

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON
MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN İŞİTME KAYIPLI
BİREYLERE VERİLEN DESTEK
HİZMETLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ
Yüksek Lisans Tezi
Ufuk ATMACA
Eskişehir 2019**

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN İŞİTME KAYIPLI BİREYLERE VERİLEN DESTEK
HİZMETLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Ufuk ATMACA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2019**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ufuk ATMACA'nın "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Bireylere Verilen Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 20.12.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Yıldız UZUNER

Üye : Doç.Dr. Murat DOĞAN

Üye : Doç.Dr. Ahmet YIKMIŞ

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞİTME KAYIPLI BİREYLERE VERİLEN DESTEK HİZMETLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ufuk ATMACA

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2019

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Bu araştırmada; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Olgubilim çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın katılımcıları, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı çocuklara destek hizmetleri veren yedi öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtımlı araştırmacı günlükleri ve doküman incelemesi teknikleriyle toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olarak olgubilim desenine uygun olan içerik analizi ile yapılmış, verilerin kavramsallaştırılmasına ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkmasına gayret edilmiştir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen temalar çerçevesinde ulaşılan bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin ÖERM’ de verdikleri destek hizmetler olgusuna yönelik algılarının, deneyimlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Aynı kurumda çalışan ve aynı işitme kayıplı öğrencinin dersine giren iki öğretmenin ailelerle ortak deneyimler yaşayabildikleri, yaşadıkları deneyimlerine yönelik görüşleriyle ortaya çıkan kavramlara farklı anlamlar yükledikleri görülmüştür. Farklı deneyim yaşamalarına rağmen öğretmenlerin bazı olgulara karşı ortak algılar geliştirebildikleri görülmüştür. Örneğin kurumların denetlenmesi katılımcıların hepsi için problemli bir süreç olarak algılanmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin ÖERM’ deki yaşadıkları deneyimlerinden yola çıkarak olgulara ve kavramlara birbirinden farklı veya benzer anlamlar yükledikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı bireyler, Destek hizmetler, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION THE OPINIONS OF TEACHERS WORKING IN SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTERS ABOUT THE SUPPORT SERVICES FOR INDIVIDUALS WITH HEARING LOSS

Ufuk ATMACA

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2019

Advisor: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

In this research, it is aimed to investigate the opinions of teachers working in Special Education and Rehabilitation Centers (SERCs) about the support services for individuals with hearing loss. The present research is designed as phenomenology, and the participants are seven teachers who provide support services for students with hearing loss in Special Education and Rehabilitation Centers. The data were collected by semi-structured interviews, reflective research journals and document. The data were analysed by performing content analysis intended to reveal experiences and meanings as in phenomenological research. While analysing the data, it was aimed to conceptualize the data and to reveal themes that can describe the phenomenon. The results were presented as descriptive statements, and direct citations were used frequently. The findings were presented and interpreted in light of the themes. Teachers' perception about the support services they provide in SERCs differs according to their experiences. It was concluded that two different teachers working in the same organization and teaching to the same students with hearing loss could experience the same things with families. However, they assigned different meanings to concepts. It was also concluded that teachers could develop the same perceptions even if they experienced different phenomenon. For example, all the participants perceived the inspections of organizations as a problematic process. As a consequence, it can be understood that teachers assign different or the same meanings to phenomenon and concepts, based on their perceptions about the experiences.

Keywords: Individuals with hearing loss, Support services, Special education and rehabilitation centers.

TEŞEKKÜR

Anadolu Üniversitesine geldiğim ilk günden bu güne kadar her anlamda bana destek olan, tez konusunun belirlenmesinden tezin raporlaştırılmasına kadar her süreçte yanımda olan, tez yazmanın yanı sıra akademik danışmanlığın nasıl yapılması gerektiğini öğretmeye çalışan, çok kıymetli danışmanım, Prof. Dr. Yıldız Uzuner' e ne kadar teşekkür etsem azdır. Şükranlarımı sunuyorum hocam. Çok emeğiniz var üzerimde, var olun.

Bu araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan, öğle aralarını ve yorgun iş çıkışlarını bana ayıran çok kıymetli katılımcılarıma yürekten teşekkürlerimi sunuyorum. Yaptıkları bu kutsal meslekte başarı ve mutluluğun onların peşini bırakmaması temennilerimle.

Tez jürisine katılmayı kabul eden, kıymetli zamanlarını ayıran ve verdikleri dönütlerle araştırmayı zenginleştiren değerli hocalarım Doç. Dr. Murat DOĞAN' a ve Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ' a saygılarımı sunuyor ve teşekkür ediyorum.

Tezlerimizi aynı dönemde yazmaya başlayıp aynı dönemde bitirdiğimiz, bu zorlu süreçte birbirimize destek olduğumuz ve bana güç katan, değerli arkadaşım, meslektaşım Ramazan Bekar başta olmak üzere, aynı kaderi paylaştığım, birlikte çalıştığım araştırma görevlisi arkadaşlarım; Rıfat İçyüz, Osman Çolaklıoğlu, Yunus Yılmaz, Abdullah Genç, Serhat Uçar, Halil Uysal, Çiğdem Uysal ve Hilal Atlar, nezdinde tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. O kadar çoksunuz ki hepinizi yazsam sığmayacaktı affedin.

Hayatımın her evresinde yanımda olan, bana güvenen ve destek olan sevgili ailem, babam, annem, ablam iyi ki varsınız. Varlığınız benim gücüm kuvvetim. Birbirimizden uzakta da olsak orada olduğunuzu bilmek benim için kafi... Sizin sayenizde... Bu günleri bana sağladığınız için sonsuz teşekkürler...

Ve bu yolda sırtımı dayadığım yegane insan. Senden çaldığım zamanlar ve doktora eğitimim sürecinde çalacağım zamanlar için özür diliyorum. Tez yazdığım uzun ve zorlu süreçte, yorulduğum hatta tükendiğim zamanlarda sayende tekrar ayağa kalktım ve koştum. İyi ki varsın, sonsuz teşekkürler sevgili eşim Zehra ATMACA hep birlikte daha nice başarılarla...

Ufuk ATMACA

Eskişehir 2019

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.

Ufuk ATMACA

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. İşitme Kayıplı Bireyler	1
1.2. İşitme Kayıplı Bireylerin Eğitim Aldığı Kurumlar ve Destek Eğitimi	2
1.3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM)	4
1.3.1. ÖERM’ de çalışan öğretmenlerinin görevleri	6
1.4. ÖERM’ lere İşitme Kayıplı Bireylere Sunulan Destek Eğitimi	8
1.5. İlgili Araştırmalar	9
1.5.1. Uluslararası araştırmalar	9
1.5.2. Ulusal araştırmalar	11
1.5.2.1. ÖERM’lerin işleyişine ilişkin yapılan araştırmalar	12
1.5.2.2. ÖERM kurum yöneticileri ve kurumların denetimine ilişkin yapılan araştırmalar	14
1.5.2.3. ÖERM’ lere görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalar.....	16
1.5.2.4. ÖERM’ lere devam eden çocukları olan ailelere yönelik yapılan araştırmalar	19
1.6. Problem Durumu	21
1.7. Araştırmanın Amacı	22
1.8. Araştırmanın Önemi	23

	<u>Sayfa</u>
2. YÖNTEM	24
2.1. Araştırma Deseni	24
2.2. Araştırmanın Katılımcıları	26
2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi.....	27
2.2.2. Öğretmenler.....	28
2.2.2.1. A kurumu ve öğretmenleri	31
2.2.2.2. B kurumu ve öğretmenleri	33
2.2.2.3. C kurumu ve öğretmenleri	34
2.2.3. Araştırmacı	37
2.2.4. Tez danışmanı	38
2.3. Veri Toplama Teknikleri	38
2.3.1. Doküman incelemesi	39
2.3.2. Günlük.....	40
2.3.3. Görüşme	40
2.3.3.1. Görüşme sorularının hazırlanması	41
2.3.3.2. Pilot görüşmenin gerçekleştirilmesi.....	42
2.3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları.....	42
2.3.3.4. Görüşmelerin gerçekleşmesi	45
2.3.3.5. Görüşmenin gerçekleştiği ortamlar	45
2.4. Verilerin Analizi	47
2.4.1. Verilerin kodlanması.....	47
2.4.2. Temaların bulunması	47
2.4.3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi	48
2.4.4. Bulguların yorumlanması	48
2.5. İnandırıcılık (Trustworthiness)	48
2.6. Araştırma Etiği	51
3. BULGULAR	52
3.1. Kurumun Yapısı Ve İşleyişine İlişkin Deneyim ve Görüşler	52
3.1.1. Kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler	52
3.1.1.1. Binanın dış yapısı	53
3.1.1.2. Binanın içyapısı.....	53
3.1.1.3. Sınıfın içyapısı	54

3.1.1.4. Materyal	55
3.1.2. Kurumda eğitim alanlara ilişkin görüşler	55
3.1.3. Kurumda çalışanlara ilişkin görüşler	56
3.1.4. Öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik görüşler	58
3.1.4.1. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ve çözüm gayretleri.....	58
3.1.5. Kurumun denetlenmesine ilişkin görüşler	64
3.2. Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Deneyim ve Görüşler	64
3.2.1. Amaçları belirleme deneyimlerine ilişkin görüşleri	
3.2.1.1. RAM Raporlarını değerlendirme	64
3.2.1.2. Öğrenciyi değerlendirme	65
3.2.2. Ders içeriğini oluşturma deneyimlerine ilişkin görüşleri	65
3.2.3. Uygulama ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri	66
3.3. Aile Süreçlerine İlişkin Deneyim ve Görüşler	71
3.3.1. Ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik görüşler	71
3.3.2. Aile eğitime yönelik görüşler	73
3.3.3. Aileyle iletişim ve işbirliğine yönelik görüşler	74
3.3.4. Öneriler	75
3.4. Öğretmenlerin Diğer Paydaşlardan Beklenti ve Önerileri	76
3.4.1. ÖERM'le İlgili Görüşler	76
3.4.2. Öğretmenlerin MEB' den beklentilerine ilişkin görüşleri	78
3.4.3. Öğretmenlerin RAM dan beklentilerine ilişkin görüşleri	79
3.4.4. Öğretmenlerin okuldan beklentilerine ilişkin görüşleri	79
3.4.5. Öğretmenlerin üniversiteden beklentilerine ilişkin görüşleri	80
4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	82
4.1. ÖERM' de Çalışan Öğretmenlerin Kurum Yapısı ve İşleyişi ile İlgili Deneyim ve Görüşleri	84
4.1.1. Kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler	84
4.1.2. Kurum yöneticilerine ilişkin görüşler	86
4.1.3. Öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik görüşler	88
4.1.4. Kurumun denetlenmesine ilişkin görüşler	92

4.2. ÖERM’ de Çalışan Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Bireylerin Eğitim	
Öğretim Sürecine İlişkin Deneyim ve Görüşleri.....	93
4.3. Aile Süreçlerine İlişkin Deneyim ve Görüşler	95
4.3.1. Ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik görüşler	95
4.3.2. Aile eğitime ilişkin görüşler	96
4.3.3. Aileyle iletişim ve işbirliğine yönelik görüşler	97
4.4. Öğretmenlerin Destek Eğitim Sürecindeki Diğer Paydaşlardan	
Beklenti ve Önerileri	98
4.5. Sınırlılıklar	101
4.6. Öneriler	101
4.6.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	101
4.6.2. Uygulamaya yönelik öneriler	102
KAYNAKÇA.....	104
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Katılımcı özellikleri.....	29
Tablo 2.2. Veri toplama çizelgesi	44
Tablo 2.3. Danışmanla gerçekleştirilen toplantılar	50

KISALTMALAR DİZİNİ

ÖERM	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
İÇEM	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

1. GİRİŞ

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, demokratikleşmiş toplumların temel yapı taşlarından biridir. Özel eğitime gereksinimi olan bireylere özel eğitim hizmetleri sunulmaksızın bunu sağlayabilmek mümkün gözükmemektedir (Canöz, 2013, s.2). Eğitimin yaşantımızdaki belirleyici etkisinin yalnızca normal gelişim gösteren bireylerle alakalı olduğunu kabul etmek, sosyal yaşantımız içerisinde toplumun bir parçası olduğu yadsınamayan özel gereksinimli bireyleri göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Eğitim hakkı, ayırt etmeksizin herkesin dahil edilmesi gereken en temel haklardan biri olarak kabul görmektedir (Kargın, 2004 s.4).

Özel gereksinimleri olan çocuklar kavramı; özel eğitim hizmetlerini almasına karar verilen ve bireyselleştirilmiş eğitim programları olan çocuklar anlamına gelmektedir. Ayrıca, değişik sebeplerden sınıf içerisinde zorluk yaşayan, bu nedenle öğretmenlerin ek desteğine gerek duyan çocukları da ifade etmektedir (Sandall ve Schwartz, 2014, s.4). Özel gereksinimli bireylerin genel olarak tanımına bakıldığında; 573 Sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamede (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997, s.1), ‘Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey’ olarak tanımlandığı görülmektedir. Özel gereksinimli birey yetersizlikleri olan bireylerin yanı sıra ayrıca üstün performans gösteren bireyleri de kapsamaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli birey ifadesi bütünleştirici bir kavramdır (Akçamete, 2009, s.32).

1.1. İşitme Kayıplı Bireyler

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından özel gereksinimli bireyler yetersizlik türlerine göre gruplanmıştır. Bu gruplar içerisinde bulunan işitme kayıplılar; yetişkinler için 40 desibel (dB) den daha büyük işitme kaybına sahip, çocuklar için 30 dB den daha büyük işitme kaybına sahip bireyler olarak tanımlanmıştır. Dünya genelinde 466 milyon işitme kayıplı birey olduğu ve bunların 432 milyonunun yetişkin 34 milyonunun ise çocuk olduğu belirtilmiştir (WHO, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özel eğitim kurumları yönetmeliğinde özel gereksinimli bireyler benzer şekilde gruplanmış ve bu grubun içinde işitme kayıplı bireyler; ‘İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey’ olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012).

İşitme kayıplı çocukların eğitimlerinde genel olarak kullanılan iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar işitme ve konuşma temeline dayalı doğal işitsel sözel yaklaşım ve görsel sembollerle işarete dayalı iletişim yollarından oluşan yaklaşımlardır. Uygulamalarda her iki yaklaşımın birlikte kullanıldığı karma yaklaşımlara da rastlanmaktadır (Girgin ve Kemaloğlu, 2017, s.76).

İşitme kayıplı çocukların eğitimindeki amaç; hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın ana dilin, iletişim ve okuryazarlık becerilerinin etkin bir şekilde edindirilmesidir. Bu amaç gerçekleştiğinde işitme kayıplı bireylerin akademik ve sosyal gelişimleri sağlanabilecektir (Girgin ve Kemaloğlu, 2017, s.75).

1.2. İşitme Kayıplı Bireylerin Eğitim Aldığı Kurumlar ve Destek Eğitimi

İşitme kayıplı bireyler tanılama değerlendirme ve yönlendirme durumlarına göre çeşitli kurumlarda eğitim alabilmektedir (Gürgür, Büyükköse, Kol, 2016, s.1237). İşitme kayıplı bireylerin eğitim aldığı bu ortamlar, yatılı özel eğitim okulları (işitme engelliler ilkokulu ve ortaokulu), genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfı ve genel eğitim okullarında kaynaştırma sınıflarıdır (Gürgür, 2014, s.276). Bu eğitim ortamlarından birine devam eden veya herhangi bir kurumdan eğitim almayan işitme kayıplı bireyler ayrıca okul dışı destek eğitimi hizmetlerinden de faydalanabilmektedir.

Destek eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018 -Resmi Gazete 07.07.2018/30471) ; ‘Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri’ olarak tanımlanmaktadır.

Uluslararası düzeyde özel eğitimde destek hizmetleri incelendiğinde, bu hizmetlerin okul içi ve okul dışında; işbirliği ile öğretim, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası olarak verildiği görülmektedir (Power ve Hyde, 2002, s.302). Alanyazında bu uygulamaların ülkeler ve politikalarına göre yer yer değişiklik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’ nde (ABD) yetersizliği olan bireylere sağlanan özel eğitim hizmetleri, yardımlar, destek eğitim hizmetleri, mümkün mertebede özel eğitim hizmeti alan bireyin eğitim ortamından ayrılmasını gerektirmeksizin ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ücretsiz olarak sunulduğu görülmektedir (Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi [DESÖP], 2013, s.124). Avrupa Birliğine (AB) üye ülkeler ele alındığında özel eğitim

hizmetlerinin ve ilişkili hizmetlerin sunulmasındaki yasal düzenlemeler, maddi destekler ve uygulama biçimlerinin, ülkeden ülkeye değişiklik göstermekte olduğu görülmektedir (Vuran ve Yücesoy, 2003, s.143-144; Meijer, 2003b., s.125). İtalya, Fransa, Portekiz, İspanya ve İngiltere gibi ülkelerde özel gereksinimli çocukların genel anlamda birçoğu yasalarla zorunlu tutulan kaynaştırmaya devam etmektedir. Diğer taraftan, Almanya, Hollanda ve Finlandiya gibi ülkelerde ise özel gereksinimli bireyler genellikle gereksinimlerine yönelik özel okullarda eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Üye ülkelerin büyük bir kısmı incelendiğinde, hem özel okullarda hem de devlet okullarında özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlandığı görülmektedir (DESÖP, 2013, s.125). AB ülkelerinin ve aday ülkelerin mevcut eğilimi incelendiğinde, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin, kısıtlı ortamdan en az kısıtlayıcı ortama yönlendirilmeleri temeline genel eğitim okullarına dâhil edilmelerine yönelik bir politika geliştirdikleri görülmektedir. Aynı eğilim ülkemiz içinde geçerlidir (Meijer, 2003b, s.137, Akçamete, Gürgür ve Kış, 2012, s. 698).

AB ülkelerinde rehabilitasyon hizmetlerinin okullar ya da ilgili merkezler tarafından sunulduğu görülmektedir (DESÖP, 2013, s.142; Meijer, 2003b, s.25). Örneğin, Avusturya’da özel eğitim merkezlerinde uygulanan rehabilitasyon hizmetleri, herhangi bir nakit yardımı ya da bakım ücreti ödemesi uygulamasına geçilmeden önce sağlanabilecek tüm rehabilitasyonların uygulanması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizden farklı olarak bu merkezlerden sadece okula devam edemeyen yetersizliği olan bireylerin faydalandığı görülmektedir (Topcuoğlu, 2014, s.135).

Türkiye’deki durum incelendiğinde, destek eğitim hizmetlerinin okul içinde destek eğitim odalarında uygulandığı, sınıf içinde destek eğitim hizmetlerinin uygulanmadığı görülmektedir (Akay, 2015, s.1). Destek eğitim odası; ‘Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam’ olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca okul dışı destek eğitimde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM) tarafından yürütülmektedir (DESÖP, 2013, s.143).

İşitme kayıplı bireylerin işiten akranlarına nazaran dil ve iletişim becerilerinin daha yavaş gelişmesinden kaynaklı olarak, alanyazında işitme kayıplı bireylere okul içi ve okul dışı uygun destek eğitim programlarının uygulanması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır

(Foster ve Cue, 2009, s.440; Kelman ve Branco Miller, 2008, s.271; Slobodzian, 2009 s.193; Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013, s.57; Paatsch ve Toe, 2013, s.119).

Uygun programlar ve uygun ortamlarda uygulanan bu destek eğitimin sonucunda işitme kayıplı öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştiği, ayrıca uygun destek eğitim programlarının dil ve iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ve öğrencilerin iletişim bağlamında eğitim ortamlarında, günlük yaşantılarında daha aktif olmalarını sağladığı belirtilmektedir (Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013; Paatsch ve Toe, 2013, s.119). İşitme kayıplı bireylerin eğitimleri içerisinde okul içi veya okul dışında destek eğitim hizmetlerinden yararlanmalarının bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016, s.1237).

Yapılan araştırmalarda, işitme kayıplı bireylere destek eğitim hizmetlerinin sunulmasının önemi açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu destek eğitim hizmetlerinin gerek okul içinde gerek okul dışında uygun ortamlarda ve uzman kişilerce verilmesi gerekmektedir. Ülkemizde okul içinde destek eğitim odalarında sunulan bu hizmetler okul dışında ise ÖERM’ lerde sunulmaktadır. (MEB, 2012).

1.3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM)

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri ile bilgi vermeden önce bu iki kavramı kısaca tanımlamanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Özel eğitim ile ilgili alanyazında birçok tanıma rastlanmakla beraber MEB tarafından Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde, ‘Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bu bireylerin özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim’ olarak tanımlanmıştır. Rehabilitasyon kavramının ise;

Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle oluşan engeli ortadan kaldırmak veya engelliliğin etkilerini mümkün olan en az düzeye indirmek, engelliye yeniden fiziksel, zihinsel, psikolojik, ruhsal, sosyal, mesleki ve ekonomik yararlılık alanlarında başarabileceği en üst düzeyde yetenekler kazandırarak; evinde, işinde ve sosyal yaşamında kendine ve topluma yeterli olabilmesi ve engellinin toplum ile bütünleşebilmesi, ayrımcılığa karşı tüm tedbirlerin alınması amacıyla verilen koruyucu, tıbbi, mesleki, eğitsel ve psikososyal hizmetler bütünü’ olarak tanımlandığı görülmektedir (Giresunlu, Akıncı 2011, s.196).

Rehabilitasyon kavramının Engelliler Hakkında Kanununda (2005) “Herhangi bir nedenle oluşan engelin etkilerini mümkün olan en az düzeye indirmeyi ve engellinin hayatını bağımsız bir şekilde sürdürebilmesini sağlamayı amaçlayan fiziksel, sosyal,

zihinsel ve mesleki beceriler geliştirmeye yönelik hizmetler” olarak tanımlandığı görölmektedir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin verildiğı ÖERM, MEB’ in özel eğitim kurumları yönetmeliğinde (MEB, 2012, s.2); ‘Özel eğitim değeriendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değeriendirme ve tanılama sonucunda destek eğitime ihtiyacı olduğı belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti veren doğrudan MEB’ e bağılı özel öğretim kurumu’ olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde okul dışı destek eğitiminin genel anlamda ÖERM’ ler tarafından sunulduğı görölmektedir (DESÖP, 2013, s.143).

Özel eğitim kurumları yönetmeliğinde ÖERM’ lerde verilen eğitim hizmetlerinin amaçları belirtilmiştir. Bu amaçlar şunlardır:

MADDE 5

- a) Engelli bireylerin Bakanlıkça belirlenmiş destek eğitim programları ile özel yöntem, personel, araç ve gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda hayata hazırlanması.
- b) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, iş birliğı içinde çalışabilen ve çevresine uyum sağlayabilen üretici bireyler olarak yetişmeleri.
- c) Engelli bireylerin engellilik 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 çalışmalarının yapılması (MEB, 2012, s.2).

Bu bilgiler çerçevesinde ÖERM’ lerin amacının; yetersizlikleri ve bireysel farklılıkları olan bireylerin toplum içinde bağımsız bir şekilde yaşayabilmelerini sağlamak olduğı düşünölebilir. Bu amaç doğrultusunda ÖERM’ lerde yetersizliğı olan bireylerin normal yaşamın gereklerini yerine getirebilmeleri için uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve materyal kullanarak, bu bireylerin yeterliliklerini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenimlerine, iş ve meslek alanlarına ve ayrıca hayata hazırlanmalarına olanak sağlamak için destek hizmetler verildiğı görölmektedir.

ÖERM’ lerin öğretim programları incelendiğinde, MEB tarafından onaylanmış destek eğitim programlarının uygulandığı görölmektedir. Bu programlar, özel eğitim değeriendirme kurulu raporlarında destek eğitimi alması uygun görölen bireylere, bireysel ve grup eğitimi olarak verilmektedir. Ayrıca yetersizliğı olan bireylerin eğitimine, ailelerinin aktif bir şekilde katılımını sağlamak için aile eğitimi ve danışmanlığı hizmeti de verildiğı görölmektedir. ÖERM’ lerde destek eğitim

programlarının eğitimini verecek personel MEB tarafından belirlenmektedir (MEB, 2012, s.3).

ÖERM' lerde hizmet veren bu personel yine aynı yönetmelikte MEB (2012) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Kurum Müdürü,
- Kontenjanı yüzden fazla olan merkezde müdür yardımcısı,
- Aynı kurucuya ait birden fazla özel öğretim kurumu bulunması durumunda, isteğe bağlı genel müdür ve genel müdür yardımcısı,
- Bakanlıkça belirlenen destek eğitim programlarını uygulayacak zorunlu eğitim personeli,
- Rehber öğretmen veya psikolog,
- Ayrıca, isteğe bağlı olarak sosyal hizmet uzmanı veya sosyal çalışmacı ile ihtiyaç duyulan diğer personel.

İzleyen bölümde araştırmanın katılımcıları olan yukarıda bahsi geçen Bakanlıkça belirlenen destek eğitim programlarını uygulayacak zorunlu eğitim personeli ve bu personelin görev tanımları MEB' in eski ve yeni yönetmelikleri karşılaştırılarak 2018 yönetmeliğine göre açıkça ele alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları özel eğitim alanı, okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmeni olduğundan ÖERM' de görev yapan personel içerisinde sadece ilgili olanlar verilmiştir.

1.3.1. ÖERM' de çalışan öğretmenlerinin görevleri

Özel eğitim alanı öğretmeni ve özel eğitim alanında görevlendirilen uzman öğretici, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni ile uzman öğretici çocuk gelişimci ve okul öncesi öğretmenin yönetmelikte belirtilen ortak görevleri şunlardır:

- a) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile işbirliği yapmak.
- b) BEP' te alanıyla ilgili uygulama ve değerlendirme yapmak.
- c) Engelli bireylerin eğitim performanslarını ve yetersizlik türünü dikkate alarak eğitimleri sırasında kullanılmak üzere alanıyla ilgili gerekli materyalleri hazırlamak.
- d) Kurumdaki aile eğitimi ve danışmanlığı çalışmalarına katılmak, sınıfındaki bireylerin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını psikolog veya rehber öğretmenle birlikte planlamak ve yürütmek.
- e) Kurumdaki diğer eğitim personeliyle ekip çalışması yapmak ve görevlerine ilişkin kayıtları usulüne uygun şekilde tutmak.
- f) Engelli bireylere destek eğitim hizmeti sağlamak ve eğitim performansları doğrultusunda bireylerin uygun okul veya kuruma yönlendirilmesinde BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapmak.

Özel eğitim alanı öğretmenini ve özel eğitim alanında görevlendirilen uzman öğretici için belirtilen diğer görevler şunlardır:

- a) Kuruma devam eden engelli bireylere diğer kurum veya kuruluşlarda hizmet veren uzman ve öğretmenlerle eşgüdüm içinde çalışmak.
- b) Engelli bireylerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirler almak.
- c) Engelli bireylerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim yapmak.

Çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni ile uzman öğretici çocuk gelişimci için belirtilen diğer görevler şunlardır:

- a) Engelli bireyleri fizikî, zihinsel ve sosyal gelişim bakımından incelemek ve yaş düzeylerine uygun gelişimlerini değerlendirmek.
- b) Engelli bireylerin gelişim ve eğitimini izlemek, beklenen gelişimi gösteremeyenler için ilgili meslek elemanlarıyla iş birliği yapmak, alanıyla ilgili konularda ailelere ve öğretmenlere rehberlik etmek.
- c) Kurumdaki diğer meslek elemanlarıyla ekip çalışması yapmak ve görevlerine ilişkin kayıtları usulüne uygun şekilde tutmak.

Okul öncesi öğretmeni için belirtilen bir diğer görev ise; engelli bireylerin gelişimlerini çeşitli ölçek ve kontrol listeleri kullanarak özel eğitim öğretmenleri ile iş birliği içinde izlemek ve değerlendirmektir.

MEB' in 2018 yılında yayınladığı yönetmelik incelendiğinde ÖERM' lerin çalışma saatleri, ders süreleri ve devamsızlıkları düzenleyen yeni maddeler eklendiği görülmektedir. 'Özel eğitim okulunun özel eğitim ve rehabilitasyon biriminde ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, 08.00 ile 19.00 saatleri arasında eğitim yapılır. Çalışma saatleri mülki idare amirinin izni doğrultusunda, merkezin bulunduğu ilin/ilçenin şartları da dikkate alınarak 09:00-20:00 olarak da düzenlenebilir.' 'Bireysel ve grup eğitimin süresi 60 dakikadır. Bu sürenin 40 dakikası ders uygulaması, 10 dakikası dinlenme, sınıf ortamını hazırlama ve 10 dakikası da bireyin ailesini bilgilendirme süresi olarak uygulanır. Eğitimin içeriğine ilişkin yazılı bilgiler eğitimin pekiştirilmesi amacıyla aileye ulaştırılır' (MEB, 2018).

Merkezlerde verilen destek eğitimine devam etmeyen engelli bireylerin devamsızlıkları engelli birey modülüne işlenir. Üst üste sekiz hafta veya toplamda bireyselleştirilmiş eğitim programında belirlenen destek eğitim süresinin yarısından fazla sürede, geçerli mazereti olmadan devamsızlık yapan engelli bireyin kurumdan kaydı silinir. Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında ise söz konusu üst üste devamsızlık süresi

on iki hafta olabilir. Belirtilen hususlar geçerli mazeret olarak kabul edilir bunlar; a)Doğal afetler, b) Çeşitli nedenlerle Bakanlık veya mülki amirlikçe alınan tatil veya sokağa çıkma yasağı kararları, c) Hastalık nedeniyle yatak istirahati veya sağlık kuruluşunda tedavi sürecidir (MEB, 2018).

ÖERM' lerde görev yapan öğretmenler bir önceki yönetmelikte (MEB, 2012, s.4) işitme, görme, zihin engelliler sınıf öğretmeni olarak belirtilirken son güncel yönetmelikte (MEB, 2018, s.1) özel eğitim alanı öğretmeni ve özel eğitim alanında görevlendirilen uzman öğretici olarak değiştirildiği görülmektedir. Bu durumun MEB'in özel eğitim alanı birleştirmesinin yansıması olduğu görülmektedir. Böylece herhangi bir özel eğitim öğretmenliği alanından mezun olmuş bir öğretmen veya sertifika programını tamamlamış sınıf öğretmenleri hatta herhangi bir lisans programından mezun olup herhangi bir özel eğitim alanında lisansüstü eğitim yapmış kişiler, bütün yetersizlik gruplarında destek eğitimi verebildiği görülmektedir.

Nitekim MEB'e bağlı okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinde de aynı durumun olduğu MEB' in öğretmen atamalarını esas aldığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı' nın öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarında (MEB, 2018, s.26) görülmektedir. Örneğin, görme engelliler öğretmenliğinden mezun bir öğretmen ya da zihin engelliler öğretmenliği programından 160 saatlik sertifika programı almış emekli bir sınıf öğretmeni ÖERM' lerde işitme kayıplı bireylerle çalışabilecek ve işitme kayıplı bireylere destek eğitim hizmeti sunabilecektir. Bu öğretmenler tarafından uygulanan destek eğitim programı izleyen başlıkta ele alınmıştır.

1.4. ÖERM' lerde İşitme Kayıplı Bireylere Sunulan Destek Eğitimi

ÖERM' lerde işitme kayıplı bireylere uygulanan eğitim programının, uygun işitme cihazı kullanan, doğumdan itibaren her yaş grubundan işitme kayıplı bireylerin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir (MEB, 2008, s.8). Programın genel amaçları şunlardır:

İşitme kayıplı bireylerin;

- a) İşitme kalıntısını en üst düzeyde kullanmaları,
- b) İşitsel algı becerilerini kullanarak yaşlıları düzeyinde dil ve konuşma becerisi geliştirmeleri,
- c) İletişim becerilerini geliştirerek günlük yaşamda kullanmaları,
- d) Okuduğunu anlama ve okuma yazma becerilerini geliştirmeleri,
- e) Temel matematik becerilerini kazanmaları,
- f) Akıl yürütme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2008, s.8).

Programın yapısı incelendiğinde işitme kayıplı bireylere yönelik destek eğitim hizmetleri; bireylerin programın genel amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak çeşitli modüller ve modüllere yönelik kazanımlardan oluştuğu görülmektedir. Her bir modülde bireylerde ulaşılması beklenen kazanımlar, içerik, açıklamalar ve ölçme değerlendirme bölümleri yer almaktadır. Modüller; işitme kayıplı bireylerin ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenen İşitme Eğitimi, Dil Eğitimi, Sosyal İletişim, Okuma Yazma Anlama ve Matematik Modüllerinden oluşmaktadır. Bu modüllerin eğitim süreleri ise; işitme eğitimi, 240 ders saati, dil eğitimi 380 ders saati, sosyal iletişim 160 ders saati, okuma-yazma-anlama 280 ders saati ve matematik 160 ders saati olarak belirlenmiştir (MEB, 2008, s.10).

ÖERM' lerde verilen bu destek eğitim programında çalışan öğretmenler, ÖERM' lere de öğretmen atama işlemlerinde Talim Terbiye Kurulu Öğretmenlik Alanları Atama ve Ders Okutma Esasları' na göre görevlendirilmektedir. 2732 sayılı Tebliğler Dergisi incelendiğinde bu esaslara göre herhangi bir özel eğitim alanından mezun olan bir öğretmenin ÖERM' lerde istediği yetersizlik türünde istihdam edilebileceği görülmektedir (MEB, 2016, s.24). İşitme kayıplı bir öğrenciye ÖERM' de zihin engelliler öğretmeni tarafından destek eğitim hizmeti verilebilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği gibi farklı alanlardan mezun öğretmenler de sertifika programlarıyla ÖERM' lerde öğretmenlik yapabilmektedir (Coşkun ve Boldan, 2014, s.306).

ÖERM' ler ülkemizde oldukça yaygın ve istatistiklere bakıldığında çalışan personel sayısının fazla olmasından kaynaklı ulusal alanyazında ÖERM' lerle ilgili yapılmış araştırmalara rastlamak mümkündür. Fakat ülkemiz dışında aynı yapı ve sistem olmadığından uluslararası alanyazında bu araştırmalara ulaşamamaktadır. Bu sebeple uluslararası araştırmalar, okul içi destek eğitim hizmetleri ve destek eğitim odası bağlamında incelenmiştir. İzleyen bölümde destek eğitim hizmetleri ve ÖERM' lerle ilgili uluslararası ve ulusal alan yazına yer verilecektir.

1.5. İlgili Araştırmalar

1.5.1. Uluslararası araştırmalar

Uluslararası araştırmalar incelendiğinde işitme kayıplı bireylere destek eğitim hizmetleri veren kurum ve kuruluşların ülkemizde okul dışı destek eğitimi veren ÖERM' lerin yapısı ve işleyişiyle farklılık gösterdiği görülmektedir. Ülkemizdeki

uygulamalardan farklılıklar olduğu için uluslararası alanyazında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile ilgili araştırmalara ulaşamamıştır. Bu nedenle okul içi destek hizmetler ve destek eğitim odasını inceleyen araştırmalar incelenmiştir.

Powers (2001), tarafından İngiltere’de yapılan araştırmada kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bireylerin okul içi desteklenmeleri ve bu süreç için gerekli uyarılma ve uygulamalar araştırılmıştır. Araştırmada öğretmen ve ailelere iki aşamalı anket uygulanmış 1. Aşama eğitimin bütün süreçleriyle düzenlenmiş 2. Aşamada ise tüm katılımcılardan görüşler alınmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında işitme kayıplı çocukların öğretmenleri ile kaynaştırma öğretmenlerinin işbirliği içerisinde çalışması gerektiği görülmüştür. Bu durumda işitme kayıplı çocukların destek eğitiminden daha fazla yararlanacakları vurgulanmıştır. Ayrıca yine bu araştırmada kaynaştırma öğretmenlerinin işitme kayıplı çocuklar hakkında bilgisinin az olduğu ve bu konuyla ilgili eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır.

