular kendi içinde Şekil 4.11’de olduğu gibi altı tema ve 32 alt temada incelenmiştir. Bu temalar altında öğretmenlerin mesleki gelişimleri detaylı olarak açıklanmıştır.



Şekil 4.11. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve alt temalar

4.2.5.1. Eğitimi planlama ve değerlendirme becerileri

Öğretmenlerin bu tema altındaki becerileri Şekil 4.12’de görüldüğü gibi (a) aile eğitimi planı geliştirme, (b) planda çocuğa ilişkin amaç yazma, (c) planda aileye ilişkin amaç yazma, (d) aile eğitimini değerlendirme, (e) üç aylık eğitim planlama ve değerlendirme sürecini revize etme ve (f) fiziksel ortam düzenlemesi yapma olmak üzere altı alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.12. Eğitimi planlama ve değerlendirme becerilerine ilişkin alt temalar

4.2.5.1.1. Aile eğitimi planı geliştirme

Gözlem, görüşme ve süreç ürünlerinden (öğretmenlerin aile eğitimi planları, araştırmacının yazılı geri bildirimleri) elde edilen bulgular, hizmet içi eğitimle birlikte tüm öğretmenlerin ve kurum müdürünün eğitimi planlama becerilerinde önemli kazanımlar elde ettiklerini göstermiştir. Aile eğitimi uygulamalarını yürüten tüm öğretmenler (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) her bir eğitim öncesinde aile eğitimi planı geliştirmişlerdir. Gözlemler, öğretmenlerin aile eğitimi planları ve araştırmacının yazılı geri bildirimlerinden elde edilen bulgular, her öğretmenin kendine göre süreçte her geçen gün ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Tüm öğretmenler, aile eğitimi planında çocuk ve aile için olmak üzere iki türlü amaç geliştirmişlerdir. Çocuk için işitmeye, konuşma üretimine, iletişime, dile (alıcı ve ifade edici) ve bilişe ilişkin olmak üzere gelişimin altı boyutunda amaç belirlemişlerdir. Aile için ise çocukla etkileşim kurmaya ve oyun oynamaya ilişkin amaç yazmakla birlikte bu amaçlar ebeveynin ihtiyaçlarına

göre çeşitlilik göstermiştir. Öğretmenlerin, amaçlarını nasıl gerçekleştireceklerini oyunlar ve etkinlikler temelinde açıklayarak eğitim akışını planladıkları görülmüştür. Örnek olarak, Berna Öğretmen'in dokuzuncu aile eğitiminde Ali için geliştirdiği aile eğitimi planı (29.8.2019) aşağıda sunulmuştur.

AİLE EĞİTİMİ PLANI

Tarih: 29.08.2019

Saat: 12:00

Eğitim sayısı: 9 -SON-

Çocuk-ebeveyn adı-soyadı: Ali ve ablası

Eğitimci: Berna Öğretmen

Oyunlar/etkinlikler:

Oyun 1: Atakan Dişlerini Fırçalıyor hikâye kitabı bakma ve diş fırçalama etkinliği

Oyun 2: Dart atma

Oyun 3: Suda balık yüzdürme

Oyun 4: İpe boncuk dizme

Dinleme aktivitesi: 1-2-3 komutunu dinleyip dart atma

Oyuncaklar/malzemesi: Atakan Dişlerini Fırçalıyor hikâye kitabı, oyuncak diş, diş fırçası, diş macunu, dart, mıknatıslı oklar, su malzemeleri, balıklar, ip ve boncuk

AMAÇLAR

I. Çocuk İçin Amaçlar:

İşitmeye ilişkin amaçlar:

- ✓ Görsel ipucu olmadan tek heceli eylemleri anlar. (' ver', 'al', 'at')
- ✓ Görsel ipucu olmadan basit tek kelimelik cümleleri anlar ("gel", "gitti", "tak")
- ✓ Görsel ipucu ile basit iki kelimeli cümleleri anlar. ("boncuğu takalım", "dişimizi fırçalayalım")
- ✓ Basit iki sözcükten oluşan yönergeleri yapar.
- ✓ Şarkı söylerken ritme uygun sallanır.
- ✓ Olumsuz yapıları anlar. ('yapma', 'oku atma')
- ✓ Çocuk şarkılarında eğlenir.
- ✓ Görsel ipucu olmadan duyduğu ses veya kelimeye ait nesneyi gösterebilir. ('miyavv', 'cik cik')

Konuşma üretimine ilişkin amaçlar:

- ✓ Tek sözcükler kullanmayı pekiştirebilir. ('aldım', 'verdi', 'attım')
- ✓ Konuşma ve çevre sesleri taklit etmeyi pekiştirebilir. ('fişş', 'pıt pıt')
- ✓ Söylenen sesleri taklit eder. ('şırı', 'ohh', 'ıyy')
- ✓ İki sözcüklü cümleleri kullanmayı pekiştirir. ('abla gel''vb.)
- ✓ Nesnelere ilişkin sesleri kendiliğinden söyler. (Köpeği görünce 'hav hav' der)
- ✓ "Nerede" sorusunu sorabilir. ('top nerede?')

İletişime ilişkin amaçlar:

- ✓ Oyuncakları görünce anlamlı sesler ve jestler kullanarak sohbeti başlatır.
- ✓ Konuşan kişiyi takip eder.
- ✓ Sesler ve bir, iki sözcüklü cümleler ile isteklerini belirtir.
- ✓ Sohbeti başlatır. (Oyuncakları gördüğünde anlamlı- anlamsız sesler ve jestlerle sohbeti başlatır.)

Dile ilişkin amaçlar:

Ahçı dil:

- ✓ Ne, Kim, Nerede sorusunu anlar. ("Bu ne? Diş fırçası", "Dişlerin nerede?")
- ✓ Basit yönergeleri anlar. ("boncuğu takalım", "suyu dökelim")

İfade edici dil:

- ✓ Bildiği sözcükleri kullanır. ('Top, miyav, hayır, yok, koy, al, allah, hoppa, burada, araba, düştü, orada, attı, bak, bir daha, abla')
- ✓ Soru kalıbı kullanır. ('top nerede?')
- ✓ "Nerede" sorusuna "yok" cevabını pekiştirir.

- ✓ “Bir-iki-üç” şeklinde basit sayı saymayı tekrar edebilir.

Bilişe ilişkin amaçlar:

- ✓ Hayali oyun oynar.
- ✓ Oyundaki malzemeleri amacına uygun kullanır.
- ✓ Nesnelere ile resimlerini göstererek eşleme yapabilir.
- ✓ Sorulduğunda vücudunun bir parçasını gösterir. (Göz, kulak, burun vs.)
- ✓ Üç boncuğu ipe geçirir.
- ✓ “1-2-3” saymayı tekrar edebilir.
- ✓ Şarkılara uygun hareketleri taklit edebilir.

II. Aile İçin Amaçlar:

- ✓ Öğretmeni dinler sırası geldiğinde uygun şekilde katılım sağlar.
- ✓ Oyunlarda kullandığı dili genişletir.
- ✓ Oyunları genişletir.

EĞİTİM AKIŞI:

Ablaya bugünkü eğitimde planladığım oyunlar açıklanır. Ablaya oyunlarda sıralı bir şekilde oynayacağımız, konuşacağımız sonra çocuğun tekrar etmesi için bekleyeceğimiz açıklanır. Eğitim sırasında yaptığımız oyunları ve dili nasıl genişlettiğimi ablaya açıklayarak ondan da bu şekilde yapması beklendiği açıklanır. Ablaya sunduğum önerileri uygulayabilmesi için süre vererek gözlemleriz. Gözlem sonucunda önerilerimizi paylaşıyoruz.

Evdeki etkileşim ortamı ve rutinler ile ilgili sorular sorulur. Sese tepkilerindeki ve konuşma üretimindeki değişiklikler öğrenilir.

Oyun 1: Atakan Dişlerini Fırçalıyor hikâye kitabına bakacağımız açıklanır. Ablaya amaçlarımız açıklanır. Kitabın kapağı konuşularak başlanır. Destekleyici materyal ile diş fırçalama rutinini sıralı bir şekilde yaparız.

Oyun 2: Dartın oklarını paylaşarak oyuna başlarız. Atış yapabileceğimiz mesafedeki yerimize geçerek 1-2-3 diye sayıp okları darta atmaya çalışırız. Dartı attığımızda gelen hayvanın sesini taklit ederek oyunu genişletebiliriz. İlk önce kendimiz yaparak model oluruz. Sırayla ablaya ve Ali'ye yaptırırız. Fiziksel yardımda kullanarak sıralı oyun becerisini geliştirmeye çalışırız.

Oyun 3: Balıkların pis olduğu hissettirilerek oyuna başlanır. Balıklar yıkanacağı leğene alındıktan sonra üzerine su dökülerek yıkanmaya başlanır. Kırmızı balık şarkısı hareketleri ile birlikte söylenir. Abla ile Ali'nin de şarkıya katılıp pekiştirmesi beklenir.

Oyun 4: Ali'nin ipi ve boncukları keşfetmesine izin vererek oyuna başlarız. Önce model olarak kendimiz yaparız. Sonra abla ve Ali'ye sırayla yaptırırız.

Oyunlar ve dinleme etkinlikleri bittikten sonra ablaya eğitim seansında oynanan oyunlar özetlenir. Eğitimdekilere benzer evde neler yapabileceklerine ilişkin öneriler verilir. Evde hikâye kitaplarına yardımcı malzemeyle bakmaları, konuşmada sıra almaya dikkat etmeleri, çocuğun tekrar edebileceği sesleri/kelimeleri vermeleri, hikâye kitaplarına bakarken ne, kim, nerede sorularını çalışmalarını gibi öneriler verilir.

Ablaya son olarak sormak istedikleri soru olup olmadığı sorulur, gündeme gelen sorunlar tartışılır.

Hizmet içi eğitim sonunda yapılan görüşmelerde de tüm öğretmenler ve kurum müdürü, aile eğitimi planlama konusunda gelişme gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Berna Öğretmen (25.9.2019), hizmet içi eğitimden önce kurumda yürütülen üç aylık eğitimi planlama ve değerlendirme süreci ile yeni öğrendikleri aile eğitimi planını karşılaştırarak bu konudaki gelişimini şu sözlerle açıklamıştır:

“... hedefler koyma mesela dile ilişkin amaçlarımızı koyuyorduk, alıcı dil, ifade edici dil vs. çocuğu tanıma anlamında çok katkısı oldu (yeni öğrendiği aile eğitimi planından bahsediyor). Evet bir ders öncesinde hazırlık vardı, baz aldığımız üç aylık değerlendirmelerimiz vardı ama çocuk ne seviyede, alıcı dilde ne aşamada, işte sese nasıl tepki veriyor. Ya da ifade edici dilde

hece mi kullanıyor. Aşamalarının böyle durup detaylı bir şekilde plan olmadığı sürece düşünmüyorduk. Evet konuşulduğu zaman şu seviyede, bu seviyede bunu plan yazarken daha da gelişim olarak, tam olarak nerede ve yeni bildirim (amaç demek istiyor) geçtikçe onun ilerlemesini de daha net bir şekilde takip ettiğimizi fark ettim. Planın bu katkısı oldu ve ders içeriğini, akışını düzenlemede daha katkılı oldu.”

Eğitimi planlama konusunda gelişim göstergeleri de tüm öğretmenlerin eğitimi planlamayla ilgili zaman zaman güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Özellikle Canan Öğretmen’in, aile eğitimlerinde oyun/etkinlik akışını planlamaya ilişkin güçlükler yaşadığı görülmüştür. Örneğin, Canan Öğretmen’in altıncı aile eğitimi planında (25.5.2019) Damla için “el çantasını karıştırma, sıralı resim eşliğinde kum oynama, bir şarkı kartı eşliğinde şarkı söyleme, şarkıyı dinleme, parmak oyununu oynama ve yönergeye uygun davranma” gibi oyunlar planladığı görülmüştür. Canan Öğretmen’in hazırladığı her bir oyun kendi içinde çocuğun öğrenmesi için nitelikli oyunlar olmasına karşın hazırladığı oyun ve eğitim materyali sayısının 40 dakikalık bir eğitim seansı için çok fazla olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak ne kadar eğitim materyali kullanacağını, eğitim materyalini ne kadar süreyle kullanacağını, oyunu nerede başlatıp, nerede sonlandıracağını planlayamadığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, seçtiği oyunları ne kadar süre ile oynayacağı, oyunu nerede başlatıp nerede sonlandıracağına ilişkin daha detaylı plan yaparak planına yazmasını önermiştir. Araştırmacının, Canan Öğretmen’e yazılı geri bildiriminden bir bölüm Görsel 4.6’da gösterilmektedir. Sonraki uygulamalarında Canan Öğretmen kurumdan ayrıldığı için bu konudaki gelişimi gözlenememiştir. Ancak yapılan görüşmede Canan Öğretmen’in (1.10.2019) bir eğitim süresi için çok fazla oyun ve amaç belirlediğine ilişkin farkındalık kazandığı şu sözlerinden anlaşılmıştır:

“... çok karmaşık oyun kuruyordum (gülüşmeler) ... Aslında amacımız oyunu bitirmek değilmiş ya da onun hepsini, soruların hepsini sormak değilmiş, ailenin alabileceği kadar ya da çocuğun alabileceği kadar yapmak gerekiyormuş, bazen çok fazla amaç alıyordum, onu öğrendim, oyun kurma becerisinde.”

Planladığınız oyun için seçtiğiniz oyuncakları/malzemeleri ne kadar oynayabilirsiniz, çocuk en çok neyle ilgilenir, ne kadar oynar, nasıl başlatıp, bitirebiliriz, oyun nereye doğru gider, süresi nasıl olur gibi planlamanız gerekir. Bir oyuncakla oynamayı bitirdiğinizi çocuğun da anlaması gerekir, bir oyuncakla oynamayı bitirdiğinizde onu ortadan kaldırmalısınız. Yeni çıkan oyuncak bir öncekinden daha ilginç olmalı.

Görsel 4.6. Araştırmacının, Canan Öğretmen'in aile eğitimi planına ilişkin sunduğu geri bildirimden bir bölüm

4.2.5.1.2. Planda çocuğa ilişkin amaç yazma

Gözlemler ve öğretmenlerin aile eğitimi planlarından elde edilen bulgular, aile eğitimi yürüten öğretmenlerin tümünün (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk), aile eğitimi planında çocuğa ilişkin amaç yazma konusunda geliştiğini göstermiştir. Ancak her birinin, çocuğun düzeyine göre amaç belirleme konusunda zaman zaman ihtiyaçları olmuştur. Öğretmenlerin çocuklar için belirledikleri amaçlar çocuğun düzeyinin altında veya üstünde olabilmektedir. Örneğin, Faruk Öğretmen, ikinci aile eğitimi planında (16.3.2019) Ali için genel olarak uygun bir plan geliştirmiştir. Ancak planın “konuşma üretimine ilişkin amaçlar” bölümünde yalnızca “Tek sözcükler kullanmayı pekiştirir (“Hav hav”, “möö”).” amacını belirlemiştir. Ali, basit tek sözcükleri kendiliğinden kullandığı için bu amaç Ali'nin düzeyi için tek başına yeterli olmamıştır. Bu nedenle araştırmacı “Basit iki sözcüklü cümleleri tekrar etmeye çalışır (“su içti”).” şeklinde bir amaç daha eklemesini önermiştir. Faruk Öğretmen'in ve diğer öğretmenlerin ilerleyen aile eğitimlerinde araştırmacının bu yöndeki geri bildirimlerine dikkat ederek çocuğun düzeyine uygun amaç yazabildikleri görülmüştür. Faruk Öğretmen'in aile eğitimi planından araştırmacının geri bildirimine ilişkin bir bölüm Görsel 4.7'de sunulmuştur. Araştırmacı, öğretmenlerin aile eğitimi planı için geri bildirimlerini plan üzerine kırmızı ile yazmıştır.

Konuşma üretimine ilişkin amaçlar:

- Tek sözcükler kullanmayı pekiştirir. (“Hav hav”, “möö”)
Basit iki sözcüklü cümleleri tekrar eder. (“su içti”)

Görsel 4.7. Araştırmacının, Faruk Öğretmen'in aile eğitimi planına sunduğu geri bildirimden bir bölüm

4.2.5.1.3. Planda aileye ilişkin amaç yazma

Gözlemler ve öğretmenlerin aile eğitimi planlarından elde edilen bulgular, aile eğitimi yürüten öğretmenlerin tümünün (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk), aile eğitimi planında aileye ilişkin amaç yazma konusunda geliştiğini göstermiştir. Ancak süreçte her öğretmenin, aileye uygun amaç belirleme konusunda zaman zaman ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Örneğin, Berna Öğretmen beşinci aile eğitimi planında (11.5.2019) aile için “Öğretmeni dinler sırası geldiğinde uygun şekilde katılım sağlar. (Öğretmen çayı doldururken “lıkır lıkır” der abla bekler o da “lıkır lıkır” der ve çayı doldurur.)” ve “Konuştuktan sonra susar, çocuğun yüzüne bakarak konuşma için çocuğa sıra verir. (Ördekleri yıkar vak vak der ve ördeği çocuğun eline verir, çocuğun taklit etmesini bekler)” şeklinde iki amaç belirlemiştir. Ali’nin ablası oyunlar ve etkinlikler sırasında çok az konuşmakta ve çocuğun dil gelişimi için gerekli olan diyalog sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle araştırmacı planın bu bölümü için Berna Öğretmen’e ikinci amaç yerine “Abla oyun sırasında yaptığı işi anlatır.” şeklinde amaç yazmasını önermiştir. Berna Öğretmen’in sekizinci ve dokuzuncu aile eğitimlerinde “Oyunlarda kullandığı dili genişletir.” şeklinde aile için amaç yazdığı görülmüştür. Berna Öğretmen’in ve diğer öğretmenlerin ilerleyen aile eğitimlerinde araştırmacının bu yöndeki geri bildirimlerine dikkat ederek aileye uygun amaç yazabildikleri ortaya çıkmıştır. Berna Öğretmen’in beşinci aile eğitimi planından araştırmacının geri bildirimine ilişkin bölüm Görsel 4.8’de sunulmaktadır.

II.Ebeveyn için amaçlar:

- ✓ Öğretmeni dinler sırası geldiğinde uygun şekilde katılım sağlar. (Öğretmen çayı doldururken “lıkır lıkır” der abla bekler o da “lıkır lıkır” der ve çayı doldurur.)
- ✓ Konuştuktan sonra susar, çocuğun yüzüne bakarak konuşma için çocuğa sıra verir. (Ördekleri yıkar vak vak der ve ördeği çocuğun eline verir, çocuğun taklit etmesini bekler)

Hocam sizce ablanın böyle bir amaca ihtiyacı var mı? Abla zaten çok az konuşuyor. Ablanın daha geniş bir dil kullanmasına ilişkin amaç yazılabilir. Örneğin;
-Abla oyun sırasında yaptığı işi anlatır.

- ✓ Hikaye kitabında “ne, kim” gibi basit soruları sorar. (“Oktay’ın yanındaki kim?”)

Görsel 4.8. Araştırmacının, Berna Öğretmen’in aile eğitimi planına sunduğu geri bildirimden bir bölüm

Hizmet içi eğitim sonunda yapılan görüşmelerde tüm öğretmenler, aileye yönelik amaç yazmanın, aileyi daha iyi tanımaya yardım ettiğini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Berna Öğretmen (25.9.2019) düşüncelerini “Plan yazarken biraz daha velinin desteklenmesi gereken yönler ne ya da iyi yaptığı yönler ne. Bunları düşünürken o planı yazarken daha çok velileri tanıdığımızı fark ettim.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca görüşmelerde öğretmenlerin tümünün ve kurum müdürünün ifadelerinden ailenin gelişimini de takip etmeye ve değerlendirmeye başladıkları anlaşılmıştır. Hizmet içi eğitimden önce eğitimi planlama sürecinde çocuğa odaklandıkları görülmüş ve ailelerin ihtiyaçları ve gelişimlerinden söz ettiklerine rastlanmamıştır. Ancak hizmet içi eğitim sürecindeki etkileşimlerde (Günlük, 26.4.2019, s. 140) ve hizmet içi eğitim sonundaki görüşmelerde ailelerin ihtiyaçlarından ve gelişimlerinden sıklıkla bahsettikleri belirlenmiştir. Ahmet Öğretmen (24.9.2019), eğer kurumda devam etseydi eğitimi planlama sürecinde aileyi daha çok dahil edeceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Biz birçok programı oluştururken tabii aileden bilgi alıyorduk ama bu kadar detaylı bir şekilde aileyi işimizin içerisine koymuyorduk. Şimdi aileyle birlikte, hem ben orada olsaydım aileyle birlikte derse girerek, yaparak, yaşayarak bir eğitim programı hazırlardım diye düşünüyordum.”

4.2.5.1.4. Aile eğitimi değerlendirme

Gözlem, görüşme ve süreç ürünlerinden (öğretmenlerin aile eğitimi raporları, araştırmacının yazılı geri bildirimleri) elde edilen bulgular, hizmet içi eğitimle birlikte tüm öğretmenlerin ve kurum müdürünün, eğitimi değerlendirme becerilerinde önemli kazanımlar elde ettiklerini göstermiştir. Hizmet içi eğitim sürecinde aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) çocukların, ailelerin gelişimleri ile kendi uygulamalarını değerlendirdikleri bir rapor tuttıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu raporda aileden aldıkları bilgiler ve gözlemleri yoluyla çocuğun gelişimine dair notlar aldıkları, çocuğun oyun davranışlarını, ailenin oyun ve etkileşim davranışlarını değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin gelecek eğitime ilişkin çocuk ve aile için amaçları ile oyunlara/etkinliklere dair planlarını not aldıkları belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin kendi uygulamalarına dair değerlendirmelerini de rapora yazdıkları görülmüştür. Örneğin, Esin Öğretmen’in yedinci aile eğitimi sonrası doldurduğu raporda (15.6.2019) kendi uygulamasına ilişkin “Video başında anneye bilgi verilmedi etkinlikler hakkında bilgi sunulmalıydı. Materyaller çoğaltılmalıydı ve zaman

ayarlanmalı. Çocuğa daha çok vakit ayrılmalı cevap vermesi tepki vermesi için. Anneyle daha ayrıntılı konuşulmalı en son değerlendirmede.” şeklinde bir değerlendirme yaptığı görülmüştür.

4.2.5.1.5. Üç aylık eğitimi planlama ve değerlendirme sürecini revize etme

Kurumda var olan üç aylık eğitimi planlama ve değerlendirme süreci, hizmet içi eğitim sürecinde sık sık gündeme gelmiştir. Örneğin, eğitim oturumu sonrası değerlendirmelerde zaman zaman Ahmet Öğretmen (16.3.2019), üç aylık eğitimi planlama ve değerlendirme sürecini güncellemesi gerektiğini belirtmiştir. Kurum müdürü, öğretmenlerin bu konuya hakim olmamasından memnun olmadığını belirtmiştir (Günlük, 27.6.2019, s. 161-162). Berna Öğretmen de eğitim programında yoğunluk olarak kartların takip edilmesinden kaynaklı eğitim programının yetersiz olduğunu hissettiğini ancak nasıl geliştirebileceklerini bilemediğini dile getirmiştir (Günlük, 2.3.2019, s. 88). Hizmet içi eğitimin sonunda yapılan görüşmelerde ise Berna Öğretmen (25.9.2019), eski üç aylık eğitim planları kazanım odaklı gitmediği için bazı gelişim alanlarının göz ardı edildiğini fark ettiğini “Çocuklara bakıyoruz çok güzel konuşuyor. Ayla'nın üzerinden örnek vereyim. Bu çocuk konuşuyor diye bilişsel gelişimini göz ardı ederek renk kavram hepsini bir anda yüklememiz olmuştu.” sözleriyle ifade etmiştir. Diğer taraftan hizmet içi eğitim sürecindeki beşinci ve altıncı aile eğitimi uygulamalarında iki öğretmenin (Esin, Faruk) eski eğitim planı ile araştırmada gösterilen aile eğitimi planını birlikte kullanmakta güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir (Günlük, 11.5.2019, s. 146-147; 25.5.2019, s. 153-154). Ancak hizmet içi eğitim sonundaki görüşmelerde tüm öğretmenler ve kurum müdürü, eğitimi planlama konusunda gelişim gösterdiklerini ve bağımsız bir şekilde plan yapabilir hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Esin Öğretmen (25.9.2019), çocuğun planına kendisinin de amaç ekleyebildiğini, bu konuda kendisini daha bilgili hissettiğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Mesela o ayda ne yapabilirim. Bizim biliyorsunuz değerlendirmelerimiz var, değerlendirmeyi mesela bitiriyorum. Üstüne çıkıyorum, o üstüne çıkarken de açıyorum mesela 0-3 yaş arasına, bu yaş grubuna 24 aylık mesela ne yazabilirim ben artık ne çalışabilirim bu konuda daha çok bilgiliyim. Kendimi öyle hissediyorum artık.”

Hizmet içi eğitim sonunda yapılan görüşmelerde, öğretmenler ve kurum müdürü geçmişte var olan üç aylık eğitimi planlama ve değerlendirme sürecini yeni eğitim koordinatörleriyle (Berna, Gökay) birlikte revize ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler

(Berna, Esin, Gökay, Hasan) ve kurum müdürü, eğitim planını hem bir aylık hem de üç aylık rutinlerle takip ettiklerini ve değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Eğitim planını aylık olarak takip etmeyi çocuğun gelişimi ve ailenin takibi açısından daha faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu kararlarını Gökay Öğretmen (25.9.2019) şu sözlerle özetlemiştir:

“Şimdi biz üç aylık değerlendirme alıyorduk, bunları bir aya indirmeye karar verdik. Çünkü üç aylık bir değerlendirme alıp hocalara yazdığımız zaman bu eğitim planını şu şekilde bir sıkıntımız oluyordu, üç ay boyunca müdahale etmediğimiz durumlarda bir şey yanlış çalışılabiliyordu ya da unutulabiliyordu. Şimdi aylık değerlendirdiğimiz zaman hemen hocam ben bunu çalıştım, nasıl çalıştın, ha bunu yanlış çalışmışız, bunu şu şekilde çalışacağız ya da şu eksik kalmış bunu bu ay verelim tarzında şeyimiz oldu. Bu ailenin ve çocuğun kontrolünün açısından da bir katkı sağladı bize.”

Görüşmelerde öğretmenlerin tümü ve kurum müdürü, hizmet içi eğitim süreciyle birlikte çocuğun ve ailenin genel takibine ilişkin öğrenmelerinin olduğunu açıklamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Ahmet Öğretmen (24.9.2019) çocukların ve ailelerin takibini kayıt almayı çok faydalı bulduğunu “Biz kayıt alıyorduk ama bu kadar detaylı bir şekilde kayıt almıyorduk. Hem aileyle ilgili hem çocukla ilgili detaylı kayıt almak hem bizim yaptıklarımızı hem ailenin yaptıklarını ilerleyen dönemlerde çok rahat bir şekilde gözler önüne serecek yani.” şeklinde ifade etmiştir. Bunu sağlayabilmek amacıyla Berna Öğretmen (25.9.2019), çocukların dosyalarında yer alan eğitim planlarının arkasına boş bir sayfa ekleyerek, sürecin takibine ilişkin notlar aldıklarını şu sözlerle özetlemiştir:

“Değerlendirmelerin arka sayfalarına böyle yeni sayfa açtım ben. Değerlendirmelere bakarsanız görürsünüz orada hocayla konuşulması gereken mesela hemen müdahale edilmesi gerekenler. Murat sanırım İÇEM’e gelecekmiş, o var, Damla’nın öğretmen değişikliği. Mesele bir çocuğa programı vermişiz ama, onu görmediniz siz, birinci sınıfta tekrar okuyacak o, onu görmediniz, yeni başladı. Çok çabuk bitirdiği yerler oldu onları hemen es geçtik yeni amaç ekleyeceğiz mesela. Bu da süreci üç aylık tutup da bazı şeylere geç kalmayalım diye bu da yeni getirdiğimiz bir sistem oldu. Bu toplantıyı yaptık çok da faydalı oldu.”

Görüşmelerden elde edilen bulgular, kurum müdürünün eğitimi planlama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi edindiğini ve bu süreçte öğretmenlerin gelişimlerini gözlemlediğini göstermiştir. Bu anlamda kurum müdürü (25.9.2019), hizmet içi eğitim sürecinin en önemli katkılarından birisinin öğretmenlerin bağımsız olarak eğitimi planlama ve değerlendirmeye ilişkin kazanımlarının olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

“Bence her birisi birer eğitim koordinatörü oldu. Eğitimde birine bağlılıktan kurtuldular. En önemlilerinden bir tanesi bu. ... bu işi bu şekilde yapmanın çok çok fazla bilgili olduğunu düşünüyorlardı. ... Aslında olması gereken öğretmen buydu. Bunu sağlamış olduk, çok şey kattı diye düşünüyorum ben bu konuda.”

Görüşmelerde öğretmenlerin tümü ve kurum müdürü, eğitimi planlama ve değerlendirmeye dair öğrendiklerini üç yaş üstü çocuklara da uyarladıklarını belirtmişlerdir. Altı yaş üstü çocuklar için de plan yazdıklarını kurum müdürü (25.9.2019) “Bu arada biz altı yaşın üzerine de plan yazıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Berna Öğretmen (25.9.2019) ise, araştırmacının sağladığı 0-3 yaş kazanım tablosunu kullanarak üç yaş üstü çocukların yapabildikleri ve yapamadıklarını da gözden geçirdiğini ve süreçte kaçırdıkları kazanımların olduğunu fark ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bunu büyük çocuklar için de kullandım mesela. Şunu fark ettim. İşte kişi zamirleri, zaman kavramları, iyelik ekleri vs. bunların değerlendirmelerde hiç vermediğimizi çok da gündeme getirmediğimizi fark ettim ve ölçekler bana çok yol gösterdi. 0-36 aydı ama ben 60 aylık çocuğa da oradan bir bildirim (kazanım demek istiyor) seçip verdim, çünkü eksikmiş çocukta. Zaman kavramı bugünü konuşuyor çocuklar çok güzel, yarını da konuşuyor ama dünü konuşamadıklarını fark ettim. Dünü ve geçen gün, bunu çok karıştırdıklarını fark ettim.”

4.2.5.1.6. Fiziksel ortam düzenlemesi yapma

Gözlem bulguları, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) zamanla bireysel eğitim odalarında fiziksel düzenlemeler yaptıklarını göstermiştir. Örneğin, Berna Öğretmen’in beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) kapaklı olmayan dolabın üzerini örttüğü, hazırladığı eğitim materyallerini ulaşabileceği köşeye yerleştirip bir örtü ile üstünü kapattığı, eğitim sırasında tek tek çıkararak kullandığı görülmüştür. Ayrıca eğitimin başında abladan bilgi aldığı sırada çocuğun oyun oynayabilmesi için ortaya oyuncaklar koyduğu gözlenmiştir. Görsel 4.9’da Berna Öğretmen’in yaptığı fiziksel ortam düzenlemesine ilişkin örnek gösterilmektedir.



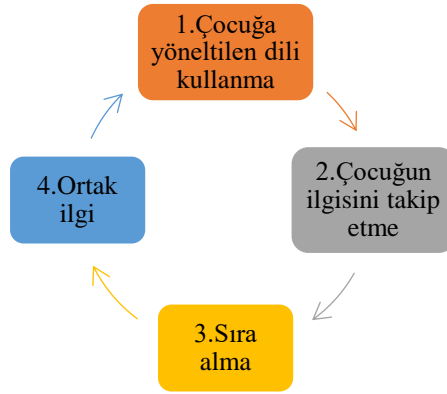
Görsel 4.9. *Berna Öğretmen'in beşinci aile eğitimi için yaptığı fiziksel ortam düzenlemesi*

İhtiyaç belirleme aşaması gözlemlerinde, bu konuda önemli bir desteğe ihtiyacının olduğu görülmesine de Berna Öğretmen'in fiziksel ortam düzenlemesine daha çok özen gösterdiği belirlenmiştir. Görüşmelerde Berna Öğretmen (25.9.2019), ortam düzenlemesi yapmayı etkili bulduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

“Bazı çocuklarda o üzerini kapatma, hazırlama, merak ettirme, oradan çıkartma, bir sıraya koyma vs. ders ortamı, sınıf ortamı düzenlerken bunlar etkili oldu. Çocuğun illaki dikkatini dağıtacak şeyler var sınıflarımız çok dolu biliyorsunuz. Kapaklı olmayan dolaplarımız vs. var. Onunla ilgili hani çok gerekli gördüğümüzde, videoda da görmüşsünüzdür kapattık.”

4.2.5.2. Etkileşim kurma becerileri

Öğretmenlerin etkileşim becerilerine ilişkin mesleki gelişimleri Şekil 4.13'te görüldüğü gibi (a) çocuğa yöneltilen dili kullanma, (b) çocuğun ilgisini takip etme, (c) sıra alma ve (d) ortak ilgi kurma olmak üzere dört alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.13. Etkileşim kurma becerilerine ilişkin alt temalar

4.2.5.2.1. Çocuğa yöneltilen dili kullanma

İhtiyaç belirleme aşamasında, iki öğretmenin (Esin, Faruk) çocuğa yöneltilen dili kullanmakta güçlük yaşadıkları belirlenirken bu öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde bu becerilerde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Örneğin, hizmet içi eğitim sürecindeki ilk aile eğitimlerinde (2.3.2019) her iki öğretmenin de etkileşim sırasında ses tonlarını canlı ve melodik kullanmaya başladıkları görülmüştür. Özellikle Esin Öğretmen'in üçüncü aile eğitimi itibariyle etkileşim davranışlarında çok hızlı iyileşme olduğu ve çocuğa yöneltilen dili etkili kullanmaya başladığı belirlenmiştir. Örneğin, Esin Öğretmen'in Murat ile üçüncü aile eğitiminde (30.3.2019) çocuğa yönelttiği dilde daha canlı, vurgulu ve melodik ses tonu kullanmaya başladığı görülmüştür. Kullandığı dilin içeriğinin kelime ve cümle bakımından çeşitlendiği, dilde tekrarlar kullandığı ve sevecen bir dil kullandığı gözlenmiştir. Faruk Öğretmen'in de çocuğa yöneltilen dili kullanma becerilerinde her geçen gün gelişim gösterse de bu konuda desteğe ihtiyacının devam ettiği belirlenmiştir.

4.2.5.2.2. Çocuğun ilgisini takip etme

İhtiyaç belirleme aşamasında, iki öğretmenin (Esin, Faruk) çocuğun ilgisini takip etmekte güçlük yaşadıkları belirlenirken bu öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde bu becerilerde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Her iki öğretmenin de her geçen gün çocuğun ilgisini daha iyi takip ettikleri ve çocukların ilgisine uygun konuşmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin, Esin Öğretmen'in Murat ile altıncı aile eğitiminde (25.5.2019) çocuğun ilgisini ve fikirlerini dikkate alarak oyunu düzenlediği görülmüştür. Faruk

Öğretmen'in Ali ile yedinci aile eğitiminde (15.6.2019), geçmişe göre çocuğun ilgisini daha iyi takip etmeye başladığı görülse de hala çocuğun ilgisine uygun konuşma yapma becerisinde desteğe ihtiyacının devam ettiği belirlenmiştir.

4.2.5.2.3. Sıra alma

Hizmet içi eğitimden önce iki öğretmenin (Berna, Esin) etkileşimde sıra almayı düzenleyemedikleri belirlenmiştir. Berna Öğretmen'in Ali ile birinci aile eğitiminde (2.3.2019) yeterli olmasa da çocuğun cevap vermesi için daha çok beklediği görülmüştür. Buna ilave olarak ihtiyaç belirleme aşamasındaki uygulamasına göre çocuğa daha az yönerge verdiği, daha az kural koyduğu ve daha çok soru sorduğu gözlenmiştir. Berna Öğretmen'in çocuğun hızına göre çocuğu bekleme becerisini geliştirmesi biraz zaman almıştır. Her uygulamada bu becerisini biraz daha geliştirdiği görülmüştür. Beşinci aile eğitimi uygulaması (11.5.2019) itibariyle Berna Öğretmen'in çocuğun konuşması için yeterli süre vererek beklediği, etkileşimi çocuğun hızına göre ayarladığı, esnek ve doğal biçimde etkileşimi devam ettirebildiği belirlenmiştir. Görüşmelerde, Berna Öğretmen (25.9.2019) bu konudaki gelişimini şu sözlerle açıklamıştır:

“Şöyle katkıları oldu. Biraz hızlıydım ilk videolarda mesela, o ilk videonun verdiği tabii ki heyecan vardı ama genel olarak bunu düşündüğümde bazen çocuğun cevabını beklemediğimi ya da yeterli ona süre vermediğimi fark ettim ve bu anlamda beklemem gerektiğini öğrendim uygulama içerisinde. Çocuğa verdiğim fırsat, zaman, içinden sayma kuralı, yeri geldi yaptım bunu.”

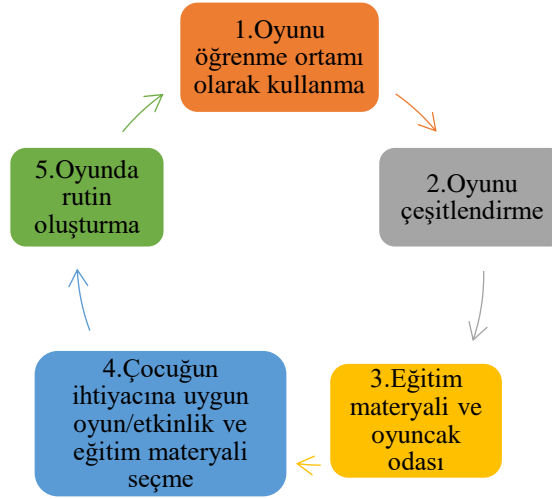
4.2.5.2.4. Ortak ilgi

Hizmet içi eğitimden önce iki öğretmenin (Esin, Faruk), diğer etkileşim becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle ilgili olarak çocukla etkileşimde ortak ilgiyi sürdürmedikleri belirlenmiştir. Bu iki öğretmenin çocuğa yöneltilen dili kullanma, çocuğun ilgisini takip etme ve sıra alma becerilerindeki gelişimle birlikte çocukla ortak ilgiyi daha kolay sürdürdükleri belirlenmiştir. Örneğin, Faruk Öğretmen'in Ali ile yedinci aile eğitiminde (15.6.2019) çocuğun topla ilgilenmesi sonucunda, topla ilgilenip oynayarak geçmişe göre çocukla daha rahat biçimde ortak ilgi sağlayabildiği gözlenmiştir. Esin Öğretmen'in Murat ile son aile eğitimlerinde (26.7.2019-28.9.2019) çaba göstermeden doğal ve esnek biçimde tüm etkileşim davranışlarını sergilediği görülmüş ve etkileşim davranışları konusunda herhangi bir desteğe ihtiyacının kalmadığı belirlenmiştir. Özetle, gözlem bulguları, ihtiyaç belirleme aşamasında desteğe ihtiyacı

olmayan öğretmenler de (Ahmet, Canan) dahil olmak üzere tüm öğretmenlerin etkileşim becerilerinde geliştiklerini göstermiştir.

4.2.5.3. *Oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerileri*

Öğretmenlerin, oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerilerine ilişkin mesleki gelişimleri Şekil 4.14'te görüldüğü gibi (a) oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma, (b) oyunu çeşitlendirme, (c) eğitim materyali ve oyuncak odası, (d) çocuğun ihtiyacına uygun oyun/etkinlik ve eğitim materyali seçme ve (e) oyunda rutin oluşturma olmak üzere beş alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.14. *Oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerilerine ilişkin alt temalar*

4.2.5.3.1. *Oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma*

Gözlem ve görüşme bulguları, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) aile eğitimlerinde oyunu öğrenme ortamı olarak daha etkin kullanmaya başladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma becerilerine ilişkin mesleki gelişimleri; (a) araştırıcı, yaratıcı ve manipülatif oyunlar, (b) hayali oyunlar, (c) doğa malzemeleri ile oyunlar, (d) günlük yaşam rutinleri, (e) erken okuryazarlık etkinlikleri, (f) dinleme etkinlikleri ve (g) sanat etkinlikleri olarak yedi alt başlıkta incelenmiştir.

Araştırıcı, yaratıcı ve manipülatif oyunlar

Gözlem bulguları, hizmet içi eğitim sürecinde aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) aile eğitimlerinde araştırıcı, yaratıcı ve manipülatif oyunları kullandıklarını ve bu oyunlar için uygun eğitim materyalleri kullanabildiklerini göstermiştir. Örneğin, Ahmet Öğretmen'in Murat ile ikinci aile eğitiminde (16.3.2019) traktör, kamyon ve tahta bloklar ile taşıma, doldurup-boşaltma, üst üste koyma-yıkma gibi hareketlerle araştırıcı, yaratıcı ve manipülatif oyun oynadıkları gözlenmiştir. Ahmet Öğretmen'in bu oyununa ilişkin fotoğraf Görsel 4.10'da verilmektedir.



Görsel 4.10. Ahmet Öğretmen'in araştırıcı, yaratıcı ve manipülatif oyunu ve eğitim materyalleri

Hayali oyunlar

Gözlem bulguları, hizmet içi eğitim sürecinde aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) aile eğitimlerinde hayali oyunları kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin hayali oyun oynamak için çeşitli ve nitelikli eğitim materyalleri kullandıkları gözlenmiştir. Örneğin, Ahmet Öğretmen'in beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) Çağlar ile “Yemek pişirme ve bebeğe mama yedirme ve bebeği uyutma” gibi hayali oyun oynadıkları görülmüştür. Ahmet Öğretmen'in, bu hayali oyun ile çocuğun düzeyine uygun olarak bir nesneyi başka nesne yerine koyma (oyuncak kaşığı gerçek kaşık yerine koyma) ve “mış” gibi yapma (bebeğe mama yediriymiş gibi yapma) becerilerini destekleyerek çocuğun düşünme ve dil becerilerini

desteklemeye çalıştığı gözlenmiştir. Ahmet Öğretmen'in hayali oyununa ilişkin fotoğraf Görsel 4.11'de verilmektedir.



Görsel 4.11. Ahmet Öğretmen'in hayali oyunu ve eğitim materyalleri

Doğa malzemeleri ile oyunlar

Kum, su, çamur, deniz kabukları ve kozalaklar gibi doğadan elde edilebilen malzemelerle oyunlar oynamanın çocukların hayal gücünü ve dünyaya ilişkin bilgiler edinmelerini desteklediği belirtilmektedir. Bu tip doğa malzemeleri çocukların doldurma-dökme-boşaltma gibi birinci elden deneyimlerle sert-yumuşak, büyük-küçük, uzun-kısa gibi kavramlara ilişkin anlayış geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Tüfekçioğlu, 2003a). Gözlem bulguları, hizmet içi eğitim sürecinde aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) aile eğitimlerinde doğa malzemeleri ile oyunlara yer vermeye başladıklarını ve bu oyunlar için çeşitli ve nitelikli eğitim materyalleri kullandıklarını göstermiştir. Süreçte öğretmenlerin hemen hemen her aile eğitiminde kum veya su oyununa yer vermeye başladıkları belirlenmiştir. Örneğin, Berna Öğretmen'in, yedinci aile eğitiminde (14.6.2019) Ali ile su oyunu oynadıkları gözlenmiştir. Berna Öğretmen bu oyunda oyuncak hayvanlar, su, şampuan ve lif kullanarak oyunu çeşitlendirmiştir. Bu şekilde oyun türlerinden hem hayali oyuna hem de doğa malzemeleri ile oyuna yer vererek çocuğa doğal, yüksek etkileşimli, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunduğu gözlenmiştir. Berna Öğretmen'in bu oyununa ilişkin fotoğraf Görsel 4.12'de verilmektedir.



Görsel 4.12. Berna Öğretmen'in doğa malzemeleri ile oyunu ve eğitim materyalleri

Kum oyununa örnek olarak, Canan Öğretmen'in, yedinci aile eğitiminde (21.6.2019) Damla ile sıralı kart eşliğinde kum oyunu oynadıkları görülmüştür. Canan Öğretmen, parkta kumla oynayan çocukları anlatan sıralı kartlar, kum, oyuncak kepçe-kürek ve kum ile şekil yapmak için kalıplar hazırlamıştır. Canan Öğretmen'in, kum ile sağladığı bu oyunda çocuğa hayali oyun oynama, yaparak yaşayarak öğrenme, deneme yanılma gibi fırsatlar oluşturan öğrenme ortamı sağladığı gözlenmiştir. Canan Öğretmen'in bu oyununa ilişkin fotoğraf Görsel 4.13'te verilmektedir.



Görsel 4.13. Canan Öğretmen'in doğa malzemeleri ile oyunu ve eğitim materyalleri

Görüşmelerde, Ahmet Öğretmen (24.9.2019), araştırmacının örnek videolarından yararlanarak doğa malzemeleri ile oyunlarla aile eğitimlerinde kullandıkları oyunları çeşitlendirdiklerini "Bir sürü oyunumuz oldu. Öyle düşünüyorum ben işte kumdu, suydü.

Oyun etkinliklerimiz bayağı çeşitlenmiş oldu ya da uygulayacağımızı birebir görme fırsatı elde etmiş olduk. Özellikle sizin videolarınızdan, uygulamalarınızdan.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde Gökay Öğretmen de (25.9.2019) eskiye göre kullandıkları eğitim materyallerini değiştirdiklerini, özellikle doğa malzemeleri ile oyunlar için gerekli malzemeleri sağladıklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Tabii önceden mesela biz sizin oyunlarınızı görmeden daha sınırlı oyuncaklarla ve genellikle hazır materyal ağırlıklı çalışıyorduk. Şimdi mesela naylon muşambalarla, kovalarla, şunlarla, bunlarla, su oyunları, kova oyunları falan birazcık daha geliştirdi hocalar oyun çeşitlerini. ... Yani daha kolay malzemelerle daha çok oyun üretebilme açısından, materyal geliştirme açısından faydası oldu.”

Günlük yaşam rutinleri

Gözlem bulguları, hizmet içi eğitim sürecinde aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) günlük yaşam rutinlerini öğrenme ortamı olarak kullanmaya başladıklarını göstermiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin çocuğun gündelik yaşamında kullandığı eşyaları da eğitim materyali olarak kullanabildikleri görülmüştür. Örneğin, Canan Öğretmen, Damla ile beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) maket çamaşır makinesi, çamaşır deterjanı ve çocuğun kıyafetleriyle çamaşır makinesine çamaşır doldurma-boşaltma oyunu ile günlük yaşam rutinlerini öğrenme ortamı olarak kullanmıştır. Canan Öğretmen, bu oyun ile çocuğun günlük yaşamında karşılaştığı durumlarda ortaya çıkan öğrenme fırsatlarını kullanmış, bu fırsatlara ilişkin ailenin farkındalık kazanmasına yardımcı olmuş ve bu ortamda ortaya çıkan dil ve dinleme fırsatlarının evde kullanımına ilişkin model olmuştur. Aynı zamanda çocuk için oldukça eğlenceli bir öğrenme ortamı sağladığı görülmüştür. Canan Öğretmen'in günlük yaşam rutinleri etkinliğine ilişkin fotoğraf Görsel 4.14'te verilmektedir.



Görsel 4.14. *Canan Öğretmen'in günlük yaşam rutinleri etkinliği ve eğitim materyalleri*

Görüşmelerde, günlük yaşam rutinlerinin kullanımı ile ilgili olarak Berna Öğretmen (25.9.2019), hizmet içi eğitimden önce ailelere günlük yaşam rutinlerini evde uygulamaları için öneri verdiklerini ancak hiçbir zaman kurumda uygulamadıklarını ve bunu yapmayı artık çok önemli bulduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“... 0-3 yaş arasındaki çocuklarla çalışırken evdeki rutinde aile belki bunu çok basit görüp yapmıyor olabilir ya da aklına fikir gelmiyor olabilir ama eğitimcinin çok farklı farklı fikirleri, küçük çok basit bir şey olsa bile dillendirmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela makineyi boşaltma, doldurma evet bunu bazı veliler yapıyor ama bazı veliler hiç yaptırmadı. Anlamayacağını düşünerek belki de yaptırmadığını fark ettim. Bu noktada hani, rutinlere ve evde bu işi nasıl devam ettirebileceklerine yönelik mutlaka somut örnekler vermesi gerektiğini fark ettim. Biz daha öncesinde bahsediyorduk işte evde de şöyle şöyle yapın, işte şey veriyoruz, ne o, implant olanlara günlüğümü (Günlüğüme Ek Aktivite Kitapçığı) veriyoruz. Her hafta Günlüğüme Ek Aktiviteleri veriyoruz. Tamam onları konuşuyoruz ama somut olarak bunu derste göstermiyoruz. Çocuğun eşyalarını iste, bir bebek besleme, bir kıyafetlerini tanıma işte katlama, ne bileyim dolap yerleştirme. Bunları yaptıkça veliye daha çok fikir, daha çok bunu genişlettiğini fark ettim.”

Erken okuryazarlık etkinlikleri

Gözlem bulguları, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) hikâye kitabı ve sıralı kart bakma gibi erken okuryazarlık etkinliklerine yer vermeye başladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin bir kısmının (Ahmet, Berna, Canan) bu etkinliklerde destekleyici eğitim materyalleri kullanarak hikâyeleri oyunlaştırdıkları görülmüştür. Örneğin, Berna Öğretmen Ayla ile dördüncü aile eğitiminde (13.4.2019) “Elif Okula Başlıyor” isimli hikâye kitabına bakmıştır. Hikâye kitabının içinde önemli bulunduğu nesnelere boyama kalemleri, cetvel, kalem,

İkincisi; Hikâye kitabıyla birlikte yardımcı malzeme kullanmanın önemini biliyorsunuz zaten. Tali serisi kitaplarını elime alıp inceleme şansım olmadı ama videolardan gördüğüm kadarıyla yardımcı malzeme kullanmaya pek olanak sağlamıyor (yanlışsam beni düzeltin lütfen). Murat ise konuşmaların çok büyük bir kısmını henüz anlamıyor, bu yaş çocuklarda her zaman yardımcı malzeme ile desteklemek gerekirken Murat'ın görsel ipuçlarına, gerçek malzemelere daha çok ihtiyacı var. Fakat kitap size yardımcı malzeme kullanma konusunda fazla olanak tanımıyorsa başka kitap seçebilirsiniz. Ya da yerine sıralı kart, tek kart bakabilirsiniz.

Görsel 4.16. Araştırmacının, Esin Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm

Görüşmelerde, Berna Öğretmen (25.9.2019), geçmişte destekleyici eğitim materyalini kullanmayı göz ardı ettiğini “Ya da işte destekleyici materyalle bakma olayı çok çok çok göz ardı ediyordum ben şahsım adına ve herkesin de böyle yaptığını biliyorum aslında.” sözleriyle açıklamıştır. Devamında ise Berna Öğretmen (25.9.2019), tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmaya başladıktan sonra destekleyici eğitim materyali kullanmaya dikkat ettiklerini ve evden getirdikleri gerçek malzemeleri destekleyici materyal olarak kullandıklarını gözlemlediğini “Ve buna önem verdiğimizizi fark ettim. Mutlaka destekleyici. Herkes evinden bir şeyler getirmiş mesela. Herkesin sınıfında bir el kremi var, bir diş macunu, diş fırçası, bir şey var, işte şampuan kutusu var, süt kutusu var, bir şey var, mutlaka birileri bir şeyler yapıyor mesela.” sözleriyle ifade etmiştir.

Gözlem ve görüşme bulguları, öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerinin etkin kullanımına ilişkin yeni kazanımlarının olduğunu göstermiştir. Örneğin, ihtiyaç belirleme aşamasında öğretmenlerin bir kısmının (Ahmet, Canan) sıralı kartları rastgele sıraladıkları görülürken, hizmet içi eğitimle birlikte soldan sağa şeklinde sıraladıkları görülmüştür. Sıralı kartların, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi açısından yazı yönünde (soldan sağa) sıralanması önerilmektedir (Girgin, 2003). Bu konuya dair yeni öğrenmelerinin olduğunu Faruk Öğretmen (24.9.2019) “Erken okuma yazma becerilerinde işte yazım yönüne göre mesela çalışmalar vs. gibi, bunları öğrendik.” şeklinde ifade etmiştir.

Dinleme etkinlikleri

Gözlem bulguları, öğretmenlerin bir kısmının (Berna, Canan, Esin, Faruk) aile eğitimi uygulamalarında çeşitli dinleme etkinliklerine yer vermeye başladıklarını göstermiştir. Berna Öğretmen'in hemen hemen her oyunun içine şarkı yerleştirerek dinleme etkinliği yaptığı görülmüştür. Örneğin, Berna Öğretmen Ali ile dokuzuncu aile eğitiminde (29.8.2019) suda balık yüzdürme oyunu sırasında “Kırmızı Balık” şarkısını söylemişlerdir. Canan Öğretmen Damla ile altıncı aile eğitiminde (25.5.2019) “Atlar” şarkısı ile hem dinleme hem de hareketten faydalanarak eğlenceli bir etkinlik yapmıştır. Esin Öğretmen'in de aile eğitimlerinde şarkılar, parmak oyunları ve sandalye kapmaca gibi çeşitli dinleme etkinlikleri yaptığı görülmüştür. Örneğin, Esin Öğretmen'in yedinci aile eğitiminde (21.6.2019) Murat'la sandalye kapmaca oyunu oynadıkları görülmüştür. Bu oyunda Esin Öğretmen ortaya bir sandalye, üzerine de bir bebek yerleştirmiştir. Şarkıyı Murat'ın annesiyle birlikte söyleyerek çocuk, anne ve kendisi el çırparak sandalyenin etrafında dönmüşlerdir. Sustuklarında sandalyeyi birisi kapmaya çalışmıştır, sandalyeye ilk oturan oyunu kazanmıştır. Esin Öğretmen bu oyunda hem hareketten yararlanmış hem de şarkı var-yok gibi dinleme oyunu oynayarak eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamıştır. Faruk Öğretmen'in de Görsel 4.17'de görüldüğü gibi ilk kez yedinci aile eğitiminde (15.6.2019) “Küçük Kurbağa”, “Ali Babanın Çiftliği” ve “Ellerim Tombik Tombik” isimli şarkı kartları eşliğinde dinleme etkinliği yaptığı görülmüştür.



Görsel 4.17. Faruk Öğretmen'in şarkı kartlarıyla dinleme etkinliği

Sanat etkinlikleri

Gözlemlerde, öğretmenlerin bir kısmının (Berna, Canan, Esin) aile eğitimi uygulamalarını sanat etkinlikleriyle de desteklemeye başladıkları ortaya çıkmıştır.

Özellikle Esin Öğretmen'in bu etkinlikleri sıklıkla kullandığı ve bu etkinlikler yoluyla anlamlı dil ortamı sağladığı gözlenmiştir. Örneğin, Esin Öğretmen, beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) Murat ile kartlar eşliğinde “Ceviz Adam”, “Kırmızı Balık”, “Atlar” şarkılarını dinleme ve ayırt etme oyunu oynamıştır. Bu oyunun ardından kırmızı balık resminin üzerine kırmızı pul yapıştırma oyunu oynamışlardır. Esin Öğretmen'in, bu oyunlarla hem dinleme-ayırt etme çalışması yaptığı hem de pul yapıştırma etkinliğinde zengin ve anlamlı bir dil sağladığı görülmüştür.

Oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma teması altında öğretmenlerin mesleki gelişimleri genel olarak değerlendirilirse; öğretmenlerin, oyunları/etkinlikleri geçmişe göre daha etkin kullandıkları ve bu oyunlar/etkinlikler daha eğlenceli öğrenme ortamı oluşturdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin oyunları çok daha canlı, çok daha eğlenceli biçimde oynadıkları ve olayları anime ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca eğlenceli, zengin uyaranlı, yüksek etkileşimli ortamlar hazırlamaktan öğretmenlerin de keyif aldığı görülmüştür. Buna bağlı olarak çocukların geçmişte görüldüğü gibi eğitimde sıkılmadıkları, oyunları bitirmek istemedikleri fark edilmiştir. Özellikle su ve kum oyunlarında çocukların oyundan ayrılmak istemedikleri görülmüştür. Bu durumla ilgili olarak kurum müdürü (25.9.2019) oyunla ilgili gelişimlerini şu sözlerle anlatmıştır:

“... eğitimle birlikte en önemli şeylerden bir tanesi de oyunu biz daha çok kartlar üzerinden giderek, oyun vardı bizde yok değildi hani, ama oyunun ne kadar önemli olduğunu öğrendik ve oyunu derslerde çok aktif bir şekilde kullanmaya başladık. Mesela biz bir derste örnek verelim, yarım saat normal götürüp 15 dk. oyun yapıyorsak şimdi yarım saat oyun 15 dk. diğer uğraşlarla götürmeye başladık. Bu çok önemli bir şeydi, değişti aslında eğitim yapma.”

4.2.5.3.2. Oyunu çeşitlendirme

Gözlem ve görüşme bulguları, öğretmenlerin kullandıkları oyunların çeşitlendiğini göstermiştir. Berna Öğretmen (25.9.2019), kullandığı eğitim materyallerini çeşitlendirdiğini ve çeşitlendikçe aklına yeni oyun fikirleri geldiğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Mesela sürekli aklıma bir fikir geliyor. En son yaptığım kutuyu görürsünüz, bayramlaşma kutusu yaptım. ... Evde bir tane gül suyu görünce aklıma fikir geldi ... Bir de şey vardı, bir tane çikolata vardı açılmamış kaptı. Onu geldim okuldakilere dağıttım, böyle bayramda tutulan kapaklı şeyler var ya, bir tane kolonya şişesinde az birşeyi kalmıştı, onu almıştım. Bir bayramlaşma seti oldu ... Mesela Faruk Öğretmen ayakkabı aldı geldi, kundura. Ayakkabı boyama yaptıracaktı.”

İhtiyaç belirleme aşamasında oyun oynama ve çeşitlendirme konusunda güçlük yaşadığını ifade eden Berna Öğretmen (25.9.2019) bu konuda gelişim gösterdiğini “Oyunla ilgili hedeflerim gerçekleşti, öğrendim, nasıl yapabileceğimi, nasıl genişletebileceğimi ve süreç içerisinde kendimde bulduğum eksikliklerin zamanla belki yeri geldiğinde yine aynı hataları devam ettirebiliriz. Biz insanız ama bunu daha çok fark ettik.” sözleriyle anlatmıştır. Bu görüşleriyle birlikte Berna Öğretmen (25.9.2019), yeri geldiğinde kartları da etkin biçimde nasıl kullanacağını anladığını “Mesela bir şeye takılıp kalmamak anlamında özellikle kartları yine söyleyeceğim. Çünkü kartlara çok takılı kalıyorduk biz. Dersin içerisinde hem kart hem oyun hem hikâye kitabı bunların hepsini yapılabileceğini gördüm.” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca geçmişte küçük çocuklar için öğrenme ortamı olarak kartları uygun bulmadığını ve bunu sürekli sorguladığını dile getirerek kartlarla yaptığı eğitimi farklı eğitim materyalleriyle yapabileceğini anladığını Berna Öğretmen (25.9.2019) şu sözlerle anlatmıştır:

“Ben iki yaş öncesi hiçbir çocuğa kart verilmesini uygun hiçbir zaman bulmuyordum. Her seferinde bunu dillendiriyordum ama amaç olarak verildiği için mecburen yapıyorduk tamamlamak adına. Çok zorlandıklarını fark ediyordum çocukların. Bazı hedeflere çok takılı kalmamam gerektiğini fark ettim. Daha çok bizim için dil gelişimi önemli. O hedefi nasıl tamamlarsak tamamlayalım. Tamamlayalım, hayvanları öğrensin, karttan öğrenmek zorunda değil, kitaptan da öğrenebilir. Yeri gelir işte oyuncaklardan da öğrenebilir. Ne bileyim biz bir materyal yaparız bir karton keseriz, bir hayvan, oradan, dart oyununda bile mesela hayvanları öğrenebilir, çünkü hayvanlar var. Hangi hayvan denk geldi, bunu çeşitlendirebileceğimi gördüm.”

Öğretmenlerde oyunu çeşitlendirme konusunda görülen gelişmelerin yanında gözlem bulgularında tüm öğretmenlerin bu konuda zaman zaman güçlük yaşadığı da ortaya çıkmıştır. Örneğin, Faruk Öğretmen’in Ali ile yedinci aile eğitiminde (15.6.2019) seçtiği oyuncaklara da bağlı olarak oyunu çeşitlendiremediği gözlenmiştir. Araştırmacı, bu tip oyunları nasıl çeşitlendirip eğlenceli hale getirebileceği konusunda öneriler vermiştir. Araştırmacının bu konuya ilişkin geri bildirimini Görsel 4.18’de verilmektedir.

Öneriler:

Senaryolu oyun oynayabilirsiniz. Ya da puzzle gibi bir oyun tercih etmişseniz bunu daha oyunlaştırabilirsiniz. Nasıl oyunlaştırabilirsiniz şöyle örneklendirelim: puzzlein bir parçalarını elinize alıp, diğer parçalarını bir keseye koyabilirsiniz. Elinizdeki parçaları siz, abla ve çocuk sırasıyla açarak, kedi çıktı, miyav dedi, kedi koştu, zıpladı, bıyıkları varmış, bıyıklarını tarayalım gibi her biriyle küçük bir oyun oynayarak sırayla kartları yere dizebilirsiniz. Sonrasında diğer yarılarını keseden tek tek çekip hayvanları tamamlayabilirsiniz. Böylece ortaya oyun çıkar, eğlence çıkar ve çocuğun canı sıkılmaz.

Görsel 4.18. Araştırmacının, Faruk Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm

Hizmet içi eğitimden önce iki öğretmen (Berna, Canan) 3-6 yaş çocukların grup dersinde güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Hizmet içi eğitim sonunda bu öğretmenler etkileşim, oyun ve eğitim materyallerini çeşitlendirmeye ilişkin gelişmelerine bağlı olarak 3-6 yaş grup eğitimlerinde rahatladıklarını anlatmışlardır. Bu durumla ilgili düşüncelerini Canan Öğretmen (1.10.2019) şu sözlerle özetlemiştir:

“Şöyle sıra almada. Şimdi çocuklarda küçük yaş çocuklara yine grup almaya çalışıyordum. Onlarda da ilgiyi daha çok sağlayabilmek için mesela gerçek nesne demiştim ya hepsine tek tek verince hepsi de sıra almayı, sırayı beklemeyi daha iyi kavradılar. Evet bireysel olarak baktığımızda sıra alıyorlar mı, alıyorlar ama bazen dinlemiyorlardı ve diğer arkadaşların ne söylediklerini pek dinlemiyorlardı gerçekten. Sıra alma var mı var, az da olsa var daha iyi oturdu. Ama yanındaki kişinin ya da ne söylediğini dinliyorlar artık. Söz verdiğinde bak dinliyoruz dediğimde tekrar şey yapıyorlar dikkat ediyorlar ne dedi diye. O daha çok farkındalık sağladı çocuklara.”

4.2.5.3.3. Eğitim materyali ve oyuncak odası

Dördüncü eğitim oturumu sonrasında araştırmacının öğretmenlere hikâyeli oyun setleri oluşturmasını önermesi sonucunda öğretmenlerin her biri hikâyeli oyun seti oluşturmaya başlamışlardır. Gözlemlerde, öğretmenlerin aile eğitimi uygulama sayıları arttıkça, hazırladıkları eğitim materyali seti sayısının da giderek arttığı ortaya çıkmıştır. Hizmet içi eğitimin sonundaki görüşmelerde ise tüm öğretmenlerin ve kurum müdürünün bu işi daha ciddiye aldıkları ve eğitim materyali setlerini artırdıkları belirlenmiştir. Görüşmelerde, tüm öğretmenler ve kurum müdürü hikâyeli eğitim materyali setleri artınca kurumun üçüncü katında yer alan boş bir odayı eğitim materyali ve oyuncak odası yaptıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmelerin arasında kurum müdürü, araştırmacıya

eğitim materyali ve oyuncak odasını göstermiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları her bir oyun setini ayrı ayrı kutulara yerleştirdikleri ve üstlerine oyunların isimlerini yazdıkları gözlenmiştir (Günlük, 26.9.2019, s. 167-68). Görüşmelerde kurum müdürü (25.9.2019), öğretmenlerin şimdilik beşer oyun seti yaptıklarını ve ilerleyen günlerde sayısını artıracaklarını “Daha da arttıracamız şöyle. Öğretmen arkadaşlara söyledik beş beş yapıyoruz. Sıkıştırmak da istemiyorum. O yüzden beş beş yaptık ... 30 tane oyun varsa seneye geldiğinizde bunun sayısı 70, 80, 100lerde olacak.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonunda oluşturdukları eğitim materyali ve oyuncak odasına ilişkin fotoğraflar Görsel 4.19’da verilmektedir.