Miller (2008), tarafından ABD’ de yapılan araştırmada işitme kayıplı çocukların devam ettiği eğitim kurumlarının kapanma sebeplerini nelerin etkilediği ve bu öğrencilerin normal okullara geçiş süreçleri araştırılmıştır. Kapanan bu kurumlar destek eğitim odaları ve işitme kayıplıların devam ettiği özel eğitim okullarıdır. Araştırmada özel eğitim sınıfları ve destek eğitim odasının işitme kayıplı öğrencilerin yerleştirilmelerine uygun ortamlar olduğu belirtilmiş, ancak bu tür özel okulların son yıllarda kapatılmakta olduğundan bahsedilmiştir. Bu okulların kapanma sebebi erken tanılama ve cihazlama sürecinin hızlanması, koklear implant uygulamalarının yaygınlaşması olarak dile getirilmiştir. Miller destek eğitim odalarının kapanmasının olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurduğunu dile getirmiştir. Bu odaların kapanmasıyla ve çocukların okullara devam etmesiyle ilk yıllarında çocukların çok zorlandığını, mücadele verdiklerini, destek eğitim odası hizmeti devam etseydi bu problemleri yaşamayacaklarını belirtmiştir. Destek eğitim odalarının kapanmasının, işitme kayıplı çocukların kendi bölgelerinde işiten akranlarıyla birlikte okula devam etmesini ve bu sayede birçok yeni arkadaş edinmesini sağladığını, ayrıca öğretmenlerin ailelerle daha önce yılda bir kez BEP toplantısında görüşürken geçiş sürecinde hemen hemen her hafta aile ile görüşüldüğünü ve işbirliğinin kuvvetlendiğini belirtmiştir.

Foster ve Cue (2009) ABD’ de gerçekleştirdikleri araştırmada işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlayan gezici özel eğitim öğretmenlerinin rolleri ve sorumluluklarını incelemiştir. Veriler anket, görüşme ve okul gözlemi ile toplanmıştır.

Araştırmada gezici öğretmenlerin yerine getirdikleri iş, bu işi nerede öğrendikleri ve eğitimlerini sürdürmeyle ilgilenip ilgilenmediklerine odaklanılmıştır. Bu çerçevede, gezici öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarını geliştirme, toplantılar düzenleme, destek hizmet, aileleri bilgilendirme ve işitme cihazları ve FM sistemler gibi donanımlardan sorumlu olma durumları, işitme kayıplı öğrencilerle doğrudan çalışan genel sınıf öğretmenleri tarafından izlenmiştir. Araştırmanın bulgularında gezici öğretmenlerin sadece %17'sinin bu becerileri öğretmen yetiştirme programından, %65'lik bölümünün ise alanla ilgili katıldıkları çalıştaylar ve kurslardan öğrendiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçları arasında destek hizmetlerde görev yapan eğitimcilerin niteliklerinin gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Slobodzian (2009), 20 işiten, 2 işitme kayıplı öğrenci ile ABD' de gerçekleştirdiği uzun süreli etnografik araştırmada genel eğitim, destek eğitim odası ve destek hizmetlerini incelemiştir. İşitme kayıplı öğrenciler, eğitim öncesinde ya da sonrasında destek eğitim odası öğretmeni ile iletişim becerilerini geliştirici çalışmalar yapmışlardır. Ancak destek eğitim öğretmenin danışmanlık ya da kaynaştırma ortamındaki öğrencilere uygun düzenlemelere yönelik bir çalışma yapmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları işitme kayıplı öğrencinin bütünleştirme konusunda yaşadığı deneyimler bütünleştirme anlayışı ile keskin tezatlar taşıdığı, zaman, planlama açısından özel desteğe ihtiyaç duyan işitme kayıplı öğrenci için bütünleştirmenin uygun olmadığını vurgulamaktadır.

1.5.2. Ulusal araştırmalar

Bu araştırmada ÖERM' de görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve işitme kayıplı bireylere verilen destek eğitim hizmeti süreçlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin okul dışı destek eğitimi aldığı ÖERM' lerde yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ÖERM' de yapılan çalışmaların katılımcılarının öğretmenler ve kurumda diğer çalışan meslek elemanları ve aileler olduğu görülmektedir bu araştırmalar şu şekilde gruplanmaktadır:

- a) ÖERM' lerin işleyişine ilişkin yapılan araştırmalar (Korucu, 2005; Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2006; Altinkurt, 2008; DESÖP, 2013; Karasu ve Mutlu, 2014; Atmaca, Atlar ve Uzuner, 2018).
- b) ÖERM kurum yöneticileri ve bu kurumların denetimine ilişkin yapılan araştırmalar (Kayaaltı, 2005; Yılmaz, 2015; Acer, 2016).

- c) ÖERM' lerde görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalar (Yalçın ve Bek, 2010; Tarakçı vd., 2012; Horuz, 2014; Altan, 2015; Akıncı, 2016; Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016; Çetin ve Şen, 2017).
- d) ÖERM' lere devam eden çocukları olan ailelere yönelik yapılan araştırmalar. (Sağıroğlu, 2006; Yıkılmış ve Özbey, 2009).

1.5.2.1. ÖERM'lerin işleyişine ilişkin yapılan araştırmalar

Korucu (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ülkemizde özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinde yaşanan sorunları ve nedenlerini belirleyebilmek, kurumlardaki sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmanın bulguları şu şekildedir; Kurum müdürlerinin görüşlerine göre kurum sahibinin eğitimci olup olmaması uygulanan hizmet politikalarını belirleyebilmektedir. Kurumdaki öğretmenlerin diğer personele göre özel kurumda çalışma temposuna ayak uydurmakta zorlandıkları görülmüştür. Kurumlar istihdam etmek üzere özel eğitim alanında yetişmiş personel bulmakta güçlük çekmektedir. Zamanında ücretlerini alamayan öğretmenlerin kurumlara karşı alınganlık gösterdiği ve bu durumun öğretmenlerin çalışma azimlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. ÖERM' de çalışan öğretmenlerin tamamına yakını yoğun çalışma koşullarından bahsetmiş ve bu sebeple eğitim ve seminer gibi etkinliklere katılamadıklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin kurumdan aldıkları maaştan memnun olduklarını dile getirdikleri görülmektedir. Yapılan araştırmada aile katılımının önemi vurgulanmış fakat bu katılımın beklendik düzeyde gerçekleşmediği belirtilmiştir.

Benzer şekilde özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında yaşanan sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla Altınkurt (2008), Kocaeli ilinde toplam 20 ÖERM' de bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup, görüşme tekniği kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekilde sıralanabilir; Kurumda çalışan personel genel olarak özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimleri ve kurumların yapısı ve işleyişi hakkında yeterli bilgi ve formasyona sahip değildir. Çalışanların hizmet içi eğitim gereksinimleri genel olarak kurum içinde nispeten daha tecrübeli iş arkadaşları tarafından karşılanmaktadır. Araştırma bulgularına

göre kurum yöneticileri eğitim öğretim sürecinde yapılan eğitim programlarında sorun yaşandığını dile getirmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan eğitim programları yeterli görülmemektedir. Kurum yöneticileri binaların fiziki durumu ve konumlarının uygun olduğunu ve sorun yaşanmadığını dile getirmişlerdir. Kurumların işbirliği içinde hareket edemedikleri belirtilmiştir. RAM' larda görev yapan öğretmenlerin yetersiz kaldıkları, tanılama ve izlemede olması gerektiği gibi hareket edilmedikleri araştırma bulguları arasındadır. Kurumların denetiminde sorunlar yaşandığı ve denetleyen kişilerin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmadıkları dile getirilmiştir.

Karasu ve Mutlu'nun (2014), yaptığı araştırmada ÖERM' lerde çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, özel eğitimde yaşanan sorunları tespit etme ve bu sorunların giderilmesine dönük çözüm önerileri geliştirme amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında; özel eğitim alan öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinden oluşan toplam dokuz öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; Sertifika yoluyla istihdam edilen özel eğitim alanı mezunu olmayan öğretmenlerin yeterli teorik bilgi ve uygulama deneyiminin olmamasının öğretmen ve öğrencilerin bir takım sıkıntılar yaşamasına yol açtığı dile getirilmiştir. Ailelerin yeterli formasyona sahip olmamaları ve tatil süreçlerinde ÖERM' lerin öğrenciye yeterli desteği sunamamasından dolayı tatillerin eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilendiği bulgular arasındadır. Kurum sahiplerinin ve yöneticilerinin özel eğitim alanında deneyimli ve donanımlı olmasının olumlu sonuçlar doğuracağı ve kurumları denetleyen müfettişlerin özel eğitim formasyonuna sahip olmaları gerektiği bulguları verilmiştir. Ailelerin yüksek ve abartılı beklentilerinin olduğu ve iletişim düzeyinin istenilen seviyede olmadığı da verilen bulgular arasındadır.

Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı (2006) tarafından ÖERM' lere ilişkin mevcut durumu ve sorunları belirlemeyi amaçlayan bir diğer araştırma, Ankara'daki ÖERM' lerden yansız atamayla seçilmiş 13 ÖERM' de gerçekleşmiş ve ÖERM' ler ziyaret edilerek, ÖERM' lerde verilen hizmetlere ve yaşanan sorunlara yönelik görüşmeler ve incelemeler yapılmıştır. Yine Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi'nde (DESÖP, 2013) ülke genelindeki ÖERM'lerin sundukları hizmetler, bu hizmetlerin sunulmasında karşılaşılan güçlükler ve çözümlere ilişkin önemli

betimlemeler ve öneriler sunulmuş, kurum, öğretmen, yönetici ve aile bağlamında birçok çalışma yapılmış ve detaylı raporlar ve tavsiyelere yer verilmiştir.

Atmaca, Atlar ve Uzuner (2018), tarafından yapılan araştırmada ÖERM’ de deneyimi olan iki öğretmenin bu merkezlerle ilgili görüşleri incelenmiştir. Yapılan bu araştırmada amaç; ÖERM’ de daha önce öğretmenlik deneyimi olan iki uzmanın, bu merkezlerin işleyişine, eğitimin niteliğine, öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini almaktır. Araştırma; belirli bir konu çerçevesinde ikili görüşme (dual interview) tekniğinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin, kurumların fiziksel özellikleri ve kurumdaki deneyimlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir; kurumlarda materyal eksikliğinin olması, kurumların birden fazla yetersizlik alanında hizmet vermesi, RAM’ ın gerçekçi olmayan değerlendirmeleri ve beklentileri, modüllerin nitelikli şekilde uygulanamaması, kurum sahiplerinin özel eğitim alanında uzman ya da deneyimli olmaması, kurumların öğretmenlerden ekstra ders talebi, kurum sahiplerinin bu kurumlarda verilen destek eğitim hizmetlerine ticari bakması, BEP’ in uygun olmayan RAM raporuna göre düzenlenmek zorunda olması. Öğretmenlerin ÖERM’ de yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüşleri şu şekildedir; yeni mezun deneyimsiz olmak, teorik eğitim ve çalışma koşulları arasındaki uyumsuzluk, alan mezunu deneyimli meslektaşla ihtiyaç duyma, ek yetersizliği olan çocuklarla çalışmada yaşanan güçlükler, BEP’ in uygun olmayan RAM raporuna göre düzenlenmek zorunda olması, alan mezunu olmayan öğretmenlerin kurumlarda çalışması, öğretmenlerden ekstra derse girilmesinin istenmesi. Öğretmenlerin çözüm önerileri şu şekildedir; kurum denetleyicilerin alan uzmanı olması, rehabilitasyon merkezlerinin belli bir yetersizlik türüne hizmet vermesi, kurum sahiplerinin özel eğitimci ya da özel eğitim deneyiminin olması, merkezlerin eğitim materyallerini sağlaması, alan mezunu olmayan öğretmenlerin sertifikalandırılmaması, bilimsel dayanaklı uygulamalarla hizmet içi eğitimlerin verilmesi, RAM’ lardaki değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla yapılması, RAM’ larda Öğrencinin yetersizlik türüne uygun meslek elemanı tarafından değerlendirilmesi.

1.5.2.2. ÖERM kurum yöneticileri ve kurumların denetimine ilişkin yapılan araştırmalar

Kayaaltı (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) “ adlı nitel bir araştırma yapmış verileri görüşme tekniği kullanarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplamıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Özel eğitim okulları okul işletmesi boyutunda yaşanan sorunlara ilişkin olarak elde edilen müfettiş görüşlerinin yarıya yakını finansman kaynakların sağlanması ve devlet okullarıyla özel okullar arasındaki gelir adaletsizliği sorunundan bahsetmiştir.

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler açısından yaşanan sorunlara ilişkin olarak elde edilen müfettiş görüşlerinin çoğunluğunu, yönetici ve öğretmenlerin eğitimin planlanması, hazırlanma ve eğitim öğretim süreçlerinin gerçekleşmesi çalışmalarındaki bilgisiz ve yetersizliklerine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Kurumlardaki eğitim öğretim süreçleri boyutunda yaşanan problemlere yönelik olarak elde edilen müfettiş görüşlerinin çoğu öğretmenin öğretimde yeteri kadar denetlenmediği için bu konudaki eksikliklerden bahsetmiştir.

Yılmaz (2015), İstanbul Anadolu yakasında çalışan 211 ÖERM öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasında; ÖERM’ lerde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarını öğretmen algısına göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, genel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın bazı bulguları şu şekildedir: Öğretmenlerin yönetici davranışlarını üretim odaklı olarak algıladığı belirtilmiştir. Kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler kurum yöneticilerinin daha fazla üretim odaklı davranışlar sergilediğini düşünmektedirler. Altı yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenler, yöneticilerini daha fazla değişim odaklı davranışlar sergiledikleri yönünde algılamaktadırlar.

Yöneticilere yönelik olarak yapılan bir diğer araştırma, Karakoç (2011), tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma; ÖERM’ lerde çalışan yöneticilerin tükenmişlik düzeyi ile algıladıkları rol çatışması arasındaki ilişkisinin karşılaştırılmasına yönelik tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Ege Bölgesindeki 9 ilden 199 yönetici arasından gönüllü olan 112 yönetici araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre göreceli olarak kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. ÖERM yöneticilerinin yaşları arttıkça daha fazla duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde araştırma bulgularına göre mesleği sınıf öğretmenliği olan idarecilerin diğer branşlara göre daha az duygusal tükenmişlik yaşadıkları belirtilmiştir

Acer (2016), 'in yaptığı araştırmada ÖERM' lere devam eden çocukların eğitim giderlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca karşılanması hizmetinde, idarenin yaptığı denetimlerin etkililiğini azaltan faktörler ve bu kurumların denetim sürecine ilişkin sorunların hangi alanlarda yoğunlaştığına ilişkin olarak maarif müfettişlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma bulguları şu şekildedir; ÖERM' lerde verilen destek hizmet sürecinin değerlendirmesini yapabilecek donanıma sahip denetleyiciler istihdam edilememektedir. ÖERM' lerin denetimlerini gerçekleştiren müfettişler genel anlamda özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim alanı hakkında yeterli bilgiye sahip kişiler tarafından seçilememektedir. MEB tarafından ÖERM' lerin denetimini gerçekleştiren müfettişlere herhangi bir hizmet içi eğitim kurs ya da bilgilendirici etkinlikler düzenlenmemiştir. Müfettişler denetimler sırasında eğitim öğretim süreçlerine ve içeriklere yönelik değerlendirme yapamadıkları için denetimlerde rehberlik sınırlı düzeyde kalmaktadır. Müfettişlerin ÖERM' de yaptıkları denetimlerde öğretmenin ders sırasında performanslarını gözlemleyecek süreye sahip olamamaları içeriğe yönelik etkili bir denetim yapabilmeyi mümkün kılmamaktadır.

1.5.2.3. ÖERM' lerde görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalar

Yalçın ve Bek (2010), tarafından yapılan bu çalışma ÖERM' lerde çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Araştırma Konya ilinde gerçekleştirilmiş olup ÖERM' de çalışan 132 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir. İş doyumunu ve mesleki yeterlikte cinsiyete göre fark bulunamamıştır. Yaşın ilerlemesi iş doyumunu ve mesleki yeterlilikte artma ve azalma sonucunu oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin branşlarına göre iş doyumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuş, mesleki yeterliliklerinde ise önemli bir fark bulunamamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça iş doyumlarının da arttığı belirtilmiştir.

Tarakçı vd., (2012) tarafından gerçekleştirilen tükenmişlik düzeyleri ile ilgili yapılmış bir diğer araştırmada ise çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen, fizyoterapist ve psikolog olmak üzere farklı meslek elemanlarının tükenmişlik düzeylerini inceleyerek bazı demografik ve mesleki değişkenlerle ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Ocak-Nisan 2010 tarihleri arasında İstanbul ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 124 meslek elamanı (eğitimci, fizyoterapist ve psikolog) üzerinde anket uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Özel

eğitimde çalışanların yaşadıkları güçlükleri belirleme amacıyla doldurulan ankette eğitimciler, fizyoterapistler ve psikologların aldığı toplam puanların grupları yaşanan güçlükler anketinden aldığı puanlardan istatistiksel olarak farklı olmadığı görülmüştür.

Horuz (2014), tarafından iş doyumu ile ilgili yapılan bir diğer araştırma ise; ÖERM’ de çalışan 96 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin örgütlerine duydukları güven üzerinde, mesleklerinden aldıkları doyumun etkisini incelenmiştir. Araştırma bulguları şu şekildedir; Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel güven ölçeğinde yer alan tüm boyutlarda güvenlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel iş doyumları ve iç kaynaklı doyumlarının orta düzeyde olduğu, sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yöneticiye güven, örgütün kendisine güven ve genel örgütsel güven düzeylerinin farklılaşmadığı, çalışma arkadaşlarına güven düzeylerinde ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel güven düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven ve genel örgütsel güven düzeylerinde istatistiksel açıdan farklılaşmaların olmadığı, örgütün kendisine güven boyutunda ise farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir.

Altan (2015), ÖERM’ de çalışan eğitim personelindeki iş doyumunun genel ruh sağlığı üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek, iş doyumunun genel ruh sağlığı üzerindeki etkisinde branş faktörünün rolünü incelemek üzere ÖERM’ de çalışan öğretmenlerle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bazı bulguları şu şekildedir: kadın katılımcıların iş doyumu puanları erkek katılımcılardan daha yüksektir. Evli katılımcıların iş doyum puanları, bekar olan katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur. Ekonomik durumu iyi olan katılımcıların iş doyumu düzeyleri daha yüksektir. Katılımcıların pozisyonlarına göre iş doyumu ile ruh sağlığı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; iş doyumu için anlamlı bir farklılık bulunamazken; ruh sağlığı açısından okul öncesi grubunda bulunan öğretmenlerin psikolojik destek grubundaki psikologlar ve rehber öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla kaygı yaşadıkları bulunmuştur.

ÖERM’ de çalışan öğretmenlerle yapılan bir başka çalışma ise öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgilidir. Akıncı (2016) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, farklı alanda çalışan (ÖERM ve devlet okulları) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ele

alınmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet ve demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları şu şekildedir: Devlet kurumlarında çalışan bireylerin özel kurumlarda çalışan bireylere oranla duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özel kurumlarında çalışan bireylerin devlet kurumlarında çalışan bireylere oranla kişisel başarı hissi düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lisansüstü mezuniyeti olan bireylerin lisans mezunu olan bireylere oranla duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma süresi altı yıldan fazla oldukça özel kurumda çalışan bireylerin devlet kurumunda çalışan bireylere göre tükenmişlik düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Üstlerinden nadiren takdir gören bireylerin diğer bireylere oranla duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üstlerinden takdir görme sıklığı azaldıkça özel kurumda çalışan bireylerin devlet kurumunda çalışan bireylere göre tükenmişlik düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Eğitimcilerin fizyoterapistlere göre kendilerini daha yeterli buldukları belirlenmiştir. Psikologlar ve eğitimciler arasında öz yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı vurgulanmıştır. Eğitimcilerin ÖERM’lerdeki fiziki koşulları yüksek oranda kötü olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Kendi meslek gruplarıyla ve diğer meslek elemanlarıyla en az problem yaşayan grubun ise psikologlar olduğu araştırma bulguları arasındadır.

Çetin ve Şen (2017) tarafından ÖERM’de çalışan öğretmenlerin sorunlarını belirlemeye yönelik nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ankara’da gerçekleştirilmiş olup, katılımcıları ÖERM’de en az iki yıl deneyimi olan, lisans eğitimi özel eğitim olmayan fakat zihin engelliler sınıf öğretmenliği sertifika programını tamamlayan on öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şu şekildedir. Öğretmenlerin çoğu BEP’te sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. BEP hazırlarken öğrenciyi tanımama, aile öğretmen-öğrenci işbirliğinin olmaması, ekibin oluşmaması ve rehberlik araştırma merkezinde yapılan değerlendirmelerin gerçeği yansıtmamasına yönelik sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu eğitim öğretim sürecinde yöntemleri bilmemek, öğrenciyi tanımamak ve yöntemi uygularken kullanılacak materyalin eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını materyali seçerken öğrencinin yaşına uygun ve derse uygun materyali seçmede güçlükler yaşadıklarını, materyal hazırlamak için ise zaman ve maddi konuda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ailelerle yaşadıkları

sorunlar araştırma bulguları arasındadır. Bu sorunları öğretmenler ailelerin yetersizliği kabullenmemeleri, işbirliği eksikliği ve ilgisizlik olarak ifade etmişlerdir. Altı öğretmen yöneticilerle ilgili olarak sorunlar yaşadığını belirtmiş ve bu sorunları yöneticilerin eğitimin kalitesini ön planda tutmamaları, velileri mutlu etme eğilimleri ve öğretmenlerin özlük haklarının kullanımı olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu sorunların çözümlerine yönelik verdiği öneriler, özlük hakları ve çalışma şartlarının standart hale getirilmesi, kurum sahibi ve yöneticilerinin eğitimi ön planda tutması, ailelere aile eğitiminin verilmesi, fiziki yapının uygun olması ve lisans programlarına özel eğitim ile ilgili ders sayısının artırılması olarak araştırma bulgularında yer almaktadır.

1.5.2.4. ÖERM' lere devam eden çocukları olan ailelere yönelik yapılan araştırmalar

Sağiroğlu (2006), Kocaeli ilinde üç ÖERM' de toplam 162 kişiyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Katılımcıların 81'ini anne 81'ini ise babalar oluşturmuştur. Araştırmanın amacı özel gereksinimli çocukları olan ailelerin çocuklarının devam ettiği ÖERM' lerden beklentilerini belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre özel gereksinimli çocukları olan anne ve babaların eğitim düzeyleri kurumun fiziki koşullarına yönelik beklentilerini farklılaştırabilmektedir. Annelerin yaşlarının daha genç olması, yaşça büyük olan annelere oranla daha az rehberlik ve danışma hizmetleri alanında ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenim durumları daha düşük olan anne ve babalar öğrenim durumu yüksek olan anne ve babalara oranla eğitim merkezi binasının çok katlı ya da az katlı olması, temiz ve düzenli olması, asansörün olması, yangın, sel, deprem gibi raporlarının olması vb. beklentileri diğerlerine göre daha az olduğu görülmektedir. Anne ve babaların çocuklarının eğitimleri ve özellikleri hakkında devamlı bilgilendirilmeyi bekledikleri görülmektedir.

Yıkılmış ve Özbey (2009), tarafından otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin, çocuklarının devam ettiği ÖERM' lerden beklentilerinin ve önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmanın katılımcılarını Kocaeli ilinde çocukları ÖERM' de destek hizmetleri alan on anne oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir; annelerin ÖERM' deki ders saatlerinin uzatılmasına yönelik beklentilerinin olmuştur. Anneler kurum yöneticisinden öğretmenlerin denetlenmesine yönelik beklentilerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Kurumlarda birebir eğitimlere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Anneler çocuklarının

durumları hakkında düzenli bir şekilde bilgi almak istediklerini belirtmişlerdir. Bir diğer bulguda, veliler uygulanan eğitim programları hakkında kendilerinin bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde ülkemizde ÖERM' lerle ilgili yapılmış araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalar ele alındığında; genel olarak zihin yetersizliği olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu olan ya da çoklu yetersizliği olan bireylere odaklandığı görülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde ÖERM' lerde verilen destek eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşüne başvurulmuş araştırma sayısının oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan araştırmaların genel olarak iş doyumu ve tükenmişlikle ilgili olduğu görülmektedir. Gürgür, Büyükköse, Kol (2016, s.1238) ve Akmeşe Piştav, Kayhan (2016, s.91) tarafından yapılan araştırmalarda işitme kayıplı çocukların eğitim aldıkları kurumlarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği görülmektedir. İşitme kayıplı bireylere verilen eğitimle ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği ulaşılan araştırma sayısı yalnızca ikidir. Bu araştırmanın amacı ÖERM' lerde işitme kayıplı bireylerle çalışan öğretmen görüşlerini incelemek olduğu için bu iki araştırma ayrı olarak verilmiştir.

Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) tarafından yapılan araştırmada, ÖERM' de işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere ilişkin işitme engelliler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırmalara dayalı betimsel yaklaşımla desenlenmiştir. Gerçekleştirilen izin ve ön görüşme faaliyeti sonucunda araştırma Eskişehir'de faaliyet gösteren 2 ÖERM' de 6 işitme kayıplılar öğretmeniyle yapılmış olup, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin, ÖERM'lerde sunulan hizmetlerin işitme kayıplı öğrencilere sosyal ve akademik olarak gelişme olanağı sağlaması bakımından yararlı ve başarılı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı çocukların okul içinde yeterli destek almadığı ve ÖERM' lerin bu açığı kapatmaya çalıştığını amaçladığı ve bunun için ÖERM' leri gerekli gördüklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin eğitim programlarını hazırlarken Rehberlik Araştırma Merkezinden (RAM) gelen raporları dikkate aldığı fakat bunların öğrencilere uygun olmadığını söyledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin planladıkları eğitimin değişebildiğini, aile ve öğrencilerin isteklerinin ön planda olduğunu, aldıkları lisans eğitiminde ÖERM'lerdeki işleyiş, destek hizmetler ile ilgili yeterlilikleri edinmeden mezun olduklarını ve ÖERM'lerde sunulan destek hizmetlerin sıklık ve

sürelerinin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmüştür. Sorunlar ile ilgili olarak öğretmenlerin ayrıca MEB'in ÖERM' leri yeterince denetlemediğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Diğer araştırma ise Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ÖERM' lerde çalışan işitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının, işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme, eğitim süreçleri, eğitimlerinde ailelerin katılımına yönelik düzenlemelere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış olup, araştırma İzmir'de işitme kayıplı çocukların devam ettiği ÖERM' lerde çalışan 5 işitme engelliler öğretmeni ve 3 odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada işitme kayıplı öğrencilerin ÖERM ve kaynaştırma ortamlarında akranları ile benzer bir eğitim süreci geçirmeleri için öğretmenlerin yeterliği, işaret dili kullanımları ve erken tanı ile değerlendirmede niteliğin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca resmi kurum yetkililerince materyal hazırlanması ve hizmet içi eğitimlere yönelik dikkatli bir planlama yapılması gerektiği söylenmiştir. Bu çalışmada; işitme kayıplı bireylerin tanılama ve tıbbi değerlendirme süreçlerinde olumlu gelişmelerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat işbirliği süreçlerinde, RAM' a yönlendirme, değerlendirme ve yerleştirme sürecinde, kurumlardaki fiziksel düzenlemelerde, materyal yeterliliğinde ve aile eğitiminde halen eksikler olduğu da bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ÖERM' de verilen ders saatlerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. RAM' dan gelen eğitim raporlarının öğrencilere uygun olmadığına görüldüğü araştırma bulgularının arasında yer almaktadır.

1.6. Problem Durumu

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, destek eğitim hizmetlerinin okul içinde destek eğitim odası ya da gezici özel eğitim öğretmeni tarafından verildiği görülmüştür. Ulusal alanyazında okul dışında destek eğitim hizmetlerinin ÖERM' ler tarafından verildiği görülmektedir. Destek eğitim ne şekilde sunulursa sunulsun işitme kayıplı bireyler için destek eğitim hizmetlerinin son derece önem arz ettiği görülmektedir. Ülkemizde işitme kayıplı bireylerin büyük çoğunluğu destek eğitim hizmetlerini ÖERM' lerden almaktadır. ÖERM' lerin sayısı MEB istatistiklerine (MEB, 2017, s.213) göre günümüzde Türkiye'de 2.074' e ulaşmıştır. Aynı istatistikte bu kurumlarda eğitim gören

özel gereksinimli birey sayısı 373.942 ve çalışan öğretmen sayısının 22.264 olduğu görülmüştür. Yukarıda belirtilen, ulusal alan yazında bahsedilen destek hizmetlere yönelik özel gereksinimli bireyler ya da aileler bağlamında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun zihin yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yöneldiği görülmektedir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı bireylerin ÖERM'lerden aldığı destek eğitimi ve bu eğitimin içeriği ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuş araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İşitme kayıplı bireylerin ÖERM'lerde aldıkları destek eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvuran araştırmalar incelendiğinde sadece İşitme engelliler öğretmenliği mezunu ve şehir merkezindeki kurumlarda çalışan öğretmenlerle yapıldığı görülmektedir. Oysaki MEB' in 2018 yılında yayınladığı yönetmeliğe göre bu kurumlarda görev alan öğretmenler artık özel eğitim alanı öğretmeni olarak adlandırılmakta ve yukarıda ilgili bölümde belirtildiği gibi bütün öğretmenler bu merkezlerde destek eğitim hizmetleri sunabilmektedir. Bu bağlamda merkezde görev alan farklı alanlardan mezun olan özel eğitim alanı öğretmenlerinin işitme kayıplı öğrencilere verilen destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde ÖERM'lerde çalışan öğretmen sayıları göz önüne alındığında bu önem belirgin olarak görülmektedir. Bu bağlamda ÖERM'lerde işitme kayıplı bireylere verilen destek eğitim hizmetleri hakkında özel eğitim alanı öğretmenlerinin görüşlerini inceleyecek bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.7.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖERM' de çalışan öğretmenlerin kurum yapısı ve işleyişi ile ilgili deneyim ve görüşleri nelerdir?
2. ÖERM' de çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylerin eğitim öğretim sürecine yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?
3. ÖERM' de çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların aileleri ile ilgili işleyişe yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin destek eğitim sürecindeki diğer paydaşlardan beklentileri ve önerileri nelerdir?

1.8.Araştırmanın Önemi

Yapılan bu araştırmanın, işitme kayıplı bireylerin ÖERM'lerden aldığı destek eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırabileceği düşünülmektedir. Elde edilecek sonuçların işitme kayıplı çocukların aldıkları destek eğitimlerine, destek eğitim hizmeti veren kurumlara ve bu kurumda çalışan öğretmenlere hizmetin niteliğinin arttırması bağlamında ışık tutacağı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmanın ÖERM'lerde sunulan destek eğitimine ilişkin yönetmeliklerin hazırlanmasına, özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının gözden geçirilip iyileştirilmesi çalışmalarına bilimsel katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla ulaşılan verilerin işitme kayıplı çocukların aldıkları destek eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Toplanan veriler kendi bağlamında geçerli olsa da benzer durumlara ve sonrasında yapılacak araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi süreçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

ÖERM' lerde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik, uzun bir süre içinde o ortam hakkında derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.45; Bogdan ve Biklen, 2007). Nitel araştırmacı araştırdığı ortamdaki insanların yaşayış biçimlerini, değer yargılarını, deneyimlerini ve dünyaya bakış açılarını nasıl anlamlandırdıklarını inceler, buna yönelik sorular üzerinde odaklanır. Bu tür çalışmaları yapan araştırmacılar, bir olayın ya da olgunun hangi sıklıkla ortaya çıktığını sorgulamak yerine belli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklanmaktadırlar (Bogdan ve Biklen, 2007).

Olgubilim denilince akla hemen Edmund Husserl adı gelmekte; Franz Brentano'nun başlattığı olgubilimin asıl kurucusu ve temsilcisi olarak hep onun adı geçmektedir (Tepe, 2003, s.7). Psikoloji ve eğitim gibi pek çok sosyal bilimler alanına yönelik çalışmaya yeni bakış açıları kazandıran olgubilim, 1900'lü yıllarda Edmund Husserl'in felsefi çalışmalarında belirtilen ve devamında Martin Heidegger ile toplumsal etmenleri de içine alarak gelişen felsefi bir akımdır. Husserl ve Heidegger'in yanı sıra Merleau-Ponty, Gadamer, Giorgi, Ricoeur gibi pek çok felsefeci olgubilim alanına yeni bakış açıları kazandırmıştır (Bakanay ve Çakır, 2016, s.164). Felsefe alanında kullanılan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkan olgubilim, zaman içerisinde eğitim gibi birçok uygulamaya yönelik alan çalışmasında kullanılan kuvvetli bir metodolojik yaklaşım haline gelmiştir (Frykman ve Gilji, 2003, akt. Bakanay ve Çakır, 2016, s.164.; van Manen, 2007).

Eğitimde yapılmış olan olgubilim araştırmaları incelendiğinde, hem eğitimin kendisinin bir olgu olarak ele alınabildiği hem de eğitim öğretim sürecinde herhangi bir olguya yönelik araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Bakanay ve Çakır, 2016, s.164).

Eğitimde olgubilim araştırmalarının amacı eğitim öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri anlayabilmek ve öğrenme öğretme sürecini geliştirebilmektir. Bu amaç çerçevesinde eğitim öğretim sürecinde her algı düşünce ve yaşanan olağan deneyimler olgubilimde eğitim araştırmalarının konusu olabilir. Bu bağlamda bu araştırmada destek eğitimi sürecindeki öğretmenlerin deneyimlerine odaklanmıştır. Bu deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışılmış ve öğrenme öğretme süreçlerinin gelişmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır (Ersoy, 2017 s.95).

Öğrenme öğretme sürecinde sadece öğrencinin yaşantıları ve deneyimledikleri değil bunun yanı sıra öğretmenin algı ve deneyimleri de olgubilimde araştırma konusu olabildiği görölmektedir. Polkinghorne, Moustakas, van Manen ve Jardine gibi önemli araştırmacılar benimsedikleri olgubilim yaklaşımlarını eğitim araştırmalarında kullanarak olgubilime dayalı yeni araştırma yaklaşımları geliştirmişlerdir (Bakanay ve Çakır, 2016, s.169).

Olgubilim; farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olguların (olay, deneyim, algı, yönelim, kavram, durum vb.) farklı kişiler tarafından nasıl algılandıklarını, deneyimlendiklerini ve anlaşıldıklarını kişilerin gözünden derinlemesine betimlemeye çalışan bir nitel araştırma desendir (Baş ve Akturan, 2013, s. 85; Bogdan ve Biklen, 2007, s.25). Bu araştırmada olgubilim deseni kişilerin; algılarını, deneyimlerini, olaylara yönelik bakış açılarını ve anlamlandırmalarını derinlemesine açıklayabilme ve bunlara yönelik bütüncül bir bakış açısı sağlama olanaklarını barındırdığı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 78).

Olgubilim araştırmaları, belirli bir grubun veya birkaç kişinin bir olguya ilişkin deneyimlerini, bu deneyimleri nasıl betimlediklerini ve anlamlandırdıklarını ortaya çıkarılmak amaçlandığında kullanılmaktadır. Bu betimlemelerden yola çıkarak söz konusu olgu ile ilgili deneyimlerin özüne ulaşılması amaçlanmaktadır. Olgubilim bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirmek veya nesnelerin gerçek doğasını aramak çabasıdır. Bu yaklaşımın birden fazla bireyin paylaşılmış veya ortak deneyimlerinin anlaşılmasına yönelik araştırmalar için uygun olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2015, s. 77).

Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2018, s.78). ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak, bu deneyimlerden doğan sonuçlarla, (Titchen ve Hobson, 2005, s. 123) bu kurumlarda öğretmenlerin eğitim

öğretim sürecine yönelik algısına, deneyimlerinden doğan olguya bakış açısına ve verilen destek eğitim sürecine karşı ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız düşünüldüğünden bu araştırmada betimsel olgubilim deseninden faydalanılmıştır.

Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Kişi olgularla günlük hayatında farklı şekillerde karşılaşabilir. Fakat bu karşılaşma ve olguları tam manasıyla anlayabildiğimiz anlamını taşımaz. Kişinin tamamen yabancı olmadığı, aynı zamanda da anlamlandıramadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmaları için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.78). ÖERM' lerin Türkiye' de özel eğitimin alanının önemli bir yerini doldurduğu ve genel anlamda bilinirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Fakat buradaki eğitim öğretim sürecine yönelik yapılmış çalışma sayısı oldukça kısıtlıdır. Var olan çalışmalarda durum belirlenmiş deneyimlerden doğan algılar ve olgular üzerine gidilmemiştir. Bu araştırmanın olgubilim deseninde yapılmasını sağlayan etkenlerden biri de budur.

Olgubilim araştırmaları geniş ve evrensel boyuttaki bir durumu bireysel deneyimlere indirgeyerek bireyin deneyimi nedir ve birey bunu nasıl deneyimlemiştir sorularına yanıt arar. Olgubilim araştırmaları katılımcılara ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır. Bu sebepten olgubilim araştırmalarında deneyim çok önemlidir. Bu durum olgubilim araştırmalarını görüşme tekniği ile gerçekleştirilen diğer nitel araştırmalardan ayırır (Ersoy, 2017, s.85). Olgubilim araştırmalarında temel olarak hangi koşullarda, ne deneyimleyerek, nasıl bir anlama ulaşılmıştır sorularına yanıt aranır (Ersoy, 2017, s.86).

Bu araştırmada da ÖERM' de çalışan ve bu kurumlarda deneyimi olan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere destek hizmeti sürecinde hangi koşullarda ne deneyimlediği ve nasıl bir anlama ulaştıkları sorularından yola çıkılmıştır.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir ilindeki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde, yoğunlukla işitme kayıplı çocuklarla çalışan yedi öğretmen oluşturmaktadır.

2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi

Olgubilim araştırmalarında verilerin toplanacağı kaynaklar (katılımcılar) araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek ya da yansıtabilecek kişiler ya da gruplardan oluşmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 80). Katılımcılarda aranacak olan ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilirken, aynı zamanda daha önce oluşturulmuş olan ölçütler de kullanılabilir (Glesne, 2015, s.59; Yıldırım ve şimşek, 2018, s.140). Bu araştırmada katılımcıların, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak yedi kişi olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s.80, Creswell, 2013, s.79). Araştırmanın Eskişehir’de yapılmasında bu ilin, işitme engellilerin eğitimi ile ilgili hem üniversite hem de eğitim kurumları olarak birçok önemli merkezi barındırması ve bu merkezlerde eğitim alan bireylere de ÖERM’ ler tarafından okul dışı destek eğitim verilmesi, böylece öğretmenlerin akademik ve sosyal anlamda birçok öğrenciyle çalışabilmeleri etkili olmuştur. Bu araştırmada da katılımcıların bazı ölçütleri taşıması gerekmektedir. Bunlar;

- İşitme kayıplı bireylerin devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak görev yapması ve bu öğretmenlerin yoğunlukla işitme kayıplı çocuklarla çalışması
- Öğretmenlerin ÖERM’ lerde en az bir yılını tamamlamış olması.
- Araştırmaya katılacak öğretmenlerin gönüllü olması.

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken; Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) ilgili dokümanları incelenmiş ve bu incelemeden sonra özel eğitim bölümleri olan üniversitelerin bulunduğu Eskişehir ilinde ve ilçelerinde hizmet veren yirmi dört Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi belirlenmiştir. İlgili dokümanlar incelenerek bu yirmi dört ÖERM’ in iletişim ve adres bilgilerine ulaşılmıştır.

Araştırmacı yirmi dört kurumu telefonla arayarak kendisini tanıtmış ve araştırma amacını belirterek kurumların araştırmaya izin verip vermeyeceklerini sormuştur ve yapılan bu görüşmeler sonucunda Eskişehir’ deki ÖERM’ lerin sadece dokuzunun işitme kayıplı bireylerle çalıştığı belirlenmiştir. Bu kurumların sekizinin yöneticisi araştırmanın gerçekteşmesi için izin vermiş, bir kurum ise farklı zamanlarda aranarak üç defa randevu talep edilmesine karşın dönüş yapmamış ve araştırmaya dahil edilmemiştir. Belirlenen sekiz kurumdan randevular alınmış ve yapılan görüşmeler sonucunda dört kurumda çalışan öğretmenlerin katılımcı özelliklerini taşımadığı belirlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında katılımcılar belirlenirken deneyim yaşamaları ve gönüllü olmaları

önemli iki unsurdur (Ersoy, 2017, s.110; Van Manen, 1990, Creswell, 2013) araştırmacının ulaştığı dört kurumdaki öğretmen ölçüt olarak belirlenen deneyime sahip olmadığı için araştırmaya dahil edilmemiş, ayrıca bir kurumda çalışan öğretmenlerde araştırmaya katılmaya gönüllü olmadıkları için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmacı Eskişehir ilinde ve ilçelerinde işitme kayıplılarıyla çalışan tüm ÖERM' lere ulaşmış ve yukarıda bahsi geçen nedenlerden dolayı araştırmayı yedi öğretmenle gerçekleştirmiştir. Olgubilim araştırmalarında katılımcı sayısının deneyimi olan 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında olabileceği (Creswel, 2013, s.78) belirtilmiştir. Başka bir kaynakta olgubilim araştırmalarında katılımcı sayısının 10 kişiyi geçmemesi gerektiği belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 71). Katılımcı sayıları ile ilgili görüşün belirtildiği bir diğer kaynakta da olgubilim araştırmalarında 5-6 katılımcının uygun bir sayı olabileceği belirtilmiştir (Smith, Flowers ve Larkin, 2007 s.57). Olgubilim araştırmaları ile ilgili genel düşünce katılımcı sayısının az olması yönündedir. Katılımcı sayısı arttıkça deneyimlerin anlaşılmasının zorlaşacağı düşünülmektedir (Ersoy, 2017, s.110). Yapılan bu araştırmada yedi katılımcıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı alanyazında belirtilen sayılarla uygunluk göstermektedir.

2.2.2. Öğretmenler

Araştırma etiği ve gizlilik ilkesi nedeniyle araştırmaya dahil olan öğretmenlerin gerçek isimleri gizlenmiş ve her öğretmene bir kod isim verilerek araştırma boyunca bu kod isimlerle sunulmuştur (Ersoy, 2016, s.98; Glesne, 2013, s.236).

Tablo 2.1. Katılımcı Özellikleri

Sıra	Katılımcı	Branş	Mezun Olunan Ünv ve Bölüm	Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	ÖERM Deneyimi (Yıl)	Yoğunlukla Çalıştığı Engel Grubu	Çalıştığı Diğer Gruplar	Çalıştığı Kurum Sayısı	İşyeri
1	Eylül Öğretmen	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans	7 Yıl	6.5 Yıl	İşitme Kayıplılar	Zihin Engelliler	1	A KURUMU
2	Yasemin Öğretmen	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü	8.5 Yıl	6.5 Yıl	İşitme Kayıplılar	Zihin Engelliler	2	A KURUMU
3	Hacer Öğretmen	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği	1.2 Yıl	1.2 Yıl	İşitme Kayıplılar	Zihin Engelliler	2	B KURUMU

Tablo 2.1. Katılımcı Özellikleri (Devamı)

Sıra	Katılımcı	Branş	Mezun Olunan Ünv ve Bölüm	Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	ÖERM Deneyimi (Yıl)	Yoğunlukla Çalıştığı Engel Grubu	Çalıştığı Diğer Gruplar	Çalıştığı Kurum Sayısı	İşyeri
4	Zehra Öğretmen	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği İşitme Engelliler Öğretmenliği	5	4.5	İşitme Kayıplılar	Gelişimsel Dil Zihin Engelliler	2	C KURUMU
5	Fatma Öğretmen	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	4.5	4	İşitme Kayıplılar	OSB	3	C KURUMU
6	Esra Öğretmen	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	7	4	İşitme Kayıplılar	Çok Engelli Zihin Eng. OSB	2	C KURUMU
7	Sevilay Öğretmen	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği	2	2	İşitme Kayıplılar	Zihin Eng	1	C KURUMU

2.2.2.1. A kurumu ve öğretmenleri

Kurum il merkezinde yer almakta olup, fiziki olarak apartmandan dönüştürülmüş ve küçük bir giriş bahçesine sahiptir. Sınıfları nispeten büyük olan kurumun kat planları apartman dairesinden dönüştürülmüştür. Eğitim verdiği yetersizlik türü birden fazla olan kurumda işitme kayıplılar, zihin engelliler, fiziksel engelliler, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar destek eğitimi almaktadır. Araştırmanın katılımcıları kurumda yaklaşık 150 öğrenci olduğunu belirtmişlerdir. Haftanın beş günü açık olan kurum tam zamanlı eğitim vermektedir. Yazları da eğitim öğretim süreci devam etmektedir. Öğrenciler kuruma servisler vasıtasıyla ücretsiz olarak getirilmektedir.

Eylül Öğretmen

Eylül Öğretmen 36 yaşında olup Eskişehir’de yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesinde lisans eğitimini tamamlamıştır. Kendisi lisans tercihlerini yaparken ilk sıralara işitme engelliler ve zihin engelliler öğretmenliğini yazdığını, fakat son anda yaptığı bir değişiklikle iletişim fakültesine girdiğini söylemiştir. Eylül Öğretmen daha sonra eğitim aldığı bu alanda bir süre çalıştığını ama yaptığı işi *sevmediğini* ve özel gereksinimli çocuklarla çalışmak *istediği için işini bıraktığını* dile getirmiştir. Özel eğitim alanında çalışmak istediği için bu alanda eğitim alacağı yerleri araştırdığını söyleyen Eylül Öğretmen daha sonra Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretmenliği tezli yüksek lisans programında lisansüstü eğitimini tamamlamıştır.

Özel eğitim alanındaki ilk iş deneyimini bir ilçede özel eğitim okulunda ücretli öğretmenlik yaparak yaşamış, fakat daha sonrasında *ulaşım problemi* yaşadığı için bir dönem çalıştığı özel eğitim okulundan ayrılmış ve bir arkadaşının vesilesiyle ÖERM’lerde öğretmenlik yapabileceğine dair MEB’den gerekli onayı aldıktan sonra ÖERM’de çalışmaya başlamıştır. Eylül Öğretmenin ilk çalıştığı ÖERM’de yaklaşık bir yıl görev yapmıştır. Daha sonra verilerin toplandığı dönemde çalıştığı kurumda işe başlamış ve son beş buçuk yıldır aynı kurumda görevini sürdürdüğünü belirtmiştir.

ÖERM’de çalışmaya başladığı ilk zamanlarda bu mesleğin kendisi *yıpratacağını* ve kısa sürede *vazgeçebileceğini* düşündüğünü belirten Eylül Öğretmen, zamanla bu düşüncelerinin tamamen değiştiğini ve bu mesleği icra etmenin kendisini *çok mutlu hissettirdiğini* belirtmiştir. ÖERM’de çalışmanın kendisine mesleki anlamda birçok şey

kattığını ve en önemlisinin; engel durumu, derecesi, akademik düzeyi ve dil düzeyi birbirinden farklı birçok çocukla çalışma imkanı bulmasının olduğunu dile getirmiştir.

Toplamda altı buçuk yıl ÖERM deneyimi olan Eylül Öğretmen verilerin toplandığı dönemde çalıştığı kurumun işitme kayıplılar, zihin engelliler, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, bedensel engelliler ve dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklara destek eğitimi verdiğini ve kurumda yaklaşık 150 öğrenci olduğu dile getirmiştir. Kendisi yoğun olarak işitme kayıplılarla çalıştığını bunun yanında zihin engelli öğrencilerinin de olduğunu aktarmıştır. Eylül Öğretmen'in mesleki anlamda aldığı herhangi bir hizmet içi eğitim, kurs ya da sertifika bulunmamaktadır.

Yasemin Öğretmen

Yasemin Öğretmen 34 yaşında olup Eskişehir' de yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi almıştır. Ablasının ÖERM' de çalışmasından dolayı kurumlar hakkında bilgisinin olduğunu ve kendisinde önce yapıp yapamadığından emin olamadığı için pek düşünmediğini ama daha sonra ablasının çalışabileceği konusunda kendisi desteklediğini ve ÖERM' de çalışmaya başladığını söylemiştir.

Mesleki deneyimi 8.5 yıl olan Yasemin Öğretmen bunun 6.5 senesi ÖERM' de geçirdiğini, iki yılda özel bir kurumda okul öncesi öğretmeni olarak çalıştığını dile getirmiştir. Yasemin Öğretmenin verilerin toplandığı dönemde ikinci kurumunda çalışmakta olduğunu belirtmiştir. Önceleri ÖERM' de okul öncesi öğretmeni olarak çalıştığını iki yıl önce özel eğitim alanı öğretmenliği sertifikasını aldığını söylemiştir.

ÖERM' lerde çalışmaya başladığı ilk yıllarda öğrencilere nasıl davranması gerektiğini bilmediğini, işitme kayıplı çocuklarla iletişim kurmada sıkıntılar yaşadığını beni anlayabilirler mi diye çok düşündüğünü dile getirmiştir. Fakat ilerleyen süreçte bu sorunların üstesinden geldiğini söylemiştir. ÖERM' de çalıştığı süreçte fazla sayıda ve birbirinden farklı çocuk gördüğünü bu durumun kendisini geliştirmesi için fayda sağladığını dile getirmiştir. ÖERM' de çalışırken kendi eksikliklerini bulup bunlara çözümler getirdiğini belirtmiştir.

Yasemin Öğretmen yoğunlukla işitme kayıplı çocuklarla çalışmasının yanında zihin engelli, otizm spekturum bozukluğu olan çocuklar ve birden çok engeli olan çocuklara da destek eğitim hizmeti verdiğini söylemiştir.

2.2.2.2. B kurumu ve öğretmenleri

B Kurumu il merkezinde olup apartmandan dönüştürülmüştür. Bahçesi bulunmayan B kurumunun katları da apartman dairesinden dönüştürülmüş ve planlanmıştır. Kurumunda işitme kayıplı çocukların eğitim almasına rağmen yalıtım yapılmamış, bu durum görüşme esnasında katılımcı tarafından da dile getirilmiştir. Katılımcı kurumda yaklaşık 140 öğrenci olduğunu belirtmiştir. Kurum işitme kayıplı ve zihin engelli çocuklar destek eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır. Kurum haftanın beş günü ve tam zamanlı çalışmaktadır.

Hacer Öğretmen

Hacer Öğretmen 22 yaşında olup Eskişehir’ de yaşamaktadır. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Hacer Öğretmen ilk etapta ÖERM’ de çalışmayı düşünmediğini söylemiştir. ÖERM’ lerde öğretmenlerle yapılan sözleşmelerin bir yıl olması sebebiyle çalıştığı çocukları yarım bırakabileceği kaygısı taşıdığını için sekiz ay çalışmadığını, fakat bu sürede atanamadığı ve mesleğinden uzaklaştığını düşündüğü için ÖERM’ de çalışmaya karar verdiğini dile getirmiştir.

Hacer Öğretmen’in toplam mesleki deneyimi iki yıla yakın olup bu deneyiminin tamamı iki farklı ÖERM’ de geçmiştir. Yoğun olarak işitme kayıplı öğrencilerle çalıştığını, bunun yanı sıra zihin engelli çocukların dersinde girdiğini söylemiştir. Çalıştığı kurumda 140 civarı öğrenci olduğunu ve bunların işitme kayıplı ve zihin engelli öğrenciler olduğunu belirtmiştir.

Hacer Öğretmen verilerin toplandığı dönemdeki kurumunda çalıştığı için kendini *çok iyi hissettiğini*, kurum yöneticileri ve kurucusuyla iletişiminin *çok iyi* olduğunu ve *işbirliği içinde* çalışabildiğini, bununda kendisini *motive ettiğini* dile getirmiştir. Fakat bir önceki kurumunda birçok *sıkıntı yaşadığını* ve *güçlüklerle karşılaştığını* aktarmıştır.

Öğrencileriyle iletişim ve etkileşiminden çok memnun olduğunu hatta birçok öğrencisinin *kuruma bağlarının sıkı olmasını sağladığını* dile getirmiştir. Öğrencilerdeki gelişimi görmenin kendisine büyük bir *haz verdiğini* bir önceki kurumunun kendisini *mesleğine küstürdüğünü* fakat bu kurumda mesleğine *aşık olduğunu* vurgulamıştır. Her sabah işe *büyük mutlulukla* geldiğini dile getirmiştir. Mesleki anlamda ÖERM’ de çalışmanın kendisine birçok şey *kattığını* belirten Hacer Öğretmen burada çocuklar

sayesinde işaret dili öğrendiğini, zorlandığı konularda arkadaşlarıyla işbirliği yaparak kendisini geliştirdiğini ve mesleki anlamda ilerlediğini dile getirmiştir.

2.2.2.3. C kurumu ve öğretmenleri

C kurumu il merkezinde yer almakta olup bahçesi bulunmayan, küçük bir girişi olan, dar bir sokakta konumlanan bir apartmandan dönüştürülmüş ve apartman dairelerindeki odalar bireysel sınıflara ve grup sınıflarına dönüştürülmüştür. Katılımcılar tarafından yaklaşık 200 civarında öğrencisi olduğu belirtilen kurumda işitme kayıplılar zihin engelliler, gelişimsel dil grupları, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar destek eğitim hizmetinden faydalanmaktadır. Kurum tam zamanlı, haftanın beş günü ve on iki ay boyunca hizmet vermektedir.

Zehra Öğretmen

Zehra Öğretmen 29 yaşında olup Eskişehir’ de ikamet etmektedir. Meslek Lisesinden sonra Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ve ayrıca yine aynı üniversitenin aynı fakültesinde İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programlarını tamamlamıştır. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucunda atamaların az olması ve çalışacağı okulların yatılı olmasından dolayı kamu sektöründe çalışmak istemediğini belirtmiştir. Zehra Öğretmen işitme engelliler öğretmenliğinin yanı sıra okul öncesi öğretmenliğinden mezun olması sebebiyle bebeklerle ve küçük çocuklarla çalışmak istediğini ve bu isteğinin onu ÖERM’ lere yönlendirdiğini, ayrıca bir arkadaşının daha önce ÖERM deneyimi olması vesilesiyle bu kurumlarda çalışmaya başladığını dile getirmiştir.

ÖERM’ de çalışmanın *iyi ve kötü* yanları olduğunu belirten Zehra Öğretmen bunu tamamen kurumun yapısı ve düşüncesine göre değiştiğini dile getirmiştir. Çalıştığı bir kurumda velinin isteklerinin *her şeyden önemli tutulduğunu* öğrenci kaybı yaşamamak için *her zaman kurumun odak noktasında aile olduğunu* ve öğretmen olarak o kurumda çalışmanın *kendisini mutlu etmediğini* dile getirmiştir. ÖERM’ lerde çalışırken öğretmenin kendisini geliştirmesine fırsat verilip verilmemesini yine *kurumların tutumuna bağlayan* Zehra Öğretmen çalıştığı kurumun birinde eğitim ve seminer için kurum kapatılıp hep beraber eğitime gidilirken, bir başka kurumda hiçbir şekilde *izin alamadığını* ve kendisini geliştirmek adına bir şeyler *yapamadığını* bu konunun kendisini *mutsuz ettiğini* dile getirmiştir.

Öğretmenlik deneyimi beş yıl olan Zehra Öğretmen bunun dört buçuk yılını ÖERM’ de geçirmiştir. Tam zamanlı olarak Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, yoğunluk olarak işitme kayıplı çocuklarla çalışmakta olup, bunun yanında gelişimsel dil yetersizliği olan çocuklarında derslerine girmektedir. Verilerin toplandığı tarihte çalıştığı kurumun dördüncü kurumu olduğunu söyleyen katılımcı, daha önce kısa bir sürede işitme engelliler okulunda ücretli öğretmenlik yaptığını belirtmiştir.

Zehra Öğretmen Çapa Samatya ve Meders kurumlarının vermiş olduğu tüm eğitimlere, 20 ve 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresine, işitme engelliler derneği eğitim seminerine ve işaret dili sertifikası eğitimine katıldığını belirtmiştir.

Fatma Öğretmen

Fatma Öğretmen 30 yaşında olup Eskişehir’ de yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programından mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra KPSS’ye girip atamasını beklemek istemediğini söyleyen Fatma Öğretmen hemen iş hayatına başlamak için ÖERM’ de öğretmenlik yapmayı tercih ettiğini belirtmiştir. ÖERM’ de çalışmayı tercih etmesinin bir diğer nedenini de bu kurumlarda çalışan arkadaşlarının olması ve onlardan öğretmenlik deneyimlerine ilişkin aldığı bilgiler olduğunu söylemiştir. ÖERM’ de öğretmenlik deneyiminden bir süre sonra okul öncesi eğitim veren bir kurumda çalışmış ve kendisi için ÖERM’ de çalışmanın daha *uygun* olduğunu düşünüp MEB tarafından verilen özel eğitim alanında destek verecek uzman öğretici sertifika programını tamamlayarak ÖERM’ de özel eğitim alanı öğretmeni olarak çalışmaya devam etmiştir.

Fatma Öğretmenin öğretmenlik deneyimi dört buçuk yıl olup bunun dört senesini ÖERM’ de geçirmiştir. Verilerin toplandığı tarihte üçüncü kurumunda çalışan Fatma Öğretmen daha önceki çalıştığı kurumlardan *maddi sebepler, yoğun çalışma programı ve uygun işbirliği ortamının sağlanamamasından* kaynaklı olarak ayrıldığını belirtmiştir. Çalıştığı kurumda, zihin engelli öğrenciler, işitme engelli öğrenciler ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin destek eğitim hizmeti aldığını söylemiştir. Kurumun toplam öğrenci sayısının 200 civarı olduğunu ileten Fatma Öğretmen, yoğunlukla işitme kayıplı öğrencilerle çalıştığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra zihin engelli, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve birden fazla engele sahip çocukların da derslerine girdiğini söylemiştir.

ÖERM’ de çalışmaktan *büyük mutluluk* duyduğunu belirten Fatma Öğretmen, bu kurumda çalışmanın kendisine mesleki anlamda birçok *fayda sağladığını* söylemiştir. Okul öncesi öğretmeni olarak çalıştığı dönemde *iş doyumuna ulaşmadığını* belirten Fatma Öğretmen ÖERM’ de çalışmanın kendisi için daha *uygun* olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir.

Esra Öğretmen

Esra Öğretmen 32 yaşında olup Eskişehir’ de yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programından mezun olmuştur. Daha sonra 2015 senesine kadar özel kurumlarda okul öncesi öğretmenliği yapan Esra Öğretmen çalışma şartlarından *hoşnut olmadığını*, birçok *sorun yaşadığını* ve yetersizliği olan bireylerin eğitime olan *ilgisinden* dolayı da okul öncesi eğitimi veren kurumdan ayrılıp ÖERM’ de çalışmaya başladığını belirtmiştir. Ayrıca ÖERM’ de çalışmadan önce özel gereksinimli çocuklarla özel ders verdiğini ve birtakım sebeplerden daha sonra bıraktığını dile getirmiştir.

Esra Öğretmen ÖERM’ de özel eğitim alanı öğretmeni olarak çalışabilmek için 2015 yılında sertifika programını bitirdiğini ve verilerin toplandığı tarihte yaklaşık 3 yıldır ilk kurumu olan ÖERM’de çalıştığını dile getirmiştir. Yoğunlukla işitme kayıplı çocuklarla çalışan Esra Öğretmen, bunun yanı sıra gelişimsel dil gruplarının da dersine girdiğini ayrıca bir tane de zihin engelli öğrencisi olduğunu söylemiştir.

ÖERM’ de çalıştığı süreçte kendisini çok *mutlu* hissettiğini, hiç *yorulmadığını* ve çocukların gelişimlerini görmenin kendisini *motive ettiğini* dile getirmiştir. İlk başladığı yıllarda çeşitli *kaygılar taşıdığını* kendisine sıklıkla *‘acaba onlara yetebilecek miyim?’* *‘Ağır öğrenci gelirse ilerletebilecek miyim?’* Sorularını sorduğunu zamanla bu kaygılarını *yendiğini* ve şu anda *her şeyin çok iyi gittiğini* dile getirmiştir.

Sevilay Öğretmen

Sevilay Öğretmen 24 yaşında olup Eskişehir’ de yaşamaktadır. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği programından mezun olmuştur. ÖERM’ de çalışmayı tercih etme nedenini kendini *geliştirmek istemesi* ve KPSS ile atamaların az olması ve kamu sektöründe çalışabileceği kurumların sayısının *az olması* olarak belirtmiştir. Ayrıca atama yapılan devlet okullarının *genelde ülkenin doğusunda olmasının* ÖERM’ de çalışmayı tercih etmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Sevilay Öğretmen ÖERM dışında öğretmenlik deneyiminin olmadığı sadece üniversite döneminde staj uygulaması geçmişini olduğunu söylemiştir. ÖERM’ de iki yıla yakın deneyimi olan Sevilay Öğretmen bu kurumun çalıştığı ilk kurum olduğunu, çalıştığı kurumda yoğun olarak işitme kayıplı öğrencilerin dersine girdiğini bunun yanı sıra az sayıda da olsa zihin engelli öğrencisi olduğunu söylemiştir. Sevilay Öğretmen çalıştığı kurumda 200 civarında öğrenci olduğunu ve kurumda işitme kayıplı zihin engelli dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların destek eğitim hizmeti aldıklarını söylemiştir.

Sevilay Öğretmen okuldan belirli *bir alt yapıyla mezun olduğunu* eğitiminde *birçok şeyi almış olduğunu* ama kendisine ait bir öğrenci ve sınıf deneyimini yaşadığında kendi tabiriyle *sudan çıkmış balığa döndüğünü* ve neyi nerede kullanacağı hakkında belirli bir süre *bocalama geçirdiğini* söylemiştir. ÖERM’ de deneyim kazandıkça birbirinden farklı birçok öğrenciyle ders yaptığı ve uzun süredir çalışan arkadaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunduğunda, *kendini geliştirdiğini gördüğünü* belirtmiştir. Sevilay Öğretmen öğrencilerine katkı sağladığını ve mezun olduğu bir alanda çalışmasının bu konuda etkili olduğunu, mesleki anlamda sertifikalı öğretmenlere nazaran alan mezunu olmasından kaynaklı olarak kendisinin *daha verimli çalıştığını* dile getirmiştir. Sevilay Öğretmen işitme kayıplıların eğitimi ve destek eğitim süreçleri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim, kurs, sertifika programı ve kongreye katılmadığını belirtmiştir.

2.2.3. Araştırmacı

Araştırmacı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı’ndan 2009 yılında lisans derecesini almış ve aynı yıl Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde işitme engelliler öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır. Çeşitli şehirlerde beş yıl boyunca bu öğretmenlik deneyimi sürmüş yoğun olarak işitme kayıplı çocuklarla çalışmış olsa da yer yer zihin ve birden fazla yetersizliği olan çocukların derslerine de girmiştir. Öğretmenlik deneyiminin tamamı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde geçen araştırmacı birden fazla ÖERM’ de çalışmıştır. 2014 yılında Öğretim Üyesi Yetiştirme programı (ÖYP) kapsamında Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı’ na (ABD) araştırma görevlisi olarak atanmış ve bu görevini iki yıl sürdürmüştür. Akabinde Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesine görevlendirilmiş ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek lisans Programı’nda eğitimine başlamıştır. Halen Anadolu Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı yüksek lisans

eğitimi boyunca hem işitme engellilerin eğitimi alanında hem de araştırma yöntemleri alanında birçok ders almış, ayrıca İşitme Engelli ocuklar Eğitim Merkezi (İÇEM) de bir yıl boyunca gözlemlerde bulunmuş ve uygulamalar yapmıştır. Araştırmacının yükseklisans eğitimi boyunca aldığı derslerden bazıları şunlardır; Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırma Yöntemleri, Bilim Etiği, İşitme Engelli ocuklar ve Normal ocukların Dil Gelişimi Kuramları, İşitme Engelli ocukların Eğitiminde İletişim Yaklaşımları, İşitme Engelli ocuklar İçin ğretme-ğrenme Modelleri ve ğretme Stratejileri.

İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı' ndaki derslerini başarı ile tamamlayan araştırmacının ÖERM' lerde yaklaşık olarak beş yıl öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. ÖERM lerde işitme kayıplı çocuklara verilen destek eğitim hizmetlerine ilişkin ğretmen görüşlerini inceleyen bu araştırmaya yönelmesinin nedenlerinden biri de araştırmacının bu deneyimidir.

2.2.4. Tez danışmanı

Prof. Dr. Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler ğretmenliği Anabilim Dalı' nda ğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. 1993 yılında Amerika Birleşik Devletleri Cincinnati Üniversitesi'nde doktora programını tamamlamıştır. İşitme kayıplı çocukların eğitimi alanındaki otuz dört yıllık tecrübесinin yanı sıra, nitel araştırma yöntemleri alanında da uzmandır. Araştırmacı ile yapılan toplantılarda olgubilim desenine uygun olarak araştırma sürecinin planlanması, verilerin toplanması, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, verilerin analiz edilmesi verilerin yorumlanması ve araştırma raporunun yazımı aşamalarında eş zamanlı bulunmuş, denetlemiş, verdiği dönütler ile araştırmacıyı yönlendirmiştir.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırma yönteminde verilerin toplanmasında birçok veri toplama tekniğinden yararlanılmaktadır. Bu teknikler genel olarak; gözlem, görüşme, çeşitli türdeki dokümanların incelenmesi (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 96), günlükler ve süreç ürünleridir (artifacts) (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 389-390). Olgubilim deseninde kullanılan tüm veri toplama tekniklerindeki asıl amaç, araştırmanın katılımcılarının araştırmanın amaçladığı ve vurguladığı olguya ilişkin algılarının ve anlamlandırmalarının özüne ulaşmaktır (Güler, Halıcıoğlu ve Tařđın, 2015, s. 243).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu olgubilim araştırmasında verilerin elde edilmesinde; yarı-yapılandırılmış görüşme, doküman incelenmesi ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında olgulara ilişkin algıların, anlamların, yaşantıların ve deneyimlerin ortaya çıkartılması amaçlandığından en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşmeler olmaktadır. Bunun yanında gözlem, doküman inceleme, süreç ürünü gibi veri toplama tekniklerinden de yararlanıldığı görülmektedir (Ersoy, 2017, s. 82; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 80).

2.3.1. Doküman incelemesi

Doküman incelemesi, araştırmaların odaklandığı olguya ilişkin bilgilerin yer aldığı materyallerin analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 133-134; Ekiz, 2015, s. 70-72). Doküman incelemesinde hangi tür materyalin önemli olduğu ve verilerin elde edilmesinde kullanılacağı, araştırmanın odaklandığı olgu ile yakından ilişkili olarak belirlenmektedir (Baş ve Akturan, 2013, s.118). Nitel araştırmalarda bir teknik olarak kullanılan doküman incelemesi, tek başına veri toplama tekniği olarak başvurulabileceği gibi, diğer veri toplama teknikleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 217).

Araştırmada dokümanlar görüşmelerde alınan verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı araştırma yapacağı kurumları belirlemek ve bu kurumlara ulaşabilmek için doküman incelemesi tekniğini kullanmış ve böylece Eskişehir il ve ilçelerindeki ÖERM' lere ulaşmış ayrıca ÖERM' lerle ilgili istatistiki bilgiler içeren dokümanları incelemiştir. Araştırmacı katılımcılara ulaşmak için, katılımcıların çalıştığı ÖERM' lerin bulunduğu dokümanlara MEB' in internet sitesinden (MEB, 2018) ulaşmış ve daha sonra ilgili bölümleri incelemiştir. Ayrıca Ülkemizdeki ÖERM' lerle ilgili istatistiki bilgiyi veren dokümanlara da MEB aracılığıyla ulaşmış olup bu dokümanları inceleyerek Türkiye' deki ÖERM dağılımına, öğretmen sayısına ve güncel istatistiki bilgilere ulaşmıştır. Bu bilgiler araştırmanın birinci bölümünde problemi belirleyebilmek için kaynakça olarak kullanılmıştır.

2.3.2. Günlük

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda veri toplama tekniklerinden biri de araştırmacı günlükleridir. Günlükler, araştırmacının görüşlerini, açıklamalarını, yorumlarını, araştırmaya dair başarısızlıklarını, başarılarını veya yeni stratejiler gibi durumları topladığı bir yer olarak kabul edilmektedir. Araştırma günlükleri araştırma sürecinde araştırmacı için kendini rahatlatacağı aynı zamanda araştırmaya yönelik görüşlerini yansıtmalı olarak yazdığı bir tartışma metni olarak düşünülebilir. Günlükler, araştırmacı için geçmişe yönelik analiz yapabileceği bir ürün özelliği taşımaktadır (Glesne, 2015, s.96-97, Borg, 2001, s. 160-161).

Araştırmacı bu araştırmada, öğretmenlerle gerçekleştirdiği görüşmelerin öncesinde ve sonrasında, tez danışmanı ve uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıların sonrasında ve araştırma süreci ile ilgili aşamalarda altmış iki sayfa günlük yazmıştır. Araştırmacı veri toplama sürecinde yaşadığı olumlu ve olumsuz durumları karşılaştığı güçlükleri ve bu karşılaşılan problemleri çözme süreçlerini günlüğüne yansıtmış ve bunlar araştırma sürecine katkıda bulunmuştur. Ayrıca yazılan günlüklerden elde edilen veriler araştırmanın ikinci bölümüne kaynaklık sağlamıştır. Araştırmacı tarafından tutulan bu günlükler tez danışmanı tarafından eş zamanlı ve düzenli olarak okunmuş ve araştırmacıya geri bildirimler verilmiştir.

2.3.3. Görüşme

Görüşme belirli olan bir amaç doğrultusunda bir ya da daha fazla kişi ile gerçekleştirilen, görüşülen kişilerin belirli konular hakkında duygu düşünce ve görüşlerinin keşfedildiği veri toplama tekniğidir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 103; Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 386; Glesne, 2015, s. 141). Alanyazında görüşmeler yapısına ve görüşülen kişi sayılarına göre türlerine ayrılmakta olup, farklı yönleri ve özellikleriyle irdelenmektedir. Görüşme yapılan kişi sayısına göre görüşmeler, birebir, odak grup ve grup görüşmeleri gibi çeşitlidir. Birebir görüşmeler adından da anlaşılacağı üzere sadece bir kişi ile yapılırken odak grup ve grup görüşmeleri birden fazla kişi ile aynı ortamda yapılan görüşmeler olarak incelenmektedir. Yapı bakımından görüşmeler ise alanyazında çeşitli şekillerde gruplanmaktadır. En yaygın gruplama ise yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir (Ekiz, 2015, s. 62-64; Glesne, 2015, s. 141; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 114).

Olgubilim araştırmalarında genel olarak görüşme temel veri toplama yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu görüşmeler tek seferinde derinlemesine yapılabildiği gibi aynı katılımcıyla birden fazlada yapılabilir (Polkinghorne, 1989 dan akt. Creswell, 2013 s.79). Olgubilim araştırmalarında görüşme sürecinde hem araştırmacı hem de katılımcı bu sürecin etkin elemanlarıdır. Görüşmelerin hazırlanan sorular etrafında geçmesi beklenir fakat olgubilim araştırmalarında bu durum görüşme programının dışında da gerçekleşebilir ve katılımcılar kendi ilgi ve düşüncelerine göre bu süreci yönlendirebilirler (Ersoy, 2017, s.112).