Görsel 4.19. Eğitim materyali ve oyuncak odası

Görüşmelerde, öğretmenler ve kurum müdürü, ihtiyaç duydukları eğitim materyali kutusunu alıp kullandıklarını, işleri bitince de diğer öğretmenlerin rahatlıkla ulaşabilmesi için yerine koyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, hazırladıkları bu eğitim materyali setlerinin işlerini çok kolaylaştırdığını ve eğitim materyali hazırlamanın çok pratik hale

geldiğini anlatmışlardır. Esin Öğretmen (26.9.2019), böyle bir yöntemin onlar için çok pratik olduğunu ayrıca bu şekilde oyunları ve eğitim materyallerini bir süre sonra eğitimde tekrar kullanabildiğini şu sözlerle anlatmıştır:

“Mesela çok hızlı, hazır hiç yormadan beni, bir kez yoruluyoruz ama devamlı mesela onu uzun süre kullanabiliyoruz. Zaten hani siz de demiştiniz ya hocam bir ay sonra bir buçuk ay sonra bir daha yapın aynı şeyi. Mesela onları yapıyorum bir ay sonra, belki iki ay sonra ... çok rahatlatı bu konuda bizi.”

4.2.5.3.4. Çocuğun ihtiyacına uygun oyun/etkinlik ve eğitim materyali seçme

Gözlem bulguları, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin çocuğun ihtiyacına uygun oyun/etkinlik ve eğitim materyali seçme becerilerini geliştirdiklerini göstermiştir. Ancak süreçte öğretmenlerin bir kısmının (Canan, Esin, Faruk) zaman zaman güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Gözlemlerde Faruk Öğretmen'in zaman zaman çocuğa uygun eğitim materyali hazırladığı ancak hikâyeli oyun planlamamasına bağlı olarak gerçekleştirdiği uygulamanın sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Örneğin, Faruk Öğretmen'in ikinci aile eğitiminde (16.3.2019) Ali'nin düzeyine uygun eğitim materyali hazırladığı görülmüştür. Peluş hayvan oyuncakları ile hayvanların yiyeceklerine ilişkin kartondan oyuncak (ör., tavşan için havuç gibi) yaptığı görülmüştür. Ancak beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) hikâyeli bir oyun planlamamış, bunun yerine puzzle, geometrik şekiller ve patates adam kullanmıştır. Bu eğitim materyalleri hayali oyun oynama, canlandırma, deneme yanılma ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sağlamamaktadır. Patates adam oyuncakıyla beklenen düzeyde oyun oynanabilir ancak oyunu hikâyeleştiremediği için bu eğitim materyalini de Faruk Öğretmen etkili kullanamamıştır. Böylelikle eğitim materyalleri hem çocuğun düzeyine göre basit kalmış hem de anlamlı dil ortamı sağlamak için yetersiz kalmıştır. Faruk Öğretmen, kendi içinde gelişim gösterse de hikâyeli oyun planlamada yaşadığı güçlüklerle ilgili uygun eğitim materyali hazırlama konusunda güçlükler yaşamıştır. Ancak sürecin sonundaki görüşmelerde Faruk Öğretmen (24.9.2019) kendi gelişimiyle ilgili şu sözleri söylemiştir:

“Çeşitlenmeler tabii illaki oldu. Öncelikle ben diğer hocaların derslerine girdiğim için, onların eğitimlerine katıldığım için. Onlardan gördüğüm belirli oyuncakları kullanıyorlardı ve onları kullanmaya çalışıyordum. Ekstrasına fazla çıkmıyordum, şu an kendim materyal yaratmaya çalışıyorum mesela hiç olmayan bir yerden.”

Tüm bunlarla birlikte hizmet içi eğitim sonunda yapılan görüşmelerde tüm öğretmenlerin ellerinde bulunan eğitim materyallerini çeşitli amaçlarla kullandıkları ve çevrelerindeki nesnelere eğitim ortamında etkili bir şekilde kullanmaya başladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, eğitimlerde oyunları çeşitlendirmeleri ve hikâyeleştirmelerine bağlı olarak eğitim materyallerini daha etkin biçimde kullanmalarına ilişkin gözlemlerini ve memnuniyetini kurum müdürü (25.9.2019) şu sözlerle belirtmiştir:

“Mesela bir aldık mı bir oyuncacı, oyuncacı aldığımızda oyuncakların bence kötü bir şey söylemek istemiyorum aslında kurumda çalışanlara ama oyuncakların ne kadar aktif kullanılacağını bilmiyorlardı. Bebeği sadece alıyorduk pış pış pış uyutuyorduk sadece oradan bir ses çalışması çıkıyordu. Ama şimdi bebeği ellerine aldıklarında o bebeği abartmıyorum ama 5-6 farklı şekilde çok rahat kullanıyorlar artık. Bunun sebebi de şu; oyun geliştirme öğrendiler, oyunu gerçekten aktif bir şekilde kullanıp oyunu geliştirmeyi öğrendiler, bununla alakalı da alıyorlar mesela şimdi bebekleri çok rahat bir şekilde farklı şeylerde kullanıyorlar. Mesela bebeği bir atın üzerine bindirmeyi öğrendiler. ... Bunlarla alakalı birleştirmeyi öğrendiler. İşte bebekle okuma yapmayı öğrendiler, bebekle atıyorum işte bebek ne yapıyor, farklı, bebeği farklı şeylere koymayı öğrendik. Farklı kişilik karakter farklı yerlerde amacına yönelik herkesin aklında bebek uyutulur, bebek altı temizlenir. Bunların dışına çıkıldı diye düşünüyorum. Gelişti bu da.”

4.2.5.3.5. Oyunda rutin oluşturma

Oyun sırasında öğretmen-ebeveyn-çocuk arasında rutin oluşturma ile işitme kayıplı çocuklar için çeşitli dinleme ve dil fırsatları ortaya çıkarılabilmektedir (Brown and Nott, 2005; Clark, 2007). İhtiyaç belirleme aşamasında öğretmenlerde oyunda rutin oluşturma becerisi gözlenmemiştir. Gözlem bulguları, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) oyunda rutin oluşturma becerisini önce denemeye başladıklarını daha sonrasında çok rahat bir şekilde yerine getirebildiklerini göstermiştir. Her bir öğretmenin kendi içinde her geçen gün bu konuda kendini geliştirdiği ve bu beceriyi sergileme sıklıklarının arttığı görülmüştür. Örneğin, Berna Öğretmen, dokuzuncu aile eğitiminde (29.8.2019) Ali ile “Atakan Dişlerini Fırçalıyor” isimli hikâye kitabına bakmıştır. Öğretmen önce kitabın kapağı hakkında konuşmuştur. Berna Öğretmen, Ali ve ablası arasında oyunda rutin oluşturdukları sırada şöyle bir diyalog gerçekleşmiştir:

Berna Öğretmen: Aaa bu da kim? (Eliyle kitabın kapağından Atakan'ı gösterir)

Ali: ... (cevap vermez ama öğretmeni takip eder)

Berna Öğretmen: Bilmiyoruz, ablası sen biliyor musun bu kim? (Ablaya doğru döner, bu sıra da Ali de ablasına doğru döner)

Ali'nin ablası: Bilmiyorum. (ellerini bilmiyorum şeklinde açar)

Berna Öğretmen: Aliii bu kim?

Ali: (Ali eliyle kitaba dokunur)

Berna: Bu kim? Dinle (eliyle parmağını göstererek görsel ipucu sağlar). Abi. (Çocuğun yüzüne bakar, cevap bekler bir süre, cevap gelmeyince Ali'nin ablasına döner) Kimmiş ablası bu?

Ali'nin ablası: Abi.

Berna Öğretmen: Abi (diyerek çocuğa döner)

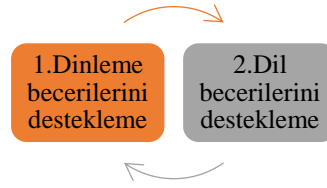
Ali: Abi (eliyle göstererek tekrar eder).

Berna Öğretmen: Eeveet abiymiş bu (alkışlar, sevinir).

Oyunda rutin oluşturmaya ilişkin bir diğer örnek olarak, Canan Öğretmen, Damla ile beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) meyveli yoğurt yapma oyunu oynamıştır. Oyun sırasında “Önce kır, önce kırılım, kırdım, koyduum” diyerek meyveli yoğurdun üstüne önce kendisi ceviz kırmış, sonrasında “Annesi sen de kır!” diyerek annesine sıra vermiştir. Damla'nın annesi de “Baak, kırdım, koydum bardağın içine.” diyerek oyuna katılmış ve dil sağlamıştır. Ardından öğretmen çocuğun oyunu ve kullandığı dili taklit etmesi için beklemiş ve çocuk da oyunu taklit ederek oyuna katılmıştır. Görüşmelerde, bu durumla ilgili olarak öğrenmelerini ise Canan Öğretmen (1.10.2019) “Rutini daha iyi oldu. Rutin oluşturmada daha iyi gelişme sağladığımı düşünüyorum. Tekrar etmede de öyle mesela. Evet ben tekrar ediyordum, çocuk tekrar ediyordu ama aile dışarıda kalıyordu. Birazcık daha iyi içine aldık. Aileyi de içine katma daha iyi oldu.” sözleriyle açıklamıştır.

4.2.5.4. Dinleme ve dil becerilerini destekleme becerileri

Öğretmenlerin dinleme ve dil becerilerini destekleme becerileri Şekil 4.15'te görüldüğü gibi (a) dinleme ve (b) dil becerilerini destekleme olarak iki alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.15. Çocuğun dinleme ve dil becerilerini destekleme becerilerine ilişkin alt temalar

4.2.5.4.1. Dinleme becerilerini destekleme

Öğretmenlerin dinleme becerilerini destekleme konusundaki mesleki gelişimleri işitsel uyarılar yoluyla çocuğun ilgisini çekme, “dinle” tekniğini kullanma ve ortaya çıkan dinleme fırsatlarını değerlendirme teknikleri bağlamında incelenmiştir. Gözlem bulguları, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) çocukların dinleme becerilerini desteklemeye ilişkin becerilerinde önemli gelişmeler olduğunu göstermiştir. Tüm öğretmenlerin, önceden yaptıkları nesnenin oyuncağın sesini dinletme ve dinlemeye dikkat çekme gibi işitsel uyarılar yoluyla çocuğun ilgisini çekme tekniğini çocuğun ihtiyaçlarına ve plandaki amaçlarına uygun biçimde daha sık uyguladıkları görülmüştür.

Gözlemlerde öğretmenlerin “dinle” tekniğini hizmet içi eğitimden önce sınırlı kullandıkları, hizmet içi eğitim döneminde de kullanmadıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan bazı çocukların (Ayla, Damla) kendiliğinden dinleme ve tekrar etme becerilerini geliştirdikleri ancak bazılarının (Ali, Çağlar, Murat) henüz bu beceriyi geliştiremedikleri görülmüştür. İşitme kayıplı çocukların eğitiminde, yeni seslerin/kelimelerin kazandırılmasında “dinle” tekniğinin kullanılması önerilmektedir (Rhoades vd., 2016). Araştırmacı gerek kendi aile eğitimlerinde gerek öğretmenlerin aile eğitimlerinde bazı çocukların (Ali, Çağlar, Murat) “dinle” gibi işitsel bir uyarana ihtiyacının olduğunu gözlemlemiştir. Süreçte öğretmenlerin çocukların ihtiyacına göre oyun içinde uygun zamanlarda “dinle” tekniğini kullanmalarını önermiştir. Öğretmenlerin bir kısmının (Berna, Canan, Esin) “dinle” tekniğini uygulamalarına ekledikleri gözlenmiştir. Örneğin, Berna Öğretmen, dokuzuncu aile eğitiminde (29.8.2019) Ali ile “Atakan Dişlerini Fırçalıyor” isimli hikâye kitabına bakmışlardır. Berna Öğretmen Ali için “abi, diş fırçası, diş macunu” gibi yeni kelimeler belirlemiştir. Berna Öğretmen, yeni kelimeleri Ali’nin ablasından duymasını sağlamıştır. Yeni kelimelerden önce “dinle” diyerek Ali’nin

dikkatini ablasını dinlemeye yöneltmiştir. Berna Öğretmen, Ali ve ablası arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir:

Berna Öğretmen: Aaa bu abi yapıyor böyle, bu da ne? Ne yapıyor? (Çocuktan cevap bekliyor bir süre. Cevap gelmeyince ablaya dönüyor). Ablasını bu ne? (Kapaktan dış fırçasını gösteriyor)

Ali'nin ablası: Dış fırçası.

Berna Öğretmen: Dinleyelim (eliyle kulağını göstererek görsel ipucu kullanıyor) Bir daha tekrar et ablası. Dinle!

Ali'nin ablası: Dış fırçası.

Berna Öğretmen: Bu ne peki? (Kapaktan dış macununu gösteriyor)

Ali'nin ablası: Dış macunu.

Berna Öğretmen: Aaa. (Şaşırmış bir ifade kullanarak çocuğun ilgisini çekiyor)

Ahmet Öğretmen, “dinle” tekniğini kullanmaya özellikle dikkat etmiştir. Ancak Ahmet Öğretmen’in doğru zaman doğru yerde kullanma konusunda karar veremediği gözlenmiştir. Örneğin, Ahmet Öğretmen’in Samet ile dördüncü aile eğitiminde (13.4.2019) hikâye bakma etkinliğinde “dinle” tekniğini gerekli olmayan yerlerde de kullandığı gözlenmiştir. Samet kendiliğinden oldukça rahat dinleyip cevap verebilen ve üç-dört kelimeli cümleler kurabilen çocuktur. Bu nedenle Samet için yeni bir kelime ya da çok önemli bir bilgi vermeden önce “dinle” tekniğinin kullanılması daha uygun bulunmuş ve Ahmet Öğretmen’e bu yönde geri bildirim sağlanmıştır. Ayrıca Ahmet Öğretmen’in Murat ile ikinci aile eğitiminde (16.3.2019) çocuğa dokunarak dinlemesi konusunda uyarın verdiği görülmüştür. Ahmet Öğretmen’e bunu neden yaptığı sorulduğunda hiç farkında olmadan yaptığını ifade etmiştir (Günlük, 29.3.2019, s. 128). Ancak detaylı olarak incelendiğinde bunu “sana önemli bir şey söyleyeceğim, beni dinle” demek istediği için yaptığı, işitsel uyarın vermeden önce çocuğun dikkatini çekmek amacıyla yaptığı anlaşılmıştır. Görüşmelerde ise, Ahmet Öğretmen (24.9.2019), aslında bildiği bu tekniği hizmet içi eğitimle hatırladığını “... Aslında bildiğimiz ama uygulamadığımız birçok bilgiyi geri çağırmış olduk. Elbette en basit “dinle” ya da derste hep kendimizi kaptırıp gidiyorduk.” sözleriyle ifade etmiştir. Faruk Öğretmen de ise “dinle” tekniğinin kullanımı çok fazla gözlenememiştir.

“Dinle” tekniğinin kullanımına ilişkin olarak gözlemlerde Esin Öğretmen’in Murat’ın bireysel özelliklerine göre bu tekniği daha sık ve sistematik biçimde kullanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Murat, işitme kaybı geç fark edilmiş ve geç cihazlanmış bir

çocuktur. Kendiliğinden dikkatli biçimde dinleme ve sesleri taklit etme becerileri henüz gelişmemiştir. Diğer taraftan ilgisini çeken oyunlarda tek başına oyun oynama ve oyunu istediği gibi oynama konusunda çok ısrarlı olma gibi bireysel özellikler göstermektedir. Bu özellikleri nedeniyle de Murat'ın eğitim sırasında kendisine sağlanan zengin dil ve öğrenme ortamında dinleme ve dil fırsatlarını kaçırdığı gözlenmiştir. Dolayısıyla diğer çocuklara göre daha fazla disiplin edilmesine, amaçların gerçekleştirilebilmesi için biraz daha kural koyulmasına ve daha sistematik çalışılmasına gereksinim duyan bir çocuk olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu nedenle Esin Öğretmen'e her yeni oyuncak veya kart çıkarttığına "dinle" diyerek sesi/kelimeyi vermesi, neredeyse her konuşmasından önce "dinle" diyerek işitsel uyaran vererek çocuğu düzenlemesi gerektiği önerilmiştir. Konuyla ilgili olarak araştırmacının Esin Öğretmen'in yedinci aile eğitiminden (21.6.2019) sonra sunduğu geri bildirimden bir bölüm Görsel 4.20'de verilmektedir.

Önerilerim:

Çocuk sürekli ses çıkarıyor, normalde beklentimiz birisi konuşurken çocuğun susup konuşanı dinlemesi, beklemesidir. Fakat Murat bazen siz ve annesi konuşurken ses çıkarmaya devam ediyor. Henüz sıra almayı düzenleyemiyor. Böyle olduğunda beden dilimizi de kullanarak (çünkü çocuğun hala görsel ipuçlarına ihtiyacı var) bekle şimdi dinle ben konuşuyorum, sonra sen diyerek sıra almayı düzenlemeniz gerekiyor. Bazen o ses çıkarırken siz onu bekleyebilirsiniz. Çocuk bunu şu anda tek başına yapamıyor, bir sonraki eğitim için amaç edinebilirsiniz.

Görsel 4.20. Araştırmacının, Esin Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm

Gözlemlerde, tüm öğretmenlerin ortaya çıkan dinleme fırsatlarını çok daha iyi değerlendirdikleri görülmüştür. Özellikle sırasıyla Berna Öğretmen, Canan Öğretmen, Ahmet Öğretmen ve Esin Öğretmen'in dinleme fırsatlarını çok iyi değerlendirdikleri görülmüştür. Faruk Öğretmen de diğer becerilerde olduğu gibi kendi içinde gelişim gösterse de bu konuda desteğe ihtiyacının devam ettiği belirlenmiştir. Örneğin, Esin Öğretmen'in Murat ile dokuzuncu aile eğitimi sırasında (28.9.2019) dışarıdan matkap sesi gelmiştir. Murat sesi fark edince, öğretmen de "Murat sesi duydu mu? Dinle!" diyerek sesi birlikte dinlemişlerdir. Esin Öğretmen, burada hem çocuğu iyi takip ettiği için çocuğun duyduğunu fark etmiş hem de doğal biçimde ortaya çıkan dinleme fırsatını değerlendirmiştir.

4.2.5.4.2. Dil becerilerini destekleme

Öğretmenlerin dil becerilerini desteklemeye ilişkin mesleki gelişimleri zengin ve anlamlı dil sağlama, çocuğun dil düzeyine uygun dil kullanma, çocuğun kullandığı dili genişletme, çocuğun ve kendi eylemlerinin dilini verme, ses taklitleri yapma, tekrarlı dil kullanma, çocuğa sorular sorma ve ortaya çıkan doğal dil fırsatlarını değerlendirme teknikleri bağlamında incelenmiştir. Gözlemlerde, Esin Öğretmen ve Faruk Öğretmen'in hizmet içi eğitim başladığında ilk aile eğitimleri itibariyle daha zengin ve anlamlı dil sağlamaya başladıkları görülmüştür. Örneğin, Faruk Öğretmen'in Ali ile beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) geçmişe göre çok daha uzun cümleler kurarak daha geniş dil sağlamaya başladığı görülmüştür.

Gözlemlerde, öğretmenlerin çoğunun (Ahmet, Berna, Canan, Esin) çocuğun dil düzeyine uygun dil kullanma, çocuğun kullandığı dili genişletme, çocuğun ve kendi eylemlerinin dilini verme, ses taklitleri yapma, tekrarlı dil kullanma, çocuğa sorular sorma becerilerinde gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin, Esin Öğretmen'in Murat ile beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) oyunda her şeyin sesini verdiği, çocuğun dil düzeyine uygun ses taklitleri yaptığı, ortaya çıkan tüm dil fırsatlarını iyi değerlendirdiği görülmüştür. Ancak Faruk Öğretmen'in oyunlar sırasında olup bitenle ilgili konuşması, çocuğun oyunlarını anlamlandırması, ortaya çıkan dil fırsatlarını değerlendirmesi, uygun sorular yöneltmesi ve çocuğa tekrar edebileceği sesler/kelimeler vermesi gibi becerilerde desteklenmeye ihtiyacının devam ettiği görülmüştür.

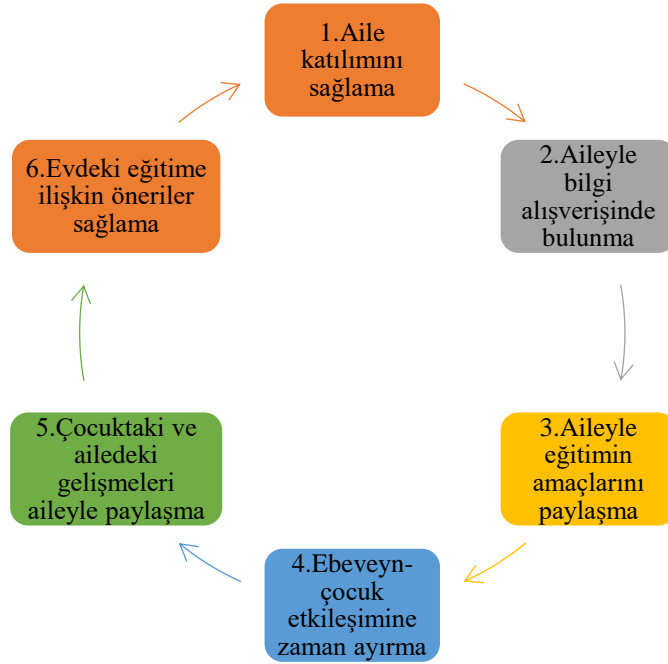
Gözlemlerde, tüm öğretmenlerin çocuğun kullandığı dili genişletme tekniğini uygulayamadıkları belirlenmiştir. Örneğin, Berna Öğretmen'in Ali ile yedinci aile eğitiminde (14.6.2019) çocuğun düzeyine uygun yeni kelimeler amaç edindiği ve bu kelimeleri eğitimde çocuğa kazandırmaya çalıştığı görülmüştür. Ancak Berna Öğretmen'in çocuğun kullandığı dili genişletmesi gerektiği gözlenmiştir. Araştırmacının, Berna Öğretmen'in yedinci aile eğitiminden sonra çocuğun dilini genişletmeye yönelik sunduğu geri bildirim Görsel 4.21'de gösterilmektedir.

- Çocuğun tek kelimeleri artmış. Dil tekrarları yaptırmayı denemelisiniz. Örneğin kendiliğinden “miyav” diyor. “miyav gel” deyip tekrar etmesi için bekleyebilirsiniz. Artık bu çocuktan düzeyine uygun iki sözcüklü cümleleri tekrar etmesini beklemeliyiz.

Görsel 4.21. Araştırmacının, Berna Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm

4.2.5.5. Aileye rehberlik etme becerileri

Gözlem ve görüşme bulguları, öğretmenlerin aileye rehberlik etme becerilerinin geliştiğini ve çeşitli şekillerde rehberlik sağladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin aileye rehberlik etme bağlamındaki mesleki gelişimleri Şekil 4.16'da görüldüğü gibi (a) aile katılımını sağlama, (b) aileyle bilgi alışverişinde bulunma, (c) aileyle eğitimin amaçlarını paylaşma, (d) ebeveyn-çocuk etkileşimine zaman ayırma, (e) çocuktaki ve ailedeki gelişmeleri aileyle paylaşma ve (f) evdeki eğitime ilişkin öneriler sunma olmak üzere altı alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.16. Aileye rehberlik etme becerilerine ilişkin alt temalar

4.2.5.5.1. Aile katılımını sağlama

Gözlem ve görüşme bulguları, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) aileyi eğitime dahil etme becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Tüm öğretmenlerin, aileye sorular sorarak, her oyun/etkinlik sırasında konuşmaları için teşvik ederek ve oyunlara dahil ederek aileleri eğitimde aktif hale getirdikleri gözlenmiştir. Örneğin, Canan Öğretmen'in Damla ile beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) meyveli yoğurt yapma oyununda anneye muz verirken "Nasıl soyuluyormuş annesi?" diyerek oyunda anneye fırsat vermiştir. Anne de muz eline alıp hem soymuş hem de eylemlerinin dilini sağlamıştır. Canan Öğretmen, bunun gibi girişimleri sürekli yaparak anneye konuşması için fırsat vermiş, oyuna dahil etmiş ve eğitimde aktif hale getirmiştir. Görüşmelerde de Canan Öğretmen (1.10.2019), aileyi eğitime dahil etmenin çocuklar açısından daha iyi olduğunu düşündüğünü "... Çocuklar ailesini de katınca daha iyi böyle odaklandılar. Annesini babasını dinlemeyen çocuklar ki dinlemiyorlardı sadece odaklanıyordu, bazen bize odaklanıyorlardı eğitimde bu sefer aileyi içine katınca daha iyi. Bir de annesini yani ebeveyni dinler oldular." sözleriyle ifade etmiştir.

Bu konuyla ilgili olarak kurum müdürü (25.9.2019), hizmet içi eğitimden elde ettikleri kazanımların arasında en belirgin olanın aileyi eğitimde aktif hale getirmek olduğunu "En belirgin hocam bir kere aile eğitiminde ben açık ve net söyleyeyim aileyi derse nasıl dahil edeceğimizi öğrenmiş olduk bu net bir şey." sözleriyle ifade etmiştir. Esin Öğretmen (26.9.2019), hizmet içi eğitimden önce aileleri eğitime dahil etmediğini ancak hizmet içi eğitimden sonra uygulamalarını "Anneleri katmıyordum. Şimdi kendiliğinden olmaya başladı. Annesi hadi ben söyleyeyim hep ben, anne, çocuk. Ben, anne, çocuk mesela." şeklinde yaparak aileleri sık sık eğitime dahil ettiğini anlatmıştır. Esin Öğretmen'e benzer biçimde Gökay Öğretmen de (25.9.2019) konuyla ilgili kazanımlarını şu sözlerle anlatmıştır:

"Dediğim gibi ilk başta aile eğitimini verdiğimizi düşünüyordum. Ama nasıl bunu planlayıp nasıl sürece dahil edeceğimizi, aileyi nasıl aktif kullanacağımızı, derste ona nasıl bir şeyler aktarabileceğimizi, yeri geldiği zaman geri çekilip sonra nasıl müdahale edeceğimizi daha aktif gördük, bu bizi geliştirdi elbette."

Görüşmelerde, öğretmenlerin bir kısmı (Berna, Esin, Gökay) ve kurum müdürü üç yaş üstü çocukların ailelerini de her ayın sonunda eğitime dahil ederek aile eğitimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Gökay Öğretmen (25.9.2019) uygulamalarını şu sözlerle anlatmıştır:

“Çocuk nasıl ilerliyor aile burada ne yapmış. Çalışmış mı, çalışmamış mı, ilgilenmiş mi yoksa umursamaz mı davranmış. Yoksa aile mi yanlış çalışmış. Çünkü ay sonunda aileleri birer saat derse alıyoruz normalde hani 0-3 yaş zaten derse alıyoruz da biraz daha erişkin çocuklardan da bahsediyorum. Derse almamaya çalışıyoruz çünkü bunların bağımsızlık kazanmasını istiyoruz, ana sınıflarında, kreşlerde o yüzden şey yapmıyoruz ama ay sonunda son derse alıyoruz. Son derse aldığımız zaman aileye bırakıyoruz dersi biz onu gözlemliyoruz. Orada en azından bir aylık değerlendirme içerisinde aile bu ay bunları yapacak çünkü biz yazdığımız değerlendirmeyi yapacağımız eğitim planını aileye de veriyoruz. Biz bunlara çalışacağız, onun da onlara çalışmasını bekliyoruz.”

4.2.5.5.2. Aileyle bilgi alışverişinde bulunma

Gözlem bulgularında, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) zamanla, çeşitli konularda ailelere bilgilendirme yaptığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, Ahmet Öğretmen’in beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) işitme cihazının kullanımı hakkında bilgilendirme sağlayarak aileye rehberlik yaptığı görülmüştür. Çağlar ve annesi aile eğitimine yeni başlamışlardır. Annenin işitme cihazı kullanımı ve aile eğitimleri hakkında bilgilendirilmeye ihtiyacı vardır. Ahmet Öğretmen’in anneyi şu diyalog ile desteklediği görülmüştür:

Ahmet Öğretmen: Cihazının pilini kaç günde bir değiştiriyorsunuz?

Çağlar’ın annesi: Bitince.

Ahmet Öğretmen: Bittiğini nereden anlıyorsunuz?

Çağlar’ın annesi: Böyle tutuyorum, ses çıkartmıyor (eliyle Çağlar’ın cihazının üstünü kapatarak).

Ahmet Öğretmen: Bunu her gün deniyorsunuz değil mi standart?

Çağlar’ın annesi: Deniyorum da arada bir ses çıkartmıyor.

Ahmet Öğretmen: Anladım, şey de yapabilirsiniz aslında. Çağlar’ın cihazını alalım (Çağlar’ın cihazını kulağından çıkarıyor). Her gün sabah şöyle yaptığımızda (iki elinin arasına alarak cihazın öttüğünü gösteriyor) ...

Çağlar’ın annesi: Sabah kalktığımda yapıyorum onu. Ses çıkarmazsa biliyorum pilinin bittiğini.

Gözlemlerde, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) zamanla, ailelere evde neler yaptıklarını sordukları ve onlardan güncel gelişmeler hakkında bilgi aldıkları belirlenmiştir. Bunun yanında çocukların gelişimlerine ilişkin olarak da ailelerden bilgi aldıkları görülmüştür. Örneğin, Ahmet Öğretmen beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) çocuğun gelişimiyle ilgili bilgi alırken Çağlar’ın annesiyle

arasında şöyle bir diyalog geçmiş ve Ahmet Öğretmen anneden aldığı bilgileri yazılı olarak kaydetmiştir:

Ahmet Öğretmen: Evet bir hafta boyunca neler yaptık? Nasıl gidiyor?

Çağlar'ın annesi: İyi gidiyor.

Ahmet Öğretmen: Çıkardığı sesler neler?

Çağlar'ın annesi: “g” harfi diyor bir de “a”, “u” böyle başkasını bilmiyor. Ama sesleri çıkarır.

Ahmet Öğretmen: Neler çıkartıyor?

Çağlar'ın annesi: “a”, “u” böyle sesler “g” diyor böyle.

Ahmet Öğretmen: “mama”, “dede” bu tarz?

Çağlar'ın annesi: Yok yok, “am” “am” diyor.

Ahmet Öğretmen: Kapı sesi ya da böyle çevreden gelen seslere tepkisi var mı?

Çağlar'ın annesi: Yürüteçle oynuyor mesela, arkadan çağırır babası oynuyor onunla, saklambaç oynuyor, öyle dönüp bakıyor.

Ahmet Öğretmen: Adını seslendiğinizde dönüp bakıyor mu?

Çağlar'ın annesi: Yüksek seslendiğinde bakar.

Gözlemlerde, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) eğitimde oynayacakları oyunlar/etkinlikler hakkında aileleri bilgilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler aile eğitimi planında çocuğun gelişimi için belirledikleri amaçlardan en önemli olanı eğitimin başında aileyle paylaşmışlardır. Bu konuda tüm öğretmenlerin her geçen gün kendisini geliştirdiği gözlenmiştir. Örneğin, Faruk Öğretmen, Ali ile yedinci aile eğitiminde (15.6.2019), eğitimin ilk dakikalarında aبلaya eğitimde yapacaklarını ve en önemli amacını özetlemiştir. Son olarak da bu anlattıklarıyla ilgili ablanın sormak istediği bir soru olup olmadığını sorgulamıştır. Faruk Öğretmen'in Ali'nin ablasına yaptığı bilgilendirme şu şekilde olmuştur:

“Hayvan yapbozu yapacağız basit düzeyde. Bir tane şarkı oyunumuz var. Üç tane şarkı için üç tane kart ayarladık. Birinde işte “Ellerim Tombik Tombik”, “Minik Kurbağa” şarkısı, bir de “Ali Babanın Bir Çiftliği”. Bunlar için üç tane kart yaptık. Bir de hikâye kitabı bakacağız bugün tabii Ali'nin seviyesine uygun olacak şekilde ekstra malzemelerle destekledik. Amaçlarımız Ali'nin cümle kurmasını sağlamak olacak, en büyük amacımız, onu teşvik etmeye çalışacağız. Sıraya alacağız yine her zamanki gibi (oyunda rutin oluşturmaktan bahsediyor). Sırayla bir şeylerin üzerinde konuşacağız, Ali'nin de konuşmasını bekleyeceğiz. Hayvanları öğrenmeye çalışıyoruz, biliyorsun sen de programına hakimsin. Hayvanları bu şekilde desteklemiş olacağız. Bu şekilde ... Var mı bir soru?”

4.2.5.5.3. Aileyle eğitimin amaçlarını paylaşma

Gözlemlerde, aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk), zamanla eğitim amaçlarını aileyle paylaştıkları belirlenmiştir. Görüşmelerde de Canan Öğretmen (1.10.2019), aile eğitiminde aileye amaçlarını açıkladığını, geçmişte eğitimi çocuk için planladığını ancak aileyi hesaba katmadığını fark ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“... Evet önceden plana dair bilgilerim var mıydı, vardı ama tabii bunu daha düzenli yapmalıyım yani. Şöyle oldu evet ben kendime yapıyordum aileye değil (gülüşmeler). Ya da çocuğa, sadece çocuğa yapıyordum, aileye yapmıyordum. Hani şöyle oluyor evet plan yapıyorsun, şunu şunu tekrar edilir ama bunu aileyle paylaşmayınca bunun da bir etkisi olmuyor, aile eğitimi yarım kalıyor orada aile ne kaparsa. Aile ilgilenirse kapıyor, ilgilenmezse kapmıyordu. Ama bu sefer süreçte ne oldu, her zaman aileye söylemeye başladım, bunu yapacağız, bunun için yapacağız, bunu amaçlıyoruz, bunu söylemeye başlayınca artık aileler ha tamam diyorlar, evet, biz bundan başlıyoruz diye. Şey yapıyordum bir şey planlıyordum ama onu anlatmıyordum. Onu yapmıyordum, şu an onu yapıyorum. Bunu, bende bir gelişim olarak görüyorum.”

4.2.5.5.4. Ebeveyn-çocuk etkileşimine zaman ayırma

Gözlem bulguları, öğretmenlerin bir kısmının (Berna, Canan, Esin) hemen uygulamaya geçiremeseler de bir süre sonra aile eğitimlerinde ebeveyn-çocuk etkileşimi için zaman ayırdıklarını göstermiştir. Ancak Canan Öğretmen ve Esin Öğretmen bu konuda ebeveyn-çocuk etkileşimine zaman ayırsalar da etkileşimi sadece gözlemlemişler, etkileşimle ilgili ebeveyne geri bildirim sağlamamışlardır. Bununla ilgili olarak araştırmacının Canan Öğretmen'in altıncı aile eğitiminden (25.5.2019) sonra sunduğu geri bildirim Görsel 4.22'de verilmektedir.

Bir sonraki eğitimde 5 dk. anne-çocuk etkileşimine zaman ayırıp ardından anneye geri bildirim sağlayabilirsiniz. Mutlaka anneye şunları iyi yapıyorsunuz, buna ilave olarak şunu da yapabilirsiniz diye öneri vermelisiniz.

Görsel 4.22. Araştırmacının, Canan Öğretmen'e sunduğu geri bildirimden bir bölüm

Berna Öğretmen'in ise ebeveyn-çocuk etkileşimine zaman ayırma, gözleme ve geri bildirim sağlama konularında her geçen gün yeni beceriler kazandığı görülmüştür.

Berna Öğretmen, yedinci aile eğitiminde (14.6.2019) abladan Ali ile hayvanları yıkama oyunu oynamalarını istemiştir. Oyun sırasında Berna Öğretmen ablaya oyun ve dille ilgili ipuçları sağlamıştır. Ali'nin ablası eğitimlerde çok az konuşmakta, bu nedenle çocuğa sağladığı dil sınırlı kalmaktadır. Oyun oynarken de ne oynayacağını ve ne hakkında konuşacağını bilememektedir. Bu nedenle Berna Öğretmen arada “Hadi yıkayalım sırayla, isimlerini, seslerini çalışabiliriz.” şeklinde ipucu sağlamıştır. Abla da “vak vak yıkayalım” diyerek oyuna devam etmiştir. Berna Öğretmen daha sonra “Vücudun bölümlerini konuşabiliriz” şeklinde tekrar ipucu sağlamıştır. Abla ile çocuk arasındaki oyun bittikten sonra Berna Öğretmen'in“Evde dedim ya banyo oyuncakları falan. Çok güzel orada zaten vücudun bölümlerini öğrenmeye başladı, konuşabiliriz.” şeklinde evde yapacaklarına ilişkin öneri sağladığı görülmüştür. Berna Öğretmen, dokuzuncu aile eğitiminde de (29.8.2019) ebeveyn-çocuk etkileşimine fırsat vermiştir. Burada “Ders içerisinde yine beş dakika ya da üç dakika kadar sadece ikinizin oyun oynamasını isteyeceğim. Sana seçim bırakabilirim bu noktada, ister balık yıkama olur istersen dart atma da olabilir. Seçimi sana bırakabilirim.” sözleriyle oynayacakları oyun konusunda ablaya seçenek sunduğu görülmüştür. Daha sonra Ali ve ablası birlikte dart oyunu oynamışlardır. Oyun sırasında Berna Öğretmen, “Burada mesela attığı yerden şey konuşabiliriz mesela, ayy ayakları varmış, patilerine bakalım.” diyerek ablaya oyunda neler konuşacağı hakkında bilgi vermiştir. Hemen sonrasında abla dartı attığı alanı Ali'ye göstererek “Baak nereye gelmiş, bu kim? (Ali: hav hav) Evet hav hav.” şeklinde bir konuşma yapmıştır.

4.2.5.5.5. Çocuktaki ve ailedeki gelişmeleri aileyle paylaşma

Gözlemlerde, üç öğretmenin (Berna, Canan, Esin) aileleri çocuktaki gelişmeler hakkında bilgilendirdikleri görülmüştür. Çocuğun dinleme ve dil becerilerinde gözlemledikleri gelişmeleri ailelere aktardıkları gözlenmiştir. Örneğin, Esin Öğretmen'in dokuzuncu aile eğitiminde (28.9.2019) Murat'ın annesi ile aralarında geçen diyalogda öğretmenin çocuğun dinleme becerilerindeki gelişimi ve yeni kelimeleri hakkında anneyi bilgilendirdiği, buna karşılık annenin de gözlemlerini paylaştığı görülmüştür. Esin Öğretmen aynı zamanda çocuktaki gelişmeleri not almıştır. Esin Öğretmen ile Murat'ın annesi arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Esin Öğretmen: Murat'ın zaten toplamda 14 tane kelimesi vardı, iki tane daha çoğalmış harika.

Murat'ın annesi: Evet. Ama dediğim gibi bayağı sevindim ben de. ... Yine başladı her şeyi anlatmaya çalışıyor, bizim söylediklerimizi tekrarlamaya çalışıyor. Ben “off” diyorum mesela, hemen “off” diyor Murat.

Esin Öğretmen: Çok güzel. ... Bir ara evet duruldu. Sonra cihazı bozuldu.

Murat'ın annesi: Evet.

Esin Öğretmen: O gitti, geldi. O da bir etkendi.

Murat'ın annesi: Bir de artık cihazını daha uzun süre takıyor. Başladık başlayalı. Çünkü evde ister istemez o cihazı çıkarıyordu. Okulda ben soruyorum öğretmene. Kesinlikle atlamalı, zıplamalı oyunlarda bile çıkarmak istemiyormuş. Zaten onlar da çıkarmalarını istemiyor da. Evde öyle durumda çıkarmak istiyor.

Esin Öğretmen: Evet burda da böyle yapıyordu, çıkarıp atlıyordu.

Murat'ın annesi: Evet, şimdi o kalktı. Evde bile hoplayıp zıplarken çıkarmıyor artık. Ve cihazını daha uzun süre takıyor gün içinde eskiye göre.

Esin Öğretmen: Harika. ...

Esin Öğretmen: ... ve çok çok daha iyi tepki gösteriyor dışarıdaki sese. Aslında konuşuyoruz burada. Sizinle ben aynı anda konuştuğumuzda bile arkadaki sesi çok rahatlıkla alıyor. Önceden bu daha zayıftı. Odaklandığında, bize bile bakmıyordu.

Murat'ın annesi: Evet. Dışardaki seslere çok şey şu an. Ezan okunduğunda falan amin der. İşine gelmesi lazım ama tabii. Keyfi yerinde olacak yapması için. Yoksa hiçbir şey yaptıramayız.

Esin Öğretmen: Evet (gülüyor). Ve “dinle”. Siz “dinle” dediğinizde o da dinle gibi söyledi.

Murat'ın annesi: Evet bir de “aynı” var. “Aynı” yı yazmış mıydınız?

Esin Öğretmen: “Aynı”yı yazmamıştık. “Aynı” ve “dinle” yazıyorum. “Dinle” daha çok anlaşılır değil, çok belli değildi ama “dinle” dediğini biz anladık.

Murat'ın annesi: En azından biz anladık.

Gözlemlerde, iki öğretmenin (Berna, Canan) eğitim sırasında ailelerin olumlu katkılarını anında söyleyerek aileleri motive ettikleri görülmüştür. Örneğin, Canan Öğretmen, beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) maket çamaşır makinesi ile çamaşır yıkama gibi günlük yaşam rutinleriyle öğrenme ortamı oluşturmuştur. Maket çamaşır makinesine deterjan koyma sırasında Damla'nın annesi “Neyle katacağız?” şeklinde Damla'ya soru yöneltmiştir. Canan Öğretmen de “Sorumuz çok güzel!” diyerek anneye anında geri bildirim vermiş ve motive etmeye çalışmıştır. Daha sonra yoğurtlu meyve oyunu oynadıkları sırada Canan Öğretmen Damla'ya “Nasıl tadı Damla? Nasıl?” diye

sormuştur. Bunun üzerine anneye “Şimdi mesela burada sorularımız evet çok güzel sordunuz “neyle” harikaydı. Nasılı da sorabilirsiniz. Yani fırsatını bulunca sorusunu kullanabiliriz.” şeklinde açıklama yaparak hem annenin iyi yaptıklarını tekrar hatırlatmış hem de anneye sorularını nasıl geliştirebileceği konusunda öneri vermiştir.

Hizmet içi eğitim oturumlarında, araştırmacı ailelere geri bildirim verirken önce güçlü yönlerini ardından geliştirmeleri gereken konuya ilişkin öneri vermelerini önermiştir. Görüşmelerde Faruk Öğretmen, hizmet içi eğitimin başında çocuğun yapamadıklarını ve eksiklerini doğrudan söylediğini ve bu yaklaşımı samimi bulduğunu ancak araştırmacının önerdiği bu yaklaşımı samimi bulmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle, araştırmacının önerdiği bu yaklaşımı önce kullanmadığını ama bir süre sonra ebeveynlerle empati kurduğunda bu yaklaşımı anladığını açıklamıştır. Faruk Öğretmen (24.9.2019) sonrasında bu yaklaşımı uyguladığını “Ben üzülmeiyim diye böyle yapıyor diye düşünürse o samimiyeti kaybedebilirim gibi bir kaygım vardı. Sonrasında zamanla bunu yavaş yavaş kendimde yenip bunları uygulamaya başladım.” sözleriyle ifade etmiştir. Ancak bunun ardından bu yaklaşımı uygulasa da hala samimiyetsiz bulduğunu ifade etmiştir. Faruk Öğretmen’in aile eğitimi gözlemlerinde de böyle bir uygulamasına rastlanmamıştır.

4.2.5.5.6. Evdeki eğitime ilişkin öneriler sunma

Gözlemlerde, aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin çoğunun (Ahmet, Berna, Canan, Esin) oyunları/etkinlikleri gerçekleştirdikten sonra veya eğitimin sonunda etkileşime dair ve evde yürütülecek oyunlara/etkinliklere ilişkin ailelere öneriler verdikleri görülmüştür. Görüşmelerde Berna Öğretmen (25.9.2019), öneri geliştirme konusunda gelişme gösterdiğini “... benim velim ablaydı. Ablanın katılımıyla ilgili çok büyük sorunlarımız vardı. Bunlarla ilgili nasıl öneriler getirebileceğimi, yani veliye getirebileceğim öneriler noktasında da uygulamada kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.” sözleriyle anlatmıştır. Ayrıca Berna Öğretmen (25.9.2019), ailelere öneri vermeyi daha çok önemseddiğini ve daha çok dikkat ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Aile bunu evde nasıl farklı farklılaştırabilir, nasıl devam ettirebilir, onları zorlamadan çok yüksek beklentilere girmeden hani çok kolay aslında yapacakları şeyin çok kolay olduğunu hissettirmeyi daha çok önemseddiğimi fark ettim mesela. Sürekli mesela evde yapacakları, bir şey gösterdim ama evde nasıl yapacaklarına bir öneri getirdim. Bunu önceden daha az yaptığımı fark ettim.”

Berna Öğretmen'in bu sözlerine paralel biçimde beşinci aile eğitiminde (11.5.2019) "Atakan Dişlerini Fırçalıyor" isimli hikâye kitabına baktıktan sonra ablaya evde yapacaklarına ilişkin önerilerini gösteren diyalog aşağıda yer almaktadır. Bu diyalogda öğretmen önce neler yaptıklarını özetlemekte ardından bu oyuna benzer biçimde evde bulunan malzemelerle nasıl oyun oynayacakları ve bu sırada nasıl anlamlı dil girdileri sağlayacağına ilişkin öneriler sağlamaktadır.

Berna Öğretmen: Ablası bu yaptığımız etkinlikte hem beceri öğretimi oldu, hem rutin çalışması oldu, hem biraz hikâye kitabı baktık böyle tek kart gibi. Bunu yine evde çok güzel devam ettirebilirsiniz. Size fikir verebilir bu. Diş fırçalama, böyle şeyler oluyor ya çocuklar için diş macunları yuttuklarında sıkıntı olmayacak, içeriği daha temiz. Temiz içerikli şeyler oluyor. Onlardan alabilirsiniz isterseniz. Öyle bir şey yapabilirsiniz.

Ali'nin ablası: Macun almadık da fırçamız var.

Berna Öğretmen: Hıhı. Böyle macunu sıkıp sürme, koklatma öyle şeyler de olur, hoşuna gitti. Hem güzel bir konuşma ortamı olmuş olur. İşte biriniz şarkı söylerken, biriniz aşağı yukarı, küçük küçük. Kavramları tabii ki şu anda öğrenmesini beklemiyoruz ama küçük küçük konuşmaya başlıyoruz. Aşağı yukarı, aşağı yukarı. Dökelim dökelim dökelim. Sürelim fırçalayalım, tekrar böyle bunları konuşabiliriz. İşte kendi fırçasını tanıtabilirsiniz. Senin fırçan küçük, işte atıyorum yeşil. Senin fırçan yeşil ...

Ali'nin ablası: Fırçası yeşil.

Berna Öğretmen: Yeşil mi? (Gülüyorlar). Gördüm çünkü (espri yapıyor).

Aileye rehberlik etme becerileri temasına ilişkin elde edilen bulgular özetlenirse; aile eğitimlerini yürüten tüm öğretmenlerin (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk) aileye rehberlik etme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Özellikle Berna Öğretmen ve Esin Öğretmen'in uygulama sayısının fazla olmasına da bağlı olarak son iki uygulamalarında aileye rehberlik etmeye ilişkin becerilerinde daha belirgin gelişmeler gözlenmiştir. Bunların yanında hizmet içi eğitimden önce, ailelerle profesyonel ilişkiler kurma konusunda güçlük yaşadığını belirten Canan Öğretmen (1.10.2019), hizmet içi eğitimden sonra bu konuda yaşadığı güçlükleri aştığını şu sözlerle ifade etmiştir.

"En azından bir sorun aile bazen çok sıkıştırmaya geliyor ya da çok özel şeyler soruyorlar demiştim, orada nasıl kestirip atabileceğimi (gülüşmeler), bu seni bağlamıyor, onları öğrendim, bunların yapılması gerekiyormuş. Ne yapmam gerektiğini az da olsa bir şeyler öğrendim, en azından birkaç düzeyde. Ya da aile bazen istemese de savaş açıyormuş gibi oluyor, onu daha iyi anlayıp, ne demek istediğini anlamak için sorular sormayı öğrendim. Amacının ne olduğunu görüyorsun, burada çocuğunu mu savunmaya çalışıyor yoksa seni mi ezmeye çalışıyor, onu anlamaya çalıştım başladığım yerde. Bu aile ne demek istiyor."

Öğretmenlerin süreçteki mesleki gelişimlerinin değerlendirildiği “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu”ndan ihtiyaç belirleme aşamasındaki puanları ve hizmet içi eğitim aşamasındaki son puanları Tablo 4.3’te gösterilmektedir. Tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonundaki puanları tablodan da izlendiği gibi artış göstermiştir. İhtiyaç belirleme aşamasında özellikle aileye rehberlik etmeye ilişkin maddelerde sıfır veya sıfıra yakın puan alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim sonundaki aile eğitimlerinde bu maddelerde aldıkları puanlarda artış görülmüştür.

Tablo 4.3. 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin uygulama davranışları gözlem formu puanları

Öğretmen	İhtiyaç belirleme aşaması puanı	Hizmet içi eğitim uygulamaları aşamasında son puanı
Ahmet	18	34
Berna	14	42
Canan	16	35
Esin	7	38
Faruk	5	26

4.2.5.6. Hizmet içi eğitimle ilgili görüşler

Katılımcıların hizmet içi eğitimle ilgili ortaya çıkan görüşleri Şekil 4.17’de görüldüğü gibi (a) hizmet içi eğitimin çocuklara katkısı, (b) hizmet içi eğitimin ailelere katkısı, (c) ailelerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşleri, (d) ailelerin rolleri üzerine görüşleri, (e) öğretmenlerin geri bildirimlere ilişkin görüşleri, (f) öğretmenlerin araştırmacıya ilişkin görüşleri, (g) hizmet içi eğitimin sürdürülebilirliği ve (h) gelecekteki hizmet içi eğitim için öneriler olmak üzere sekiz alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.17. Hizmet içi eğitimle ilgili görüşlere ilişkin alt temalar

4.2.5.6.1. Hizmet içi eğitimin çocuklara katkısı

Görüşmelerde, öğretmenlerin bir kısmı (Ahmet, Berna, Canan, Gökay) ve kurum müdürü, uygulamalarındaki gelişimle birlikte çocuklarda gelişim gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle hizmet içi eğitim sonunda üç aylık eğitim planlarını revize ettikten sonra kurumdaki tüm çocuklarda gelişme gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Kurumun eğitim koordinatörlerinden birisi olan Berna Öğretmen (25.9.2019), eğitim planını revize ettikten sonra çocuklarda gelişim gözlemlediğini “Mutlaka hepsi bir şekilde bir tık bildirim (kazanım) üstüne çıkmış, bunu çok net gözlemledim.” şeklinde ifade etmiştir. Kurum müdürü de (25.9.2019) Berna Öğretmen’in gözlemlerine paralel olarak yaptıkları planlara göre çocukların hepsinde gelişme gördüklerini şu sözlerle anlatmıştır:

“Çocuklarımızın bazıları planından daha fazla ilerlemiş, ileri geçenler var. Bu azımsanacak bir sayı değil aralarında. Sayı olarak da çok iyi. Plan dahilinde güdenler var, bir de plandan geri kalanlar var. Ama hepsinde bir ilerleme ve gelişme var. Hiç hiç hocam yerinde sayan sıfır ya.”

Canan Öğretmen, hizmet içi eğitimden önce Damla’nın eğitimlerde oturmadığını ve sürekli gezindiğini ifade etmiştir. Canan Öğretmen (1.10.2019), hizmet içi eğitim süreci ile Damla’nın bu davranışlarında değişim olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“İlk başta özellikle sizin de gördüğünüz gibi yerinde oturmayan, sürekli kendi isteğini yapmaya çabalayan bir öğrenciydi ama siz geldiğinizde ya da eğitim sürecinde nasıl daha

böyle sıra alma davranışı nasıl daha iyi olur ya da çocuğun oturmasını nasıl daha iyi uzun sürer, onu gördüm ki ben bıraktığımda iyiydi. Daha çok ilgiliydi, daha çok konuşuyordu, daha çok ailemiz daha çok söz veriyordu yani süre veriyordu çocuğa. Bayağı gelişmesi olmuştu.”

Ahmet Öğretmen de (24.9.2019), hizmet içi eğitimle birlikte oyunlar değişince çocukların eğitimlere gelme isteklerinde değişiklik olduğunu ve ileride gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündüğünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani, çocuklarda açıkçası, oyunlarımızda daha farklı oyunlar olduğu için gelme isteklerinde bir artış, sıkılıyorlar geldiklerinde, çünkü bizim rutin programımız vardı, o programı uyguluyorduk. Özellikle 0-3 yaşta birazcık daha şey çeşitlenmiş oldu eğitim ortamı. ... onların daha çok motive olmalarını sağladı. Daha istekli, daha katılımlarını artırdı. Bu kısa sürede gözlemlenecek bir şey değil ama süreç içerisinde onların hem dil gelişimlerine hem de akademik gelişimlerine ben ciddi etki edeceğini düşünüyorum.”

4.2.5.6.2. Hizmet içi eğitimin ailelere katkısı

Görüşmelerde, öğretmenlerin tümü ve kurum müdürü ailelerin (Damla'nın, Çağlar'ın, Murat'ın anneleri ve Ali'nin ablası) geliştiklerinden söz etmişlerdir. Kurum müdürü Murat'ın annesinin yaklaşımının değiştiğini, Berna Öğretmen ve Faruk Öğretmen, Ali'nin ablasının geçmişe göre daha zengin dil sağladığını ve oyun konusunda gelişme gösterdiğini dile getirmişlerdir. Berna Öğretmen'in ve Faruk Öğretmen'in son aile eğitimlerinde araştırmacının da benzer gözlemleri olmuştur. Önceleri tek kelimelerle katkı sağlayan Ali'nin ablasının son gözlemlerde kardeşine zengin dil sağladığı ve oyunları genişletebildiği gözlenmiştir. Görüşmelerde, Berna Öğretmen de (25.9.2019) ablanın bu konudaki gelişimini şu sözlerle açıklamıştır:

“Şöyle ki abla ilk başta çok sınırlı bir dil kullanıyordu, hatta hiç dil kullanmıyor gibi bir şeydi. Bir derste ağzından çıkan kelime sayısı ikiyi, üçü bulmazdı belki de. Ama artık mesela sürekli ablaya paslaya paslaya o da bunu yapması gerektiğini öğrendi. Ve ona verdiğimiz o beş dakikalık sürelerde ilk başta çok çekingen, sadece en çok eline bir şey vererek, yaptırarak bunu yaptırıyordu, sadece onları oynaması gereken ..., ama mesela son videoda özellikle o kadar güzel iletişim kurdular ki bana hiç gerek kalmadı orada, çok güzel yönlendirdi Ali'yi, ne yapması gerektiğini bildi, farklı bir fikir getirdi, değişik şeyler yaptı. Bu anlamda ben ablanın ne yapması gerektiğinin biraz daha şekillendiğini düşünüyorum. Çünkü çok çekimser kalıyordu eğitimlerde, evde de yapabileceği fikirlerle ilgili ben söyleyince, aa evet çok güzel bir fikirmiş bunu yapalım tarzında cevaplar vermesi beni memnun etti ve yaptı da bazı önerdiğim şeyleri o su oyunlarında, güzeldi.”

Canan Öğretmen (1.10.2019), Damla'nın annesinin çocuğuyla nasıl konuşacağını ve nasıl soru soracağını öğrendiğini "Damla'nın annesi mesela nasıl yapacağını nasıl konuşacağını şey yaptı, hani sorularını çeşitlendirdi daha çok çocuğuma nasıl katkıda bulunurum diye, ben burada bir gelişim gözledim." sözleriyle ifade etmiştir. Dahası, Canan Öğretmen (1.10.2019), Damla için belirlediği amaçları söylediğinde, çocuğun yapabildiklerine ve yapamadıklarına eskisinden daha hakim olduğu için Damla'nın annesinin kendisini bilgilendirdiğini "Ebeveyn artık şey diyor, benim çocuğum bunu kullanıyor, ben şimdi bunu amaçlayayım deyip kendince yorum sağlayıp kendini geliştirmeye başladı, sorular konusunda olsun. Mesela benim eksik bilmediğim soruları kullanıp, kullanıyormuş mesela." şeklinde anlatmıştır.

Görüşmelerde, neredeyse tüm öğretmenler, aile eğitimine yeni başlayan Çağlar'ın annesinin ilk zamanlarda aile eğitimlerinde nasıl davranacağını bilemediğini ve öğretmenlerin yardımlarını redderek kendi bildiğini yapmaya çalıştığını belirtmişlerdir. Ancak süreçte Çağlar'ın annesinin gelişim gösterdiğinden bahsetmişlerdir. Çağlar'ın annesiyle yapılan görüşmede ise süreçteki değişiklikleri fark etmediği ancak kurumdan ve öğretmenden çok memnun olduğu anlaşılmıştır. Esin Öğretmen (26.9.2019), Çağlar'ın annesindeki değişimi "Sadece ben bilirim. ... Diyordu ki ben bilirim ne oynayacağını ne oynayacağını çocuğun. Siz değil diyordu açık açık yani. Böyleyken sonra artık dinlemeye başladı, beni dinledikçe mesela ben onları haftalık ödevlendiriyordum hepsini böyle yapmaya başladı daha sonralarda." sözleriyle açıklamıştır.

Tüm bu görüşlerin yanında Ahmet Öğretmen, ailelerin eğitimde aktif olmaya dair anlayış geliştirdiklerini belirtmiştir. Ahmet Öğretmen (24.9.2019) bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Şöyle, özellikle ebeveynlerin de işi sadece öğretmenin yapmayacağını gördüklerini düşünüyorum. Aile de bu eğitimin bir parçası, öğretmenin sadece orada farmatör gibi olduğunu düşündüklerini düşünüyorum. Onu hissettiler. Bu iş sadece öğretmenin işi değil, öğretmen bizi yönlendiren, adı üstünde aile eğitimi ama öğretmen bu işi organize eden, teknik direktör gibi. Oyuncu anne, kendisi, baba kendisi. Bence ben öğrendiklerini düşünüyorum. Bu onlar için ciddi bir değişim. Aşağıda oturmayacaklar, salonda, sınıfta aktif yer alacaklar."

Hasan Öğretmen de (24.9.2019) bir rehber öğretmen olarak hizmet içi eğitim sürecinin ailelere katkı sağladığına dair gözlemlerinin olduğunu anlatmıştır. Konuya ilişkin gözlemlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Çocuklarda olduğu gibi ebeveynlerde de gelişim gözlendi. Ebeveynler de daha bilinçli hale geldi. Bu aslında kuruma da büyük katkı sağladı. Niye diğer kurumlardan büyük bir farkı

ortaya koyduk, diğerkurumlarda boyama yapılıp da işitme engelli bir çocuğa eğitim verildiği söylenirken, artık bizim, sizin de yönlendirmelerinizle okuldaki öğretmenlerin hemen hemen her derse uygun yeni oyun modülleri geliştirmeleri, ders tekniklerini canlandırmaları, otomatikman tek düzeylikten çıktı yani. Kart oyunu vardı benim ilk bildiğim okulumuzda, sadece kart oyunu olmadığı çeşit çeşit oyunlarda, görsellerde çocuğun derse katkısının geliştiğini gözlemledik. Haliyle ebeveynler de kendilerini geliştirmeye çalıştılar bu sayede.”

Görüşmelerde, öğretmenlerin bir kısmı (Canan, Esin, Hasan) hizmet içi eğitimlere dair ailelerden olumlu geri bildirimler aldıklarını dile getirmişlerdir. Esin Öğretmen (26.9.2019), aldığı geri bildirimini “Dönütleri şu şekilde oldu mesela kontrollere falan gidiyor çocuklar. Kontrollere gittiklerinde şu söylenmiş. Nereye gidiyorsanız devam edin.” sözleriyle anlatmıştır. Kurum müdürü de (25.9.2019) ailelerden bu anlamda birebir geri bildirim almadığını ancak ailelerin gelişim gösterdiğine dair gözlemlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Hocam farkında değiller işin gerçeği çok fazla. Ama onların dönüt vermesini beklemeden biz gözlemliyoruz. Şöyle örnek vermek gerekirse. ... Murat’ın annesi açık bir anne bu konuda. Yaklaşımı bile değişti çocuğuna. Bize gelip de şey demedi, hocam ya bu eğitimler kurumu değiştirdi diyemiyor çünkü yavaş yavaş değişimin içinde mesela o da. Farkında değil. Ama gözlemlediğimiz zaman yaklaşımları değişti. Mesela anneceyi (çocuğa yöneltilen dili) çok iyi kullanmaya başladı ve devam ettirdi. ... Diğervelilerde de bu var. Eğitimden sonrasında annelerin kendi çocuklarına yaklaşımlarındaki farklılıklar gözümüze çarpmıyor değil. Daha çok annece, daha çok oyuna katılma, oyuncu oldular bir nevi baktığımızda. Evde daha fazla oyun oynamaları gerektiğini anladılar.”

4.2.5.6.3. Ailelerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşleri

Ailelerle yapılan görüşmelerde, üç ailenin (Murat ve Damla’nın anneleri, Ali’nin ablası) hizmet içi eğitim sonrasında öğretmenlerin uygulamalarında meydana gelen değişiklikler hakkında değerlendirme yapabildikleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitimden önce kurumdan memnun olan bu ailelerin hizmet içi eğitimle meydana gelen değişikliklerden de memnun oldukları anlaşılmıştır. Damla’nın annesi (26.9.2019) özellikle her eğitimde farklı oyunlar oynanmasından çok memnun kaldığını “İşte Damla’nın her derste farklı şeyler yapması çok hoşuma gidiyor zaten.” şeklinde ifade etmiştir.