Bu araştırmada; uzmanlarca geçerliği alınmış soruların görüşme esnasında görüşülen kişinin verdiği yanıtlara göre yeniden yapılandırılabilmesine olanak sağladığından, araştırma süreci boyunca sorulan soruları yeniden şekillendirme, soruların sıralarını değiştirebilme ya da yeni sorular ekleyebilme gibi uygun bir esneklik sağladığından, görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Glesne, 2015, s.182-183; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 227). Veriler, hazırlanmış görüşme soruları katılımcılara sorularak toplanılmış, soruların sorulması ve cevaplanması sırasında katılımcılardan yazılı ve sözlü izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırma verileri toplandıktan sonraki analiz sürecinde ise; oluşturulacak kodlamalar, alanda ve yöntembilimde uzman, dışarıdan bir kişinin sorgulamasıyla desteklenmiştir (Creswell, 2014, s.201-203). Tüm katılımcılarla tek tek görüşüldüğü için görüşmeler, birebir görüşme özelliğini taşımaktadır.

2.3.3.1 Görüşme sorularının hazırlanması

Araştırmacı tarafından, alanyazındaki araştırma bulgularını ve araştırmanın amacını göz önüne alınarak, odaklanılan olguyu derinlemesine inceleyebilmek ve bu olguyu kapsamlı olarak ele alabilmek için, veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Ayrıca bu görüşme soruları oluşturulurken hem yarı yapılandırılmış görüşme sorularının özellikleri hem de araştırmanın deseninin özellikleri göz önüne alınmıştır. Hazırlanan bu sorular tez danışmanı ile yapılan görüşmelerde yukarıdaki bahsedilen özellikleri kapsamı bakımından revize edilmiştir. Daha sonra nitel araştırma ve işitme engellilerin eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve dönütler çerçevesinde değişiklikler yapılmıştır.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, tez danışmanı tarafından tekrar incelenmiş, araştırmanın deseni ve tekniğin özelliklerine göre tartışılmıştır. Son olarak

tez danışmanı ve nitel araştırma alanın da uzman kişinin görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve pilot görüşme için randevu alınmıştır (Günlük).

2.3.3.2. Pilot görüşmenin gerçekleştirilmesi

Bu araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının eksiklerini gidermek, görüşme sorularının geçerliğini ve güvenilirliğini denetlemek, araştırmacıyı ileriki görüşmelere hazırlamak ve deneyim kazandırmak açısından ÖERM’ de işitme kayıplı çocuklara destek eğitim hizmeti veren bir özel eğitim alanı öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir (Seidman, 1991, s. 29; Silverman, 2015, s. 116).

Araştırmada verilerin toplanması için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları son halini aldıktan sonra araştırmacı tarafından bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma yapılan özel eğitim alanı öğretmeni ÖERM’ de 2 yıl mesleki deneyimi olan ve yoğunlukla işitme kayıplı çocuklarla çalışan bir öğretmendir ve bu yönüyle araştırmanın katılımcılarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmacı ve öğretmen Anadolu Üniversitesi yakınında bir kafeteryada buluşmuş ve bir ön görüşme gerçekleştirmiştir (Günlük, 08.06.2018). Burada araştırmacı verilerin toplanması için uygun ortam olmadığını fark etmiş ve eğer uygunsa başka bir ortama geçmeyi teklif etmiştir. Araştırmacı daha önce nitel araştırma dersinde bir görüşme çalışması gerçekleştirmiş ve görüşme tekniği ile ilgili deneyim elde etmiştir. Görüşmelerde ortam özelliklerinin önemine, hem yaşadığı deneyimden hem de veri toplama aşaması öncesinde tez danışmanı ile gerçekleştirilen görüşmelerden dolayı dikkat etmiş ve buna uygun hareket etmeye çalışmıştır (Günlük, 08.06.2018).

Değiştirilen ortamın yine uygun olmadığını fark eden araştırmacı yeni bir ortam arayışına girmiş ve üçüncü mekanda görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme 55 dakika sürmüş ve sorunsuz olarak kayıt altına alınıp bitirilmiştir (Günlük, 08.06.2018). Daha sonra bu görüşmenin ana hatları çıkarılmış eş zamanlı olarak tez danışmanı görüşmeyi dinlemiş ve araştırmacıya dönütler vermiştir. Tez danışmanı ile yapılan görüşmeler sonrasında araştırmacının uygulamadaki yeterliliği tartışılmış ve ilgili dönütler doğrultusunda gerekli beceriler geliştirilmiştir. Ayrıca soru yerlerinde değişiklik yapılmış ve ek irdeleme soruları eklenmiştir.

2.3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Araştırma sorularını cevaplamak üzere hazırlanan görüşme soruları şu şekildedir;

1-Kendinizi tanıtır mısınız?

2-ÖERM' de çalışmayı tercih etme sürecinden bahseder misiniz?

a) Neden ÖERM?

b) Önceki mesleki deneyimler hakkındaki düşünceler

3-Şu an ki çalıştığınız kurumun işleyişini deneyimlerinizden yola çıkarak anlatır mısınız?

a) Diğer çalışanların (öğretmen ve yönetici) deneyimleri ve işbirliği algısı

4-Mesleki anlamda bu merkezde çalışırken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

a) Bu merkezdeki rolünüz hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Bunu değerlendirir misiniz?

b) Merkezde çalışmanın size sağladığı katkılar nelerdir?

5-Öğrencilerin değerlendirme yönlendirme ve izleme süreçleri hakkındaki deneyim ve bu deneyimlerinize ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

6- Kurumun denetlenmesi ile ilgili düşüncelerinizi deneyimlerinizden yola çıkarak anlatır mısınız?

7- Kurumunuzdaki işitme kayıplı bireylere sağlanan eğitim öğretim sürecindeki deneyimlerinizi ve bu deneyimlere ilişkin görüşlerinizi paylaşır mısınız?

- Bu konularla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

- Deneyimler ve bu deneyimlere ilişkin görüşler
- İşleyen ve işlemeyen durumlar
- İşlemeyen durumlarla ilgili çözüm gayretleri
- Beklentiler ve öneriler

8- Kurumunuza devam eden işitme kayıplı çocukların aileleri ile ilgili işleyişe yönelik deneyim ve görüşleriniz nelerdir?

- Bu konularla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

- Ailelerin kurum ve öğretmenden beklentileri nelerdir?
- Aile eğitimi ve işbirliği süreci nasıl işliyor?
- İşleyen ve işlemeyen durumlar
- İşlemeyen durumlarla ilgili çözüm gayretleri
- Beklentiler ve öneriler

9- İşitme kayıplılara verilen okul dışı destek eğitimi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

10-Destek eğitimi sürecinde diğer paydaşlardan beklentileriniz nelerdir?

a) MEB b) RAM c) Üniversite d) Okul e) Aile

11-ÖERM' lerde verilen okul dışı destek eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi için vereceğiniz öneriler nelerdir?

Tablo 2. Veri toplama çizelgesi

Görüşme Sırası	Katılımcı	Tarih	Saat süre	Yer	Veri toplama biçimi
1.	Sevilay Öğretmen	08.06.2018	18:20	Cafe	Ses Kaydı
		Cuma	-	Dış bahçe	Günlük
			19:16	Yenibağlar Mh	
			(53dk 56sn)	Tepebaşı/Eskişehir	
2.	Fatma Öğretmen	03.07.2018	18:06	Kentpark	Ses Kaydı
		Salı	-	Park içi	Günlük
			19:07	Tepebaşı /Eskişehir	
			(61dk 35sn)		
3.	Zehra Öğretmen	04.07.2018	13:32	Özel Eğitim ve	Ses Kaydı
1.kısım		Salı	-	Rehabilitasyon Merkezi	Günlük
			14:04	Öğretmenin dersliği	
			(32dk 39sn)	Tepebaşı/Eskişehir	
3.	Zehra Öğretmen	06.07.2018	13:13	Özel Eğitim ve	Ses Kaydı
2.kısım		Cuma	-	Rehabilitasyon Merkezi	Günlük
			13:44	Öğretmenin dersliği	
			(31dk 09sn)	Tepebaşı/Eskişehir	
4.	Esra Öğretmen	05.07.2018	13:11	Özel Eğitim ve	Ses Kaydı
		Perşembe	-	Rehabilitasyon Merkezi	Günlük
			14:02	Öğretmenin dersliği	
			(51dk 21sn)	Tepebaşı/Eskişehir	
5.	Hacer Öğretmen	01.08.2018	15:52	Özel Eğitim ve	Ses Kaydı
		Çarşamba	-	Rehabilitasyon Merkezi	Günlük
			16:43	Öğretmenin dersliği	
			(51dk 35sn)	Tepebaşı/Eskişehir	
6.	Yasemin Öğretmen	09.08.2018	15:39	Özel Eğitim ve	Ses Kaydı
		Çarşamba	-	Rehabilitasyon Merkezi	Günlük
			16:25	Öğretmenin dersliği	
			(46dk 19sn)	Odunpazarı/Eskişehir	
7.	Eylül Öğretmen	10.08.2018	15:09	Özel Eğitim ve	Ses Kaydı
		Perşembe	-	Rehabilitasyon Merkezi	Günlük
			16:57	Öğretmenin dersliği	
			(48 dk 48sn)	Odunpazarı/Eskişehir	

2.3.3.4. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Görüşmeler 8 Haziran ve 10 Ağustos 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve bütün ÖERM'lerden merkezlerinden randevu talepleri, öğretmenlere ulaşma ve katılımcı uygunluğunun belirlenmesi ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi yaklaşık iki ay sürmüştür. Veri toplanan öğretmenlerin yoğun ders programı ve ÖERM'lerin yoğun çalışma programları içerisinde randevu taleplerine bazen geç dönülmüş, araştırmacı tarafından öğretmenlerin uygun olacakları zaman beklenmiştir. Araştırmacı bu süreçte bunun gibi problemlerle karşılaşsa da, tez danışmanının eş zamanlı sürece dahil olması ve sürekli araştırmacıyla iletişim halinde olması araştırmacıyı rahatlatmış, görüşmeler sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmiştir (Günlük, 10.08.2018).

Araştırmacı görüşmelere gitmeden önce, bazen hem kurum yöneticisi hem öğretmen bazen de direkt öğretmenden teyit almış ve gerekli hazırlıkların ardından uygun ortam belirlenerek görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmelerden önce katılımcılarla kısa sohbetler edilmiş böylece katılımcının rahatlaması sağlanmıştır. Katılımcılara gönüllü katılım formunun içeriği okunmuş gönüllülük onayları alınmış ve katılımcı bilgi formları doldurtulmuştur. Bu formlar eklerde verilmiştir (EK-2, EK-3).

Gerekli formlar doldurulup, bilgilendirmeler yapıldıktan sonra görüşme süreci hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, ses kaydı alınacağı paylaşılmış ve tekrar onay alınmıştır. Görüşmenin rahat bir ortamda gerçekleşmesi adına katılımcılara istedikleri zaman durabilecekleri, beklenmeyen bir durumda durup kaldıkları yerden devam edebilecekleri bilgisi paylaşılmış, fakat yedi görüşme boyunca beklenmedik herhangi bir şey olmamış ve görüşmeler sorunsuz gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler esnasında rahat ve güven verici bir ortamın oluşması için (Moustakas, 1994) görüşmelerden hemen önce katılımcılarla kısa sohbetler edilmiş bir takım fikir alışverişinde bulunulmuştur. Duruma göre bazen gününün nasıl geçtiği ile ilgili kısa bir sohbet gerçekleşmiş, bazen de sosyal bir konu ile ilgili fikir alışverişinde bulunulmuştur. Örneğin bir katılımcı ile görüşmeden önce görüşme yapılan parkla ilgili sohbet edilmiş yaşantılar paylaşılmıştır (Günlük, 03.07.2018). Yapılan bu ön sohbetlerin katılımcıyı rahatlattığı ve daha samimi bir ortam sağladığı görülmüştür (Günlük, 03.07.2018).

2.3.3.5 Görüşmenin gerçekleştiği ortamlar

Görüşme gerçekleştirilecek ortamların seçiminde hem görüşmelerin uygun olarak gerçekleşmesi hem de verilerin geçerli ve gerçek kılınması için dikkat edilmesi gereken

iki temel unsur bulunmaktadır. Bu temel unsurlardan ilki katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve soruları samimiyetle yanıtlayacakları ortamlar seçilmesidir. İkinci unsur ise görüşmelerin fiziksel ve psikolojik baskının olmadığı ortamlarda gerçekleştirilmesidir. Seçilen ortamların bilindik, katılımcının aşina olduğu ve rahat edeceği yerler olmasına dikkat edilmelidir (Ersoy, 2017, s. 83; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 117; Moustakas, 1994, s. 114-118).

Verilen bu öneri ve unsurlar göz önüne alınarak katılımcılardan görüşme için randevu alındığında kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda görüşmelerin yapılabileceği bilgisi verilmiştir. Aynı zamanda görüşmenin dış etkenlerden etkilenmeden, sorunsuz olarak gerçekleşebilmesi içinde katılımcılara ön bilgilendirme yapılmış ve bu durumu dikkate alarak ortamlar belirlenmiştir. Katılımcılardan ikisi ile kurum dışında görüşmeler gerçekleşirken, diğer beş katılımcı görüşmeleri kurumda yapmayı tercih etmişlerdir.

Kurum dışında gerçekleştirilen görüşmelerden ilkinde katılımcı bir kafede görüşmek istemiştir. Fakat görüşme gerçekleştirilecek ortama gidildiğinde hem çok kalabalık hem de gürültünün fazla olduğu görülmüş bu sebeple üç farklı kafe değiştirilmiş ve görüşme gerçekleştirilmiştir (Günlük, 08.06.2018).

Kurum dışında yapılan ikinci görüşmede de katılımcı kafede görüşmek istemiş bir önceki görüşme ortamında yaşanan problemlerin aynısıyla karşılaşmış ve kafeden çıkmış, katılımcının önerisiyle uygun bir açık alan belirlenmiş, ortamın uygunluğu araştırmacı tarafından teyit edildikten sonra görüşme gerçekleştirilmiştir (Günlük, 03.07.2018).

Diğer görüşmeler, kurumlarda öğretmenlerin sınıflarında gerçekleşmiştir. Kurumda görüşmenin gerçekleşmesi öğretmenler tarafından talep edilmiş, araştırmacı tarafından kurum sahiplerinden ve yöneticilerinden izin alınmış ve görüşmeler gerçekleşmiştir. Görüşmelerin kurumda yapılması araştırmanın üç kurumunda fiziki ortamlarını görmesini sağlamıştır (Günlükler, 04.07.2018; 05.07.2018; 01.08.2018; 09.08.2018; 10.08.2018).

Tüm görüşmeler beş farklı ortamda gerçekleştirilmiş olup görüşmenin uygun şekilde gerçekleşmesini etkileyecek durumlarla karşılaşılmamıştır. Görüşme yapılan ortamların tamamı ses kaydı almaya, gerektiğinde notlar tutmaya uygun ve katılımcıların kendini rahat hissettiği ortamlar olmuştur (Günlük, 10.08.2018).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin toplanması sırasında kayıt altına alınan yarı-yapılandırılmış görüşme ses kayıtlarının, veri toplama süreci tüm katılımcılar için sona erdiğinde dökümü yapılmıştır. Yapılan bu döküm işlemi her katılımcı için ayrı ayrı yapılmış olup, hiçbir ekleme ya da çıkarma yapılmadan yazıya dökülmüş ve daha sonra bu dökümlerin doğrulamaları yapılmıştır.

Araştırma verileri, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olarak olgu bilim desenine uygun olan içerik analizi ile yapılmış, verilerin kavramsallaştırılmasına ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkmasına gayret edilmiştir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen temalar çerçevesinde ulaşılan bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Yapılan içerik analizinde Yıldırım ve Şimşek (2018, s.72)' in belirttiği basamaklar belirlenmiş ve analiz bu belirtilen basamaklara göre yapılmıştır.

2.4.1. Verilerin kodlanması

Elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı olan bölümler isimlendirilmiştir. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama aşamasında verilerin içinde arananların sürekli farkında olmak adına araştırma soruları dikkate alınmış ve izlenmiştir.

2.4.2. Temaların bulunması

Temaların bulunması için kodlar bir araya getirilmiş ve incelenmiş kodlar arasındaki ortak yönler bulunmuş, toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirecek türden temalar belirlenmiştir.

Kodları bir araya getiren temalar belirlendikten sonra ortaya çıkan temanın çok fazla olduğu görülmüş ve bu temaların ortak ilişkilerinden yola çıkarak sınıflandırılabileceği bir üst düzey kodlama daha yapılmıştır. Bunun sonucunda en genel düzeydeki temalar ortaya çıkmış ve bu temalar altında alt temalar oluşmuştur.

2.4.3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi

İlk aşamada yapılan ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamada yapılan tematik kodlama sonucunda verilerin düzenlenebileceği bir sistem oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada bu sisteme elde edilen veriler düzenlenmiş ve bu şekilde belirli olgulara göre veriler tanımlanmış ve yorumlanmış, toplanan bilgiler işlenmiş bir şekilde sunulmuştur.

2.4.4. Bulguların yorumlanması

Ayrıntılı bir biçimde sunulan bulgular yorumlanmış ve bazı sonuçlar çıkarılmıştır. Toplanan verilerin açıklanmasına ve anlamlandırılmasına yardımcı olabilecek görüş ve yorumlara yer verilmiştir. Verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, bulgulardan birtakım sonuç çıkarmak ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

2.5. İnandırıcılık (Trustworthiness)

Araştırma boyunca araştırmanın sistematik bir şekilde devam edebilmesi, araştırmacıya gerekli yol gösterici bilgilendirmenin yapılabilmesi, ortaya çıkan olumsuzlukların çözüme kavuşturulabilmesi, araştırma sürecine dâhil olan katılımcılar arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesi adına araştırmacının topladığı veriler süreçte ve sonuçta hem işitme kayıplıların eğitimi alanında hem de nitel araştırma yöntembiliminde uzman tez danışmanı tarafından eş zamanlı incelenmiş, araştırmacıya geribildirimler verilmiş ve yönlendirmeler yapılmıştır (Odom vd., 2005, s.137-148). Tez danışmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler, Tablo 2.3' te verilmiştir.

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin inandırıcılığının sağlanması, nitel araştırmanın doğasına uygun bir şekilde çeşitli önlemlerin alınması yoluyla yapılmaktadır (Ekiz, 2015, s. 39; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 251-274). Nitel araştırmalarda verilerin geçerliğinin sağlanabilmesi için araştırmacı çalışmada odaklandığı olgu ya da olay hakkında bütüncül bir resim oluşturmaya çalışır. Bütüncül resmi oluşturmaya çalışırken elde ettiği verilere ve ulaştığı sonuçlara teyit için yardımcı olacak bir takım ek yöntemler (verilerde çeşitleme, katılımcı teyidi, uzman görüşü vb.) kullanması gerekmektedir (Odom vd., 2005, s. 137-148; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 256).

Olgubilim araştırmalarında inandırıcılığı arttırmak için alınan önlemlere dikkat edilmiş araştırmacı nesnel bir değerlendirme yapmak amacıyla ÖERM' de işitme kayıplılara verilen destek eğitim süreciyle ilişkin daha önceki bilgi ve deneyimlerini veri

toplama sürecinde tamamen bir kenara koymuştur (Ersoy, 2017, s.125). Olgubilim araştırmalarında inandırıcılığı arttırmak için katılımcıların onayını almak gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte sadece uzmanın incelemesinin yeterli olduğu da dile getirilmektedir. Bu araştırmada her ikisine de dikkat edilmiş olup, uzman olan tez danışmanının her aşamayı incelemesinin yanında katılımcılara veri toplama sürecinden sonra tekrar ulaşılmış ve katılımcıların onayları alınmıştır (Ersoy, 2017, s.126).

Bu olgubilim araştırmasında inandırıcılığın nitelikleri yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda alınan birtakım önlemler aşağıdaki gibidir (Brantlinger vd., 2005, s. 200-201; Ersoy, 2017, s. 96-101; Glesne, 2015, s. 63; Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 103) :

- Araştırmacı nitel araştırma yöntemleri dersini almış ve ders sürecini başarıyla tamamlamıştır.
- Birden farklı türde veri toplama kaynakları kullanılarak (görüşme, doküman inceleme, araştırmacı günlükleri) verilerde çeşitleme yapılmıştır.
- Tezin planlanması ve araştırma süreci boyunca, uzmanlarla görüşülmüş, tez danışmanı tarafından araştırmanın her aşamasında izleme çalışmaları yapılmıştır.
- Elde edilen bütün veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanmış, bu işlem hem veri toplama hem de analiz sürecinde düzenli olarak yapılmıştır.
- Derinlemesine veri toplanmasına ve ayrıntılı betimlemeler yapılmasına çalışılmış, toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Araştırmacının yaptığı betimlemeler ve yorumlamalar tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir.
- Verilerin toplanması, dökümleri ve analizleri ayrıntılı olarak rapor edilmeye çalışılmıştır.
- Verilerden elde edilen bulgular birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.
- Araştırmacı, süreç boyunca görüşme tekniğinin ve olgubilim araştırmasının gerektiği nitelikte bir role bürünmüş, bu rol doğrultusunda araştırmasını tamamlamıştır.

Tablo 2. 3. Danışmanla Gerçekleştirilen Toplantılar

Toplantı Sayısı	Toplantı amacı	Toplantı yeri	Toplantı tarihleri
11	Tez konusunun belirlenmesi	Eğitim fakültesi E/Blok	20.02.17/02.03.17/09.03.17 16.03.17/28.03.17/06.04.17 13.04.17/04.05.17/10.05.17 01.06.17/07.07.17
2	Alanyazın taraması, paralel okuma araştırma çerçevesinin belirlenmesi	Eğitim fakültesi E/Blok	28.07.17/04.08.17
4	Birinci bölümün oluşturulması	Eğitim fakültesi E/Blok	10.08.17/31.10.17 28.02.18/07.03.18
2	2. Bölüm hakkında görüşmelerin yapılması	Eğitim fakültesi E/Blok	14.03.18/16.08.17
2	Görüşme sorularının hazırlanması	Eğitim fakültesi E/Blok	28.03.18/04.04.18
1	Araştırma önerisinin hakkında görüşme	Eğitim fakültesi E/Blok	13.04.18
2	Görüşme sorularının düzenlenmesi	Eğitim fakültesi E/Blok	23.05.2018/31.05.18
3	Pilot görüşme ile ilgili	Eğitim fakültesi E/Blok	08.06.18(telefon) /12.06.18/13.06.18 27.06.18/04.07.18/06.07.18 12.07.18/19.07.18/24.07.18
13	Veri toplama süreci	Eğitim fakültesi E/Blok/Telefon	25.07.18 /26.07.18/27.07.18 01.08.18 /07.08.18/09.08.18 10.08.18
2	Geribildirimlerin verilmesi	Eğitim fakültesi E/Blok	26.09.18/28.09.18
2	Giriş ve yöntem bölümünün dönütleri	Eğitim fakültesi E/Blok	10.10.18/11.10.18
7	Analiz ve Bulgu ve tartışma ile ilgili görüşmeler	Eğitim fakültesi E/Blok	15.10.18/ 17.10.18 /25.10.18 30.10.18/08.11.18/20.11.18/ 22.11.18
Toplam	51		

2.6. Araştırma Etiği

İnsanlarla yapılan bütün araştırmalarda ihlal edilmemesi gerekli olan bazı etik kurallar vardır. Dünyanın herhangi bir yerinde yapılan bilimsel araştırmada, evrensel olarak aranan temel etik ilkeler; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, aldatmama-yanıltmama ve verilere sadık kalmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.121-124; Bogdan ve Biklen, 2007, s. 48-53).

Bu araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında tüm araştırmalarda olduğu gibi yerine getirilmesi gereken dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım şeklindeki tüm etik ilkelere uyulmaya özen gösterilmiştir (Ekiz, 2015, s. 40-42; Uzuner, 2005, s. 9-11). Bu doğrultuda araştırma süreci açık bir hale getirilmeye çalışılmış, süreç boyunca gerçekleştirilecek tüm görüşmelerin öncesinde yazılı ve sözlü izinler alınmış, gönüllü katılımcıların, istedikleri aşamada araştırmadan çekilebilecekleri söylenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların, çalıştıkları kurumların, bulgularda verilen öğrencilerin ve öğretmenlerin hiçbirinin gerçek kimlikleri belirtilmemiş ve kod isimler verilmiştir. Böylece, hakları korunmaya çalışılmış, katılımcıların stresten ve utanmadan uzak kalmaları sağlanmış ve isminin yayılmasından endişe duymaları önlenmiştir (Creswell, 2014, s. 92-101; Uzuner, 2005, s.10).

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve elde edilen temalar çerçevesinde ulaşılan bulgular verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.72). Araştırmanın deseninin doğası gereği bulgular, deneyimlerden derinlemesine yola çıkarak, yer yer ayrıntılı ve uzun örneklerle, doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir (van Manen, 2014).

Nitel araştırmalarda verilerin raporlaştırılmasının, standart bir hale getirmekte zorlanılabileceği ve bu durumun araştırmacıyı kısıtlayacağı ifade edilmiştir (Maxwell, 2005, s. 117; Wolcott, 2009, s. 16). Alanyazındaki bu bilgiler doğrultusunda, araştırmanın raporunda bütünlük sağlamak ve katılımcılar hakkında detaylı bilgiler vermek adına birinci araştırma sorusunun altında olan; öğretmenlerin ÖERM' i tercih etme nedenleri, ÖERM' de çalışmanın kendileri için hissettirdikleri, merkezdeki rolleri, hakkındaki verilerden elde edilen bulgular araştırmanın ikinci bölümünde katılımcılar başlığında verilmiştir. Benzer şekilde kurumlardaki öğrenci sayıları ve çalışılan kurumun birtakım özellikleri de yine aynı bölüm ve başlık altında verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde bulgular, araştırma sorularından yola çıkarak yapılan analiz sonucu oluşturulan temalar altında sunulmuştur. Öğretmenlerin ÖERM' de destek eğitim hizmeti verilen işitme kayıplıların eğitimine yönelik deneyim ve bu deneyimleri hakkındaki görüşleri dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar şöyledir.

1. Kurumun yapısı ve işleyişine ilişkin deneyim ve görüşler
2. Eğitim öğretim sürecine ilişkin deneyim ve görüşler
3. Aile süreçlerine ilişkin deneyim ve görüşler
4. Öğretmenlerin diğer paydaşlardan beklentileri ve önerileri

3.1. Kurumun Yapısı ve İşleyişine İlişkin Deneyim ve Görüşler

Kurum yapısı ve işleyişi ile ilgili sorulardan elde edilen veriler analiz edildiğinde beş alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar şunlardır; a) kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler, b) kurumda eğitim alanlara ilişkin görüşler c) kurumda çalışanlara ilişkin görüşler d) öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik görüşler, e) kurumun denetlenmesine ilişkin görüşler

3.1.1. Kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler

Kurumun fiziki koşulları öğretmenler tarafından, binanın dış yapısı, binanın içyapısı, sınıfın içyapısı ve materyal olarak ele alınmıştır.

3.1.1.1. Binanın dış yapısı

ÖERM olarak eğitim verilen binanın dış yapısı ve bina olarak uygunluğu ile ilgili dört öğretmen (Hacer, Eylül, Yasemin, Fatma) görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi (Hacer, Eylül) kurum binalarının *evden ya da apartmandan bozma yerler* olduğunu dile getirmişlerdir. Hacer Öğretmen ÖERM için kullanılan binaların ilk olarak kurum amacıyla yapılmadığını, sonradan düzenlendiğini belirtmiştir. *‘hep apartmandan bozma yapıldığı için hiç bu düşünülerek direk bi bina yapılmıyo sonuçta o binayı bi şekilde işte koşullara uydurmaya çalışıyorlar.’* Benzer şekilde Eylül Öğretmen’ de kurumun binasını *‘evden bozma bir yer’* olarak nitelendirmiş ve *sonradan düzenlendiğini* ve bir önceki çalıştığı kurumunda benzer şekilde uygun olmadığını *‘daha vasat bir yerdı’* diyerek belirtmiştir. Bu öğretmenlerden üçü (Hacer, Yasemin, Fatma) kurum binalarının bahçe içinde olması gerektiğini ama kurumların çoğunun böyle olmadığını vurgulamışlardır.

3.1.1.2. Binanın iç yapısı

Öğretmenlerden beşi (Zehra, Yasemin, Esra, Hacer, Fatma) bina içiyle ilgili fiziksel alanın *yetersiz* olduğundan, bina içinin *yeteri kadar aydınlık* ve *ferah* olmasından, merdiven ve pencerelerin *uygun* ve *tehlikesiz* olması gerektiğinden ve bina içi bölümlerin *uygun yapılanmada* olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. 2 öğretmen (Sevilay, Eylül) ise bina ile ilgili görüş beyan etmemiştir Zehra Öğretmen bölümlerin yapılanmasının *uygun olmadığını* belirtmiş bazı bölümlerin fiziki alan olarak *küçük* geldiğini ve öğrencilerin rahatlıkla her yere girmemesi gerektiğini söylemiştir. *‘Alt kattaki bekleme salonunu görmüşsünüzdür, biraz küçük öğrenciler oraya sığmıyor mesela, mutfak alt katta, öğretmenler odası alt katta, sekreteryaya alt katta ve öğrenciler her yere girip çıkıyo.’* Öğrencilerin çeşitli bölümlere girmesinden kaynaklı olarak çalışanların verimli olamayabileceğini belirtmiştir. *‘sürekli sekreterimizin başında öğrenciler ve veliler bulunuyor yani nasıl çalışabilir nasıl verimli olabilir’.* Hacer Öğretmen binanın *tehlikelerden arındırılmış* olması gerektiğini belirtmiş ve bu binaların küçük çocuklar için çok tehlikeli olabileceğini söylemiştir. *‘mesela koklear implantlı küçük bi çocuk gelse kafasını vurabileceği birsürü yer var’* Öğretmenlerden üçü (Hacer, Yasemin, Fatma) bina içinde bağımsız bir oyun alanı olması gerektiğini vurgulamıştır.

3.1.1.3. Sınıfın içyapısı

Sınıfın fiziki koşulları ile ilgili altı öğretmen (Hacer, Fatma, Esra, Zehra, Eylül, Yasemin) yalıtım, uygun kapı pencere yeri, aydınlatma ve ferahlık, konularında görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi, (Hacer, Fatma) yalıtımın uygun yapılması gerektiğini bunun işitme kayıplı çocuklar için *çok önemli* olduğunu şu anki kurumlarında buna *dikkat edilmediğini* yalıtımın yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Hacer Öğretmen bu durumu ‘*şimdi burası sadece krokide işitme sınıfı olduğu için ben burdayım. sesleri duyuyoruz burası bi işitme sınıfı olmaya çok müsait değil duvarlarda sünger yok yalıtım yok yerler aynı şekilde mesela koklear implantlı küçük bi çocuk gelse kafasını vurabileceği birsürü yer var küçük bi çocuk olsa ilk dersimiz olsa ben bunu daha önceki kurumda yaşadım yani.*’ şeklinde dile getirmiştir. Diğer taraftan bir öğretmen (Esra) ise kurumda yalıtım koşullarının uygun olduğunu belirtmiştir. Eylül Öğretmen yalıtımın hijyen açısından halıflekslerle yapılmaması gerektiğini vurgulamıştır. Yasemin Öğretmen sınıfın öğrencilere göre düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiş ve yaşadığı bir deneyimi şöyle aktarmıştır.

‘Mesela çok hareketli bir çocuğum vardı sınıf içerisinde masaya oturtmak çok zor. Bu sefer masaya oturmadiğı için ben sınıf düzenimi onun geleceğı saatte ona göre ayarlıyordum. Masalarımı kenara çekip yere bir halı minder atıp ya da gerekirse ona onun ilgisi ve dikkatini çekebilecek materyalleri yere koyup yerde de ders yapma, ya da yerde olmuyorsa masaya da oturtamıyorsam hadi biraz çıkalım dolaşalım işte oyun odamız vardı eskiden oyun odasına gidelim biraz orda sakinleşsin biraz oyun hevesini alsın ondan sonra oturtayım dediğim çocuğum vardı. Haliyle sınıf ortamını da öğrenciye göre ayarlamak gerekiyor.’

Bu öğretmenlerden dördü (Hacer, Zehra, Esra, Eylül) sınıf içinde cam ve pencerelerin hem güvenlik hem de ferahlık için uygun yerde olması gerektiğini söylemiştir. Esra Öğretmen bu konuyla ilgili endişesini ‘*mesela ben bazen şu camdan biraz korkuyorum*’ diyerek dile getirmiş. Hacer Öğretmen de ‘*yani camlar biraz yukarda çocuğın ulaşamayacağı yerde olacak*’ sözleriyle pencerelerin öğrencilerin ulaşamayacağı yerlerde olması gerektiğini vurgulamıştır.

Eylül Öğretmen sınıf aydınlatmasının ve ferahlığının hem kendileri hem de çocuklar için önemli olduğunu belirtmiş ‘*zor çocuklarla çalışıyoruz ister istemez günümüzün çoğu burada geçiyor o yüzden biraz aydınlık bir yer olması gerekiyor.*’ Esra Öğretmende çalıştığı kurumundan memnun olduğunu belirtmiştir. ‘*Aydınlık oluyor iç karartıcı sınıflarımız yok.*’

3.1.1.4. Materyal

ÖERM' lerde bulunan ve kullanılan materyaller ile ilgili yedi öğretmen (Zehra, Yasemin, Esra, Hacer, Fatma, Sevilay, Eylül) görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerden beşi, (Zehra, Esra, Hacer, Fatma, Sevilay) kurumlarının materyal bakımından *iyi durumda* olduğunu söylemiş, iki öğretmen (Eylül, Yasemin) ise materyal açısından *problem yaşadıklarını* dile getirmiştir. Öğretmenlerin tamamı kurumda uygun materyallerin bulunmasının ön koşul olduğunu dile getirmiş ve materyalin hem kurum hem de öğretmen için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Beş öğretmen (Zehra, Esra, Hacer, Fatma, Sevilay) çalıştıkları kurumun materyal açısından *zengin* olduğunu gerektiğinde yeni materyaller alındığını bu konuda *zorlanmadıklarını* dile getirmişlerdir. Uygun materyallerin işbirliği içerisinde kullanıldığından ve yöneticilerin eksiklerini kontrol ettiğinden ve isteklerini rahatlıkla yönelttiklerinden bahsetmişlerdir. Örneğin, bu konuda Esra Öğretmen şunları dile getirmiştir.

'Materyal alışverişi yapabiliyoruz kapasiteye bakınca bir öğrenci gelince ay ben buna ne yaptırcaz buna uygun bir şey yok diyebileceğimiz bir şey yok. Sürekli zaten her sene belirli dönemlerde Filiz Hoca sınıfınızda eksik istediğiniz var mı yok mu diye bize bir liste yaptırabiliyor. Daha geçen hafta yaptırdı diyebilirim ona göre zaten eksiklerimiz en kısa sürede tedarik ediliyor.'

Zehra Öğretmen materyal konusundaki görüşünü şu şekilde aktarmıştır. *'Mesela bu kurumu düşündüğümde materyal evet çok materyal konusunda iyiler evet istediğim çeşitli materyalleri bulabiliyorum.'*

3.1.2. Kurumda eğitim alanlara ilişkin görüşler

Öğretmenlerin tamamı (Sevilay, Fatma, Zehra, Esra, Hacer, Yasemin, Eylül) çalıştıkları kurumda birden çok engel grubuna ait öğrencilerin olduğunu söylemişlerdir. Eğitim alanların işitme kayıplı, zihin engelli, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, dil ve konuşma bozukluğu, fiziksel engelli, birden fazla engele sahip olanlar olduklarını belirtmişlerdir. Eylül Öğretmen kurumda eğitim alanlarla ilgili *'işitme engelli var zihin engelliler var, otizm var, dil konuşma bozuklukları var, fizyoterapiye giren öğrencilerimiz var bedensel engelli, hepsini bir arada barındıranları da var hemen hemen hepsi var'* diyerek kurumdaki öğrenci çeşitliliğini dile getirmiştir. Bu öğrencilerin yetersizlik derecelerinin her düzeyde olduğunu bununla ilgili kurumda yetersizlik düzeyine ilişkin herhangi bir sınırlama olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin Hacer Öğretmen *'her dereceden var'* diyerek kurumdaki öğrencilerin yetersizlik derecelerinin çeşitli olduğunu

belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı yoğunlukla işitme kayıplı çocuklarla çalışmakla beraber farklı engel grubundan öğrencileri olduğunda belirtmişlerdir.