Murat’ın annesi, Esin Öğretmen’in araştırmacıdan aldığı geri bildirimleri kendisine aktardığından söz etmiştir. Murat’ın annesi (26.9.2019) hizmet içi eğitimle birlikte oyunda sıra almayı öğrendiğini ifade etmiştir. Oyunda sıra almayı evde de uyguladıklarını

ve Murat'ın kreş öğretmeninin bununla ilgili dönütü olduğunu “Evde de onu devam ettirmeye çalışıyoruz hani şimdi ben aldım, şimdi sen al, şimdi baba alsın, sıra babada, sürekli. Bunun faydasını kreşte de gördük. Daha ilk haftadan öğretmenimiz Murat sıra almayı biliyor dedi.” sözleriyle anlatmıştır. Murat'ın annesi (26.9.2019) hikâye kitabı yanında destekleyici materyal kullanması gerektiğini öğrendiğini “Mesela biz Tali şu anda “Eşyalarını Arkadaşlarıyla Paylaşıyor” diye bir kitap var. Onda Tali eve bisiklet alıyor. Bizim de evde bir oyuncak bisikletimiz var. O kitabı da onunla okuyoruz. Ben kitabı getirdiğimde Murat gidiyor oyuncakların içinden o bisikleti buluyor geliyor.” şeklinde anlatmıştır. Ayrıca Murat'ın annesi (26.9.2019), Murat'ın önceden kitap bakmak istemediğini ama bu şekilde destekleyici materyal ile oyunlaştırıldığında kitaba bakmaya başladığını “... bu kitap okurken işte yanında onunla ilgili şeyler. Bu kitap okumayı daha eğlenceli hale ve daha çok dikkat çeker hale getirdi. Normalde Murat kitap bakmıyordu çünkü. Biz bununla böyle böyle, yavaş yavaş yavaş yavaş daha bir kitap bakmaya yöneldik.” sözleriyle anlatmıştır. Görüşmelerde, Murat'ın annesi, araştırmacıdan öğrendiklerini de dile getirmiştir. Murat'ın annesi çok zengin ve anlamlı dil sağlayan, sesini melodik ve canlı kullanan, çocuğun ilgisini takip ederek yorumlar yapan bir annedir. Ancak etkileşimde sadece kendisinin konuştuğu, susup Murat'ın konuşmasını beklemediği görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı, annenin konuştuktan sonra susup Murat'ın konuşmasını beklemesini önermiştir. Bununla ilgili öğrenmesini Murat'ın annesi (26.9.2019) şu şekilde anlatmıştır:

“Bu eğitimlerden sonra tabii sizin de söyledikleriniz mesela işte bu hani bir kere söyleyin bekleyin. Ben çok aceleci bir insan olduğum için normalde hani sürekli ben konuşuyorum. Çocuğun konuşmasını beklemiyordum hiç. Artık tabii bekliyorum. Sırayla konuşuyorum. Mesela biz yemek yerken çok konuşuruz. İşte üçümüz bir araya geldiğimiz için sürekli ben söylerim, babası söyler, arkasından Murat'ın söylemesini bekleriz. Bunları yapıyoruz mesela. Bunları sonradan öğrendim. Sizden öğrendim yani.”

Murat'ın ve Damla'nın anneleri ile Ali'nin ablası hizmet içi eğitimden sonra aile eğitimi içeriğinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu değişimi Ali'nin ablası (26.9.2019) “Su oyunu hani daha farklı şeyler denenmeye başlandı. İlgisinin olduğu şeye yönelttiler mesela suyu daha çok sevdiğinden suyla oynamaya başladılar diyelim.” sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca Ali'nin ablası (26.9.2019) öğretmenlerin kullandıkları eğitim materyallerinin ve ortam düzenlemesinin de değiştiğini “Kendileri özel materyal hazırlamaya başladılar. Kartonlardan vs. oyuncakların üzerini kapama olsun, daha önceden planlama olsun, bayağı bir şey faydasını gördük.” şeklinde açıklamıştır.

Damla'nın annesi de (26.9.2019) Ali'nin ablasına benzer biçimde kum ve su oyunları oynadıklarını ve Damla'nın çok keyif aldığını “Onlara daha çok şeyli zaten suyu gördük mü kendimizi kaybediyoruz (gülüşmeler). Daha farklı, kum oynamayı çok seviyor mesela onları oynayınca farkına... Önce ellemek istemiyordu. Şimdi daha bir böyle hani biliyor artık oynanacağını...” şeklinde ifade etmiştir. Murat'ın annesi (26.9.2019) ise hizmet içi eğitim süreciyle aile eğitimlerinin içeriğindeki değişiklikleri şu sözlerle anlatmıştır:

“Ondan sonra zaten çok çok farklı oyunlar ve kullandığımız oyuncaklar olsun, materyaller olsun her şey farklı olmaya başladı. Bunun dışında mesela çamaşır makinesi Murat ile yaptı Esin Hocamız. Ondan sonra bir lavabo yaptık, elimizi yıkama. Yani bunları böyle daha çok konuşarak değil de biraz da yaşayarak öğrenmeye gittik. Yani bu eğitimler (hizmet içi eğitimden bahsediyor) sayesinde oldu diye düşünüyorum ben bunları. Bu şekilde. Şarkılarımız daha çok genişledi. Daha önce bizde hiç şarkı yoktu zaten daha önceki hocamızda. Esin Hocanın zaten şarkı repertuarı çok geniş.”

Görüşmelerde iki aile (Murat'ın annesi, Ali'nin ablası) öğretmenlerin eve verdikleri önerilerin de değiştiğini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili Ali'nin ablasının (26.9.2019) “Şey mesela yapacağımız şeyi bir sonraki ders mesela şu olacaksa bunu hani hazırlıklı olalım, şu şekilde paralel çalışalım, aynı şekilde ilerlemeye dikkat ediyoruz.” sözlerinden öğretmenlerin amaçlarını söyledikleri ve kurumdaki eğitimle evdeki eğitimi paralel götürmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Ayrıca Ali'nin ablası (26.9.2019) öğretmenlerin Ali'nin gelişimiyle ilgili olarak kendisini geçmişe göre daha çok bilgilendirdiklerini “Daha şey olarak hani detaylı anlatmaya başladı gelişimini, hem şu şekilde ilerliyor. Hani şunları bekliyoruz şu gelişimi vs. onun hakkında konuşabiliyoruz şu an.” şeklinde anlatmıştır. Damla'nın annesi de (26.9.2019) hizmet içi eğitimden sonra evde günlük yaşam rutinlerini daha iyi değerlendirdiklerini “Makineye bulaşık yerleştiriyoruz beraber, makineden çamaşır çıkarıyoruz beraber, hep konuşarak mesela şu an çamaşırıları dürdüğümüzde abisininkini abisinin dolabına, kendisininkini kendi dolabına, babasının çoraplarının çorap çekmecesine gideceğinin farkında.” şeklinde belirtmiştir.

4.2.5.6.4. Ailelerin rolleri üzerine görüşleri

Görüşmelerde üç aile (Murat ve Damla'nın anneleri, Ali'nin ablası), aile eğitimindeki rollerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Murat'ın annesi (26.9.2019) hizmet içi eğitimden önce sandalyede oturup öğretmen ve çocuğu izlediğini, hizmet içi eğitimle birlikte katılımcı olmaya başladığını “Ben oturuyordum sandalyede. Murat ile öğretmeni,

bizim diğer öğretmenimiz vardı o zaman, ilk başladığımız sıralar hatırlarsanız. Onlar halıda bir şeyler yapıyordu. Siz çağırdınız sonra beni siz de gelin diye. Öylelikle ben başladım zaten katılmaya.” şeklinde ifade etmiştir. Murat’ın annesi (26.9.2019) hizmet içi eğitimle birlikte aile eğitimlerinde eğlenmeye başladığını “Okulu daha çok sevdik. Murat da ben de. Yani daha eğlenceli hale geldi diyeyim. Sıkıcılıktan, monotonluktan biraz daha çıktık.” şeklinde açıklamıştır.

Görüşmelerde, üç aile (Murat ve Damla’nın anneleri, Ali’nin ablası), aile eğitimlerinde katılımcı olmayı çok keyifli bulduklarını ve kendileri için çok öğretici olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı olduğunda daha çok öğrendiğini ve evde devam ettirebildiğini Murat’ın annesi (26.9.2019) şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yapmak tabii ki daha öğretici oluyor. Evde de bunu sürdürebiliyorum. Çünkü burada yaptığım için daha fazla şey ben de öğrenmiş oluyorum. Şimdi gözlemleyerek biraz unutulabiliyor çoğu şey. Artı bir de dediğim gibi Murat da daha çok, daha hevesli yapıyor yani ben yaptığım zaman. ... Daha önce bilmiyordum, öğrendim ve daha çok zevk almaya başladım buraya gelmekten de ben de zevk almaya başladım. Çünkü böyle oturup izlemek çok da şey olmuyordu açıkçası.”

Katılımcı olmayı çok faydalı ve eğlenceli bulan aileler aynı zamanda, ara ara gözlemci olmak istediklerini de ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Damla’nın annesi (26.9.2019) düşüncelerini “Katılımcılık tabii çok güzel bir şey ama ben çok bana bağlı kalmamın, kendi derse girdiğinde hani bensiz de yapabileceğinin farkına varsın diye biraz şey yapmıştım. Yoksa katılımcılık tabii harika oluyor. Çok güzel vakit geçiriyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ailelerin bu sözlerinden, aile eğitimlerinde gözlemci olduklarında çocuklarının daha kolay bağımsızlık kazanabileceklerine dair bir algılarının olduğu anlaşılmıştır.

4.2.5.6.5. Öğretmenlerin geri bildirimlere ilişkin görüşleri

Görüşmelerde, tüm öğretmenler araştırmacının geri bildirimlerini mesleki gelişimleri açısından çok faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen (24.9.2019), araştırmada sunulan geri bildirimlerin sürecin en güçlü yönlerinden birisi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Mesleki gelişimimize en büyük katkı sağlayan zaten o geri dönüşler bizim için. Bunu böyle yapma, bunu şöyle yapmalısınız, bu yöntemi kullanmalısınız, burada birazcık zaman vermelisiniz, çocuğu dinlemelisiniz, anneye süre vermesi için uyarıda bulunmalısınız. Bunlar bizim için aslında en iyi dediğim nokta aslında buydu, uygulamanın olması.”

Berna Öğretmen, araştırmacının yazılı geri bildirimlerini gözden geçirerek aile eğitimi planı geliştirdiğini (25.9.2019) “Yazı olarak bildirim olması çok iyi her seferinde dönüp bakabilmek için. Mesela ben bunu plan yazarken çok yaptım. Bir önceki videodan bana geri bildirim ne gelmiş, neye dikkat etmem gerekiyor vs. bunu çok yaptık.” sözleriyle belirtmiştir. Aynı zamanda Berna Öğretmen (25.9.2019) sözlü geri bildirimlerin kendisine sağladığı katkılardan da bahsetmiştir. Sözlü geri bildirim katkısını ise şu sözlerle anlatmıştır:

“Çünkü sözlü olduğunda yani çocuğun dersle ilgili de hemen anında bir şey sorabiliyoruz. Genel olarak da bir şey, yeni bir durum çıkmıştır sorabiliyoruz. Çünkü yazılı gönderseniz size soru sorma, geri dönüt verme olayı olmayacak ama görüştüğümüzden sonra ne konuştuk, bunun da bir yazılı bir şey olması. Bence ikisi de faydalı.”

Canan Öğretmen de (1.10.2019) aile eğitiminin hemen sonrasında verilmesi yerine müsait bir zamanda geri bildirim sunulmasını daha faydalı bulduğunu “Geri bildirim şöyle arkasına hemen olunca iyi oluyor. Ders esnasında değil ya o zaman yorgun olunuyor. Yüz yüze görüşmeye çabalamanız gayet iyiydi. Daha iyi anlıyorsunuz.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.5.6.6. Öğretmenlerin araştırmacıya ilişkin görüşleri

Görüşmelerde, tüm öğretmenler ve kurum müdürü araştırmacının tutumunu ve yaklaşımını olumlu bulduklarını ve birlikte çalışmaktan memnun kaldıklarını dile getirmişlerdir. Canan Öğretmen (1.10.2019), araştırmacının mesafeli ve samimi olma arasında dengeli bir yerde durduğunu, ayrıca araştırmacının içerde kendi uygulamasını izlemesinden rahatsızlık duymadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ben gayet samimi, bilgi verici, samimiyet vardı, evet ilgilisiniz ama yeri gelince de kendinizi çekmeye çalıştınız bence çok hoştu yani bazıları belki yapamazdı. Çok ortaya katılmadan, içine katılmadan uzaktan da yapabiliydiniz ya da uzak durarak sadece bilgi ver, şöyle şöyle deyip çekilebilirdiniz. O kadar da yapmadınız, o kadar yapmadınız ama çok da samimi olmadınız. Mesela hani ben buraya, amacınızı, sadece ne amaçla geldiğinizi belirttiniz çok iyi oldu. O size kolaylık sağladı. Ben mesela sizin sınıfımda olmanızdan şey yapmadım rahatsız olmadım.”

İki öğretmen de (Esin, Hasan) araştırmacının iletişimini güçlü ve kendisini sabırlı bulduklarını dile getirmişlerdir. Hasan Öğretmen (24.9.2019) bununla ilgili olarak düşüncelerini “Sabırlı, başta. ... Sabırlı, ikincisi de sabırlı. Gayet iyiydi. İletişiminiz gerçekten çok iyi. Zaten iletişim böyle sıkıntılı bir iletişim olsa muhakkak çatlama,

kırımlar olurdu, yaşanırdı. Biz sizi çok sevdim.” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca Canan Öğretmen (1.10.2019), araştırmacıyı alanında bilgili bulduğunu, bilmediği konularda da araştırıp bilgi vereceğine dair güven duyduğunu “Başkasındansa, ben dedim ki evet bu hocamız biliyor, bu konuda güzel bir bilgisi var, bilmesede bilmediğini belirtir, bilmediğini belirtip, araştıracağımıza emin olduğum şeyleri hep sordum yani mesela.” sözleriyle ifade etmiştir.

4.2.5.6.7. Hizmet içi eğitimin sürdürülebilirliği

Görüşmelerde, öğretmenlerin çoğu (Berna, Esin, Faruk, Gökay, Hasan) ve kurum müdürü hizmet içi eğitimden öğrendiklerini kurumda devam ettirme ve edindikleri bilgileri yeni gelen öğretmenlere aktarma çabalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Sürdürülebilirliği sağlamak için eğitim koordinatörünün (Gökay Öğretmen) kontrolünde yeni öğretmenlere eğitim oturumlarında sunulan bilgileri okuma olarak verdiklerini ve 20 gün süreyle diğer öğretmenlerin aile eğitimlerini gözleme olanağı sağladıklarını kurum müdürü (25.9.2019) şu sözlerle anlatmıştır:

“Yeni gelen öğretmen atıyorum işte şunları şunları şunları okuyun hocam. Bunu da eğitim koordinatörü kontrol ediyor. Çünkü oraya hakimler bizimkiler. Okumalarımıza da hakimler. Bakıyor okumuş mu, teknik olarak anlamış mı olayı. Okumadıysa ortaya çıkıyor. Bunu zorunlu hale getiriyoruz. Onun üzerine uygulamada bütün hocalarla derslere giriyor. Mesela yeni hoca geldi ... 20 gün hepsiyle girdi derslere, hiçbir boş saat geçirmedi burada. 20 gün boyunca hiç çalışmadı, kendi öğrenci almadı ama diğer öğretmenlerle sürekli gözlem yaptı sürekli girdi. Bunun büyük bir çoğunluğunu atıyorum Berna Öğretmen ile geçirdi, Esin Öğretmen’le ve Gökay Öğretmen’le geçirdi. İşte bu insanların hepsi eğitime girmiş insanlardı ve işi doğru yapmaya başlamışlardı ve güzel götürüyorlardı. Teknik olarak hoca ister istemez 20 gün uygulamalı eğitim aldı. Kötü bir süre değil hocam.”

Berna Öğretmen (25.9.2019), hizmet içi eğitim sürecinden 0-3 yaş grubuna dair öğrendiklerini yeni gelen öğretmenlere de aktardıklarını “... mesela yeni gelen arkadaşlara da bu şekilde aktardık. Direk kart dayatmadık, bunu ver şunu ver değil, oyunla ilgili nasıl yaptığımızı gösterdik.” şeklinde ifade etmiştir. Kurum müdürü de (25.9.2019) benzer biçimde, kurumda aile eğitimi konusunda yeni bir kültür oluştuğunu, öğretmenlerin bu şekilde uygulamaya devam etmesiyle yeni gelen öğretmenlere bu kültürü aktaracaklarını düşündüğünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“... Bir kuruma eğitim vermek bence bu. Öğretmenlere eğitim vermek farklı bir şey hocam, kuruma eğitim vermek bu. Çünkü eğitim alanlar bu sirkülasyon devam ettiği sürece bu kültür

olarak kalacak bu kurumda. Düşünün, ne olacak bir sonraki öğretmene yine aktarılacak, biri değişti diyelim. Onu üç kişinin alıp, dört kişinin alıp absorbe etmesi çok kolay entegre olması kuruma. ... 0-3 yaş aile eğitimi ne, ben görmedim diyor gelen buraya. ... Evet burada böyle diyoruz ve alışıyor, diğerleri çünkü bunu yapıyor. Öyle düşünün. Kurumun eğitilmesi bu bence. Aktarılması da bu.”

4.2.5.6.8. Gelecekteki hizmet içi eğitim için öneriler

Gelecekteki hizmet içi eğitim için ortaya çıkan öneriler (a) içerikle ilgili öneriler, (b) uygulama biçimiyle ilgili öneriler, (c) süresi ve zamanıyla ilgili öneriler ve (d) meslektaşlara ve ÖERM'lere öneriler şeklinde dört alt başlıkta incelenmiştir.

İçerikle ilgili öneriler

Hizmet içi eğitimin içeriğiyle ilgili olarak Ahmet Öğretmen, içeriği yeterli bulduğunu dile getirirken, üç öğretmen (Berna, Esin, Faruk) içerikle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Ahmet Öğretmen (24.9.2019) içeriği yeterli bulduğunu “Beklentimi karşıladığı için gayet de güzeldi. Kuramsal bilgiler de çok güzel. Aile eğitimiyle ilgili nereden geliyor. Gerçekten çok güzel anlattınız yani slaytlarda. Ekleyeceğim herhangi bir şey yok içerikle ilgili.” sözleriyle anlatmıştır. İçerikle ilgili önerilerden birisi, hikâye kitabı bakma etkinliğinin üzerinde daha fazla durulmasıdır. Bu öneriyi Berna Öğretmen (25.9.2019) “Hocam hikâye kitabı bakmayla ilgili biraz üstünden geçildi ve bununla ilgili eksiği olduğunu fark ettim ben hocaların.” şeklinde ifade etmiştir. Gözlemlerden elde edilen bulgular da Berna Öğretmen'in gözlemiyle paralellik göstermiştir. İlgili temada özellikle iki öğretmenin (Esin, Faruk) hikâye kitabı bakma konusunda mesleki ihtiyaçlarının devam ettiği ortaya çıkmıştır. Bunun dışında Berna Öğretmen işitme cihazlarının ve koklear implantların markaları, kullanımı ve temizliği konusunun, Faruk Öğretmen de odyogram okuma konusunun hizmet içi eğitimde daha detaylı ele alınmasını önermişlerdir. Faruk Öğretmen (24.9.2019) bu önerisini “... öğreniyoruz falan ama bunun bizim mesleki hayatımıza dönük ne olabilir veya dediğim gibi odyogram okumada bazı şeyleri biliyoruz, altında yazanı okuyabiliyoruz. Tabii ama odyogramda da bazen çok hata yapılabiliyor. Bu tarz bir şey eklenebilir diye düşünüyorum.” şeklinde dile getirmiştir. Esin Öğretmen de (26.9.2019), 0-1 yaş bebek eğitiminin daha geniş ele alınmasını “Evet 0-1 yaş için söylüyorum. O mesela genişletilebilir hocam daha geniş mesela.” ve büyük çocuklar için de hizmet içi eğitimin sağlanmasını “Bizim için keşke

öyle de 3-6 yaş bir daha mı başlatsak (gölüşmeler). 3-6 yaş neden olmasın.” sözleriyle önermiştir.

Uygulama biçimiyle ilgili öneriler

Görüşmelerde, öğretmenlerin çoğunun (Berna, Canan, Esin, Faruk, Gökay) ve kurum müdürünün hizmet içi eğitim sürecinin uygulanma biçimine ilişkin önerileri de olmuştur. Canan Öğretmen (1.10.2019), süreçte farklı çocuklarla ve ailelerle çalışarak bu konudaki gelişiminin izlenmesine yönelik önerisini “Damla’yı ben bu kadar değiştirebildim ya da Damla’nın annesini bu kadar değiştirebildim ama belki başka çocukta ben başka şekilde geliştireceğim, belki işe yarayacak, belki şeye yaramadığını ya da benden kaynaklı olmadığını göreceğim, o güzel olurdu.” sözleriyle ifade etmiştir. Canan Öğretmen’in diğer önerisi, eğitim oturumlarında örnek videolar hakkında öğretmenlere düşüncelerinin sorulması üzerine olmuştur. Canan Öğretmen (1.10.2019) önerisini “Ben böyle bir şey yaptım ama siz olsaydınız ne yapardınız, farklı öğretmenlere sorabilirdiniz, çocuk burada ne yaptı, gerçi görülüyor ama kısa bile olsa belki değişiklik ... çözüm önerileri gelebilir.” sözleriyle ifade etmiştir.

Berna Öğretmen de (25.9.2019), gelecekteki hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin en azından bir kere araştırmacının aile eğitimlerine katılmasını önermiştir. Araştırmacının uygulamaları sırasında öğretmenle soru cevap şeklinde çalışmasına yönelik önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ders yapıyorsunuz ya hocam, video çekiyorsunuz ya mutlaka her hocanın o derse bir kere katılması güzel olurdu diye düşünüyorum. Ben mesela bir derse katılmışım, Ayla’nın dersine katılmışım. Biraz daha soru cevap üzerinden gidebilir. Öğretmen orada direkt aklına gelen bir soruyu sorabilir.”

Görüşmelerde, tüm öğretmenler ve kurum müdürü, araştırmacının gösterdiği örnek uygulama videolarını genel olarak çok faydalı bulduklarını, bu nedenle gelecekteki hizmet içi eğitimlerin video ağırlıklı olmasını önermişlerdir. Esin Öğretmen (26.9.2019) konuyla ilgili önerilerini “Hocam mesela bize yaptığınız video gösteriyordunuz ya devamlı mesela bunlar gerçekten çok etkili anlatıyorsunuz evet biz onları teorik olarak alıyoruz ama pratik olarak göstermeniz gerçekten çok güzel. Mesela daha çok video izleyebilirler.” sözleriyle anlatmıştır. Kurum müdürü de (25.9.2019) eğitimlerin daha eğlenceli geçmesi açısından videoların arasına eğlenceli bir video eklenebileceğini “Oraya videoların arasına bir eğlenceli video ya da anlatırken eğlenceli bir geçiş. Farklı

bir konu bile olabilir.” şeklinde önermiştir. Gökay Öğretmen de, video ve etkinlik örneklerini faydalı bulduğunu, eğitimin video ağırlıklı ya da teorik ağırlıklı olmasına kurumdaki öğretmenlerin tecrübelerine göre karar verilmesini önermiştir. Gökay Öğretmen (25.9.2019) bu önerisini şu sözlerle anlatmıştır:

“Ben çok yararlı olduğunu düşünüyorum ama mesela teorik kısmını biraz atlayıp birazcık daha pratiğe geçsek dedim ondan sonra düşündüm ki biz bunları biliyoruz diye düşündüm kafamdan ... ama tecrübesiz hocalar açısından onların da faydası var. O yüzden şey değil. Okulun profiline göre, hocaların profiline göre onun biraz artıp diğerinin azalması olabilir.”

Diğer öğretmenlerden farklı olarak Canan Öğretmen (1.10.2019) örnek uygulama videolarını faydalı bulmakla birlikte bir örneği farklı video örnekleriyle görmeyi fazla ve gereksiz bulduğunu “Videolar bazen çok uzuyordu, bir örneği başka örneklerde de görüyorduk, gerek o kadar yoktu siz de zaten fark ettiniz, bazı videolar fazladan yani. Bir iki tanesi yetiyordu, o videolar da evet çok güzel katkı sağlıyor ama bazıları uzundu.” sözleriyle ifade etmiştir. Diğer taraftan Canan Öğretmen (1.10.2019), eğitim oturumlarında işlenen bazı konuların kendisi için tekrar olduğunu belirtmiştir. Bunu önlemek adına öğretmenlerin istedikleri konularda katılım yapmasına olanak sağlanmasını “Belki onun için öğretmenlere söyleyebilirsiniz, ön bilgilendirme yapıp biz bu bu konulara bakacağız, isterseniz kalın, isterseniz katılmayın.” sözleriyle önermiştir.

Görüşmelerde, öğretmenlerin bir kısmı (Berna, Canan, Faruk) hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerden video kaydı alma sıklığına ilişkin önerilerde de bulunmuşlardır. Bu durumla ilgili olarak gelecekteki hizmet içi eğitimlerde video kaydı alma sıklığının daha uzun aralıklarla olmasına ilişkin önerisini Canan Öğretmen (1.10.2019) “Ya da sıkıştırıldı ya siz geldiniz hepsini al, iki gün içerisinde video çekilmek zorunda oldu ya o birazcık daha rahat olabilirdi yani.” sözleriyle anlatmıştır. Berna Öğretmen de (25.9.2019), video çekimlerinin iki haftalık rutinler yerine bir aylık rutinlerle olmasını “Videoların ayda bir olması bilmiyorum sizin işinizi çok mu aksatır ama biz iki haftada bir işte o plan gönderdim, yazdım, ettim işte arkasından raporunu yazdım vs. bu bazen şey olabiliyor. Yorucu olabiliyor.” sözleriyle önermiştir. Faruk Öğretmen (24.9.2019) ise önce iki haftalık rutinlerle video kaydı alınması yerine önce bir aylık rutinle başlayıp öğretmenler alıştıktan sonra iki haftalık rutinle devam edilmesini “Sürekli her hafta video çekimi yapıyorduk ya bunu mesela ayda bir kereden başlayarak uzun bir sürece yayılıp, ayda bir kere, iki haftada bir kere, sonra haftada bir kereye çıkarsa.” şeklinde önermiştir.

Süresi ve zamanıyla ilgili öneriler

Görüşmelerde, hizmet içi eğitimin süresi ve zamanıyla ilgili olarak öğretmenlerin ve kurum müdürünün birbirinden farklı görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Tüm öğretmenler, sürecin uzun olması bakımından yorucu olduğunu ama yine de bu içeriğin ancak bu kadar zamanda sunulabileceğinin farkında olduklarını, kısa olması durumunda bu kadar faydalı olmayacağını bildiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Gökay Öğretmen (25.9.2019) düşüncelerini “Şöyle ilk başta biz bunun bu kadar uzun süreceğini düşünmüyorduk ondan sonra baktık süreç ... Ama bu eğitimde düşünüyorum ama bu kadar sürermiş yani bundan daha kısa halledilebilecek bir şey değilmiş yani.” sözleriyle anlatmıştır. Öğretmenlere daha kısa sürede bitmesi açısından önerileri sorulduğunda ise halihazırda araştırmada yürütülen rutini önerdikleri belirlenmiştir. Eğitim oturumları öğretmenlerin derslerinden sonra akşam saatlerinde yapılmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenler yorulduklarını dile getirerek kurum müdürünün mesai saatleri içinde eğitime zaman ayırmasını önermişlerdir. Bununla ilgili önerisini Hasan Öğretmen (24.9.2019) “İşte o noktada kurumun biraz da kendisini boşa çıkartması, öğretmenin mesailerini ya da öğretmenlere kazanım sağlıyorsa kurum kendisine de kazanım sağlayacağını düşünmesi gerekiyor. O şekilde kurum biraz daha kolaylık tanınması gerekiyor mesai vakitlerinden.” sözleriyle anlatmıştır. Konuyla ilgili olarak kurum müdürü (24.9.2019), eğitimlerin gece saatlerinde yapılmasının verimliliği düşürdüğünü anladığını belirterek “Hocam böyle bir durumda kurumlar insiyatif alabiliyor. Anlatabiliyor muyum? Bir günü, yarım gün, atıyorum tatil günü, kullanılabilir. Niye kullanılsın ki?” şeklinde farklı bir çözüm önerisi sunmuştur. Ahmet Öğretmen de (24.9.2019) “Boş günlerinde yarımşar günlük vakitlere alınabilir.” şeklinde hafta sonu tatillerinde yarımşar gün öğretmenlerin fedakarlık yapmalarını önermiştir. Tüm bunlar dışında Hasan Öğretmen (24.9.2019) eğitim oturumlarında acıktıkları için mutlaka atıştırılacak bulundurulmasını “Eleştirecek bir boyutunuz bazen karnımız çok acıkıyordu ufak tefek bir şeyler yiyebilirdik. Yani ki ufak atıştırılacaklar.” sözleriyle önermiştir.

Meslektaşlara ve ÖERM'lere öneriler

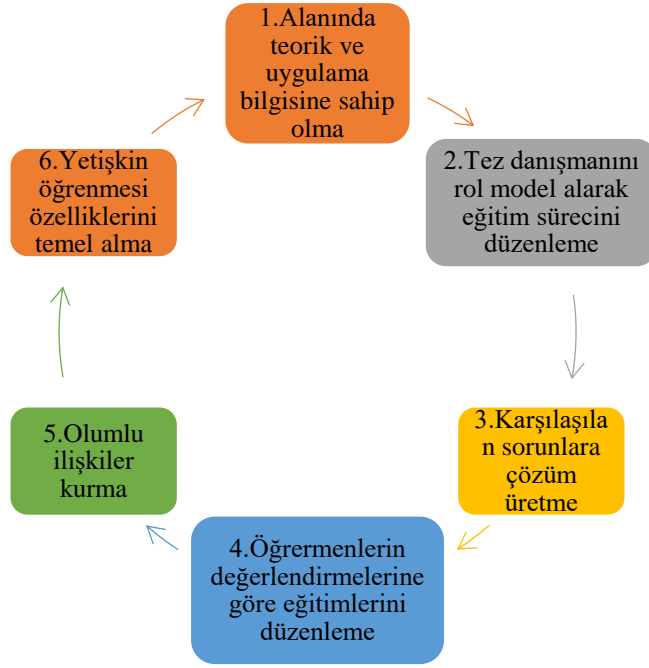
Görüşmelerde tüm öğretmenler ve kurum müdürü araştırmacının sağladığı hizmet içi eğitimi başka öğretmenlere ve ÖERM'lere önerdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca başka kişiler ya da kurumlar tarafından kendi kurumlarına sağlanacak hizmet içi eğitimlere de

aynı gönüllülükle katılacaklarını dile getirmişlerdir. Faruk Öğretmen (24.9.2019), bu eğitimi özellikle odyolog meslektaşlarına önerdiğini “Bütün meslektaşlarıma öneririm. Ben en kalifiyeyim diyen dahi bence bu eğitimin içinde bulunmalı.” sözleriyle ifade etmiştir. Gökay Öğretmen de (25.9.2019) araştırmacının sağladığı hizmet içi eğitimi başkalarına önerme nedenlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Bence eğitim kurumlarında daha profesyonel bir yerde daha resmi bir şekilde hatta zorunlu olması gereken bir şekilde olması gerekiyor. Çünkü neden hoca lisans bölümünden mezun oluyor, geliyor. Hiçbir pratiği yok ya da okul öncesi öğretmeni mezun oluyor geliyor engellilerle ilgili bilgisi yok. Ben geliyorum, sınıf öğretmenliği mezunu, 240 saat sertifika alıyorum geliyorum. Sertifika da bana tamamen baştan savma bir eğitim veriliyor, ben sertifika alıp gelip özel eğitimci oluyorum. Hiçbir bilgim yok. Sıfır geliyor. Hocalar geldiği andan itibaren bence zorunlu yani, yılda bir kere ya da altı aylık bir süreçse iki yılda, üç yılda bir kere. Hocalara güncelleme yapılması gerekiyor. Çünkü sirkülasyon çok. Hani şöyle bir kurumda üç yılda bir kere yapılsa. Ondan sonra hocalar tekrar değişiyor. Yeni gelen hocalara tekrar tekrar yapılsa bence zorunlu olması gereken bir şey. Çünkü ilk videolarda da gördük. Nasıl davranacağını bilmiyor, tamamen kontrolsüz, bilmiyoruz diyim ben de kendimi içine katayım. Ondan sonra kendilerini yüzde yüz geliştirdiklerini düşünüyorum ben ve böyle bir müdahale olmadıktan sonra, biz kendi içimizde de müdahale etmeye çalışıyoruz. Bak hocam orada yapma falan diye ama resmiyete binerse, bence bütün ÖERM’ler açısından bir faydası var, olur bunun.”

4.2.6. Araştırmacının mesleki gelişimi

Araştırma sürecinde, araştırmacının da mesleki olarak gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacı günlükleri analiz edilmiş ve uzman görüşleriyle (izleme ve inandırıcılık toplantıları) birleştirilerek araştırmacının mesleki gelişimi incelenmiştir. Araştırmacının mesleki gelişimi Şekil 4.18’de izlendiği gibi (a) alanında teorik ve uygulama bilgisine sahip olma, (b) tez danışmanını rol model olarak eğitim sürecini düzenleme, (c) karşılaşılan sorunlara çözüm üretme, (d) öğretmenlerin değerlendirmelerine göre eğitimlerini düzenleme, (e) olumlu ilişkiler kurma ve (f) yetişkin öğrenmesi özelliklerini temel alma olmak üzere altı alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.18. Araştırmacının mesleki gelişimine ilişkin alt temalar

4.2.6.1. Alanında teorik ve uygulama bilgisine sahip olma

Daha önceden de belirtildiği gibi, araştırmacı aile eğitimi uygulamaları konusunda teorik ve uygulama bilgisine sahiptir. Bu araştırmada ise araştırmacı, bu bilgi ve uygulama becerisini başka öğretmenlere aktarmıştır. Süreçteki uygulamalarıyla öğretmen eğitimcisi rolünü yerine getirmiştir. Örneğin, ilk iki eğitim oturumundan sonra Esin Öğretmen, Ling seslerinin kullanımını daha iyi anladığını, oyun konusu işlenirken aklına yeni fikirler geldiğini belirterek araştırmacıyla bu konuları tartışmak istemiştir. İki öğretmen de (Ahmet, Berna) kartların kullanımını ve etkili öğrenme ortamlarına ilişkin araştırmacının görüşlerini almak istemişlerdir. İki öğretmen (Berna, Canan) ise 3-6 yaş grup eğitimleri sırasında yaşadıkları sorunları dile getirmişler, neler yapabileceklerini sormuşlar ve araştırmacıdan çözüm önerileri beklemişlerdir. Araştırmacı, öğretmenlerin sorularına cevap verirken ve bu konuları tartışırken alandaki teorik ve uygulama bilgisi konusunda kendisini yetkin hissetmiştir. Araştırmacı, bu durumlar karşısında kendisini öğretmen eğitimcisi olarak gördüğünü günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir (Günlük, 2.3.2019, s. 88):

“Bazı öğretmenler ders aralarında tek tek yanıma gelip bana soru sordular. Bir ara fark ettim ki ben orada oturuyorum ve onların sorularını yanıtlıyorum. Anlattığım konularda vermeye

çalıştığım bazı mesajların ne kadar ulaşıp ulaşmadığına dair fikir edinmiş oldum. Kendi uygulamalarını sorguladıklarını fark ettim.”

4.2.6.2. *Tez danışmanını rol model alarak eğitim sürecini düzenleme*

Araştırmacı, süreçte eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken, tez danışmanını rol model almıştır. Benzer bir süreci yüksek lisans tez araştırmasında yaşayan araştırmacı, tez danışmanının kendisine uyguladığı teknikleri düşünerek uygulamalarını devam ettirmiştir. Örneğin, öğretmenlerin sorduğu sorulara cevap verirken “Tez danışmanım olsa bu soruya nasıl cevap verirdi?”, “Bu soruya daha iyi nasıl cevap verebilirdim?” “Bunu da söylesem daha iyi olurdu.” ya da “Şöyle anlatsam daha etkili olurdu.” şeklinde sorgulamalar içinde olmuştur. Araştırmacı bu konuyla ilgili düşüncelerini günlüklerine şu şekilde kaydetmiştir (Günlük, 4.3.2019, s. 93):

“Birinci oturumlar sırasında çok şey bildiğimi fark ettim. Sorulara rahat cevap verebildim. Bunun nedenleri bence bizim bu zamana kadar Zerrin Hoca ile usta-çırak ilişkisi içinde çalışmış olmamız. Zerrin Hoca’nın benim uygulamama bakıp uygulamam üzerinden bana dönüt vermesi. Kitapta yazmadığımı ama beni bildiğim konular olduğunu düşündüm. Bu nedenle kendimi çok güvende hissettim. Cevap verirken Zerrin Hoca’nın bana nasıl cevap verdiğini düşündüm, nasıl cevap verirdi diye düşündüm.”

Araştırmacı, geçmişte tez danışmanının aile eğitimi uygulamalarına ilişkin önerilerini örneklendirerek açıklamasından çok faydalı bulmuştur. Kendi yaşantılarından yola çıkarak araştırmacı, öğretmenlere geri bildirimlerini örneklerle açıklamıştır. Örneğin, Berna Öğretmen’in Ali ile yedinci aile eğitiminden (25.7.2019) sonra, sunduğu yazılı geri bildirimde öğretmenin ablaya amaçlarını nasıl açıklayacağını örneklendirerek anlatmıştır. Araştırmacının Berna Öğretmen’e geri bildirimini Görsel 4.23’te gösterilmektedir.

-Ablaya eğitimin başında oynayacağınız oyunları ve amaçlarınızı açıklamalısınız. Örneğin bugün taşıt yıkama oyununda “İki sözcüklü cümleleri kullanmasını (“topu attım” vb.) amaçlıyoruz. Görsel ipucu olmadan duyduğu sesler veya kelimeye ait nesneyi dinleyip göstermesini bekliyoruz (Nani nani, uuu, vuuu vuuu nerde? diye sorulduğunda seçenekler arasından nesneyi gösterir.)” gibi en temel amaçlarınızı ablaya açıklarsanız neyi neden yaptığını daha iyi anlayacaktır.

Görsel 4.23. Araştırmacının, Berna Öğretmen’e sunduğu geri bildirimden bir bölüm

4.2.6.3. Karşılaşılan sorunlara çözüm üretme

Araştırmacının, ortamda bir durum veya sorun meydana geldiğinde, tez danışmanı veya inandırıcılık komitesi üyelerine danışmadan da öğretmen eğitimcisi olarak kararlar alması tavsiye edilmiştir (Günlük, 11.3.2019, s. 96). Araştırmacı da süreçte gerektiğinde öğretmen eğitimcisi rolüyle kararlar almıştır. Örneğin, her eğitim oturumu sonrasında öğretmenlerden değerlendirme almanın, öğretmenler için sıkıcı olduğunu gözlemlediği için iki günlük genel değerlendirme almaya karar vermiştir. Araştırmacı bu konuyla ilgili nasıl karar aldığını “Her günün sonunda değerlendirmelerini alıyordum fakat artık tekrara düştüğünü fark ettim. Cuma günü yapmayıp, cumartesi bittiğinde iki günün genel değerlendirmesini almak daha iyi olacak diye düşünüyorum. Çünkü tekrara düşünce herkes sıkılıyor.” (Günlük, 30.3.2019, s. 134) sözleriyle not etmiştir.

Araştırmacı, süreçte eğitim oturumlarının daha düzenli ilerlemesi için bazı düzenlemeler yapmıştır. Örneğin, zaman zaman eğitim oturumlarının başlaması sırasında katılımcıların toparlanmasının uzun sürdüğünü gözlemiştir. Bu durumu düzenlemeye yönelik aldığı kararını günlüğüne “Bugünkü eğitimlerin başlaması ve bitmesi biraz düzensiz oldu, yarın daha düzenli yapacağım. Son oturumda öğretmenler telefonla çok uğraştılar. ... Yarın başlamadan önce bu konuyu konuşacağım.” (Günlük, 29.3.2019, s. 130) sözleriyle kaydetmiştir. Bu konuşmayla birlikte araştırmacı eğitim oturumlarını başlatmada daha dakik davranmış, katılımcı eksik olsa bile saati geldiğinde eğitim oturumunu başlatmıştır. Bu uygulama, öğretmenlerin saatlere daha çok dikkat etmesini, eğitim oturumlarının daha düzenli ilerlemesini ve zamanında bitmesini sağlamıştır.

4.2.6.4. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre eğitimlerini düzenleme

Araştırmacı, hizmet içi eğitim uygulamaları sürecinde katılımcıların yaklaşımlarını, görüşlerini, isteklerini ve sorunlarını dikkate alarak uygulamalarında düzenlemeler yapmıştır. Araştırmacı eğitim oturumları sonunda öğretmenlere “Bugünkü eğitim oturumunu nasıl buldunuz?”, “Neler beklediniz ve neler buldunuz?”, “En çok beğendiğiniz yönü neydi?”, “Ne yapsak daha iyi olurdu?” gibi sorular yönelterek görüşlerini almıştır. Örneğin, bu değerlendirmelerde, öğretmenler ve kurum müdürü, kendi aile eğitimi uygulamalarını görmeyi faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı bu durumla ilgili yorumlarını günlüğüne “Kendi videolarına bakmak onlara çok iyi geliyor, eğitimlerde en çok sevdikleri ve en faydalandıkları bölüm burası. Bu

bölümü dikkatle izliyorlar, başka öğretmenler ne yapıyor ilgiyle takip ediyorlar” şeklinde kaydetmiştir (Günlük, 29.3.2019, s. 127). Öğretmenler ve kurum müdürü, bu uygulamadan memnun olduğu için araştırmacı, her cuma ilk eğitim oturumu saatinde öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarını göstermeye ve geri bildirim sunmaya devam etmiştir.

Araştırmacı, aile eğitimi uygulamalarından sonra da öğretmenlerin aile eğitimi raporuna kendi uygulamalarına ilişkin değerlendirme yazmalarını istemiştir. Bu konuyla ilgili uygulamasını günlüğüne “Kendi değerlendirmelerini yazmalarının iyi olacağını düşündüm. Neyi neden yaptıklarını ve uygulamaları hakkındaki düşüncelerinin, kendi seslerinin ne olduğunu bilmek gerekir diye düşündüm.” (Günlük, 11.5.2019, s. 146) şeklinde kaydetmiştir. Öğretmenlerin bu değerlendirmelerde belirttikleri ihtiyaçlara uygun biçimde geri bildirimler sağlamıştır.

4.2.6.5. Olumlu ilişkiler kurma

Araştırmacıya öğretmenlerden sorular geldiğinde eksik kaldığını ya da yanlış olduğunu düşündüğü soruları tekrar gündeme getirmekten çekinmeyip gerektiğinde cevaplarını düzenlemesi önerilmiştir. Araştırmacının böyle bir yaklaşım sergilemesinin öğretmenlere kendisini güvende hissettireceğine ve onlara değer verdiğini göstereceğine inanılmıştır (Günlük, 4.3.2019, s. 89). Öğretmen eğitimcisi ve öğretmen arasındaki öğrenme sürecinde dürüstlük, tutarlılık ve şeffaflık gibi olumlu ilişkiler kurulması önerilmektedir. Bu şekilde güvene dayanan ilişkinin mesleki gelişimi ve ilerlemeyi destekleyeceği belirtilmektedir (Broughton vd., 2019). Araştırmacı da süreçte öğretmenlerin sorularına verdiği cevapları yetersiz bulduğunu düşündüğünde daha sonrasında mutlaka cevaplarını düzenlemiştir. Örneğin, dördüncü eğitim oturumunda araştırmacı, ana karakteri hayvan olan bir hikâye kitabını örnek olarak göstermiştir. Öğretmenler, lisans eğitimlerinde, ana karakteri insan olan hikâye kitaplarını kullanmamaları gerektiğini öğrendiklerini belirterek araştırmacıya neden böyle bir hikâye kitabını seçtiğini sormuşlardır. Araştırmacı da 0-3 yaş grubunda böyle bir kural olmadığını, çocukların düş gücünü geliştirmek için kullanılabildiğini açıklamıştır. Ancak bu cevap araştırmacıyı tatmin etmemiştir (Günlük, 16.3.2019, s. 110). Bu nedenle tez danışmanına danışarak altıncı eğitim oturumunda bu konuyu tekrar gündeme getirmiştir. Araştırmacı, 0-3 yaş aralığında ana kahramanı hayvan karakterli kitapların çocukların düş

gücünü geliştirmek açısından önemli olduğunu ancak üç yaş itibariyle okuma yazmaya hazırlık olması açısından ana karakteri insan olan kitaplara doğru bir geçişin olması gerektiğini açıklamıştır. Görüşmeler sırasında da araştırmacının, zaman zaman sorulara verdiği cevapları düzenlemesinin öğretmenleri memnun ettiği anlaşılmıştır. Bununla ilgili olarak Canan Öğretmen, araştırmacının bilgisine güvendiğini ve bilmese de araştırıp cevap vereceğini bildiğini ifade etmiştir.

Araştırmacı, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmaya özen göstermiştir. Geri bildirimlerini sunarken öğretmenlerin güçlü yönlerinin üzerinde durmuş ve ardından gerekli önerilerini sunarken kullandığı dilin nazik ve olumlu olmasına dikkat etmiştir. Öğretmenler de, araştırmacının geri bildirimleri sırasında kırııcı olmadan nazikçe öneriler sunmasından ötürü memnuniyetlerini dile getirmiştir. Araştırmacı öğretmenlerle olumlu ilişkiler geliştirebildiğine ve kendisinin öğretmen eğitimcisi olarak kabul edildiğine dair izlenimler edinmiştir. Bu izlenimlerinin özellikle hizmet içi eğitim uygulamaları bittikten sonra daha da güçlendiği araştırmacının günlüğüne kaydettiği şu notlardan anlaşılabilmektedir (Günlük, 25.9.2019, s. 164):

“Bence insanlarla başından sonuna olumlu ve güvene dayanan ilişkiler kurabilmişim. Çünkü bu geldiğimde insanların benimle konuşmalarından, beni karşılamalarından, bana bir şeyler anlatmak istemelerinden, bir ricam olduğunda hemen yapmaya çalışmalarından bunu sezdim. Neredeyse görüştüğüm herkes çok sabırlı olduğumu söyledi. Benim kurumda olmamın ise “yine geldi, bu kadın da bıkmadı” yerine “yeniden geldi ne öğrenebiliriz ne paylaşabiliriz” gözüyle baktıklarını hissettim. Bu benim için çok önemliydi.”

4.2.6.6. Yetişkin öğrenmesi özelliklerini temel alma

Hizmet içi eğitim uygulamaları başlamadan araştırmacıya yetişkin eğitimi üzerine okumalar yapması ve süreçteki uygulamalarını yetişkin öğrenmesi özelliklerine göre yürütmesi önerilmiştir (Günlük, 14.1.2019, s. 58). Bu bağlamda araştırmacının yetişkin öğrenmesini temel aldığı uygulamaları; (a) öğretmenlerin yaşam deneyimlerinden yararlanma, (b) öğretmenlerin içsel motivasyonlarını destekleme ve (c) uygulamaları sorun merkezli yürütme olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

4.2.6.6.1. Öğretmenlerin yaşam deneyimlerinden yararlanma

Yetişkinin yaşam süresine bağlı yaşam deneyimi birikimi vardır, bu birikim öğrenmesi için zengin kaynak oluşturur (Knowles vd., 2015). Araştırmacı, öğretmenlerin

yaşam ve eğitim deneyimlerini, öğrenme sürecini zenginleştirici olarak kullanmaya çaba göstermiştir. Bu bağlamda araştırmacı, öğretmenlerin uygulamalarına geri bildirim verirken öğretmenlerin deneyimlerini vurgulayarak güçlü yönlerinin üzerinde durmuştur. Örneğin, Ahmet Öğretmen daha tecrübeli bir öğretmen olduğu için kendisini hizmet içi eğitimlerin sürdürülebilirliğinde anahtar kişi olarak gördüğünü belirtmiştir. Esin Öğretmen de okul öncesi öğretmeni olduğu için oyun bilgisine ve becerisine vurgu yapmıştır. Diğer taraftan Faruk Öğretmen, işitme cihazları ve koklear implantlar, Hasan Öğretmen de aile ile ilişkiler konularını anlatmak isteyerek kendi bilgi ve becerilerinden sürece katkı getirmek istemişlerdir. Araştırmacı da, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşacakları fırsatlar oluşturmuştur.

4.2.6.6.2. Öğretmenlerin içsel motivasyonlarını destekleme

Yetişkinin öğrenme motivasyonunun dışsal etmenlerden ziyade içsel etmenlere dayandığı belirtilmektedir (Knowles vd., 2015). Araştırmacı, süreçte öğretmenlerle geçirdiği zamanlarda onların kişisel özelliklerini öğrenerek içsel motivasyonları hakkında bilgiler edinmiştir. Eğitim öğretim faaliyetlerini de buna göre düzenlemiştir. Örneğin, araştırmacı Berna Öğretmen'in sınıfında ve uygulamalarında çok düzenli bir öğretmen olduğunu ve düzensizlikten hoşlanmadığını fark etmiştir. Araştırmacı, Berna Öğretmen'in bu yönünü her zaman takdir etmiş ve geri bildirimlerini sunarken nasıl yaparsa uygulamanın daha düzenli olacağına dair öneriler vermiştir. Benzer şekilde araştırmacı Esin Öğretmen'in de kendisine hedefler koyup başarmak için kendisiyle mücadele ettiğini fark etmiştir. Esin Öğretmen'in de bu tavrını sürekli takdir etmiştir. Araştırmacı geri bildirimlerini sunarken, Esin Öğretmen'in önceden yapamadığı artık yapabildiklerini hatırlatarak mücadelesini destekleyici bir tutum sergilemiştir. Araştırmacı bu şekilde Berna Öğretmen ve Esin Öğretmen ile empati kurmaya çalışmış, onların olumlu özelliklerine göre yaklaşarak iş birliği kurmaya çalışmıştır.

4.2.6.6.3. Uygulamaları sorun merkezli yürütme

Yetişkinlerin ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenmeye daha çok hazır oldukları ve öğrenmelerinin sorun merkezli olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla yetişkinin kuramsal bilgidен çok pratik bilgiyle ilgilendiği vurgulanmaktadır (Knowles vd., 2015). Dolayısıyla araştırmacı da eğitim oturumlarında paylaştığı bilgilerde ve geri bildirimlerde

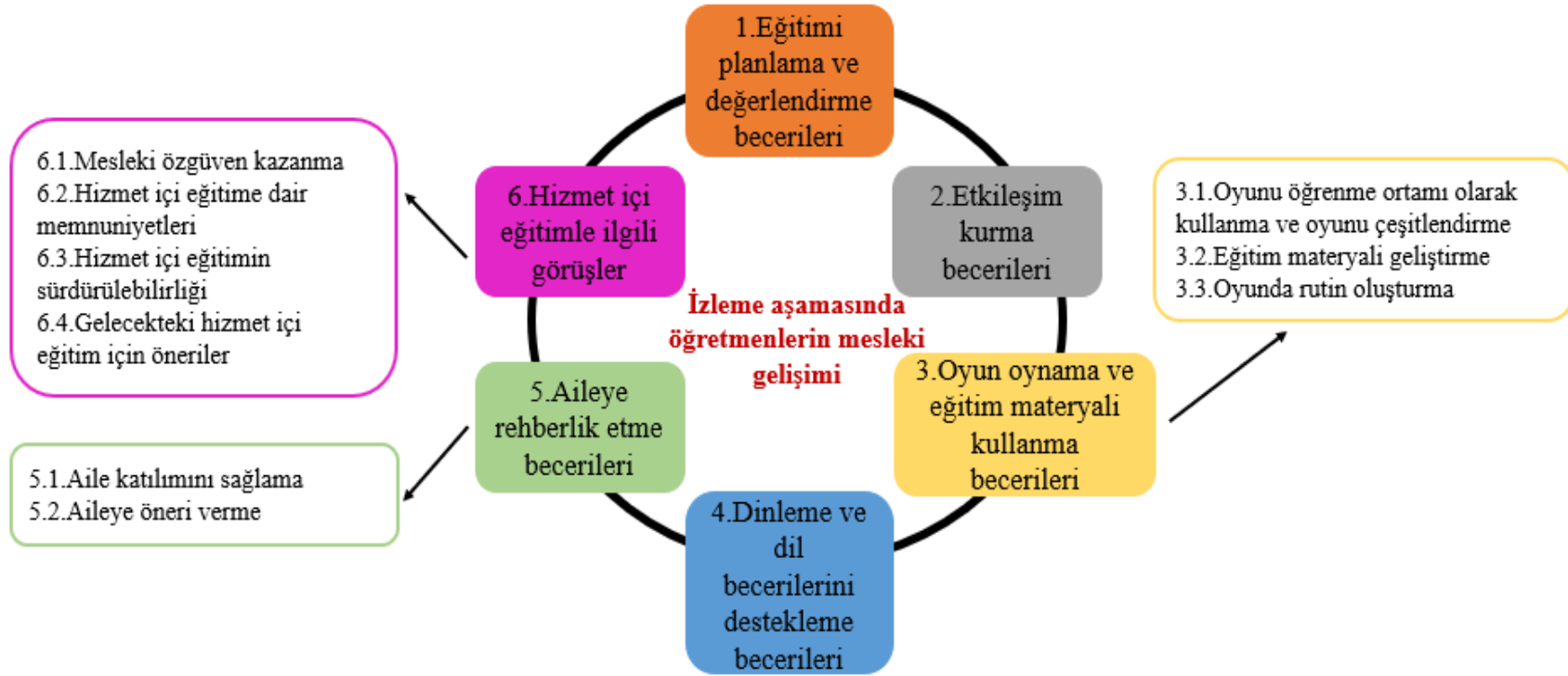
her zaman öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları ihtiyaçlara ve sorunlara odaklanmıştır. Örneğin, eğitim oturumları sırasında yeri geldikçe araştırmacı çocuklar ve aileler özelinde örnekler vererek öğretmenlere uygulamalarında yol gösterici olmuştur. Araştırmacı, Murat'ın gelişimiyle ilgili gözlemlerini öğretmenlerle sık sık paylaşmıştır. Murat'ın alıcı ve ifade edici dil becerileri akranlarına göre oldukça geriden takip etmektedir. Bu nedenle aile eğitimlerinde Murat'ın özelliklerine göre etkili olabilecek uygulamalar tavsiye etmiştir. Akranları duydukları sesi/kelimeyi kendiliğinden tekrar ederken, Murat kendiliğinden tekrar etme becerisine sahip değildir. Murat'ın tekrar etme becerisini desteklemek için Murat'ın aile eğitimi planında “Yönlendirilmiş taklit yapar. (Öğretmen söyler, anne söyler ve Murat'ın söylemesi için yüzüne bakılarak beklenir.)” şeklinde amaç yazmalarını ve uygulamalarını önermiştir (Günlük, 29.3.2019, s. 129).

Araştırmacı, annelerle ilişkili sorunların çözümü için de gözlemlerini ve önerilerini öğretmenlerle paylaşmıştır (Günlük, 29.3.2019, s. 128). Örneğin, Çağlar'ın annesinin öğretmen konuşurken aynı anda sürekli konuştuğu, öğretmen ve annenin seslerinde çakışma olduğu, bunun sonucunda çocuğun dinlemesinin ve öğretmenin işinin zorlaştığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmacı öğretmenlere, anneye eğitim akışı ve eğitimde neler yapıldığına ilişkin açıklamalar yapmalarını önermiştir. Her eğitim başında da eğitimde yapılacakların detaylı bir şekilde anlatılmasını önermiştir. Bunun yanında anne alışınca kadar anne konuşurken, öğretmenin susarak sıra almayı düzenlemesini önermiştir. Araştırmacının, öğretmenlerin kendi öğrencileri üzerinden örnekler ve öneriler sağlamasından hem öğretmenlerin hem de kurum müdürünün memnun oldukları gözlenmiştir.

4.3. İzleme Aşamasında Elde Edilen Bulgular

İzleme amaçlı yarı yapılandırılmış görüşmeler hizmet içi eğitim uygulamalarından yaklaşık altı ay sonra yapılmıştır. Buna göre kurumdan ayrılan Ahmet Öğretmen'in, üniversitedeki görevinin yanında bireysel olarak ve bir dernek kapsamında işitme kayıplı çocuklara aile eğitimi vermeye devam ettiği, ayrıca alanla ilgili yurt içi ve yurt dışı projelere katıldığı; Berna Öğretmen'in de çalıştığı MEB okulunda 11-13 yaş aralığında ek yetersizliği (işitme) olan Down sendromlu ve orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışmaya devam ettiği, bir dönem çoklu yetersizliği olan bir çocuğa evde eğitim verdiği; Canan Öğretmen'in ise yeni çalışmaya başladığı ÖERM'de 0-3 yaş grubu

işitme kayıplı çocukların yoğunluk olarak kendisine yönlendirildiği anlaşılmıştır. Kurumda çalışmaya devam eden Esin Öğretmen'in, kurumda aile eğitimleri için öncelikli tercih edilen öğretmen olduğu; Faruk Öğretmen'in de kurumda yarı zamanlı çalışmaya devam ettiği ancak sınava hazırlık öğrencileriyle eğitim yaptığı, ihtiyaç duyulursa aile eğitimi yaptığı; Gökay Öğretmen'in de kurumun eğitim koordinatörlüğünü yapmaya devam ettiği ve geçmişte olduğu gibi okul çağı çocuklarla çalışmaya devam ettiği; Hasan Öğretmen'in de rehberlik çalışmalarına devam ettiği belirlenmiştir. Araştırmanın izleme aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişimi Şekil 4.19'da görüldüğü gibi altı tema ve dokuz alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.19. İzleme aşamasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve alt temalar

4.3.1. Eğitimi planlama ve değerlendirme becerileri

Tüm öğretmenlerin ve kurum müdürünün ifadelerinden eğitim planı geliştirme ve eğitimi değerlendirmeye ilişkin öğrendiklerini devam ettirdikleri anlaşılmıştır. Gökay Öğretmen (7.6.2020), planda amaç belirlemenin ve aileyi sürece dahil etmenin çocuğun gelişimini hızlandırdığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Standart giden çocukta iki tık daha üzerine çıktığımızı gördük yani. Örnek veriyorum, üç aylık planımızı yazdık. Bir üç ay öncekine baktık, bunları yazmışız. Bu üç ayda bunları yazalım dedik. Baktık düzenli bir şekilde ilerliyor. O üç aylık planı biz, bir ay 10 gün, bir buçuk ay olmadan bitirmişiz. Yeni bir plan yazmamız gerekti. O şekilde daha hızlı ilerleme sağlanıyor ve daha sağlam ilerleme sağlanıyor.”

Canan Öğretmen’in anlatımlarından, yeni çalıştığı kurumda hizmet içi eğitimde gördüğü biçimde eğitim planı geliştirdiği anlaşılmıştır. Canan Öğretmen (7.6.2020) yaptığı eğitim planını şu şekilde anlatmıştır:

“Ses kontrol, ondan sonra bazen yeni başladıysa Ling seslerinde kontrolleri yapıyorum. Var mı yok mu, hangi seslere dönüyor, bakıyor onlara bakıyorum. Ondan sonra oyunlara başlıyorum. Aileyle şunu oynarız, arkasından ek olarak şu oyun oynanır, aileyle görüşme yapılır. Hani demiştik ya her şey tamamen oyun değil aileyle de görüşüyoruz, karşılıklı konuşuyoruz. Onları söylüyorum. Değerlendirmelerimizi yazıyorum. Sonra şarkı yazıyorum (plana yazıyorum demek istiyor). Mesela ne yapmıştık şarkı ayırt etme ya da kartlarını ayırt etme.”

Tüm öğretmenler, hizmet içi eğitim sürecinde çocukların gelişim dönemlerine göre amaç belirlemenin, çocukların gelişim dönemlerini öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Berna Öğretmen (10.6.2020), çoklu yetersizliğe sahip bir çocuğa evde eğitim hizmeti sağladığı sırada hizmet içi eğitimde gelişimsel sürece ilişkin edindiği bilgileri görme gelişimine uyarladığını şu sözlerle açıklamıştır:

“İşitme eğitimi olarak ses var-ses yok çalışmasını mesela şöyle uyarladım. Bilmiyorum ne kadar doğru yaptım. Görmeci öğretmene de sordum ... Biz nasıl ses eğitimine ses var-ses yokla başlıyorsak, düşündüm acaba görme eğitiminde de ışık var-ışık yok diye başlanmaz mı olamaz mı böyle bir şey diye ... Mesela feneri kapatıyordum eliyle dokun hisset çalışması hem de ses veriyordum, yani hem ses olarak uyarın veriyordum hem dokunsal olarak uyarın veriyordum hem de ışıkla, işte ışık var-ışık yok, açtık ondan sonra kapattık ... Bu şekilde uyarladım mesela, bu anlamda o basamakları bilmek işime yaradı.”

Hasan Öğretmen de geçmişte 0-3 yaş döneminde çocuğun gelişimini çok yüzeysel bilirken hizmet içi eğitimden sonra aylık olarak çocukların neler yapabildiklerini, neler beklenmesi gerektiğini detaylı öğrendiğini ve bu doğrultuda ailelere öneriler

sağlayabildiğini belirtmiştir. Hasan Öğretmen (6.6.2020), bu öğrendikleri doğrultusunda yaptığı rehberliği şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bunları biz genel hatlarıyla, biz üç yaşında konuşacak mantığıyla, kaba, çok kaba biliyorduk mesela. Artık detaylarını öğrenmeye başladık. Velinin karşısına geçtiğimiz zaman sizden aldığımız notlar, orada not tuttuklarımız ajandalarımızda mevcut, ben yaş grafiklerine, ay grafiklerine bakıp çocuğun düzeyinde bizi ne beklediğini ya da geride kalıp kalmadığımızı, ne gibi çalışmalarla onu hareketlendirip hareketlendiremeyeceğimizi. Artık rehberliği soyutsal olarak değil de daha somutsal olarak uygulamaya başladım.”

Gökay Öğretmen, hizmet içi eğitimde gösterildiği gibi her eğitim için plan geliştirmenin ÖERM’de çok mümkün olmadığını ancak hizmet içi eğitimde gösterilen eğitim planı geliştirme sürecinin öğretmene eğitimi planlama konusunda yol gösterici olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda hizmet içi eğitimde her eğitim için plan yazılması ve tartışılmasının işin ayrıntılarını öğrenme bakımından faydalı bulunduğunu belirtmiştir. Gökay Öğretmen, hizmet içi eğitimde gördükleri eğitim planını haftalık ve aylık olarak uyarladıklarını ve bunun da kendileri için çok kullanışlı olduğunu açıklamıştır. Gökay Öğretmen (7.6.2020), hizmet içi eğitimden öğrendikleri eğitim planı ve değerlendirmeyi kendilerine göre uyarlama biçimlerini şu sözlerle anlatmıştır:

“Hani günlük ders planları, detaylı olarak bir ders planladık, amacını yazdık, altına şeyini yazdık falan. O gerçekten zor bir şey. Ama onu ben şöyle düşündüm. Bizim eksiklerimizi görelim, nasıl yapıyoruz bunu görelim diye yaptığımızı düşündüm. Mesela çünkü, her öğrenciye her ders öncesi böyle bir şey planlayıp, sizin yaptığınız gibi ya da hocaların orada yaptığı gibi detaylı bir şey planlayıp yazmak gerçekten çok zor. Ve uzun meşakkatli bir iş. Onu bir uygulamadık, bana zor gelmişti. ... Ama biz o dediğiniz işi biraz daha genel yayıp aylık ya da haftalık planladığımız için biz belki oradan biraz şey yapmak istemedik. Onun dışında her şeyi kullandık, dahil ettik yani kendi planımızın içine.”

Öğretmenlerin yanında kurum müdürü (7.6.2020), hizmet içi eğitimden önce kurumda yapılan eğitimi planlama ve değerlendirme faaliyetlerinden anlamadığını ancak hizmet içi eğitimden sonra anlayabildiğini ve kontrol edebildiğini “Değerlendirmelerin hepsine bakıyorum. Önceden bakmazdım, şimdi değerlendirmelerin hepsini ben de kontrol ediyorum. ... İlerlemeleri çok rahat görebiliyorsunuz.” şeklinde ifade etmiştir. Kurum müdürü düzenli yaptıkları toplantılarda eğitim planları hakkında ortak bir dil oluştuğunu, eğitimi planlama konusuna tüm öğretmenler hakim oldukları için kurum içinde koordinasyonu kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca kurum müdürü (7.6.2020), öğretmenlerin bireysel olarak eğitimi planlıyor ve değerlendirebiliyor olmalarından çok memnun olduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

“Çalışma bittikten sonra ilk öncesinde şunu gözlemledim: Bizim öğretmenlerimizin artık çocukların eğitimlerini düzgün bir şekilde planlayabildiklerini gördüm. Planların takibinde çok rahatladıklarını gördüm. Hani artık başkalarına ihtiyaç duymadan, eğitim koordinatörüne çok fazla ihtiyaç duymadan çok rahat bir şekilde plan yapıp işlerine daha çok hakimiyet kurduklarını gözlemledim.”