Bu öğretmenlerden beşi (Hacer, Yasemin, Eylül, Zehra, Sevilay) farklı yetersizlik türleriyle çalışmaları hakkında görüşlerini dile getirmiştir. İki öğretmen ise bu konu hakkında bir görüş bildirmemiştir. Bu öğretmenlerden dördünün (Hacer, Yasemin, Eylül, Zehra) farklı yetersizlik türleriyle çalışmalarını bir *sorun* olarak algıladıkları görünürken, bir öğretmen (Sevilay) ise bu durumu bir problem olarak algılamamıştır.

Dört öğretmen (Hacer, Yasemin, Eylül, Zehra) farklı gruplarla derse girmenin kendilerini yıprattığını, konuların birbirleriyle karıştığını, bir grubun diğerinden daha zor öğrendiği için *sıkıntı* yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Hacer Öğretmen *‘Ya açıkçası böyle işitmelerle yoğun olduktan sonra zihin engelli öğrencilerle çalışmak beni biraz yıpratıyor’* diyerek bu konuyla ilgili düşüncesini dile getirmiştir.

Kurumda iki gruba çalışmanın kendisi için bir problem olarak algılamadığını belirten Sevilay öğretmen ise *‘açıkçası kurum iyi sadece işitme engellilerle çalışan bir kurumuz yani bana verilen tek tük zihin engelliler veriy o bundan dolayı pek sıkıntı çekmiyorum.’* Sözleriyle bu durumun bir sıkıntı olmadığını belirtmiştir.

3.1.2. Kurumda çalışanlara ilişkin görüşler

Öğretmenlerin tamamı (Sevilay, Fatma, Zehra, Esra, Hacer, Yasemin, Eylül) kurumlarında işitme engelliler öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliğinden mezun özel eğitim alanı öğretmenleri, sertifika almayan okul öncesi öğretmeni ve ayrıca sertifikalı sınıf öğretmenlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlere ek olarak iki öğretmen (Yasemin, Eylül) kurumlarında fizyoterapist olduğunu belirtmiştir.

Bu öğretmenlerden altısı (Sevilay, Fatma, Zehra, Esra, Yasemin, Eylül) çalıştıkları kurumun kurucusu aynı zamanda da yöneticisi olan kişilerin işitme engelliler öğretmenliğinden mezun olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen ise (Hacer) çalıştığı kurumun kurucusu ve yöneticisinin deneyimli bir sınıf öğretmeni olduğu aynı zamanda uzun yıllar özel gereksinimli çocuklarla da çalıştığını belirtmiştir.

Altı öğretmen (Sevilay, Fatma, Esra, Hacer, Yasemin, Eylül) kurum kurucu müdürlerinin özel eğitim alanından ya da öğretmenlik mesleğinden geliyor olmalarının kendilerine *katkı* ve *kolaylık* sağladığını söylerken bir öğretmen (Zehra) bu durumdan kendisinin çok *faydalanamadığını* belirtmiştir. Öğretmenler yöneticilerle zorlandıkları

konularda işbirliği yaptıklarını, yöneticilerin bu anlamda mesleki bilgi ve deneyimlerinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin, Fatma Öğretmen *‘mesleki anlamda çok yeterli olduğunu hani gerekli sıkıntıya düştüğüm konularda kendisine danışabileceğimi falan söylemişlerdi.’* sözleriyle yöneticisiyle olan durumu açıklamıştır. Esra Öğretmen

‘İşitme engelliler öğretmeni Meryem Hanım. Benim şu konuda çok destekçim ben bu konuda hiç deneyim almamışken işe girdim hani başım sıkıştığında şunu ne yapabilirim öğretmenim hem kurum adına olsun hem materyallerin en çok o zaten bilir hani materyaller şurada burada diye.’

diyerek yöneticiyle yaşadığı deneyimini *‘Her konuda destek bizim en büyük avantajımız herhalde’* sözleriyle de yöneticiye yönelik algısını aktarmıştır. Yasemin Öğretmen

‘Gülbahar hanımın deneyimleri çok fazla bu süreçte bize en çok yardım eden kişide odur. Ben burada yapamıyorum bunu ona veremiyorum dediğim anda ya da nasıl yapmalıyım dediğim anda Gülbahar hocanın bize dönütleri her zaman iyi bir sonuç getirdi yani bir şekilde çözümü bulamadığımız anda ya da ben çözümü bulamadığım anda Gülbahar hocaya müdahale eder misiniz dediğim anda çok oluyor.’

sözleriyle kurum sahibiyle yaşadığı deneyimlerini aktarmış ve bu deneyimlerinin sonucunda yöneticiye yönelik algısını da *‘eğitimci olmasının verdiği avantaj her zaman kullanılıyor. Yani eğitimci olması bizim için bir artı’* olarak dile getirmiştir. Zehra Öğretmen kurum müdürünün deneyimli olmasının öneminden bahsetmiş fakat tam anlamıyla bu durumdan faydalanamadığını dile getirmiştir. Bu deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır.

‘Zaten kurucu müdürümüz Meryem hanım yine alanınız alan mezunu ve bu alanda içem de çalışmış bi öğretmen. o açıdan hani çok bilgili çok deneyimli ama hani dediğim gibi çok faydalanabiliyor muyuz hayır. Şöyle mesela ben gidip hocam böyle bi durum var hani dersem evet yardımcı olur ama bunun içinde çok fazla vaktimiz olmuyo zaten dediğim gibi ders araları kısa bi 5 dk falan kalıyo bana hani o aradada gidip görüşmek çok mümkün olmuyo ya da burda olmuyolar sürekli bi yerlere katılma durumları oluyo toplantı vs mesela ilk kurumumuzda bizim kurucu müdürümüz sürekli eğitim düzenliyodu orda çok faydalanmıştım.’

Zehra Öğretmen kurum yöneticisinin deneyimli ve alan mezunu olmasına rağmen çeşitli nedenlerle yeterli *‘işbirliği yapamadığı’* ve bu durumdan yeterince *‘faydalanamadığını’* dile getirmiş idareciye yönelik algısını da *‘açıkçası yani şey bilgisi birazcık kendine kalıyo burda’* şeklinde dile getirmiştir. Daha önceki deneyimlerinde ise eğitimci olmayan bir yöneticiyle çalışmanın zorluğunu yaşadığı şu deneyimle aktarmıştır. *‘Bi önceki çalıştığım kurum sahibi doktordu kulak burun boğaz doktoruydu hani bu tarz çok hastası olunca bir rehabilitasyon merkezi açmaya karar vermiş ve eşiyle birlikte*

çalışıyolardı eşinin eğitim durumu yoktu herhangi böyle bir orda gerçekten çok zorlandık anlatmıştım ya velilerle, o kurum bahsettiğim kurum orası ’. Bir önceki kurumda bu şartlar altında eğitim kalitesinin düştüğünü ve bunun sebebini yaşadığı şu deneyimle aktarmıştır.

‘Gerçekten çok sıkıntı yaşamıştım orda yani veliler sürekli her şeyi şikayet ediyorlardı olur olmaz, asılsız şikayetler ve şey mesela ben hiç veliyle görüştürülmedim hemen örtbas ediliyordu ve öğretmen değiştiriliyordu. E tabi doğal olarak öyle olunca hani sizin eğitim kaliteniz düşüyo, yani çok bir şey veremiyorsunuz öyle o tarz kurumlara.’

3.1.4. Öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik görüşler

Öğretmenler kurum içindeki çalışma koşullarını yaşadıkları güçlükler ve bu yaşadıkları güçlükler için çözüm gayretleri ve çalışma koşulları için öneriler olarak ele almışlardır.

3.1.4.1. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ve çözüm gayretleri

Beş öğretmen (Sevilay, Fatma, Zehra, Hacer, Eylül) ÖERM’ de çalışma koşullarıyla ilgili olarak *güçlüklerle karşılaştığını* dile getirmiştir. İki öğretmen (Esra, Yasemin) ise genel anlamda kurum içerisinde güçlüklerle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu beş öğretmen (Sevilay, Fatma, Zehra, Hacer, Eylül) kurumda geçirdikleri sekiz saatin çok yoğun olduğunu bazen teneffüs ve öğle arası bile yapamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Sevilay Öğretmen *‘açıkçası çok boş vaktimiz olmuyo rapor yazmamız gerekiyor teneffüs aralarında yazmaya çalıştığımız oluyo öğle aramızı verdiğimiz oluyo yani o yönden biraz sıkıntılar çekiyoruz.’* diyerek sıkıntısını dile getirmiş, benzer şekilde Zehra Öğretmen *‘çok dinlenme fırsatımız olmuyo 8 de 8 derse giriyorum bi şekilde onun dışında zaten dersten çıkıp veli bilgilendirme yapıyoruz hani o anda dinlenip kişisel ihtiyaçlarımızı giderip bi sonraki ders için malzeme ayarlamak biraz sıkıntı oluyo açıkçası’* sözleriyle kişisel ihtiyaçlarını giderme ve bir sonraki derse hazırlık sürecinde yaşadığı güçlüklerden bahsetmiştir. Hacer Öğretmen bir önceki kurumunda molasız çalıştığını *‘daha önceki deneyimlerimde 8 saat seni köle gibi molasız çalıştırıyorlar’* diyerek belirtmiştir. Çalışma saatlerinin uzun olduğunu ve bazen hafta sonuna sarktığını, haftada 40 saat ders işlemekte zorlandıklarını söylemişlerdir. Yoğun çalışma temposu nedeniyle günün sonunda kendilerine zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Hacer Öğretmen *‘Mesela bekar olduğum ve ailemle yaşadığım için buradan 6 da çıkmak beni etkilemiyor 3 te de çıksam aynı şey olacak benim için ama evli olan bir insanın 6 da işten çıkması bence biraz uzun bir süre’* sözleriyle dile getirmiştir.

Fatma Öğretmen de yaşadığı benzer problemi ‘*özel hayatına çok fazla günlük zaman ayıramıyosun*’ sözleriyle aktarmıştır.

Esra Öğretmen sekiz saat çalışmanın *yoğun bir süreç olduğunu* ama kendisi esnek saatlerde çalıştığı için bu durumun bir *problem olmadığını* belirtmiştir. Yasemin Öğretmen kendisinin çalışma koşullarından *şikayetçi olmadığını* ama arkadaşlarının kendisiyle paylaştığı deneyimlerden dolayı bu durumları bildiğini dile getirmiştir.

Dört öğretmen (Fatma, Hacer, Eylül, Zehra) kurumlarda öğretmenlerin aldığı ücretler le ilgili görüş belirtmişlerdir. Diğer iki öğretmen (Sevilay, Esra) bu konu hakkında görüş beyan etmemiş bir öğretmen (Yasemin) ise ücret konusunda *sıkıntı yaşamadığını* belirtmiştir. Bu öğretmenlerden üçü (Fatma, Hacer, Eylül) öğretmenlerin aldıkları ücretleri *düşük* bulmaktadır. Örneğin Hacer Öğretmen bu durumu ‘*maddi olarak tabi devletin yarısı kadar olarak alıyoruz*. Sözleriyle dile getirmiştir. Fatma Öğretmen bazen öğretmenlerin ‘*vasıfsız çalışan insanlardan bile daha düşük ücretlerle*’ çalıştırıldığını belirtmiştir. Fatma Öğretmen bu konu hakkında yaşadığı deneyimi şöyle aktarmıştır.

‘Ben yaşadım çok yaşadım mesela Bozüyük’te çalışırken işte sertifika programına o kurum göndermişti beni. Orada sürekli bir maaş düzensizliği vardı işte 5 ile 25 arasıydı maaş günlerimiz öyle 1 hafta falan değildi tabi 3 ay 2 ay almadığımız dönemlerde oluyodu. İşte geldiğimde yani her ay alıyoduk ama yine gecikmeli alıyoduk. Bazen bir buçuk ay üstüne alıyoduk yani baktığında 15 gün 20 gün gecikmesi de çok büyük sıkıntı yaratıyo yani. Senin faturaların var gününü bekleyen ödemelerin var belki bir kredi çekip yatırım yapmak istiyosun hayatına dair. Ama hiçbirşey yapamıyosun çünkü maaşının ne zaman geleceği belli değil o konuda çok sıkıntı yaşıyoduk yani burda öyle bi problemimiz yok çok şükür. Gününde gayet aksatmadan evet yatırıyolar’

Üç öğretmen (Fatma, Zehra, Hacer) kurumda gereğinden fazla *evrak işleri olduğu* ve bu yüzden *yoğun* programın yanı sıra birde evrak işlerine zaman ayırdıklarını dile getirmişlerdir. Hacer Öğretmen bu durumu ‘*böyle evrak evrak ben bunlarla uğraşmak istemiyorum ya. Sınıf defteri de aynı şekilde ben bunla uğraşmak istemiyorum yani zaten sisteme giriliyor ordan bi şekilde ben bunu neden 10 tane yere imza atmak zorundayım ki sürekli.*’ Sözleriyle aktarmıştır.

İki öğretmen (Zehra, Eylül) kurumların *düşük ücretlerle* öğretmen çalıştırma eğiliminde olduğunu bunun için eğitim kalitesinin *düşüğünü* dile getirmişlerdir. Zehra Öğretmen ‘*genellikle ücret konusu kimse kaliteli eleman çalıştırmak istemiyor çünkü onu ucuz paraya az paraya çalıştıramıyor ne yapıyor sözleşmeli öğretmen alıyor sertifikalı*

öğretmen alıyor burayı kapatıyor. Ciddi anlamda kalitede bir düşüşe neden oluyor.’ Sözleriyle bu sıkıntıyı dile getirmektedir.

İki öğretmen velilerle ilgili yaşadığı güçlüklerden bahsetmiştir. Ailelerin bazı durumları kabullenemediği ve bazı ailelerin eğitim sürecinin içeriğine müdahale ettiklerini ve istedikleri gibi olmaması durumunda öğretmeni şikayet ettiklerini dile getirmişlerdir. Zehra Öğretmen bu durumu *‘ve şeydi yani gerçekten çok sıkıntı yaşamıştım orda yani veliler sürekli her şeyi şikayet ediyorlardı olur olmaz, asılsız şikayetler.’* sözleriyle aktarmıştır.

Fatma Öğretmen daha önceki deneyimleriyle ilgili olarak kendisini öğretmen olarak hissetmediğini, *‘işe başladığımızda işte orada kurum sahibi olsun kurum müdürü olsun yani bi öğretmen olduğunu hissettirmediler yani bi dışarda hani garsonluk yapan bi insanın bile daha fazla değer gördüğüne inanıyorum.’* Sözleriyle dile getirmiştir. Fatma Öğretmen kurumlardaki sık öğretmen değişikliğinin bir güçlük olduğunu bu nedenle kendisini güvende hissetmediğini söylemiştir. Bu durumu şu sözlerle açıklamıştır. *‘sen olmasan başkası olur nasıl olsa Eskişehir’de iki tane üniversite var ve mezun bitmez kafasıyla değerlendirmelerini hani daha ticari bi amaçla yaparak sadece boşluk doldurma amaçlı herkesi alıyolardı tabi.’* Fatma Öğretmen *‘yani mobing yapıyorlar yani ben bunu açık açık.....kurumunda ve..... şubesinde gördüm’* sözleriyle daha önceki deneyimlerinde mobbinge uğradığını dile getirmiştir. Fatma Öğretmen kurumlardaki işleyişin her kuruma göre farklılık gösterdiğini belirtmiş ve mesleki anlamda yaşadığı deneyimi şu sözlerle açıklamıştır

‘Tabi mesela ben ilk Bozüyük’e girdiğim zaman işi bilmiyordum açıkçası her ne kadar üniversite mezunu da olsak kendi alanında bile işe başladığı zaman insan yetersiz hissediyor kendini çünkü üniversitelerin bu konuda malum uygulamalı olarak çok fazla şeyi yok. Oraya başladım işte insanlardan böyle yardım alıyorum falan herkesin çok yani üst düzey ders işlediğini düşünüyordum açıkçası bu da kuruma göre değişen birşeymiş bunu daha sonra zaten anladım ve kurumumu da değiştirdim bir kendimi geliştirmede orada çok ilerleyemedim’

Hacer Öğretmen öğretmenlere sürekli sınıfta durması, diğer öğretmenlerle çok samimi olmaması ve velilere karşı sürekli daha ılımlı yaklaşımları için baskı yapıldığını dile getirmiştir. Hacer Öğretmen bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir.

‘Yani bir şekilde bir korku oluyor kurum sahiplerinde hocaların çok yakın olmaması için neden çünkü sürekli kurum açılıyor bir şekilde kaymalar olabilir, yeni kurum açılabilir yada böyle öğrenci çalınabilir gibi korkular. O yüzden sürekli sınıfta dur çok sıkı fıkı olma velilere karşı sürekli böyle bir alttan alma durumu tabi devlette bunlar olmuyor o yüzden bunlarda biraz can sıkıcı durumlar.’

Zehra Öğretmen daha önceki deneyimlerinde materyaller ile ilgili güçlük yaşadığını ve kendisinin materyal aldığını belirtmiştir. *‘Mesela bu kurumu düşündüğümde materyal evet çok materyal konusunda iyiler evet istediğim çeşitli materyalleri bulabiliyorum ama bazı kurumlarda şey oluyodu mesela materyali kendimiz alıyoduk.’* Zehra Öğretmen materyal konusunda yaşadığı deneyimi şu sözlerle dile getirmiştir.

‘Yani şöyle ilk başladığım yerde şey yoktu materyal odamız ya da kuruma ait materyaller yoktu sınıfta bi kaç materyal vardı. Ve orda ben okul öncesi öğretmenliği diplomamla çalışıyodum hem işitme hem de okul öncesi öğrencileri alıyodum ve çok çeşitli yani gruplardı kaç 0-20 yaş arası öğrencilerin vardı ve hepsiyle çalışmam gerekiyodu mecburen o dönemde baya materyal aldım taksite borca falan girip baya 3-4 binlik materyal almıştım ilk çalıştığım sene şimdi onları daha hala kullanıyorum.’

Öğretmenlerden ikisi ise (Eylül, Yasemin) materyalin öneminden bahsetmiş fakat eksikliğini hissettiklerini ve çeşitli materyallere sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Eylül Öğretmen *Bazen kurumlara bu külfet olarak gelebiliyor* diyerek kurumda yaşadığı materyal sıkıntısından bahsetmiştir. Yasemin Öğretmen işitme kayıplı çocuklar için uygun materyale sahip olmadığını ve bulmakta zorlandığını *‘İşitmelerde de dikkati yoğunlaştırıcı, dikkati çekecek oyuncak bulmak çok zor oluyor.’* sözleriyle dile getirmiştir. Yasemin Öğretmen *‘çok fazla oyuncakçı geziyoruz bir çocuk için’* sözleriyle bu eksikliği kendi çabalarıyla gidermeye çalıştığını belirtmiştir.

İki öğretmen (Fatma, Zehra) yaşadıkları güçlüklerle ilgili çözüm gayretinde bulunduklarını söylemişlerdir. Fatma Öğretmen birlikte hareket edip diğer öğretmenlerle bir arada olduğunda bazı problemlerin çözüldüğünü belirtmiştir. Zehra Öğretmen materyal ile yaşadığı güçlüğü kendi cebinden karşılayarak satın almasıyla çözüme ulaştırdığını söylemiştir. Fatma Öğretmen görüş birliği içerisinde olduğunda sorunların çözülebileceğini vurgulamaktadır. Bu çözüm gayretine ilişkin yaşadığı deneyimini şöyle aktarmaktadır.

‘Benim gayretim oldu ben mesela böyle işlerde genelde biraz daha organize olmak gerekiyor burada mesela biz diyelim sınıflarımızda kamera sistemi istemedik. Daha önce ben kameralı sistemde çalıştım. Yani ben çocukla nasıl doğru olduğuna inanıyosam öyle çalışırım Çocuğa zarar vermedikten sonra yani her yiğidin bi yoğurt yiyişi vardır ama bu kişiden kişiye değişir’

Beş öğretmen (Yasemin, Eylül, Sevilay, Esra, Hacer) yaşanan bu güçlüklerle karşın herhangi bir çözüm gayretinde bulunmadıklarını dile getirmişlerdir. Sevilay Öğretmen *‘öyle bi sistem gelmiş bizde buna boyun eğiyoruz bu şekilde gidiyo’* sözleriyle herhangi bir çözüm gayretinde bulunmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden beşi (Sevilay, Fatma, Zehra, Esra, Hacer) yaşanan bu güçlüklerle yönelik bir takım öneriler sunmuşlardır. Çalışma saatlerinin azaltılmasıyla verimin daha da artabileceğini dile getirmişlerdir. Hacer Öğretmen buna ek olarak çalışma saatleri azaltılamıyorsa yaz tatili ve ücret daha iyileştirilebilir önerisi getirmiştir. *‘yaz tatili olarak bence daha uzun bir süre olabilir maaş olarak tabiki çok daha fazlasını hak ettiğimizi düşünüyorum.’*

Fatma Öğretmen açılacak kurumun fiziki olarak yeterli donanımına sahip olması gerektiği sürekli öğretmen değiştirilmemesi bunun denetimle kontrol edilmesi gerektiği önerilerinde bulunmuştur. *‘...sonra ne olabilir başka e tabi öğretmenlerde bi denetlenme olabilir yani bizim çalıştığımız kurumda yani ben 80 inci giriş çıkmıştım öyle bişeydi yani o konuda hiç mi bu kuruma demiyolar ya neden sende bu kadar çok öğretmen gelip çıkıyo...’*

Zehra Öğretmen kurumlarda çalışan öğretmenlerin haklarına daha çok sahip çıkılması önerisinde bulunmuş *‘son senelerde öğretmenliğe karşı olumsuz bi tavır geliştirildi hem veliler hem devlet açısından çünkü devlet öğretmeni korumuyo’* ve velilerin bu kurumlara özel okul, kolej benzetmesi yapmaması gerektiğini dile getirmiştir. *‘Veli burayı resmen böyle kolej gibi özel okul gibi falan görüyor hani kolejde gidip eğer bu istediğimi yapmazsanız ben çocuğumu başka okula götürürüm deme şansı var burda da aynı şeyi yapmaya başlıyolar. Bunun önüne geçilmeli.’*

Yasemin Öğretmen ağır öğrencisi olmadığı için çalışma koşullarından şikayetçi olmadığını dile getirmiştir. Fakat çalışma koşullarıyla ilgili iş arkadaşlarının sıkıntıları yaşayabildiğini belirtmiş kendisi de çalışma anlamında Eskişehir koşullarının böyle olduğunu ve şikayeti olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

‘Aslında bakarsanız çalışma koşullarıyla ilgili, bizde çok fazla ağır öğrenci olmadığı için ben çok şikayetçi değilim bu durumdan. Ama arkadaşlarım diğer illerdeki arkadaşlarla konuştuğumuz da evet baktığımızda bir çalışma koşullarının kötülüğünden bahsediyorlar. İşte tatil sıkıntısı, izin sıkıntısı yaşadıklarından bahsediyorlar. Ya da işte evlilik sigorta ve maaş üzerindeki eksikliklerden bahsediyorlar. Meblağın düşük olmasından kaynaklı şikayetlerinin olduğunu söylüyorlar. Ben bu anlamda bu kurumda böyle çok şey yaşamadım. Ağır öğrenci anlamında çok şikayetim yok açıkçası ama çalışma anlamında durup düşündüğümüz zamanda Eskişehir piyasası böyle diyeyim.’

3.1.5. Kurumun denetlenmesine ilişkin görüşler

Altı öğretmen (Fatma, Zehra, Esra, Hacer, Yasemin, Eylül) kurumların denetlenmesi ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler kurum denetimlerinin *kağıt üzerinde ve prosedür olarak kaldığını* belirtmişlerdir. Denetleme yapan müfettişlerin alan mezunu olmadığı için kurumun fiziki koşullarına baktığı eğitim öğretim sürecine odaklanmadığı dile getirilmiştir. Öğretmenlere herhangi bir destek ya da rehber süreçlerin olmadığı çalışma durumunun ve koşullarının *denetlenmediği* ve çok alakasız birimlerden denetlemeler yapıldığı söylenmiştir. Örneğin Zehra Öğretmen yaşadığı bir deneyimi şu sözlere dile getirmiştir. *‘aferin aferin diyip geçiyodu yani mesela ben ne çalışıyorum nasıl çalışıyorum ne yapmalıyım ne yapmamalıyım çok bilgileri yok. Yani mesela orman bakanlığından gelen müfettiş oldu.’* Zehra Öğretmen denetleme sürecine ilişkin yaşadığı bir başka deneyimi de şöyle aktarmıştır. *‘Genelde şey oluyo kurum sahipleriyle arkadaş oluyolar müfettiş gelmeden önce bizim haberimiz oluyo açıkçası. Bi yerden haber geliyor işte ona göre hazırlanıyoruz falan.’* Denetlemeyle ilgili yaşadığı deneyimler sonucunda *kanunların olduğu ama işleyişin olmadığını* düşündüğünü belirtmiştir.

Fatma Öğretmen denetleme süreçlerine ilişkin algısının olumsuz olduğunu belirtmiş ve denetleme ile ilgili yaşadığı deneyimi şöyle aktarmıştır

‘Daha önce Bozüyük te denk gelmişim. Yani burada zaten ben hemen hemen bütün öğrencileri tanıyorum. Düzeyleri hakkında bilgim var. Orda tabi hiç tanımadığım öğrencilerim de oluyodu. Ders yazma konusunda burada biz kendi öğrencimizin derslerine giriyoruz. Ama öbür tarafta öyle bir şey yoktu. Sen hiç tanımadığın bir insanı da görebiliyorsun orda. Belki itiraz diyorsun ama bunu kurum değiştirmiyor. Zaten sonunda da bizim çıkış sebebimiz bu oldu. Sıkıntıya girebiliriz lisansımız yanabilir falan diye. Bu tür sıkıntılar yaşıyoduk. Ama tabi bu denetlemede birçok kurum kılıfına uyduruyor.’

Esra Öğretmen denetleme konusuyla ilgili yaşadığı deneyime şöyle örnek vermiştir. *‘Ben üç kere gördüm tamam hocam iyi dersler deyip çıkıyorlar aşağıda onlar tabi şöyle bir bakıyorlar ama hani bize çok fazla bilgi verilmiyor aşağıda işte eksik gedik ne varsa kendileri oturup konuşuyorlar.’* Esra Öğretmen denetimin yüzeysel olduğunu yaşadığı şu durumla aktarmıştır. *‘Geldi çocuğun adını soruyor benim adımı soruyor karşılıklı aynı ne çalışıyorsunuz işte şey nedir engeli nedir anlatıyoruz zaten elinde bütün dosya ben onunla birebir söylüyor muyum çocuk oradaki kağıtla birebir söylüyor mu diye...’* Yaşadığı bu olumsuz denetleme deneyimlerinden dolayı kurumların denetlemesinin *gerekli şekilde yapılmadığını* dile getirmiştir.

Eğitim öğretim sürecinin denetlenmesinin öğrencinin derste olup olmaması ile sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Örnek olarak Esra Öğretmen şu şekilde aktarmıştır. *‘ellerinde zaten dosyada hangi öğretmen hangi öğrenci hangi sınıfta onlara bakıyorlar. Öğrenciye birkaç soru soruyorlar. Adın ne diye soruyorlar zaten öndeki dosyada bana sorsa mesela ben Ali diyecem ama karşımdaki Veli olmasında diye.’*

3.2. Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Deneyim ve Görüşler

ÖERM’ lerde verilen eğitim öğretim sürecine yönelik sorulardan elde edilen veriler analiz edildiğinde üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar şunlardır a) amaçları belirleme deneyimlerine ilişkin görüşleri, b) ders içeriğini oluşturma deneyimlerine ilişkin görüşleri c) uygulama ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri

3.2.1. Amaçları belirleme deneyimlerine ilişkin görüşleri

Amaç belirleme deneyimleri öğretmenler tarafından, RAM raporlarını değerlendirme ve öğrenciyi değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır.

3.2.1.1. RAM raporlarını değerlendirme

Öğretmenlerin tamamı (Sevilay, Esra, Eylül, Yasemin, Hacer, Zehra, Fatma) RAM raporlarıyla ilgili algılarının olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmenler, RAM tarafından verilen raporların öğrencilerin akademik düzeyi ve dil düzeyi için *uygun olmadığını*, bazen bu amaçların *cinsiyete göre bile uygun olmadığını*, işleyiş gereği verilen amaçları *çalışmak durumunda olduklarını*, bu zorunluluğun hem öğrenci hem de kendileri için *sorun yarattığını*, RAM’ daki değerlendirmenin *çok kısa olduğunu*, öğrencilerin *tam anlamıyla kapsamlı değerlendirmeden geçmediği*, verilen amaçların *yetersiz olduğunu*, belirtmişlerdir. Örneğin, Zehra Öğretmen *‘ramın verdiği kazanımlar çok yeterli olmuyo.’* sözleriyle belirlenen amaçların öğrenci için yetersizliğini dile getirmiştir. Benzer şekilde olumsuz görüş belirten Hacer Öğretmen de amaçların öğrencilerin akademik ve dil düzeyi için uygun olmadığını yaşadığı şu deneyimle aktarmıştır.

‘Geçen de bir çocuk, mesela bu ikiyeşerli beşerli ritmik sayma var raporunda ama ben bu çocukla şu an 10 luk bozarak çıkarma yapıyorum raporuyla hiç alakası bile yok toplamayı biliyo eldeli toplamayı biliyo geri sayma yapmış en son o yüzden ben mesela çıkarma onluk bozarak çıkarmaya geçtim raporunda hiç böyle bi şey yazmıyo. ya da Türkçede hecelerden

kelime oluşturur diye bi amacı var atıyorum alakası bile yok. Ben onunla 4 tane 5 tane kelime veriyorum cümle oluşturuyor. O yüzden ben onunla direk okuduğunu anlama çalışıyorum özet çıkarma çalışıyorum ana fikir sorma 5n 1k çalışıyorum.'

3.2.1.2. Öğrenciyi değerlendirme

Yedi öğretmen (Sevilay, Esra, Eylül, Yasemin, Hacer, Zehra, Fatma) uygulama sürecine geçmeden önce öğrencinin ihtiyacını belirlemek için değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı değerlendirmeyi RAM raporlarındaki amaçların uygun olmadığından dolayı yaptıklarını belirtmişlerdir, Sevilay Öğretmen değerlendirme konusundaki deneyim ve görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

'İlk geldiğinde bi çocuğun yaşını ondan sonra düzeyini düzeyine ilişkin hani neleri yapabilecek neleri yapabilmesi gerekiyor neler yapabiliyor şuanki durumunu bi çıkartıyoruz ona göre ramdan gelen bep teki amaçları okuyorum eğer çocuk o amaçları şey yapmaya uygunsa. Bazı öğrencilerimiz oluyo çünkü hani böyle masada oturmaya uygun olmayan çok farklı amaçlar geliyor ondan önce bi kendimde amaç belirliyorum alt amaçlar o düzeye getirmek için o düzeye getirmek için o düzeye getirdikten sonra kazanım amaçlarını ondan sonra kendimin çocuk için belirlediğim amaçları şey yapıyorum çalışıyorum.'

Hacer Öğretmen değerlendirme ile ilgili RAM raporlarıyla çocuğun durumunun uyumsuz olduğunu belirtmiş ve yaşadığı deneyimini şu sözlerle aktarmıştır.

'Geçen ay yaptım eylül diye bir öğrencimiz geldi işte başladık değerlendirmeye metin okuttum biraz dikte yaptırdım falan. Hayır ben yazamıyorum öyle bakarak yazmam gerekiyor dedi oysaki çokta güzel yazıyormuş aslında. Matematikte de mesela raporunda ikişer ritmik beşer ritmik sayar işte birden yüze kadar sayıları yazar yazıyor. Ama alakası bile yok çocuk üç basamaklı dört basamaklı sayıları okuyor harika bir şekilde dikte yapıyor'

3.2.2. Ders içeriğini oluşturma deneyimlerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin tamamı (Sevilay, Fatma, Zehra, Yasemin, Hacer, Esra, Eylül) ders içeriklerini oluşturma deneyimlerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Ders içeriğini oluşturmadan önce amaçları belirlediklerini ve uygun kazanımları içeriğe dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu kazanımları modüller aracılığı ile oluşturduklarını dile getirmişlerdir.

Üç öğretmen (Sevilay, Hacer, Eylül) modülleri yeterli bulduğunu ve içerik belirlemede kendilerine yettiğini dile getirmiştir. Sevilay Öğretmen modüller hakkında. *'Genelde yeterli şeyler zaten kazanım veriliyo altında zaten alt amaçları şeklinde veriliyo alt amaçlarıda kazanımın ne şekilde ilerleyeceği şeklinde ilerliyor onlar yönünden sıkıntı çekmiyoruz yani modüller yeterli'* sözleriyle içerik oluşturduğu modülün yeterli olduğunu

dile getirmiştir. Hacer Öğretmen ders içeriklerini oluşturduğu işitme kayıplı bireylerin eğitim modülünün *güzel hazırlanmış olduğunu* ve *yeterli olduğunu* düşünmektedir. Modüller hakkındaki düşüncesini şu sözlerle dile getirmiştir *‘Yani her içerik her amaç kendi başına bence güzel planlanmış birbirinin devamı niteliğinde ama alt amaçlarda aynı şekilde benim derdim sadece çocuğa uygun olup olmaması yoksa bence gayet güzel hazırlanmış ben öyle düşünüyorum.’*

İki öğretmen (Zehra, Yasemin) içeriklerin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Zehra Öğretmen rapordaki değerlendirme sonucundaki ve kendi notlarıyla içerik oluşturma süreci geçirdiğini sadece RAM’ın verdiği kazanımlar yeterli olmadığı için yeni içerik oluşturduğunu dile getirmiştir. Bununla ilgili şu sözleri söylemiştir:

‘Yani oradaki kazanımlar yani program olarak oradaki kazanımlar var ama onun dışında zaten kafamızda bi program oluyo yada mesela öğrenciyle ilgili defterime not alıyorum bu ders şunları çalıştım şu eksikliklerini gördüm bu ders şunları çalış gibi çünkü dediğim gibi bu ramın verdiği kazanımlar çok yeterli olmuyo. Yani şey gibi kazanımlar var işte mesela sesin inceliğini çevresel sesleri kazanımı işte hayvan sesleri ondan sonra taşıt sesleri gibi hepsi yazıyor ama yinede çok yeterli olmuyo oradan genişletiyoruz aslında birazcık daha’

3.2.3. Uygulama ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri

Katılımcıların tamamı (Sevilay, Esra, Eylül, Yasemin, Hacer, Zehra, Fatma) uygulama süreçlerine ilişkin görüş beyan etmişlerdir. Öğretmenler değerlendirme sonrası amaç belirleme ve içerik oluşturmadan sonra uygulama sürecinin nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi vermiş ve bu sürece ilişkin deneyim ve görüşlerini belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı her öğretmen kendi algısına ve öğrenci özelliklerine göre yürüttüğü için bulgular bu tema da her katılımcı için ayrı ayrı verilmiştir.

Sevilay Öğretmen öğrencileriyle haftalık iki saat bireysel bir saat grup şeklinde ders yaptıklarını bu sürenin 45 dakika sürdüğünü belirtmiştir. Uygulama için materyalin önemini dile getirmiş ve kurumun bu açıdan *zengin* olduğunu ve her ders bir materyal kullanmaya dikkat ettiğini belirtmiştir. Sevilay öğretmen her materyalin çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenciye özel *uyarlanması gerektiğini* belirtmiştir. Dersin işlenme planını şu sözleriyle dile getirmiştir. *‘Beş dakika çocuğun rahatlaması dinlenmesi için nasılsın merhaba nasıl gidiyor okulda neler yaptın onları konuşuyoruz sonrasında bi cihazını kontrol ediyorum ses var mı yok mu sonrasında derse*

başlıyorum yarım saat falan ders yapıyorum daha sonrasında da bi on, on beş dakika oyun oynuyoruz.'