4.3.2. Etkileşim kurma becerileri

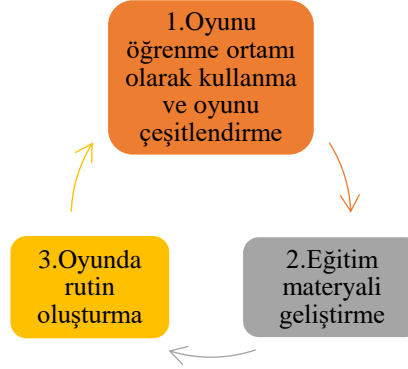
Tüm öğretmenler eğitimlerinde yetişkin-çocuk etkileşimi özelliklerine dikkat ettiklerini ve aileleri de bu konuda sürekli yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ahmet Öğretmen (9.6.2020), ailelere çocuklarıyla nasıl iletişim ve etkileşim kuracakları konusunda destek sağladığını “... sıra almanın amacı ne, ortak ilginin amacı ne, bunlarla ilgili konuşmuştuk aileyle. Mesela beklemenin öneminin altını çizmiştik. Mesela aile beklemediğinin farkına vardı. Artık bebeğini bekleyeceğini geri dönüt vermişti.” şeklinde anlatmıştır. Esin Öğretmen de (7.6.2020) etkileşimle ilgili öğrendiklerini rahat biçimde yerine getirdiğini “Sıra alma, çocuğu bekleme hani bunları yapayım diye değil artık. ... Evet otomatik, artık otomatik yapmaya başladım.” şeklinde açıklamıştır.

Kurumda devam eden öğretmenler (Esin, Gökay, Hasan) ve kurum müdürü, yakın zamanda başka bir ilde bir eğitime katıldıklarını anlatmışlardır. Bu eğitimde öğretmenlere vaka örnekleri sunulduğunu, bu vakaya uygun eğitim planlamalarını ve öğretmenlerden gruplar oluşturarak aile eğitimini rol oynama yoluyla canlandırmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Esin Öğretmen (7.6.2020), katıldıkları bu eğitimde rol oynama ile canlandığı derste etkileşim özelliklerine dikkat ettiğini “Çocuğu bekledim, diyoruz annece kullanma, ses tonunu ayarlama, bunların hepsini yaptım. Arkasından anneyi devamlı eğitime katmaya çalıştım.” şeklinde ifade etmiştir. Esin Öğretmen (7.6.2020), ayrıca kendi öğretmenleri ile diğer kurumlardan katılan öğretmenler arasında yaptığı karşılaştırmadan söz etmiştir. Eğitime diğer kurumlardan katılan öğretmenlere ilişkin gözlemlerini “Öğretmen rolündeki hoca hiç beklemiyor veya nasıl söyleyeyim aileyi hiç katmadılar. ... Ses tonu gerçekten çok önemli. Siz her zaman söylediniz, ses tonunun nasıl olması gerektiğini. Onlar da çok fark vardı.” şeklinde anlatmıştır.

4.3.3. Oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerileri

Öğretmenlerin, oyun oynama ve eğitim materyali kullanma becerilerine ilişkin mesleki gelişimleri Şekil 4.20’de görüldüğü gibi (a) oyunu öğrenme ortamı olarak

kullanma ve oyunu çeşitlendirme, (b) eğitim materyali geliştirme ve (c) oyunda rutin oluşturma olmak üzere üç alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.20. Oyun oynama ve eğitim materyali geliştirme becerilerine ilişkin alt temalar

4.3.3.1. Oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma ve oyunu çeşitlendirme

Tüm öğretmenlerin oyunları ve günlük yaşam rutinlerini öğrenme ortamı olarak kullanma ve bunları çeşitlendirme konularındaki kazanımlarının devam ettiği belirlenmiştir. Oyunu öğrenme ortamı olarak kullanma ve oyunu çeşitlendirme becerileri (a) doğa malzemeleri ile oyunlar, (b) günlük yaşam rutinleri ve (c) erken okuryazarlık etkinlikleri olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir.

4.3.3.1.1. Doğa malzemeleri ile oyunlar

Ahmet Öğretmen, hizmet içi eğitimden en çok aklında kalan konuların oyunlar ve oyunda çocuğun katılımını bekleme olduğunu açıklamıştır. Ahmet Öğretmen (9.6.2020), aile eğitimlerinde ailelere su ve kum oyunlarını önerdiğini “Ve ben şunun altını çok çizdim. Su ve kum oyunlarında çocuklar çok fazla eğleniyorlar. Daha uzun zaman cazip geliyor. Hani ne olur? Sizin bize söylediğiniz gibi bir muşambayla evi ıslatmadan bu oyunu çok güzel bir şekilde tasarlayabiliriz.” şeklinde anlatmıştır. Esin Öğretmen (7.6.2020), kum oyununu kullandığını “İlgisi dağıldığında mesela çocukların, hemen bir kum oyunu. Kenarda duruyor her şeyim. Mesela hemen çıkarıyoruz, bir şeyler yapıyoruz. Mesela kum üzerine resimler çiziyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler oyunları, büyük yaş gruplarına da uyarladıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ahmet Öğretmen (9.6.2020), düşüncelerini “Oyun her yaşta işe

yarıyor. Oradan esinlenerek okuma yazmanın öncesinde örüntüleri oyunlaştırarak ... örüntüyü oyun haline getirebiliriz, okul öncesinden örnek vermek gerekirse.” şeklinde ifade etmiştir. Esin Öğretmen de (7.6.2020) büyük yaş gruplarında oyunu eğitime çok fazla dahil ettiğini ve çocuğun ihtiyacına göre uyarladığını “Mesele oyun kurabiliyoruz birlikte, o yaşa uygun bir oyun veya işte çocukların dikkatini geliştirici ... Mesela okuma yazmaya başlayan bir çocuk için bile anında bir oyun geliştirebiliyorum.” şeklinde anlatmıştır.

4.3.3.1.2. Günlük yaşam rutinleri

Öğretmenlerin çoğu (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Gökay, Hasan), günlük yaşam rutinlerini öğrenme ortamı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen (9.6.2020), günlük yaşam rutinlerine çok önem verdiğini ve ailelere önerdiğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Rutinler bizim için çok çok önem kazandı. ... Ben orada çamaşır makinası örneğini vermişim. ... Orada verdiğim oyun örneklerinin tamamı sizin bize gösterdiğiniz, tasarladığınız oyun formatında. Günlük rutinlerin altını çok çizmişim. Ben onda çamaşır makinasına çok değinmişim. ... en çok vakti çocuklar aileleriyle geçiriyorlar. Bu zaman benim için çok nitelikli 0-3 yaş için. Anne babanın oturup ekstra bir zaman ayırmasına gerek yok diye düşünüyorum ben. Bu düşünce oluştu. Çünkü çamaşır makinası var, kirli sepetinden kirlileri getirip çamaşır makinasına atmak, işte kokusunu koklama, çıkardıktan sonra yine kokusuyla ilgili konuşma. Deseniyle ilgili konuşma, rengiyle ilgili konuşma, ıslaklığıyla ilgili konuşma, kuruluğuyla ilgili konuşma, bunun asılması tekrar geri toplanması. Burada çok güzel bir rutin var, küçük yaş grupları için. Ve kavram öğretiminde de çok sık tekrar var, bunlardan konuşmuştuk. ... Esktra çok ciddi bir yapılandırılmış ortama ihtiyacımız yok, günlük rutinlerden de oyun çıkartabileceğimizi ailelere göstermiş olduk.”

Gökay Öğretmen (7.6.2020), amaçlı bir şekilde evde günlük yaşam rutinlerinin kullanımı konusunda ailelere öneriler verdiğini “Bir çamaşır asıyorken eşlemeyi öğretin ya da gruplamayı öğretin hadi kırmızılarını toplayalım, çok fazla kırmızı kıyafeti vardır, dört beş tane. Kırmızılarını bir kenara ayırsın, sarıların bir kenara ayırsın.” şeklinde ifade etmiştir. Berna Öğretmen de (10.6.2020) günlük yaşam rutinlerinin kullanımını farklı yetersizlikleri olan büyük çocukların eğitimine uyarladığını şu şekilde anlatmıştır:

“Orada birebir mesela yemek saatimiz var, bir saat beslenme saatimiz var. Ellerimizi yıkıyoruz, ilk önce biz örnek oluyoruz, model oluyoruz, daha sonra onun yapmasını bekliyoruz. Tabii çocukların bunu hem beceri olarak yapmasını bekliyoruz hem de söyleyebilecek, tekrar edebilecek çocuklara dil gelişimi olarak tekrar ettiriyoruz. ... Bunlarda

günlük yaşam rutinleri olarak bunları da uyarladık. Diş fırçalama normalde okulda yapılan bir şey değil ama ben yaptırıyorum.”

Hasan Öğretmen (6.6.2020), hizmet içi eğitimden sonra ailelerle rehberlik görüşmelerinin içeriğinde çok önemli değişiklikler yaptığını belirtmiştir. Hizmet içi eğitimden önce ailelere sadece evde oyun oynamaları ve çocuklarıyla iyi vakit geçirmeleri gibi yüzeysel öneriler verirken hizmet içi eğitimden sonra yaş grubuna uygun doğrudan oyunlardan ve günlük yaşam rutinlerinden örnekler verdiğini ifade etmiştir. Hasan Öğretmen (6.6.2020), evin içinde bulunan eşyalar üzerinden oyun önerileri sağladığını “Çorap bile oyun haline geldi. Çamaşırlar bile oyun haline geldi. Evin içinde yapacağımız, sizin işte gösterdiğiniz o su oyunları bir avantaj oldu.” şeklinde anlatmıştır. Hasan Öğretmen ayrıca, oyun konusunda öğrendiklerini kendi çocuğuna da uyguladığını ifade etmiştir.

4.3.3.1.3. Erken okuryazarlık etkinlikleri

İki öğretmen (Berna, Canan) hizmet içi eğitimde gördükleri biçimde hikâye kitabı bakma etkinliklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Berna Öğretmen (10.6.2020) zihinsel yetersizliği olan büyük yaş öğrencilerine yaptığı uyarlamaları şu sözlerle ifade etmiştir:

“Tabii ki kitap bakma etkinliklerini zihin engellilerde de yaptığımız için onun çok çok faydası oldu. Olabildiğince malzeleri kullanarak. ... Diş fırçalama hikâye kitabımız olmasa da, diş fotokopisi çıkartıp onun üzerinden kendimiz hikâyeyeleştirdik. Çünkü o kadar uzun hikâyeye bakabilecek kapasitede çocuklarım yok benim malesef. Daha kısa olması lazım, tek resim üzerinden belki, çok karışık olmayan şeyler konuşulabilir, bunları uyarladık ”

Canan Öğretmen, hizmet içi eğitimden en çok aklında kalan ve sonrasında en çok dikkat ettiği uygulamanın hikâye kitabı bakarken yanında destekleyici malzeme kullanmak olduğunu “Hikâye bakarken gerçek materyali de yanında yapmak, onu artık hiç unutmuyorum çok daha iyi oluyor” şeklinde anlatmıştır. Canan Öğretmen (7.6.2020), bu uygulamanın işine yarama nedenini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Hikâye kitabıyla bir (birlikte demek istiyor) bakınca çocuğun ilgisi daha uzun sürüyor. Dinlemeyen bir çocuk, mesela arabalarla ilgili bir şey yaptığımda, ona yakın bir araba bulduğumda hadi bak bu araba, küçük araba neredeymiş, hadi aynısını bulalım dediğimde ilgisi daha uzun sürüyor. Diğer türlü aileler de bazen farkında olmuyor. ... Onlar da çok zorluk çekiyor çocuklarıyla hikâyeye bakarken. Diyorum ki hadi gerçek materyallerle tekrar geri döndürebilirsiniz (ilgisini tekrar toplayabilirsiniz demek istiyor). Ben de örnek

gösteriyorum zaten aileler gerçek materyale yönelip orada hikâyeyi daha çok uzun süre bakabiliyorlar.”

4.3.3.2. Eğitim materyali geliştirme

Kurum müdürü (7.6.2020), hizmet içi eğitim sonunda oluşturdukları eğitim materyali ve oyuncak odasını geliştirmek için zaman zaman öğretmenlere görev verdiğini ve kontrol ettiğini “Oyun havuzu kurarken herkesten birer tane oyun hazırla, beşer oyun istemiştik. Bunu ben devam ettirdim. Ara ara periyodlarla ikişer tane, üçer tane ekleyip, kendim kontrol ettim.” şeklinde belirtmiştir.

4.3.3.3. Oyunda rutin oluşturma

Aile eğitimi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin tümü (Ahmet, Berna, Canan, Esin, Faruk), uygulamalarında oyunda rutin oluşturmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak Berna Öğretmen (10.6.2020) oyunda ve iletişimde rutin oluşturmaya kendi sınıfında uyarladığını “Yine dil gelişimi için, ben söylüyorum, tabletteki tekrar ediyor, dijital ses, çocuk tekrar etmeye çalışıyor. Bu şekilde bir döngü oluşturmaya çalıştım bu da bir rutin sayılır diye düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır.

4.3.4. Dinleme ve dil becerilerini destekleme becerileri

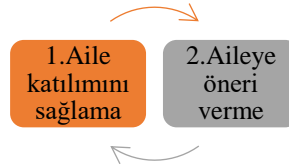
İki öğretmen (Ahmet, Berna), dinleme ve dil becerilerini desteklemeye ilişkin edindiği becerileri uygulamalarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen (9.6.2020), dinleme becerilerini desteklemeye ilişkin olarak hizmet içi eğitimden aklında kalanları “Çocuğu dinleme, bizim unuttuğumuz “dinle!” komutu gibi” şeklinde açıklamıştır. Berna Öğretmen de (10.6.2020), yeni çalıştığı MEB okulunda zihinsel yetersizliği olan öğrencileriyle akademik beceriler ve dil becerileri üzerine çalıştığını, hizmet içi eğitimde dil öğretimi üzerine edindiği bilgileri bu öğrencilerine uyarladığını anlatmıştır. Bunların yanı sıra Berna Öğretmen (10.6.2020), hizmet içi eğitimde dil gelişimini desteklemeye dair öğrendiklerinin, okulda katıldığı projelerde çok işine yaradığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Özellikle mesela bu eğitim benim şeyde çok işime yaradı.... Bir tane projemize özellikle seçildim, hem işitmeci olduğum için. Otizmlı çocuklarda dil konuşma gibi projemiz olacaktır.

... Çünkü dil gelişiminde takip edilecek gelişim evreleri sonuçta bir çocuğun aynı, ne tür engele sahip olursa olsun. Normal bir bireyin dil gelişim evresini takip etmemiz gerektiği gibi onlarınkini de takip edeceğiz. İllaki farklılıklar vardı uyarlayacaktık bir şekilde.”

4.3.5. Aileye rehberlik etme becerileri

Tüm öğretmenler ve kurum müdürü, aileye rehberlik etmeyi hizmet içi eğitim sürecinden edindikleri en önemli kazanım olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin aileye rehberlik etme bağlamındaki mesleki gelişimleri Şekil 4.21’de görüldüğü gibi (a) aile katılımını sağlama ve (b) aileye öneri verme olmak üzere iki alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.21. Aileye rehberlik etme becerilerine ilişkin alt temalar

4.3.5.1. Aile katılımını sağlama

Tüm öğretmenler ve kurum müdürü hem aile eğitimlerinde hem de büyük yaş grubu çocukların eğitimlerinde aile katılımına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Berna Öğretmen, MEB okulunda aileleri eğitime dahil etme kültürü olmadığı için ailelere yaptırma olanağının olmadığını açıklamıştır. Buna bir çözüm olarak neyi nasıl yaptığını gösterip evde yapabileceklerine ilişkin öneri verdiğini belirtmiştir. Faruk Öğretmen de çoğunlukla sınava hazırlık öğrencileriyle çalıştığı için hizmet içi eğitimden öğrendiklerini bu grupta çok fazla kullanmadığını ancak aileyi desteklemeye ilişkin öğrendiği uygulamalardan birisini sınava hazırlık öğrencisine uyarladığını belirtmiştir. Faruk Öğretmen, aileleri desteklemede önce güçlü yönlerinin açıklanması ardından geliştirilmesi gereken yönüne ilişkin öneri verilmesi uygulamasını daha önceden samimi bulmadığını söyleyerek eleştiride bulunmuştur. Ancak bu yöntemi kendine güveni olmayan bir öğrencisine uyguladığında öğrenciden olumlu dönütler aldığını belirtmiştir. Faruk Öğretmen’in aktardığına göre bu uygulama yoluyla öğrenci yapabildiklerini fark etmiş, kendine güveni gelmiş ve motivasyonu artmıştır. Faruk Öğretmen, önceleri eleştirdiği bu uygulamanın işe yaradığını görmesinin kendisini mutlu ettiğini ifade etmiştir.

Gökay Öğretmen de eğitim oturumları sürecinde eğitimlere tam katılım sağlayamamış olmasına karşın bu sürecin ona en büyük katkısının aileleri eğitime dahil etmek olduğunu ifade etmiştir. Bu uygulama yoluyla çocukların eğitim sürecinde ailelerden çok fazla yardım alabildiğini belirtmiştir. Gökay Öğretmen, ayrıca üç aylık eğitim planlarını hazırlama sürecinde öğretmenin yanında ailelerden de bilgi aldığını ve aileyi sık sık bu sürece dahil ettiğini belirtmiştir. Gökay Öğretmen, yaptıkları planlardaki amaçları ailelerle paylaştığını ve bu şekilde çocuklarda daha hızlı ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. Gökay Öğretmen (7.6.2020), bu anlamda yaptıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Mesela bir eğitim planı yazıyoruz, sesler çalışılacak, renkler çalışılacak, arkasından hayvanlar çalışılacak. Bunu aileyle nasıl çalışabiliriz, aileyi nasıl derse alabiliriz, aileyi nasıl aktif kullanabiliriz biraz daha şey yaptık. Mesela ben planlarımda şuna dikkat etmeye çalıştım. Ailenin daha rahat yapabileceği konuları hocalara vermeyip direk aileye pasladık mesela. Görterip. Örneğin renklerde çocuk iyi, başlamış ama unutuyor. Renkleri tekrar etmemiz gerekecek. Onun sadece yanına anne ya da baba yazdık. Onu artık ailenin sorumluluğuna verdik fakat bundan önce derslerimize alıp nasıl çalışmamız gerektiğini gördüler.”

Kurum müdürü (7.6.2020), yakın zamanda katıldıkları eğitim toplantısında rol oynama sırasında öğretmenlerin aileyi eğitime dahil ettiğini “İkincisi, sizden kalan bize hatıra veliyi işe sokma, veliyi o anda aktif kullanma, sürekli bizim hocalar şeydi ... Siz de oynayın, siz de oynayın, ben gözlemleyim falan, hani şöyle yapın, sürekli veliyle aktif bir şekilde iletişime geçiyorlardı.” şeklinde açıklamıştır.

4.3.5.2. Aileye öneri verme

Canan Öğretmen (7.6.2020), oyunları seçerken ailelere çocukların sevdiği oyunları sorarak onların bilgisine başvurduğunu, etkileşime ve oyuna dair ailelere öneri verdiğini “Ailelere bunları yapabiliriz ama sizin çocuğunuzun çok sevdiği bir şey varsa ona göre kurgu yapabiliriz diyorum.” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca Canan Öğretmen (7.6.2020), yeni çalıştığı ÖERM’de öğretmenlerin sadece çocukla eğitim yaptıklarını, sadece kendilerinin konuştuğunu ve ailelere katılım ve iletişim fırsatı vermediklerini gözlemlediğini ifade etmiştir. Ancak kendisinin artık aileyi dahil ettiğini ve aileyi aynı zamanda motive ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Biz öğretmenler dersin sadece bizim görevimiz olduğunu, sadece bizle çocuk oyun oynayacak zannediyoruz. Ben mesela ben oynuyorum sonra aileye veriyorum. Sıra alma.

Aile oynuyor, yapın devam edin. ... Sonra ben giriyorum. Siz de böyle yapabilirsiniz, çok güzel bakın dikkatini çekti. Ooo çok güzel yaptınız onu da yapın, bir daha yapın diyorum, paslıyorum.”

Ahmet Öğretmen, görüşme sırasında en son yaptığı aile eğitiminden aileye sunduğu önerileri örnek olarak paylaşmak istemiştir. Ahmet Öğretmen (9.6.2020), yazılı kayıtları üzerinden son aile eğitiminde verdiği önerileri şu sözlerle anlatmıştır:

“Oyunlarda şunları önermişiz, taklite dönük oyunları önermişiz. Yine günlük rutinlerimiz var. Kız olduğu için bebeğe banyo yaptırma, bebeğin altını temizleme onları önermişiz. Yemek yapma, yemek setiyle onları önermişiz. Hikâye kitabı bakmayı önermişim yaşına uygun. Tali Serisi’nden başlayabileceklerini söylemişim. Hareketli kitaplar var ya X yayınlarının, onu önermişim. Kendisinden de kavramlara dönük çalışmasını istemişim. Vücudun bölümleri eksik, birazcık geriden geliyor ... Çocuk şarkıları önermişiz hocam. Kırmızı Balık, Mini Mini Bir Kuş, Baş Parmağım onları yazmışım. Bir de kendisiyle ilgili eylemlerle ilgili hikâye kitabı oluşturmasını önermişim.”

Hasan Öğretmen de rehberlik görüşmelerinde ailelere öneriler verdiğini, bir sonraki görüşmede ise önerilerini nasıl ve ne kadar yerine getirdiklerini kontrol ettiğini belirtmiştir. Hasan Öğretmen (6.6.2020), görüşmelerinin içeriğinin geçmişten farklı olduğunu, ailelerin günlük yaşantılarından yola çıkarak örnekler verdiğini ve görüşmelerde yazılı not alarak çalıştığını şu sözlerle belirtmiştir:

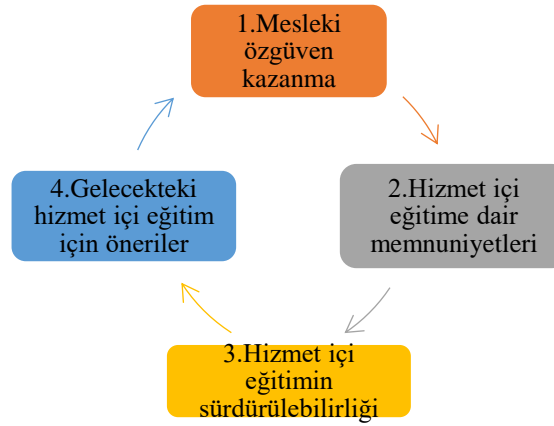
“Biz mesela önceden şöyle derdik. Öğretmenin vermiş olduğu ödevleri uyguluyor musunuz diye soru sorardık. O da uyguluyoruz, uygulamıyoruz derdi. Ben de uygulamaya devam ederdim. Çok yalın bir şekilde. Bu konuşma bu kadar basit değil ama. Şimdiyse, neler yapıldığını artık ben de not alıyorum, öğretmen de neler yapmış, veli biliyor mu bilmiyor mu onu soruyorum. Hangi oyunları, hangi çalışmalarını yapmış onları soruyorum. Alternatif olarak siz evde ne yapıyorsunuz diyorum. Mesela bizim bahçede çiçekler var onlarla uğraşıyoruz, bizim müstakil evimiz var diyor. Tamam çok güzel, çocuğu da oyuna dahil edebiliyor musun? Orada mesela hortumla sularken onu da dahil edebiliyor musun? Nasıl dahil edeceksin? Orada doğaçlama. ... Suyun sesini verebilirsin diyorum, şırl şırl akıyor. Çocuk da artık ilerleyen vakitlerde şırl şırl demeyi öğrenecektir. ... Taklit etme yeteneğine sahiptir bu yaş grafiğinde.”

Hasan Öğretmen, hizmet içi eğitim sürecinde uygulama yapmamış olmasına karşın katıldıkları eğitim toplantısında, rol oynama sürecine dahil olup öğrendiklerini uyguladığını ifade etmiştir. Hasan Öğretmen, yaptığı uygulamaların diğer öğretmenler tarafından beğenildiğini; kurumdaki öğretmenler ve kurum müdürü de Hasan Öğretmen’in uygulamalarını beğendiklerini açıklamışlardır. Hasan Öğretmen (6.6.2020), eğitim toplantısında uygulamasını yaparken nelere dikkat ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“ÖERM’de derse girmememe rağmen orada çok iyi ders anlattığımı düşünüyorum. Bunun da meyvesi sizler tarafından verildi. Nelere dikkat edilmesi gerektiği, çocuğun dikkati dağılıyorsa o anda dikkatini çevirdiği başka bir nesneye hemen oyunu ona yöneltmeye, ille de kendi oyunumuzu direktmemeye. Veliyle, anneyi etkileşime, oyuna dahil etmeyi. Onların da günlük hayatta ... neler beklediğini, derse başlamadan önce bizim kazanımlarımızın neler olması gerektiğini. Önceden inanın hani, biz heralde şöyleydik. Biz planımızı oluşturuyorduk, plan dahilinde dersleri anlatıyorduk. Ama şimdi veliye de planlarımızın bilgisini veriyoruz. Neler bizi bekliyor. Kazanımlar neler olması gerekiyor. Ondan sonra veli bize nasıl destek vermesi gerekiyor, oyuna dahil etme. Bunlar falan çok çok önemliydi. Sizden öğrendiğimiz büyük şeyler.”

4.3.6. Hizmet içi eğitimle ilgili görüşler

Katılımcıların hizmet içi eğitimle ilgili ortaya çıkan görüşleri Şekil 4.22’de görüldüğü gibi (a) mesleki özgüven kazanma, (b) hizmet içi eğitime dair memnuniyetleri, (c) hizmet içi eğitimin sürdürülebilirliği ve (d) gelecekteki hizmet içi eğitim için öneriler olmak üzere dört alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.22. Hizmet içi eğitimle ilgili görüşlere ilişkin alt temalar

4.3.6.1. Mesleki özgüven kazanma

Tüm öğretmenler ve kurum müdürü hizmet içi eğitimle birlikte mesleki anlamda kendilerine daha çok güvendiklerini belirtmişlerdir. Özellikle Faruk Öğretmen, hizmet içi eğitimden önce eğitim alanında kendisine güvenmediğini ancak hizmet içi eğitimin onun üzerindeki en büyük etkisinin kendisine mesleki güven duymasını ve yaptığı işten doyum sağlamasını olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Faruk Öğretmen, kurumda geçmişte tecrübesiz

bir öğretmen rolündeyken şimdi yeni işe başlayan öğretmenlere kıyasla tecrübeli öğretmen konumuna geçtiğini belirtmiştir. Canan Öğretmen de (7.6.2020) özgüven kazandığını “Bize farklı bir deneyim kazandırmış oldu. Rahat, daha böyle kendime inanarak devam ettim.” şeklinde belirtmiştir. Kurum müdürü de öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmiş olmalarından ve özgüven kazanmalarından bir yönetici olarak çok memnun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kurum müdürü (7.6.2020), eğitimci olmadığı için geçmişte anlamadığı konuları hizmet içi eğitimden sonra anlamaya başladığını, bu anlayışın da yönetim biçimini iyileştirdiğini düşündüğünü “Belki de çok fazla işin içinden gelmeyişim, bu işe hakim olmayışım, bana çok şey katıyordu eğitimler. Ben bunu görüyordum zaten. Yönetim biçimimde tabii ki de birçok değişiklikler oldu. Daha kontrol eder oldum, birçok şeyin daha çok farkında olup daha iyi gözlemci oldum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Kurumda devam eden öğretmenler (Esin, Faruk, Gökay, Hasan) ve kurum müdürü, katıldıkları eğitim toplantısında vakaya uygun eğitimi planlama ve rol oynama sırasında kullandıkları öğretimsel yöntem ve tekniklerin diğer öğretmenlerden farklı olduğunu, hizmet içi eğitimden öğrendiklerini orada uygulayıp gösterme olanaklarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ve kurum müdürünün heyecanlı aktarımlarından, orada yaptıkları uygulamalarda kendilerini başarılı olarak algıladıkları, dolayısıyla bu durumun mesleki olarak onları motive ettiği anlaşılmıştır.

4.3.6.2. Hizmet içi eğitime dair memnuniyetleri

Tüm öğretmenler hizmet içi eğitim sürecinde, sürecin uzun olmasından dolayı zaman zaman yorulmuşlar ve önceki görüşmelerde bunu dile getirmişlerdir. Ancak izleme amaçlı yapılan görüşmelerde, öğretmenler, hizmet içi eğitim sürecinin zamana yayılmasını öğrenmelerinin kalıcı olması bakımından faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili düşüncesini Hasan Öğretmen (6.6.2020) “İlk başta böyle devam mı edecek diye düşündük. Ondan sonra baktık fayda sağlıyoruz. Artık şunu demeye başladık, Emel Hoca ne zaman gelecek artık? Bu boyuta geldik.” şeklinde anlatmıştır. Hasan Öğretmen, özellikle özel kuruluşlar tarafından sağlanan eğitimlerin bir ya da iki günlük olması, ticari kaygı taşıması gibi nedenlerle derinlemesine olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, diğer öğretmenler ve kurum müdürü de geçmişte kendi imkanlarıyla katıldıkları eğitimleri kısa süreli olması ve uygulamayı göz ardı etmesi

nedeniyle yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle Hasan Öğretmen (6.6.2020) araştırmada sağlanan hizmet içi eğitimi “Belki maddiyatla ölçülemeyecek bir eğitim, uzun soluklu bir eğitim.” olarak nitelendirmiş ve şu sözlerle devam etmiştir:

“Ben o bir buçuk yıllık eğitimi daha böyle yalın bir şekilde, daha sade bir şekilde bir haftada da verilebileceğini düşünüyorum. Ama bize kazandıracığı çok şey olacağını düşünmüyorum. Süreç uzadı, uygulama eğitimlerinin karşılıklarını, sizin bizim uygulamalarımızdaki, o videolardaki eksiklikleri de söyleyerek, onu bir sonraki haftalar, bir sonraki aya kadar yetiştirip, eksikleri kapata kapata gitmemiz bize büyük şey kazandırdı. İlk başta böyle bitmiyor gibi geldi. Ama ondan sonra zevk almaya başladık. Niye bir şeyler kazandırmaya başladı. Sindire sindire olması bize büyük şey kazandırdı. Çok kısa sürede olsaydı biz bu kadar kazanım sağlamamış olacaktık”

Tüm öğretmenler önceki görüşmelerde belirttikleri gibi araştırmacının ve öğretmenlerin örnek videoları üzerinden tartışmayı çok faydalı bulduklarını tekrar belirtmişlerdir. İki öğretmen (Gökay, Hasan) süreçte uygulama yapmamış olmalarına karşın eğitim oturumlarında araştırmacının kendi videoları üzerinden anlatmasını ve diğer öğretmenlerin uygulamalarına geri bildirimler vermesini kendileri için çok faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Gökay Öğretmen (7.6.2020) videolardan faydalandığını “Hocam işte o videolardan kendi eksikliğimizi görüp, o videolar mesela bizim için çok faydalı oldu.” şeklinde belirtmiştir. Esin Öğretmen (7.6.2020), kendisini geliştirmesini ve özgüven kazanmasını sağlayan uygulamaların videoların üzerinden tartışmak olduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

“Böyle olmasını ne sağladı. Hocam uygulama. Uygulama yaptırınız. Video çekipte onu herkesin önünde izlemek orada değerlendirmek. ... İlk başlarda çok korkutucuydu hiçbir şey bilmediğim için. Ama sonra ben bunun meyvesini almaya başladım ya. Sizin önerilerinizin, çünkü kaydediyorduk. Sonrasında bunu yapmamalıyım diyorduk. Bunu bu şekilde bize yaptıra yaptıra aslında bu seviyeye ulaştık. ... Buraya gelmemizde uygulamalar, sizin değerlendirmeleriniz, eksiklerimizi söylemeniz gerçekten en önemlisiymiş.”

4.3.6.3. Hizmet içi eğitimin sürdürülebilirliği

Kurumda devam eden öğretmenler (Esin, Faruk, Gökay, Hasan) ve kurum müdürü edindikleri bilgileri yeni gelen öğretmenlere aktardıklarını belirtmişlerdir. Kurum müdürü, araştırmada öğretmenlere verilen el notlarını yeni gelen öğretmenlere anlattıklarını belirtmiştir. Berna Öğretmen, kurumdan ayrılmadan önce bir süre yeni gelen öğretmenlere hizmet içi eğitimde gördüğü biçimde eğitim verdiğini ifade etmiştir. Berna

Öğretmen (10.6.2020) bu çalışmalarını “O süreçte yeni başlayan iki arkadaşımız olmuştu. Onlara aktarmaya çalışmışım. Eğitim verilen kişilerle sınırlı kalsın istemedik. Zaten eğitimin amacı da buydu, bir sirkülasyon olmasıydı. ... Gerek eğitim dökümanları üzerinden toplantılar yaptık.” şeklinde anlatmıştır.

Faruk Öğretmen, yeni gelen öğretmenlere eğitimi planlama, oyun kurma, dil gelişimini destekleme ve eğitim materyallerini farklı amaçlarla kullanma gibi konularda öneriler verdiğini belirtmiştir. Faruk Öğretmen (6.6.2020), yeni öğretmenler, küçük çocuklarla neler yapabileceklerini sorduklarında “Özellikle su ve kum oyunlarını. Sizin de tavsiyeniz üzerine (çocukların) çok beğendiklerini fark ettik. Bunlar üzerinde çok durduk aslında.” şeklinde önerdiğini belirtmiştir. Esin Öğretmen (7.6.2020) ise kurumda yeni işe başlayıp aile eğitimi yapacak öğretmenlere empatiyle yaklaştığını ve bu doğrultuda yönlendirmeler yaptığını ifade etmiştir. Gerekli olduğunda öğretmenlerle birlikte oyun ve etkinlik tasarladıklarını belirtmiştir. Zaman zaman öğretmenleri kendi dersine davet ettiğini, eğitimde neyi neden yaptığını açıkladığını ve kendisinin de öğretmenlerin derslerine girip öneri verdiğini belirtmiştir. En çok aileye rehberlik etme konusunda öneri verdiğini “Aileyi asla rahat bırakmamamız gerektiğini öneriyorum. Kesinlikle katmamız gerektiğini, aile boşta kalmamalı.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Esin Öğretmen, yeni öğretmenleri eğitim materyali ve oyuncak odasındaki oyun havuzunu genişletmeleri ve etkili biçimde kullanmaları konusunda yönlendirdiğini belirtmiştir.

Gökay Öğretmen, yeni gelen öğretmenleri en çok oyun ve aileyi eğitime dahil etme konularında yönlendirdiğini belirtmiştir. Gökay Öğretmen (7.6.2020), oyunları oynarken, ailelere oyun oynama nedenlerini açıklamalarını önerdiğini “Benim çocuğum gidiyor orada oyun oynuyor geliyor şeklinde algılamamasını aileye anlatması gerekiyor, hissettirmesi gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bunlar dışında Gökay Öğretmen, pandemi sürecinde yeni gelen öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlamayı tasarladığını belirtmiştir. Gökay Öğretmen (7.6.2020) bu konudaki planlarını “Emel Hoca gibi o programdan şunu dahil edelim, video çekelim, ona bir dönüt yapalım kendi aramızda, beyin fırtınası yapalım.” şeklinde anlatmıştır. Araştırmadaki hizmet içi eğitimden gördüğü biçimde öğretmenlerle ders planı geliştirmeyi planladığını “İki haftada bir ya da üç haftada bir hocalar nasıl ders planlıyor. Biz olmasak, biz program yazmasak hocalar nasıl ders planlayıp arka arkaya işliyor. Onu bir görmeyi düşünüyoruz.” sözleriyle

açıklamıştır. Gökay Öğretmen (7.6.2020), hizmet içi eğitimde olduğu gibi öğretmenlerden video isteyip üzerinden tartışmayı planladığını da şu sözlerle belirtmiştir:

“... dönüt yaptığımız videolarda A hocam ve B hocam yoktu. Şimdi onları tekrar izletip, bakın, hatta şöyle bir durum var. Tekrar o videoları hocalarla yapıp, çekmelerini isteyip, şurada şu hatanız var burada bu hatanız var. Ya da daha önce Berna Hocam şöyle bir video çekmişti, burada bu hataları yapmıştı. Ya da Esin Hocam, bunları biz eleştirmiştik. Diye kendilerine bir şey olmasını düşünüyoruz. Artı ikincisi şu ders planları, saatlik ders planladık ya onları mesela aktif etmeye çalıştık.”

Araştırmanın raporlanması sürecinde, kurum müdürü ile yapılan telefon görüşmesinde, kurum müdürü, Gökay Öğretmen'in söz ettiği bu planı uyguladıklarını ve sonraki her eğitim-öğretim yılı başında öğretmenlerle hizmet içi eğitim yapmaya devam edeceklerini belirtmiştir (Günlük, 8.4.2021, s. 179).

4.3.6.4. Gelecekteki hizmet içi eğitim için öneriler

Hasan Öğretmen, hizmet içi eğitimin 0-3 yaşla sınırlı kalmamasını büyük yaş gruplarıyla devam ettirilerek tamamlanmasını önermiştir. Hasan Öğretmen (6.6.2020) önerilerini şu şekilde belirtmiştir:

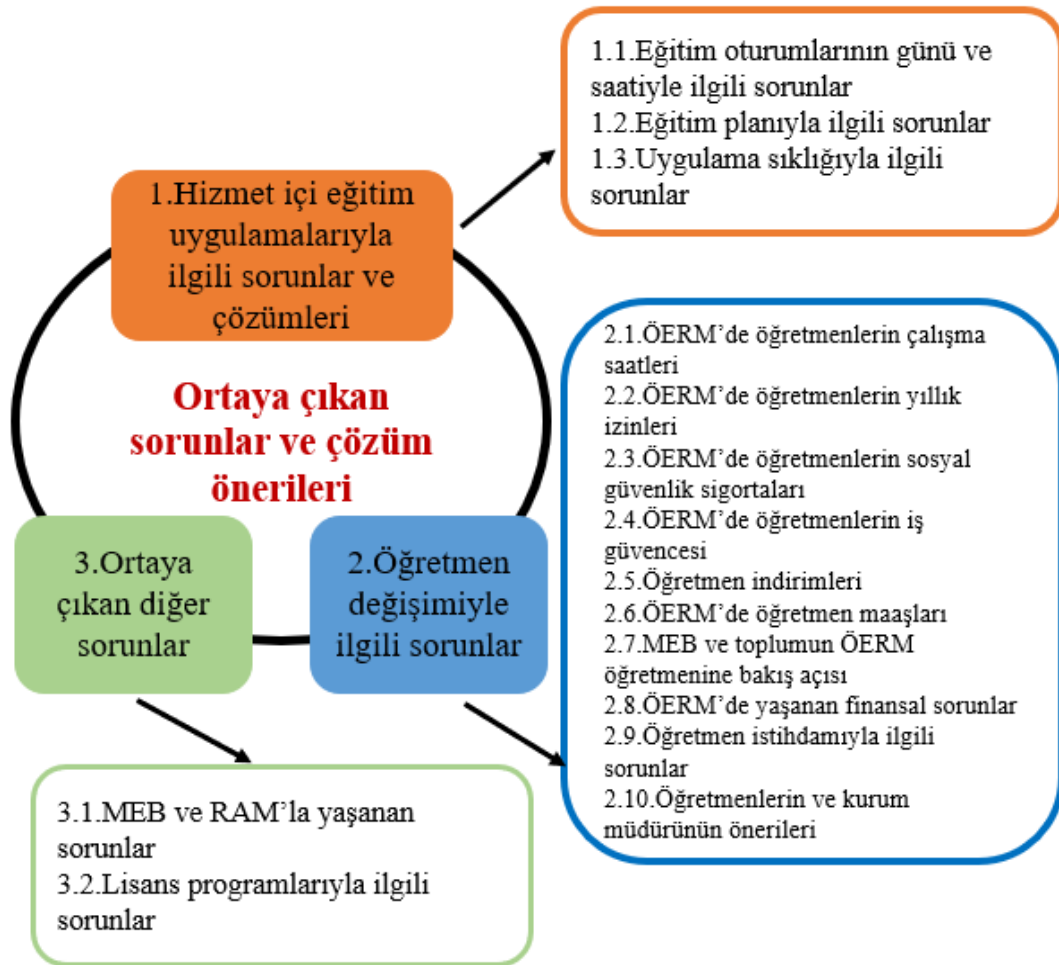
“Bu alanda 0-3'le sınırlı kalınmaması gerektiğini düşünüyorum. Eğitimlerin devam ettiği boyutta, 0-3'ten sonra 3-6, 3-7 şeklinde biraz daha geniş yelpazede devam ederse bize daha iyi olur. ... Üç yaşından sonra da devam ediyor eğitim. ... Biz her yıl, belki altı ayda bir, malum Türkiye'de işin ticari boyutuyla firmaların davetlerine icab ediyoruz, gidiyoruz. Onlar da kendi içlerinde bir eğitimler veriyor. Ama onların verdikleri eğitimler biraz daha ticari kaygılar taşıdığı için yeterli gelmiyor. Derinlemesine bir eğitim olmuyor. Genellikle cihaz eğitimleri tarzı biraz daha fazla oluyor. Ama sizin pedagoji anlamında, gelişimsel düzey, eğitim düzeyi ... Bu odaklı olduğu için fayda daha fazla oluyor. O yüzden biz bu eğitimlerin devam etmesi benim temennim. Ama 0-3'ü çok iyi kavradığımızı düşünüyorum, üçten sonraki yaş grafiği için böyle bir çalışma olursa çok memnun kalırız.”

4.4. Ortaya Çıkan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Araştırma sürecinde birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunların bazıları hizmet içi eğitim uygulamaları süreciyle ilgili olarak meydana gelmiştir. Bunun dışında, araştırma sürecinde ÖERM'de sık meydana gelen öğretmen değişimi araştırmayı etkileyen bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın her aşamasında öğretmenler ve kurum müdürü alanda yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir. Öğretmen

değişiminin nedenlerini araştırmaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler, izleme amaçlı yapılan görüşmeler ve günlüklerden elde edilen bulgular yoluyla ortaya çıkan bu sorunlar ve çözüm önerileri Şekil 4.23'te görüldüğü gibi üç tema ve on beş alt temada incelenmiştir. Bu sorunların ele alınmasıyla aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

- Hizmet içi eğitim sürecinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve getirilen çözümler nelerdir?

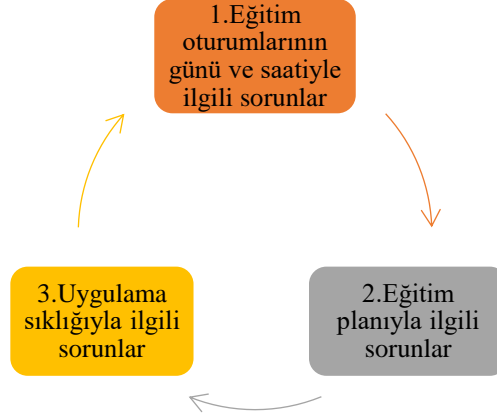


Şekil 4.23. Ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin ortaya çıkan temalar ve alt temalar

4.4.1. Hizmet içi eğitim uygulamalarıyla ilgili sorunlar ve çözümleri

Hizmet içi eğitim uygulamalarıyla ilgili sorunlar ve çözümleri Şekil 4.24'te görüldüğü gibi (a) eğitim oturumlarının günü ve saatiyle ilgili sorunlar, (b) eğitim

planıyla ilgili sorunlar ve (c) uygulama sıklığıyla ilgili sorunlar olmak üzere üç alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.24. Hizmet içi eğitim uygulamalarıyla ilgili sorunlar ve çözümlerine ilişkin alt temalar

4.4.1.1. Eğitim oturumlarının günü ve saatiyle ilgili sorunlar

İlk eğitim oturumlarında, eğitim oturumlarının günü ve saatiyle ilgili sorunlar meydana gelmiştir. Bu sorunlar ve sorunların çözümleri aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmada planlanan hizmet içi eğitim programında birden fazla eğitim oturumunun yapılması ve eğitimlerin sürece yayılması planlanırken katılımcılar, eğitim oturumlarının kurumda ders bittikten sonra bir akşam saatinde tek bir toplantıda yapılmasını talep etmişlerdir. Dolayısıyla eğitim oturumları başlamadan önce, günü ve saati konusunda araştırmacı ile katılımcılar arasında net bir anlaşma sağlanamamıştır. Bu nedenle, katılımcıların hizmet içi eğitim süreci başladığında süreci daha iyi anlayacakları düşünüldüğünden, inandırıcılık komitesi kararı doğrultusunda (Günlük, 25.2.2019, s. 84-86) araştırmacı hemen uygulamaya geçmiştir.
- Katılımcılar saatinde hazır olmadıkları için ilk eğitim oturumu (1.3.2019) ancak 20.00 sularında başlamış ve katılımcıların isteği doğrultusunda gece 00.00'ye dek sürmüştür. İkinci eğitim oturumu (2.3.2019) ise öğretmenlerden birisi (Ahmet) katılamayacağı için öğle arasında yapılmıştır. Araştırmacı, ilk oturumlarda aile eğitimi uygulamalarını yürüten tüm öğretmenlerin eğitim

oturumlarına tam katılımlarını sağlama çabası içinde olmuştur (Günlük, 4.3.2019, s. 89-90).

- İzleme ve inandırıcılık toplantılarında bu sorunların çözümü için eğitim oturumlarının daha makul saatlerde yapılması, eğitim oturumlarının iki ya da üç güne yayılması ve bir eğitim oturumunun 45'er dakika olacak şekilde iki blok şeklinde yürütülmesi için ısrarcı olunmasına karar verilmiştir. Ayrıca, katılımcıların eksik olmasına bakmadan araştırmacının planlanan gün ve saatte eğitim oturumlarına devam etmesi uygun görülmüştür (Günlük, 4.3.2019, s. 89-94; 11.3.2019, s. 95-96).
- Bu kararların, kurum müdürüne iletilmesi için yapılan telefon görüşmesinde (12.3.2019), kurum müdürü kendi aralarında yaptıkları toplantı hakkında araştırmacıya bilgi sağlamıştır. Kurum müdürü, öğretmenlerin eğitim oturumlarını genel olarak faydalı bulduklarını ancak bazı öğretmenlerin durumdan memnun olmadığını belirtmiştir. Doğal olarak öğretmenler eğitim oturumunun gece 00.00'a kadar sürmesinin yorucu olduğunu, konuların içeriğini çok detaylı ve uzun bulduklarını, benzer videoların tekrarlı olarak gösterildiğini, içerikte bildikleri konular olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmenin kişisel nedenlerden ötürü eğitim oturumlarına zaman ayırmak istemediğini belirtmiştir. Araştırmacı eğitim oturumunun gece 00.00'a kadar sürmesi konusundaki eleştirilerini çok haklı bulduğunu ve bu konuda onları desteklediğini söylemiştir. Araştırmada gönüllü katılımın esas olduğunu tekrar hatırlatmıştır. Ancak kurum müdürü, hizmet içi eğitimi kurum için bir fırsat olarak gördüğünü, bu nedenle de hizmet içi eğitime tüm öğretmenlerin ve kurum memurunun katılımını zorunlu tuttuğunu belirtmiştir (Günlük, 12.3.2019, s. 96-97).
- Bu telefon görüşmesiyle ortaya çıkan sorunlar için iki şekilde çözüm üretilmiştir. Bunlardan birisincisi, araştırmacının öğretmenlerle konuşma yapması olmuştur. Üçüncü eğitim oturumunun (15.3.2019) bir kısmında araştırmacı, kendi kurallarını ve öğretmenlerin sorumluluklarını hatırlattığı bir konuşma yapmıştır (Günlük, 15.3.2019, s. 100-101).
- Bulunan ikinci çözüm ise, eğitim oturumlarında planlanan konuların sıralamasında değişiklikler yapılması yönünde olmuştur. Örneğin, oyun

konusunun ilerleyen oturumlarda paylaşılması planlanırken öğretmenlerin en önemli ihtiyaçları arasında olduğu için hemen oyun konusuna geçilmesine karar verilmiştir. Örnek uygulama videolarını fazla ve tekrarlı bulanlar için bir önceki eğitim oturumlarında yetişmeyen örnek videolara devam edilmesinden vazgeçilmiştir. Mesleki ihtiyaçlarını anlayabilmeleri için eğitim oturumlarında öğretmenlerin uygulamalarından örnek gösterilmesine karar verilmiştir (Günlük, 12.3.2019, s. 95-96). İhtiyaç belirleme aşamasındaki uygulamalarından örnek ile “Yetişkin-çocuk etkileşimi” konulu video örnekleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin uygulama videoları üzerinden güçlü oldukları yönlerine ve desteklenmesi gereken yönlerine ilişkin geri bildirim verilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin eğitim oturumları içeriğindeki konuların neden seçildiğini daha iyi anlayacakları düşünülmüştür. İlk iki eğitim oturumunda sunulan konular daha çok yeni işe başlayan Esin Öğretmen ve Faruk Öğretmen için acil ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu nedenle ilk eğitim oturumlarında bu konulara (“Temel Odyoloji” ve “Yetişkin-Çocuk Etkileşimi”) yer verilmiş, bu öğretmenler için çeşitli çocuklarla çeşitli videolar gösterilmiştir. İlk konularda bazı ihtiyaçları olsa da bazı öğretmenler için bu konuların tekrara düşeceği önceden tahmin edilmiştir. Hizmet içi eğitim sürecinde ise, gösterilen örnek videoların öğretmenlerin uygulamalarına yansıdığı ve tüm öğretmenlerin çocukla etkileşimlerinde iyileşme gözlenmiştir. Öğretmenler ve kurum müdürü, kendi uygulama örneklerinin gösterilmesinden çok memnun kaldıklarını ve süreçte güçlü yönlerini ve eksiklerini gördüklerini ifade etmişlerdir (Günlük, 15.3.2019, s. 100-101).

- Tüm bunların dışında, kurum müdürü ve bazı öğretmenlerle (Esin, Hasan) meydana gelen anlık görüşmelerde, araştırmacı, eğitim oturumuna katılamayacak öğretmene göre düzenleme yapmasının, öğretmenler arasında anlaşmazlığa neden olduğunu anlamıştır. Kurum müdürü, sorunu kendi aralarında çözdüklerini belirtmiş ve hizmet içi eğitimi plana uygun bir şekilde devam ettirmesini rica etmiştir. Bu görüşmelerden sonra araştırmacı, öğretmenler arasında bir uzlaşma sağlandığını ve ortamın sakinleştiğini gözlemlemiştir. Aynı gün öğretmenler, eğitim oturumları için cuma ve cumartesi günleri ders sonrası akşam saatlerinin kendileri için daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Böylelikle eğitim oturumlarının günü ve saati için ortak bir karar

alınmış ve eğitim oturumları iki haftalık rutinlerle cuma günleri 19.00-21.00, cumartesi günleri 18.00-20.00 saatlerinde düzenli bir şekilde devam etmiştir. İlerleyen süreçte eğitim oturumlarının saati, günü ya da içeriğiyle ilgili başka bir sorun yaşanmamıştır. Ayrıca araştırmacı, eksik katılımcı olsa bile programda herhangi bir değişiklik yapmadan eğitim oturumlarına devam etmiştir (Günlük, 16.3.2019, s. 101-108).

4.4.1.2. Eğitim planıyla ilgili sorunlar

Süreçte yaşanan önemli sorunlardan birisi de üç aylık eğitimi planlama ve değerlendirme sürecine ilişkin olmuştur. Öğretmenlerin bir kısmının (Berna, Esin, Faruk) üç aylık eğitim planı ile hizmet içi eğitim uygulamalarında öğrendikleri yeni aile eğitimi planını birbirinden bağımsız plan olarak görüp ayrı ayrı yürütmeye çalıştıkları, buna bağlı olarak eski eğitim planı ile yeni öğrendikleri eğitim planını birbirine uyarlamakta sorun yaşadıkları görülmüştür. İki öğretmen (Esin, Faruk) hizmet içi eğitim uygulamaları sürecindeki beşinci aile eğitimlerinde eski eğitim planları ile yeni aile eğitimi planını uyarlayamadıkları için eski plan için ayrı, hizmet içi eğitim süreci için ayrı aile eğitimi yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı her iki öğretmene de bireysel olarak eski plan ile yeni planı nasıl uyarlayacaklarına ilişkin örnekler vermiştir (Günlük, 11.5.2019, s. 147). Daha sonra iki öğretmenin (Berna, Esin) bu sorunu tekrar dile getirmelerinden kurumda genel olarak yaşanan bir sorun olduğu anlaşılmıştır. İki öğretmen (Berna, Esin), bu konuda eğitim koordinatörü olan Ahmet Öğretmen'e hesap vermek durumunda olduklarını ve ailelere karşı sorumlu hissettikleri için kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan Ahmet Öğretmen'in, yüksek lisans tezi nedeniyle kuruma gelmediği için üç aylık eğitim planlarını takip edemediği ve üç aylık takibi de geciktirdiği bilinmektedir. Öğretmenler, Ahmet Öğretmen'in eski planları hizmet içi eğitime göre revize edeceğini belirtmiş ve revizyonlu bir şekilde yeni bir üç aylık eğitim planı geliştirmesini beklediklerini anlatmışlardır (Günlük, 25.5.2019, s. 153).

Araştırmacı, bu sorunlar için çözüm üretmeye çalışırken yeni bir durum gündeme gelmiştir. Kurum müdürü, eğitim koordinatörü olan Ahmet Öğretmen'in kurumda çalışmaya devam etmeyeceğini haber vermiştir. Buna bağlı olarak kurum müdürü, yeni belirleyeceği eğitim koordinatörü ile hizmet içi eğitimden gördükleri biçimde üç aylık eğitim planlarını revize edeceklerini ifade etmiştir. Ayrıca kurum müdürü, eski eğitim

planından memnun olmadığını, hizmet içi eğitimle birlikte tüm öğretmenlerin eğitim koordinatörü düzeyine geldiğini düşündüğünü belirtmiştir. Kurum müdürü, yeni eğitim koordinatörüyle yapacakları revizyon için de 0-6 yaş için araştırmacıdan taslak bir plan talebinde bulunmuştur (Günlük, 15.6.2019, s. 157-160).

Üç aylık eğitimi planlama ve değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin yaşadığı bu sorunu çözmek ve kurum müdürünün talebini yerine getirmek üzere “taslak eğitim programı toplantısı” gerçekleştirilmiştir. Toplantı öncesinde araştırmacı, tez danışmanının kontrolünde 0-6 yaş için taslak program ve gerekli kaynakları hazırlamıştır. Araştırmacı, tez danışmanı ve kurum müdürü arasında yapılan toplantıda ele alınan konular aşağıda maddelenmiştir:

- 0-6 yaş için taslak eğitim programı ve programı kullanırken gerekli kaynaklar öğretmenler ve kurum müdürüyle paylaşılmıştır.
- Hizmet içi eğitimin kurumda sürdürülebilirliği için bir eğitimci belirlemeleri, bu eğitimcinin yeni gelen öğretmenleri yetiştirmesi, hizmet içi eğitim programında sunulan içeriği aktarması ve bir süre uygulamalarını takip etmesi, yeni gelen öğretmenin diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlemesi önerilmiştir.
- Kurum müdürü 0-6 yaş için Berna Öğretmen’i, altı yaş üstü için de Gökay Öğretmen’i eğitim koordinatörü olarak belirlediğini açıklamıştır. Dersleri olduğu için Berna Öğretmen ve Gökay Öğretmen bu toplantıya katılamamış, o nedenle araştırmacı bu öğretmenlere ayrıca programla ilgili bilgiler vermiştir. Taslak program, eğitim oturumlarında sunulan içerikle örtüşen nitelikte olduğu için öğretmenler ve kurum müdürü tarafından kolay anlaşılır bulunmuştur (Günlük, 27.6.2019, s. 161-162).

Eğitim planı ile ilgili meydana gelen bu sorunların, yeni eğitim koordinatörlerinin (Berna, Gökay) eğitim planını revize etmesiyle çözüme kavuştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sekizinci ve dokuzuncu aile eğitimlerinde bu konuyla ilgili olarak rahatladıkları gözlenmiştir. Hizmet içi eğitim uygulamaları sonundaki görüşmelerde ve izleme görüşmelerinde tüm öğretmenlerin ve kurum müdürünün çocuğun gelişimi temeline dayanan kazanım odaklı eğitim planını işe yarar olduğunu belirtmeleri de bu gözlemleri desteklemiştir.

4.4.1.3. Uygulama sıklığıyla ilgili sorunlar

Öğretmenler, bireysel çalışmalar sürecinde iki uygulama arasındaki süreyi çok kısa bulduklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak çok yorulduklarını ve uygulamalarında verimin düştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca, yaz döneminde çocuklar eğitime düzenli devam etmediği için on dört günlük rutinlerle çocukları bulmakta zorlanabileceklerini ifade etmişlerdir (Günlük, 25.5.2019, s. 153). Araştırmacı, ortamda 14 günlük rutinlerle iki ya da üç gün bulunabildiği için öğretmenler, aile eğitimi uygulama video çekimlerinin bu günlere sıkışmasına bağlı olarak da sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Günlük, 25.5.2019, s. 153). Bu soruna öğretmenlerle birlikte video kameranın kurumda bırakılması ve çekimleri öğretmenlerin yapması şeklinde çözüm bulunmuştur. Yedinci aile eğitimi uygulaması itibarıyla öğretmenlerin istedikleri sıklıkta ve tarihte video çekimi yapmalarıyla bu sorun çözüme kavuşmuştur (Günlük, 10.6.2019, s. 155).

4.4.2. Öğretmen değişimiyle ilgili sorunlar

Süreçte ortaya çıkan en önemli sorun ÖERM’de çok sık meydana gelen öğretmen değişimi olmuştur. Araştırma ortamına yapılan ziyaret tarihinden araştırmacının raporlama sürecine kadar her aşamasında kurumda öğretmen değişikliği meydana gelmiştir. Kurumda sık yaşanan bu öğretmen değişikliği hem kurumdaki eğitim öğretimin devamlılığı açısından hem de araştırma kapsamında sunulan hizmet içi eğitimin sürdürülebilirliği açısından önemli bir sorun oluşturmuştur. İhtiyaç belirleme aşamasında yapılan görüşmelerde bir anne bu durumdan memnun olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca kurum müdürü de, sık meydana gelen öğretmen değişiminin kurum yönetimi açısından da sıkıntılar meydana getirdiğini belirtmiştir. Kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019), öğretmen değişiminin, kuruma maddi ve manevi zararını şu sözlerle açıklamıştır:

“Hocam şimdi öğretmen aldık, dört yıl yetiştirdik, çok basit, alıştı. Eğitimde, eğitimin uygulamasında, pratiklerinde çok iyi duruma geldi. Duruma hakim oldu diyelim. Biz tam verim alacağımız dönemde ya atanıyor öğretmen ya da gidiyor kendi isteğiyle. Şimdi gittiği zaman biz yerine yeni birini bulmakta sıkıntı yaşıyoruz. Onun gibi olacak mı bilmiyoruz. Burası kurumsal açıdan sıkıntı. Ama asıl sıkıntı çocuklarda oluyor. Öğretmen gitti, eğitim yarıda kaldı. Gelen öğretmenin eğitim tarzı, yaklaşımı, çocukla olan diyalogu, çocuklara alışma süresinde çocuklarda çok kaygı oluyor. Ailelerinde kaygı oluyor. Alışkanlıklar var, bu alışkanlıklardan yeni birisi geliyor, ona alışmaya kadar iki ay, üç ay zaman kaybediyorlar. Bir de yeni öğretmen yeni atanmış oluyor. Bilgi donanım çok zayıf.”

Elde edilen veriler araştırma kapsamında öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimi için oldukça faydalı olduğunu göstermiştir. Tüm öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarında belirgin olarak iyileşmeler görülmüştür. Ancak kurumda öğretmen devamlılığı sağlanamadığı için, her ne kadar kurumda çalışmaya devam edenler sürdürmeye çaba gösterecekler de, öğretmenlerin bir kısmı kurumdaki ayrıldığı için hizmet içi eğitim uygulamalarının kurumda sürdürülebilirliğinin sınırlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitim uygulamaları sırasında gözlenen sık öğretmen değişikliğinin nedenlerinin ve çözüm önerilerinin araştırılmasına karar verilmiştir (Günlük, 18.6.2019, s. 161). Bu amaçla öğretmenlerle ve kurum müdürü ile bu konuya odaklanmış yeni yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen değişimiyle ilgili sorunlar; (a) ÖERM’de öğretmenlerin çalışma saatleri, (b) ÖERM’de öğretmenlerin yıllık izinleri, (c) ÖERM’de öğretmenlerin sosyal güvenlik sigortaları, (d) ÖERM’de öğretmenlerin iş güvencesi, (e) öğretmenler için indirimler, (f) ÖERM’de öğretmen maaşları, (g) MEB ve toplumun ÖERM öğretmenine bakış açısı, (h) ÖERM’de yaşanan finansal sorunlar, (ı) öğretmen istihdamıyla ilgili sorunlar ve (i) öğretmenlerin ve kurum müdürünün önerileri olmak üzere 10 alt temada incelenmiştir.

4.4.2.1. ÖERM’de öğretmenlerin çalışma saatleri

Öğretmenlerin çoğu (Ahmet, Berna, Canan, Gökay, Hasan) ve kurum müdürü ÖERM’lerde öğretmenlerin çalışma saatlerinin çok uzun olduğunu ve MEB öğretmenlerine göre daha çok çalıştıklarını ifade etmişlerdir. MEB okulunda çalışan öğretmenlere göre çalışma saatlerinin çok uzun olduğunu Gökay Öğretmen (25.9.2019) şu sözlerle açıklamıştır:

“...benim çevremdeki bütün arkadaşlarım sınıf öğretmenliği yapıyor. Şimdi sabah sekizde giriyorlar, ikide bitiriyorlar. Az mesai yapıyorlar. Bizim o yünden bir dezavantajımız var, 40 saat mesai yapıyoruz, bazen geçtiği de oluyor. Yani altı kırk beşte okuldan çıkmak kışın koyuyor. Yani arkadaşların üçte mesai bitirip eve gittikten sonra sen üzerine dört saat daha çalışmak biraz daha zor.”

Öğretmenler genel olarak ÖERM’lerde çalışma saatlerinin çok ağır olduğunu ancak kendi kurumlarında öğretmenleri rahatlatmak için çalışma saatlerinin mümkün olduğunca haftada 40 saat ile sınırlandırıldığını belirtmişlerdir.

4.4.2.2. ÖERM’de öğretmenlerin yıllık izinleri

Öğretmenlerin çoğu (Ahmet, Berna, Canan, Gökay, Hasan) yıllık izin tarihlerinin önceden belli olmaması ve kurum müdürünün kararına bağlı olması nedeniyle durumdan memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Yıllık izin tarihlerinin yönetimin kararına göre değiştiğini Hasan Öğretmen (24.9.2019) “Tatil günleri de kurum sahibinin, müdürün, idarecinin, özel kurumlardaki yöneticilerin iki dudağının arasındadır. Senin tatil vaktin şu vakitte deyip yıllık planlamalarda gözükmez. Kurumun ne zaman müsaitliğine göre, ona göre tatil planı oluşturulur.” sözleriyle özetlemiştir. Yıllık izin tarihlerinin önceden belli olmaması nedeniyle yıllık izinlerini istedikleri gibi kullanamadıklarını Berna Öğretmen (25.9.2019) “Ama sıkıntı şurada bana lazım olan tarihte değil bu. Bu da bu kurumun stratejisi mi diyeyim artık, kendi benimsediği bir yöntem.” şeklinde açıklamıştır. Ahmet Öğretmen (24.9.2019), yıllık izinlerle ilgili olarak yaşanan sorunları “Yıllık izinleri yok. On beş gün yıllık izinleri var deniliyor ama öğretmen on beş gün yıllık izine ayrıldığında yerine kim çalışacak. Çünkü kurum o kadar çok kazanmıyor ki ekstra yedek öğretmeni olsun.” şeklinde dile getirmiştir.

4.4.2.3. ÖERM’de öğretmenlerin sosyal güvenlik sigortaları

Öğretmenlerin ve kurum müdürünün ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin sosyal güvenlik sigortalarına ilişkin birbirlerinden farklı düşüncelerinin olduğu ortaya çıkmıştır. İki öğretmen (Ahmet, Canan), öğretmene verilen maaş kadar ortalama sosyal güvenlik sigortası yapılması gerektiğini ancak bazı işverenlerin öğretmenle pazarlık yaparak asgari ücret üzerinden sigorta yaptıklarını belirtmişlerdir. Canan Öğretmen (6.10.2019), bu durumu “Bazen diyorlar ki hani, normalde yapılmaması gerek, ne veriyorsan onun sigortası yapılması gerekiyor. Ama bazı işverenler de diyor ki tamam ben sana dört bin vereyim ama asgari maaş üzerinden sigortanı yapayım diyor.” şeklinde belirtmiştir. Ahmet Öğretmen de (24.9.2019) bu duruma çözüm olarak öğretmenlerin emekli sandığı sistemine geçirilmesi gerektiğini “... kesinlikle öğretmen işçi değil bence. Sigorta değil de emekli sandığı sistemiyle olmaları gerekiyor.” sözleriyle ifade etmiştir. İki öğretmen (Esin, Hasan) hak ettikleri sosyal güvenlik sigortasını aldıklarını, iki öğretmen de (Berna, Faruk) bu konuda bir bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ancak Gökay Öğretmen, MEB’de çalışan öğretmenlere göre sosyal güvenlik sigortalarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Ahmet Öğretmen ve kurum müdürü de öğretmenlerin sosyal güvenlik

sigortalarının düşük olmasına bağılı olarak emekli maaşlarının da düşük olacağını belirtmişlerdir. Durumla ilgili olarak kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019) düşüncelerini “Öğretmen vasfıyla geliyorlar, özel sektörde çalıştıkları için sosyal güvenceleri düşük sigortalılar. Öbürü emekli sandığında memur ama sigortalı. Ona göre alacakları emeklilik, sosyal güvencesi düşük, emekli maaşları düşük olacak falan.” şeklinde ifade etmiştir.

4.4.2.4. ÖERM’de öğretmenlerin iş güvencesi

Öğretmenler, kendi kurumlarında iş güvencesi anlamında herhangi bir tehdit algılamadıklarını ancak ÖERM’lerde genel olarak iş güvencesinin olmadığını belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen (24.9.2019) “Özelde çalış ... üç gün sonra işine son verilebilir yani...” şeklinde öğretmenlerin ÖERM’lerde iş güvencesinin olmadığını anlatmıştır. Hasan Öğretmen (24.9.2019), iş güvencelerinin olmayışına bağılı olarak ileriye doğru yatırım yapamadıklarını veya borca girmekten çekindiklerini “Şükür kazanç anlamında kazanıyoruz bir şekilde idare ediyoruz ama yatırımsal ve ileriye yönelik birikimsel anlamında bir borcun altına girmekte tedirginlik yaşıyorsun. Yeni bir ev almak yeni bir araba almak. Borçlara giremezsiniz, özel sektörde çalışıyorsanız.” şeklinde belirtmiştir. Canan Öğretmen (6.10.2019) ise özellikle kadın öğretmenlerin iş güvencesi anlamında daha çok güçlük yaşadıklarını “...yöneticiler de bayan olmasın ya da hamilelik düşünmeyen birisi olsun diye öyle bakıyorlar. Ona göre iş veriyorlar ya da işten çıkartıyorlar. Şimdi düşünüyorlar onlar ne yapacağız, nasıl döneceğiz (hamile öğretmenler için söylüyor).” sözleriyle ifade etmiştir. Canan Öğretmen (6.10.2019), düşük ücretle çalışabilecek sertifikalı öğretmen gelmesi durumunda ÖERM’de çok rahat işten çıkarılabileceğini “... çalışma alanlarımız var ama dediğim gibi sertifikalı öğretmen gelince biz hakkımızı istediğimizde bizi işten çıkartma durumları var.” şeklinde ifade etmiştir.

ÖERM’de iş güvencesiyle ilgili olarak iki öğretmenin (Esin, Faruk) diğer öğretmenlerden farklı görüşlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Esin Öğretmen iş kaybı kaygısı yaşamadığını ancak başka kurumlarda çalışan arkadaşlarında bu anlamda çok büyük kaygıların olduğunu belirtmiştir. Esin Öğretmen (26.9.2019) arkadaşlarının maaşlarını alamadığını veya yeni mezun öğretmen geldiğinde işten çıkartıldıklarını “Tabii ki arkadaşım var kaç kurum değiştirdi. İsim vermeyeceğim, maaş ödemiyorlar,

çıkıyor mesela. kurumdan öğretmenler orada ya çıkarılıyor, işine gelmiyor, niye, yeni mezun alıyor, daha uygun fiyata çalıştırıyor.” sözleriyle anlatmıştır. Faruk Öğretmen de (24.9.2019) yarı zamanlı çalışıyor olmasına bağlı olarak bu konuyla ilgili bir kaygısının olmadığını belirtmiştir. Diğer taraftan Gökay Öğretmen (25.9.2019) genel olarak ÖERM’lerde böyle bir sorunun olduğunu ancak kurum müdürünün kendisine bir güvence verdiğini “Ben dördüncü yılımı çalışıyorum şu an burada. Beş yıllık daha imza attım. Herhangi bir işten çıkarılır mıyım endişem yok. Bu da şöyle bir şey idarecinin bana verdiği bir güven yani. Ya bu adam iki gün sonra işten çıkarır mı, bir ay sonra işten çıkarır mı diye bir düşüncem yok.” sözleriyle ifade etmiştir.

İki öğretmen (Ahmet, Hasan) tazminat haklarıyla ilgili de sorunlar dile getirmişlerdir. Ahmet Öğretmen (24.9.2019), önceki çalıştığı ÖERM’lerden tazminat haklarını alamadığını “Ben mesela tazminat almadım, hiçbir kurumdan almadım.” sözleriyle belirtmiştir. Hasan Öğretmen de tazminat haklarının olduğunu ancak çalışacakları bir sonraki kuruma olumsuz referans oluşturacağı için tazminat isteyemediklerini “Daha önceki çalıştığım bir yerden tazminat hakkımı almadım. Niye, aldığın takdirde tazminat hakkını, bir başka kurum referansı olumsuz olacağı için bu yapılmıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Hasan Öğretmen (24.9.2019) ayrıca, emeklilik ikramiyesinden de yoksun olduklarını belirtmiştir. Bu sorunlara bağlı olarak Ahmet Öğretmen (24.9.2019) ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin geleceklerinin olmadığını “Gelecekleri yok, hiçbir öğretmenin yok, ben şimdiye kadar o kadar arkadaşımı biliyorum. ÖERM’lerde geleceğiniz yok, emekli olma şansınız neredeyse sıfır. Çünkü performansınız düştüğünde direk kapıdasınız.” şeklinde açıklamıştır. Bu durumlara bağlı olarak iki öğretmen (Ahmet, Berna), ÖERM’de çalışmanın kendilerini mesleki anlamda tatmin etse de özlük hakları bakımından gelecek kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ahmet Öğretmen (24.9.2019), bu nedenle üniversiteye geçiş yaptığını belirtirken, Berna Öğretmen de (25.9.2019) MEB’e atanmak istediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Onun haricinde haklar kaygı yani, benim de zaten ayrılma sebeplerimden biri bu, çok sevmeme rağmen kurumu, gelecek kaygısı var bende. İlerde ne olacak, ben devlette çalışan bir öğretmenin aldığı miktarı yakalayabilmek için dördüncü yılıma girmem lazım. Şu an üçüncü yılıma girdim, dördüncü yılımda ancak.”

4.4.2.5. Öğretmenler için indirimler

Öğretmenlerin çoğu (Ahmet, Berna, Gökay, Hasan), MEB öğretmenlerinin yararlandıkları indirimlerden (otobüs-tren bileti, müze girişi, öğretmenevi vb.) yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen evlerinden yararlanamadıklarını Gökay Öğretmen (25.9.2019) “Öğretmen evinde dahi kalamıyoruz hocam biz. Yani hiçbir öğretmen statüsünde değiliz aslında resmiyette bakılırsa, o açıdan çok çok çok kötü yani.” şeklinde anlatmıştır.

4.4.2.6. ÖERM’de öğretmen maaşları

Tüm öğretmenler ve kurum müdürü, öğretmen maaşlarının MEB öğretmenlerinden daha az olduğunu ve öğretmenlerin ekonomik tatmin yaşayamadıklarını ifade etmişlerdir. Ahmet Öğretmen (24.9.2019), ÖERM’lerde birçok öğretmenin asgari ücretle çalıştığını “Birçoğu asgari ücretle çalışıyor, çok acı bir şey yani” şeklinde ifade etmiştir. Berna Öğretmen (25.9.2019), ÖERM’lerde öğretmenlerin aldıkları maaşları “Çünkü devlette otuz saat çalışan bir öğretmen bizim aldığımız maaşın iki katını alabiliyorken biz saat olarak 40 saate kadar çalışıyoruz ama çok çok düşük ücretler alıyoruz.” şeklinde özetlemiştir. Hasan Öğretmen (24.9.2019), yılda bir tatil yapmanın ÖERM öğretmeni için bir aylık maaşını ayırması anlamına geldiğini ve maaşın yarısını ev kirasına verdiklerini “Yılda bir kere bir üç günlük bir otele gitme planını yapacak ÖERM öğretmeni, tahminimce bir aylık maaşını ayırması gerekiyor. Ev kiraysa, yarısının maaşının kiraya gideceğini hesap etmemiz gerekiyor.” şeklinde açıklamıştır. Kurum müdürü de (25.9.2019/26.9.2019), maaşların öğretmenleri tatmin etmediğini “İkincisi öğretmenlerin tatmin düzeylerinin karşılanamaması kurumlar tarafından.” sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019), ÖERM’de çalışan öğretmenlerin geçmişte daha iyi kazandıklarını ancak her geçen yıl aldıkları maaşın azaldığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dördüncüsü ÖERM’lerde verilen ücretlerin geçmişe nazaran düşük olması. 2000li yıllarda özel eğitimde çalışan öğretmen devletteki öğretmenlerin yaklaşık iki üç katı maaş alırken, bakın yıl 2019, aradan 15 yıl geçmiş şu anda devlette çalışan öğretmenin yarısını (maaşın yarısını demek istiyor) alıyorlar. Yani altı kat oranında bir düşüş kaybettiler, yani düşüşler, ekonomik olarak kayıpları var altı kat.”

Gökay Öğretmen de maaşlarının MEB öğretmenlerinden çok daha düşük olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Gökay Öğretmen, kurum müdürüne paralel olarak geçmişte

ÖERM’de çalışan öğretmenlerin daha tatmin edici maaşlarla çalıştıklarını ve giderek maaşlarının düştüğünü anlatmıştır. Genel işsizlik sorunlarıyla ilişkili olarak bazı öğretmenlerin asgari ücretle çalışmayı teklif ettiklerini ve buna bağlı olarak öğretmen maaşlarının düştüğünü belirtmiştir. Gökay Öğretmen (25.9.2019) konuyla ilgili görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Yani şöyle bundan ben daha öncesinde ÖERM’de çalışan tanıdıklarım var, çok çok daha yüksek rakamlara çalışıyorlarken şu an asgari ücretle çalışıyor herkes. Neden işsizlik çok olduğu için, şöyle böyle olduğu için. Şöyle şu an ben örnek veriyorum, dört bin liraya çalışıyorum. Şimdi kurum müdürüne geliyor birisi, ben asgari ücretle çalışırım diyor. Bundan dolayı da bir sirkülasyon yaşanıyor diğer kurumlarda, bizde değil. Biz bir şekilde kendimizi güvene sağlamışızdır diye düşünüyorum. Diğer kurumlarda bu piyasanın bu kadar düşük olmasının sebebi bu. Bir adam düzenini tutturmuş çalışırken, yarı fiyatına birisi çalışacağı dediği zaman da öğretmenler bunu kendisi de yapıyor ama işsizlik de bunu yapıyor. Hani mecburen işsiz, geleyim ben iki bin liraya çalışırım diyor. Bir de patronların işine geliyor. Bundan bilmem sekiz sene önce part time asgari ücretin üç katına çalışılıyormuş. Yani net rakamlar var elimde. Şu an part time altı bin lira alabilen insan var mı, mümkün değil yok. Yani standardımızın olmaması kötü. Bir standarda binse, biz de bir kadroya geçsek, farklı bir statüde değerlendirilsek çok daha mantıklı olur. Herkes için.”

Öğretmenlerin bir kısmı (Canan, Gökay) ve kurum müdürü, maaşların giderek azalmasında özel eğitim öğretmeni sertifikasına sahip olan öğretmenleri bir etken olarak göstermişlerdir. Bununla ilgili olarak Canan Öğretmen (6.10.2019) düşüncelerini “40 saatlik bir dersle sertifika alıp diyor ki tamam ben iki bine anlaşırım diyor ve giriyor. Mesela bizim hakkımızı yiyor. ... müdürler de bazen hani, maddi açıdan bakan müdürler, diyor ki kabul ediyor tamam olur anlaşırız.” şeklinde açıklamıştır.

4.4.2.7. MEB ve toplumun ÖERM öğretmenine bakış açısı

Tüm öğretmenler ve kurum müdürü, ÖERM’de çalışan öğretmenlerin MEB tarafından öğretmen olarak kabul edilmediklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Esin Öğretmen (26.9.2019), MEB’in kendilerini işçi gibi gördüğünü “... evet öğretmen, görevde okul öncesi öğretmeni ama sanki işçiymişim gibi MEB’de. O algı bence orada bir kaldırılmalı. Devlet bence bu konuda korumalı, korumadığını düşünüyorum ben.” sözleriyle açıklamıştır. Faruk Öğretmen de (24.9.2019) özel sektörde çalışan tüm öğretmenlerin böyle bir sıkıntısı olduğunu “Bu konudan mustarip olan dersane öğretmenleri vs. de bence bundan sıkıntı çekiyorlardır. Bir şeyleri başarmak, bir şeyleri

öğretmek için aslında çabalyoruz. Bunun da bu şekilde MEB'e bağlı olup olmamakla statü farkı olması üzücü bir durum." şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Hasan Öğretmen (24.9.2019), ÖERM'lerin MEB tarafından arada bir geçiş alanı olarak görüldüğünü "Şu an devletin ÖERM'in üzerindeki etkisi bana göre sadece ara tampon yükü hafifleten bir yer gibi gözüküyor. Çalışanlar umurlarında değil." sözleriyle anlatmıştır.

Tüm öğretmenler ve kurum müdürü, özel kurumda çalışıyor olmalarının toplumsal olarak farklı algılara da sebep olduğunu belirtmişlerdir. Berna Öğretmen (25.9.2019), toplumda atanmış ve atanmamış öğretmen ayrımı olduğunu "Maalesef çok aşağılayıcı buluyorum. ... Zaten toplumumuz olarak atanmış öğretmen, atanmamış öğretmen. Zaten böyle bir bakış açısı var öğretmen olarak." sözleriyle açıklamıştır. Ahmet Öğretmen de (24.9.2019) toplumun algısını "Ezik ... sanki özelde çalışınca öğretmen vasfını taşıyormuş gibi toplumda yargılanabiliyorsunuz." şeklinde ifade etmiştir. Hasan Öğretmen (24.9.2019) ise durumla ilgili düşüncelerini "Yani özlük hakkı dışarıdaki normal bir esnaf yanında çalışan bir elemanın özlük hakkı neyse bizim de özlük haklarımız aynı." şeklinde belirtmiştir.

Tüm öğretmenler yaşadıkları bu sorunların yanında ÖERM'de çalışmanın mesleki ve kişisel gelişimlerine katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlere neden ÖERM'de çalışmayı tercih ettikleri sorulduğunda iki öğretmen (Esin, Faruk) kendi alanlarında istihdam konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Esin Öğretmen (26.9.2019) kreşlerin, öğretmenlere çok düşük ücretlerde çalışmayı teklif ettiğini "Kreşler bu konuda bakıcı arıyorlar, öğretmen değil. Öyle söyleyebilirim size. Bana beş buçuk gün, hafta içi on saat çalış ve verdikleri miktar çok komikti, bin lira teklif ediyorlardı." şeklinde belirterek ÖERM'de çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Hasan Öğretmen, MEB okuluna atanmadığını, Gökay Öğretmen de bulunduğu ilde yaşamak istediği için ÖERM'de çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Gökay Öğretmen (25.9.2019), bu durumla ilgili tercihini "Ama atanıp dışarıya gitmek istemedim. Ben ...'da (kurumun bulunduğu il) kalayım istedim. O yüzden ÖERM benim için mantıklıydı." sözleriyle ifade etmiştir.

4.4.2.8. ÖERM'de yaşanan finansal sorunlar

Öğretmenlerin bir kısmı (Ahmet, Gökay, Hasan) ve kurum müdürü, ÖERM'lerde yaşanan finansal sorunlara da değinmişlerdir. Kurum müdürü, ÖERM'i açtıkları tarihten sonra devletin yaptığı ödemelerde değişiklik olduğunu belirtmiştir. Kurum müdürü

(25.9.2019/26.9.2019), geçmişte devamsızlık yapan öğrenci için kuruma ödenen ödenekte bir kesinti olmazken, günümüzde devamsızlık yapan öğrenci için ödenekte kesinti yapıldığını, bu nedenle de kurumun zarar ettiğini şu sözlerle açıklamıştır:

“... çocuk gelmezse paramızı alamıyoruz. Yani öğretmen boşta bekliyor ama çocuk yok, bunun mesela bunun zararını, bu sene altı ay zarar ettim. Net, dokuz ayda altı ay zarar hocam, üç ayda kazanç var. O da şey yapmıyor, çok büyük getirisi olan bir şey değil. Altı ay zararı kapatmıyor bile, içerden gidiyor, baktığınız zaman.”

Kurum müdürü, ÖERM'lere yapılan ödenekteki zam oranının yetersiz olduğunu açıklamıştır. Kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019), ödeneklerdeki artışın enflasyonla uyumlu olmaması nedeniyle günümüzde alınan ödeneğin artık yeterli olmadığını şu sözlerle açıklamıştır:

“Hocam şimdi ilk zamanlarda tatmin edici bir miktar vardı, şimdi bunu enflasyonla oranlamak lazım, 2000lerdeki alım gücüyle o zamandan bu zamana çok büyük afaki rakamlar fark etmedi ödeneklerde. ... yüzde on altı diyelim bant alanında zam verildi. Şimdi yüzde on altı bandında zamlar, yüzde yirmi altı enflasyon olan bir ülkede yeterli değil. Gerçekten yeterli değil, daha öncelerinde ise başlangıç olarak fiyat iyiydi, sonra git gide zam almadıkça, ekonomik durum sıkıntılar büyüdükçe, ülkenin durumu değişen bir çağ var. Sürekli enflasyon artışlarına karşı direnemedi, eridi gitti o para, eridi yani.”

Kurum müdürü, yaşadıkları finansal yetersizlikten ötürü hayal ettiklerini gerçekleştiremediğini belirtmiştir. Kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019), kurumda drama, tiyatro, dans ve sanatsal etkinlikler yapmayı hayal ettiğini ancak kurumun gelirlerinin bunu karşılamadığını şu şekilde açıklamıştır:

“Bir nedeni de maddi imkansızlıklardan hocam. Beklenen şeyi karşılamazsa, elinde yoksa ne döneceksin ki kuruma, dökemiyorsun. Materyal anlamında bakın, daha güzel şeyler yapmak isterdim onu söyleyeyim yani. Etkinliklerle donatmak isterdim, ekstra hocalar getirip bir drama benden, ekstra benden daha eğitimli bir müzik öğretmeni, benden daha farklı işte sanatsal aktivitelerle donatmak isterdim gerçekten. En çok da hayalim buydu, bunu gerçekleştiremedim hep buna bir tarafım eksiktir yani bu konuda.”

4.4.2.9. Öğretmen istihdamıyla ilgili sorunlar

İzleme aşamasında yapılan görüşmelerde iki öğretmen (Ahmet, Berna) ve kurum müdürü, alanda yaşanan öğretmen istihdamıyla ilgili sorunları dile getirmişlerdir. Ahmet Öğretmen, Doğu ve Güneydoğu Bölgesi'ndeki illerde işitme engelliler öğretmeni olmadığını ve bu bölgelerde işitme engelliler öğretmenine çok fazla ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ahmet Öğretmen, yaşadıkları bölgede işitme engelliler öğretmeni

bulamadıkları için ailelerin yoğun biçimde eğitim taleplerinin olduğunu belirtmiştir. Ahmet Öğretmen (24.9.2019) bu durumu “Bunu en çok şeyde yaşıyoruz. Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde çok yaşıyoruz. Büyük şehirlerde alan öğretmenleri var ama ilçelerde ve küçük illerde ne yazık ki alan öğretmenleri yok. Ailelerin gerçekten buna çok ihtiyaçları var.” şeklinde anlatmıştır.

Berna Öğretmen, işitme engelliler öğretmeni olmasına rağmen MEB okulunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıfında görevlendirilmiştir. Berna Öğretmen (25.9.2019), kendi branşında çalışmadığı için öğrendiklerini uygulayamadığını ve buna ek olarak okuldaki fiziksel yetersizliklerden dolayı yapabileceklerinin sınırlı olmasından kaynaklı mesleki olarak tatmin olmadığını “Biraz benim için çok yıpratıcı oldu. İlk başta bayağı bir moralim bozuldu. Bir şey veremediğimi düşünüyorum. Çok büyük çocuklar, çok geç kalınmış, çok geride. Yüzde elli, yüzde elli, artıları da var eksileri de var. Mesleki tatmin olarak alamıyorum maalesef.” sözleriyle anlatmıştır.

Kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019), ÖERM’lerde özel eğitim öğretmenine daha çok ihtiyaç bulunduğunu ancak buna karşılık sahada iş bulmayı bekleyen çok fazla okul öncesi öğretmeni olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Özel eğitim öğretmenleri nerede çalışabilir baktığımızda, okullarda. Şimdi bakıyoruz ...’da (kurumun bulunduğu ilde) her okulda özel alt sınıf yok. Özel eğitim alt sınıfı yok. Ne var, kaynaştırma var. Özel eğitim alt sınıfı çünkü özel eğitim öğretmeni olmak zorunda. Atanan öğretmenler nereye gidiyor. Şimdi her okulda bir tane olması şart bakıyoruz. Eee her okulda bir tane çalışırken özel eğitim öğretmeni, ÖERM’lerde en kötü çalışanın da 7-8 tane çalışıyor. E şimdi bu bize mi lazım, okullara mı lazım baktığımızda. En çok bize ihtiyaç. Eee sen okul öncesi öğretmeni mezunu vereceğine, şeyi çoğalt, özel eğitim öğretmenliği fakültelerini çoğalt. Okul öncesini daralt, okul öncesi artık yığıldı.”

İhtiyaç belirleme aşamasında, kurum müdürü, yeni işe başlayacak öğretmenlerin tecrübeli, bilgili olmasına ve ailelerle iletişiminin güçlü olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (Ahmet, Berna, Canan) ve kurum müdürü özel eğitim alanı mezunu öğretmenlerin ÖERM’de çalışması gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak süreçte meydana gelen sık öğretmen değişimi nedeniyle son görüşmelerde kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019), özel eğitim alan öğretmeni yerine okul öncesi öğretmeni ve çocuk gelişimi ve eğitimcilerini tercih edeceğini belirtmiştir. Bu tercihini “Okul öncesi öğretmenleri daha çok benim için şu anda, çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenleri daha çok revaçta benim için. Şahsen.” sözleriyle ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin atanma durumları olması nedeniyle kalıcılık sağlayamadığını “Çünkü diğerleri kalıcı

değil, gidici. Atanma ihtimalleri daha yüksek, öbürleri daha kalıcı, birazcık maddi anlamda tatmin ettiğimiz zaman kalıcı olabiliyorlar. Bunların içinden de yetiştirebileceğimiz, uyum sağlayabilecek, açık insanlar arıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Kurum müdürünün düşüncelerini destekler nitelikte özel eğitim öğretmenlerinin atanması nedeniyle Gökay Öğretmen de (25.9.2019) “Ben ÖERM müdürü olmuş olsam bir kere atanmayı düşünmeyen öğretmenlerle çalışırım. Çünkü atanmayı düşünen öğretmen elbet altı ay, bir yıl, maksimum iki yıl sonra Berna Hoca gibi gidiyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

4.4.2.10. Öğretmenlerin ve kurum müdürünün önerileri

Öğretmenler ve kurum müdürü alanda yaşadıkları bu sorunlar için birtakım öneriler geliştirmişlerdir. Bu öneriler; (a) özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik öneriler ve (b) ÖERM ödeneklerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

4.4.2.10.1. Özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik öneriler

Tüm öğretmenler ve kurum müdürü, ÖERM’de çalışan öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Tüm öğretmenler ve kurum müdürü, ÖERM’de çalışan öğretmenlerin MEB öğretmenleriyle aynı statüye ve aynı özlük haklarına sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019), bu konuyla ilgili önerilerini “Hocam eşitlik sağlanmalı. Devletteki öğretmenlere verilen tüm haklar ya da işte devletin sosyal kuruluşlarından faydalanması noktasında bile ikilik var yani, ikisi de öğretmen. İkisinin de milli eğitimde kaydı var.” şeklinde ifade etmiştir. Hasan Öğretmen de ÖERM’de çalışan tüm öğretmenlere aynı özlük hakları sağlanamıyorsa bile en azından tecrübeli öğretmenlere sağlanmasını önermiştir. Hasan Öğretmen (24.9.2019), bu konudaki önerilerini şu şekilde anlatmıştır:

“... MEB’teki öğretmenlere verdiği güvenceleri özel sektördeki öğretmenlere de tanınması gerekiyor. Herkese de değil, en azından bu sektörde belli bir yıl çalışmış olan, emek harcayan, belli bir yaş üstü. Ben hala daha şunu söylüyorum, iki ay olmuş mesela hadi sen güvence altına gir hoş değil. O zaman çok torpiller, sıkıntılar, herkes ÖERM’e girip adamını bulmak. En azından geçmişten yönelik çalışma durumları olan kişilere devlet bir güvence altına alıp

onları en azından kendi imkanlarıyla hayatına yönlendirmesini sağlaması gerekiyor en önemlisi o özlük hakları.”

Gökay Öğretmen (25.9.2019) ise, çalışma koşullarından bazılarının düzeltilmesini öğretmenleri rahatlatacağını düşündüğünü belirtmiştir. Bu konudaki önerilerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“ÖERM şartlarını artırırsak atanmayı düşünmez. Bir insan şimdi niye atanmayı düşünüyor, ya diyor ki burada iki buçuk lira, üç lira para alıyorum diyor, orada beş lira para alıyorum diyor, bunun yarım mesaisini çalışıyorum diyor. Sen en azından mesaisini bırak maddi imkanlarını eşitlersen, ÖERM ödeneğini artırır da maddi imkanları eşitlersen. ... En azından koşulların birkaçını iyileştirmeye çalışın. ... Ben mesela her açıdan düşündüm ilk başta, dedim maddi manevi, mesai falan filan. Ben ...'da (kurumun bulduğu ilde) kalmak istediğim için hepsini göz ardı ettim. Ama şu an mesela maddi olarak mutsuzum. Bunlar en azından iyileştirilirse öğretmeni sabit tutma avantajın olur. Bir insan bir açıdan bir rahatlık hissederse en azından seçeneği olur.”

Esin Öğretmen (26.9.2019), maaşlarının devlet tarafından ödenmesi gerektiğini “Devletin sağlaması, aslında maaşlarımızı verebilirler. Madem devlet destekli bir okul burası, ödeneğini devlet veriyor, maaşlarını da devlet ödeyebilir. Mesela öğretmenlerini bu şekilde koruyabilir diye düşünüyorum.” sözleriyle önermiştir. Faruk Öğretmen de (24.9.2019) önerilerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Bir ücret skalası, kesinlikle mesela asgari ücret olmamalı bence, bir öğretmenlik yapan bir insanın tam zamanlı çalışıp da asgari ücret olmamalı, çünkü çok komik oluyor. Dört sene gidip minimum dört sene eğitim alıp bir yerlere gelip sonra hiç okumadan da o parayı kazanmak gibi bir şey yani. Şey değil şu olması gerekiyor bana sorarsanız, bence maddi doygunluk olması lazım ki, kişiler kendi sıkıntılarını bırakıp daha işine verebilmeli kendini vs. gibi.”

Berna Öğretmen de (25.9.2019) öğretmenler kurum değiştirmek istediğinde merkezi bir atama sistemi olması gerektiğini şu sözlerle önermiştir:

“Tamamen özel, yani kurumdaki patron kimse müdür kimse ona bağlı işliyor. Bunun yerine daha farklı bir sistem gelebilir düşünüyorum. MEB'e daha bağlı, ben buradan çıktığımda MEB beni yerleştireceği bir ÖERM olması, yani ilk başvuracağım yer, MEB, evet devlette nasılsa öyle yerleştirmeler oluyor ya o şekilde bir şey olabilir.”

Öğretmenlerin bir kısmı da (Canan, Esin, Hasan) öğretmenlerin özlük haklarının korunmasına yönelik yasa ve yönetmeliklerde düzenleme yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Canan Öğretmen (6.10.2019), ÖERM'de çalışan öğretmenlerin haklarının korunmasına yönelik düzenlemeler yapılmasını “Yeni kanunlar, yasalar

çıkartabilir, yönetmelikler çıkartabilir. Bizi koruyabilirler.” sözleriyle önermiştir. Esin Öğretmen de (26.9.2019) çalışma saatlerine yönelik olarak yasa ve yönetmeliklerde düzenleme yapılması gerektiğini “Mesela bu kadar çok neden ağır ben bunu merak ediyorum, 40 saat, 45 saat. Bunlar bence değiştirilmeli. Biraz bizim de nasıl diyeyim. Bize de avantajlı olacak bir şekilde düzenlenmeli bence.” sözleriyle önermiştir.

4.4.2.10.2. ÖERM ödeneklerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler

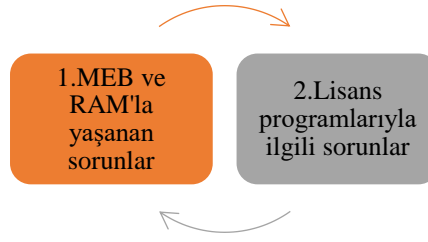
Öğretmenlerin bir kısmının (Gökay, Hasan) ve kurum müdürünün sunduğu çözüm önerilerinden birisi de ÖERM’e verilen ödeneklerin artırılması yönündedir. Öğretmenler, ÖERM’lere verilen ödeneğin artması durumunda hem öğretmenlerin maaşlarının hem de çocuklara sunulan eğitimin kalitesinin artacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. ÖERM’lere yapılacak devlet desteğinin artması için Hasan Öğretmen (24.9.2019), haftada iki saat olan eğitim saatinin dört ya da beş saate çıkmasını şu sözlerle önermektedir:

“O da kurumun yapacağı bir şey yok, kurum kazansın ki daha destek ödenek ne kadar fazla gelirse o kadar öğretmene yönlendirir. Yeterli mi değil. Haftada 2-3 saat galiba öğretmen devletin öğrenciye verdiği ücret tarifesi üzerinden şey yaptığımızda. Bunun üzerinde de çalışmalarınız oluyordu ya bu ders saatlerini en azından haftalık 4-5 saate çıkarılması devlet ödeneğinin. O şekilde öğrencilere eğitimsel anlamda desteği de o şekilde olacak. Bu imkanlar kuruma geldiği takdirde kurum da öğretmenleri de hareketlendirecektir yani.”

Diğer taraftan, kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019) ödeneklerin artırılması durumunda yine de ÖERM’lerde yaşanan sorunların çözülmeyeceğini ve daha çok rekabetle sonuçlanacağını düşündüğünü “Fiyatlar artırılabilir, çözüm değil yine de. Finansal kaynaklara ... ama daha da çok hırsla yol açacak, bu kavgalar daha da büyüyecektir ve daha çok rekabet ortamı, eğitim yine ikinci plana gidecek.” şeklinde ifade etmektedir. Bu nedenle çok daha kalıcı çözümlerin üretilmesini önermiştir.

4.4.3. Ortaya çıkan diğer sorunlar

Araştırma sürecinde, öğretmenler ve kurum müdürü yaşadıkları diğer sorunları da dile getirmişlerdir. Ortaya çıkan diğer sorunlar Şekil 4.25’teki gibi (a) MEB ve RAM’la yaşanan sorunlar ve (b) lisans programlarıyla ilgili sorunlar olmak üzere iki alt temada incelenmiştir.



Şekil 4.25. Ortaya çıkan diğer sorunlara ilişkin alt temalar

4.4.3.1. MEB ve RAM'la yaşanan sorunlar

Tüm öğretmenler ve kurum müdürü bağlı buldukları MEB ve RAM'dan yeterli destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm öğretmenler ve kurum müdürü RAM'daki personeli yetersiz bulduklarını, bu nedenle RAM'dan bir destek beklemediklerini dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Ahmet Öğretmen (24.9.2019) düşüncelerini “Hayır, asla. Çünkü onlar da hiçbir şey bilmiyorlar. RAM'da işitme engelliler öğretmeni var implant ve işitme cihazı konusunda bilgisi sıfır, odyogram okuması yok, düşünebiliyor musunuz RAM'daki öğretmenin?” şeklinde belirtmiştir. Kurum müdürü MEB'in sadece özel eğitim öğretmeni olmayan öğretmenler için sertifika programı olarak hizmet içi eğitim sağladığını belirtmiştir. Ancak bu sertifika programınının 26 günlük olduğunu ve özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için yetersiz bulunduğunu kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019) “O da sertifika, 26 günlük bir eğitimden bahsediyoruz sadece modülleri girmede işe yarıyor, resmîyetinde. Bizim işin resmi tarafında orada daha çok işe yarıyor. Oradaki eğitimle bir şey olmuyor. 26 günde bir öğretmeni özel eğitim öğretmenine dönüştüremezsiniz.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca kurum müdürü (25.9.2019/26.9.2019), sosyal etkinliklerde kullanabilecekleri alan sağlaması, yeni çıkan yayınlar, materyaller hakkında bilgilendirme yapması ve diğer paydaşlarla bir araya gelebilecekleri toplantılar düzenlemesi konularında MEB'ten beklentilerinin olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Çocukların o sosyal etkinliklerde onların alanlarını kullanmak isterdik yani. Bu konuda bize yer sağlayıcı yer gösterici olsalardı çok sevinirdik yani. Bu konuyla alakalı çıkmış materyallerin takibinde direk bize atsalardı takip amaçlı. Çıkan yazıları paylaşırsalardı, isterdim tabii ki de bu destekleri. Hem RAM'dan hem oradan. Aynı şekilde yine oradaki MEB'de illa illa uzmanlar vardır. Özel eğitimde devlette çalışan, bize bir toplantı yapıp bir araya getirselerdik, bizi bir kaynaştırırsalardı. Çünkü bu çocuklar aynı zamanda okula da gidiyorlar hocam benim çocuklarım. Onlarla alakalı bir toplantı yapıp, iki bilimin birbirine

bağlı olduğu, yönetmelikte geçtiği gibi, öyle zaten, bunu bir dillendirip bizi bir bağdaştırsaydı kurumlarla.”

Tüm öğretmenler ve kurum müdürü bağlı buldukları MEB ve RAM’ dan nitelikli denetim de alamadıklarını ifade etmişlerdir. Faruk Öğretmen (24.9.2019), MEB’ in sadece evraklar ve kamera ile denetim ve takip yaptığını ancak eğitimin içeriğinde neler yapıldığına dair bir denetim ve takibinin olmadığını şu sözlerle belirtmiştir:

“MEB’ in yaptığı denetimleri daha çok evrak bilgisi üzerine olduğunu düşünüyorum, bir de kamera takibi yapıyorlar, çocuk derse girdi mi girmedi mi falan. Ama çocuk derste ne yaptı veya ben buradan BEP’leri doldurup gönderdiğim zaman şunu çalıştığını iddia ediyor, çalışmış mı, ben bu öğrenciye bunu çalışmış mı bakayım, bu öğrenci bunu kazandı, bağımsızlaştığını düşünüyor, acaba bağımsızlaştı mı, ben bunu denetleyeyim gibi bir durumu düşünmek yerine o evrak da niye imza yok bunda niye bilmem ne gibi daha çok onların peşinde koştuğunu düşünüyorum.”

Ahmet Öğretmen (24.9.2019), ÖERM’lerde yaşanan sorunların başında denetim yetersizliğinin geldiğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili önerilerini “Eğitim içeriği denetlenmeli, çocuklar nitelikli eğitim alıyorlar mı almıyorlar mı? Bunun denetlenmesi gerekiyor. Öğretmenin gelip öğrencinin gelip gelmediğinden ziyade buna bakılması gerekiyor, kardeşim siz ne yapıyorsunuz denilmeli yani.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca bu denetimi sağlayabilecek personelin de yetersizlik gruplarına göre uzmanlaşmış olması gerektiğini önermiştir. Berna Öğretmen de (25.9.2019), ÖERM’lerin denetimiyle ilgili olarak geçmişte olduğu gibi bir müfettiş sisteminin öğretmenleri rahatsız edeceğini düşündüğünü belirtmiştir. Bunun yerine belli rutinlerle kurumun ziyaret edilmesi ve öğretmenlerin sorularını ve sorunlarını dinleyen bir denetim sisteminin kurulması gerektiğini “Böylesindense mesela ayda bir kez görecektir grubu gelecek öğretmenler konuşacak.” sözleriyle önermiştir.

4.4.3.2. Lisans programlarıyla ilgili sorunlar

Hizmet içi eğitim oturumları sırasında, öğretmenlerden ikisi (Berna, Canan), “İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı”na ilişkin sorunları dile getirmişlerdir. Öğretmenler, lisans eğitimlerinde 0-3 yaşa yönelik kuramsal eğitim aldıklarını ancak uygulama yapamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler lisans eğitiminde neyi, neden yapacaklarını öğrenseler de nasıl yapacaklarını öğrenemedikleri için lisans eğitimlerinin 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Anadolu Üniversitesinden mezun olan Canan Öğretmen, aile eğitimiyle ilgili

video örnekleri gördüğünü ama uygulama şansının olmadığını belirtmiştir (Günlük, 16.3.2019, s. 108-110). İzleme aşamasındaki görüşmelerde de Canan Öğretmen (7.6.2020), lisans eğitiminin aileye rehberlik etme konusunda yetersiz kaldığına tekrar değinmiştir. Bu konuyla ilgili düşüncelerini yeni çalıştığı kurumdaki öğretmenler üzerine yaptığı gözlemlerden yola çıkarak şu şekilde ifade etmiştir:

“İkimiz de Anadolu Üniversitesi mezunuyuz. Ama 0-3 yaş eğitimde ayrıntılı olarak aldık mı, almadık. Yani aldık ama uygulamayı, stajı onun üzerine yapamadık. ... Ben başladığımda siz gelene kadar hep ben uğraşıyordum, hep ben konuşuyordum, çocuğu oturtmak için hep ben uğraşıyordum. Siz dediniz ki bu ailenin görevi, aile de eğitime katılacak, aile de oyun oynayacak, sıra alma olacak. Sıra alma biz diyoruz ama çocukla ben arasında oluyordu. Daha çok veliyi de kattık. Siz bunu hatırlattınız. Demek ki diyorum ki burada siz hatırlattınız ki diğer öğretmen arkadaşımın farkımız bu oldu.”

Faruk Öğretmen ihtiyaç belirleme ve hizmet içi eğitim uygulamaları aşamalarında bir odyolog olarak alanda iş bulmakla ilgili yaşadığı sorunları sık sık dile getirmiştir. Faruk Öğretmen, kendi alanında çalışmak istediğinde devlet kurumlarında ve özel kurumlarda iş bulamadığını ve bu nedenle ÖERM’de çalışmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Faruk Öğretmen, lisans eğitiminin işitme kayıplı çocukların eğitimi için yeterli olmadığını ancak iş kaygısıyla bu işi yapıyor olmaktan da rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Bu anlamda Faruk Öğretmen, hem çalışmak zorunda kaldığı eğitim alanında kendisini geliştirmek hem de odyologların istihdamları konusunda yaşanan sorunların dile gelmesi için araştırmaya katılım göstermek istediğini belirtmiştir. Bu bağlamda Faruk Öğretmen, iki sorun dile getirmiştir. Odyoloji lisans bölümünden mezun olan odyologların, işitme kayıplı çocukların eğitimine yönelik eğitim almadığını ancak eğitim alanında istihdam olanağı bulabildiklerini, lisans eğitimlerinde klinik odyoloji eğitimi aldıklarını ancak kendi alanlarında istihdam olanağı bulamadıklarını belirtmiştir (Günlük, 9.2.2019, s. 63).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada MEB'e bağlı bir ÖERM'de 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; (a) hizmet içi eğitim uygulamaları, (b) öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları ve mesleki gelişimleri, (c) araştırmacının mesleki gelişimi ve (d) ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere dört başlık altında alanyazınla birleştirilerek tartışılmış ve (e) sonuçla birlikte (f) öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları

İşitme kayıplı çocukların eğitiminde 0-3 yaş döneminde uygulanan aile eğitimi programlarının sözlü dil gelişimi ve diğer gelişim alanları için temel oluşturduğu bilinmektedir (Cole and Flexer, 2020; JCIH, 2019). İşitme kayıplı çocukların ve ailelerinin nitelikli aile eğitimi uygulamalarından faydalanabilmeleri için de bu hizmeti sağlayan kurumlarda alanında yetkin ve uzmanlaşmış öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Estabrooks vd., 2016; Martin-Prudent vd., 2016; Turan, 2019). Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak bu araştırmada MEB'e bağlı bir ÖERM'de 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreci incelenmiştir. Bu amaçla hizmet içi eğitim uygulamaları öncesinde öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları belirlenmiştir. Eğitim programları öncesinde ihtiyaç belirleme çalışmasının yapılması ve bu aşamada alanyazındaki bilgilerin yanı sıra eğitim programından yararlanacak öğretmenin ve diğer paydaşların (aileler, okul yöneticileri vb.) görüşlerinin alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Adıgüzel, 2016; Demirel, 2017). Yapılan araştırmalar incelendiğinde de öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının benzer şekillerde belirlendiği görülmektedir (ör.; Akalın vd., 2014; Çelik, 2019; Sönmez vd., 2018; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Bu araştırmada da mesleki ihtiyaçların belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin yanında kurum müdürünün ve ailelerin görüşlerine de başvurulmuştur. Görüş almanın yanı sıra, hizmet içi eğitim öncesinde ve hizmet içi eğitim uygulamaları sürecinde sürekli gözlemler yapılarak öğretmenlerin ihtiyaçlarının gözden geçirilmesi çeşitli avantajlar sağlamıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin ihtiyaç olarak değinmedikleri alanlarda (eğitim planlama ve değerlendirme, etkileşim kurma, aileye rehberlik etme) ihtiyaçlarının olmasının yanında yüzeysel değindikleri bazı alanlarda da (oyun oynama, dinleme ve dil becerilerini destekleme, eğitim materyali geliştirme) çok

daha derinlikli ve çeşitli ihtiyaçlarının olduğu gözlemler yoluyla saptanmıştır. Dolayısıyla gözlemler, öğretmenlerin farkında olmadığı mesleki ihtiyaçları konusunda önemli bilgiler sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin belirttikleri mesleki ihtiyaçların gerçekte ihtiyaç olup olmadığını tespit etme konusunda da gözlemler avantaj sağlamıştır. Örneğin, bir öğretmen görüşmeler sırasında davranış yönetimi konusunda güçlük yaşadığını belirtirken hizmet içi eğitim uygulamaları sürecinde, bu öğretmenin uygulamalarında oynayacağı oyunları iyi planlayamamasına bağlı olarak çocukla davranış sorunu yaşadığı gözlenmiştir. Oysaki bu öğretmenin iyi bir eğitim planlaması ve fiziksel ortam düzenlemesi yapması durumunda böyle bir sorun yaşamayacağı görülmüştür. Sucuoğlu ve Bakkaloğlu'nun (2018) araştırmalarında da kaynaştırma uygulamalarını yürüten okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli sınıf yönetimi uygulamalarındaki mesleki ihtiyaçlarından kaynaklı çocuklarda istenmeyen davranışların oluştuğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da gözlemlerde davranış yönetimi ile ilgili önemli bir mesleki ihtiyaçla karşılaşılma olmup, öğretmenin belirttiği davranış sorununun öğretmen uygulamaları ya da davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Özetle, görüşmelere ek olarak yapılan gözlemlerle öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi bu araştırmanın güçlü yönü olarak ele alınabilir. Bu nedenle öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitim öncesinde ve sürecinde gözlemler yoluyla ihtiyaç belirleme çalışmasının yapılması önerilebilir. Böylelikle öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları konusunda daha detaylı bilgiler edinilerek yürütülen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin gerçek uygulama ihtiyaçlarını karşılayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki işitme engelliler öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarının hizmet öncesi eğitim programında uygulama deneyimlerinin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmadaki işitme engelliler öğretmenleri de hizmet öncesi eğitimlerinde aile eğitimi alanında uygulama becerisi kazanamadıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde, yapılan başka araştırmada da ÖERM'lerde çalışan öğretmenler, hizmet öncesi dönemde aile eğitimine yönelik dersler aldıklarını ancak bu dersin kuramsal olup uygulamalı olmadığını ve buna bağlı olarak çalışma hayatında bu alanda güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir (Sarı vd., 2017). Küçük yaştaki işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin çeşitli alanlarda mesleki ihtiyaçlarının olduğunu gösteren araştırmalar da bu bulgular ile tutarlılık göstermektedir (Martin-Prudent vd., 2016; Turan, 2019). İşitme engelliler öğretmenleri lisans programından sınıf öğretmeni olarak mezun olmaktadır. Bu nedenle mezun oldukları lisans programı, 0-3 yaş aile

eğitimine yönelik sınırlı düzeyde teorik bilgiler sağlamakta olup, öğretmen adaylarının 0-3 yaş çocuklarla ve onların aileleriyle uygulama yapmalarına olanak tanımamaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarından okul öncesi öğretmeni ve odyoloğun branşları ise ayrı uzmanlık alanlarıdır. Bu araştırmada ortaya çıkan aile eğitimi uygulamalarında uzmanlaşmış öğretmen ihtiyacı ile diğer araştırma bulguları (Kılıç, 2020; Turan, 2019) birlikte değerlendirildiğinde, sahada aile eğitimi uygulamalarında uzmanlaşmış öğretmen sayısının az olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ulusal alanyazında olduğu gibi 0-3 yaş çocuk eğitimi konusundaki araştırmaların uluslararası alanyazında da da sınırlı olduğu belirtilmektedir (Loizou and Recchia, 2018; Norris, 2010). 0-3 yaş grubuyla çalışan personelin çoğunlukla okul çağı çocuklarla çalışan öğretmenlerden ya da diğer meslek gruplarından oldukları ve genellikle 0-3 yaş çocukla çalışma tecrübesini ilk kez yaşadıkları belirtilmektedir (Loizou and Recchia, 2018; Jung vd., 2020). Buna bağlı olarak da bu yaş grubuyla çalışan uzmanların oyun oynama, yakın ilişkiler sağlayan etkileşim kurma ve etkin öğrenme ortamları oluşturma konularında mesleki ihtiyaçlarının olduğu belirtilmektedir (Louizou and Recchia, 2018). Dolayısıyla uluslararası alanyazındaki 0-3 yaş grubundaki çocuklarla çalışan öğretmenlerle ilgili göstergelerin Türkiye'deki 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitiminde uzmanlaşmış öğretmen sayısının az olmasını ve mesleki ihtiyaçlarının olmasını destekler nitelikte olduğu düşünölmektedir. Bu nedenle, öncelikle 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılarak bu alandaki ihtiyaca dikkat çekilmesi önerilebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin ve kurum müdürünün, alanyazına paralel biçimde (Karadağ, 2015; Sezer vd., 2017), hizmet içi eğitimlerden, teorik içerikli olmasından ziyade uygulama ağırlıklı olması, örnek uygulama videolarının gösterilmesi ve kendi uygulamalarına geri bildirim verilmesi yönünde beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu taleplerine ve mesleki ihtiyaçlarına göre geliştirilen hizmet içi eğitim uygulamaları yaklaşık altı ay boyunca yüz yüze yürütölmüştür. On dört gün aralıklarla gerçekteştirilen iki/üç günlük ziyaretlerle toplamda 26 saat süren 13 eğitim oturumu yürütölmüştür. Süreçte hem araştırmacının hem öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarından örnek videolar sunulmuştur. Araştırmacı öğretmenlerin uygulamalarına geri bildirimler sağlayarak uygulamada karşılaştıkları güçöklere gerçekçi çözümler üretmeye çalışmıştır. Araştırmacı, eğitim oturumlarında anlatma, tartışma, soru-cevap, video model gösterme, gösterip yaptırma ve bireysel çalışma gibi

öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmışır. Hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmenlerin uygulamaları üzerinde faydalı olup olmadığı gözlemlerle ve katılımcıların görüşlerinin alınması ile değerlendirilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda öğretmenlerin önemli kazanımlar sağladıkları görülmüş ve görüşmelerde de hem öğretmenler hem de kurum müdürü hizmet içi eğitimden çok memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bir ailenin görüş belirtmemesi dışında tüm aileler de öğretmenlerin uygulamalarında meydana gelen değişikliklerden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında da ihtiyaç belirleme, eğitim amacına ve içeriğe karar verme, planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarının yapılması, hizmet içi eğitim uygulamalarının başarısını artıran unsurlar olarak vurgulanmaktadır (Adıgüzel, 2016; Demirel, 2017; MEB, 2006a; Taymaz, 1981). Bu araştırmada elde edilen bulgular, mentörlük benzeri modellerin benimsendiği ve öğretmenlerin uygulamalarına geri bildirimlerin verildiği hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişiminde olumlu değişiklikler yaptığını gösteren araştırma bulgularıyla uyumluluk göstermektedir (ör.; Akalın ve Sucuoğlu, 2015; Akay ve Gürgür, 2018; Bruce vd., 2008; Dick, 2017; Frantz, 2017; Gürgür, 2017a; Landry vd., 2009; Martin-Prudent vd., 2016; Meadan vd., 2012; Turan, 2019). Hizmet içi eğitim programlarında kuramsal bilgi ve uygulama bilgisinin birlikte aktarılması, tek oturumluk ya da bir günlük eğitimler yerine zamana yayılmış birden çok oturum şeklinde planlanması ve birebir etkileşimin yüksek olduğu uygulamaların etkili uygulamalar olduğu belirtilmektedir (Dunst and Trivette, 2009; Casey and McWilliam, 2008; Lowenhaupt vd., 2013). Nitel araştırma yöntemleriyle desenlenen araştırmalarda da öğretmenlerin uygulamalarının, öğretmen eğitimcisi tarafından gözlemlenmesi ve geri bildirim sağlanmasının öğretmenleri farklı alanlarda desteklediği belirlenmiştir (Gürgür, 2017a; Gürgür vd., 2012; Tate vd., 2005; Turan, 2019). Öğretmenlerin ve kurum müdürünün kazanımları ve görüşleri ile alanyazın birlikte değerlendirildiğinde bu araştırmadaki hizmet içi eğitim programının güçlü özellikler taşıdığı söylenebilir. Ancak alanyazında hizmet içi eğitim uygulamalarının süresi, öğretmenlerin uygulamalarına gözlem yapılması ve geri bildirim verilmesi konusunda tartışmaların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi üzerinde önemli faydalarının olmasına karşın bu tip uygulamaların uzun zaman alması ve alanda uzmanlaşmış eğitimci gerektirmesi bakımından uygulanabilirliğinin düşük olduğu belirtilmektedir (Bruder, 2016; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Buna karşın bu araştırmadaki öğretmenlerin geçmişte katıldıkları eğitimleri kısa süreli olması, uygulamaya yönelik olmaması

nedeniyle eleştirdikleri belirlenmiştir. Benzer biçimde alanyazında da öğretmenlerin kısa süreli, teorik, yüzeysel olan ve uygulamayı güçlendirici özellikler taşımayan hizmet içi eğitim programlarını eleştirdikleri görülmektedir (Bakioğlu vd., 2010; Bümen vd., 2014; Sarıtepeci vd., 2016; Yıldız vd., 2013). Bunun yanında öğretmenlere sadece bilgi aktaran kısa süreli geleneksel hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin uygulamalarını değiştirmede ve iyileştirmede belirtmektedir (HÜ, 2017; Sarıtepeci vd., 2016; Yıldız vd., 2013). Bu nedenle bundan sonraki araştırmalar için zaman ve uzman tasarrufu ile öğretmen mesleki gelişimi üzerinde fayda düzeyi arasındaki dengeye dikkat edilmesi önerilebilir. Bu denge gözetilerek öğretmen ihtiyaçlarına odaklanıldığı, sadece teorik bilgiden oluşan eğitimlerden ziyade uygulama örneklerinin sunulduğu, öğretmenlerin iş başındaki uygulamalarına geri bildirim sağlandığı ve öğretmen eğitimcisi ile öğretmen arasındaki etkileşimin yüksek olduğu hizmet içi eğitim uygulamalarının yürütülmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin ve kurum müdürünün bu araştırmadaki hizmet içi eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik önerileri de olmuştur. Öğretmenlerin geliştirdikleri öneriler sunulan programın içeriğine ve uygulanma biçimine olmak üzere çeşitlilik göstermiştir. İçeriğe ilişkin önerilerin (hikâye bakma etkinlikleri, işitme cihazları ve koklear implantların markaları, kullanımı ve temizliği, odyogram okuma konularının daha detaylı ele alınması) öğretmenlerin devam eden mesleki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Hizmet içi eğitimi uygulama biçimine yönelik olarak farklı çocuk ve ailelerle çalışmalarına olanak tanınmasını, programda sunulan videolarda öğretmenlerden yorum alınmasını ve öğretmenlerin araştırmacıyla birlikte aile eğitimine katılarak soru-cevap şeklinde çalışılmasını önermişlerdir. Bir öğretmen de ilgi duydukları konulara yönelik programa dahil olmayı önermiştir. Öğretmenlerin geliştirdikleri bu öneriler, öğretmenlerin sürece aktif olarak dahil olmak ve kendi öğrenmelerini yönetmek istediklerini göstermektedir. Bu bulguların alanyazındaki yetişkin öğrenmesinin özellikleri ile örtüştüğü görülmektedir (Knowles vd., 2015; Zepeda, 2015). Bir öğretmen uygulama videolarında tekrara düşülmemesini önerirken, bazı öğretmenlerin de daha fazla video olmasını önermesinin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarının farklılık göstermesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunların dışında öğretmenlerin video çekim sıklığının daha uzun aralıklarla olmasını önermelerinin yeni öğrendikleri bilgileri transfer etmekte zorlanmaları ve ÖERM'deki çalışma temposuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin, 0-1 yaş grubu ve üç yaş üstü çocuklar için de ayrı

hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesini önermeleri, öğretmenlerin diğer yaş gruplarıyla ilgili mesleki ihtiyaçlarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, bu alanlarda da ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılarak hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi önerilebilir.

Özetle, özellikle yetişkin öğrenmesi özelliklerini dikkate alan ve eğlenceli hizmet içi eğitim uygulamalarının yürütülmesi önerilebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin ve kurum müdürünün de ifade ettiği gibi, MEB tarafından ÖERM'lere sağlanan hizmet içi eğitim, sadece özel eğitim öğretmeni olmayan öğretmenlere sertifika sağlamaya yöneliktir. Alanyazında da ÖERM'de çalışan öğretmenlerin aile eğitimi alanına ilişkin katılabilecekleri bilimsel programlara ve eğitimlere ihtiyaçlarının olduğunu ancak bu tür eğitimleri bulamadıklarını, var olan etkinliklerin de çok maliyetli olduğunu belirtmeleri (Sarı vd., 2017) öğretmenlerin aile eğitimine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını gösterir niteliktedir. Alandaki bu boşluk nedeniyle ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin, bu çalışmada da ortaya çıktığı gibi, kendi imkan ve çabalarıyla özel kuruluşlar tarafından sağlanan bir/iki günlük eğitimlere ya da seminerlere katılarak kendilerini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu nedenle, MEB'in ücretsiz ve düzenli bir şekilde, ÖERM öğretmenlerinin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler sağlaması önerilebilir.

5.2. Öğretmenlerin Mesleki İhtiyaçları ve Mesleki Gelişimi

Bu çalışmada 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları ve gelişimleri eğitimi planlama ve değerlendirme, etkileşim kurma, oyun oynama ve eğitim materyali kullanma, dinleme ve dil becerilerini destekleme ve aileye rehberlik etme becerileri kapsamında incelenmiştir. Hizmet içi eğitim uygulamaları sonucunda öğretmenlerin bu becerilerinde önemli kazanımlar elde edilmiştir. Tüm öğretmenlerin "0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu"ndan aldıkları puanlar artış göstermiştir. Özellikle, hizmet içi eğitimden önce aileye rehberlik etmeye ilişkin maddelerde öğretmenler sıfır ya da sıfıra yakın puan alırlarken hizmet içi eğitim sonunda bu puanlarında dikkat çeken bir artış görülmüştür. Benzer biçimde, işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlere yönelik süpervizyonluk sürecinin

incelendiği başka bir araştırmada, öğretmenlerin aileye rehberlik etme uygulamalarında gelişmelerin olduğu belirlenmiştir (Turan, 2019).

Öğretmenlerin eğitimi planlama ve değerlendirme ve eğitim materyali kullanma sürecine ilişkin mesleki ihtiyaçlarının olması alanyazınla paralellik göstermektedir. Örneğin, ÖERM’de çalışan öğretmenlerin eğitimi planlama ve eğitim öğretim gerçekteşirme süreçlerinde bilgisiz ve yetersiz oldukları (Kayaaltı, 2005) ve eğitim öğretim sürecinde yapılan eğitim programlarında sorunlar yaşadıkları (Altinkurt, 2008) belirlenmiştir. Bunların yanında öğrenciyi tanıma ve öğretim yöntemini uygulamada kullanılacak eğitim materyalinin eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları, öğrencinin yaşına ve derse uygun eğitim materyalini seçmede güçlükler yaşadıkları, zaman ve maddi yetersizlikler nedeniyle de materyal hazırlamakta güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Çetin ve şen, 2017; Gürgür vd., 2016). Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencinin performansını belirleme ve eğitim ihtiyaçlarını değerlendirme konularında ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir (Akalin vd., 2014). ÖERM’ler dışında işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenler özelinde, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları gözden geçirildiğinde de işitme kayıplı öğrenciyle çalışan bir öğretmenin, öğrencisi için hazırladığı birebir söyleşi planlarında desteğe ihtiyacının olduğu görölmüştür (Gürgür vd., 2012). Her eğitim öncesinde olduğu gibi aile eğitimi öncesinde de eğitim planı geliştirmek ve plana uygun eğitim materyali seçmek/geliştirmek önemlidir (Demirel, 2017; Estabrooks vd., 2016; Kretschmer, 1997; Loizou and Recchia, 2018). Bu araştırmada ise hizmet içi eğitim uygulamalarıyla birlikte öğretmenler bu alanda önemli kazanımlar elde etmişler ve önceden yaptıkları eğitimi planlama ve değerlendirme sürecini revize etmişlerdir. Ayrıca, hizmet içi eğitimden önceki durumla karşılaştırıldığında hem öğretmenlerin eğitimi planlama ve değerlendirme sürecinde daha aktif oldukları hem de aileleri bu sürece daha fazla dahil ettikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimden sonra öğretmenlerin eğitim planı hazırlama ve değerlendirme sürecinde aileyle daha fazla iş birliği kurdukları söylenebilir. Eğitim planı hazırlama sürecinde aileyle iş birliği kurulmasının önemi, İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı’nda da (MEB, 2008) vurgulanmaktadır.

Eğitim planını tamamlayacak unsur olarak eğitim materyallerinin de çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, eğitim-öğretimin içeriğine ve kazandırılması amaçlanan hedeflere uygun olması gerekmektedir (Dursun, 2013). Çocukların oyun oynayarak keşiş yaptıkları ve bilgi edindikleri bu dönemde çevresini kuşatan eğitim materyallerinin

öğrenmelerini destekleyen nitelikte olması önerilmektedir (Dursun, 2013; Tüfekçioğlu, 2003c). Hizmet içi eğitimden önce sadece kart havuzunu takip eden öğretmenler, hizmet içi eğitim sonunda eğitim materyallerini çeşitlendirmişler; daha çeşitli oyuncakları ve günlük hayatta kullanılan gerçek malzemeleri eğitimlerinde kullanmaya başlamışlardır. Bunların yanında kurumun yeni bir eğitim materyali ve oyuncak havuzu oluşturması, kurum müdürünün bu uygulamayı sahiplenip geliştirmeye çalışması kurumun iyileştirilmesi anlamında da çok önemli kazanımlar sağlamıştır. Oluşturdukları bu havuzun, öğretmenlere aile eğitimi uygulamalarında pratiklik ve çeşitlilik kazandırdığı belirlenmiştir. Bunların yanında, izleme görüşmelerinde eğitim koordinatörü, ÖERM temposu içinde her aile eğitimi öncesinde detaylı plan geliştiremediklerini ancak kazanım odaklı plana daha hakim olduklarını, öğretmenler de çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını belirleyebildiklerini ve kazandırmayı hedefledikleri kazanımlara uygun çalıştıklarını belirtmişlerdir. ÖERM’de haftalık 40 saat ders programı kapsamında günde sekiz saat dersleri olduğu (40 dakika ders, 10 dakika veli bilgilendirmesinden sonra beş dakika mola) düşünüldüğünde, kendi çalışma tempolarına uygun hem eğitim planlama-değerlendirme sürecinde hem de eğitim materyalleri konusunda bir düzenleme yapmış olmaları, öğretmenlerin elde ettikleri kazanımlardan birisi olarak görülmektedir. ÖERM’de çalışan öğretmenlerin haftalık ders saatlerinin fazla ve ders arası mola sürelerinin yetersiz olduğunu gösteren araştırma bulguları da (Atmaca ve Uzuner, 2019; Büyükköse, 2019; Gürgür vd., 2016) bu bulguyu desteklemektedir. Yeterli zamanları olduğunda öğretmenlerin, eğitimi planlama, değerlendirme ve eğitim materyali geliştirme sürecinde daha nitelikli uygulamalar ortaya koyabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimi planlama-değerlendirme ve eğitim materyali geliştirmede daha nitelikli uygulamalar yapmalarına olanak sağlayacak biçimde ÖERM’lerde haftalık ders saatlerinde ve ders arası mola sürelerinde iyileştirme yapılması önerilebilir.

Hizmet içi eğitimden önce iki öğretmenin çocukla etkileşim kurma konusunda desteğe ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukla nitelikli etkileşim davranışları sergileyerek bu anlamda aileye model olma ve öğretebilme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Kaiser and Hancock, 2003). Aksi halde nitelikli etkileşim davranışları sergileyemeyen öğretmenlerin ailelere uygun model oluşturmaları mümkün görülmemektedir. (Clark, 2007). Hizmet içi eğitimlerle birlikte tüm öğretmenler çocukla etkileşim kurma becerilerinde kendilerine göre gelişim göstermişlerdir. Elde edilen bu sonuç hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin nitelikli etkileşim davranışlarını

etkili kullanmalarında ve artırmalarında etkili olduğunu gösteren diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (ör.; Çelik, 2019; Harjusola-Webb and Robbins, 2012; Kohler vd., 2001).