Fatma Öğretmen uygulama sürecinde işitme engelliler alanından mezun olmuş arkadaşlarıyla *işbirliği yaptığını* dile getirmiştir. Bu işbirliği sürecini şu deneyimiyle dile getirmiştir:

'...mesela işte öğrencimden bahsedeyim. İşitme diye geldi dedim ya bu hafta zihine döndü. Mesela şimdi ben bu çocukla kavramları çalışmam gerekiyor temel olarak. Tamam, kavramları çalışıyoruz. Büyük küçük nesneler ama mesela çocuğun diline yönelik çalıştığım zaman bu sefer işitmenin alanına giriyo çocuğun çünkü ne derece işittiğini nasıl bunu geliştireceğimi arkadaşım mesela Sevilay ile konuştum. O ban daha çok mesela onun mesela bir oyuncak sakla işte oyuncak ses çıkarsın beraber oyun oynayın o oyuncak bulsun. Sesi takip etsin sesin yönünü bulsun bu şekilde çalışabilirsin diye örnek veriyö. Ben mesela bunla başlıyorum.'

Uygulamada çocuğun ihtiyacında göz önünde bulundurarak işitme ve dinleme eğitimine *ağırlık verdiğini* belirtmiştir. Uygulama sürecine ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir. *'doğru telaffuz etmeleri dil terapistlerinin işi benim işim kendini ifade edebildiği müddetçe sorun yok amacımız işte cümlelerini genişletmek işte kendini ifade edebilmesini sağlamak.'* Fatma Öğretmen uygulama sürecinde öğrencinin durumunun *kayıt altına alınması gerektiğini* öğrencinin takibi yapılmadığında verilen destek eğitimin *fayda sağlamayacağını* belirtmiştir. Fatma Öğretmen öğrencinin değerlendirilmesi ile ilgili algısını şu sözlerle dile getirmiştir. *'şimdi tabi ilk etapta yaptığımız değerlendirmeyi ben hiçbir zaman tam olarak değerlendirme gibi algılamıyorum. Çünkü çocukla çalıştıkça çalıştıkça daha fazla eksikler görüyorsun. Bazen bilmiyo dediğin şeyi biliyo çıkıyo.'* Örnek bir deneyim olarak şu yaşantısını paylaşmıştır.

'Yani mesela hasan taha diye bir çocuk vardı. Diyelim çocukla çalışıyosun geldiğinde bunun her şeyi tamdır diyosun. Bakıyosun kontrol ediyosun tam gibi gözükiyo ama çocuk geriye gidebiliyo. Sonra aradan değerlendirme mesela çocuk atıyorum büyük küçükğü doğru yapmış ama sonradan mesela çocukla okula girdiğinde bir bakıyosun büyük küçük yok. Muhammed onur leylek var ben o çocukla çalışıyorum. Daha önceki öğretmeninden de bilgi aldım. Mesela eldeli toplamaları bitirdik diyor. Hepsini bitirdik diyor ama şu an mesela çocukta hani 15ten sonra kaç geliyo dediğin zaman söyleyemiyor. Ya da işte tek basamaklı sayıları bile toplayamıyo. Ondan sonra geriye gidiyor çocuk. O yüzden sıkıntı yaşıyabiliyoruz tabi ki dediğim gibi durum değişiyor.'

Zehra Öğretmen uygulama sürecinde ilk önce çocuğun *işitsel durumuna odaklanması* gerektiğini dile getirmiştir. Çocukla derse ihtiyacı durumunda sese *koşullanma sesi ayırt etme* gibi temel basamaklardan başladığını, *bebekle çalışır* gibi

çalıştığını *işitmeyi hallettikten sonra dille ilgili çalışmalara başladığını* belirtmiştir. Uygulama sürecinde meslektaşları tarafından birtakım *yanlışlar yapıldığını* şu sözleriyle belirtmiştir. *‘diğer meslektaşlarımın yaptığı bir yanlış var mesela direkt çocuğu alıp karta bakıyorlar soru soruyo baktı ki çocuk cevap veremiyor hemen tekrara başlatıyor mesela cümleyi söylüyor çocuk tekrar ediyor.’* yapılan yanlış uygulamadan dolayı gerçekleşen olumsuz durumu yaşadığı şu deneyimle aktarmıştır. *‘Daha sonra mesela burada çokta yaşadım onu defterdeki şeyleri açıyor çocuk çok güzel söylüyor orada yazan cümleleri ama mesela orada kahvaltı yapıyorlar sen kahvaltı yaptın mı diyorum cevap yok . Çünkü işlevsel dil yok, yani çocuk soruyu anlamıyor. Nasıl cümle kurması gerektiğini bilmiyor. Cümle yapısını bilmiyor.’* Zehra Öğretmen çoğunlukla uygulama sırasında aileyi de derse aldığını ve böylece *devamlılığı sağladığını* belirtmiştir. Çalıştığı grubun küçük çocuklar olduğu durumlarda kartlarla çalışmaktan ziyade oyuncaklarla evcilik oynayarak uygulama yaptığını söylemiştir.

Yapılan bir diğer yanlış uygulamanın da çocuklara *kelimelerin ezberletilmesi* olduğunu ve bu yüzden *bağlama uygun kullanamadıklarını* belirtmiştir. Kendisi bu durumun önüne geçmek için yaptığı örnek bir uygulama deneyimini şöyle aktarmıştır:

‘Mesela şeydeyken diğer okuldayken çocuklarla yoğurt mayalamıştık mısır patlatmıştık ondan sonra kahvaltı yapmıştık meyve getirip okula mesela ben şey yapıyordum program hazırlamıştım orada işte ilk hayvanlarla falan başladık daha sonra meyveler sebzeler konuya göre istiyordum mesela velilerden ama herkes işte öncesinde gece işte hazırlarken ne koyuyo çantasına bunları ne yapacak mutlaka konuşuyolardı sonra getiriyolardı bana çıkartıp ne getirdiklerini söylüyolardı işte hani onu cümle içinde kullanabilmesini istiyordum çünkü meyveyi onun dışında bir pano hazırlıyorduk mutlaka çocuklarla birlikte. Hani o şekilde söylüyoduk daha sonrasında hani mesela meyveyi soymuştuk meyveyi birlikte hep beraber meyve soyup birlikte yedik diğer sınıflara dağıttık hani o dili bağlamı kazandırmak istemiştim.’

Uygulama sürecinde devamlılığın artması adına aileyle işbirliğinin *önemli* olduğunu ailelerin süreci öğrenmesi adına onlara materyal yaptırdığını ve bazı durumlarda videolar çekip gönderdiğini belirtmiştir. Uygulama sürecinde özellikle yakından uzağa ilkesini kullandığını ve çocuklarla ona göre ders yaptığını söylemiştir. *‘çocuğun en yakın çevresinde neler var işte öncelikle ailesi kendi vücudu giysiler, yemek işte ev ortamı daha sonra okulu hep bu şekilde ilerliyorum mesela nasıl söyleyeyim mesela ev eşyalarını bilmeyen evle ilgili bölümleri bilmeyen bir çocukla okulu çalışmıyorum hep kendisine yakın çevreden o sistemle gidiyorum hep.’*

Esra Öğretmen yaşça büyük işitme kayıplı çocuklarla çalıştığını, öğrencilerinin birçoğunun *İÇEM' den geldiğini*, uygulama sürecini eğitimlerine takviye olacak şekilde sürdürdüğünü öğrendiği şeylere paralel uygulamalar yapmaya çalıştığını söylemiştir. Kaynaştırmaya devam eden öğrenciler için okulda çalışılan konuya paralel ders anlattığını şu sözlerle dile getirmiştir. *'biz onunla okula takviyeyi çalışıyoruz. İşte okulda kesirleri işlemişse kesirleri anlatabiliyorum ya da okuduğunu anlamada bir sıfat anlatabiliyorum bir zamir anlatabiliyorum ona.'* küçük çocuklarla çalışmadığı için materyal sıkıntısı çekmediğini, çocuğun ihtiyacına göre hazırladığı programı uyguladığını ve bunu kendi tuttuğu defterinden takip ettiğini dile getirmiştir. Uygulama sürecinde işitme kayıplı çocuklarla çalışırken en çok soyut kavramlarda zorlandığını belirtmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin uygulama sürecinde akademik anlamda bir sıkıntı yaşamadıklarını iletişim boyutunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. *'Biraz şimdi insan iletişimde biraz zorlaşıyorlar ama akademik anlamda bir sıkıntı yaşamıyorlar.'* Esra Öğretmen uygulama sürecinin içinde ve sonunda değerlendirmeleri bilgisayar programından yaptığını amaç ve kazanımlarına göre neleri yapıp yapamadığına baktığını dile getirmiştir. *'İzleme ve değerlendirme de zaten aşağıdaki youpackten (Kurumun kullandığı izleme değerlendirme bilgisayar programı) bazen kafamıza yatmasa yatmadığı modülleri zaten şey yapmıyoruz sadece doldurmak amaçlı genelinde onlar üzerinde gidiyoruz mesela çocukların mesela nereden nereye geldiler diye kafamda çok soru dönüyor.'*

Yasemin Öğretmen öğrencinin devam ettiği okul ya da başka bir kurumdaki eksikliklerini kapatma üzerinde durduğunu belirtmiştir, uygulama sürecinde öğrencinin eksikliklerine yöneldiğini ve devam ettiği okulla açığı kapatmaya çalıştığını dile getirmiştir. Bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir.

'Şimdi mesela şöyle söyleyeyim; 4 yaşlarında bir kız çocuğu İÇEM'e gidiyor. İÇEM'den güzel bir eğitim almış aslında. Çok da güzel bir noktaya getirmişler. Algısal anlamda da güzel ama şimdi mesela tekrardan 5 yaşa devam edecek İÇEM'de. Bana geldiğinde ben evet tamam bu çocuk güzel ama belli noktaları yapmıyor. İşte renkleri öğrenmemiş sayıları öğrenmiş işte 1'den 9'a kadar yazmayı öğrenmiş ama geri kalan örüntü oluşturma kavramlar ve buna benzer şeyleri yapamadığını gördüğüm anda ilk başta onları çalışmaya başlarız.'

Soyut kavramlarda yaşadıkları sıkıntılara ağırlık verdiğini dile getirmiştir.

'Soyut kavramları anlamakta çok zorlanıyorlar haliyle. işitmeyle ilgili gelen Furkan var 4. Sınıf öğrencisi. Hüseyin mesela daha iyi onda implantta var. Küçük yaşta takıldığı için okuma anlamada hiç sıkıntı yaşamıyor. Zaten işitmelerin en büyük sıkıntıları soyut

kavramlar. Hüseyin bunu yenen çocuklardan biri direk biz onunla okula takviyeyi çalışıyoruz. İşte okulda kesirleri işlemişse kesirleri anlatabiliyorum.'

Hacer Öğretmen uygulama sürecinde çocukların yaş ve akademik özelliklerine bakarak farklı yöntemler uyguladığını dile getirmiştir.

'Uygulama sürecinde neler oluyor. Şimdi mesela 7 yaşındaki bir çocukla 20 yaşındaki bir çocuğu 20' den geriye sayma aynı şekilde öğretemiyorsun. Mesela ben 7 yaşındaki çocuğu 20' den geriye saymayı sek sek çizerek geri geri atlayarak öğretiyorken diğer 20 yaşındaki çocuğa 10 defa aynısını yaz 10 defa sesli sayalım bu şekilde öğretiyorsun biraz da yaşla alakalı yani her çocuğu öğretme yöntemi aynı olmuyor.'

Değerlendirme sonrası öğrenci için planladığı programa bağlı kalarak uygulama sürecini yürüttüğünü zaman içerisinde içerikleri çocuklara anlatmak için birçok yol öğrendiğini, kendisini uygulama sürecinde çok *geliştirdiğini*, dile getirmiştir. Çocukların gereksinimlerine yönelik farklı iletişim yaklaşımları kullandığını dile getirmiş, gerektiğinde işaret diliyle iletişim kurduğunu belirtmiş ve bu durumu bir deneyimiyle aktarmıştır.

'Mesela şimdi ben işitme engelliler öğretmeniyim ama işaret dili kullanmayı çok uygun görmüyorlar ama bakıyorum 21 yaşında bir öğrencim var total işitme zihinde var hiçbir şekilde duymuyor cihaz kabul etmemiş çünkü duymuyor arkasında bomba patlasa haberi olmayacak. Okuma yazma öğrenememiş mesela amacında çok farklı şeyler yazıyor ama ben ona mesela renkleri işaret diliyle öğretiyorum en azından kendi ifade edecek kadar işaret dili bilsin bir şekilde kendini ufak bir şekilde ifade eder en azından başka türlü hiç bilmeyecek onu yani kendime göre bazen bazı yollar bulmak zorunda kalıyorum.'

Hacer Öğretmen her dersin sonunda mutlaka değerlendirme yaptığını daha sonra aylık ve yıllık değerlendirmeler yaptığını ve öğrencileri bu süreçte aldığı notlar ve kayıtlarla sürekli izlediğini dile getirmiştir.

Eylül Öğretmen uygulama sürecinde kendisine bir aylık planlar ve amaçlar belirlediğini ve bu amacı gerçekleştirmek için uygulamalarını gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Eylül Öğretmen uygulama sürecinde çok materyale ihtiyaç duyduğunu ilk başlarda sıkıntı çektiğini fakat daha sonra materyal edinerek bu problemi aştığını dile getirmiştir. Uygulama aşamasında genellikle okuma yazma çalıştığını ve kendisi için bu konuya yönelik hikaye kitapları ve çeşitli materyaller edindiğini büyük bir kütüphane oluşturduğunu dile getirmiştir. Uygulama aşamasında velilerin beklentilerinin sürecin hızlı olası yönünde olduğunu bunun yanlış düşünce olduğunu anlatmak ve göstermek durumunda olduğunu belirtmiştir. Eylül Öğretmen uygulama aşamalarını şu sözlerle dile getirmiştir:

‘Uygulamada şöyle belli tarih aralığını belirliyoruz. Atıyorum 1 ayda 1’den 10’a kadar sayılar çalışılacak o süre zarfında onu öğretmeye çalışıyoruz çocuğa. Ha oluyor mu bazen olmuyor çocuğu bazen daha kısa olabiliyor. Kısa olursa ne oluyor işte bunun biraz tekrarını yapıyoruz diğer amacımıza geçebiliyoruz. Bu şekilde biraz daha zaman bazlı gidiyoruz çocuklarda.’

3.3. Aile Süreçlerine İlişkin Deneyim ve Görüşler

Aile süreçlerine yönelik görüşme sorularından elde edilen veriler analiz edildiğinde dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar şunlardır; a) Ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik görüşler b) Aile eğitimine yönelik görüşler c) Aileyle iletişim ve işbirliğine yönelik görüşler d) Öneriler

3.3.1. Ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik görüşler

Ailenin kurumdan ya da öğretmenden beklentisi ile ilgili altı öğretmen (Sevilay, Fatma, Zehra Esra, Yasemin, Eylül) görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin tamamı ailelerin fazla beklenti içerisinde olduklarını belirtmişlerdir, Örneğin Sevilay Öğretmen ailelerin beklentilerinin fazla olmasını *‘bazıları çok uçuk beklentiler içerisinde olanlarda var’* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Yasemin Öğretmen *‘yani şöyle söyleyim; veliler çok fazla beklenti içerisinde’* sözleriyle fazla beklentiyi vurgulamıştır. Fatma Öğretmen bu süreçte yaşadığı deneyimi şu sözlerle dile getirmiştir.

‘Evet evet yaşadım mesela Tuğba var benim öğrencim. İşitme çocuğu olarak geldi. Hatta ben çocukta zihin olduğunu da düşünüyorum. İşte çocukla çalıştığımız kavramlarda tabi kavramlar çok yavaş ve geç oturuyo. Ama çocuk ilkten sadece işitme olarak geldi. Daha bu hafta yeni zihine döndürdüler raporunu. Annesiyle konuştuğumda genelde çoğu velinin yapacağı evde hep yapıyo. Çalışmayı sanki sen benim çocuğumun düzeyinin altında çalışıyorsun daha yüksek şeyler çalışmanı bekliyo onlar daha farklı şeyler canlandırıyor gözlerinde.’

Fatma Öğretmen ailelerin beklentilerinin çocukların düzeyinden farklı olabileceği vurgulamıştır.

Bu öğretmenlerden dördü (Sevilay, Fatma, Zehra, Esra) ailelerin programın içeriğinin dışında istek ve beklentileri olduğunu, ailelerin çocuklarının ödevlerine veya sınavlarına ilişkin çalışma istedikleri ve ders programına müdahale ettiklerini, dile getirmişlerdir. Sevilay Öğretmen bu durumu *‘okuduğunu anlama şeklinde normalde modüllerimizdekiler ama aile böyle Türkçe konularını öğrensin fen bilgisi sınavımı var fen bilgisi sınavı çalışılsın şu ödevi mi var şu ödevin yapılmasında yardımcı olunsun*

şeklinde talepleri çok oluyo ailenin.’ Sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Fatma Öğretmen yaşadığı deneyimden örnek vererek ailelerin kendi programlarının dışına çıkmalarını istediklerini belirtmiştir.

‘Yani işitme çocukları için okul başarısı. Beklentileri bu. yani çocuğa hatta mesela ödev beklentisi olan çok oluyo. Diyelim ki biz çocuğun ben diyorum ki bu çocuk üslü sayıları bilmiyo, üslü sayıları öğreysin bu konuyu kapatalım. Geçmişten yana mesela eksiği kalmış çocuğun tamamlaya tamamlaya gidelim. Matematiği belli bir sırada işliyorum diyelim. Aile sadece diyor ki hayır sadece ödevlerini...’

Zehra Öğretmen ailelerin programın içeriğine müdahale etmelerini yaşadığı şu deneyimle dile getirmiştir.

‘Mesela ben işte ilk çalıştığım kurumdaki sonra geçtiğim yerde mesela veli geliyordu bana hocam bugün şunları çalıştırın diyodu yani böyle bi şey olmamalı ben çocuğu değerlendirmeliyim ve çocuğun eksiği neyse o yönde bi program hazırlayıp ona göre başlamalıyım yani bunu anlattığımız zaman hayır işte biz bu şekilde istemiyoruz eğer böyle yaparsanız biz çocuğu kurumdan alırız falan. Direkt zaten yönetim size baskı uyguluyo mecburen hani ya onu yapıyorsunuz ya da daha fazla çalışamıyorsunuz orda öyle sıkıntılar vardı ama biz tabi bu diğer bahsettiğim kuruma 4 arkadaş birlikte girdiğimiz için çoğunluk olduk ve mecburen bizim istediğimizi yapmak zorunda kaldılar. Bi süre sonra da baktılar gördüler ki bizim yaptığımız sistem daha fazla işe yarıyor sonra veliler bize güvendiler ve bizim istediklerimizi yine yapmaya başladılar.’

Zehra Öğretmen ailelerin isteklerinin bazen kendilerini zor durumda bıraktığını şu deneyimiyle dile getirmiştir.

‘Mesela benim bi öğrencim var burada annesi babası öğretmen hatta annesi okul müdürü sanıyorum, işte geçen ders geldi Türkçe mi yapalım matematik mi matematik bölme yapmaz babam öyle istedi dedi babası tarih öğretmeni neden peki dedim iyi çünkü düzey iyi bölme işlemi yapmaya gerek olmayan bi çocuk babam öyle söyledi dedi tamam dedim istersen başka bi şeyde yapabiliriz ama yok dedi babam eğer istediğini yapmazlarsa başka okula giderim de dedi yani bunu bi meslektaşımız yaptı hani eğitim bu kadar düşmüş durumda açıkçası o da çok iyi bi şey değil.’

Zehra Öğretmen yaşadığı bu deneyimle ailelerin programa müdahale etmelerinden duyduğu rahatsızlığını dile getirmiştir.

Fatma öğretmen ailelerle yaşadığı deneyimlerini şu sözlerle dile getirmektedir. *‘ödevlerini yaptır diyen aileler de oluyo. Vakti yok ya da uğraşmak istemiyor. Diyor ki benim başıma hani şey olmasın, sıkıntı olmasın. Gitsin orayı etüt merkezi gibi kullansın. O kafada olanlar da var. Ama mesela işte öğretmen fen dersi de versin kimya dersi de versin biyoloji dersi de versin, yani versin de versin.’*

Esra Öğretmen ailenin programa müdahalesiyle ilgili yaşadığı deneyimi şöyle dile getirmiştir.

‘Benim mesela Hatice diye bir öğrencim var Türkçe matematik modüllerini alıyorum ben deftere mesela o gün Türkçe matematik kesin yapılmıştır mesela 5 derste Türkçe aldıysam 6 derste matematik alıyorum deftere o saatleri arada mesela 5 e Türkçeyi yazabiliyoruz değiştirebiliyoruz deyim ama Hatice tutturuyor annesi aşağıda tutturuyor Türkçe çalışalım diye annesi tutturuyor matematik çalışalım diye en son dedim evde karar verin bugün yine yine ikiside yapılacak ama aralarında bir didişme oluyor ve gerçekten ters yansıyor yukarıya ve aşağı inince bir memnuniyetsizlik oluyor sonra o mahcup oluyor sonra değişik şeyler oluyor yani ders esnalarında’

Öğretmenlerden ikisi (Eylül, Zehra) Bazı ailelerin eğitim öğretim süreçlerine ilişkin bilgisi ve ilgisinin olmadığı bu yüzden beklenti içerisinde olmadıklarını, bazı ailelerinde süreci tamamen öğretmene bıraktığını dile getirmiştir. Eylül Öğretmen bu durumu şu sözlerle aktarmıştır.

‘Aileler tek tip aile yok. Bazı aile çocuğum evden gitsin ben biraz rahat nefes alayım o orada biraz takılsın gelsin hem ona değişiklik olur serviste dolaşır orada bir vakit geçirir arkadaşlarıyla, öğretmeniyle işte ne ise bir böyle veli var bir de tam tersi benim çocuğum normale döndürün diye veli var bir de hocam siz ne yapıyorsanız ne kadar olabiliyorsa o size kalmış bir şey benim çocuğumdan üstün bir şey beklemiyoruz çocuğumuzun ne olduğunun farkındayız diyen veli var. Çok farklı yani veliler.’

Eylül Öğretmen ailelerde beklentinin çocuğun normale dönmesi olabildiğini belirtmiştir. Bu durumda ailelerin sürekli ödev istediği ve bu şekilde çocuğun yoğun çalışıp her şeyi öğreneceğini düşündüğünü dile getirmiştir. *‘Ama diğer mesela benim çocuğumu normale döndürün diyen veli de beklenti çok fazla, hocam ödev verin ödev verin diyor.’*

3.3.2. Aile eğitime yönelik görüşler

Aile eğitimi süreçleriyle ilgili beş öğretmen (Sevilay, Fatma, Hacer, Eylül, Zehra) görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden üçü (Sevilay, Eylül, Zehra) aileleri çocuklarla birlikte derse aldığını, ders esnasında aileye model olduklarını, aileyle beraber materyal hazırladıklarını, evde yapılması gerekenlerle ilgili bilgilendirme yaptıklarını dile getirmiştir. Zehra Öğretmen bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir.

‘Kendim ne uygunsa o anda ailesine hazırlatıyorum çünkü ben kalıcı değilim ben gidiciyim ailenin bunu öğrenmesi gerekiyor yani ne biliyorsam öncelikle aileye öğretmeye çalışıyorum ki çocuk ilerleyebilsin hani ben olmasamda sürekli öğretmen değişimi olsada aile ne yapması gerektiğini bilsin o çok önemli benim için ben genelde mesela veliye ödevleri çok veriyorum.’

Onun dışında atıyorum veli gelemiyorsa herhangi bir çalışmada video çekiyorum veliye atıyorum ki sizde hani bu şekilde çalışın.'

Fatma Öğretmen aile eğitimi sürecini sadece ders dışı veliyi bilgilendirme olarak ele almıştır. Dersten sonra aileye bilgi verdiğini, evde çalışması gerekenleri anlattığını, bu sürece ailenin eğitim ve sosyo ekonomik düzeyinin etki ettiği ve bazı ailelerin isteklerini yerine getirmediğini belirtmiştir. Bunu yaşadığı bir örnek olayla anlatmıştır.

'Mesela işte Afgan bir tane öğrencim var. Ben mesela evde sürekli çalışılması gerektiğini anne ile paylaşıyorum, çocuğun eksikliklerinden, hani kritik dönemlerinden bahsediyorum. Anne mesela bu konuyla ilgili bir şey yapmıyor. Yapamıyor, çünkü erkek çocuk yapmak için üst üste bir sürü çocuk doğurmuş. Şu an gene hamile. İşte biri küçücük, biri eteğinde biri belinde. Elimden gelen bir durum olmuyor yani.'

Aile eğitimi süreçlerinin kişiden kişiye ve yaşadığı bağlama göre değiştiği üzerinde durmuştur. Fatma Öğretmen bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir.

'Aile eğitimi süreci tabi her dersin sonunda velilerle konuşmak tabiki iletişim açısından iyi. O çocuğunun ne durumda olduğunu, nasıl olduğunu iyi biliyor. Ama evde çalıştırma bakımından tamamıyla velilerin karakter özelliklerine, sosyo ekonomik durumlarına bağlı değişen bir durum. Eğitimin kalitesini de tabi aile eğitimi çok değiştiriyor ama her ne kadar uğraşırsan uğraş, bunu yapamayacak durumda olan velilerimiz de var.'

Hacer Öğretmen aile eğitimi sürecinin ÖERM' de çalışan öğretmenleri aştığını, çocuğa tanı koyulmasından itibaren devlet eliyle aile eğitiminin yapılması gerektiğini, aile eğitiminin çocuğun gelişimi konusunda büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. *'aile eğitimi bence bizi aşıyor biraz ya bence böyle nasıl deyim devletin biraz çabalaması lazım çocuk mesela engelli tanısı konuldu ya çocuğu o ailenin direkt bence iletişime geçilmesi lazım o aileyle iletişime geçilmeli.'*

3.3.3. Aileyle iletişim ve işbirliğine yönelik görüşler

Aileyle iletişim ve işbirliği konusunda altı öğretmen (Sevilay, Fatma, Zehra, Esra, Hacer, Eylül) görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerin beşi (Sevilay, Fatma, Zehra, Esra, Eylül) ailelerin çoğuyla sık iletişime geçemedikleri ve uygun işbirliği ortamlarının olmadığını belirtmiş. Hacer Öğretmen ise velileriyle çok sık görüştüğü ve işbirliği yaptığını dile getirmiştir.

Görüş bildiren beş öğretmen (Sevilay, Fatma, Zehra, Esra, Eylül) ailelerin büyük çoğunluğunda *iletişim problemleri* yaşadığını, ailelerle çok sık görüşemedikleri için *sağlıklı işbirliği yapamadıkları*, sürekli iletişim halinde oldukları ailelerin sayısının *çok az olduğunu*, sık iletişime geçtikleri alilerle *sağlıklı işbirliği* süreçleri geliştirdikleri,

işbirliği yaptıkları ailelerin çocuklarının gelişimlerinin diğerlerine nazaran daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Fatma Öğretmen bu durumu şu şekilde dile getirmiştir. *'her ders gelen velilerim yok açıkçası. İlk geldiğimde her ders geliyorlardı zaten her dersin sonunda bir iletişim halindeydik ama şimdi işte birisi hamile öbürünün hastası falan var derken ayda bir falan gelmeye başladılar.'* Benzer şekilde Zehra Öğretmen *'açıkçası iş birliği olmayınca çok yavaş gidiyoruz.'* Sözleriyle işbirliği olmadığında sürecin yavaşladığını dile getirmiştir. Hacer Öğretmen ise *'çok görüşüyoruz çünkü çok küçük öğrencilerim ben sürekli aileleriyle iletişim halindeyim sürekli geliyor zaten çocukla birlikte geliyor az önce de gelen oldu ders sonu bir 10 dakikamı ayırıyorum molamı onlara ayırıyorum.'* Sözleriyle ailelerle çok sık iletişim kurduğunu dile getirmiştir. Ailelerle sık görüştüğünde işbirliği sürecinin çok sağlıklı olduğunu ve çocukların gelişimlerinin hızlandığını şu sözleriyle aktarmıştır. *'Böyle olunca işte ben yaptıklarımı anlatınca sen böyle böyle yap deyince oda bana anlatıyor mesela ondan da akıl alıyorum anne sonuçta o onun daha çok yanında oda bana akıl veriyor bazen böyle olunca çok çabuk ilerliyor gerçekten.'* Bir ailenin işitme kayıplı olduğu için iletişim kuramadığı ve işbirliği yapamadığını bununda çocuk üzerinde olumsuz etkiler yarattığını dile getirmiştir. *'az önce giden çocuğu 1 yıldır alıyorum sürekli devamsızlık yapıyorlar anne de işitme engelli dede ilgilenmiyor yenge ilgilenmiyor yollamıyorlar mesela çocuğu hiçbir ilerleme yok hatta git gide geriye gidiyor çocuk çok kötü yani maalesef.'*

Öğretmenlerden üçü (Hacer, Zehra, Fatma,) ailelerle iletişimi gerektiğinde telefonla notlarla ve öğrencinin defteri üzerinden kurduğunu belirtmiştir. Hacer Öğretmen bu durumu şu sözleriyle dile getirmiştir. *'Yapmam gerekeni yaptığımı düşünüyorum ya da diyorum bir problem mi oldu arayabilirsiniz gece 10u geçmediği sürece beni arayabilirsiniz sorabilirsiniz.'* Görüş bildiren diğer üç öğretmen ise (Sevilay, Esra, Eylül) ailelerle kurumda görüştüklerini belirtmişlerdir.

3.3.4. Öneriler

ÖERM' aile bağlamında öğretmenlerin çeşitli önerileri olmuştur. Bu konu hakkında öğretmenlerin tamamı (Sevilay, Fatma, Zehra, Hacer, Esra, Yasemin, Eylül) görüş bildirmişlerdir. Kurumda ailelere programın çerçevesi ve kurumun işleyişi hakkında ön bilgilendirme yapılması gerektiğini, ailelere karşı samimi olunması gerektiği ve olumsuz durumlar varsa onların anlatılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Örneğin Sevilay Öğretmen bu konuda şöyle düşünmektedir.

'Neler yapılabilir şey hani ee bilgilendirme aşaması olabilir. Çocuklar hani ve çocuğunuz bu kurumumuza geliyor kurumumuzda şu şu dersler olacaktır şu dersleri dışına çıkılmayacaktır hani bu şekilde olacak öğretmenlere mis al tüm dersleri veren bir öğretmen değil amaçların bunlar olduğu şeklinde bir bilgilendirme olabilir.'

Bunun yanı sıra öğretmenler devletin aile eğitimine katkıda bulunması gerektiğini, işbirliği kurmanın yollarının aranması gerektiğini, velileri bilinçlendirici kurs ya da eğitimlerin verilmesi gerektiğini, velilerin kabul süreçlerinin desteklenmesi ve hızlandırılması gerektiğini, ailelerin güven duymasını sağlamak gerektiğini, dile getirmişlerdir. Ailelerin çocukların bireysel farklılıklarını görmeleri ve diğer çocuklarla kıyaslamamasının sağlanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

3.4. Öğretmenlerin Diğer Paydaşlardan Beklenti ve Önerileri

ÖERM'lerde verilen destek eğitim süreçlerine yönelik diğer paydaşlardan beklenti ve önerilerle yönelik sorulardan elde edilen veriler analiz edildiğinde altı beş temaya ulaşılmıştır bu alt temalar şunlardır; a) ÖERM'le İlgili Görüşler b) Öğretmenlerin MEB' ten beklentilerine ilişkin görüşleri c) Öğretmenlerin RAM' dan beklentilerine ilişkin görüşleri d) Öğretmenlerin üniversiteden beklentilerine ilişkin görüşleri e) Öğretmenlerin okuldan beklentilerine ilişkin görüşleri

3.4.1. ÖERM'le ilgili görüşler

ÖERM' lerle ilgili araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (Sevilay, Eylül, Fatma, Zehra, Hacer, Yasemin, Esra) görüş belirtmişlerdir. Bütün öğretmenler ÖERM'lerin işitme kayıplıların eğitimi için önemli bir yer olduğunu ve bu kurumların gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin Zehra Öğretmen, '*çok güzel bir uygulama bence*' sözleriyle ÖERM' lere ilişkin algısını dile getirmiştir benzer şekilde Hacer Öğretmen '*burası çok faydalı oluyor çünkü haftada iki saat özel ders alıyorsun gibi düşün*' sözleriyle kurumların işitme kayıplı bireylere sağladığı faydayı dile getirmiştir.

Öğretmenler ÖERM' leri kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrenciler için okullarına destek anlamında *fayda görebilecekleri kurumlar* olarak nitelemişlerdir. Okullarda öğrenci sayısının fazlalığından dolayı kaynaştırmadaki işitme kayıplı öğrencilerin bazen *göz ardı edilebildiğini* bu açığı ÖERM' lerin *kapattığını* belirtmişlerdir. ÖERM' de okulla paralel konular işlendiğinde öğrencilerin orada *öğrenemediklerini* bu kurumlarda *öğrendiklerini* bildirmişlerdir. ÖERM' lerde ailelere

rehberlik edildiğinden işbirliği sağlandığında ailelerin ve çocukların *faydalandıklarını* dile getirmişlerdir. Örneğin Eylül Öğretmen bu durumu şu şekilde dile getirmiştir.

‘Mesela diğer okulda çocuklar çok fazla öğrenci bir arada olabiliyor. Özellikle işitmelerde özellikle kaynaştırma öğrencisiyse. Mesela bir öğrencim var işitme normal kaynaştırma öğrencisi çok sıkıntı yaşıyor yani 20 öğrencinin içerisinde öğretmenim ben duymuyorum ki diyor ben anlayamadım diyor. İllaki bir kalabalık ortam olduğu için sıkıntı oluyor. Orada anlatılan konuyla ben aynısını anlatıyorum burada birebir anlatılan konu aynı olmuyor. Burada öğrenebiliyor.’

Yasemin Öğretmen’ de ÖERM’ le ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir. *‘Okulda takviye nasıl verilirse verilsin bir yerde ilerlemiyor. Bir yerde ek takviye illaki gerekiyor. Bu açığı aile ya rehabilitasyona göndererek ya da maddi durumu iyiye özel ders vererek karşılıyor. Esra Öğretmen ÖERM’ in işitme kayıplı çocukların sosyal yaşantısına katkı sunduğunu dile getirmiştir. ve ÖERM’ i uygun koşullarda destek eğitimi verildiğinde ‘eğitimi destekledikten sonra bence rehabilitasyon çocuğun ilerlemesi için bir nimet yani’ olarak nitelemiştir.*

Öğretmenlerden dördü (Eylül, Fatma, Zehra, Hacer) ÖERM’de verilen ders saatlerinin kısa olduğunu belirtmişlerdir. Okula devam etmeyen işitme kayıplılar için daha fazla ders saati olması gerektiğini vurgulamışlardır. Eylül Öğretmen *‘Tamam biz ancak yetişebiliyoruz ama ya öğretmen fazla olmalı çocuklar mesela haftada 2 seans alıyorsa haftada 2 seans onlar için çok yeterli olmuyor.’* Sözleriyle çocukların haftada iki saatten daha fazla ders almaları gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Fatma Öğretmen de *‘yani çocukların ders saatinde artışa gidilebilir. Kesinlikle onu yetersiz buluyorum.’* diyerek ders saatlerinin yetersizliğini dile getirmiştir. Fatma Öğretmen ÖERM’lerin faydasından bahsederken bunun yanı sıra her kurumun böyle olmadığını bazı kurumların bu işe *ticari kaygıyla yaklaştığını* belirtmiştir. Bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

‘Rehabilitasyon merkezlerinin çoğu şu an ticari tekneler olarak çalışıyor. Bu konuda tabiki bi memnuniyetsizliğim var. Ama yani bir de alanların birleştirilmesi gibi bir durum da var. Hani bu konuda kişilerin kendi alanında uzmanlaşmasına da müsaade edilmiyor yani. Bir insan her işi çok iyi yapamaz. Bir işi çok iyi yapabilir. Ama sistemde bu şekilde götürüyor. Yani bu konuda bence daha düzenlemeye gidilebilir.’

Benzer şekilde Hacer Öğretmen de parasal durumu daha ön planda tutan kurumların var olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerden ikisi sertifikayla ÖERM’ lerde çalışan öğretmenlerin olduğu ve bu durumdan *hoşnut olmadıklarını* dile getirmişlerdir. Hacer ve Zehra Öğretmen bazı kurumların maliyeti düşürmek için sertifikalı öğretmenleri daha uygun maaşlara

çalıştırdığını bunda eğitim kalitesini düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Sevilay Öğretmen de sertifikalı öğretmenlerin büyük çocuklarla çalışmasında bir *mahsur görmediğini* fakat küçük çocuklarla *çalışmaması gerektiğini* dile getirmiştir.

3.4.2. Öğretmenlerin MEB’den beklentilerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin tamamı MEB’le ilgili beklentilerine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden dördü, (Eylül, Fatma, Sevilay, Yasemin) işitme kayıplı çocukların eğitimi için hali hazırdaki eğitim kurumların *yetersiz olduğunu*, daha çok eğitim ortamı sağlanmasını, destek eğitimde daha fazla süre geçirmeleri gerektiğini, destek eğitim süreçlerine okul öğretmenlerinin katılmalarını sağlamak gerektiğini, belirtmişlerdir. Fatma Öğretmen verdiği bir örnek deneyimi ile bu durumu şöyle dile getirmiştir.

‘Yani benim mesela atıyorum İÇEM bir öğrencimiz var işte. İÇEM e kaydettirmeye çalışıyoruz. İşte arkadaşım da konuştu. Yani çocuğu kaydettiremedik. Yani özellikle mesela küçük yaşta oraya gitseydi onlar için daha faydalı bir eğitim olacaktı. Hani bu yüzden bu yaş grubu özellikle küçük yaş grubu işitme çocukları için de hani gerçekten emin ellerde daha profesyonel ellerde tam gün işte eğitim alabilecekleri rahatça kayıt yaptırabilecekleri daha çok sayıda okul gerekiyor bence.’

Fatma Öğretmen okul sayılarının arttırılması görüşündedir. Bu düşüncesini şu sözlerle dile getirmiştir.

‘Yani gidip de işte burada içeme üç kere kapısını çalıp çocuk alınmadığında burda bende çalışmaya çalışıyorum ama orda da gitse daha iyi olur yani. Orda da tam gün bir eğitim olsa işitme üstüne profesyonel ellerden demekki bu konuda bi yetersizlik var. Demekki talebi karşılamıyor potansiyele. Ben öyle düşündüm açıkçası yani işitme üstüne daha fazla ve daha kapsamlı devlet okulları açılabilir milli eğitimden mesela beklentim bu olur. Sayısı arttırılabilir.’

İki öğretmen (Sevilay, Zehra) öğretmene verilen *değer ve önemin artırılmasını* beklediklerini dile getirmiştir. Sevilay Öğretmen bu durumu ‘Yani biraz daha öğretmenlerine *değer vermelerini isterim açıkçası veli çat diye gelip ben öğretmen değiştirmek istediğinde bi öğretmen değiştirilmeden şey yapılsa bi iletişime geçilse şu şu şekildedir diye öğretmeni biraz daha savunsa daha iyi olabilir diye düşünüyorum*’ sözleriyle aktarmıştır.

İki öğretmen (Esra, Hacer) MEB’ in RAM’ lar üzerinde daha fazla etkisinin olmasını beklediğini dile getirmişlerdir, kurumlar arası iletişimin iyileştirilmesi için çalışmalar yapılmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Esra Öğretmen bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir. ‘*Milli Eğitim Bakanlığı’ndan şu RAM’ la ilgili az öncede*

belirttim onun kati bize emri vaki gibi gelmesin mesela olabilir mi mesela bizimde görüşlerimiz iki üç kurum arasında iletişimin çok sağlam olması gerekiyor bana kalırsa'

Hacer Öğretmen MEB' in sadece maddi boyutla ilgilenmemesi gerektiğini iyi bir denetleme olmasını beklediğini, denetlemelerin işlevsel olması gerektiğini, şu sözlerle dile getirmiştir. *'Milli Eğitim Bakanlığı ndan dediğin gibi ya sadece bu işin maddi boyutuyla ilgilenmek yetmiyor ilgileniyorsa da sadece ders ücretini karşılamakta yetmiyor yani bir şekilde daha çok ilgilenebilirler. Ya da denetlesinler ama evrak olayını denetlemesinler kaliteyi denetlesinler bunu denetleyebilirler.*

3.4.3. Öğretmenlerin RAM'dan beklentilerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerden tamamı RAM' lardan beklentileri ile ilgili görüş beyan etmişlerdir. Bu öğretmenlerden beşi (Eylül, Fatma, Zehra, Esra, Hacer) RAM larla ilgili bir beklentiden bahsederken öğretmenlerden ikisi (Sevilay, Yasemin) beklentilerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Örneğin Sevilay Öğretmen, RAM' larla ilgili beklentileriniz nelerdir sorusuna *'beklentim yok'* diye cevap vermiştir.

Beş öğretmen (Eylül, Fatma, Zehra, Esra, Hacer) RAM' larda amaçların çocuklara uygun olarak belirlenmesini beklediklerini belirtmişlerdir. RAM' larla iletişimin daha sık kurulması öğretmenlerin beklentisi arasındadır. Öğretmenler işbirliği süreçlerinin daha sağlıklı olmasını beklediklerini dile getirmişlerdir. Esra Öğretmen bu durumu *'iki üç kurum arasında iletişimin çok sağlam olması gerekiyor bana kalırsa'* sözleriyle dile getirmiştir. Hacer Öğretmen RAM'ların amaç belirlerken ailelerin gözlemleri ve uygulamalarını ön planda tutması gerektiği beklentisinde olduğunu, bunun gerçekleşmesi için ailelerin eğitim süreçlerine dahil edilmesi gerektiği beklentisini dile getirmiştir.

3.4.4. Öğretmenlerin okuldan beklentilerine ilişkin görüşleri

Altı öğretmen (Eylül, Sevilay, Zehra, Yasemin, Fatma, Sevilay) okul ve öğretmenlerden beklentileri ile ilgili görüş belirtmiştir. İki öğretmen (Fatma, Sevilay) öğretmenlerden beklentilerine ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Okul öğretmenlerinin kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde *istekli ve gayretli olmalarını* beklediklerini dile getirmişlerdir. Okulda öğrencilerin *uygun planlama ve değerlendirmeye tabi tutulması* beklentiler arasındadır. Okul öğretmenlerinin ÖERM' de çalışan destek eğitim hizmeti veren öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmasını beklediklerini dile getirmişlerdir. Okulda düzenlenen eğitim

ortamlarının öğrencilere uygun olması gerektiği öğretmenlerin beklentisi arasındadır. Okul öğretmenleri ile bilgi ve materyal paylaşımı yapılması gerektiğini beklediklerini dile getirmişlerdir. Bu durum hakkında Fatma Öğretmen şöyle söylemiştir. *‘Benim daha çok öğretmenlerle beklentim bilgi alışverişidir. Materyal alışverişidir. Çocuk değerlendirmesinde benim gözümünden kaçan bir nokta varsa beni uyarmasıdır beni eleştirmesidir. İşbirliğidir yani.’*

3.4.5. Öğretmenlerin üniversiteden beklentilerine ilişkin görüşleri

Altı öğretmen (Eylül, Fatma, Zehra, Esra Hacer, Yasemin) destek eğitim süreçlerinde üniversitelerden beklentileri hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenler üniversitede verilen bilginin *teoride kaldığı* uygulamaya dökme fırsatlarının *fazla olmadığını* staj sürelerinin *daha fazla olması gerektiğini* dile getirmişlerdir. Örneğin Hacer Öğretmen bu durumu şöyle aktarmıştır.

‘Bilmiyorum bence her şey çok teorik veriliyor hiç pratik yok ben mesleğe başladığımda ilk gittiğim yerde öyle bir afalladım ki 4 yıl eğitim var ama neyin eğitimini aldım ki ben tamam bep hazırlamayı öğrendim ama ram da değilsin hadi bakalım ne yapacaksın şu engel türünü gördüm bu engel türünü gördüm önemli olan o engel türüne yapacağın şey yani tamam ben bunu biliyorum oldu bittimi bitmiyor pratik daha önemli bana tek bir şey katan şey staj oldu.’

Öğretmenler üniversitedeki ders içeriği ile uygulamanın *farklı olabileceğini* bu durumda *yeniden düzenlenmesi gerektiği* beklentisi içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde farklı alanlarda öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerine özel eğitim derslerinin *yoğunlukla verilmesi gerektiğini* dile getirmişlerdir.

Esra Öğretmen bu durumu şöyle aktarmıştır. *‘...mesela sınıf öğretmenleri diye düşünüyorum zaten özel eğitim öğretmenlerinin yeterli eğitim aldıklarını düşünüyorum da okul öncesi de olabilir sınıf öğretmenliği de olabilir bu anlamda sadece ders olarak değilde bu anlamda eğitim süresinden geçmesini isterim temeli onların elinde atılıyor bu çocuklara yanlış bir şeyler verilmemesi taraftarıyım.’*

Özel eğitim bölümlerinin ders içeriklerine ÖERM’ lerde yapılan eğitimle ilgili *içerik eklenmesi* öğretmenlerin beklentileri arasındadır. Yasemin Öğretmen üniversiteden beklentisine yönelik üniversitenin çalıştığı *belli başlı yerler olduğunu* onun dışına *çıkmadığını* ama bu etkinlik ve çalışmaların *yoğunlukla yapılması gerektiği* beklentisini dile getirmiştir. Zehra Öğretmen üniversitede *uygulamanın yetersiz olduğundan* öğrencilerle *sağlıklı etkileşim yakalayamadıklarından* ÖERM’ de yapılan 45 dakikalık bireysel dersler için *yeterince hazırlanamadıklarından* bahsetmiştir. Zehra Öğretmen

belirli bir kısım öğrencinin uygulamalara dahil edilirken diğer grubun dışarıda kaldığı (işaret diliyle iletişim kuranlar) eğitim süreçlerinde hepsini kabullenmek gerektiği beklentileri arasında olduğunu belirtmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; ÖERM' lerde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ülkemizde işitme kayıplı bireyler okul dışı destek eğitim hizmetlerini Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde almaktadır (MEB, 2012). ÖERM'lerin sayısı MEB istatistiklerine (MEB, 2017, s.213) göre günümüzde Türkiye' de 2.074' e ulaşmıştır. Aynı istatistikte bu kurumlarda eğitim gören özel gereksinimli birey sayısı 373.942 ve çalışan öğretmen sayısının 22.264 olduğu görülmüştür.

Ulusal alanyazında özel eğitim destek hizmetlerinin verildiği bu kurumlarla ilgili araştırmalara rastlamak mümkündür. Fakat yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun zihin yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yöneldiği görülmektedir. ÖERM' lerde işitme kayıplılara verilen destek hizmetlere yönelik araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. İşitme kayıplılarıyla ilgili yapılan bu araştırmalarda süreç ve var olan durumlara odaklanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak ÖERM' lerde işitme kayıplılara verilen destek eğitim hizmetlerine yönelik algı ve görüşlerinin inceleyen bir olgubilim araştırmasına ihtiyaç duyulmuştur. Alanyazında destek eğitim olgusuna, öğretmenlerin algı ve deneyimlerine, odaklanan araştırmaların olmaması araştırmanın betimsel yaklaşımlı olgubilim deseninde yapılmasının bir diğer nedenidir.

Olgubilim deseni kişilerin; algılarını, deneyimlerini, olaylara yönelik bakış açılarını ve anlamlandırmalarını derinlemesine açıklayabilme ve bunlara yönelik bütüncül bir bakış açısı sağlama olanaklarını barındırır. Bu bağlamda araştırma soruları doğrudan teoriye dayalı oluşturulmamış, bunun aksine belirli bir bağlamda katılımcıların deneyimleri ve bu deneyimlerini anlamlandırma süreçlerine ilişkin olarak oluşturulmuştur (Smith, Flowers ve Larkin, 2009, s.55).

Bu amaçla araştırmanın desenine uygun olarak ölçüt örneklem yöntemiyle katılımcılar belirlenmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 80; Creswell, 2013, s.79), araştırma için uygun katılımcı sayısı olduğu belirtilen yedi öğretmenden (Creswel, 2013, s.78; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 71; Smith, Flowers ve Larkin, 2009, s.57) olgu bilim araştırmalarının en önemli veri toplama tekniği olan görüşme tekniği (Polkinghorne, 1989 dan akt. Creswell, 2013, s.79; Ersoy, 2017, s.110) tercih edilmiş, aynı zamanda günlükler ve dokümanlarda veri toplama kaynağı olarak kullanılmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 389-390).

Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularının öğretmenlerin algı ve deneyimlerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir (Ersoy, 2017, s.112). Görüşmeler gerçekleşmeden etik kurallar gereği gerekli izinler alınmış, katılımcılara gerekli bilgiler verilmiştir (Brantlinger vd., 2005, s. 200-201; Glesne, 2015, s. 63).

Araştırma verilerinin analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olarak olgubilim desenine uygun olan içerik analizi ile yapılmış, verilerin kavramsallaştırılmasına ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkmasına gayret edilmiştir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen temalar çerçevesinde ulaşılan bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır (van Manen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.72).

Bu çalışmada ÖERM’deki destek eğitim süreçleri olgusuna yönelik derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmak amaçlanmış olup olgunun farklı kişiler tarafından nasıl algılandığı deneyimlendiği ve anlaşıldığı derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır. Destek eğitim süreci olgusuna yönelik oluşan bir takım kavramlar öğretmen görüşlerinin altında tartışılmıştır.

Bu olgubilim araştırması nitel araştırmaların doğası gereği kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Fakat olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamlandırmamıza yardım edecek sonuçlar sağlayacak örnek olaylar, açıklamalar ve deneyimler ortaya koyabilir. Bu yönüyle olgubilim araştırmaları hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.72).

Araştırma boyunca araştırmanın sistematik bir şekilde devam edebilmesi, araştırmacıya gerekli yol gösterici bilgilendirmenin yapılabilmesi, ortaya çıkan olumsuzlukların çözüme kavuşturulabilmesi, araştırma sürecine dâhil olan katılımcılar arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesi adına araştırmacının topladığı veriler süreçte ve sonuçta hem işitme kayıplıların eğitimi alanında hem de nitel araştırma yöntemlerinde uzman tez danışmanı tarafından eş zamanlı incelenmiş ve de araştırmacıya geribildirimler verilmiş ve yönlendirmeler yapılmıştır (Odom vd., 2005, s.137-148). Tez danışmanı, araştırmacı ile yapılan toplantılarda olgubilim desenine uygun olarak araştırma sürecinin planlanması, verilerin toplanması, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, verilerin analiz edilmesi, verilerin yorumlanması ve araştırma raporunun yazımı aşamalarında eş zamanlı bulunmuş, denetlemiş, verdiği dönütler ile araştırmacıyı yönlendirmiştir.

Bu araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında tüm araştırmalarda olduğu gibi yerine getirilmesi gereken dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım şeklindeki tüm etik ilkelere uyulmaya özen gösterilmiştir (Ekiz, 2015, s. 40-42; Uzuner, 2005, s. 9-11).

4.1. ÖERM’de Çalışan Öğretmenlerin Kurum Yapısı ve İşleyişi ile İlgili Deneyim ve Görüşleri

Kurum yapısı ve işleyişi ile ilgili sorulardan elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğretmenlerin görüşleri dört başlık altında toplanmıştır. Bu görüşler; a) kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler, b) kurum yöneticilerine ilişkin görüşler, c) öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik görüşler d) kurumun denetlenmesine yönelik görüşlerdir.

4.1.1. Kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler

Öğretmenlerin kurumun fiziki yapısıyla ilgili görüşleri kurumun binası, binanın iç yapılanması, sınıfın fiziki koşulları ve materyal başlıkları altında birleşmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı kurum açmak için şartları ve uygun koşulları çeşitli kanun, yönetmelik ve yönergelerle belirlemiştir (MEB, 2007; MEB, 2014; MEB, 2016; MEB, 2018). Bu kanun yönetmelik ve yönergelerde belirtilen şartlar sağlanmadığında kurumların açılmayacağı görülmektedir. Kurumlar her ne kadar bu resmi şartlara göre uygunluğu sağlıyor olsa da bu kurumda çalışan öğretmenlerin uygunluk için görüş ve düşünceleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin tamamı ÖERM’lerin fiziki koşullarının genel olarak uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler kendi algılarına göre bu uygun olmayan koşulları dile getirmişlerdir. Kurumların yapılış amacının eğitim kurumu olmadığının ve bu kurumların apartmanlardan dönüştüğünü söyleyen öğretmenler, ÖERM’e dönüştürülen bu binaların yeterli büyüklükte bahçe ve oyun alanına sahip olmadığını vurgulamışlardır. Öğretmenler çalıştıkları kurum binalarının içyapılarının uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Bu düzenlemelerin engelli çocuklara göre yapılması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır. Sınıfların yalıtımının uygun olması ve çocuklar için tehlikelerden arındırılmış olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf yalıtımı ile ilgili bir öğretmen gerekli düzenlemenin yapıldığını belirtmiştir.

Fiziki koşulların düzenlenmesinin kurumdan kuruma farklılık gösterebildiği görülmekle beraber bu koşulların uygun olmadığı görüşünün öğretmenlerin çoğu

tarafından dile getirildiği söylenebilir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamının bu konu hakkında görüş paylaşmasının öğretmenler için ÖERM'lerin fiziki koşullarının önemli bir nokta olduğu düşünülebilir. Karasu ve Mutlu (2005)'nin gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenler eğitim kurumlarının fiziki koşullarının öğrencilere uygun olmasını vurgulamış ve benzer şekilde uygun bahçe ve oyun alanlarının eğitim kurumunun özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Atmaca, Atlar ve Uzuner (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ÖERM' de deneyimi olan öğretmenler kurumların apartmanlardan dönüştürüldüğünü ve fizik koşulların uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Sağiroğlu (2016)'nin yaptığı araştırmada kurumun fiziksel özelliklerinin iyi olması ailelerin beklentileri arasında olduğu ve kat sayısının uygunluğu, binanın temizliği, içyapının düzenli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Arslan (2014)'in yaptığı araştırmada benzer şekilde bulgulara rastlamak mümkündür. Aileler kurumun fiziksel yapısını yetersiz bulduğu ve bahçe ile güvenliğin üst düzeyde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından yapılan araştırmada işitme kayıplıların eğitim aldığı ÖERM'lerde sınıfların teknolojik donanımlarının yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise katılımcıların hiçbiri sınıfların teknolojik donanımının yetersizliğine ilişkin görüş belirtmemişlerdir. Kurumun fiziksel yapısı ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alanyazındaki diğer araştırmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin vurguladığı gibi genel olarak ÖERM'lerin fiziksel koşullarının yetersiz olduğu ya da bir takım eksikliklerin olduğu düşünülebilir. Alan yazında yapılan araştırmaların yılları göz önüne alındığında ÖERM'lerin fiziki koşulları ile ilgili durumun geçmişten günümüze kadar büyük bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

Kurumla ilgili öğretmenlerinin görüşlerinin toplandığı bir başka başlık ise materyaldir. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde kullanılacak materyallerin resimler ve animasyonların ön planda olduğu, görsel yönden zengin, oyunlara dayalı materyaller olması gerekmektedir (Karal ve Çiftçi, 2008). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu materyal çeşitliliği ve kullanımının önemini vurgulamıştır. Yedi öğretmenden beşi materyalle ilgili sorun yaşamadıklarını ve kurum olarak destek gördüklerini dile getirirken aynı kurumda çalışan iki öğretmen bu konu hakkında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı kurumda çalışan dört öğretmen ise kurumdan bu konuda destek aldıklarını eksikliklerinin giderildiği gerektiği zamanlarda ihtiyaç listelerinin yapıldığını belirtmişlerdir. Bu kurumun kurucu yöneticisinin özel eğitim alanında uzun yıllar deneyimi vardır. Materyal

konusunda öğretmenlerini desteklediği ve genel anlamda çalışan dört öğretmenin de bu durumdan memnun olduğu söylenebilir.

Materyal konusunda sıkıntı yaşadığını dile getiren iki öğretmenin çalıştığı kurum yöneticisi de benzer şekilde alanda uzun yıllar deneyimi olan özel eğitim öğretmenidir. Fakat öğretmenler materyal konusunda kendi problemlerini kendileri giderme çabasında olduklarını belirtmişlerdir. Kurum yöneticilerinin özelliklerinin benzer olmasına rağmen iki kurumda da farklı deneyim ve farklı algılar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin materyal konusu ile ilgili görüşleri ve kurumların materyal sağlama durumları çalıştıkları kurumlara ve deneyimlere göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Çetin ve Şen (2017) in ÖERM öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını materyal konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunlar materyal eksikliği, uygun materyal seçememe ve materyal hazırlama süreçlerindeki zorluklar olarak belirtilmektedir. ÖERM' lerde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, materyal konusunun kurumdan kuruma farklılık gösterdiği, eksiklikler konusunda sorun yaşandığı ve bireysel ya da kurumsal olarak bu sorunun üstesinden gelindiği belirtilmektedir (Altinkurt, 2005; Karasu ve Mutlu 2014; Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Gürgür, Büyükköse ve Kol 2016; Atmaca, Atlar ve Uzuner, 2018).

4.1.2. Kurum yöneticilerine ilişkin görüşler

Öğretmenlerin tamamının çalıştığı kurumun kurucu yöneticileri eğitimcilerden oluşmaktadır. Bu yöneticiler özel eğitim alanında öğretmenlik deneyimleri yaşamış ve öğretmenlerin görüşlerine göre tecrübeli idarecilerdir. Bir yönetici veya öğretmenin beş yıl mesleki deneyim yaşaması onun deneyimli olduğu anlamına gelmektedir (Berliner, 2001). Bu bağlamda kurum yöneticilerinin deneyimli olduğu ve öğretmenlerin kurum müdürlerinin deneyimli olmalarına yönelik algılarının yıl olarak geçirdikleri mesleki deneyim olduğu söylenebilir.

Öğretmenler kurum yöneticilerinin eğitimci olmasının ve özel eğitim deneyimlerinin olmasını kendilerine büyük katkılar sağladığını dile getirmişlerdir. Uygun işbirliği koşulları oluştuğunda yöneticilerin bu deneyimlerinden faydalandıklarını söylemişlerdir. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerinde paydaşlar arası işbirliği sağlanması eğitimin kalitesinin artırılması bakımından önemlidir (Heward, 2013). İşbirliği en genel anlamıyla '*amaç ve çıkarları bir olanların oluşturduğu çalışma ortaklığı*' (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Bir öğretmen, yönetici ne kadar deneyimli ve

altyapıya sahip olursa olsun uygun işbirliği koşulları sağlanmadığı takdirde bu deneyim ve tecrübenin pek bir anlam ifade etmediğini ve kendisinin de bu durumu yaşadığını ifade etmiştir. İşbirliğinin tanımında yer alan aynı amaç ve çıkarlar doğrultusunda çalışıyor olsalar da öğretmen işbirliğini; ortak paydada eşit kararların alınması ve ona göre işbirliği kurulması olarak algılamış, bu bağlamda yöneticilerin daha baskın fikirlere sahip olabileceğini belirtmiş ve uygun işbirliğini sağlayamadığını dile getirmiştir. Aynı kurumda çalışan diğer üç öğretmen ise aksine kurum yöneticisi ile sürekli iletişim ve işbirliği halinde olduklarını ve bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu üç öğretmen tarafından işbirliği kavramının kurum yöneticisiyle uyumlu çalışmak, sürekli iletişimde olmak ve isteklerinin yönetici tarafından karşılanması olarak algılandığı söylenebilir. Aynı kurumda çalışan bu öğretmenlerden biri, diğer üç arkadaşından farklı deneyimler yaşamış ve farklı görüş bildirmiştir. Aynı kurumda çalışan öğretmenler, yaşadıkları bu farklı deneyimler sonucu yönetici olgusuna karşı farklı algıları dile getirmişlerdir.

A kurumunda çalışan iki öğretmen ve B kurumunda çalışan bir öğretmen kurum yöneticilerinin özel eğitim deneyimi olan öğretmenler olmasının kendilerine olumlu katkılar sağladığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak kurum yöneticilerinin alan mezunu olması ve deneyimli olmasının işbirliğini arttırdığı ve öğretmenlere olumlu katkılar sağladığı düşünülebilir. Alanyazında ÖERM' de yapılan araştırmalarda kurum yönetsel problemlerin yöneticilerin uzmanlık alanlarıyla ilişkili olduğu ve öğretmenlik deneyimi ve özel eğitim geçmişi olmayan yöneticilerle öğretmenlerin problemler yaşadıkları dile getirilmiştir (Kayaaltı, 2005; Yılmaz, 2005; Karasu ve Mutlu, 2005; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016; Çetin ve Şen, 2017; Atmaca, Atlar ve Uzuner, 2018). Korucu (2005;)’ nun ÖERM’ de çalışan kurum müdürleriyle gerçekleştirdiği çalışmada kurum müdürlerinin tamamının kurum sahibinin, yöneticisinin eğitimci olup olmasının kurum politikalarını belirleyebildiğini söylemesinin dikkat çekici bir bulgu olduğu söylenebilir.

ÖERM’ de çalışan öğretmenlerin sıklıkla değişmesi öğretmenler tarafından bir sorun olarak algılanmıştır. Bir öğretmen çalıştığı bir kurumda çok fazla öğretmen değişikliği olduğunu vurgulamış, bu durumun öğrenciye, aileye ve öğretmene olumsuz yansımaları olduğunu dile getirmiştir. ÖERM’ de sözleşmelerin MEB tarafından yıllık yenilendiği göz önüne alınırsa, öğretmenlerin genelde bir yıl çalıştıktan sonra kurum değiştirmesi

kurum yöneticilerinin tutum ve davranışı ve kurumun işleyişiyle ilgili olduğu düşünülebilir.

4.1.3. Öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik görüşler

Öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik bütün öğretmenler görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerden beşi çalıştığı kurumlarda ya da daha önceki çalıştıkları kurumlarda birtakım güçlüklerle karşılaştıklarını belirtirken, iki öğretmen ise güçlüklerle karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir.

Beş öğretmenin yaşadıkları problemlerin başında yoğun çalışma koşulları gelmektedir. Yoğun çalışma koşulları iş ve yaşamı dengeleyememek olarak tanımlanabilir. Bireyin çalışma alanından ve ailesinin ihtiyaçlarından kaynaklanan taleplerin yanında kendi kişisel ihtiyaçlarının da uyumlu hale gelmesiyle iş ve yaşam dengesi sağlanmaktadır (Pichler, 2008). Çalışanlar işlerinde geçirdikleri zamanın yoğunluğu nedeniyle evlerindeki annelik ya da babalık rollerini gerektiği gibi yerine getiremiyorlarsa ve işteki yoğunluk aile ve ev sorumluluklarını geciktiriyorsa iş yaşam dengesi tehlikeye girmektedir (Pichler, 2008). Bir öğretmen işten çıktıktan sonra kendilerine zaman ayıracak enerjisinin kalmadığını belirtmiştir. Ayrıca bir öğretmen kendisinin bekar olmasına rağmen zaman ayırmakta güçlük çektiğini evli arkadaşlarının daha çok problem yaşadığını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra bir öğretmen ise çalışma saatlerinin kendisine göre düzenlendiğini küçük çocuğu olduğu için bazen erken çıkabildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş yaşam dengesini kurduklarında çalışma şartlarını yoğun olarak nitelemedikleri diğer öğretmenlerin ise bu dengeyi kuramadığı için aynı olguyu farklı deneyimlerle farklı anlamlarla nitelendirdiği söylenebilir.

Öğretmenler, yoğun geçen derslerin arasında dinlenme fırsatı bulamadıklarını, sekiz saatlik çalışmanın kendilerini çok yorduğunu dile getirmişler, çalışma saatinin düzenlenmesini ve düşürülmesini beklediklerini söylemişlerdir. Korucu (2005)'nin yaptığı araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını, yoğun çalışma koşullarından bahsetmiş ve bu sebeple seminer ve benzeri programlara dahil olamadıklarını dile getirmişlerdir. Buna karşın Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016)'ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu mevcut ders saatini yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca alan yazında yapılan çalışmalardan ailelerin de görüşlerinin bu yönde olduğu ve ders saati sayısının artması gerektiği düşüncesinde oldukları

görülmektedir (İşman, 2009; Daşbaşı, 2013; Arslan, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin yoğun çalışma koşulları ile ilgili farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenler kurumlardan aldıkları ücretlere ilişkin görüş bildirmiş olup dört öğretmen bu ücretleri düşük bulurken bir öğretmen aldığı ücretten memnun olduğunu dile getirmiştir. İki öğretmen ise bu konu hakkında görüş bildirmemiştir. Aynı kurumda çalışan öğretmenlerin deneyim ve yaşantılarına göre, yeterli ücret algılarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden ikisi geçmişte çalıştığı bir kurumda iki ay, üç ay gecikmelerin olduğu ve bu durumun kendilerine sıkıntı yaşattığını dile getirmiştir. Fakat öğretmenler şu an çalıştıkları kurumlarda herhangi bir maaş düzensizliği yaşamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinde maaş düzensizliğiyle karşılaştıkları bu konuda da kurumsal bazda farklılıkların olabileceğini göstermektedir. Öğretmenler mevcut maaşlarının yükselmesi gerektiğini düşünmektedir.

Benzer şekilde İşman (2009)' ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğu MEB' den beklenti ve istek olarak maaşların arttırılması gerektiğini ve bunun düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Korucu (2005)' nun yaptığı araştırmanın bulgularında öğretmenlerin tamamının ÖERM' den aldıkları maaştan memnun oldukları ve özel kurumlarda çalışmayı tercih etmelerinin en büyük nedeninin de bu olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin ÖERM'lerden aldıkları ücretlerin geçmişten günümüze azaldığı söylenebilir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hiç birisi ÖERM' de çalışmayı tercih etme nedenlerini 'bu kurumlarda maaşların yüksek olması' ya da devlet kurumlarında çalışmama nedenlerini 'ÖERM' lerde daha fazla maaş ödenmesi' olarak belirtmemişlerdir. Bunun sebebinin ÖERM' de öğretmenlerin aldıkları maaşlarda yıllar içerisinde düşüş olması olduğu söylenebilir. 2018 yılında gerçekleştirilen bu araştırmada katılımcıların ÖERM' i tercih sebeplerinde *yüksek ücret* bulunmaması bu görüşü destekler niteliktedir.

İki öğretmen kurumların düşük ücretlerle öğretmen çalıştırma eğiliminde olduğunu dile getirmiş ve bu durumun eğitim öğretim kalitesini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Kurumların ücretleri düşürmek için sertifikalı öğretmen çalıştırma düşüncesine sahip olabildiklerini dile getirmişlerdir. İşman (2009)' ın gerçekleştirdiği araştırmadaki RAM personeli kurumların düşük maliyetleri göz önünde bulundurarak sertifikalı öğretmen çalıştırmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu durum bu araştırmada iki öğretmenin dile getirdiği durumla benzerlik göstermektedir. Bu bulgular ışığında

sertifikalı öğretmenlerin özel eğitim alanı öğretmenlerinden daha düşük ücretlere çalıştığı düşüncesine ulaşılabilir.

Üç öğretmen kurumda evrak işlerinin fazla olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşte olan iki öğretmen C kurumda diğer öğretmen ise B kurumunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin fazla evrak işlerinden kasti kurum içindeki ve kurumlar arası yapılan yazışmalar ve tutulması gereken sınıf defterleri gibi evraklardır. Öğretmenler zaten sisteme bütün bilgilerin girildiğini bunu tekrar tekrar yazmanın kendilerine güçlük çıkardığını belirtmişlerdir. Karasu ve Mutlu (2005)' nun yaptığı araştırmada öğretmenlerin bir kısmı BEP için hazırlanan evrakların gereksiz ve kendileri için fazladan iş olduğunu belirtmiştir. Fakat bu araştırmada fazla evraktan işlerinden yakınan öğretmenlerin kastettiği durum BEP değildir. Bütün öğretmenler eğitim öğretim sürecinden BEP' in uygun olarak hazırlanması ve uygulanması görüşündedir.

Öğretmenlerden biri daha önceki yaşadığı deneyimlerinde kurum yöneticilerinden beklediği kadar değer ve takdir görmediğini bu durumun kendisini öğretmen olarak hissetmemesine yol açtığını ve mesleki anlamda yeterli hissedemediğini dile getirmiştir. Takdir etme, çalışanların örgütsel kararlara katılımını sağlamak ve örgütsel iyileştirme çabalarını güçlendirmek için kullanılan etkin bir araçtır (Chin vd., 2002, akt. Erdil vd., 2011). Öğretmenlerin üstlerinden takdir ve değer görmemesi ya da nadiren görmesi, diğer gören bireylere oranla duyarsızlaşma düzeylerinin artmasına, takdir görme sıklığı azaldıkça özel kurumlarda çalışan bireylerin devlet kurumunda çalışan bireylere göre tükenmişlik düzeylerinin artmasına sebep olduğu görülmektedir (Tarakçı, 2012; Akıncı, 2016).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurum müdürleriyle kurduğu ilişkilerin iyi olduğu ve bu durumun kendilerine katkı sağladığı araştırmanın bulguları arasındadır. Eğitim kurumları içerisinde, her kurumda farklılaşmakla birlikte çalışan personelin başarıları üst yönetim tarafından maddi olmasa da manevi ödüllerle takdir edilmesi, çalışanın iş tatminini ve motivasyonunu artırıcı bir etki yapmaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Bu durumun aksi yaşandığında öğretmenlerin olumsuz olarak etkilendiği söylenebilir.

Öğretmenlerden ikisi daha önceki deneyimlerinde kurum yöneticileriyle yaşadıkları güçlükler için çözüm gayretinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen geçmiş deneyimlerinde yaşadığı sıkıntılar için çözümler geliştirmiş, öğretmenlerin organize olmasını sağlamış, fikirlerinin arkasında durmuş ve öğretmenlerin birlik olduğunda kurum yöneticilerinin olumsuz davranışlarını değiştirdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaşadığı problemlere yönelik çözüm gayreti sergilediklerinde sorunları çözebildiği düşünülebilir.

Öğretmenler aynı kurumda çalışıyor olsa dahi yaşadığı deneyimler birbirlerinden farklı olduğundan bir öğretmenin problem yaptığı durum diğeri için normal karşılanmaktadır. Bu durum aynı deneyimi yaşayan öğretmenler içinde söylenebilir. Örneğin, aynı kurumda birbirlerine yakın maaşlarla çalışan iki öğretmenden birisi maaşın düşük olduğunu dile getirirken bir diğeri maaşının normal olduğunu, ortalama ÖERM maaşlarının bu kadar olduğunu ve bu durumu sorun yapmadığını belirtmiştir. Farklı deneyimlerin ücret algılarını değiştirdiği söylenebilir. Aynı kurumda çalışan iki öğretmenden birisi çalışma saatlerinden ve yoğunluktan şikayet ederken, kendine göre esnek çalışma saatleri belirlemiş bir diğer öğretmen kendisi için bu durumun bir problem yaratmadığını, derslerinin istediği saate göre ayarlanabildiğini dile getirmiştir. Aynı kurumda ders saatleri konusunda farklı deneyimler yaşayan öğretmenlerin aynı olguyu birbirlerinden farklı yorumladıkları söylenebilir. Her öğretmen birer birey olarak eşsiz olduğundan, çalışma doğası gereği eşsiz ve diğerlerinden farklı olacaktır (Bakanay ve Çakır, 2016). Evrensel bir durum olan maaş ya da yoğun çalışma koşulları öğretmenlerin kendi deneyimlerine göre farklı anlamlar kazanmış, katılımcılar aynı evrensel olguya karşı algılarını deneyimlerinden yola çıkarak kendilerine indirgemiş ve farklı anlamlar yüklemiştir (van Mannen, 1990).