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları arasında en önemlilerinden birisinin çocukla oyun oynama becerileri üzerine olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin nitelikli oyun türleri, günlük yaşam rutinleri, erken okuryazarlık etkinlikleri, müzik ve sanat etkinlikleri gibi küçük çocukların öğrenmesinde zengin etkileşim fırsatları sağlayan bu ortamları oluşturmada, çeşitlendirmekte ve etkili kullanmakta çok önemli güçlükler yaşadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin, işitme kayıplı çocukların eğitiminde çok önemli yere sahip olan dinleme ve dil becerilerini destekleyen teknikleri de etkin kullanamadıkları belirlenmiştir. Uluslararası alanyazında da öğretmenlerin okul çağı işitme kayıplı çocukların eğitiminde kullanılacak özel stratejilerin uygulamalı olarak gösterilmesine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Luckner and Howell, 2002; Guardino, 2015). Kılıç'ın (2020) işitme kayıplı çocuk ailelerinin dil gelişimine yönelik aile gereksinimlerini belirlediği çalışmasında aileler, bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte görüş bildirmişlerdir. Kılıç'ın (2020) çalışmasında aileler, öğretmenlerden oyun oynama ve iletişim kurma konusunda eğitim alamadıklarını, devam ettikleri ÖERM'i dil gelişimini destekleme konusunda yeterli bulmadıklarını ve dil gelişiminin nasıl destekleneceğini bilmedikleri için yanlış uygulamalar ile zaman kaybettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguları destekler nitelikte bir başka çalışmada da öğretmenlerin, öğretim yöntemlerini bilmedikleri belirlenmiştir (Çetin ve Şen, 2017). Bu çalışmada ise, hizmet içi eğitim uygulamalarıyla birlikte çocukla etkileşim kurma, çocukla oyun oynama ile dinleme ve dil becerilerini destekleme becerilerine ilişkin tüm öğretmenlerin, mesleki ihtiyaçlarını karşılayarak önemli kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çocukla oyun oynama becerilerine ilişkin ihtiyaçlarından sonra ortaya çıkan en önemli mesleki ihtiyaçlarının ailelere rehberlik etme becerilerine ilişkin olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitimden önce öğretmenlerin aileyi eğitime dahil etmediği ve ailelerin sınıfta gözlemci olduğu belirlenmiştir. İşitme kayıplı çocuk ailelerinin gereksinimlerinin belirlendiği çalışmalarda aileler, aldıkları aile eğitimini benzer şekilde tanımlamışlardır (ör.; Bekar vd., 2021; Kılıç, 2020). ÖERM'de çalışan öğretmenlerle yapılan başka bir çalışmada ise, öğretmenler aile eğitimlerinin aileyi ders sonunda bilgilendirme ve derse gözlemci olarak almayla sınırlı kaldığını belirtmişlerdir

(Sarı vd., 2017). ÖERM’de çalışan işitme engelliler öğretmenleriyle yapılan başka bir araştırmada da aile eğitimine ilişkin öğretmenlerin benzer algılarının olduğu ortaya çıkmıştır (Atmaca ve Uzuner, 2019). Bunların yanında Bekar ve diğerlerinin (2021) araştırmalarında da ortaya çıktığı gibi bu araştırmadaki ailelerin aldıkları aile eğitimini yeterli buldukları belirlenmiştir. Ailelerin aldıkları aile eğitimini yeterli bulmalarında ailelerin devam ettikleri kurum aracılığıyla aile eğitimiyle tanışmış olması ve alanyazında tavsiye edilen modelde aile eğitimi (Brown and Nott, 2005; Clark, 2017; Estabrooks, 2006; Estabrooks vd., 2016; Turan, 2010) almadıklarından karşılaştırma olanaklarının olmaması temel nedenler olarak vurgulanmaktadır (Bekar vd., 2021). Dolayısıyla hizmet içi eğitimden önce bu araştırmadaki öğretmenlerden ve alanyazından edinilen sonuçlardan yola çıkıldığında 0-3 yaş aile eğitimine ilişkin olarak öğretmenlerin sahadaki uygulamaları ile teori arasında önemli farklılıklar olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmalarda ortaya çıkan (Atmaca ve Uzuner, 2019; Bekar vd., 2021; Sarı vd., 2017) öğretmenlerin ve ailelerin tanımladığı biçimde ailenin sınıfa girmesi, gözlem yapması; öğretmenin bilgilendirme yapması ve ödev vermesi gibi uygulamalar aile bilgilendirmesi olarak ele alınabilir (Ardıç, 2013). Ancak 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimleri, aile bilgilendirmesinden öte bir anlam taşımaktadır. Aile merkezli yaklaşımın benimsendiği aile eğitimi uygulamaları, ailenin eğitime aktif olarak dahil olması, aile eğitimindeki oyunları/etkinlikleri öğretmen ve ailenin iş birlikli yürütmeleri, çocuğun gelişiminin desteklenmesi için gerekli olan becerilerin aileye kazandırılması ve ailenin güçlendirilmesi gibi bileşenleri içermektedir (Clark, 2007; Brown and Nott, 2005; Estabrooks vd., 2016; Rhoades, 2017). Ayrıca 0-3 yaş dönemi yetersizliği olan çocuklarla sadece uzmanların çalıştığı ve ailelerin gözlemlendiği uygulamalar, çocuk merkezli uygulamalar olup yaklaşık 40 yıl öncesinde etkililiğinin düşük olması nedeniyle tercih edilmeyen uygulamalar haline gelmiştir (Bricker vd., 2018; Bruder, 2000; Perera, 2011). Bu nedenle günümüzde yetersizliği olan çocukların erken çocukluk özel eğitiminde ailelerin eğitime dahil edildiği ve becerilerinin güçlendirildiği aile merkezli uygulamalar etkili ve uygulanabilir olarak kabul edilmektedir (Dunst and Trivette, 2009; Odom and Wolery, 2003).

Bu araştırmada hizmet içi eğitim uygulamalarıyla birlikte öğretmenlerin aileye rehberlik etme becerilerinde büyük bir değişiklik meydana gelmiştir. Alanyazında da işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin, aldıkları süpervizyon sonucunda aileye rehberlik etme becerilerinde gelişme gözlemlendiği belirlenmiştir (Turan,

2019), aile eğitimine yönelik katıldıkları eğitimle birlikte ÖERM öğretmenlerinin, uygulamalarında değişme olduğunu belirttikleri görülmüştür (Sarı vd., 2017). Bu araştırmadaki öğretmenlerin ve kurum müdürünün ifadelerinden de aile bilgilendirmesi ile alanyazında tavsiye edilen aile eğitimi modeli arasındaki farkı kavradıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ailelere rehberlik etme becerilerindeki gelişimin, uzun vadede ailelerin becerileri üzerinde daha destekleyici olabileceği ileri sürülebilir. Araştırmaya katılan aileler, hizmet içi eğitimden önce öğretmenlerin verdikleri önerileri ve ödevleri evde uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öncesinde aileler, kurumdaki eğitime dahil olmadıkları için bu uygulamaları nasıl yaptıklarına dair öğretmenlerin elinde bilgi olmadığı söylenebilir. Hizmet içi eğitim uygulamalarıyla birlikte, aile eğitimlerinde ailelerin çocukla etkileşim ve oyun konularındaki becerilerine ilişkin öğretmenlerin gözlemleri olmuş ve bu becerilerin geliştirilmesi üzerinde çalışmışlardır. Bunun yanında öğretmenlerin de uygulamalarında mesleki gelişim sağladıkları düşünüldüğünde ailelerin eski uygulamalara kıyasla daha nitelikli modeller gördükleri ileri sürülebilir. Dolayısıyla ailelerin daha nitelikli uygulamalar görmesi ve becerilerinin geliştirilmesi ile ailelerin işitme kayıplı çocuklarının gelişiminde daha destekleyici hale gelebilecekleri öngörülebilir.

Sonuç olarak ulusal alanyazında ÖERM’lerde 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları özelinde bir araştırma olmasa da bu araştırmada belirlenen öğretmen ihtiyaçlarının, okul öncesi veya okul çağı çocuklarla ve ÖERM’de diğer yetersizlik gruplarıyla çalışan öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının bir kısmı ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bunların yanında yapılan çalışmalarda ÖERM’de çalışmaya başlayan öğretmenlerin deneyimsiz oldukları ve öğretmenlerin teorik eğitim ve çalışma koşulları arasında uyumsuzluklar yaşadıkları (Atmaca vd., 2018), yetersizliği olan çocukların eğitimleri ve kurumların yapısı ve işleyişi hakkında yeterli bilgi ve formasyona sahip olmadıkları belirlenmiştir (Altinkurt, 2008). Öğretmenlerin çeşitli konularda mesleki ihtiyaçlarının görülmesi, iş başında desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğunu tekrar ortaya koymaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, hizmet içi eğitim uygulamalarının, bu araştırmadaki gibi uygulamaya yönelik yapıldığında, öğretmenlerin gelişimi üzerinde faydalı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu alanda çalışan öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına uygun bu tip hizmet içi eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişimleri birbirlerinden farklılık göstermiştir. İşitme engelliler öğretmenleri, geçmiş eğitimleri ve tecrübelerine bağlı olarak çok hızlı gelişim göstermişlerdir. Okul öncesi öğretmenin ise kendi branşında öğrendiği bilgileri (oyun ve hareketi kullanma, materyal geliştirme vb. konularda) aile eğitimi uygulamalarına çok rahat transfer edebildiği görülmüştür. Ancak odyologun, branşına bağlı olarak, genel pedagoji eğitimi ve 0-3 yaş çocuk eğitimi konusunda çok önemli desteklere ihtiyacının olduğu ve bu alanlardaki ihtiyaçlarının bir kısmının devam ettiği saptanmıştır. ÖERM’lerde alan dışı çalışan öğretmenlerin pek çok konuda mesleki ihtiyaçlarının olması yanında aile eğitimi uygulamaları konusunda da mesleki ihtiyaçlarının olduğunu belirtmeleri (Sarı vd., 2017) bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenler arasındaki bu farklılıkların hizmet öncesi eğitimlerine ve öğretmenlik deneyimlerine göre değişiklik gösterdiği ileri sürülebilir.

Bu araştırmada ailelerin, hizmet içi eğitimden ne bekleyeceklerini bilememeleri ve fikir beyan etmemeleri önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Hizmet içi eğitimden önce aileler, aile eğitimlerinde öğretmenle çocuğun çalışmasını izlemeyi tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Aileler pasif gözlemci olmak istemelerinin gerekçelerini çocuklarının kendilerinden bağımsız olmalarını istemeleri olarak açıklamışlardır. Hizmet içi eğitim uygulamaları sonucunda aileler, aile eğitimlerine daha çok katılarak çocuklarının eğitiminde aktif hale gelmişlerdir. Hizmet içi eğitimden sonra, katılımcı olduklarında daha iyi öğrendiklerini, çocuklarına daha fazla katkı sağladıklarını ve geçmişe göre daha çok eğlendiklerini belirtse de bir annenin bazen katılımcı bazen de gözlemci olmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Bu durumun çeşitli nedenleri olabileceği düşünülmektedir. İlk olarak, aileler eğitime “sadece öğretmen çocukla eğitim yapar” ya da “eğitim, öğretmenin işidir” şeklinde bir anlam yüklemiş olabilirler. İkincisi, aileler çocuk yetiştirme sürecinde yaşadıkları güçlüklerden kaynaklı ÖERM’deki aile eğitimi saatini bir mola olarak değerlendiriyor olabilirler. Üçüncüsü, bu araştırmada ve diğer araştırmalarda (Atmaca ve Uzuner, 2019; Bekar vd., 2021; Kılıç, 2020; Sarı vd., 2017) ortaya çıktığı gibi ÖERM’lerde aile eğitimi konusunda böyle bir kültür oluşmuş olabilir. Buna bağlı olarak ailelerin devam ettikleri kurum dışında deneyimleri olmadığı ve alanyazında tavsiye edilen nitelikte aile eğitimi almadıkları için bir beklenti oluşturamadıkları (Bekar vd., 2021) ileri sürülebilir. Ayrıca ailelerin ÖERM’den neler beklemeleri gerektiği ve aile eğitimindeki rolleri konularında bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Erken çocukluk dönemi işitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik

aile eğitimi ve rehberliği gereksinimlerinin belirlendiği bir araştırmada, aileler çocuklarının tanılandığı dönemde aile eğitiminin ne olduğunu bilmediklerini belirtmişlerdir (Kılıç, 2020). Kılıç'ın (2020) araştırmasındaki bu bulgunun, hizmet içi eğitim öncesinde, bu araştırmadaki ailelerin de aile eğitiminin anlamı ve önemine ilişkin yeterince bilgilerinin olmaması düşüncesini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Alanyazında da işitme kayıplı çocuk ailelerinin bilgi, eğitim, maddi, psiko-sosyal destek gibi çok çeşitli alanlarda ihtiyaçlarının olduğu ve bu ihtiyaçlarının genellikle bilgi ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bekar vd., 2021; İcöz, 2016; Kılıç, 2020). Kılıç'ın (2020) araştırmasında ise işitme kayıplı çocuk aileleri, yönlendirilmedikleri ve yaşadıkları yerde kurum olmaması nedenleriyle aile eğitimi alamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla erken tanı ve cihazlandırma olanaklarının bu kadar gelişmiş olmasına rağmen Türkiye'de ailelerin, aile eğitimi alamadıkları ya da alsalar da nitelikli uygulamalara erişemedikleri söylenebilir. Kılıç'ın (2020) araştırmasında Türkiye'nin her bölgesinde en kalabalık illerden toplanan örneklem ile; 187 aileden 100'ünün aile eğitimi almadığı, 87'sinin aile eğitimi aldığı saptanmıştır. Aynı araştırmada aile eğitimi alan ailelerden 40'ının özel eğitim öğretmeninden, 32'sinin odyologdan ve yedisinin ise sertifika almış okul öncesi veya sınıf öğretmeninden aile eğitimi aldıkları belirlenmiş ve aile eğitimi veren kurum ihtiyacının ise karşılanma oranı oldukça düşük bulunmuştur. Tüm bunlar, Türkiye'de tanılama sürecinden sonra aileleri yönlendirme, bilgilendirme ve ailelere rehberlik etme konularında önemli eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Hastaneler, odyoloji klinikleri, RAM'lar ve ÖERM'ler arasında da iş birliğinde önemli boşluklara işaret etmektedir. Bu alanlardaki boşlukların, ailelerin bilgi gereksinimlerine ve rollerine ilişkin algılarını açıkladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenler ve kurum müdürü, ailelerin bilgisiz olması nedeniyle ailelerle sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde başka bir araştırmada ÖERM'de çalışan öğretmenler ailelerin bilgisiz olduğunu ve aile içi iletişim sorunları nedeniyle verdikleri bilgilerin ev içinde uygulanamadığını belirtmişlerdir (Sarı vd., 2017). Çetin ve Şen'in (2017) araştırmalarında da ailelerin ilgisiz olmasından kaynaklı öğretmenlerin güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada da öğretmenler ve kurum müdürü ailelerle yaşadıkları sorunları; ailelerin ÖERM'den maddi beklentilerinin olması, eğitim dışında özel hayatlarıyla ilgili problemleri paylaşarak öğretmenden destek beklmeleri, internetteki bilgi kirliliğinden olumsuz etkilenmeleri, anneanne-dede gibi büyük ebeveynlerin anne-babanın disiplinini sarsması ve ailenin çocuğu bulunduğu

gelişim düzeyinden daha iyi gösterme çabası şeklinde ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu sorunların ailelerin, aile eğitimi ile ÖERM süreci ve işleyişine ilişkin bilgi gereksinimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazında pek çok araştırmada işitme kayıplı çocuk ailelerinin çeşitli konularda bilgi gereksinimlerinin olduğu belirtilmektedir (ör.; Bekar vd., 2021; Fitzpatrick vd., 2008; İcüyüz, 2016; Kılıç, 2020; Most and Zaidman-Zait, 2001). Ailelerin kişisel problemleri konusunda öğretmenden destek beklmeleri de ailelerin psikososyal destek ihtiyaçlarını gösterdiği (Bekar vd., 2021), ilgi gördükleri veya kendilerine yakın hissettikleri kişilerden yardım almaya çalışmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

İşitme kayıplı çocukların yaklaşık %95'inin işiten anne-babaya sahip oldukları (Mitchell and Karchmer, 2004), işitme kaybıyla ilgili bilgi ve deneyimlerinin olmadığı (Kurtzer-White and Luterman, 2003) düşünüldüğünde ailelerin işitme kaybı, işitme kayıplı çocukların gelişimi ve eğitimi, destek alabilecekleri kurumlar ve hakları konularında bilgisiz olmaları doğal karşılanabilir. Alanyazında da belirtildiği gibi aileler bilgi gereksinimlerinin giderilmesinde uzmanlardan, diğer ailelerden ve internetten yararlanmaktadırlar (Fitzpatrick vd., 2008; Kılıç, 2020). Dolayısıyla ailelerin gereksinim duydukları konularda uzmanlar tarafından zamanında bilgilendirilmeleri ile yaşanan bu sorunların önüne geçilebileceği ileri sürülebilir. Ayrıca, ailelerin bu bilgi gereksinimlerini gidermek için ÖERM'de çalışan öğretmenlerin işitme kaybı, işitme cihazı/koklear implant kullanımı, işitme kayıplı çocukların gelişimi ve eğitimi ile ailelerin hakları vb. konularda aileleri bilgilendirmesi önerilebilir. Tanılama ve cihazlandırmadan sonra aileleri zamanında ve sistematik olarak bilgilendirecek bir birim veya sistemin oluşturulması (Baş vd., 2019; İcüyüz, 2016), aile eğitimi veren kurumların yaygınlaştırılması ve aile eğitimi alanında uzmanlaşmış işitme engelliler öğretmenlerinin yetiştirilmesi gibi yöntemlerin ailelerin zamanında doğru bilgiyle karşılaşma olanağını artıracak ileri sürülebilir (Baş vd., 2019; Kılıç, 2020). Aile eğitimi dışında ailelere bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesi, bu seminerlere büyükanne ve büyükbabaların da davet edilmesi, ailelerin bu sürece ilişkin daha iyi anlayış geliştirmeleri açısından bir diğer öneri olarak sunulabilir.

5.3. Araştırmacının Mesleki Gelişimi

Araştırma sürecinde, yürütölen hizmet içi eğitim uygulamalarının, öğretmen eğitimcisi rolündeki araştırmacının da mesleki gelişimini desteklediği belirlenmiştir. Araştırmacının, aile eğitimi uygulamaları ve ÖERM’de çalışma tecrübelerinin, öğretmenlere uygulamalarda yaşadıkları güçlüklerle çözüm üretmesi bakımından yol gösterici olduğu düşünölmektedir. Bu bağlamda araştırmacının, alan ve uygulama bilgisine sahip olarak hizmet içi eğitim uygulamalarını yürütmesinin, öğretmen eğitimcisi rolündeki gelişimine önemli bir temel oluşturduğu ileri sürölebilir. Araştırmalarda da öğretmenlerin, hizmet içi eğitim uygulamalarını yürüten eğitimcilerden özellikle uygulama bilgisine sahip olmalarını bekledikleri belirtilmektedir (Özavcı ve elikten, 2017; Uçar, 2017). Araştırmacının, öğretmenlerle kurduğu ilişkide ve yürüttüğu eğitim-öğretim faaliyetlerinde tez danışmanı ile aralarındaki usta-ırac ilişkisinden model aldığı belirlenmiştir. Araştırmacı, benzer süreci yüksek lisans tezini yazarken yaşamıştır. Araştırmacı, o süreçte tez danışmanının kendisiyle kurduğu ilişkiyi ve geri bildirimlerini örnekleyerek kendisine sunmasını, kendi gelişiminde faydalı bulduğu için bu uygulamaları öğretmen eğitimcisi rolüne aktarmaya çalışmıştır. Yapılan araştırmalarda da bu tip usta-ırac ilişkisine dayanan uygulamalarda hem öğretmen eğitimcisinin hem de öğretmenin profesyonel olarak geliştiklerinin belirlenmesi, bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir (Akay ve Gürgör, 2018; Gürgör vd., 2012).

Araştırmacının, eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken sorun çözme, kararlar alma ve katılımcılarla olumlu ilişkiler kurma gibi özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Alanyazında, öğretmen eğitimcisi ve öğretmen arasındaki öğrenme sürecinde dürüstlük, tutarlılık ve şeffaflık gibi olumlu ilişkiler kurulması önerilmektedir. Bu şekilde güvene dayanan ilişkiler kurması ve bu tip özellikler taşıması, öğretmen eğitimcisinin gelişimi açısından destekleyici bulunmaktadır (Broughton vd., 2019; Hunzicker, 2011; Turan, 2019).

Alanyazında, hizmet içi eğitim uygulamalarını yürüten eğitimcilerin yetişkin öğrenmesini temel almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Pehlivan, 1993; MEB, 2006a; Taymaz, 1981). Araştırmacının, süreçte öğretmenlerin ve kurum müdürünün geri bildirimlerine göre eğitim amaçlarını ve uygulamalarını düzenlediği belirlenmiştir. Bu uygulama ile araştırmacının öğretmenlerle iş birliği kurduğu söylenebilir (Hunzicker, 2011; Knowles vd., 2015). Araştırmacının, hizmet içi eğitim uygulamalarını öğretmenlerin sorunlarına odaklanarak yürüttüğu, uygulamalarında öğretmenlerin yaşam

deneyimlerinden ve içsel motivasyonlarından yola çıkarak öğrenme sürecini desteklemeye çalıştığı belirlenmiştir. Yetişkinlerin neyi neden öğreneceklerini bilmeye ihtiyaç duydukları, yeni öğrenmelerini önceki deneyimleri üzerine inşa ettikleri ve sorun merkezli olup bilgiyi uygulamayla ilgilendikleri düşünüldüğünde araştırmacının bu uygulamalarının öğretmen gelişimini destekleyici olduğu söylenebilir (Knowles vd., 2015; Zepeda, 2015). Bu nedenlerle, hizmet içi eğitim uygulamalarının, öğretmen eğitimcilerinin profesyonel gelişimi açısından da bir fırsat olarak değerlendirilmesi önerilebilir.

5.4. Ortaya Çıkan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Eğitim oturumlarının başında, katılımcıların hizmet içi eğitim programını bir ya da iki gün içinde tamamlama konusunda ısrarcı olmaları ve araştırmacının her katılımcıya uygun zaman ayarlamaya çalışması şeklinde sorunlar ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, araştırmadan önce katıldıkları bir/iki günlük eğitimlerde olduğu gibi, bu hizmet içi eğitim programını da uzun saatler çalışarak iki günde bitirmek istemişlerdir. Ancak, ilk iki eğitim oturumu bu şekilde uygulandığında, ertesi gün çok yorulduklarını ifade ederek bu şekilde devam etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, ilk oturumlarda, araştırmacı da gerçekçi olmayan bir biçimde her katılımcıya uygun eğitim oturumu saati ayarlama çabası içine girmiştir. Ancak eğitim programları, gün ve saat bakımından belli bir düzene sahip olmalı ve süreklilik göstermelidir. Ayrıca belli kuralları olması ve bu kurallara herkes tarafından uyulması gerekmektedir (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009). Aksi takdirde her bireye göre ayarlanması eğitimin sürekliliğinin sağlanması bakımından uygun değildir. Bu bakış çerçevesinde araştırmacının, ilk oturumlardan sonra, eğitimlerin düzenli ilerlemesine yönelik kararlı duruş sergilemesi ve bu sorunlara ilişkin katılımcılarla yaptığı konuşma bu sorunların çözülmesini sağlamıştır.

Bu sorunların dışında, zaman zaman öğretmenler sürecin uzun olması ve aile eğitimi uygulama gözlemlerinin sık aralıklarla yapılmasına ilişkin sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında da bu tip uygulamalarda zaman zaman öğretmenlerin direnişyle karşılaşılabilirdiği belirtilmektedir (Lowenhaupt vd., 2014). Ancak izleme çalışmalarında öğretmenlerin, sürecin uzun olmasını daha faydalı buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir süre sonra öğrenmelerini gözden geçirme ve

öğrendiklerini uygulama fırsatlarının olması sonucunda süreci daha farklı bir yaklaşımla değerlendirmiş olmalarına bağlı olarak böyle bir sonucun ortaya çıktığı ileri sürülebilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan en önemli sorun ise kurumda sık meydana gelen öğretmen değişimi olmuştur. Sürekli öğretmen değişimi, hizmet içi eğitim uygulamalarının kurumda sürdürülebilirliğini ve kalıcılığını sağlamanın önündeki en önemli engel olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, bu araştırmada hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine çok önemli katkılar sunarken, sürdürülebilirliğinde ve kalıcılığında sistemsal bir sorunla karşılaşmıştır. Ayrıca sık meydana gelen öğretmen değişiminden bir annenin ve kurum müdürünün de memnun olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya benzer biçimde, otizmlili çocuk annelerinin ÖERM'lerden beklentilerinin belirlendiği bir araştırmada anneler, sık sık öğretmen değişimi olmasından memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir (Yıkımlı ve Özbey, 2009). Atmaca ve Uzuner'in (2019) araştırmalarında da öğretmen değişimi bir sorun olarak ortaya çıkmış ve bu durumun kurum yöneticilerinin tutumu ve kurum işleyişiyle ilgili olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmada öğretmenler ve kurum müdürü, öğretmenlerin, çalışma saatlerinin uzun olduğunu, yıllık izinlerinin yetersiz olduğunu ve zamanının önceden belli olmadığını, indirimlerden (öğretmenevi, otobüs bileti, müze girişi vb.) yararlanamadıklarını ve bunun üstüne MEB öğretmenlerinden daha az maaş aldıklarını ifade etmişlerdir. Üç öğretmen ve kurum müdürü, öğretmenlerin sosyal güvenlik sigortalarının düşük olduğunu, buna bağlı olarak emeklilik maaşlarının da düşük olacağını belirtmişlerdir. Alanyazında da ÖERM'de çalışan öğretmenlerin çalışma saatlerinin uzun olduğu, haftada 40 saat çalışmanın zor olduğu, bazen ders aralarında mola yapamadıkları (Atmaca ve Uzuner, 2019), maaşlarının yetersiz olduğu (Atmaca ve Uzuner, 2019; Korucu, 2005), bazı öğretmenlerin de maaşlarını zamanında alamadıkları (Altınkurt, 2008; Korucu, 2005) ve İş Kanunu'na göre sahip oldukları özlük haklarını kullanma konusunda yöneticilerle sorun yaşadıkları (Çetin ve Şen, 2017) belirlenmiştir. Bu nedenlerle bu araştırmada ortaya çıkan öğretmen değişiminin, ÖERM'de çalışan öğretmenlerin yetersiz özlük haklarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki ve alanyazındaki öğretmenlerin görüşleri birlikte ele alındığında ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin, öğretmen statüsünde değerlendirilmediği ve özlük haklarıyla ilgili çok önemli sorunlarının olduğu görülmektedir. MEB okullarında çalışan kadrolu öğretmenler 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na tabi olup belirli özlük hakları bulunmaktadır. Ancak ÖERM'de çalışan öğretmenlerin, Özel Eğitim Kurumları

Yönetmeliği'nin (2012) 42. maddesine göre, sosyal güvenlik ve özlük hakları yönünden 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ile 4857 sayılı İş Kanunu'nun hükümlerine tabi oldukları belirtilmektedir. Buna göre ÖERM'de çalışmaya başlayan öğretmen ile kurucu veya kurucu temsilcileri arasında sözleşme yapılmaktadır. ÖERM'de çalışan öğretmenlerin bu sözleşmeye dayalı olarak çalışma şartlarına ve çalışma ortamına ilişkin hak ve sorumlulukları belirlenmektedir (MEB, 2012). MEB'e bağlı öğretmenler, haftada en az 21 saat derse girme zorunluluğu olup (ilkokullarda 18 saati; ortaokullarda 15 saati maaş karşılığı, kalan kısmı ek ders olarak sayılmakta) ek ücret karşılığında en fazla 40 derse kadar ek ders yapabilmektedir (MEB, 2006b). Dolayısıyla MEB'e bağlı öğretmenlerin maaş karşılığı dersleri dışında girmiş oldukları bütün derslerin karşılığı olan ücreti alabiliyorken, ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin haftada 40 saat çalışıp daha az maaş aldıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında MEB öğretmenlerinin hafta sonu izinleriyle birlikte kış döneminde 15 gün; yaz döneminde iki ay yıllık izinleri bulunurken, ÖERM öğretmenlerinin haftada altı güne kadar çalışabildikleri, yıllık izinlerinin ise yılda 15 günle sınırlı olup, kurum yöneticisinin kararına göre yıllık izin süresinin ve zamanının değiştiği görülmektedir. MEB okullarında kadrolu öğretmenin iş güvencesi bulunurken, bu araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre ÖERM'de çalışan öğretmenin kendisinden daha düşük ücretle çalışan bir öğretmen geldiğinde sözleşmesinin feshedilebileceği, iş güvencesinin olmadığı belirtilmektedir. MEB öğretmenleri, kadro derecelerine göre değişse de eşit düzeyde sosyal güvenlik sigortası ve emeklilik ikramiyesine sahipken, ÖERM öğretmenlerinin sosyal güvenlik sigorta miktarının kurumdan kuruma değiştiği, sigortalarının çok düşük rakamlarda olabildiği ve buna bağlı olarak da emeklilik ikramiyelerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca MEB öğretmenleri öğretmenevinde, otobüs-tren biletinde ve müze girişlerinde belli bir indirim hakkına sahipken yine ÖERM öğretmenlerinin bu haklardan yararlanamadıkları belirlenmiştir. Tüm bunlara ilave olarak öğretmenler ve kurum müdürü, ÖERM öğretmenlerinin maaşlarının geçmişe göre giderek azaldığını belirtmişlerdir. Korucu'nun 2005 yılında yaptığı araştırmada ÖERM'de çalışan öğretmenlerin aldıkları maaştan memnun oldukları, bu nedenle de ÖERM'de çalışmayı tercih ettikleri ortaya çıkarken Atmaca ve Uzuner'in 2019 yılında yaptıkları araştırmada öğretmenlerin aldıkları maaşı düşük bulmaları, bu araştırmada ortaya çıkan bu bulguyu destekler niteliktedir. Atmaca ve Uzuner'in (2019) araştırmasında da ortaya çıktığı gibi ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin maaşlarının giderek azalmaya devam ettiği

anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ÖERM’lerde çalışma koşullarında elde edilen bu tablo “Bu sorunlara rağmen öğretmenler neden ÖERM’lerde çalışmayı tercih etmektedirler?” sorusunu akla getirmektedir. Öğretmenlerin, buldukları ilde yaşama isteği, MEB okuluna atanamama ya da kendi alanında istihdam olanağı bulamama gibi nedenlerle ÖERM’de çalışmayı tercih ettikleri bu araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır. Ancak genelleme yapılabilmesi ve daha çok bilgi edinilebilmesi için daha geniş kapsamlı bir araştırmanın yapılması önerilebilir.

Bu araştırmadaki öğretmenlerin ve kurum müdürünün ifadelerinden yola çıkıldığında öğretmen maaşlarının giderek azalmasının iki nedeni olduğu ileri sürülebilir. Birinci neden, ÖERM’lere öğrenci başına verilen devlet ödeneğinin giderek düşmesi ve enflasyon karşısında bu miktarın değer kaybetmesidir. İkinci neden ise alan dışı öğretmen istihdamıdır. Alanda yapılan çalışmalardan, son yıllarda MEB tarafından 240 saatlik bir eğitimle yetiştirilen sertifikalı öğretmenler, okul öncesi öğretmeni ile çocuk gelişimi ve eğitimcisi gibi alan dışı öğretmenlerin ÖERM’lerde giderek artan sayıda istihdam edildikleri anlaşılmaktadır (ör.; Atmaca vd., 2018; Atmaca ve Uzuner, 2019; Sarı vd., 2017). Bu araştırmadaki öğretmenlerin ve kurum müdürünün de belirttiği gibi sertifikalı öğretmen ya da okul öncesi öğretmeni ile çocuk gelişimi ve eğitimcilerinin ülkede yaşanan genel işsizlik sorunlarına bağlı olarak asgari ücretle bile ÖERM’lerde çalışmayı kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, finansal yönetim açısından kurum müdürünün de özel eğitim öğretmenlerine göre daha düşük ücretle çalışan öğretmeni daha avantajlı görmesi diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Atmaca ve Uzuner, 2019; İşman, 2009). Diğer yandan özel eğitim alanı mezunu olmayan sertifikalı öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde güçlükler yaşadıklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Atmaca ve Uzuner, 2019; Çetin ve Şen, 2017; Karasu ve Mutlu, 2014). Özel eğitim alanında sertifikalı öğretmen çalıştırma konusunun uzun yıllardır alanda yaşanan önemli sorunlardan birisi olduğunu söylemek mümkündür (Karasu ve Mutlu, 2014). 240 saatlik eğitimle özel eğitim öğretmeni yetişmeyeceği bilinmesine karşın her geçen gün artan sayıda öğretmenlere özel eğitim sertifikası verilmektedir (Büyükalan-Filiz vd., 2018). Alan mezunu olmayan öğretmenlerin sertifika programları yoluyla istihdam edilmelerinin çeşitli sorunlara yol açtığı görülmektedir. Bu uygulamaların alan mezunlarının istihdam sorunlarını artırmanın yanı sıra ÖERM’lerin değerini düşürdüğü ve eğitimin niteliğini doğrudan etkilediği ileri sürülebilir. Üstelik ÖERM’ler MEB’e bağlı çalışırken, ÖERM’de çalışan öğretmene atanmamış öğretmen muamelesi yapılmasının,

öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedelediği de ileri sürülebilir. Bunların sonucunda bu araştırmadaki öğretmenlerin büyük bir kısmının da belirttiği gibi ÖERM’de çalışan öğretmenlerin gelecek kaygısı yaşamaları doğal bir sonuç olarak ele alınabilir. Bu sorunlara bağlı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin bu araştırmada da görüldüğü gibi MEB okuluna atanıncaya kadar ÖERM’i bir basamak olarak görmeleri kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla ÖERM’lerin günümüzde geldiği duruma bakıldığında, ÖERM’de uzun süre çalışacak alan öğretmenlerinin bulunmasının güç olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazına ve bu araştırmanın bulgularına dayanarak, sistem bu şekilde devam ettiği süreci ÖERM’de tecrübe kazanmış, alanında ustalaşmış ve bilgisini diğer öğretmenlerle paylaşarak kurumun eğitim standardını yükselterek devam ettirecek öğretmen ihtiyacının ÖERM’de devam eden bir sorun olarak kalacağı öngörülebilir. Bu araştırma süresince altısı aile eğitimi uygulamalarını yürüten, ikisi eğitim oturumlarına dinleyici olarak katılan olmak üzere toplam sekiz öğretmenle çalışılmış ancak araştırma sonuçlandığında eğitime katılan ve kurumda çalışmayı sürdüren aile eğitimi yürüten tek bir öğretmen ile dinleyici olarak katılan iki öğretmen kalmıştır. Ayrılan öğretmenlerin kurumda çalışma süresi, ortalama bir ya da bir buçuk yıl arasında değişmektedir. Bu bulgu Atmaca ve Uzuner’in (2019) araştırma bulgularıyla da uyumludur.

ÖERM’lerde yaşanan bu sorunlara acil olarak çözümler üretilmesi son derece önemli görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenler ve kurum müdürü, öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili yaşanan sorunlar için çeşitli öneriler sunmuşlardır. Öncelikle, ÖERM’lerde çalışan öğretmenler olarak özlük haklarının iyileştirilerek MEB öğretmenleriyle aynı statüde çalışmayı beklemektedirler. Maaşlarının ve sosyal güvenlik sigortalarının belli bir standardı olmasını ve MEB tarafından ödenmesini, iş güvencesinin sağlanmasını, merkezi bir atama sistemi olmasını ve bu haklar tüm öğretmenlere sağlanamıyorsa bile tecrübeli ÖERM öğretmenlerine sağlanmasını önermektedirler. Ayrıca ÖERM’lere öğrenci başına verilen ödeneğin artırılması için gerekirse öğrencilere verilen eğitim saatinin iki saatten dört-beş saate çıkarılmasını da önermektedirler. Alanyazında da öğretmenlerin özlük haklarında (Çetin ve Şen, 2017), çalışma koşullarında (çalışma saatleri, ders arası dinlenme süresi vb.) düzenlemeler yapılması (Atmaca ve Uzuner, 2019; Çetin ve Şen, 2017), maaşlarının yükseltilmesi ve MEB tarafından ödenmesi (İşman, 2009) şeklinde benzer önerilerle karşılaşılmaktadır. Diğer taraftan bu araştırmadaki bazı öğretmenlerin önerdiği gibi bazı araştırmalarda da öğretmenlerin (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016) ve ailelerin ÖERM’lerde ders saatinin

artırılmasına yönelik önerilerinin olduğu dikkat çekmektedir (Bekar vd., 2021; Kılıç, 2020). İlk bakışta ders saatlerine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinde çelişki olduğu akla gelse de öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesiyle birlikte ÖERM'deki ders saatlerinin de artırılmasının mümkün olabileceği ileri sürülebilir. Özetle, ÖERM'lerde öğretmen devamlılığının sağlanması için öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirme yapılması ve öğrenci başına verilen ödeneklerin artırılması önerilebilir. Böylelikle, öğretmenlerin devamlılığı sağlanarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılacağı öngörülebilir.

Bu araştırmanın odağında yer almasa da MEB ve RAM'la yaşanan sorunlar, öğretmenler, kurum müdürü ve ailelerin dile getirmesiyle zaman zaman gündeme gelmiştir. Öğretmenler ve kurum müdürü, MEB ve RAM'dan destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, RAM'daki personeli alan bilgisi bakımından yeterli bulmadıklarını ve bu nedenle bir destek beklemediklerini belirtmişlerdir. Altınkurt'un (2008) araştırmasında da benzer biçimde ÖERM'de çalışan öğretmenlerin RAM'larda görev yapan öğretmenleri tanılama ve izlemede yetersiz buldukları belirlenmiştir. Bunların yanında bu çalışmada, öğretmenler ve kurum müdürü, MEB'den yeterli denetim de alamadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında da benzer biçimde öğretmenler, MEB'in denetim konusunda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Gürgür vd., 2016). Bu çalışmada bir baba, MEB'in yeni yönetmelikle 45 dakikalık ders süresini 40 dakikaya indirmesini, çocuğun ders süresi için kayıp olarak nitelendirmiştir. Alanyazında görülen, ailelerin daha fazla ders (Bekar vd., 2021; Yıkımlı ve Özbey, 2009) ve ek ders beklentilerinin olması (İçyüz, 2016) bu bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcılar, ÖERM'in bulunduğu ildeki RAM'ın, 0-3 yaş çocuklara grup eğitimi raporu vermediğini belirtmişlerdir. Kurum müdürü, RAM'ın 0-3 yaş çocukların grup eğitimine ihtiyacı olmadığı savıyla tasarruf etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Halbuki, Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne (MEB, 2012) göre yetersizliği bulunan bireylerin ÖERM'lerden ayda sekiz saat bireysel eğitimle birlikte dört saat grup eğitimi alma hakkı bulunmaktadır. ÖERM'lere ve RAM'lara odaklanan araştırmalar incelendiğinde böyle bir sorunla karşılaşılmanın olup, bu sorunun bölgesel ya da bu kurumun bulunduğu ile ait bir sorun olduğu düşünülebilir. Bu nedenle bu sorunun il bazında araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada lisans programlarıyla ilgili sorunlar da ortaya çıkmıştır. Daha önceden de belirtildiği gibi, işitme engelliler öğretmenlerinin lisans eğitimlerini 0-3 yaş

işitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamaları konusunda yetersiz buldukları saptanmıştır. Alanyazında ÖERM’lerde çalışan işitme engelliler öğretmenleri de lisans eğitimlerini ÖERM işleyişi ve destek eğitim açısından yetersiz bulduklarını, eğitimlerinin teorik düzeyde kaldığını ve uygulama fırsatlarının az olduğunu (Atmaca ve Uzuner, 2019; Gürgür vd., 2016), programın yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Atmaca ve Uzuner, 2019). Uluslararası alanyazında da işitme kayıplı çocukların eğitiminde çalışacak uzmanları yetiştiren programlarda revizyon yapılmasına ve daha çok uygulamalı derslerin yer almasına ihtiyacın olduğu belirlenmiştir (Compton vd., 2009; Guardino, 2015).

Bu araştırmaya katılan öğretmenler, alanda işitme engelliler öğretmenleri ve odyologların istihdamı ile ilgili sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir. Bir öğretmen, bazı illerde işitme engelliler öğretmeni bulunmadığı için işitme kayıplı çocukların eğitimine diğer alanlardan öğretmenlerin girdiğini, bu araştırmanın katılımcılarından olan bir işitme engelliler öğretmeni de kurumdan ayrıldıktan sonra MEB okulunda zihinsel yetersizliği olan çocukların sınıflarında görevlendirildiğini belirtmiştir. Diğer yandan araştırmanın katılımcısı olan odyolog ise, lisans eğitiminde işitme kayıplı çocukların eğitimi üzerine eğitim almadıklarını ancak kendi alanlarında istihdam olanağı bulamadıklarında ÖERM’lerde eğitimci olarak istihdam edildiklerini belirtmiştir. Katılımcıların dile getirdikleri bu sorunların işitme kayıplı çocukların eğitimi alanındaki eğitimci istihdamı ve donanımlı eğitimci sayısının yetersizliği sorunlarına ilişkin bir gösterge olduğu ileri sürülebilir. Bu bulguları destekleyen biçimde, alanyazında da özel eğitim öğretmenliği programlarının birleştirilmesinin alanda özelleşmeyi ortadan kaldırarak işitme engelliler ve görme engelliler öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin MEB okullarında zihinsel yetersizliği ve otizmi olan çocukların oldukları kurumlar ya da sınıflarda görev yapmalarıyla sonuçlandığı belirtilmektedir (Büyükalın-Filiz vd., 2018).

Günümüzde, işitme engelliler öğretmenleri gelişen teknoloji ve olanaklar sayesinde erken yaşta tanılanan ve cihazlanan çocuklarla daha sık karşılaşmaktadır. Ülkemizin erken tanı ve erken cihazlandırmada uluslararası standartlara yaklaştığı görülmektedir (Turan ve Baş, 2019). Dolayısıyla günümüzde işitme kayıplı çocukların eğitimiyle ilgili olarak gelinen noktada 0-3 yaş aile eğitimlerine ilişkin farkındalık, bu eğitimleri yürütebilecek yeterlikte öğretmen ve kurumlara olan ihtiyaç bulunmaktadır (Baş vd., 2019; Kılıç, 2020). Ancak 2016 yılına kadar yetiştirilen işitme engelliler öğretmenleri, sınıf öğretmeni olarak yetiştirilmiştir. Bunların arasından aile eğitimi konusunda

uzmanlaşmış öğretmen sayısının az olduğu görülmektedir. Bu nedenle üniversitelerin özel eğitim öğretmeni yetiştiren lisans programlarında revizyona ihtiyacın olduğu ileri sürülebilir. 0-3 yaş dönemi gelişimsel özellikler bakımından okul çağı çocukların eğitiminden farklılık göstermektedir (Loizou and Recchia, 2017). 0-3 yaş döneminde nitelikli erken eğitim programlarından yararlanan işitme kayıplı çocukların sözlü dil ve okuma-yazma gibi akademik becerilerde daha iyi olduklarının belirlenmesi (Geers vd., 2019) okul öncesi ve okul çağı dönemi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından daha fazla yararlanabilecekleri inancını artırdığı söylenebilir. Günümüzde ortaya çıkan bu durum 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamaları konusunda ayrı bir uzmanlık alanına ihtiyacın olduğunu göstermektedir. Cihazlandırılmış ve koklear implantlı çocuk sayısının her geçen gün arttığı göz önünde bulundurulduğunda aile eğitimi alanında uzmanlaşmış daha çok sayıda öğretmenin yetiştirilmesi, bu öğretmenleri yetiştirebilecek lisans veya lisansüstü programların açılması ve bu eğitimleri sağlayabilecek kurumların yaygınlaştırılması önerilebilir.

5.5. Sonuç

Sonuç olarak, yapılan bu araştırmada aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin eğitimi planlama ve değerlendirme, çocukla etkileşim kurma, çocukla oyun oynama ve eğitim materyali kullanma, dinleme ve dil becerilerini destekleme ve aileye rehberlik etme becerilerinde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Eğitim oturumlarına dinleyici olarak katılan diğer öğretmenlerin ve kurum müdürünün de bu alanlarda önemli kazanımlar sağladıkları saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına dayalı geliştirilen ve yürütülen hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmenlerin ve kurum müdürünün mesleki gelişimi üzerinde faydalı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda hizmet içi eğitim uygulamalarının ÖERM'deki genel eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesine de yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarında ve ÖERM'de meydana gelen bu iyileşmelerin yanında araştırma sürecinde ÖERM'de meydana gelen sık öğretmen değişimi, hizmet içi eğitim uygulamalarının sürdürülebilirliği ve kalıcılığı açısından önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin, sık öğretmen değişiminin nedenlerini, öğretmen olarak MEB'in sağladığı

çeşitli hakları kullanamamalarına, ekonomik sorunlara ve alandaki haksız rekabete bağladıkları belirlenmiştir.

İşitme engelliler öğretmenlerinin sınıf öğretmeni becerileriyle yetişmesine bağlı olarak 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürütme konusunda uygulama becerilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamaları konusunda özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyacın olduğu düşünülmektedir. Ancak 2016-2017 itibariyle özel eğitim bölümlerinin tek çatı altında birleştirilmesiyle yapılan revizyonun, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürütecek öğretmen ihtiyacını karşılamayacağı öngörülmektedir. 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin, eğitim odyolojisi, işitme teknolojileri, işitsel-sözel iletişim ve eğitim yaklaşımları, 0-3 yaş çocuk gelişimi, etkin öğrenme ortamları oluşturma (oyun, günlük yaşam rutinleri, erken okuryazarlık etkinlikleri vb.), dinleme ve dil becerilerini geliştiren teknikler ve aile merkezli uygulamalar konularını içeren bir programda yetiştirilmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Clark, 2007; Easterbrooks vd., 2008; Martin-Prudent vd., 2016; Turan, 2019).

Tüm bunların yanında, ÖERM’de 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitiminde okul öncesi ve odyoloğun da istihdam edildiği ve bu çalışanların da işitme engelliler öğretmenlerine kıyasla alana ilişkin çok daha önemli düzeyde mesleki ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kurum müdürünün, işitme engelliler öğretmenleri atanabildiği için kurumda kalıcılığını sağlayamadığını, özel eğitim öğretmenlerinin kurum için daha maliyetli olduğunu ve buna bağlı olarak bundan sonraki süreçte okul öncesi öğretmeni ile çocuk gelişimi ve eğitimcilerini tercih edeceğini belirtmesinin, işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında donanımlı eğitimci istihdam etme sorununu daha büyük bir sorun haline dönüştüreceği düşünülmektedir. Bu nedenlerle, özel eğitim öğretmenlerinin atama politikalarına ve ÖERM’lerde işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında donanımlı eğitimcilerin istihdamının sağlanmasına yönelik düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

5.6. Öneriler

MEB’e bağlı bir ÖERM’de 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.6.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Ulusal alanyazında 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamaları ve bu uygulamaları yürüten öğretmenlere ilişkin araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, bu konuyu ele alan çeşitli araştırmalar yürütülebilir. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuk ailelerinin aile eğitimlerinden beklentileri, öğretmenlerin aile eğitimlerine ilişkin görüşleri, mesleki ihtiyaçları ve mesleki gelişimlerine odaklanan çeşitli yöntemlerde araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin ve ailelerin, aile eğitimine yönelik tutumlarının değiştiğine ilişkin izler de ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bundan sonraki çalışmalarda, öğretmenlerin ve ailelerin aile eğitimine yönelik tutumlarına odaklanan kapsamlı araştırmalar da yürütülebilir.
- Bu araştırmada, hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmenler üzerinde meydana getirdiği değişiklikler incelenmiştir. Bu tip bir hizmet içi eğitim uygulamasının, öğretmenlerin, çocukların ve ailelerin gelişimi üzerinde meydana getirdiği değişiklikler üzerine kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları Türkiye genelinde incelenebilir. Türkiye'nin her bölgesinden çeşitli illerden verilerin toplandığı örneklem temsil gücü yüksek bir araştırma yapılabilir.
- Okul öncesi ve ilkokul dönemi işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına dayalı hizmet içi eğitim uygulamaları, benzer bir araştırma ile incelenebilir.
- Türkiye genelinde ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin sorunlarının ele alındığı kapsamlı bir araştırma yapılabilir. ÖERM'lerde kurumsallaşma, öğretmenlerin çalışma koşulları ve özlük haklarına odaklanan araştırmalar tasarlanabilir.

5.6.2. Uygulamalara yönelik öneriler

Uygulamalara yönelik öneriler; (a) hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik öneriler, (b) MEB'e yönelik öneriler ve (c) lisans ve linsas üstü programlara yönelik öneriler olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

5.6.2.1. Hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik öneriler

- Hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına uygun, uygulamada karşılaştıkları sorunlara çözüm üreten ve yetişkin öğrenmesi özelliklerini dikkate alan uygulama odaklı yürütülmesi önerilebilir.
- Hizmet içi eğitim uygulamalarını, yeterli alan ve uygulama bilgisine sahip eğitimcilerin yürütmesi önerilebilir.
- Hizmet içi eğitim programlarında, öğretmenlerin sürece aktif katılabileceği, eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda kendilerinin karar alabileceği iş birlikli uygulamaların yapılması önerilebilir.
- Araştırma sürecinde, geliştirilen hizmet içi eğitim programı dijital platforma aktarılabilir. Bilgisayar ve yazılım uzmanları ile birlikte çalışılarak Web tabanlı bir sistem geliştirilebilir. Bu sistem üzerine öğretmenlerin yararlanabilecekleri yazılı ve görsel kaynaklar, uygulama videoları yerleştirilebilir ve öğretmenlerin uygulamalarına geri bildirim sağlayabilecek bir mekanizma geliştirilebilir. Böylelikle kendini geliştirmek isteyen öğretmenler zaman ve mekandan bağımsız istedikleri zaman ve yerde hizmet içi eğitim olanaklarından faydalanabilirler. Özellikle pandemi süreciyle birlikte, öğretmenlerin çevrim içi ortamlarda yararlanabilecekleri benzer platformların oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle araştırma sürecinde uygulanan hizmet içi eğitim programı Türkiye geneline yaygınlaştırılabilir. Bunların yanı sıra pandemi sürecinde özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile eğitimlerinin önemi bir kez daha görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada sunulduğu biçimde 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi programının dijital formu uygulanabilir. Aile eğitimi alanında uzman öğretmenlerin, ailelerin ev içindeki etkileşimlerini, gerçekleştirdikleri oyunları ve etkinlikleri izleyerek ailelere rehberlik edebilecekleri Web tabanlı bir sistem geliştirilebilir. Böylelikle, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aileleri, evlerinden aile eğitimi hizmetine ulaşabilirler. Böyle bir uygulama aynı zamanda, Türkiye'deki işitme kayıplı çocuklara ve ailelerine ev merkezli erken müdahale uygulamalarına ilişkin öncülük eden bir çalışma niteliğinde olabilir.

5.6.2.2. MEB'e yönelik öneriler

- MEB tarafından, ÖERM'lerde aile eğitimlerini yürüten öğretmenlere yönelik uygulamalı hizmet içi eğitim programlarının sağlanması önerilebilir. İşitme engelliler öğretmenleri ile okul öncesi öğretmeni, odyolog ve sınıf öğretmeni gibi diğer eğitimcilere yönelik olmak üzere farklı eğitim geçmişi ve tecrübesi olan eğitimcilere mesleki ihtiyaçlarına çözüm oluşturabilecek çeşitli programların geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- ÖERM'lere aile eğitimi uygulamaları konusunda hizmet içi eğitim sağlayabilecek ve bu uygulamalar konusunda rehberlik edebilecek MEB bünyesinde personel yetiştirilebilir.
- ÖERM'lerde, aile eğitimi uygulamaları konusunda uzmanlaşmış ve kalıcı olabilecek öğretmen yetiştirilmesi ve bu öğretmenlerin yeni gelen öğretmenleri yetiştirmesi önerilebilir.
- MEB ve üniversitelerin, öğretmenlere hizmet içi eğitim programı sağlama konusunda iş birlikli çalışması önerilebilir.

5.6.2.3. Lisans ve lisansüstü programlarına yönelik öneriler

- Üniversitelerin "Özel Eğitim Öğretmenliği Programı"nda, ÖERM'lerin yapısı, işleyişi ile aile eğitimi uygulamaları hakkında yeterli bilgi ve donanımı sağlayabilecek düzenlemeler yapılabilir. Bu bağlamda "Özel Eğitim Öğretmenliği Programı"nda öğretmen adaylarına 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ve aileleriyle uygulama ve ÖERM'lerde staj yapma fırsatları oluşturulabilir.
- 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamaları alanına ilişkin yüksek lisans programları geliştirilebilir. Özel Eğitim Programı'ndan mezun olan öğretmenler bu yüksek lisans programında 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimi alanında uzmanlaşabilirler.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9 (5), 1-46.
- Acer, D. (2015). The arts in Turkish preschool education. *Arts Education Policy Review*, 116 (1), 43-50.
- Acer, H. (2016). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin denetiminde yaşanan sorunlar (gelir destekli ruhsat uygulaması örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akalın, S. ve Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (3), 739-758.
- Akalın, S., Demir, S., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 9-36.
- Akçadağ, T. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden beklentileri ve öğretmenin sınırı yok projesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 193-212.
- Akçakaya, H. ve Tavşancıl, E. (2016). Teacher opinions about auditory verbal therapy. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 7-28.
- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 7-24.
- Al-Dababneh, K.A., Al-Zboon, E.K. and Akour, M.M. (2016). Competencies that teachers need for teaching children who are deaf and hard-of-hearing (DHH) in Jordan. *Deafness & Education International*, 18 (4), 172-188.

- Allen, K.D. and Shaw, S.B. (2011). Naturalistic teaching. J.K. (Ed.), In *Teaching and behavior support for children and adults with autism spectrum disorder: A practitioner's guide* (pp. 173-178). New York: Oxford University Press.
- Althausen, K. (2015). Job-embedded professional development: Its impact on teacher self efficacy and student performance. *Teacher Development*, 19 (2), 210-225.
- Altınışık, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (7), 329-348.
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınyay, Ş. (2016). *Annelerin işitsel-sözel terapi tekniklerini uygulamalarında işitsel-sözel terapi eğitiminin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research* (5th edition). London: Taylor & Francis.
- Altun-Könez, N. (2015). *Özel eğitim ve iş uygulama merkezlerinde görev yapan branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ardıç, A. (2013). Aile eğitimi uygulama modelleri. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (3. baskı) içinde (s. 277-324). Ankara: Vize Akademik.
- Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (4), 1214-1248.
- Atmaca, U., Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde deneyimi olan iki öğretmenin bu merkezlerle ilgili görüşlerinin incelenmesi. 5. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*'nde sunulan bildiri. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.

- Bailes, C.N., Hulsebosch, P. and Martin, D.S. (2010). Reflective journal writing: Deaf pre-service teachers with children. *Teacher Education and Special Education*, 33 (3), 234-247.
- Bakioğlu, A., Hacifazlioğlu, O. ve Özcan, K. (2010). The influence of trust in principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 245-258.
- Bando-Grana, R. and Li, X. (2014). The effect of in-service teacher training on student learning of English as a second language. *IDB Working Paper Series*, No. IDB-WP-529, Inter-American Development Bank (IDB), Washington, DC.
- Barton, E.E. and Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (2), 109-125.
- Baş, N., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2019). Ulusal yenidoğan işitme tarama programının aile ve sağlık alışanları grşlerine göre incelenmesi: Durum Araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 134-160.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Bayguzina, S. (2010). *Okul ncesi eğitim kurumlarına geçiş sürecindeki koklear implantlı çocukların ebeveynlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bekar, R., Uzuner, Y. ve olaklıoğlu, O. (2021). İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 22 (1), 31-59.
- Benesch, S. (1996). Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *Tesol Quarterly*, 30 (4), 723-738.
- Berk, L.E. (2008). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (6th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Birkan, B. (2001). *Kk Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğu sahip annelerin kk adımları uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-109.
- Bodrova, E. and Leong, D.J. (2013). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (2. baskı) (Çev: T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan). Ankara: Anı.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., Acar, V. (2012). Teachers' professional development in Turkish context: Issues and suggestions. *National Education*, 41(194), 31-50.
- Büyükköse, D. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde dil ve konuşma terapisi hizmetinin sunulma süreci: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bradbury, H., Lewis, R. and Embury, D.C. (2019). Education action research: With and for the next generation. C.A. Mertler (Ed.), In *The wiley handbook of action research in education* (pp. 5-28). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., Richarson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2) 195-201.
- Bricker, D., Xie, H. and Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention*, 40 (2), 121-137.
- Brinich, P.M. (1980). Childhood deafness and maternal control. *Journal of Communication Disorders*, 13 (1), 75-81.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and desing*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. and Morris, P.A. (2007). The bioecological model of human development. W. Daman and R.M. Lerner (Eds.), In *Handbook of child psychology Vol 1: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York: Wiley.
- Broughton, R.S., Plaisime, M.V. and Green-Parker, M.C. (2019). Mentorship: The necessity of intentionality. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89 (3), 317-320.
- Brown, P.M. and Nott, P. (2005). Family-centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods, and results. P.E. Spencer and M. Marschark (Eds.), In *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 136-165). Cary, NC: Oxford University Press.

- Brown, P.M. and Remine, M.D. (2004). Building pretend plays skills in toddlers with and without hearing loss: Maternal scaffolding styles. *Deafness & Education International*, 6 (3), 129-153.
- Brown, P.M., Rickards, F.W. and Bortoli, A. (2001). Structures under pinning pretend play and word production in young hearing children and children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (1), 15-31.
- Bruce, S., Dinatale, P. and Ford, J. (2008). Meeting the needs of deaf and hard of hearing students with additional disabilities through professional teacher development. *American Annals of the Deaf*, 153 (4), 368-375.
- Bruder, M.B. (2000). Family-centered early intervention clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 105-115.
- Bruder, M.B. (2016). Personnel development practices in early childhood intervention. B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton and S. L. Odom (Eds.), In *Handbook of early childhood special education* (pp. 289-333). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bruder, M.B. and Dunst, C.J. (2005). Personnel preparation in recommended early intervention practices degree of emphasis across disciplines. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25 (1), 25-33.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54 (2017), 139-150.
- Büyükalın-Filiz, S., Çelik-Şahin, A.Ç., Tufan, S., Karahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 763-775.
- Caldwell, K. and Atwal, A. (2005). Non-participant observation: Using video tapes to collect data in nursing research. *Nurse Researcher*, 13 (2), 42-54.
- Canales, A. and Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60, 33-50.
- Cankuvvet, N. (2015). *Çocuğu koklear implant adayı ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Casey, A. M. and McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30 (3), 251-268.
- Chermak, G.D., Bellis, J.B. and Musiek, F.E. (2014). Neurobiology, cognitive science, and intervention. G.D. Chermak and F.E. Musiek (Eds.), In *Handbook of central auditory processing disorder (Vol. II): Comprehensive intervention* (pp. 3-38). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Christensen-Sandfort, R.J. and Whinnery, S.B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32 (4), 211-222.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34 (7), 3-17.
- Coghlan, D. and Brannick, T. (2019). *Doing action research in your own organization* (2nd edition). London: Sage Publications.
- Cohen, M.D. (2007). Reading Dewey: Reflections on the study of routine. *Organization Studies*, 28 (5), 773-786.
- Cole, E.B. and Flexer, C.A. (2020). *Children with hearing loss: Developing listening and talking: Birth to six* (4th edition). San Diego: Plural Pub.
- Compton, M.V. Tucker, D.A. and Flynn, P.F. (2009). Preparation and perceptions of speech-language pathologists working with children with cochlear implants. *Communication Disorders Quarterly*, 30 (3), 142-154.
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. baskı) (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çev: H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cripe-Wood J. and Venn, M.L. (1997). Family-guided routines for early intervention services. *Young Exceptional Children*, 1 (1), 18-26.
- Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programının (ODÖP) etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çetin, E.M. ve Şen, G.S. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 59, 53-69.
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dick, K.J. (2017). *Effects of a coaching intervention on teacher's implementation of naturalistic strategies to promote communication in children* (Published doctoral dissertation thesis). University of Kentucky, Lexington, Kentucky.
- Dornan, D.A., Hickson, L.M., Murdoch, B.E., Housston, T. (2007). Outcomes of an auditory-verbal program for children with hearing loss: A comparative study with a matched group of children with normal hearing. *Volta Review*, 107 (1), 37-54.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G.J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., Cooper, P.J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91 (2), 383-399.
- Duncan, J. (2017). Circles of influence. E.A. Rhoades and J. Duncan (Eds.), In *Auditory-verbal practice: Family-centered early intervention* (2nd edition) (pp. 67-77). Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Duncan, J. and Rhoades, E.A. (2017). Introduction to auditory-verbal practice. E.A. Rhoades, and J. Duncan (Eds.), In *Auditory-verbal practice: Family-centered early intervention* (2nd edition) (pp. 5-13). Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Dunst, C.J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3), 141-147.
- Dunst, C.J. (2000). Revisiting rethinking early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 95-104.
- Dunst, C.J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36 (3), 141-149.

- Dunst, C.J. and Trivette, C.M. (2009). Let's Be PALS an evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children*, 22 (3), 164-176.
- Dunst, C.J., Hamby, D.W. and Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well-being. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2, 268-288.
- Dursun, Ö. (2013). Okulöncesi eğitimde materyal geliştirme süreci ve ilkeleri. S.D. Bedir-Erişti (Ed.), *Okulöncesinde materyal geliştirme* (2. baskı) içinde (s.1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Yayınları.
- Easterbrooks, S.R. (2008). Knowledge and skills for teachers of individuals who are deaf or hard of hearing: Initial set revalidation. *Communication Disorders Quarterly*, 30 (1), 12-36.
- Eby, L. T. and Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67 (3), 441-458.
- Engler, K.S. and MacGregor, C.J. (2018). Deaf education teacher preparation: A phenomenological case study of a graduate program with a comprehensive philosophy. *American Annals of the Deaf*, 162 (5), 388-418.
- English, F.W. and Kaufman, R.A. (1975). *Needs assessment: A focus for curriculum development*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, A.S. (2001). Thinking about Art: Encouraging Art Appreciation in Early Childhood Settings. *Young Children*, 56 (3), 38-43.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 85-103.
- Eren, A., Özen, R. ve Karabacak, K. (2009). Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitim: ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon boyutları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24 (2), 29-48.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A.D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (7), 179-194.

- Ergül, C., Sarıca, A.D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (2), 193-206.
- Eriks-Brophy, A., Ganek, H. and DuBois, G. (2016). Evaluating the research and examining outcomes of auditory-verbal therapy. W. Estabrooks, K. MacIver-Lux and E.A. Rhoades (Eds.), In *Auditory-verbal therapy: For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them* (pp. 35-94). San Diego: Plural Publishing.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Ertürk-Mustul, E., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (1), 1-22.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Washington: Alex Graham Bell Assn. for Deaf.
- Estabrooks, W., MacIver-Lux, K., Hönck, L., Quayle, R. (2016). Blueprint of an auditory verbal therapy session. W. Estabrooks, K. MacIver-Lux and E.A. Rhoades (Eds.), In *Auditory-verbal therapy: For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them* (pp. 341-350). San Diego: Plural Publishing.
- Estabrooks, W., MacIver-Lux, K., Rhoades, E.A., Lim, S.R. (2016). Auditory-verbal therapy: An overview. W. Estabrooks, K. MacIver-Lux and E.A. Rhoades (Eds.), In *Auditory-verbal therapy: For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them* (pp. 1-22) San Diego: Plural Publishing.
- Estabrooks, W., Hönck, L., Tannenbaum-Katsaggelos, S., Melo, M.E., Clem, B.C., Sindrey, D., Katz, L., MacIver-Lux, K., Steacie, P. (2016). Blueprint of an auditory-verbal therapy session. W. Estabrooks, K. MacIver-Lux and E.A. Rhoades (Eds.), In *Auditory-verbal therapy: For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them* (pp. 341-350) San Diego: Plural Publishing.
- Estrella-Castillo, D.F., Rubio-Zapata, H. and Gómez-de-Regil, L. (2020). Auditory perception of Mexican children with profound bilateral hearing loss receiving auditory verbal therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 1-13.

- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*. Washington, DC: NPEAT.
- Fein, G.G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52 (4), 1095-1118.
- Filipi, A. (2009). *Toddler and parent interaction: The organisation of gaze, pointing and vocalisation*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham, I. D., Coyle, D. (2008). Parents' needs following identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, 17 (1), 38-49.
- Fitzpatrick, E.M., Gaboury, I., Durieux-Smith, A., Coyle, D., Whittingham, J., Nassrallah, F. (2019). Auditory and language outcomes in children with unilateral hearing loss. *Hearing Research*, 372, 42-51.
- Flexer, C. and Rhoades, E.A. (2016). Hearing, listening, the brain, and auditory-verbal therapy W. Estabrooks, K. MacIver-Lux and E.A. Rhoades (Eds.), In *Auditory-verbal therapy: For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them* (pp. 23-34). San Diego: Plural Publishing.
- Frantz, R.J. (2017). *Coaching teaching assistants to implement naturalistic behavioral teaching strategies to enhance social communication skills during play in the preschool classroom* (Published doctoral dissertation thesis). University of Oregon, ABD.
- Frost, J.L., Wortham, S.C. and Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th edition). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Gallaway, C. and Woll, B. (1994). Interaction and childhood deafness. C. Gallaway and B.J. Richards (Eds.), In *Input and interaction in language acquisition* (pp. 197-218). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasian, P. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Geers, A.E., Moog, J.S. and Rudge, A.M. (2019). Effects of frequency of early intervention on spoken language and literacy levels of children who are deaf or hard of hearing in preschool and elementary school. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 4 (1), 15-27.

- Gilberston, M. and Bramlett, R.K. (1998). Phonological awareness screening to identify at-risk readers: Implications for practitioners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29, 109-116.
- Girgin, M.C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1), 15-28.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. baskı) (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Görgeç, İ. (2017). Eğitim programlarının tasarımı ve modeller. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guardino, C. (2015). Evaluating teachers' preparedness to work with students who are deaf and hard of hearing with disabilities. *American Annals of the Deaf*, 160 (4), 415-426.
- Guillemin, M. and Gillam, L. (2004) Ethics, reflexivity and 'ethically important moments' in research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-80.
- Guralnick, M.J. (1997). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102 (4), 319-345.
- Guralnick, M.J. (2000). Early childhood intervention: Evolution of a system. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15 (2), 68-79.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Gül, S.O. ve Diken, İ.H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1 (1), 46-78.
- Gürgür, H. (2017a). Analyzing the coaching based professional development process of a special education teacher. *Educational Sciences: Theory and Practices*, 17 (5), 1783-1813.
- Gürgür, H. (2017b). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. baskı) içinde (s. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1234-1253.

- Gürgür, H., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 507-539.
- Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (2017). *Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. Ankara. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf (Erişim tarihi: 27.4.2021)
- Harjusola-Webb, S.M. and Robbins, H. (2012). The effects of teacher-implemented naturalistic intervention on the communication of preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32 (2) 99-110.
- Härkönen, U. (2001). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V. International Conference Person Color Nature Music*’de sunulan bildiri, Saule: Daugavpils University.
- Heilmann, J.J., Moyle, M.J. and Rueden, A.M. (2018). Using alphabet knowledge to track the emergent literacy skills of children in Head Start. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38 (2), 118-128.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (4), 493-513.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- Howard, V.F., Williams, B. and Lepper, C.E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç* (Çev: G. Akçamete). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf> (Erişim tarihi: 27.4.2021)
- Immordino-Yang, M.H., Darling-Hammond, L. and Krone, C.R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54 (3), 185-204.

- Ingersoll, R. and Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81 (2), 201-233.
- Ingvalson, E.M., Young, N.M. and Wong, P.C. (2014). Auditory–cognitive training improves language performance in prelingually deafened cochlear implant recipients. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78 (10),1624-1631.
- Inoue, T., Georgiou, G.K., Parrila, R., Kirby, J.R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22 (4), 273-288.
- İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşcen-Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitime yönelik bir politika aracı olarak özel eğitim kurumlarının eğitiminde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jamieson, J.R., Zaidman-Zait, A. and Poon, B. (2011). Family support needs as perceived by parents of preadolescents and adolescents who are deaf or hard of hearing. *Deafness & Education International*, 13 (3), 110-130.
- Johnson, A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev: Y. Uzuner ve M. Özten-Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, A. (2019). Action research for teacher research professional development: Being and becoming an expert teacher. C.A. Mertler (Ed.), In *The wiley handbook of action research in education* (pp. 253-272). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Johnson, J.E., Christie, J.F. and Yawkey, T.D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd edition). New York: Longman.
- Joint Committee on Infant Hearing (2019). Year 2019 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *The Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 4 (2), 1-44.

- Jung, J., Recchia, S. and Ottley, J. (2020). Transitioning from primary-grade classrooms to infant/toddler rooms: Early childhood preservice teachers' growth and challenges. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-20.
- Kaiser, A P. and Hancock, T.B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16 (1), 9-21.
- Kaiser, A.P., Hancock, T.B. and Nietfeld, J.P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11 (4), 423-446.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 33-50.
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 47-66.
- Kargın, T., Baydık, B. ve Akçamete, G. (2004). A study on needs of parents with children with hearing impairment in transition to kindergarten in Turkey. *International Journal of Special Education*, 19 (2), 35-45.
- Kayaaltı, M. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarını denetleyen ilköğretim müfettişlerinin özel eğitim okullarında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kendrick, A. and Smith, T. (2017). AV practice: Principles, mentoring and certification process. E.A. Rhoades and J. Duncan (Eds), In *Auditory-verbal practice family-centered early intervention* (2nd edition) (pp. 20-33). Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Knowles, M.S., Swanson, R.A. and Holton, E.F. (2015). *Yetişkin eğitimi* (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıncal, R.Y. ve Şahin, Ç. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin toplumsal ve kültürel temelleri. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, bugün ve yarın)* içinde (s. 59-92). Ankara: Pegem Akademi.

- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye`de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children’s reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45 (2), 55-61.
- Köse, E. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde nicelik ve nitelik sorunu. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, bugün ve yarın)* içinde (s. 193-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Kretschmer Jr, R.R. (1997). Issues in the development of school and interpersonal discourse for children who have hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28 (4), 374-383.
- Kubat, U. (2018). Fen bilimleri öğretim programına yönelik öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 1-8.
- Kulaz, E. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının koşulları ve verimliliği hakkındaki görüşleri (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtzer-White, E. and Luterman, D. (2003). Families and children with hearing loss: Grief and coping. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9 (4), 232-235.
- Küleççi S. ve Terlemez Ş. (2014). Taramada kullanılan protokoller. *Yenidoğan işitme taraması eğitim kitabı* içinde (s. 47-50). <http://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/Yayin/297/> (Erişim tarihi: 27.4.2021)
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, Paul R., Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 448-465.

- Latouche, A.P. and Gascoigne, M. (2019). In-service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of Attention Disorders*, 23 (3), 270-281.
- Laugen, N.J., Jacobsen, K.H., Rieffe, C., Wichstrøm, L. (2016). Predictors of psychosocial outcomes in hard-of-hearing preschool children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21 (3), 259-267.
- LeMasters, A.C. and Vandermaas-Peeler, M. (2021). Exploring outdoor play: A mixed-methods study of the quality of preschool play environments and teacher perceptions of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13.
- Lim, S.R. and Hogan, S.C. (2017). Research findings for AV practice. E.A. Rhoades and J. Duncan (Eds.), In *Auditory-verbal practice family-centered early intervention* (2nd edition) (pp. 52-66). Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1987). *Ethics: The failure of positivist science*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282918.pdf> (Erişim tarihi: 6.4.2018)
- Loizou, E. and Recchia, S.L. (2018). In-service infant teachers re-envision their practice through a professional development program. *Early Education and Development*, 29 (1), 91-103.
- Lowenhaupt, R., McKinney, S. and Reeves, T. (2014). Coaching in context: The role of relationships in the work of three literacy coaches. *Professional Development in Education*, 40(5), 740-757.
- Luckner, J.L. and Carter, K. (2001). Essential competencies for teaching students with hearing loss and additional disabilities. *American Annals of the Deaf*, 146 (1), 7-15.
- Luckner, J.L. and Howell, J. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147 (3), 54-61.
- Luterman, D. and Kurtzer-White, E. (1999). Identifying hearing loss: Parents' needs. *American Journal of Audiology*, 8 (1), 13-18.
- MacNaughton, G. and Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Berkshire: Open University Press.
- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 1 (1), 79-94.

- Majorano, M. and Lavelli, M. (2014). Maternal input to children with specific language impairment during shared book reading: is mothers' language in tune with their children's production? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49 (2), 204-214.
- Martin-Prudent, A., Lartz, M., Borders, C., Meehan, T. (2016). Early intervention practices for children with hearing loss: Impact of professional development. *Communication Disorders Quarterly*, 38 (1), 13-23.
- May-Mederake, B. (2012). Early intervention and assessment of speech and language development in young children with cochlear implants. *International Journal Paediatric Otorhinolaryngology*, 76 (7), 1-8.
- McWilliam, R.A., Tocci, L. and Harbin, G.L. (1998). Family-centered services: Service providers' discourse and behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (4), 206-221.
- Meadan, H., Ostrosky, M.M., Zaghawan, H.Y., Yu, S. (2012). Using coaching with preschool teachers to support the social skills of children with and without autism spectrum disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4 (2), 206-221.
- Meadow-Orlans, K.P. (1997). Effects of mother and infant hearing status on interactions at twelve and eighteen months. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (1), 26-36.
- Meadows-Orlans, K.P., Mertens, D.M. and Sass-Lehrer, M.A. (2003). *Parents and their deaf children: The early years*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Meisels, S.J. and Shonkoff, J.P. (2000). Early childhood intervention: A continuing Evolution. J.P. Shonkoff and S.J. Meisels (Eds.), In *Handbook of early childhood intervention* (2nd edition) (pp. 3-35). NY: Cambridge University Press.
- Mertler, C. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators* (4th edition). London: Sage Publications.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P. and Stayton, V. (2000). Recommended practices in personnel preparation. S. Sandall, M.E. McLean and B.J. Smith (Eds.), In *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education* (pp. 77-106). Longmont: Sopris West.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). *Hizmetiçi eğitim yönetmeliği*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006a). *Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006b). *Milli eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işitme engelli bireyler destek eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Hizmetiçi eğitim enstitülerinin hizmet kalitesinin değerlendirilmesi*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Milli eğitim bakanlığı özel eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *2013 faaliyet raporu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli eğitim bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *MEB istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *İşitme yetersizliği destek eğitim programı*. Ankara.
- Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mitchell, R.E. and Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4 (2), 138-163.
- Moeller M.P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18 (4), 429–445.
- Most, T. and Zaidman-Zait, A. (2001). The needs of parents of children with cochlear implants. *Volta Review*, 103 (2), 99-113.
- Neisworth, J.T. and Bagnato, S.J. (2000). Recommended practices in assessment. S. Sandall, M.E. McLean and B.J. Smith (Eds.), In *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education* (pp. 17–27). Longmont, CO: Sopris West.

- Netten, A.P., Rieffe, C., Theunissen, S.C.P.M., Soede, W., Dirks, E., Korver, A.M.H., Konings, S., Oudesluys-Murphy, A.M., Dekker, F.W., Frijns, J.H.M., DECIBEL Collaborative study group. (2015). Early identification: Language skills and social functioning in deaf and hard of hearing preschool children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79 (12), 2221-2226.
- Nicholls, A. and Nicholls, S.H. (2018). *Developing a curriculum: A practical guide*. Milton: Routledge.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.
- Nienhuys, T.G., Cross, T.G. and Horsborough, K.M. (1984). Child variables influencing maternal speech style deaf and hearing children. *Journal of Communication Disorders*, 17 (3), 189-207.
- Norris, D. (2010). Raising the educational requirements for teachers in infant toddler classrooms: Implications for institutions of higher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 146–158.
- Odabaşı, H.F. (2013). Öğretmenlikte mesleki gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. I. Kabakçı-Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim içinde* (s. 59-79). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Odom, S.L. and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 164-173.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 9-23.
- Özavcı, E. ve Çelikten, M. (2017). Uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (2), 39-76.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189-226.
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları no: 102.

- Parten, M.B. (1932). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28 (2), 136-147.
- Pehlivan, İ. (1993). Hizmet içi eğitim-verimlilik ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 151-162.
- Perera, J. (2011). Early rehabilitative intervention: Definition, objectives, models and challenges. J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.), In *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). NY: Cambridge University Press.
- Pike, M., Swank, P., Taylor, H., Landry, S., Barnes, M.A. (2013). Effect of preschool working memory, language, and narrative abilities on inferential comprehension at school-age in children with spina bifida myelomeningocele and typically developing children. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 19 (4), 390-399.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 88-112.
- Pletcher, C.L. and Younggren, N. (2011). Early intervention-IDEA Part C: Service delivery approaches and practices. C. Groark and S.P. Maude (Eds.), In *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* (pp. 1-39). Santa Barbara, California: ABC-CLIO, LLC.
- Protzko, J., Aronson, J. and Blair, C. (2013). How to make a young child smarter: Evidence from the database of raising intelligence. *Perspectives on Psychological Science*, 8(1), 25-40.
- Quittner, A.L., Cejas, I., Wang, N.Y., Niparko, J.K., Barker, D.H. (2016). Symbolic play and novel noun learning in deaf and hearing children: Longitudinal effects of Access to sound on early precursors of language. *PloS One*, 11 (5), 1-19.
- Rakap, S. (2019). Re-visiting transition-based teaching: Impact of pre-service teacher's implementation on child outcomes. *Learning and Instruction*, 59, 54-64.
- Reynolds, A.J., Richardson, B.A., Hayakawa, C.M., Lease, E.M., Warner-Richter, M., Englund, M.M., Ou, S., Sullivan, M. (2014). Association of a full-day vs part-day preschool intervention with school readiness, attendance, and parent involvement. *Jama*, 312 (20), 2126-2134.

- Rhoades, E.A. (2017). The natural environment-home. E.A. Rhoades and J. Duncan (Eds.), In *Auditory-verbal practice: Family centered early intervention* (2nd edition) (pp. 209-226). Springfield: Charles C. Thomas.
- Rhoades, E.A., Estabrooks, W., Lim, S.R., MacIver-Lux, K. (2016). Strategies for listening, talking, and thinking in auditory verbal therapy. W. Estabrooks, K. MacIver-Lux and E.A. Rhoades (Eds.), In *Auditory-verbal therapy: For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them* (pp. 285-326). San Diego: Plural Publishing.
- Roberson, L., Woolsey, M.L., Seabrooks, J., Williams, G. (2004). Data-driven assessment of teacher candidates during their internships in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 148 (5), 403-412.
- Roberts, M.Y. and Kaiser, A.P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199.
- Robertson, L. (2013). *Literacy and deafness: Listening and spoken language*. Plural Publishing.
- Robertson, L. and Wray, D. (2016). Emergent literacy in children with hearing loss and auditory-verbal therapy. W. Estabrooks, K. MacIver-Lux and E. A. Rhoades (Eds.), In *Auditory-verbal therapy: For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them* (pp. 263-284). San Diego: Plural Publishing.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rowan, B., Correnti, R. and Miller, R.J. (2002). *What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the prospectus study of elementary schools*. Pennsylvania: University of Pennsylvania
- Sağıroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sameroff, A.J. (2005). Ports of entry and the dynamics of mother-infant interventions. A.J. Sameroff, S.C. McDonough and K.L. Rosenblum (Eds.), In *Treating parent infant relationship problems: Strategies for intervention* (pp. 3-29). New York: The Guilford Press.
- Sameroff, A.J. and Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. J.P. Shonkoff and S.J. Meisels (Eds.), In *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-160). NY: Cambridge University Press.
- Sameroff, A.J. and MacKenzie, M.J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15(3), 613-640.
- Santrock, J. (2013). *Life-span development* (14th edition). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Saracho, O.N. (2017). Parents' shared storybook reading-learning to read. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 554-567.
- Sarı, H., Atbaşı, Z. ve Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 668-684.
- Sarıca, A.D. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Kuramsal temelleri. C. Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* içinde (s. 1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Sarıtepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S.S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH projesi kapsamında incelenmesi 1. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (3), 601-620.
- Sass-Lehrer, M., Porter, A. and Cheryl, L.W. (2016). Families: partnership in practice. M. Sass-Lehrer (Ed.), In *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives* (pp. 65-105). New York: Oxford University Press.
- Schoen, S.F. and Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37 (1), 26-29.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

- Selimoğlu, E. and Yılmaz, H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5 (1), 1-12.
- Sezer, B., Karaoğlan-Yılmaz, F.G. and Yılmaz, R. (2017). Comparison of online and traditional face-to-face in-service training practices: An experimental study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (1), 264-288.
- Shearer-Marsha, S. and Shearer, D.E. (1972). The Portage Project: A model for early childhood education. *Exceptional Children*, 39 (3), 210-225.
- Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sönmez, N., Alptekin, S. ve Bıak, B. (2019). Okul ncesi eğitim ğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmetii eğitim programının etkisi. *İnn Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi*, 20 (2), 439-456.
- Spence, C.M. and Santos, R.M. (2019). Multi-component professional development for early interventionists. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11 (1), 52-63.
- Spiker, D. (2011). The history of early intervention for infants and young children with Down syndrome and their families: Where have we been and where are we going? J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.), In *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). NY: Cambridge University Press.
- Stika, C.J., Eisenberg, L.S., Johnson, K.C., Henning, S.C., Colson, B.G., Ganguly, D.H., DesJardin, J.L. (2015). Developmental outcomes of early-identified children who are hard of hearing at 12 to 18 months of age. *Early Human Development*, 91 (1), 47-55.
- Stolk, A., Hunnius, S., Bekkering, H., Toni, I. (2013). Early social experience predicts referential communicative adjustments in five-year-old children. *PLoS One*, 8 (8), 1-5.
- Strong, M. and Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 47-57.
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2018). *Okulncesinde kaynaştırma: ğretmen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Sucuoğlu, N.B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ő., İŞcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36 (4), 324-341.
- Sugaya, A., Fukushima., K., Kasai, N., Kataoka, Y., Maeda, Y., Nagayasu, R., Toida, N., Ohmori, S., Fujiyoshi, A., Taguchi, T., Omichi, R., Nishizaki, K. (2015). Impact of early intervention on comprehensive language and academic achievement in Japanese hearing impaired children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79 (12), 2142-2146.
- Sulzby, E. and Teale, W.H. (1987). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Şahlı, A.S. ve Belgin, E. (2011). Researching auditory perception performances of children using cochlear implants and being trained by an auditory verbal therapy. *Int. Adv. Otol.*, 7 (3), 385-390.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S. ve GöktaŐ, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (1), 139- 160.
- Tate, T. L., Thompson, R. H. and McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and Treatment of Children*, 28 (3), 206-221.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlıŐsız öğretim yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. baskı). Ankara: Yargı.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16 (1), 20-35.
- The AG Bell Academy (2017). *The AG Bell Academy for listening and spoken language: Mentor handbook*. NW Washington.
- Thomas, N., Colin, C. and Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48 (5), 549-560.

- Thompson, L., Lobb, C., Elling, S., Herman, S., Jurkiewicz, T., Hulleza, C. (1997). Pathways to family empowerment: Effects of family-centered delivery of early intervention services. *Exceptional Children*, 64 (1), 99–113.
- Tomblin, J.B., Harrison, M., Ambrose, S.E., Walker, E.A., Oleson, J.J., Moeller, M.P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and Hearing*, 36 (1), 76-91.
- Trivette, C.M. and Dunst, C.J. (2000). Recommended practices in familybased practices. S. Sandall, M.E. McLean and B.J. Smith (Eds.), In *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education* (pp. 39–46). Longmont, CO: Sopris West.
- Tuncer, M. ve Berkant, H.G. (2018). Öğretmen yetiştirme programlarının özellikleri. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, bugün ve yarın)* içinde (s. 93-130). Pegem Akademi: Ankara.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1697-1756.
- Turan, Z. (2014). Teacher goals in an early intervention program for children with hearing loss1. *European Journal of Research on Education*, 2 (2), 146-153.
- Turan, Z. (2015). Working with parents who have children with hearing loss: Adult education perspective. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 9-16.
- Turan, Z. (2019). Supervision on early intervision practices for teachers of the deaf. *Educational Research and Reviews*, 14 (11), 388-396.
- Turan, Z. ve Baş, N. (2019). Evaluation of the effectiveness of newborn hearing screening program: A center in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11 (2), 141-153.
- Turan, Z. ve Özen, A. (2008). Engelli çocuklar ve oyun: İşitme engelli çocuklar, zihin engelli çocuklar. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi* içinde (s. 185-207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turhan, B. ve Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 54-63.

- Tüfekçioğlu, U. (1998). İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 113-123.
- Tüfekçioğlu, U. (2003a). Oyun Türleri I: Araştırmacı, yapıcı ve yaratıcı oyunlar. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* içinde (s. 63-84). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003b). Oyun Türleri II: Hayali oyunlar. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* içinde (s. 85-106). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003c). Oyun Türleri III: Çeşitli oyunlar, açık hava oyun alanlarında oyun. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* içinde (s. 107-134). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003d). Çocukların oyunu ve öğretmenin rolü. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* içinde (s. 135-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003e). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003f). Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* içinde (s. 1-34). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği [TED] (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara.
- Türkiye Araştırmalar Derneği (2012). *Sosyo-ekonomik statü ölçeği raporu*. İstanbul.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilcek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uçar, R. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarının müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 14 (4), 4725-4741.
- Uzuner, Y. (1993). *An investigation of a hearing mother’s reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime* (Unpublished doctoral dissertation thesis). A.B.D: Cincinnati Üniversitesi.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.

- Uzuner, Y., Icden, G., Girgin, U., Beral, A., Kircaali-Iftar, G. (2005). An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss. *International Journal of Special Education*, 20 (2), 111-121.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil* (2. baskı). (Çev: S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Wedell-Monnig, J. and Lumley, J.M. (1980). Child deafness and mother-child interaction. *Child Development*, 51 (3), 766-774.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30 (5), 679-689.
- Wilson, S.B. and Lonigan, C.J. (2010). Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (1), 62-76.
- Wood, A.L. and Stanulis, R.N. (2009). Quality teacher induction: “Fourth-wave” (1997–2006) induction programs. *The New Educator*, 5 (1), 1-23.
- Woods, J., Kashinath, S. and Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children’s communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26 (3), 175-193.
- Xu, Y. and Filler, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *School Community Journal*, 18 (2), 53-71.
- Yıkmış, A. ve Özbey, F.Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 124-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 15 (1), 219-233.

- Yıldırım-Bozcuoğlu, D. (2020). *Web tabanlı portalda tahmini öğrenme yol haritalarına dayalı profesyonel gelişim programı: Matematik öğretmenlerinin pedagojik kavramlarındaki gelişimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, H., Sarıtepeci, M. ve Seferoğlu, S.S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının ISTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (1), 375-392.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zaidman-Zait, A. (2007). Parenting a child with a cochlear implant: A critical incident study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (2), 221-241.
- Zepeda, S. J. (2015). *Job embedded professional development: Support, collaboration, and learning in schools*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- http-1:** <https://www2.asha.org/policy/TR2004-00256/> (Erişim tarihi: 22.3.2021)

EKLER

EK-1. Öğretmen katılım onay formu

ÖĞRETMEN KATILIM ONAY FORMU

Sayın Öğretmen,

Öncelikle doktora tez araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form araştırmaya ilişkin bilgileri sizinle paylaşmak ve araştırmaya katılmayı kabul ederseniz bir katılımcı olarak haklarınız konusunda sizi bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuklarla Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sürecinin İncelenmesi” isimli doktora tez araştırmamın genel amacı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin ihtiyaçlarına dayalı hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesidir. Araştırmadaki hizmet içi eğitim süreci siz öğretmenlere sunulacağı için bu araştırmanın doğrudan size fayda sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda sizlerden araştırmacı günlükleri, formlar, gözlemler, görüşmeler, toplantılar ve uygulama ürünleri yoluyla veriler toplanacaktır. Araştırma verilerinin detaylı incelenebilmesi, inandırıcılık çalışmalarının yapılabilmesi ve olası veri kaybının önüne geçilmesi amacıyla video ve ses kayıtları alınacaktır. Araştırmanın veri toplama süreci 24 ay olarak planlanmaktadır.

Alanda çalışan bir öğretmen olarak deneyimlerinizin, bilgilerinizin ve önerilerinizin araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Katılımcı olmayı kabul ettiğiniz takdirde araştırma kapsamındaki haklarınız aşağıda sıralanmaktadır:

1. Araştırmaya katılımınız gönüllük esasına dayanmaktadır.
2. Kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
3. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel araştırmalarda ve toplantılarda kullanılacak (kimliğiniz gizli tutularak), sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
4. Sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
5. Sizden toplanan veriler kimliğiniz gizli kalacak şekilde kodlanacak, korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
6. Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru sorulmayacak veya talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılma hakkınız bulunmaktadır. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırmaya katıldığınız ve bu formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Arş. Gör. Emel Ertürk Mustul
Adres: Anadolu Üniversitesi, Yunusemre
Kampüsü, Eğitim Fakültesi, E Blok,
Oda no: 215

İş telefon: 0-222-335-05-80/1946
E-posta: emelerturk@anadolu.edu.tr

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zerrin Turan
Adres: Anadolu Üniversitesi, Yunusemre
Kampüsü, İÇEM.

İş telefon: 0-222-335-05-80/1616
E-posta: zturan@anadolu.edu.tr

Araştırmanın detaylarına ve katılımcı olarak haklarıma ilişkin sözlü ve yazılı olarak tarafıma bilgi verildi. Araştırma için gerekli video ve ses kayıtlarının alınmasını kabul ediyorum. Kimliğim gizli tutularak tarafımdan elde edilen bulguların bilimsel araştırmalarda ve toplantılarda paylaşılacağını biliyorum. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılıyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı ve imza:

EK-2. Kurum müdürü katılım onay formu

KURUM MÜDÜRÜ KATILIM ONAY FORMU

Sayın Kurum Müdürü,

Öncelikle doktora tez araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form araştırmaya ilişkin bilgileri sizinle paylaşmak ve araştırmaya katılmayı kabul ederseniz bir katılımcı olarak haklarınız konusunda sizi bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuklarla Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sürecinin İncelenmesi” isimli doktora tez araştırmamın genel amacı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin ihtiyaçlarına dayalı hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesidir. Araştırmadaki hizmet içi eğitim süreci öğretmenlere sunulacağı için bu araştırmanın merkezinizin iyileştirilmesine fayda sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda sizlerden araştırmacı günlükleri, formlar, gözlemler, görüşmeler, toplantılar ve uygulama ürünleri yoluyla veriler toplanacaktır. Araştırma verilerinin detaylı incelenmesi, inandırıcılık çalışmalarının yapılabilmesi ve olası veri kaybının önüne geçilmesi amacıyla video ve ses kayıtları alınacaktır. Araştırmanın veri toplama süreci 24 ay olarak planlanmaktadır.

Alanda hizmet veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin kurum müdürü olarak deneyimlerinizin, bilgilerinizin ve önerilerinizin araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Katılımcı olmayı kabul ettiğiniz takdirde araştırma kapsamındaki haklarınız aşağıda sıralanmaktadır:

1. Araştırmaya katılımınız gönüllük esasına dayanmaktadır.
2. Kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
3. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel araştırmalarda ve toplantılarda kullanılacak (kimliğiniz gizli tutularak), sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
4. Sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
5. Sizden toplanan veriler kimliğiniz gizli kalacak şekilde kodlanacak, korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
6. Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru sorulmayacak veya talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılma hakkınız bulunmaktadır. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırmaya katıldığınız ve bu formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Arş. Gör. Emel Ertürk Mustul
Adres: Anadolu Üniversitesi, Yunusemre
Kampüsü, Eğitim Fakültesi, E Blok,
Oda no: 215

İş telefon: 0-222-335-05-80/1946

E-posta: emelerturk@anadolu.edu.tr

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zerrin Turan
Adres: Anadolu Üniversitesi, Yunusemre
Kampüsü, İÇEM.

İş telefon: 0-222-335-05-80/1616

E-posta: zturan@anadolu.edu.tr

Araştırmanın detaylarına ve katılımcı olarak haklarıma ilişkin sözlü ve yazılı olarak tarafıma bilgi verildi. Araştırma için gerekli video ve ses kayıtlarının alınmasını kabul ediyorum. Kimliğim gizli tutularak tarafımdan elde edilen bulguların bilimsel araştırmalarda ve toplantılarda paylaşılacağını biliyorum. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı ve imza:

EK-3. Ebeveyn katılım onay formu

EBEVEYN KATILIM ONAY FORMU

Sayın Anne/Baba,

Öncelikle doktora tez araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form araştırmaya ilişkin bilgileri sizinle paylaşmak ve araştırmaya katılmayı kabul ederseniz bir katılımcı olarak haklarınız konusunda sizi bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. “0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuklarla Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sürecinin İncelenmesi” isimli doktora tez araştırmamın genel amacı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin ihtiyaçlarına dayalı hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesidir. Araştırmadaki hizmet içi eğitim süreci öğretmenlere sunulacağı için bu sürecin size ve çocuğunuza fayda sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda sizlerden araştırmacı günlükleri, formlar, gözlemler, görüşmeler, toplantılar ve uygulama ürünleri yoluyla veriler toplanacaktır. Araştırma verilerinin detaylı incelenebilmesi, inandırıcılık çalışmalarının yapılabilmesi ve olası veri kaybının önüne geçilmesi amacıyla video ve ses kayıtları alınacaktır. Araştırmanın veri toplama süreci 24 ay olarak planlanmaktadır.

Aile eğitimlerine devam eden işitme kayıplı çocuğun ebeveyni olarak deneyimlerinizin, bilgilerinizin ve önerilerinizin araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Katılımcı olmayı kabul ettiğiniz takdirde araştırma kapsamındaki haklarınız aşağıda sıralanmaktadır:

1. Araştırmaya katılımınız gönüllük esasına dayanmaktadır.
2. Kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
3. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel araştırmalarda ve toplantılarda kullanılacak (kimliğiniz gizli tutularak), sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
4. Sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
5. Sizden toplanan veriler kimliğiniz gizli kalacak şekilde kodlanacak, korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
6. Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru sorulmayacak veya talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılma hakkınız bulunmaktadır. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırmaya katıldığınız ve bu formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Arş. Gör. Emel Ertürk Mustul
Adres: Anadolu Üniversitesi, Yunusemre
Kampüsü, Eğitim Fakültesi, E Blok,
Oda no: 215

İş telefon: 0-222-335-05-80/1946
E-posta: emelerturk@anadolu.edu.tr

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zerrin Turan
Adres: Anadolu Üniversitesi, Yunusemre
Kampüsü, İÇEM.

İş telefon: 0-222-335-05-80/1616
E-posta: zturan@anadolu.edu.tr

Araştırmanın detaylarına ve katılımcı olarak haklarıma ilişkin sözlü ve yazılı olarak tarafıma bilgi verildi. Araştırma için gerekli video ve ses kayıtlarının alınmasını kabul ediyorum. Kimliğim gizli tutularak tarafımdan elde edilen bulguların bilimsel araştırmalarda ve toplantılarda paylaşılacağını biliyorum. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilirim bilerek katılıyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı ve imza

EK-4 Tablo. Veri toplama çizelgesi

Not: Veri toplama çizelgesindeki renklerin ifade ettiği veri türü aşağıda verilmektedir.

	İzleme toplantıları
	İnandırıcılık toplantıları
	Tez izleme komiteleri
	Katılımcılarla toplantılar
	Aile eğitimi gözlemleri
	Belgeler
	Görüşmeler
	Eğitim oturumları
	Araştırmacının aile eğitimleri

Veri toplama çizelgesinde kullanılan kısaltmalar: Öğretmen: öğrt. /ÖO: Öğretmenler odası

Tablo 1. Veri toplama çizelgesi

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi	İzleme toplantısı/ Tez konusunun belirlenmesi	25.10.2017/ 21 dk. 17 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası (Fakülte)	Ses kaydı/ Günlük
	İzleme toplantısı/ Tez önerisinin tartışılması	6.3.2018/ 18 dk. 41 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	İnandırıcılık toplantısı/ Tez önerisinin tartışılması	27.4.2018/ 40 dk.	Z. Turan Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Günlük/ Toplantı tutanağı
	Tez izleme komitesi toplantısı/ Tez önerisinin tartışılması	17.5.2018/ 57 dk. 28 sn.	Z. Turan Y. Uzuner A.S. Türküm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Ses kaydı/ Günlük
	Katılımcılarla toplantı/ Araştırma ortamına girilmesi	10.8.2018/ 4 sa.	Berna öğrt. Canan öğrt. Doğan öğrt. Gökay öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü	Kurum	Günlük/ Toplantı tutanağı
	İnandırıcılık toplantısı/ Araştırma sürecinin planlanması	18.9.2018/ 19 dk. 3 sn.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı /Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/ Araştırma sürecinin planlanması	21.9.2018/ 30 dk.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Günlük
	İnandırıcılık toplantısı/ Araştırma sürecinin planlanması ve veri toplama araçlarının tartışılması	8.10.2018/ 54 dk. 35 sn.	Z. Turan Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ /Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/ İhtiyaç belirleme aşaması veri toplama araçları için hazırlıkların yapılması	18.10.2018/ 19 dk. 46 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/Günlük

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi	Aile eğitimi gözlem 1	26.10.2018/ 37 dk. 4 sn.	Ahmet ögrt. Yasemin ve babası	Üç nolu BEO	Video kaydı/saha notu
	Aile eğitimi gözlem 2	26.10.2018/ 30 dk. 23 sn.	Berna ögrt. Gamze ve babası	Beş nolu BEO	Video kaydı/saha notu
	Aile eğitimi gözlem 3	26.10.2018/ 29 dk. 29 sn.	Canan ögrt. Damla ve annesi	Dört nolu BEO	Video kaydı/saha notu
	Aile eğitimi gözlem 4	26.10.2018/ 36 dk. 59 sn.	Doğan ögrt. Murat ve annesi	Bir nolu BEO	Video kaydı/saha notu
	İzleme toplantısı/ İlk video kayıtların değerlendirilmesi	5.11.2018/ 2 sa. 8 dk. 27 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük Gözlem Formu
	İzleme toplantısı/ İlk video kayıtların değerlendirilmesi	7.11.2018/ 57 dk. 35 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı /Günlük/ Gözlem formu
	İnanırcılık toplantısı/İhtiyaç belirleme aşaması verilerinin değerlendirilmesi	12.11.2018/ 66 dk. 48 sn.	Z. Turan Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/Günlük /Toplantı tutanağı
	Belgeler/ Ortam fotoğrafları, çocukların özlük dosyaları, eğitim planları, kullanılan eğitim materyalleri	26.10.2018		Kurum	Fotoğraf
	İzleme toplantısı/ İlk verilerin değerlendirilmesi	27.11.2018/ 38 dk. 12 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/Günlük
	Yarı yapılandırılmış görüşme	29.11.2018/ 48 dk. 53 sn.	Canan ögrt.	Dört nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	29.11.2018/ 37 dk. 24 sn.	Doğan ögrt.	Bir nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	30.11.2018/ 39 dk. 40 sn.	Ahmet ögrt.	ÖO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	30.11.2018/ 47 dk. 59 sn.	Berna ögrt.	5 nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	30.11.2018/ 16 dk. 18 sn.	Ahmet ögrt. (eğitim koordinatörü rolünde)	ÖO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	29.11.2018/ 33 dk. 12 sn.	Yasemin ve Gamze'nin babaları	ÖO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	30.11.2018/ 19 dk. 57 sn.	Damla'nın annesi	ÖO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	30.11.2018/ 24 dk. 58 sn.	Murat'ın annesi	1 nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	30.11.2018/ 55 dk. 20 sn.	Kurum müdürü	Müdür odası	Ses kaydı

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi	Belgeler/Ortam fotoğrafları	29.11.2018 30.11.2018		Kurum	Fotoğraf
	İzleme toplantısı/ İlk verilerin değerlendirilmesi	26.12.2018/ 32 dk. 18 sn	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	Birinci tez izleme komitesi	14.1.2019/ 1 sa. 6 dk. 31 sn.	Z. Turan Y. Uzuner A. S.Türküm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Ses kaydı/ Günlük
	İnanırcılık toplantısı/ İhtiyaç belirleme aşaması verilerinin değerlendirilmesi	24.1.2019/ 1 sa. 6 dk. 39 sn.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/Günlük/ Toplantı tutanağı
	İnanırcılık toplantısı/ İhtiyaç belirleme aşaması verilerinin değerlendirilmesi	5.2.2019/ 26 dk. 44 sn.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	Aile eğitimi gözlem 5	9.2.2019/ 42 dk. 56 sn.	Esin ögrt. Murat ve annesi	Bir nolu BEO	Video kaydı/saha notu
	Aile eğitimi gözlem 6	9.2.2019/ 37 dk. 9 sn.	Faruk ögrt. Ali ve ablası	Üç nolu BEO	Video kaydı/saha notu
	Yarı yapılandırılmış görüşme	9.2.2019/ 14 dk. 35 sn.	Murat'ın annesi	1 nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	9.2.2019/ 16 dk. 47 sn.	Ali'nin ablası	1 nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	9.2.2019/ 1 sa. 57 sn.	Esin ögrt.	1 nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme	9.2.2019/ 40 dk. 14 sn.	Faruk ögrt.	1 nolu BEO	Ses kaydı
	Belgeler/Ortam fotoğrafları, kullanılan eğitim materyalleri	9.2.2019		Kurum	Fotoğraf
	İzleme toplantısı/ İlk verilerin değerlendirilmesi	14.2.2019/ 1 sa. 36 dk. 9 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	İzleme toplantısı/Hizmet içi eğitim uygulamalarına hazırlık yapılması	22.2.2019/ 57 dk. 6 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	İnanırcılık toplantısı/ Geri bildirim ve onay toplantısının planlanması ve hizmet içi eğitim uygulamaları sürecinde verilerin nasıl toplanacağı planlanması	25.2.2019/ 50 dk. 15 sn.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/Günlük/ Toplantı tutanağı
	Katılımcılarla toplantı/Kurum müdürü ve eğitim koordinatörü ile geribildirim ve onay toplantısı	1.3.2019/ 50 dk.	Kurum müdürü Ahmet ögrt.	Müdür odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı

Tablo 1. (Devam) Veri toplama çizelgesi

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	Eğitim oturumu 1/Geri Bildirim ve Onay Toplantısı, Temel Odyoloji, İşiten ve İşitme Kayıplı Çocuklarda Dil Gelişimi	1.3.2019/ 2 sa. 9 dk. 8 sn. Değ.: 1 dk. 52 sn.	Ahmet öğrt. Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Gökay öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	Eğitim oturumu 2/ Yetişkin-Çocuk Etkileşimi Özellikleri	2.3.2019/ 63 dk. 10 sn. Değ.: 12 dk. 30 sn.	Ahmet öğrt. Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Gökay öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	Yapılandırılmamış görüşmeler	2.3.2019/ 10 dk. 3 sn.	Berna öğrt.	ÖÖ	Ses kaydı/ Günlük
	Yapılandırılmamış görüşmeler	2.3.2019/ 14 dk. 41 sn.	Berna öğrt.	ÖÖ	Ses kaydı/ Günlük
	Yapılandırılmamış görüşmeler	2.3.2019/ 37 dk. 34 sn.	Kurum müdürü	ÖÖ	Ses kaydı/ Günlük
	Araştırmacının aile eğitimi 1	2.3.2019/ 42 dk. 9 sn.	Ayla ve annesi	5 nolu BEO	Video kaydı
	Araştırmacının aile eğitimi 2	2.3.2019/ 28 dk. 57 sn.	Ali ve ablası	4 nolu BEO	Video kaydı
	Birinci aile eğitimleri/ yetişkin-çocuk etkileşimi konulu	2.3.2019- 15.3.2019/ 1 dk. 37 sn	Ahmet öğrt. Çağlar ve annesi	3 nolu BEO	Video kaydı
	Birinci aile eğitimleri/ yetişkin-çocuk etkileşimi konulu	2.3.2019- 15.3.2019/ 2 dk. 51 sn.	Berna öğrt. Ali ve ablası	5 nolu BEO	Video kaydı
	Birinci aile eğitimleri/ yetişkin-çocuk etkileşimi konulu	2.3.2019- 15.3.2019/ 2 dk. 15 sn.	Canan öğrt. Damla ve annesi	4 nolu BEO	Video kaydı
	Birinci aile eğitimleri/ yetişkin-çocuk etkileşimi konulu	2.3.2019- 15.3.2019/ 1 dk. 17 sn.	Esin öğrt. Murat ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı
	Birinci aile eğitimleri/ yetişkin-çocuk etkileşimi konulu	2.3.2019- 15.3.2019/ 36 sn.	Faruk öğrt. Ali ve ablası	3 nolu BEO	Video kaydı
	İzleme toplantısı/Birinci ve ikinci eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planı	4.3.2019/ 2 sa. 18 dk. 54 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	İzleme toplantısı/ Öğretmenlerin “Yetişkin-çocuk etkileşimi” konulu video kayıtlarının değerlendirilmesi	8.3.2019/ 1 sa. 31 dk. 12 sn.	Z. Turan	Z. Turan’ın odası	Ses kaydı
	İzleme toplantısı/ Araştırmacının üçüncü ve dördüncü eğitim oturumları için hazırladığı eğitim materyallerinin gözden geçirilmesi	10.3.2018/ 12 dk. 44 sn.	Kafe	Z. Turan	Ses kaydı
	İnanırcılık toplantısı/ Birinci ve ikinci oturumları değerlendirme ve eylem planı	11.3.2019/ 44 dk. 51 sn.	Z. Turan Y. Uzuner	Y. Uzuner’in odası	Ses kaydı/Toplantı tutanağı/ Günlük
	Telefon görüşmesi	12.3.2019/ 15 dk.	Kurum müdürü		Günlük
	Eğitim oturumu 3/ Öğretmenlerin yetişkin-çocuk etkileşimi konulu videolarının izlenmesi ve geri bildirim verilmesi, Oyunun Önemi ve Öğretmenin Rolü	15.3.2019/ 1 sa. 5 dk. 41 sn. Değ.: 18 dk. 31 sn.	Ahmet öğrt. Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Gökay öğrt., Hasan öğrt., Müdür, Memur	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	Belgeler/Fotoğraflar	14-15-16 Mart 2019		Kurum	Fotoğraf
	Araştırmacının aile eğitimi 3	14.3.2019/ 39 dk. 30 sn.	Çağlar ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı
	Katılımcılarla toplantı/ İkinci oturum sonrası müdürle değerlendirme	14.3.2019	Kurum müdürü	Müdür odası	Günlük
	Araştırmacının aile eğitimi 4	15.3.2019/ 46 dk. 32 sn.	Damla ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı
	Eğitim oturumu 4/ Fiziksel Ortam Düzenlemesi, Oyunda Amaç Belirleme ve Gerçekleştirme, Oyun Türü I: Araştırmacı, Yaratıcı ve Manipülatif Oyunlar	16.3.2019/ 1 sa. 54 dk. 16 sn. Değ.: 19 dk. 27 sn.	Ahmet öğrt., Berna öğrt., Canan öğrt., Esin öğrt., Faruk öğrt., Hasan öğrt., Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	Araştırmacının aile eğitimi 5	16.3.2019/ 44 dk. 33 sn.	Murat ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı
	Araştırmacının aile eğitimi 6	16.3.2019/ 45 dk. 44 sn.	Ali ve ablası	4 nolu BEO	Video kaydı
	İkinci aile eğitimleri/oyun konulu	16.3.2019- 29.3.2019/ 1 dk. 37 sn.	Ahmet öğrt. Murat ve annesi	3 nolu BEO	Video kaydı

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi	
Hizmet içi eğitim uygulamaları	İkinci aile eğitimleri/oyun konulu	16.3.2019-29.3.2019/ 2 dk. 7 sn.	Berna öğrt. Gamze ve babası	5 nolu BEO	Video kaydı	
	İkinci aile eğitimleri/oyun konulu	16.3.2019-29.3.2019/ 2 dk. 19 sn.	Canan öğrt. Ali ve ablası	4 nolu BEO	Video kaydı	
	İkinci aile eğitimleri/oyun konulu	16.3.2019-29.3.2019/ 2 dk. 46 sn.	Esin öğrt. Çağlar ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı	
	İkinci aile eğitimleri/oyun konulu	16.3.2019-29.3.2019/ 1 dk. 39 sn.	Faruk öğrt. Ali ve ablası	3 nolu BEO	Video kaydı	
	İzleme toplantısı/Üçüncü ve dördüncü eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı	18.3.2019/ 2 sa. 1 dk. 3 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük	
	İnanırcılık toplantısı/Üçüncü ve dördüncü eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı	25.3.2019/ 47 dk. 56 sn.	Z. Turan Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Toplantı tutanağı/ Günlük	
	İzleme toplantısı/ Öğretmenlerin "oyun" konulu videolarını değerlendirme	26.3.2019/ 1 sa. 49 dk.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük	
	Araştırmacının aile eğitimi 7	28.3.2019/ 37 dk. 33 sn.	Çağlar ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı	
	Araştırmacının aile eğitimi 8	28.3.2019/ 38 dk. 14 sn.	Gamze ve annesi	5 nolu BEO	Video kaydı	
	Araştırmacının aile eğitimi 9	29.3.2019/ 34 dk. 57 sn.	Damla ve annesi	4 nolu BEO	Video kaydı	
	Araştırmacının aile eğitimi 10	30.3.2019/40 dk. 27 sn.	Murat ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı	
	Araştırmacının aile eğitimi 11	30.3.2019/ 38 dk. 18 sn.	Ayla ve annesi	5 nolu BEO	Video kaydı	
	Eğitim oturumu 5/ Öğretmenlerin oyun konulu videolarının izlenmesi ve geri bildirim verilmesi, Oyun Türü II: Hayali Oyunlar	29.3.2019/ 2 sa. 2 dk. 39 sn. Değ.: 6 dk. 56 sn.	Ahmet öğrt. Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Gökay öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı	
	Eğitim oturumu 6/Oyun Türü III: Doğa Malzemeleri ile Oyunlar, Günlük Yaşam Rutinleri	30.3.2019/ 59 dk. 38 sn. Değ.: 10 dk. 4 sn.	Ahmet öğrt. Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Gökay öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı	
	Belgeler /Fotoğraflar		28-29-30 Mart 2019	Duy Beni		Fotoğraf

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	Katılımcılarla toplantı/Kurumdan ayrılan öğretmenle geri bildirim ve ayrılma toplantısı	29.3.2019/ 30 dk. 54 sn.	Doğan öğrt.	Kafe	Ses kaydı/ Toplantı tutanağı/ Fotoğraf/ Günlük
	Üçüncü aile eğitimleri/günlük yaşam rutinleri konulu	30.3.2019- 12.4.2019/ 1 dk. 30 sn.	Ahmet öğrt. Ali ve ablası	3 nolu BEO	Video kaydı
	Üçüncü aile eğitimleri/günlük yaşam rutinleri konulu	30.3.2019- 12.4.2019/ 2 dk. 23 sn.	Berna öğrt. Ayla ve annesi	5 nolu BEO	Video kaydı
	Üçüncü aile eğitimleri/günlük yaşam rutinleri konulu	30.3.2019- 12.4.2019/ 2 dk. 11 sn.	Canan öğrt. Damla ve annesi	4 nolu BEO	Video kaydı
	Üçüncü aile eğitimleri/günlük yaşam rutinleri konulu	30.3.2019- 12.4.2019/ 1 dk. 36 sn.	Esin öğrt. Murat ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı
	Üçüncü aile eğitimleri/günlük yaşam rutinleri konulu	30.3.2019- 12.4.2019/ 1 dk. 39 sn.	Faruk öğrt. Ali ve ablası	3 nolu BEO	Video kaydı
	İzleme toplantısı/Beşinci ve altıncı eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı	3.4.2019/ 1 sa. 17 dk. 20 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	İzleme toplantısı/Beşinci ve altıncı eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı (devam)	4.4.2019/ 2 sa. 17 dk. 30 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	İnanırcılık toplantısı/Beşinci ve altıncı eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı	4.4.2019/ 30 dk.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/ Öğretmenlerin “günlük yaşam rutinleri” konulu videolarını değerlendirme	11.4.2019/ 2 sa. 15 dk. 29 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	Eğitim oturumu 7/Doğal İşitsel Sözel Yöntem ve İşitsel Sözel Terapi Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar, Öğretmenlerin günlük yaşam rutinleri konulu videolarının izlenmesi ve geri bildirim verilmesi, Erken Okuryazarlık Etkinlikleri	12.4.2019/ 1 sa. 44 dk. 32 sn.	Ahmet öğrt. Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	Eğitim oturumu 8/Aile Merkezli Yaklaşım, Aileyle Profesyonel İlişkiler Kurma	13.4.2019/ 1 sa. 36 dk. 23 sn. Değ.: 5 dk. 24 sn.	Ahmet öğrt Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	Araştırmacının aile eğitimi 12	13.4.2019/ 39 dk. 54 sn.	Ayla ve annesi	5 nolu BEO	Video kaydı
	Araştırmacının aile eğitimi 13	13.4.2019/ 40 dk. 51 sn.	Murat ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı
	Dördüncü aile eğitimleri/erken okuryazarlık etkinlikleri konulu	13.4.2019- 26.4.2019/ 1 dk. 36 sn.	Ahmet öğrt. Samet ve babası	Ahmet öğretmenin evi	Video kaydı
	Dördüncü aile eğitimleri/erken okuryazarlık etkinlikleri konulu	13.4.2019- 26.4.2019/ 1 dk. 2 sn.	Berna öğrt. Ayla ve annesi	5 nolu BEO	Video kaydı
	Dördüncü aile eğitimleri/erken okuryazarlık etkinlikleri konulu	13.4.2019- 26.4.2019/ 2 dk. 51 sn.	Canan öğrt. Damla ve annesi	4 nolu BEO	Video kaydı
	Dördüncü aile eğitimleri/erken okuryazarlık etkinlikleri konulu	13.4.2019- 26.4.2019/ 1 dk.	Esin öğrt. Ali ve ablası	1 nolu BEO	Video kaydı
	Dördüncü aile eğitimleri/erken okuryazarlık etkinlikleri konulu	13.4.2019- 26.4.2019/ 49 sn.	Faruk öğrt. Ali ve ablası	3 nolu BEO	Video kaydı
	İzleme toplantısı/Yedinci ve sekizinci eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı	16.4.2019/ 2 sa. 5 dk. 26 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	İnanırcılık toplantısı/ Yedinci ve sekizinci eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı	22.4.2019/ 53 dk. 42 sn.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/ Öğretmenlerin "hikâye kitabı bakma etkinlikleri" konulu videolarını değerlendirme	24.4.2019/ 1 sa. 32 dk. 28 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	Eğitim oturumu 9/ Öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinlikleri konulu vidoteyp kayıtlarının izlenmesi ve geri bildirim verilmesi, Aile Eğitiminin Amaçları	26.4.2019/ 1 sa. 21 dk. 56 sn.	Ahmet öğrt. Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	Eğitim oturumu 10/ Aile Eğitimi Seansının Planlaması, Aile Eğitimi Planında Aileler için Amaç Belirleme, Aile Eğitimi Seansının Değerlendirilmesi, 1-10 arası oturumları değerlendirme	27.4.2019/ 1 sa. 40 dk. 2 sn.	Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	Birinci ve onuncu eğitim oturumlarını genel değerlendirme	27.4.2019/ 21 dk. 59 sn.	Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Ses kaydı
	Araştırmacının aile eğitimi 14	27.4.2019/41 dk. 47 sn.	Ali ve ablası	4 nolu BEO	Video kaydı
	İnanırcılık toplantısı/ Dokuzuncu ve onuncu eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı	29.4.2019/ 59 dk. 35 sn.	Z. Turan Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/ Dokuzuncu ve onuncu eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı	6.5.2019/ 45 dk.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Günlük
	Yarı yapılandırılmış görüşme	11.5.2019/ 9 dk. 52 sn.	Çağlar ve annesi	ÖÖ	Ses kaydı
	İnanırcılık toplantısı/ Dokuzuncu ve onuncu eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı (devam)	29.4.2019/ 59 dk. 35 sn.	Z. Turan Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/ Dokuzuncu ve onuncu eğitim oturumları değerlendirme ve eylem planı (devam)	6.5.2019/ 45 dk.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Günlük
	Yapılandırılmamış görüşme/Programla ilgili bilgi alma	11.5.2019/ 2 dk. 38 sn.	Canan öğrt.	4 nolu BEO	Ses kaydı/ Günlük
	Yapılandırılmamış görüşme/Programla ilgili bilgi alma	11.5.2019/ 3 dk. 10 sn.	Berna öğrt.	5 nolu BEO	-Ses kaydı/ Günlük
	Beşinci aile eğitimleri/Canan öğrt. aile eğitimi-5	11.5.2019/ 39 dk. 51 sn.	Canan öğrt. Damla ve annesi	4 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu

Tablo 1. (Devam) Veri toplama çizelgesi

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	Beşinci aile eğitimleri/Esin öğrt. aile eğitimi-5	11.5.2019/ 23 dk. 4 sn.	Esin öğrt. Murat ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Beşinci aile eğitimleri/Faruk öğrt. aile eğitimi-5	11.5.2019/ 29 dk. 20 sn.	Faruk öğrt. Ali ve ablası	1 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Beşinci aile eğitimleri/Berna öğrt.aile eğitimi-5	11.5.2019/ 35 dk. 45 sn.	Berna öğrt. Ali ve ablası	5 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Beşinci aile eğitimleri/Ahmet öğrt. aile eğitimi-5	11.5.2019/ 33 dk. 46 sn.	Ahmet öğrt. Çağlar ve annesi	BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	İnanırcılık toplantısı/ Sürecin değerlendirilmesi	13.5.2019/ 40 dk. 22 sn.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/1. Tur aile eğitimi kayıtlarını değerlendirme	16.5.2019/ 2 sa.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük/ Gözlem Formu
	İzleme toplantısı/1. Tur aile eğitimi kayıtlarını değerlendirme (devam)	17.5.2019/ 1 sa. 43 dk. 38 sn.	Z. Turan'ın odası	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük/ Gözlem Formu
	İkinci tez izleme komitesi	17.5.2019/ 46 dk. 10 sn.	Z. Turan Y. Uzuner A.S. Türküm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Ses kaydı/ Günlük
	Sözlü geri bildirim/Canan öğretmenin 1. Aile eğitimine geri bildirim	17.5.2019/ 10 dk.	Canan öğrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Sözlü geri bildirim/Berna öğretmenin 1. Aile eğitimine geri bildirim	17.5.2019/ 18 dk. 1 sn.	Berna öğrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Sözlü geri bildirim/Ahmet öğretmenin 1. Aile eğitimine geri bildirim	18.5.2019/ 8 dk. 28 sn.	Ahmet öğrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Sözlü geri bildirim/Esin öğretmenin 1. Aile eğitimine geri bildirim	18.5.2019/ 7 dk. 19 sn.	Esin öğrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	Sözlü geri bildirim/Faruk öğretmenin 1. Aile eğitimine geri bildirim	18.5.2019/ 6 dk.	Faruk ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Altıncı aile eğitimleri/Canan ögrt. aile eğitimi-6	25.5.2019/ 55 dk. 13 sn.	Canan ögrt. Damla, abisi ve annesi	4 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Altıncı aile eğitimleri/Esin ögrt. aile eğitimi-6	25.5.2019/ 24 dk. 8 sn.	Esin ögrt. Murat ve annesi	1 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Altıncı aile eğitimleri/Berna ögrt. aile eğitimi-6	25.5.2019/ 43 dk. 13 sn.	Berna ögrt. Ali ve ablası	5 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Altıncı aile eğitimleri/Faruk ögrt. aile eğitimi-6	25.5.2019/ 13 dk. 23 sn.	Faruk ögrt. Ali ve ablası	1 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Yapılandırılmamış görüşme/Esin öğretmene hikâye kitabı bakma önerileri	25.5.2019/ 10 dk. 13 sn.	Esin ögrt.	1 nolu BEO	Ses kaydı
	İnanırcılık toplantısı/ Sürecin değerlendirilmesi	27.5.2019/ 47 dk. 42 sn.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/2. tur aile eğitimi kayıtlarını değerlendirme	27.5.2019/ 1 sa. 32 dk. 15 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük/ Gözlem Formu
	İzleme toplantısı/2. tur aile eğitimi kayıtlarını değerlendirme (devam)	29.5.2019/ 1 sa. 1 dk. 44 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük/ Gözlem Formu
	Sözlü geri bildirim/Canan öğretmenin 2. Aile eğitimine geri bildirim	30.5.2019/ 30 dk. 46 sn.	Canan ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Sözlü geri bildirim/Berna öğretmenin 2. Aile eğitimine geri bildirim	30.5.2019/ 12 dk.	Berna ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Sözlü geri bildirim/Esin öğretmenin 2. Aile eğitimine geri bildirim	31.5.2019/ 10 dk.	Esin ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı

Tablo 1. (Devam) Veri toplama çizelgesi

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	Sözlü geri bildirim/Faruk öğretmenin 2. aile eğitimine geri bildirim	31.5.2019/ 8 dk. 18 sn.	Faruk öğrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	İzleme toplantısı/Hasan öğretmenin sunusunun incelenmesi	12.6.2019/ 37 dk. 25 sn.	Z. Turan'ın odası	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	Eğitim oturumu 11/ 0-3 Yaş Çocuk-Aile İletişimi, Olumlu ve Olumsuz Anne-Baba Tutumları, İşitme Kayıplı Çocuklarda Davranış Düzenleme Yöntemleri	14.6.2019/ 1 sa. 3 dk. 6 sn. + 52 dk. 8 sn. (ses kaydı, kameranın şarjı bittiği için)	Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Gökay öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	Yedinci aile eğitimleri/Berna öğrt. aile eğitimi-7	14.6.2019/ 26 dk. 21 sn.	5 nolu BEO	Berna öğrt. Ali ve ablası	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Yedinci aile eğitimleri/Faruk öğrt. aile eğitimi-7	15.6.2019/ 30 dk. 15 sn.	3 nolu BEO	Faruk öğrt. Ali ve ablası	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Eğitim oturumu 12/İşitme Cihazları, Koklear İmplantlar	15.6.2019/ 1 sa. 19 dk. 41 sn. Değ.: 3 dk.	Berna öğrt. Canan öğrt. Esin öğrt. Faruk öğrt. Gökay öğrt. Hasan öğrt. Kurum müdürü Kurum memuru	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/11. ve 12. eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planı	18.6.2019/ 2 sa.	Z. Turan	Z. Turan'ın	Ses kaydı/ Günlük
	Sözlü geri bildirim/Berna öğretmenin 3. Aile eğitimine geri bildirim	20.6.2019/ 11 dk. 57 sn.	Berna öğrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Sözlü geri bildirim/Faruk öğretmenin 3. Aile eğitimine geri bildirim	20.6.2019/ 13 dk. 10 sn.	Faruk öğrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	İnanırcılık toplantısı/11. ve 12. eğitim oturumlarının değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması	19.6.2019/ 44 dk. 43 sn.	Z. Turan Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Toplantı tutanağı

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	Telefon görüşmesi/Kurum müdürünün 0-6 yaş program talebi	19.6.2019/ 8 dk.	Kurum müdürü		Günlük
	Yedinci aile eğitimleri/Canan ögrt. aile eğitimi-7	21.6.2019/ 42 dk. 18 sn.	Canan ögrt. Damla ve annesi	4 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Yedinci aile eğitimleri/Esin ögrt. aile eğitimi-7	21.6.2019/ 41 dk. 57 sn.	Esin ögrt. Murat'ın annesi	1 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	İzleme toplantısı/13. Eğitim oturumu için eğitim materyallerinin incelenmesi	24.6.2019/ 37 dk. 53 sn..	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	Eğitim oturumu 13/ 3-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programı, Bebeklerde Müzik Etkinlikleri, Yapılandırılmış Dinleme Etkinlikleri, Kapanış toplantısı	27.6.2019/ 1 sa. 37 dk. Değ.: 20 dk. 20 sn.	Berna ögrt., Canan ögrt., Esin ögrt., Faruk ögrt., Gökay ögrt., Kurum müdürü Kurum memuru Z. Turan	ÖÖ	Video kaydı/Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/13. oturumun değerlendirilmesi ve eylem planı	28.6.2019/ 30 dk.	Z. Turan	Öğretmenevi	Günlük
	Katılımcılarla toplantı/ 0-6 yaş programın anlatılması, kurum müdürünün gelecekle ilgili planlarını paylaşması	27.6.2019/ 1 sa. 9 dk. 39 sn.	Kurum müdürü Z. Turan	Kurumun bahçesi	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/3. tur aile eğitimi videolarını değerlendirme	1.7.2019/ 1 sa. 33 dk. 11 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük/ Gözlem Formu
	Sözlü geri bildirim/Canan öğretmenin 3. Aile eğitimine geri bildirim	3.7.2019/ 19 dk. 50 sn.	Canan ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Sözlü geri bildirim/Esin öğretmenin 3. Aile eğitimine geri bildirim	3.7.2019/ 9 dk. 55 sn.	Esin ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	İnanırcılık toplantısı/13. eğitim oturumunun değerlendirilmesi ve eylem planının hazırlanması	3.7.2019/ 22 dk. 40 sn.	Y. Uzuner Z. Turan	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı

Tablo 1. (Devam) Veri toplama çizelgesi

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Hizmet içi eğitim uygulamaları	Sekizinci aile eğitimleri/Berna ögrt. aile eğitimi-8	25.7.2019/ 33 dk. 6 sn.	Berna ögrt.	5 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Sekizinci aile eğitimleri/Esin ögrt. aile eğitimi-8	26.7.2019	Esin ögrt.	1 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Sözlü geri bildirim/Berna öğretmen 4. Aile eğitimine geri bildirim	8.8.2019/ 12 dk. 22 sn.	Berna ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	İzleme toplantısı/ Değerlendirme için hazırlanan veri toplama araçlarının tartışılması ve katılımcı belgelerinin gözden geçirilmesi	22.8.2019/ 1 sa. 24 dk. 23 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	Dokuzuncu aile eğitimleri/Berna ögrt. aile eğitimi-9	29.8.2019/ 38 dk. 22 sn.	Berna ögrt. Ali ve ablası	5 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	İzleme toplantısı/ Berna öğretmen 5. aile eğitimini değerlendirme	2.9.2019/ 58 dk. 7 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük/ Gözlem Formu
	Sözlü geri bildirim/Esin öğretmen 4. Aile eğitimine geri bildirim	9.9.2019/ 15 dk. 59 sn.	Esin ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Dokuzuncu aile eğitimleri/Esin ögrt. aile eğitimi-9	28.9.2019/ 37 dk. 46 sn.	Esin ögrt. Murat ve annesi	5 nolu BEO	Video kaydı/ Fotoğraf/ Aile eğitimi Planı/ Aile eğitimi raporu
	Sözlü geri bildirim/Berna öğretmen 5. Aile eğitimine geri bildirim	22.10.2019/ 23 dk. 13 sn.	Berna ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Sözlü geri bildirim/Esin öğretmen 5. Aile eğitimine geri bildirim	5.11.2019/ 19 dk. 39 sn.	Esin ögrt.	Çevrim içi mesajlaşma uygulaması	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	24.9.2019/ 19 dk. 16 sn.	Hasan ögrt.	Müdür odası	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Öğretmen değişimine ilişkin görüşme	24.9.2019/ 35 dk. 52 sn.	Hasan ögrt.	Müdür odası	Ses kaydı

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Değerlendirme	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	24.9.2019/29 dk. 13 sn.	Faruk ögrt.	ÖO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Öğretmen değişimine ilişkin görüşme	24.9.2019/53 dk. 55 sn.	Faruk ögrt.	ÖO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	24.9.2019/39 dk. 56 sn.	Ahmet ögrt.	Öğretmenevi	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Öğretmen değişimine ilişkin görüşme	24.9.2019/31 dk. 37 sn.	Ahmet ögrt.	Öğretmenevi	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	25.9.2019/1 sa. 8 dk. 54 sn.	Kurum müdürü	Müdür odası	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Öğretmen değişimine ilişkin görüşme	25.9.2019-26.9.2019/1 sa. 20 dk. 42 sn.	Kurum müdürü	Müdür odası	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	25.9.2019/20 dk. 46 sn.	Gökay ögrt.	2 nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Öğretmen değişimine ilişkin görüşme	25.9.2019/36 dk. 55 sn.	Gökay ögrt.	2 nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	25.9.2019/51 dk. 56 sn.	Berna ögrt.	Öğretmenevi	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Öğretmen değişimine ilişkin görüşme	25.9.2019/1 sa. 5 dk. 49 sn.	Berna ögrt.	Öğretmenevi	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	26.9.2019/31 dk. 17 sn.	Esin ögrt.	5 nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Öğretmen değişimine ilişkin görüşme	26.9.2019/1 sa. 3 dk. 17 sn.	Esin ögrt.	5 nolu BEO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	25.9.2019/12 dk. 36 sn.	Çağlar'ın annesi	ÖO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	26.9.2019/14 dk. 58 sn.	Damla'nın annesi	ÖO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	26.9.2019/7 dk. 33 sn.	Ali'nin ablası	ÖO	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	26.9.2019/21 dk. 20 sn.	Murat'ın annesi	ÖO	Ses kaydı

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
Değerlendirme	İzleme toplantısı/Değerlendirme amaçlı toplanan verilerin değerlendirilmesi	30.9.2019/ 26 dk. 49 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı/ Günlük
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi	1.10.2019/ 57 dk. 53 sn.	Canan öğrt.	Kafe	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Öğretmen değişimine ilişkin görüşme	6.10.2019/ 2 sa. 6 dk. 16 sn.	Canan öğrt.	Canan öğretmenin evi	Ses kaydı
	İnanırcılık toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	26.11.2019/ 11 dk. 48 sn.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	11.12.2019/ 23 dk. 17 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	İzleme toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	6.1.2020/ 21 dk. 58 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	Üçüncü tez izleme komitesi	8.1.2020/ 57 dk. 38 sn.	Z. Turan Y. Uzuner A. S.Türküm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Ses kaydı/ Günlük
	Ailelere Bilgilendirme Toplantısı	12.1.2020/ 4.5 sa.	Kurumun aileleri	ÖÖ	Video kaydı/Günlük
İzleme	İzleme toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	20.4.2020/ 49 dk. 41 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	Dördüncü tez izleme komitesi	21.5.2020/ 50 dk.	Z. Turan Y. Uzuner A. S.Türküm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Günlük
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin izlenmesi	6.6.2020/ 19 dk. 40 sn.	Hasan öğrt.	Görüntülü konuşma uygulaması	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin izlenmesi	6.6.2020/ 27 dk. 21 sn.	Faruk öğrt.	Görüntülü konuşma uygulaması	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin izlenmesi	7.6.2020/ 38 dk. 52 sn.	Canan öğrt.	Görüntülü konuşma uygulaması	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin izlenmesi	7.6.2020/ 34 dk. 29 sn.	Esin öğrt.	Görüntülü konuşma uygulaması	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin izlenmesi	7.6.2020/ 29 dk. 36 sn.	Gökay öğrt.	Görüntülü konuşma uygulaması	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin izlenmesi	7.6.2020/ 24 dk. 36 sn.	Kurum müdürü	Görüntülü konuşma uygulaması	Ses kaydı
	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin izlenmesi	9.6.2020/ 46 dk. 35 sn.	Ahmet öğrt.	Görüntülü konuşma uygulaması	Ses kaydı

Tablo 1. (Devam) *Veri toplama çizelgesi*

Aşama	Veri türü/verinin içeriği	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri toplama biçimi
İzleme	Yarı yapılandırılmış görüşme/Hizmet içi eğitimin izlenmesi	10.6.2020/ 45 dk. 12 sn.	Berna öğrt.	Görüntülü konuşma uygulaması	Ses kaydı
	İzleme toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	26.6.2020/ 1 sa. 3 dk. 2 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	İnanıdırıcılık toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	29.7.2020/ 53 dk. 22 sn.	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı/ Günlük/ Toplantı tutanağı
	İzleme toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	4.11.2020/ 38 dk. 48 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	İzleme toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	23.11.2020/ 1 sa. 57 dk.51 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	İzleme toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	6.12.2020/ 39 dk. 27 sn.	Z. Turan	Z. Turan'ın odası	Ses kaydı
	Beşinci tez izleme komitesi	5.1.2021/ 50 dk.	Z. Turan Y. Uzuner A. S.Türküm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Günlük
	İnanıdırıcılık toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	18.3.2021/ 1 sa. 3 dk. 22 sn.	Z. Turan Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Ses kaydı
	İnanıdırıcılık toplantısı/Araştırma raporunun tartışılması	1.4.2021	Y. Uzuner	Y. Uzuner'in odası	Günlük

EK-5. 0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu

0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerin Uygulama Davranışları Gözlem Formu				
Öğretmenin adı:				
Uygulama tarihi:				
Gözlem tarihi:				
Gözlemci:				
Maddeler	Çoğunlukla	Ara sıra	Hiçbir zaman	Açıklamalar
1. Eğitim planı uygundur.				
2. Ortam düzenlemesi yapar.				
3. Oyunlar/etkinlikler/oyuncaklar/materyaller çocuğa uygundur.				
4. Oyunlar/etkinlikler/oyuncaklar/materyaller ailenin erişim sağlayabileceği özelliktedir.				
5. Eğitim çocuğun yaşına ve ilgisine uygun hızda akar.				
6. Çocukla etkileşimi (ortak ilgi, sıra alma vb.) uygundur.				
7. Oyunu uygun biçimde oynar.				
8. Dinlemeyi destekleme tekniklerini (sesli uyarılara dikkat çekme, “dinle” vb.) uygun yerde/zamanda/sıklıkta kullanır.				
9. Dili destekleme tekniklerini (genişletme, anlamlı dil sağlama vb.) uygun yerde/zamanda/sıklıkta kullanır.				
10. Ebeveynden günlük rutinlere ilişkin bilgi alır.				
11. Ebeveynden çocuğun cihaz/koklear implant kullanımına ilişkin bilgi alır.				
12. Ebeveynden çocuğun gelişimine (dil, iletişim, dinleme vb.) ilişkin bilgi alır.				
13. Eğitimdeki amaçlarını ebeveyne açıklar.				
14. Ebeveyne uygun model (etkileşim, oyun, dinleme ve dil becerilerini destekleyen tekniklerin kullanımı) olur.				
15. Ebeveyne oyuna katar.				
16. Ebeveyn-çocuk etkileşimi için fırsat yaratır ve gözlemler.				
17. Ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemine ilişkin ebeveyne dönüt sağlar.				
18. Çocukta gözlediği gelişmeleri ebeveynle paylaşır.				

19. Ebeveynde gözlediği gelişmeleri ebeveyne paylaşır.				
20. Ebeveynin sorularına/sorunlarına ebeveyne birlikte/ aileye uygun çözümleri önerir.				
21. Öğretmen ve ebeveyn arasında genel olarak olumlu bir ilişki gözlemlenir.				
22. Eğitim sonunda eğitimi özetler.				
23. Evde devam edilecek eğitime ilişkin öneriler sunar.				

EK-6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

İhtiyaç Belirleme Aşamasında Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1.Eğitim geçmişinizden bahseder misiniz?
- 2.Aile eğitimine ilişkin kurs veya seminer deneyiminiz oldu mu?
 - 2.1.Ne zaman oldu?
 - 2.2.Kimler/hangi kurumlar tarafından sağlandı?
 - 2.3.Süresi nedir?
- 3.Aile eğitimleri için yaptığınız hazırlıklar nelerdir?
 - 3.1.Yazılı olarak aile eğitimi planı hazırlıyor musunuz?
 - 3.2.Aile eğitimi planını nasıl geliştiriyorsunuz?
 - 3.2.1.Çocuğun ve ebeveynin ihtiyaçlarını nasıl belirliyorsunuz?
 - 3.2.2.Çocuk ve ebeveyn için amaçlarınızı nasıl belirliyorsunuz?
 - 3.3.Aile eğitimi için oyuncak/materyal hazırlığınızı nasıl yapıyorsunuz?
- 4.Aile eğitimi uygulamalarınızı nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
 - 4.1.Eğitimin genel akışını nasıl düzenliyorsunuz?
 - 4.2.Oyunları/etkinlikleri nasıl uyguluyorsunuz?
 - 4.3.Uygulamalarınızda kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?
- 5.Ebeveyni çocuğun eğitimi için nasıl destekliyorsunuz?
- 6.Aile eğitimi sonrasında değerlendirmelerinizi nasıl yapıyorsunuz?
 - 6.1.Uygulamanızın değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?
 - 6.2.Çocuğun gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz/gelişim takibini nasıl yapıyorsunuz?
 - 6.3.Ebeveynin gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz/gelişim takibini nasıl yapıyorsunuz?
- 7.Size göre aile eğitimcisi öğretmenin taşıması gereken özellikler nelerdir?
- 8.Aile eğitimlerini uygulamada karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Bu güçlükler nelerdir?
- 9.Merkez yönetiminden aile eğitimi uygulamalarına yönelik materyal ve hizmet içi eğitim konularında aldığınız destekleri anlatır mısınız?
- 10.Aile eğitimi uygulamasına yönelik bilgi ve beceri gereksinimleriniz nelerdir?
 - 10.1.Bu gereksinimleri karşılamaya yönelik araştırma kapsamındaki hizmet içi eğitim sürecinden beklentileriniz nelerdir?
 - 10.2.Hizmet içi eğitim sürecinin uygulanmasına ilişkin bize önerileriniz nelerdir?

İhtiyaç Belirleme Aşamasında Eğitim Koordinatörü için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1.Aile eğitimi programında öğretmen ile çocuk-ebeveyn eşleştirmesini nasıl sağlıyorsunuz?
- 2.Kurumdaki her çocuk için değerlendirme yaptığımızı biliyoruz. Aile eğitimine devam eden çocuklara uyguladığımız değerlendirme sürecini anlatabilir misiniz?
 - 2.1.Bu değerlendirmelere neden ihtiyaç duyuyorsunuz?
 - 2.2.Bu değerlendirmeleri hangi aralıklarla yapıyorsunuz?
 - 2.3.Çocuğun ihtiyaçlarını nasıl belirliyorsunuz?
 - 2.3.1.Çocuğun ihtiyaçlarını belirlemek için kullandığınız araç/araçlar var mı? Varsa neden bu aracı/araçları uygun görüyorsunuz?
 - 2.4.Yaptığınız değerlendirmeler uygulamada nasıl işler hale getiriliyor?
 - 2.5.Öğretmenler değerlendirmeleri takip ediyor mu? Nasıl?
- 3.Aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirme süreciniz hakkında bilgi verebilir misiniz?
- 4.Kurumda aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin yeterliklerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 4.1.Çocuğun gelişimini destekleme becerilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 4.2.Ebeveyn katılımını sağlama becerilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 4.3.Ebeveyn ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 4.4.Çocuğun ve ebeveynin gelişimini değerlendirme becerilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 4.5.Öğretmenler arasında mesleki iş birliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 5.Değerlendirmelerde iyi gittiğini düşündüğünüz özellikler nelerdir?
- 6.Değerlendirmelerde geliştirilmesi/desteklenmesi gerektiğini düşündüğünüz yönler nelerdir?
- 7.Eğitim koordinatörünün merkezdeki aile eğitimi programında rolü ve sorumlulukları neler olmalıdır?
- 8.Değerlendirmelere ilişkin hizmet içi eğitim sürecinden beklentileriniz nelerdir?

İhtiyaç Belirleme Aşamasında Kurum Müdürü için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Bir yönetici olarak aile eğitimine ilişkin kurs veya seminer deneyiminiz oldu mu?
 - 1.1. Ne zaman oldu?
 - 1.2. Kimler/hangi kurumlar tarafından sağlandı?
 - 1.3. Süresi nedir?
 2. Kurumda yürütülen aile eğitimi programının genel işleyişine ilişkin bilgi verir misiniz?
 - 2.1. Kaç çocuk-ebeveyn çifti aile eğitimi hizmeti alıyor?
 - 2.2. Kaç öğretmen aile eğitimi hizmeti sağlıyor?
 - 2.3. Bir çocuk-ebeveyn çifti haftada kaç saat aile eğitimi alıyor?
 - 2.4. Aile eğitimi hizmeti alan çocuk aile eğitimi dışında eğitim (bireysel/grup) alıyor mu?
 3. Kurumda aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin yeterliklerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 3.1. Çocuğun gelişimini destekleme becerilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 3.2. Ebeveyn katılımını sağlama becerilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 3.3. Ebeveyn ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 3.4. Çocuğun ve ebeveynin gelişimini değerlendirme becerilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 3.5. Öğretmenler arasında mesleki iş birliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
 4. Size göre aile eğitimi öğretmeninin taşıması gereken özellikler nelerdir?
 5. Kurumda yürütülen aile eğitimi uygulamalarında iyi gittiğini düşündüğünüz özellikler nelerdir?
 6. Aile eğitimi uygulamalarında geliştirilmesi/desteklenmesi gerektiğini düşündüğünüz özellikler nelerdir?
 7. Size göre aile eğitimi öğretmenleri hangi konularda hizmet içi eğitimle desteklenmelidir?
 8. Bu araştırma kapsamındaki hizmet içi eğitim sürecine ilişkin beklentileriniz nelerdir?
 - 8.1. Bizden beklentileriniz nelerdir?
 - 8.2. Öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?
 9. Hizmet içi eğitim sürecinin uygulanmasına ilişkin bize önerileriniz nelerdir?
-

İhtiyaç Belirleme Aşamasında Ebeveynler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Aile eğitimine başlama sürecinizden bahsedebilir misiniz?
 - 1.1. Kimler/hangi kurumlar tarafından aile eğitimine yönlendirildiniz?
 - 1.2. Neden bu merkezi seçtiniz?
 2. Aile eğitimine başladıktan sonra eğitimlerin çocuğunuza ve size etkileri nasıl oldu?
 3. Aile eğitimlerinde öğretmenin uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 3.1. Öğretmenin uygulamaları çocuğunuzun eğitimi hakkında size bilgi/fikir sağlıyor mu? Evet ise nasıl?
 - 3.2. Öğretmenin sizinle iletişimini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 3.3. Öğretmenin size verdiği öneriler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 3.3.1. Önerileri çocuğunuza ve size uygun buluyor musunuz?
 - 3.3.2. Önerileri evde uyguluyor musunuz?
 4. Size göre aile eğitimi öğretmeninin taşıması gereken özellikler neler olmalıdır?
 5. Size göre aile eğitimlerindeki rolünüz nasıl olmalıdır?
 6. Aile eğitimlerinde öğretmenden destek almayı beklediğiniz konular nelerdir?
 - 6.1. Çocuğunuzun gelişimine ilişkin beklentileriniz nelerdir?
 - 6.2. Bir ebeveyn olarak sizin gelişiminize ilişkin beklentileriniz nelerdir?
 7. Aile eğitimlerinde memnun olduğunuz uygulamalar nelerdir?
 8. Aile eğitimlerinde eksik bulduğunuz/eleştirdiğiniz yönler nelerdir?
-

**Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Öğretmenler için Yarı
Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

1. Bizim size sunduğumuz hizmet içi eğitimi neden kabul ettiniz?
 2. Hizmet içi eğitimin mesleki gelişiminize ne gibi katkıları oldu?
 - 2.1. Teorik bilgi
 - 2.2. Uygulama bilgisi
 3. Hizmet içi eğitim neticesinde çocuklarda ve ebeveynlerde gelişim gözlemlediniz mi?
 4. Ebeveynlerin bu eğitimler neticesinde sizlere dönütleri nasıl oldu?
 5. Sürecin başından sonuna aile eğitimi uygulamaları konusunda kendi gelişiminizi değerlendirir misiniz?
 - 5.1. Aile eğitimin planlanması ve değerlendirilmesi
 - 5.2. Kullanılan oyuncaklar/malzemeler, ortam düzenlemesi
 - 5.3. Kullanılan yöntem ve teknikler
 - 5.4. Çocuğun gelişiminin takibi
 - 5.5. Ebeveynin gelişiminin takibi
 - 5.6. Ebeveynle ilişkiler
 6. Size göre aile eğitimcisi öğretmenin taşıması gereken özellikler nelerdir?
 7. Hizmet içi eğitim süreci, araştırmanın başındaki beklentilerinizi karşıladı mı? Ne kadarını karşıladı veya karşılayamadı?
 8. Hizmet içi eğitimi geliştirmemiz için bize önerileriniz nelerdir? Ne yapsaydık daha iyi olurdu?
 - 8.1. İçerik
 - 8.2. Öğretim yöntem ve teknikleri (sunum, video model göstermenin dışında)
 - 8.3. Benim sizlerle iletişimim ve tutumum
 - 8.4. Süre ve zaman
 - 8.5. En iyi bulduğunuz yönü
 - 8.9. Beğenmediğiniz/şöyle olsaydı dediğiniz durumlar
 9. Bizim sunduğumuz hizmet içi eğitimi diğer meslektaşlarınıza önerir misiniz? Neden?
 - 9.1. Gelecekte başka kurum veya akademik personel tarafından hizmet içi eğitim sağlansa katılır mısınız?
-

**Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Kurum Müdürü için Yarı
Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

1. Bizim size sunduğumuz hizmet içi eğitimi neden kabul ettiniz?
 2. Hizmet içi eğitimin size ve kurumunuza ne gibi katkıları oldu?
 3. Sürecin başından sonuna aile eğitimi uygulamaları konusunda şu boyutları ele alarak öğretmenlerdeki gelişimi değerlendirir misiniz?
 - 3.1. Aile eğitimin planlanması ve değerlendirilmesi
 - 3.2. Kullanılan oyuncaklar/malzemeler
 - 3.3. Kullanılan yöntem ve teknikler
 - 3.4. Çocuğun gelişiminin takibi
 - 3.5. Ebeveynin gelişiminin takibi
 - 3.6. Ebeveynle ilişkiler
 4. Ebeveynlerin bu eğitimler neticesinde sizlere dönütleri nasıl oldu?
 5. Hizmet içi eğitimin kapsamı araştırmanın amacı nedeniyle 0-3 yaş aile eğitimiyle sınırlıydı. Fakat diğer yaş gruplarının eğitimine de yansımalar oldu mu? Nasıl?
 6. Size göre aile eğitimcisi öğretmenin taşıması gereken özellikler nelerdir?
 7. Hizmet içi eğitim süreci, araştırmanın başındaki beklentilerinizi karşıladı mı? Ne kadarını karşıladı veya karşılayamadı?
 8. Hizmet içi eğitimi geliştirmemiz için bize önerileriniz nelerdir? Ne yapsaydık daha iyi olurdu?
 - 8.1. İçerik
 - 8.2. Öğretim yöntem ve teknikleri (sunum, video model göstermenin dışında)
 - 8.3. Benim sizlerle iletişimim ve tutumum
 - 8.4. Süre ve zaman
 - 8.5. En iyi bulduğunuz yönü
 - 8.6. Beğenmediğiniz/şöyle olsaydı dediğiniz durumlar
 9. Bizim sunduğumuz hizmet içi eğitimi diğer ÖERM'lere ve yöneticilere önerir misiniz? Neden?
 10. Gelecekte başka kurum veya akademik personel tarafından hizmet içi eğitim sağlansa katılır mısınız?
-

Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesine Yönelik Ebeveynler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Biliyorsunuz ki öğretmenler bizim ekibimiz tarafından bir hizmet içi eğitim sürecinden geçtiler. Öğretmenlerin almış olduğu hizmet içi eğitimin sizlere katkısı oldu mu? Nasıl? Örneklerle açıklar mısınız?
 - 1.1. Aile eğitimlerinin içeriği
 - 1.2. Aile eğitimlerinde kullanılan oyunlar/oyuncaklar
 - 1.3. Öğretmenin iletişimi
 - 1.4. Öğretmenin sunduğu öneriler
 - 1.5. Öğretmenin öğrettiği teknikler (önceden bilmediğiniz süreçte yeni öğrendikleriniz)
 - 1.6. Aile eğitimlerindeki rolünüzde değişiklik oldu mu? Nasıl?
 2. Hizmet içi eğitimden sonra aile eğitimindeki değişiklikleri nasıl buldunuz? Neden?
 - 2.1. Neleri beğendiniz?
 - 2.2. Neleri beğenmediniz?
 3. Bundan sonraki süreçte aile eğitimlerinden beklentileriniz nelerdir?
 4. Aile eğitimlerinde eksik bulduğunuz/eleştirdiğiniz yönler nelerdir?
 5. Benimle geçirdiğiniz aile eğitimleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
-

Hizmet İçi Eğitim Sonunda Öğretmen Değişimine Yönelik Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Mezun olduktan sonra neden ÖERM’de çalışmayı tercih ettiniz?
 2. Biliyorsunuz ki MEB öğretmeni tanımına sahip değilsiniz, bu konudaki sosyal statünüze ilişkin neler düşünüyorsunuz?
 3. ÖERM’de çalışan bir öğretmen olarak özlük haklarınız hakkında neler düşünüyorsunuz?
 4. Devletin size sağlaması gerektiğini düşündüğünüz imkanlar nelerdir?
 5. ÖERM’de çalışmanın kişisel ve mesleki gelişiminize katkıları nelerdir?
 6. ÖERM’de çalışmanın size göre dezavantajlı yanları nelerdir?
 7. Size göre ÖERM’nin sürekliliği açısından öğretmenlerin taşınması gereken özellikler nelerdir?
 8. Kurumun iş ve işleyişiyle ilgili karar alma süreçlerine katılmak ister misiniz?
 9. Kurumun geleceğe yönelik planları ve beklentileri sizi ne kadar ilgilendiriyor?
 10. Mesleki sorunlarınız olduğunda kurum yöneticisinin yaklaşımı nasıl oluyor?
 11. Mesleğiniz karşılığında aldığınız ücret sosyal ve ekonomik gereksinimlerinizi karşılamaya yetiyor mu?
 12. Mesleğiniz ve çalıştığınız ÖERM talep ve beklentilerinizi karşılıyor mu?
 13. Bağlı bulunduğunuz kurumlar (MEB, RAM) tarafından yeterli denetim ve destek aldığınızı düşünüyor musunuz?
 14. ÖERM’lerin işleyişine ilişkin yasal düzenlemeler ve yönetmelikler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 15. Size göre ÖERM’lerde yaşanan en önemli sorunlar nelerdir? Bu sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir?
 16. Geleceğe dair planlarınız nedir?
-

Hizmet İçi Eğitim Sonunda Öğretmen Değişimine Yönelik Kurum Müdürü için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Neden ÖERM açmak istediniz?
 2. Size göre öğretmenlerin sık sık değişmesinin sebepleri neler olabilir?
 - 2.1. Bu değişikliklerin kurumunuza etkileri nasıl oluyor?
 - 2.2. Bunun önüne geçmek için alınabilecek tedbirler size göre nelerdir?
 - 2.3. Yeni öğretmen bulma konusunda yaşadığınız sıkıntılar nelerdir? İş başvurusunda bulunan bir öğretmende arayacağınız özellikler nelerdir?
 - 2.4. Öğretmenlerin özlük hakları hakkında neler düşünüyorsunuz? Yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
 3. Ailelerle yaşanan sorunlar ve nedenleri nelerdir?
 - 3.1. Bunun önüne geçmek için alınabilecek tedbirler size göre nelerdir?
 4. Finansal olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir?
-

-
- 4.1.Bunun önüne geçmek için yapılması gereken düzenlemeler size göre nelerdir?
 - 5.Bağlı bulunduğunuz kurumlarla (MEB, RAM) iletişiminiz nasıldır?
 - 6.Yasa ve yönetmelikleri işlevsel buluyor musunuz? Neden?
 - 6.1.Size göre ne gibi düzenlemeler yapılmalıdır?
 - 7.Bahsi geçen bu sorunlar dışında ÖERM'nin işleyişine ilişkin yaşadığınız başka sorunlar var mı? Nedenleri ve çözümleri neler olabilir?
 - 8.ÖERM'den geleceğe dair beklentileriniz/planlarınız nelerdir?
-

İzleme Aşamasında Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1.Çalışma bittikten sonra hayatınızda neler olup bitti?
- 2.Şu anda nerede çalışıyorsunuz?
- 3.Hangi yaş grubuna eğitim veriyorsunuz?
- 4.Çalıştığınız yerden memnun musunuz?
- 5.Şu anda çalıştığınız yerde eğitimde öğrendiğiniz bilgileri değiştirerek de olsa kullanabiliyor musunuz?
 - 5.1.Neleri kullanıyorsunuz?
 - 5.6.Neden faydalı buldunuz?
 - 5.7.Kullanmakta zorlandığınız konular var mı?
- 6.klemek istediğiniz ya da bana sormak istediğiniz bir şey var mı?

Yukarıdaki sorulardan tatmin edici cevaplar gelmediği takdirde aşağıdaki vakalar ve sorular sunulacaktır.

Vaka: Kurumunuza yeni gelen 2 yaşında çok ileri dereceli işitme kayıplı olan Ayşe, 3 aylıkken çift taraflı işitme cihazı kullanmaya başlamış ve bir ÖERM'de aile eğitimi almaya başlamış. 1 yaşında çift taraflı koklear implant kullanmaya başlamış. Ayşe ortam yardımı olmadan iki sözcüklü basit yönergeleri (telefonu getir, çorabını giy) anlayabilir. Ayşe'nin giderek artan tek sözcükleri (mama, bebek, anne, ördek, gel vb.) vardır ve iki kelimeli cümleleri yan yana getirmeye başlamıştır (anne gel, bebek yok, baba gitti vb.). Ayşe'nin birincil bakıcısı annesi iş birliğine hazır bir annedir.

Ayşe ve annesi için nasıl bir eğitim uygularsınız?

Destekleyici sorular:

- Hangi oyunları ve etkinlikleri kullanırsınız?
 - Anne için amaçlarınızı nasıl belirlersiniz?
 - Bu oyunlarda/etkinliklerde çocuğun dil ve dinleme becerilerini hangi tekniklerle desteklersiniz? (“dinle”, model olma, genişletme, ortaya çıkan dil ve dinleme fırsatları, dinleme oyunları, şarkılar vs.)
 - Anneyi nasıl desteklersiniz?
-

İzleme Aşamasında Kurum Müdürü için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1.Hizmet içi eğitimden sonra yönetim biçiminizde farklılık oldu mu? Olduysa neler oldu?
 - 2.Edindiğiniz bilgiler yönetim sırasında öğretmenlere ve ailelere karşı yaklaşımınız açısından faydalı oldu mu, değişiklik yarattı mı?
 - 3.Esin Öğretmen, diğer öğretmenlere öğretiyor mu, yardımcı oluyor mu? Bu durumdan memnun musunuz?
-

AİLE EĞİTİMİ PLANI

Tarih: 13.4.2019

Saat: 12:00

Eğitim süresi: 40 dk.

Çocuk ve ebeveyni: Murat ve annesi

Eğitimci: Emel

Oyunlar/etkinlikler:

Oyun 1: “Timsah Dişlerini Fırçalıyor” isimli hikâye kitabı bakma.

Oyun 2: Tek kart eşliğinde doktor setiyle oynama.

Dinleme aktivitesi: İki şarkı kartı eşliğinde şarkı söyleme, şarkıları dinleme ve ayırt etme.

Oyuncaklar/malzemeler: Hikâye kitabı, diş fırçası, diş macunu, doktorun çocuğu muayene ettiğini gösteren tek kart, doktor seti, bebek, “kırmızı balık” ve “küçük kurbağa” şarkılarının kartları.

AMAÇLAR

I.Çocuk için amaçlar

İşitmeye ilişkin amaçlar:

- ✓ Görsel ipucuyla basit tek kelimeleri anlar (“al” “ver”)
- ✓ Nesnelerin isimlerini (diş fırçası) dinler ve nesneyle kelimeyi ilişkilendirir. (Timsah, diş fırçası, diş macunu)
- ✓ İki farklı şarkıyı dinler ve ayırt eder. (Kırmızı balık ve küçük kurbağa şarkısı)

Konuşma üretimine ilişkin amaçlar:

- ✓ Tek başına oyun oynarken anlamsız sesler kullanmayı pekiştirir. (timsahın dişini fırçalarken “aaa” gibi sesler çıkarır)
- ✓ İlk kelimelerini söyler, bunlar sıklıkla yansımali kelimelerdir (hasta bebeğe şurup içirirken “nam nam” der, timsahın dişlerini fırçalarken “foş foş” der).
- ✓ Yönlendirilmiş taklit (ipuçlu) yapar. (Öğretmen, anne sırasıyla hasta bebeğe iğne yaparken “cıs” deyince çocuk da “cıs” diyerek iğne yapar)

İletişime ilişkin amaçlar:

- ✓ Sohbeti başlatır. (Oyuncakları gördüğünde anlamsız sesler ve jestlerle ifadelerde bulunarak sohbeti başlatır)
- ✓ Bir konuşandan diğerine bakar. (hikâye kitabından öğretmen anlatırken öğretmene bakar, sonra anne anlatırken annesine bakar)
- ✓ Bilgi paylaşmak için işaret parmağıyla göstererek isteklerini seslerle belirtir. (hikâye kitabında diş macununu gördüğünde annesine parmağıyla gösterirken “aaa” gibi sesler çıkarır)

Dile ilişkin amaçlar:

Ahçı dil:

- ✓ Görsel ipucuyla birlikte basit “ne, kim” sorularını anlar. (İğneyle birlikte ne yapalım diye sorunca bebeğe iğne yapılacağını anlar)

İfade edici dil:

- ✓ Sorulara ve konuşmalara anlamsız seslerle karşılık verir.
- ✓ Bildiği sözcükleri kullanır. (Steteskopu görünce “ver diyebilir)

Biliş ilişkili amaçlar:

- ✓ Dişlerin pis-temiz olmasına ilişkin anlayış geliştirir.
- ✓ Görsel ile nesneyi eşleştirir.
- ✓ Resimdeki olaylar ile oyunları eşleştirir.

II.Ebeveyn için amaçlar:

- ✓ Konuştuktan sonra susar, çocuğun yüzüne bakarak konuşma için çocuğa sıra verir. (Steteskopla bebeğin sırtını dinler öhö öhö der ve steteskopu çocuğun eline verir, çocuğun taklit etmesini bekler)
- ✓ Hikâye kitabında görsel ipuçlarıyla birlikte “ne, kim” gibi basit soruları sorar. (Kitaptan göstererek “Timsahın yanına kim gelmiş?” Hareketli öksürerek “Bebeğe ne olmuş?”)

EĞİTİM AKIŞI:

Çocuk ortadaki oyuncakları oynarken anneye ikinci implantından sonraki gelişmeler sorulur. Sese tepkilerindeki ve konuşma üretimindeki değişiklikler öğrenilir.

Anneye bugünkü eğitimde planlanan oyunlar açıklanır. Anneye oyunlarda sıralı bir şekilde oynayacağımız, konuşacağımız sonra çocuğun tekrar etmesi için bekleyeceğimiz açıklanır.

Oyun 1: Timsah dişlerini fırçalıyor adlı hikâye kitabına bakılır. Kitaba başlamadan önce anneye kitap bakarken “ne, kim?” sorularını sormayı ve bu sorulara ilişkin anlayış geliştirmesini amaçladığımız, çocuğun tekrar edebileceği sesleri/kelimeleri söyleyip tekrar etmesini bekleyeceğimiz açıklanır. Kitaptan ne, kim sorularıyla resimdeki olaylar üzerinden konuşulur ve destekleyici malzemelerle resimdeki olaylar oynanır. Çocuğun resimle nesnelere eşleştirmesi, resimdeki olaylarla oyunları eşleştirmesine yardımcı olunur.

Oyun bittikten sonra anneye hikâye kitabı bakarken amaçlarımız nelerdi açıklanır. Evde hikâye kitabı bakıp bakmadıkları sorulur. Evde hikâye kitabı bakmaları, bakarken yanında destekleyici malzeme kullanmaları önerilir.

Oyun 2: Tek kart eşliğinde doktor setiyle oyun oynayacağımız açıklanır. Anneye kitaptaki gibi aynı amaçlarımız olduğu açıklanır. Doktor seti kutusunun üstüne yapıştırılan tek karta çocuğun dikkati çekilir. Burada kim var, ne yapıyorlar sorularıyla doktor setinin içindeki malzemeler çıkarılarak bebek muayene edilerek oyun oynanır.

Dinleme etkinliği: Anneye dinleme etkinliğinde şarkı kartı eşliğinde iki şarkı söyleyip çocuğun ayırt etmesini beklediğimiz açıklanır. Çocuğun görsel ipuçlarından yararlanmasına fırsat verilerek şarkılar söylenir, sonra çocuktan iki şarkı kartı arasından söylenen şarkıyı göstermesi beklenir. Anneye evde de böyle dinleme oyunları oynamaları önerilir.

Oyunlar ve dinleme etkinlikleri bittikten sonra anneye eğitim seansında oynanan oyunlar özetlenir. Eğitimdekilere benzer evde neler yapabileceklerine ilişkin öneriler verilir. Evde hikâye kitaplarına yardımcı malzemeyle bakmaları, evde şarkı kartları yaparak eğitimdeki gibi evde şarkı söylemeleri, konuşmada sıra almaya dikkat etmeleri, çocuğun tekrar edebileceği sesleri/kelimeleri vermeleri, hikâye kitaplarına bakarken ne, kim sorularını çalışmalarını gibi öneriler verilir.

Anneye son olarak sormak istedikleri soru olup olmadığı sorulur, gündeme gelen sorunlar tartışılır.

EK-8. Araştırmacının eğitim materyali olarak hazırladığı aile eğitimi raporu

Tarih: Saat: Çocuğun adı-soyadı ve yaşı: Katılımcı anne-babanın adı-soyadı: Eğitiminin adı-soyadı:			
I.Cihazların Kullanımı a) <i>Cihazın/koklear implantın sürekli kullanımı:</i> b) <i>Cihaz/koklear implant programlama takibi:</i> c) <i>Cihazlara ilişkin diğer bilgiler:</i>			
II.Eğitim Oyunları/Rutinleri/Etkinlikleri Örneğin; -“Doktor Arı” adlı hikâye kitabı bakma -Hayvan temalı eşini bul oyunu -Rulodan mobil arı yapma etkinliği -Arı şarkısını söyleme			
III.Ebeveyn(ler)den Alınan Bilgiler a) <i>Çocuğun seslere tepkileri</i> - <i>Çocuğun tepki verdiği çevre sesleri:</i> - <i>Çocuğun tepki verdiği konuşma sesleri:</i> - <i>Çocuğun ortam yardımı olmadan anladığı konuşmalar:</i> b) <i>Çocuğun kullandığı sesler/kelimeler/cümleler:</i>			
IV.Eğitiminin Gözlemleri a) <i>Çocuğun seslere tepkileri</i> - <i>Çocuğun tepki verdiği çevre sesleri:</i> - <i>Çocuğun tepki verdiği konuşma sesleri:</i> - <i>Çocuğun ortam yardımı olmadan anladığı konuşmalar:</i> b) <i>Çocuğun kullandığı sesler/kelimeler/cümleler:</i>			
V.Çocuğun İletişim Davranışları	Seyrek	Sık sık	Her zaman
a)Yüze bakar:			
b)Fikrini paylaşmaya çalışır:			
c)Sesini oyun amaçlı kullanır:			
d)Sesini anlam ifade etmek için kullanır:			
e)İletişimi başlatır: -Sesli -Sessiz -Sözcük kullanarak -Cümle kullanarak			
VI.Çocuğun Oyun Davranışı Çocuğun oyuna katılımı, yaratıcılığı, iş birliği, dikkati ve süresi:			
VII.Annenin/Babanın Etkileşim Davranışları	Seyrek	Sık sık	Her zaman
a) Annece (çocuğa yöneltilen dil) kullanır:			
b) çocuğun iletişim girişimlerini tanır ve cevaplar:			
c) Çocuğun katkılarını doğru yorumlar ve başka cümlelerle genişletir:			

<i>d) İletişimde ve oyunda sıra almayı sağlar:</i>			
<i>e) Ortak ilgiyi sağlar:</i>			
IX.Eğitimde Gündeme Gelen Problemler ve Verilen Öneriler			
XI.Gelecek Eğitim için Plan			
<i>a)Oyunlar/rutinler/etkinlikler:</i>			
<i>b)Çocuk için amaçlar:</i>			
<i>c)Ebeveyn için amaçlar:</i>			
<i>d)Üstünde durulacak konular:</i>			

EK-9. Araştırmacının öğretmenlerin aile eğitimlerine sunduğu yazılı geri bildirimlerden bir örnek

Berna Öğretmen'in 29.8.2019 tarihli aile eğitimine geri bildirim

Sevgili Berna Öğretmenim,

- Planınız, raporunuz, planladığınız oyunlar ve kullandığınız malzemeler çok güzel. Bu nedenle plan ve raporda hiçbir düzenlemeye gerek yoktu.
- Hocam bu eğitimde ebeveynin gelişimi için kullanılan taktiklerin hemen hemen hepsini kullanmışsınız. Bunlardan bazıları; eğitimde yapılacakları ve amaçları ablaya özetlediniz, ablayla konuşurken çocuğun oynaması için ortaya oyuncak bırakmışsınız, çocuğun gelişimi ile ilgili ablaya bilgi veriyorsunuz, ablayla rutin oluşturuyorsunuz, çocuğun söylediği kelimeleri hemen ablaya söylüyorsunuz, ablaya iyi yaptığı yerlerde güzel yaptın diye pekiştiriyorsunuz, oyundan sonra neyi neden yaptığımızı anlatıyorsunuz ve evde nasıl devam ettireceklerini öneriyorsunuz, abla-çocuk etkileşimi için fırsat veriyorsunuz, burada oyun konusunda ablaya seçenek sunuyorsunuz, gözlemleyip ablaya oyunu ve dili genişletme konusunda öneri veriyorsunuz, ablanın iyi yaptığı yerleri özetliyor, ablayı teşvik ediyorsunuz, ablaya iki kelimeli cümleler kurması konusunda öneri veriyor, en son ablaya sormak istediğin sorular var mı diye soruyorsunuz bunlar gerçekten çok iyiydi.
- Arada kullandığınız kendi kendinize geliştirdiğiniz ince ve güzel taktikleriniz var. Yeni kelimeler verirken dinle deyip çocuğun abladan duymasına fırsat verdiniz, balık alma koyma oyununda çocuk yapamayınca ablası sen yap görsün şeklinde yönlendirdiniz çok iyiydi.
- Çocuğun ilgisi dağılmasın diye su oyununu en sona bırakmanız, hikâye kitabına başlama biçiminiz, kullandığınız yardımcı malzemeler çok güzel. Çocuk dişlerden korkunca cici yaparak çocuğun sempatisini kazandınız, oyunlar şarkılar eklediniz. Abla da güzel oyun yapmaya başlamış. Hepsi çok güzeldi.

Önerilerim:

- Çocuğun davranışlarını ve konuşmalarını acele etmeden daha iyi takip etmeniz gerekiyor. Çocuğun oynamasına ve konuşmasına daha çok fırsat sağlamanız gerekiyor. Aşağıdaki örneklerle inceleyebiliriz:

-Diş oyuncağını çıkardığımızda çocuk daha fazla oynamak istiyor. İlginç ve yeni bir oyuncak. Su oyununda da aynı şekilde balıkları çıkardığımızda hemen çocuk oynamak istiyor. Siz şarkı söylerken de o balık yüzdürüyor. Dolayısıyla buralarda oynaması için beklemek gerekiyor. Kitapta ise çocuk abinin dişini fırçalarken diğer sayfaya çok hızlı geçiş yaptınız. Buralarda çocuğun biraz daha oynamaya ihtiyacı vardı. Oynamasına izin verebilirsiniz. Peki ne kadar bekleyeceğiz dersiniz, bir noktadan sonra çocuğun oyunu tekrara düşer, aynı şeyleri yapmaya başlar ya da sıkılır bu durumda öğretmen veya abla sıra alabilir, oyuna yeni fikir getirebilirsiniz.

- Konuşurken çocuğun tekrar etmesi için biraz daha bekleyebilirsiniz. Şarkı söylerken onun söyleyebileceği yerlerde durup tekrar etmesini bekleyebilirsiniz.

-Çocuk aralarda anlamsız sesler de çıkarıyor, bunlar anlamlı bir şekilde tekrar edilebilir.

-Çocuk oyunlara güzel fikirler getiriyor, bunları değerlendirmek gerekiyor. Su oyununda en son çocuk su sıçrıyor çok güzel bir oyun yapıyor, orada çocuğun oyununa katılıp birkaç kez siz de su sıçratarak oyun yapabilirsiniz. Rapor da yazmışsınız, çocuğun oyunlarda artık yeni fikirleri var, bunları değerlendirmek gerekiyor.

- Hikâyeye güzel baktınız. Fakat hikâyede her zaman hikâyenin başı, gelişmesi ve sonu olmalı. Hikâye gibi olmalı. Örneğin, ne oldu, abinin ağzı kokmuş, dişlerini fırçaladı, şimdi koklayalım temiz olmuş mu, temiz olmuş, artık okula gidecek gibi hikâyenin başı, gelişmesi ve sonlanması olmalı. Siz güzel giriş ve gelişme yaptınız, sonu biraz havada kaldı.

-Hikâye kitabında yönelttiğiniz neden sorusu çok güzel, çocuğu bir üste çıkarmaya çalışıyorsunuz. Fakat çocuk orada ne olduğunu anlayamadı. Doğrudan neden fırçalıyor yerine kitaptan abinin dişlerini koklayıp iyy pis kokmuş, o zaman dişlerine ne yapalım, fırçalayalım gibi somut bir ortam yaratarak neden-sonuç ilişkisi kurmasını kolaylaştırmak gerekiyor. Çünkü neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi henüz oturmuş değil, çocuk bu beceriye geçiş aşamasında. Bu şekilde yaparsak çocuk için somut hale getirmiş oluruz.

Hocam son olarak çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve gayretiniz için tekrar teşekkür ederim.

Başarılarınızın devamını dilerim ☺

EK-10. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul karar belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 11.06.2018

Protokol No: 66862

Tarih: 19.06.2018



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuklarla Aile Eğitimlerini Yürüten Öğretmenlerle Hizmet İçi Eğitim Sürecinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Zerrin TURAN
TEZ YAZARI:	Emel ERTÜRK MUSTUL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-11. ÖERM'in bağlı bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü izin belgesi



T.C.
[REDACTED] VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79890786-410.07-E.18168566
Konu : Doktora Tezi Araştırma İzin Talebi

03/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Emel ERTÜRK MUSTUL, Doç.Dr. Zerrin TURAN'ın danışmanlığında "0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerle hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesi" başlıklı doktora tezini hazırlamaktadırlar. Tez çalışması uygulamasının 2018-2019 ve 2019-2020 öğretim yılları Güz ve Bahar dönemlerinde Müdürlüğümüze bağlı [REDACTED] Rehabilitasyon Merkezinde yapmak istediği ile ilgili söz konusu Üniversitenin 17.09.2018 tarih ve 84021 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu tez çalışmasını yukarıda adı geçen öğrencinin, yasal mevzuat çerçevesinde [REDACTED] Rehabilitasyon Merkezinin denetiminde, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına riayet ederek yapmasını Müdürlüğümüzün teklifi üzerine;

Makamlarınızca da uygun görülürse olurlarınıza arz ederim.

Dr. Ahmet YILDIRIM
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/10/2018
İsmail AKMAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aşılı İle Aynı [REDACTED] 03/10/2018

Hatice AYDINLI
Memur

İstiklal Mah.105 cadde No:52 [REDACTED]
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hasan ÖZKAN VHKİ
Tel: (0 246) 280 3253
Faks: (0 246) 278 3278

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c680-fea3-3dbc-82a4-8652 kodu ile teyit edilebilir.

EK-12. Gözlem Özeti Formu

GÖZLEM ÖZETİ FORMU

Gözlem no: 1

Tarih: 26.10.2018/Cuma

Yer: Dört nolu BEO

Saat/süre: 10.05-10.35 /29 dk. 29 sn.

Öğretmen: Canan

Çocuk ve ebeveyni: Damla ve annesi

Gözlemci: Emel

Kullanılan oyuncaklar/malzemeler: 1. Set: Sürpriz kutu içinde davul, marakas.
2. Set: Oyuncak bebek ve mutfak oyuncakları.
3. Set: Hikâye kitabı
4. Set: Olay kartları (ev ödevi)



Odak kişi: Öğretmen

Zaman	Betimsel Veri (Öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışları)	Araştırmacı Yorumu	Araştırmacının Önerileri	Danışmanın Önerileri
00.00	Öğretmen, çocuğa bakarak “ses var mı?” diyerek derse başlıyor. Çocuk bu sırada kameraya bakıyor, tepki vermiyor. Öğretmen koklear implantın ışığına bakıyor.	Öğretmen derse başlamadan önce rutin cihaz/koklear implant kontrolü yapıyor. Çocuk eğitimde tek implantlı görünüyor. Eğitimin sonunda öğrendiğime göre çocuk çift implantlı ama sol tarafında enfeksiyon oluşmuş, tekrar ameliyat olacağı için şimdilik sol implantını kullanmıyor.	*Öğretmen, bu görevi anneye vermeli, annenin bu rutin kontrolü her ders başında yapmasını istemeli ve kendisi de bunu kontrol etmeli. *Anne her dersin başında kontrol ediyor mu, doğru bir şekilde kontrol ediyor mu diye bakmalı. *Evde sürekli kullanıp kullanmadıklarını sormalı. *Eğitimin başında sol implantına ilişkin bilgiler almalı. *Öğretmen burada doğrudan oyunlara başlamak yerine anneye biraz konuşmalı.	*Öğretmen, bu görevi anneye vermeli ve annenin nasıl yaptığını kontrol etmeli.

EK-13. Hizmet içi eğitim oturumlarında aktarılan içeriğe ilişkin örnek PowerPoint sunumu

<h3>Aile Eğitimi Seansının Planlanması</h3>	<h4>Aile Eğitimi Seansının Planlanması</h4> <ul style="list-style-type: none">• Başarılı ve etkili bir uygulama olabilmesi için eğitimin iyi planlanması gerekir.• Aile merkezli uygulamalarda eğitimi çocuklardan sorumlu olmasının yanında ebeveynlerin eğitimi ve rehberliğinden de sorumludur.• Aile eğitimi uygulamalarında ebeveynlere iyi bir rehberlik sunulduğunda, ebeveynlerin eğitimlerde ve günlük rutinlerde aktif rol alarak, çocukları için dil ve dinleme fırsatlarını etkili biçimde değerlendirmeyi öğrenebildikleri görülmektedir.• Dolayısıyla eğitiminin hem çocuk gelişimi hem de yetişkin eğitimi yapabilecek yeterliğe sahip olması gerekmektedir.
<h4>Planlama yaparken eğitiminin dikkat edilmesi gereken unsurlar</h4> <ul style="list-style-type: none">• Çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve ihtiyaçlarına, ebeveynin becerilerine ve ihtiyaçlarına uygun amaçların belirlenmesi,• Çocuğun gelişim özelliklerine ve ailenin günlük rutinlerine uygun bir şekilde oyunların/etkinliklerin seçilmesi,• Planlanan oyunlara/etkinliklere göre aile gelmeden önce ortam düzenlemesinin yapılması,• Çocuğa ve oyunlara göre eğitim yerde ya da masada oynanacak şekilde ortam düzenlemesi yapılabilir. <p>Araştırmacı, araştırma ortamında yaptığı aile eğitimlerindeki fiziksel ortam düzenlemesine ilişkin fotoğraflar sunmuştur.</p>	<h4>Aile Eğitimi Planı Unsurları</h4> <h5>I. Çocuğa ilişkin amaçlar</h5> <ul style="list-style-type: none">• İlişime amaçları• Konuşma amaçları• Dil amaçları• İletişim amaçları• Bilişsel amaçlar <h5>II. Ebeveyne ilişkin amaçlar</h5> <ul style="list-style-type: none">• Etkileşim becerileri• Oyun becerileri
<h4>Aile Eğitimi Seans Akışı</h4> <ol style="list-style-type: none">1. Adım: Eğitimi ile ebeveyn arasında bilgi paylaşımı2. Adım: Oyunlar/etkinlikler<ul style="list-style-type: none">-Eğitimi-ebeveyn-çocuk etkileşimi-Ebeveyn-çocuk etkileşiminin gözlenmesi ve değerlendirilmesi3. Adım: Dinleme etkinlikleri4. Adım: Eğitimin değerlendirilmesi ve öneriler5. Adım: Aile eğitiminin raporlaştırılması	<h4>1. adım: Eğitimi ile ebeveyn arasında bilgi paylaşımı</h4> <ul style="list-style-type: none">• Aile eğitimi eğitiminin ebeveynlerden çocukla ilgili ve evde geçirilen zaman hakkında bilgi edinmesi ile başlar.• Bu bilgi paylaşımındaki amaç: Bir önceki eğitimden sonra evde oynanan oyunlar, yapılan etkinlikler, günlük rutin işler, çocuğun seslere/konuşmalara verdiği tepkiler, çocuğun sözlü dilindeki değişiklikler hakkında ebeveynlerden bilgi alarak çocuğun gelişiminin takip edilmesidir.• Paylaşılan bilgiler:<ul style="list-style-type: none">-Cihaz/koklear implant kullanımı-Çocuğun gelişimi-Evde oynanan oyunlar/rutinler-Bir önceki eğitimde verilen önerilerin çalışıp çalışılmadığı-Diğer sorular (tuvalet eğitimi, disiplin yönetimi, uyku düzeni vb.)• Eğitimi bu bilgileri yazılı olarak kaydedilir.• Çocuğa ve aileye göre çeşitli sorular yöneltilir.
<h4>Eğitimi, ebeveyne en temel olarak aşağıdaki soruları yöneltebilir</h4> <ul style="list-style-type: none">• Çocuğunuzla birlikte evde hangi rutin işleri/oyunları/etkinlikleri yaptınız?• Çocuğunuzun seslere verdiği tepkilerde veya konuşma üretiminde değişiklikler gözlemlediniz mi? Bunlar nelerdir?• Çocuğunuz çevre seslerine (uçak, kamyon, ev aletleri vb.) tepki veriyor mu?• Konuşma seslerine (çocuğun ismi, basit yönergeler: çorabını getir vb.) tepki veriyor mu?• Kullandığı ses/kelime/cümle var mı? Varsa bunlar nelerdir?• Sözlü tekrarlar yapar mı? Yaparsa neleri tekrarlar?• Çocuğunuz ortam yardım olmadan neleri anlar? (Telefonu getir, baba geldi, ayakkabımı giy vb.)	<ul style="list-style-type: none">• Ebeveynlerden evde nasıl zaman geçirdikleri öğrenilir. Ebeveynlerden çocuğun gelişimine dair bilgiler alınır.• Bu konulara ilişkin, araştırmacı geçmiş aile eğitimi videolarından örnek sunmuştur.
<h4>2.Adım: Oyunlar/etkinlikler</h4> <ul style="list-style-type: none">• Çocuğun gelişim düzeyine ve eğitim süresine göre oyunlar planlanır. (40 dk. için 2 ya da 3 oyun + dinleme olabilir) Araştırmacı, aile eğitimi planlarından örnekler sunmuştur. <div data-bbox="316 1758 678 1982"><p style="text-align: center;">AİLE EĞİTİMİ PLANI</p><p>Tarih: 12.4.2019 Saat: 12:00 Eğitim sayısı: 3 Çocuk-ebeveyn adı-soyadı: [] Eğitimi: Emel Oyunlar/etkinlikler: Oyun 1: "Timsah Dişlerini Fırçalıyor" isimli hikâye kitabı bakma. Oyun 2: Tek kart eşliğinde doktor setiyle oynama. Dinleme aktivitesi: İki parça kartı eşliğinde parça söyleme, parçaları dinleme ve ayırma. Oyuncaklar/malzemeler: Hikâye kitabı, düğ fırçası, düğ macunu, doktorun çocuğu muayene ettiği gösteren tek kart, doktör seti, "karnın balık" ve "kışık karabağ" parçaları kartları. AMAÇLAR I.Çocuk için amaçlar</p></div>	<ul style="list-style-type: none">• Eğitimi ebeveyne hazırladığı oyunları, bu oyunları neden seçtiğini, oyunlardaki amaçlarını ve nasıl oynayacaklarını açıklar. Eğitimi oyuna başlamadan önce amaçlarını açıklar.• Bu konu ilişkin, araştırmacı kurumdaki aile eğitimi videolarından örnek sunmuştur.

Eğitimci-ebeveyn-çocuk etkileşimi

- Ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemek için çocukla oyun oynayarak ebeveyn model olunur. Eğitimcilerin oyuna katılması çocukla oyun oynama ve bu sırada nitelikli etkileşim kuma biçimi konusunda ebeveyn fikir sağlar.
- Ebeveynlerin çocuklarıyla hiç oyun oynamamış olması ya da bazı oyunların nasıl oynanacağı konusunda fikirlerinin olmaması gibi durumlarla karşılaşılması muhtemeldir.
- Bu nedenle, özellikle kitap bakma, sıralı olaylardan oluşan resim kartlarına bakma, kurallı (eşleme, parça-bütün, tombala vb.) ve dinleme oyunları gibi daha az bilinen, ebeveynlerin daha önceden oynamamış olabileceği oyunları eğitimcilerin oynaması gerekir.
- Bu şekilde oyunların oynanması hem eğitimci tarafından ebeveynlere uygun model sağlar hem de ebeveynler bu oyunların asıl amaçlarını ve kurallarını öğrenebilirler.
- Bu adımda eğitimciyi gözlemleyerek kendi etkileşim ve oyun becerilerini geliştirmesi için ebeveyne sürekli fırsat sunulur, oyunda rutin oluşturulur.

11

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin gözlenmesi ve değerlendirilmesi

- Ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesini artırabilmek için doğal ebeveyn-çocuk etkileşimi hakkında fikir sahibi olmak gerekir.
- Eğitimcinin dâhil olmadığı ebeveyn-çocuk etkileşimine zaman ayırmak, ebeveynin günlük hayatta çocuğuyla olan etkileşimi hakkında doğrudan bilgi edinmenin pratik bir yoludur.
- Ebeveyn-çocuk etkileşiminin en doğal ortamı onların yaşadıkları evleridir. En doğal etkileşimi gözlemlemek için;
 - Eve oynadıkları oyuncakları/baktıkları kitapları kuruma getirip bakmaları istenir ve ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlemlenir.
 - Rutinleri öğrenilir, onların rutinine uygun oyun hazırlanır.
 - Mümkünse ev ziyareti yapılabilir.

12

...

- Böyle bir ortam yaratmanın iki avantajı vardır:
 - Ailenin kültürüne ve imkânlarına göre destek sağlanmış olur.
 - Ebeveynin evde çocukla oynarken etkileşimi ve oyuncakları kullanma biçimi hakkında doğrudan bilgi edinilir.
- Ebeveyn ve çocuğun aile yapısına, kültürüne uygun aynı zamanda evde bulabilecekleri malzemelere benzer oyuncak ya da materyaller seçilmesi ebeveyn ve çocuğun doğal davranmasını sağlayabilecek önemli bir faktördür.

13

Ebeveyn-çocuk etkileşimini gözlemlerken dikkat edilenler

Ebeveynin etkileşim becerileri:

- Göz ilişkisi
- Çocuğa yöneltilen dil
- Çocuğun iletişim girişimlerinin tanınması ve cevaplanması
- Sıra alma
- Ortak ilgi

Ebeveynin oyun becerileri:

- Çocuğun oyununa uygun katılımı gösteriyor mu?
- Oyuna yeni fikirlerle genişletiyor mu/zenginleştiriyor mu?
- Oyumu eğlenceli hale getiriyor mu?

*Etkileşim ve oyun özelliklerini temel alarak değerlendirme yapılır ve bir sonraki eğitimin planını yaparken ebeveynde geliştirilmesi gereken amaçlar belirlenir.

14

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin değerlendirilmesi

- Ebeveynin etkileşim ve oyun becerileri değerlendirilerek rehberlik edilir. İzlenecek yollar:
 - Etkileşim sırasında ebeveynin zorlandığı veya kaçırdığı fırsatlarda model olarak ipucu sağlayarak anında destek olma.
 - Ebeveyn-çocuk etkileşimi bittikten sonra etkileşim ve oyun becerilerine ilişkin öneriler sunma. Eğitimci bunu, oyunlar sırasında model olarak ve model olurken de davranışların açıklamasını yaparak da gerçekleştirebilir.
 - Hem ebeveynde hem de çocukta olumlu bir gelişme ortaya çıktığı anda ebeveyne aktarma ve nasıl gerçekleştiğini açıklama.

Temel felsefe: Ebeveynin ve çocuğun güçlü yönlerine odaklanarak ebeveyni çocuğunun eğitimi için cesaretlendirmektir.

15

- Eğitimci, etkileşim sırasında ebeveynin zorlandığı veya kaçırdığı fırsatlarda model olarak ipucu sağlayarak anında destek olur. Dili geliştirmeye yönelik öneriler verilir.**

- Bu konuya ilişkin, araştırmacı geçmiş aile eğitimi videolarından örnek sunulmuşur.
- Eğitimde ebeveyne ilişkin amaçlar
 - Çocuğun ilgisini takip etmesi
 - Kontrollü davranışını bırakması.

16

Aile eğitimlerinde video kaydı alarak ebeveynlerle birlikte izlemek de motivasyonu artırabilir

- Eğitimin gözden geçirilmesine ve detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlar.
- Hem çocuğun hem de ebeveynin gelişimini izlemek için etkili bir yoldur.
- Son eğitim ile önceki eğitim arasında karşılaştırma ve hem çocuktaki hem de ebeveyndeki gelişimi ebeveynlere somut örneklerle gösterme olanağı sağlar.
- Ebeveynlerin etkileşim sırasında güçlü ve zayıf yönlerini kendilerinin görmesine olanak tanır.
- Çocukların geçmişteki ve şimdiki durumu hakkında bilgi sağlayarak ebeveynlere motivasyon sağlar.
- Eğitimcilerin yetiştirilmesi için iyi bir yoldur.

17

3.Adım: Dinleme etkinlikleri

- Konusunun ön koşulu niteliğinde olan dinleme, yeri başka bir şekilde doldurulamayan ve çocukları okul ve okul dışı yaşantıları için olmazsa olmaz becerilerden birisidir.
- İhtime kayıplı çocuklarda dinleme becerileri aklanlarına göre daha zor gelişme gösterebilmektedir.
- Bu nedenle, ihtime kayıplı çocukların hem konuşma yeterliliği kazanabilmesi hem de özellikle okul ortanındaki eğitimden faydalanabilmeleri için dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dinleme becerilerinin gelişimi için de ilk yıllar kritiktir.
- Dolayısıyla iyi bir aile eğitimi uygulamasında dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla mutlaka dinleme aktivitesine zaman ayrılır.
- Eğitimci, dinleme etkinliği oluşturma konusunda ebeveynlere model olurlar ve ebeveyni bir müzikli aktiviteye katılma veya oluşturma konusunda cesaretlendirirler.
- Her eğitimin sonunda çocuğun yaşına uygun şarkı, tekerleme söyleyerek ve pamak oyunları oynayarak ebeveynlerin evde devam etmeleri önerilmelidir.

18

4.Adım: Günün değerlendirilmesi ve öneriler

- Eğitimci, her eğitimin sonunda o gün yapılan aktivitelerin hangi amaçlarla yapıldığını özetler.
- Eğitimde yapılan aktivitelere benzer ya da ilave olarak evde nelerin yapılabileceğini kısaca anlatır.
- Eğitimci, bu aktiviteler sırasında doğabilecek dil fırsatlarını değerlendirmeye yönelik öneriler ve günlük rutin işler esnasında ebeveynin dili genişletmesi, etkileşimin eğlenceli hale getirilmesi konusunda öneriler sunar.
- Eğitimci, verdiği önerilerin günlük rutinler sırasında yapılması konusunda teşvik edici olur.
- Eğitimci, bu önerileri kendisi sayabildiği gibi bazen ebeveynlere sorular yönelterek onların neler yapabilecekleri konusunda fikir yürütmelerini de isteyebilir.
- Örneğin, "Bugün rutin işlerden çamaşır yıkama ve asma oyunu, kurallı oyunlardan da çoraplarla eşleme oyunu oynadık. Bu rutinlere oyunlara benzer siz evde çocuğunuzla neler yapabilirsiniz?" şeklinde bir soru sorarak ebeveynin evdeki olansıkları doğrultusunda oyun, rutin veya etkinlik üretmesi sağlanabilir.

19

...

- Aile eğitimlerinde eğitimci ve ebeveyn arasında gelişen olumlu ilişki ebeveynin doğal davranmasını ve eğitimci-ebeveyn arasındaki iletişimi kolaylaştırmaktadır.
- Bu nedenle eğitimci ile ebeveyn arasındaki ilişkinin profesyonel anlamda olumlu ve içten olması gerekir.
- Böyle bir ortamda ebeveynler soru sormak için kendilerini rahat hissedebilirler, kendi duyguyu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilirler.
- Eğitimcilerin çocuğun ve ebeveynin eğlenmesine ve keyif almasına özen göstermeleri gerekir.
- Ebeveynlere eğitim sonunda başaracakları hissinin yaşatmak aile eğitimi uygulamalarının amaçlarının yerine gelmesini ve eğitimcinin işinin kolaylaşmasını sağlar.

20

5.Adım: Aile eğitiminin raporlaştırılması

- Eğitimci, aile ayrıldıktan sonra, eğitim süresince ebeveynin edindiği bilgileri, ebeveyn ve çocuk üzerine yaptığı gözlemlerini ve bir sonraki eğitim için planlarını bu rapora kaydeder.
- Bu rapor, bir sonraki eğitimde çocuğun ve ebeveynin durumu ve bir sonraki eğitim amaçlarının oluşturulmasında eğitimciye yardımcı olur.
- Eğitimci, oyun bittikten sonra eğitimde yapılanları açıklar, özetler.**
Oyun bittikten sonra evde benzer oyunu oynamalarını önerir.
Eğitimci öneriler geliştirir.
- Bu konulara ilişkin, araştırmacı kurumdaki aile eğitimi videolarından örnek sunulmuştur.

21

Kaynaklar

- Brown, P. M. and Nott, P. (2005). Family-centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods, and results. P. E. Spencer ve M. Marschallk (Ed.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* içinde (s. 136-165). USA: Oxford University Press.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego: Plural Publishing.
- Cole, E. B. and Flexer, C. A. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego: Plural Publishing.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices birth through high school. *The Journal of Special Education, 36*(3), 141-149.
- Estabrooks, W. (Ed.). (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Washington: Alex Graham Bell Assn. for Deaf.
- parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children, 16*(1), 9-21.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice, 10*(3), 1697-1756.
- Turan, Z. (2012). Early intervention with children who have a hearing loss: Role of the professional and parent participation. S. Naz (Ed.), *Hearing loss* içinde (s. 117-132). Erişim tarihi: 28.04.2017. <http://cdn.intechopen.com/pdfs/53866.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Turan, Z. (2014). Teacher goals in an early intervention program for children with hearing loss. *European Journal of Research on Education, 2*(2), 146-153.

22

EK-14. Hizmet içi eğitim uygulamaları sonunda öğretmenler için düzenlenen katılım belgesi