Öğretmenlerden beşi yaşanan güçlüklerin çözülmesine yönelik bir takım öneriler getirmişlerdir. Öğretmenler çalışma saatlerinin düzenlenmesi ile verimin daha da artabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri ücret ve tatil konularında iyileştirme yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen sık sık öğretmen değiştirilmesinin önüne geçilmesi ve devamlılığın sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğretmen de öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ve korunması gerektiğini vurgulamıştır. Korucu (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sıklıkla kurum değiştirmesinin ve devamlılığın olmamasının kurumlarda ciddi personel sıkıntısı yaşandığını dile getirmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ÖERM' lerde yaşadıkları problemlere yönelik çözüm önerilerinin kurumdan kuruma farklılık gösterdiği ve kurum odaklı değerlendirildiği görülmüştür. Bir ya da birden fazla öğretmenin yaşadığı bir problem başka bir kurumda görülmemekle beraber o kurumda da farklı problemlerin yaşandığı söylenebilir. Böylelikle ÖERM' lerin yapılarının ve işleyişlerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

4.1.4. Kurumun denetlenmesine ilişkin görüşler

Araştırmaya katılan altı öğretmen kurumların denetlenmesine yönelik görüş bildirmişler ve bu altı öğretmenin tamamı kurumların uygun bir denetleme sürecinden geçmediğini dile getirmişlerdir. Kurum denetimlerinin evrak üzerinde yapılması ve prosedürün yerine gelmesi için gerçekleşmesi bütün öğretmenlerin ortak görüşüdür. Öğretmenler denetimin uygulamaya yönelik olmamasının bir sorun teşkil ettiğini, öğretmenlere destek ve rehber olma niteliğinde bir değerlendirme ve yönlendirme yapılmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler yaşadıkları bu durumu deneyimlerinden örnek vererek dile getirmiş bir öğretmen *‘zaten gelmeden bizim haberimiz oluyor’* diyerek yüzeysel yapılan denetlemenin bile gerektiği gibi yapılmadığını vurgulamıştır. Kurumları denetlemeye gelen personelin özel eğitim alanında yetersiz olması da öğretmenlerin dile getirdiği görüşler arasındandır.

ÖERM’ lerde yapılan birçok çalışmada araştırmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Altınkurt (2008)’un yaptığı çalışmada yöneticilerin yarısından fazlası kurum denetlemesiyle ilgili problem yaşadıklarını, temel problemin denetleyicilerin özel eğitim hakkında bilgi sahibi olamamaları olduğunu belirtmiştir. Atmaca, Atlar ve Uzuner (2018) tarafından yapılan çalışmada benzer bulgulara ulaşılmış ve denetlemenin ÖERM’ lerde problem olduğunu ve uzman olmayan kişiler tarafından gerçekleştiğini vurgulanmıştır. İşman (2009) yaptığı çalışmada RAM’ da çalışan öğretmenlerin ÖERM’ lerde denetimlerin uygun yapılmadığını ve bu durumda kurumların eğitsel amaçtan çok ticari amaca yönelmelerinin sağlandığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) tarafından yapılan çalışmada ÖERM’ de çalışan işitme engelliler öğretmenleri kurumların yeterince ve düzgün bir şekilde denetlenmediğini dile getirmişlerdir.

Acer (2016) tarafından 416 maarif müfettişi ile yapılan çalışmada ÖERM’ lerin denetiminde özel eğitim uygulamalarının değerlendirilmesini yapabilecek yetkinlikte maarif müfettişi istihdam edilemediği belirtilmiştir. Aynı çalışmada denetim yapan müfettişlere herhangi bir hizmet içi eğitim verilmediği ve görev başında yetiştirme eğitimi almadıkları vurgulanmıştır, araştırmanın bir diğer bulgusu da alan yetersizliği olan müfettişlerin uygun yönlendirme ve değerlendirme yapamaması olmuştur. Acer (2016)’ in gerçekleştirdiği bu çalışmada müfettişler yukarıda verilen araştırma bulgularına paralel görüş bildirmişler ve denetimle ilgili yaşanan benzer problemleri

denetleyici rolüyle dile getirmişlerdir. Bu anlamda araştırma bulgularının şaşırtıcı olduğu söylenebilir. Ülkemizin çeşitli bölgelerinden dört yüzün üzerinde müfettişin bu görüşleri bildirmesi durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. ÖERM ler için denetleme süreçlerinin düzenlenmesi ve uzman kişilerce gerçekleştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. ÖERM ler için denetleme olgusunun öğretmenler tarafından ciddi bir problem olarak algılandığı söylenebilir.

4.2. ÖERM’de Çalışan Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Bireylerin Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Deneyim ve Görüşleri

Öğretmenlerin tamamı uygulama öncesi amaçları belirleme sürecindeki deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi vermiştir. Kuruma gelen işitme kayıplı öğrencilerin eğitim sürecindeki amaçlarının belirlenmesi için temel olan RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporları (MEB, 2018) hakkında öğretmenlerin altısı algılarının olumsuz yönde olduğunu belirtirken bir öğretmen olumsuz görüş belirtmemiştir.

Üç farklı kurumda çalışan altı öğretmen RAM raporlarının öğrencilere uygun düzeyde olmadığını dile getirmişlerdir. Yaşadıkları deneyimleri aktaran öğretmenlerden biri çocuğun cinsiyeti bağlamında bile uygun olmayan amaçların verilebildiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerden biri çalıştığı bir işitme kayıplı bir çocuğun akademik düzeyinden çok düşük seviyede amaçlar verildiğini dile getirmiştir. Olumsuz algıya sahip bir diğer öğretmende RAM’ larda değerlendirmelerin çok kısa olduğunu bu yüzden uygun koşullarda değerlendirme yapılamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamı içerikleri oluşturmadan önce öğrencileri tekrar değerlendirmeye aldıklarını, ihtiyaçlarını belirlediklerini ve bu ihtiyaçlara göre amaçlar belirlediklerini dile getirmiştir. Bir öğretmen diğerlerinden farklı olarak RAM raporlarının üzerine belirleyeceği amaçları yazabilmek için bu değerlendirmeyi yaptığını söylemiştir. Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) un benzer şekilde işitme engelliler öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada RAM’ dan gelen raporların öğrenciler için uygun olmadığı vurgulanmıştır. Araştırmanın bulgularına paralel bir şekilde öğretmenler yeniden bir değerlendirme yaptıklarını dile getirmiştir.

Bir başka çalışmada RAM’ larla ilgili ÖERM yöneticilerinin tamamı sorun yaşadıklarını dile getirmiş ve değerlendirme raporlarının uygun olmadığını söylemişlerdir (Altınkurt, 2008). RAM’ lardan gelen raporların uygun olmaması yapılan diğer araştırmaların da bulgularının arasında bulunmaktadır (Karasu ve Mutlu, 2014;

Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Çetin ve Şen, 2017; Atmaca, Atlar ve Uzuner, 2018). Alanyazında RAM' ların fiziki yapılarının ve değerlendirmede kullanılan formların işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesine uygun olmadığı ve bununla ilgili RAM' larda bir takım sorunlar yaşandığı bulgularını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Yurtsever, 2013; Avcıoğlu, 2012; Yılmaz, 2016).

Araştırmanın bulguları ve alanyazın karşılaştırıldığında birbirine benzer sonuçlar çıktığı görülmektedir. Araştırmanın üç farklı kurumdaki altı katılımcısı RAM' lardan gelen eğitsel raporların öğrencinin düzeyine uygun olmadığını vurgulamıştır. ÖERM' lerin fiziksel koşulları ve denetlemesinde yaşanan problemlerin yanı sıra RAM raporlarındaki problemlerinde kurumda çalışan öğretmenler ve yöneticiler için önemli olduğu söylenebilir. Araştırmalar Türkiye' nin farklı şehirlerinde ve farklı branş grubunda öğretmenlerle yapılmış ama ortak sonuç olarak RAM raporları ile ilgili öğretmenlerin sorun yaşadığı görülmüştür. Fakat RAM' da çalışan öğretmenlere ÖERM' lerle ilgili görüşleri sorulan İşman (2009)' ın gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenler bu durumu dile getirmemiş değerlendirme ve raporlama ile ilgili görüş bildirmemişlerdir. Aksine RAM' da çalışan öğretmenler ÖERM' ler hakkında olumsuz görüşler belirtmiş sayılarının arttıkça niteliklerinin azaldığını dile getirmişler, ayrıca bir kısmının eğitsel amaçları gerektiği kadar yerine getirmediğini söylerken, birçok kurumun ticari kaygı taşıdığını ve sadece kar amaçlı hizmet veren kurumlar olduğunu dile getirmişlerdir.

Yılmaz (2016)' ın yaptığı araştırmada RAM' da çalışan öğretmenler çocukların yılda bir defa değerlendirmeye alınmasının ve alışık olmadığı bir ortamda kısa bir sürede performansının belirlenmesinin çocuğun gerçek performansını yansıtmadığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada RAM çalışanları ÖERM' lerden gelen raporların gerçeği yansıtmadığı ve yüzeysel olarak hazırlandığını dile getirmişlerdir. Bu araştırmaların bulgularına bakıldığında değerlendirme ve uygun amaçların belirlenmesi sürecinde sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. ÖERM öğretmenleri bu problemin kaynağı olarak RAM raporlarını gösterse de RAM' da çalışan öğretmenler değerlendirmenin kısıtlı sürede yapılmasını uygun araç gereçlerin ve formların olmamasını ayrıca fiziki koşulların yetersizliğini ve ÖERM' den gelen raporların uygun olmadığını belirtmektedir. Bu durumda amaç belirleme sürecinde yaşanan problemlerin kaynağını net bir şekilde dile getirmenin güç olduğu söylenebilir.

Uygulama sürecinde öğretmenlerin birbirinden farklı deneyimler yaşadığı görülmektedir. Bu durumun öğretmen ve öğrencilerdeki bireysel farklılıklardan

kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin bir öğretmen uygulamada dilin işlevsel olarak kullanılmasını sağlayacak etkinlikler yaptırdığını buna yönelik içerikler oluşturduğunu belirtirken, bir diğer öğretmen önce kelime öğretimine dayalı bir yol izlediğini, kelimeleri öğrettikten sonra cümlelere geçtiğini dile getirmiştir. Yine uygulama sürecinde bir öğretmenin ihtiyaca göre farklı iletişim yaklaşımları kullandığı, gerektiğinde öğrenciyle işaret diliyle iletişim kurduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında alan mezunu olmayan ÖERM’ de çalışan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde gerek yöntem teknik, gerekse yaklaşım ve uygulama açısından bir takım sorunlar yaşadığı görülmektedir. Çetin ve Şen (2017) in alan mezunu olmayan sertifika programına katılmış ÖERM’ de zihin engelli bireylerle çalışan on öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını yöntemsel olarak problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde diğer araştırmalarda da bu bulgulara rastlamak mümkündür. Yapılan bu araştırmada da alan mezunu olmayan öğretmenler ilk dönemlerde bir takım sıkıntılar yaşadıklarını fakat süreç içerisinde alan mezunu olan özel eğitim öğretmenleri ve uzman kurum yöneticileriyle işbirliği yaparak zamanla bu sorunun üstesinden geldiklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda sertifika programlarıyla ÖERM’ de çalışan özel eğitim alanından mezun olmayan öğretmenlerin, özel eğitim alanından mezun öğretmenlere kıyasla uygulama aşamasında sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.3. Aile Süreçlerine İlişkin Deneyim ve Görüşler

ÖERM’ deki aile süreçlerine ilişkin veriler analiz edilmiş ve ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine ilişkin görüşleri, aile eğitimine ilişkin görüşleri, aileyle iletişim ve işbirliğine ilişkin görüşleri başlıkları altında toplanmıştır.

4.3.1. Ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine ilişkin görüşleri

Ailelerin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik altı öğretmen görüş belirtmiştir. Öğretmenler ailelerin beklentilerinin üst düzeyde olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerden dördü ailelerin beklentilerinin ve isteklerinin bazı noktalarda program içeriğinin dışında olabildiğini dile getirmişlerdir. Ailelerin çocuklarının ödevlerine veya sınavlarına ilişkin çalışma istedikleri ve ders programına müdahale ettiklerini dile getirmişlerdir. Yaşanan bu durumun öğretmenleri uygulama aşamasında zora soktuğu söylenebilir. Ailelerin bazı durumlarda beklentileri dışında çalışma olduğunda kurumdan

ayrılma yönelimlerinin olmasının öğretmenlerin özel ve ticari bir yapısı olan bu kurumlarda çalışma şartlarını zorlaştırdığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra beklentilerin ve isteklerin makul olduğu durumlarda öğretmenlerin ailelerle yaşadığı bu problemin ortadan kalktığı araştırma bulguları arasındadır. Arslan (2014)' ın ÖERM' de gerçekleştirdiği araştırmasında ailelerin büyük bir çoğunluğunun kuruma devam etme sebeplerinin kurumda çalışan öğretmenler olduğunu dile getirmiştir.

İki öğretmen bazı ailelerin eğitim öğretim süreçlerine yönelik ilgisinin ve bilgisinin az olduğunu söylemiş bundan kaynaklı olarak da kurumdan herhangi bir beklenti içerisine girmediklerini dile getirmişlerdir. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin ailelerin beklenti ve isteklerinin ya çok düşük ya da çok yüksek olduğu yönünde görüş belirttikleri görülebilir.

4.3.2. Aile eğitime ilişkin görüşler

Öğretmenlerden beşi aile eğitimi ile ilgili görüş bildirmiş olup bu öğretmenlerden üçü aileleri çocuklarıyla birlikte derse aldığını, ders sırasında aileye model olduklarını, materyal hazırlama süreçlerini aileyle birlikte geçirdiklerini ve sıklıkla bilgilendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen bu süreçlere ek olarak aile gelemediği zaman video çekip gönderdiğini veya telefonla iletişime geçtiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerden biri aile eğitimi sadece ders sonunda velileri bilgilendirmek olarak ele almış ve evde yapması gerekenleri anlattığını dile getirmiştir. Eğitimcinin aile eğitimi bitiminde, aileye bu aile eğitimi seansında genel olarak neler yapıldığını özetlemesi ve bu eğitimden gelecek eğitime kadar yapabilecekleri aktiviteler hakkında aileyle konuşması önerilmektedir (Clark, 2007). Ancak bu çok daha kapsamlı olan aile eğitim sürecinin sadece bir aşamasıdır. Öğretmenin aile eğitiminin sadece bir aşamasına yönelik çalışmalar yaparken aynı kurumda çalışan diğer bir meslektaş aile eğitiminin birçok basamağını uygulamaya çalıştığı görülmektedir. Aynı kurum içerisinde ki öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak ortak bir olguya karşı farklı algılara sahip olması aile eğitime yönelik bulgulara da görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin çoğunun aile eğitime yönelik algılarının genel olarak bilgilendirme basamağında kaldığı söylenebilir.

Bir öğretmen ise aile eğitiminin ÖERM' de çalışan öğretmenleri aştığını, bu eğitimin çocuğun gelişimi için büyük önem taşıdığını ve bu sebeple ÖERM' e devam eden çocukların ailelerinin eğitim süreçlerinin MEB tarafından yürütülmesi gerektiğini dile

getirmiştir. Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016)' un yaptığı araştırmada öğretmenler MEB tarafından ailelerin eğitilmediği için birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çetin ve Şen (2017) nin gerçekleştirdiği araştırmada kuruma gelen ailelere aile eğitimi verilmesi gerektiği öğretmenlerin önerileri arasındadır.

Aile eğitimi birçok aşamayı içeren sistematik planlı ve programlı bir süreçtir (Clark, 2007). ÖERM' de çalışan öğretmenlerin yetiştirmesi gereken bir programlarının olduğu ve günde sekiz saat aktif olarak derse girdikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu süreci ÖERM' de yürütmelerinin zor olacağı düşünülebilir. Fakat gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapıldığında aile eğitim süreci ÖERM' lerde de yapılabileceği öngörülebilir. Bu amaçla bilimsel temelli araştırmalar gerçekleştirilebilir. Böylece aile eğitiminin ÖERM' lerin eğitim öğretim süreçleri içerisine nasıl yerleştirileceği belirlenebilir.

4.3.3. Aileyle iletişim ve işbirliğine ilişkin görüşler

Aile ile iletişim ve işbirliği konusunda görüş bildiren altı öğretmenden beşi ailelerle sık iletişime geçemediklerini ve uygun işbirliği ortamını sağlayamadıklarını dile getirmiştir. Bir öğretmen ise velileriyle sıklıkla iletişime geçtiğini ve işbirliği yaptığını ve bunun hem eğitim öğretim sürecine hem de çocuğun gelişimine olumlu olarak yansıdığını dile getirmiştir.

Aile ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinlikleri izleme günleri, gerçekleştirilebilecek iletişim yollarıdır (Bruns vd., 1992, akt. Çelenk, 2003). Ailelerle iletişim konusunda herhangi bir problemi olmadığını belirten öğretmen ailelerle saat fark etmeksizin telefonda görüştüğünü belirtmiştir. Öğretmen sadece telefonla iletişim yolunu kullanmış ve ailelerle iletişiminde problem olmadığını belirtmiştir. Bir öğretmen ailelerle sınıfta etkinlik yaptığını, çocukların defterlerine yazdığı notlarla iletişime geçtiğini, telefonla iletişim kurduğunu, öğrencilerle ilgili kişisel raporlarını paylaştığını dile getirmiş fakat bütün bunlara rağmen ailelerle iletişim konusunda sorunlar olduğunu dile getirmiştir. İki öğretmeninde aile ile iletişim sürecine bakış açılarının ve iletişim olgusuna yönelik algılarının farklılığını görebilmek mümkündür.

Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016)' nın gerçekleştirdiği araştırmada ailelerle öğretmenlerin işbirliği süreçlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirdiğinde bu durumun

eğitim açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu dile getirmişlerdir. İşbirliği sürecinde sıkıntı yaşayan beş öğretmen iletişim kurdukları ve işbirliği yaptıkları ailelerin sayısının az olduğunu fakat uygun işbirliğinde olumlu sonuçlar aldıklarını dile getirmişlerdir.

Altinkurt (2008)'un araştırmasında kurum yöneticilerinin tamamı ailelerle ilişkilerinde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada araştırmacı ailelerin eğitim ve rehabilitasyon süreçlerine katılmalarının hem çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı hem de ailenin güçlenmesine vesile olacağını dile getirmiştir. Benzer şekilde Çetin ve Şen (2017) de gerçekleştirdikleri çalışmada ÖERM' de çalışan öğretmenlerin ailelerle işbirliği ve iletişim konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırma bulguları çerçevesinde ÖERM' de çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların ailelerinin büyük çoğunluğuyla iletişim ve işbirliği problemi yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ailelerle ya hiç iletişim halinde olmadıkları ya da az bir kısmıyla iletişim ve işbirliği halinde oldukları söylenebilir. Öğretmenler çocuğun kuruma ilk başladığı günlerde sık iletişim kurduklarını fakat ilerleyen süreçte bu iletişimin sıklığının azaldığını dile getirmişlerdir. Bu durumun yaşanmasının velinin öğretmene karşı duyduğu güven ve öğrencide olan gelişimden kaynaklandığı düşünülebilir. Ya da tam tersi durumun varlığından da söz edilebilir. Kurumdan ve öğretmenden beklentisi olmayan eğitim öğretim süreçlerine ilgisi olmayan ailelerin öğretmenlerle iletişim kurmadığı ve işbirliği yapmadığı düşünülebilir.

4.4. Öğretmenlerin Destek Eğitim Sürecindeki Diğer Paydaşlardan Beklentileri ve Önerileri

Öğretmenlerin ÖERM' lerde verilen destek eğitim sürecinde diğer paydaşlardan beklentisi ve önerileriyle ilgili veriler analiz edilmiş ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Rehberlik Araştırma Merkezlerinden, Üniversitelerden, beklentilerine yönelik görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin tamamı MEB 'le ilgili beklentilerinin olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler, işitme kayıplı çocukların eğitimi için hali hazırda eğitim kurumlarının yetersiz olduğunu, daha çok eğitim ortamı sağlanmasını, destek eğitimde daha fazla süre geçirmeleri gerektiğini destek eğitim süreçlerine okul öğretmenlerinin katılmalarını sağlamak gerektiğini, belirtmişlerdir. Öğretmenlere verilen değerin arttırmasına yönelik çalışmalar yapılmasını beklediklerini ve MEB' in RAM' lar üzerindeki etkisinin daha fazla olmasını ve denetleme süreçlerine müdahale edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Acer (2016)' in gerçekleştirdiği araştırmada denetleyicilerin MEB tarafından özel eğitime yönelik bir eğitime tabi tutulmadığı ve bu sebeple sorunlar yaşadığı İşman (2009) ın yaptığı araştırmada öğretmenler MEB' in bir takım eksiklikleri bulunan yönetmelikleri düzenlemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı yıldan sonra MEB tarafından yeni yönetmelikler yayınlanmış ve çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2010; MEB, 2012; MEB, 2018). Bu yönetmeliklerde hem özel eğitim hizmetleri hem de destek hizmetlere yönelik geniş düzenlemelere yer verilmiştir. Bu konuda MEB' in son yıllarda özel eğitim hizmetlerine yönelik bir takım düzenlemeler yaptığı söylenebilir. Araştırmada öğretmenler yasa ve yönetmeliklerin eksikliklerine yönelik herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Öğretmenlerin MEB' den beklentileri genel olarak yaşadıkları problemlerle paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin birçoğunun MEB tarafından çözülebileceğine inandığı söylenebilir.

Öğretmenlerden beşi RAM' la ilgili beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu öğretmenler RAM' larda amaçların çocuklara uygun olarak belirlenmesini beklediklerini belirtmişlerdir. RAM' larla iletişimin daha sık kurulması öğretmenlerin beklentisi arasındadır. Öğretmenler işbirliği süreçlerinin daha sağlıklı olmasını beklediklerini dile getirmişlerdir. RAM' ların değerlendirme süreçlerinde öğrencilere yönelik amaç belirlerken aile ve öğretmenlerin görüşlerinin, deneyimlerinin ve önerilerinin daha çok ön planda tutulmasını dile getirmişlerdir. Yılmaz (2016)' in gerçekleştirdiği araştırmada RAM' da çalışan öğretmenler değerlendirme süreçlerinin kısa olduğu yılda bir kez yapıldığı ve bu değerlendirmelerde ailenin ve öğretmenlerin deneyimlerini gözleme fırsatı olmadığını dile getirmişlerdir. Aynı araştırmada işbirliği süreçlerinin artırılması gerektiği vurgusu ön plana çıkmıştır. RAM personelinin görüşleri öğretmenlerin beklentilerine paralel olduğu düşünülebilir.

Öğretmenler üniversitelerden beklentilerine yönelik üniversitede verilen bilginin teoride kaldığı, uygulamaya dökme fırsatlarının fazla olmadığını, staj sürelerinin daha fazla olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Üniversitedeki ders içeriği ile uygulamanın farklı olabileceğini bu durumda yeniden düzenlenmesi gerektiği beklentisi içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde farklı alanlarda öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerine özel eğitim derslerinin yoğunlukla verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Özel eğitim bölümlerin de ders içeriklerine ÖERM' lerde yapılan eğitimle ilgili içerik eklenmesi öğretmenlerin beklentileri arasındadır. Öğretmenlerden biri üniversitelerdeki uygulamaların belirli bir gruba yönelik olduğunu işaret diliyle iletişim

kuranlara yönelik yaklaşımların benimsenmediğini ve tüm grupları kapsayacak uygulamalar beklediğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda üniversitelerin ders programlarında okul dışı destek eğitim süreçlerine ve ÖERM' lere verilen eğitime yönelik derslerin olmadığı ve bu konuda öğretmenlerin problemler yaşadıkları söylenebilir. Benzer bulgulara alanyazındaki araştırmalarda rastlamak mümkündür (Altınkurt,2008; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016). Altınkurt' un 2008 de gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yeteri kadar özel eğitim dersi verilmediği ayrıca özel eğitim bölümünde ÖERM' lere yönelik geniş içerik ve uygulamaların olmadığı belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştığında yaşanan problemin günümüzde hala devam ettiği söylenebilir.

Altınkurt (2008) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticileri üniversitelerden mezun olan özel eğitim öğretmeni sayısının az olduğu ve ÖERM' lere öğretmen bulmada sıkıntı yaşandığını bu sayının artırılmasını beklediklerini dile getirmiştir. Fakat izleyen yıllarda ÖERM' lere yapılan araştırmalarda bu sorunun daha az sayıda araştırmada dile getirildiği son iki yıldır yapılan araştırmalarda ise (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016; Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Akıncı, 2016; Acer, 2016) böyle bir problem ve beklentinin yer almadığı görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin kurumların rahatlıkla öğretmen bulduğu için kendilerini bazen güvende hissetmedikleri görüşü bulunmaktadır. Bu durumu MEB tarafından çeşitli yıllarda açılan özel eğitim alanı öğretmeni sertifikası ve MEB tarafından özel eğitim alanlarının birleştirilmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı 2008 yılından beri eğitim fakültelerinde özel eğitim bölümleri açılmakta ve alana öğretmen yetiştirmektedir.

Bu olgubilim araştırması, öğretmenlerin ÖERM' de verilen destek eğitim hizmetleri sürecindeki deneyimleri nelerdir? Bu deneyimler hangi ortamda ve nasıl gerçekleşmektedir? Gerçekleşen bu deneyimlere ilişkin öğretmenlerin görüş ve beklentileri nelerdir? Sorularının sorulmasıyla tasarlanmış daha sonra bu sorular, deneyimler, okumalar ve alanyazın değerlendirmeleriyle ilgili bölümde verilen, araştırmanın bel kemiği olan, araştırma sorularına dönüşmüştür. Bu araştırma sorularından yola çıkarak görüşme soruları hazırlanmış ve veriler toplanarak içerik analiziyle analiz edilmiş ve yine aynı yaklaşımla sunulmuş. Son olarakta araştırma soruları çerçevesinde tartışılmıştır. ÖERM' de destek eğitim hizmetleri olgusu kurum yapısı ve işleyişi, eğitim öğretim süreci, aile ile ilgili işleyiş ve destek hizmetlerindeki

diğer paydaşlardan beklentiler olarak ele alınmış bu ana başlıklarda öğretmenlerin yaşadığı kurumda yaşadığı deneyimler ve bu deneyimlerinden ortaya çıkan görüşler incelenmiştir.

Öğretmenlerin çoğu ilk etapta bilinçli ve istekli olarak ÖERM’lerde çalışmayı tercih etmemiştir. Fakat zaman içerisinde yaşanan deneyimler öğretmenlerin algılarını değiştirmiş ve bütün katılımcılar verilerin toplandığı dönemde yaptıkları işi çok sevdiklerini kendilerini bu kurumlarda çalışırken iyi hissettiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin kurumların yapısı ve işleyişine yönelik algıları deneyimlerine göre farklılaşmaktadır. Bir öğretmen aynı fiziki koşullara sahip bir sınıfı yeterli görürken bir diğeri kendisi için sorun olduğunu bildirebilmektedir. Ya da aynı çocuğun dersine giren aynı kurumda çalışan iki öğretmen ailelerle ortak deneyimler yaşayabilmekte yaşadıkları deneyimlerine yönelik görüşleriyle oluşturdukları kavramlara karşı farklı algılar geliştirebilmektedir. Örneğin bir öğretmen aileyle sadece telefonla iletişim kurmasının aileyle uygun bir işbirliği ortamını sağladığını söylerken bir diğeri öğretmen hem sınıfta hem ders sonunda görüştüğü ve telefonla ya da çocuğun defterine yazılan notlarla iletişime geçtiği aileyle iletişimin yetersiz bundan dolayıda işbirliği ortamının da uygun olmadığını dile getirmiştir. Öğretmenler farklı deneyimlere yaşamalarına rağmen bazı olgulara karşı ortak algılar geliştirebilmektedir. Örneğin kurumların denetlenmesi katılımcıların hepsi için problemli bir süreç olarak algılanmaktadır. Sonuç olarak öğretmenler ÖERM’deki deneyimlerinden yola çıkarak olgulara ve kavramlara birbirinden farklı ya da benzer anlamlar yüklemiştir.

4.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcılarının destek eğitim hizmetleri sürecinde ÖERM’deki yaşadığı deneyimler gözlemlenememiştir, destek eğitim sürecine yönelik bulgular araştırmanın görüşleriyle sınırlıdır.

4.6. Öneriler

4.6.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Ulusal alanyazında ÖERM’de işitme kayıplıların aldığı destek eğitimine yönelik yapılan araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. Bu bağlamda yeni araştırmalar

planlanabilir. Planlanan bu araştırmaların katılımcılarına öğretmenlerle beraber kurum sahipleri ve yöneticiler dahil edilebilir.

- Benzer araştırmalar ÖERM’ de öğretmenlik deneyimi daha fazla olan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.
- İşitme kayıplıların destek eğitim aldıkları ülke genelindeki ÖERM’ lerde daha geniş kapsamlı nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilecek bir araştırma planlanabilir.
- Araştırmanın da aktif olarak ÖERM’ deki destek eğitim sürecine dahil olacağı araştırmalar desenlenebilir.
- Sadece işitme kayıplılara eğitim veren kurumlarla içinde işitme kayıplılarında olduğu birçok yetersizlik grubuna eğitim veren kurumların karşılaştırılabileceği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmaya benzer olarak diğerk yetersizlik gruplarının eğitim aldığı ÖERM’ lerdeki ilgili yetersizlik grubunun öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri incelenebilir.
- Öğretmenlerin deneyimleri sonucu oluşan görüşlerinden ortaya çıkan araştırma bulgularında verilen ÖERM’ lerde işbirliği ve çalışma koşullarına odaklanan araştırmalar tasarlanabilir.
- ÖERM lerde işitme kayıplı öğrenciler ve velileri için aile eğitimi uygulamalarının uygulanabilmesi adına araştırmalar gerçekleştirilebilir.

4.6.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- ÖERM’ de çalışan özel eğitim alanı mezunu olmayan öğretmenlere geniş ve kapsamlı uygulamaya yönelik eğitimler verilebilir.
- MEB tarafından ÖERM’ lerin denetleme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik uygulamalar ve ilgili kişilere yönelik eğitimler gerçekleştirilebilir.
Uygulamaya yönelik eğitim politikası geliştirenler içinde bir takım öneriler verilebilir. Bunlar:
- Bu araştırma bulgularını destekleyen ve daha önceki araştırmalarda (Altınkurt, 2008; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016; Çetin ve Şen, 2017) verilen öneriler göz önüne alındığında, üniversitelerin özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren özel eğitim bölümlerinde içeriği tamamen ÖERM’ lerde verilen destek eğitim

hizmetlerine odaklanan dersler açılabilir ve öğretmen adaylarına ÖERM’ lerde uygulamaya yönelik fırsatlar verilebilir.

- Özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içerisinde çalışmak durumunda olduğu diğer öğretmenlik alanlarına kaynaklık eden bölümlerde özel eğitime yönelik ders sayıları ve içerikleri arttırılabilir.
- Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların genelinin olumsuz görüş belirttiği özel eğitim alanı öğretmenliği sertifika programları tekrar gözden geçirilebilir.
- RAM ve ÖERM’ lerin eşgüdüm içinde ve bütün basamakları işleyen işbirliği sistemi içerisinde çalışmaları sağlanabilir.
- RAM’ larda yaşanan değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar göz önüne alınarak gereken önlemlerin alınması için politikalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- 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.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1), 1-14.
- Akıncı, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında (rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G.; Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-54.
- Akmeşe, P. 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*, 1(40).
- Altan, İ. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinde iş doyumunun genel ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş çerçevesinde karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, G., İ. (2014). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki müşteri memnuniyeti: Muğla örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atmaca, U., Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde deneyimi olan iki öğretmenin bu merkezlerle ilgili görüşlerinin incelenmesi 5.

- International Eurasian Educational Research Congress* de sunulan bildiri.
Antalya: Akdeniz Üniversitesi
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Bakanay, Ç. D., ve Çakır, M. (2016). Phenomenology and its Reflections on Science Education Research. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (1999). *I. Özürlüler Şurası Ön Komisyon Raporları*. TAKAV Matbaacılık ve Yayıncılık. Ankara: 1999.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Bogdan, R.C. and Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An Introduction to Theory Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, S. (2001). The research journal: A tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, 5 (2), 156-177.
- Bozkurt, Ö., ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1) 2008, 1-18
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. and Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Council for Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.
- Burns, C.P., Roe, B.D. and Ross, E.P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. (1992) Boston: Houghton Mifflin Company' den aktaran Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, 33-39
- Canöz, Ş. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu (Ed), *İlköğretimde özel eğitim içinde* (s.1-18). Ankara: Nobel
- Chin, K. S., Pun, K.F., Ho, A.S.K. and Lau, H. (2002). A measurement communication-recognition framework of corporate culture change: An empirical study. *Human*

- factors and ergonomics in manufacturing, 12 (4) 365-382. den aktaran Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, S. Z., ve Serhat, E. R. (2011). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 17-26
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Coşkun, İ. ve Boldan, Ö. (2014). Zihinsel engelliler öğretmenliği sertifika programına devam eden özel eğitim sınıf öğretmeni adaylarının sertifika programlarının işlevselliğine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 303-318.
- Creswell, J.W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice.
- 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.
- Çiftçi, D., Öztürk, E. M., ve Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 996-1007.
- Daşbaşı, S. (2013). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ailelere yönelik sosyal hizmet uygulaması: Bir Değerlendirme Araştırması. *Journal of Society ve Social Work*, 24(1).
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engelliler Hakkında Kanun (2005), <https://eyh.aile.gov.tr/engelliler-hakkinda-kanun> adresinden 14.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi* (DESÖP). İstanbul: Provizyon Prodüksiyon.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. and Whittingham, J. (2007). Facilitators and barriers to the integration of orally educated children and youth with hearing loss into their families and communities. *The Volta Review*, 107(1), 5–36.

- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 82-138). Ankara: Anı yayıncılık.
- Frykman, J. and Gilje, N. (2003). *Being there. new perspectives on phenomenology and the analysis of culture*. Lund: Nordic Academic Press.
- Foster, S. and Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153(5), 435-449.
- Gay, L. R., Mills G. E., and Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th edition). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Giresunlu, G., ve Akıncı, V. (2011). *Engellinin El Kitabı*. İstanbul: Destek Yayınevi
- Girgin, M., C. ve Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliğine olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitiminde kullanılan iletişim yaklaşımları. H. Gürgür, P. Şafak (Ed.), *İşitme ve Görme Yetersizliği içinde* (s. 69-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2014). İşitme yetersizliğine sahip çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 261-294). Ankara: Maya Akademi.
- 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.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children an introduction to special education* (10th Edition). N.Y.: Pearson.
- Horuz, F. I. (2014). *Mesleki doyum ve örgütsel güven arasındaki ilişki: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitime yönelik bir politika aracı olarak özel eğitim kurumlarının eğitiminde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- 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.
- 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).
- Karal, H., ve Çiftçi, E. (2008). İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma. In *8th International Educational Technology Conference, Online papers: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/86.doc>* (Vol. 30, No. 08, p. 2013).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design an interactive approach* (2.Baskı). London: SAGE.
- MEB. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html> adresinden 03.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işitme engelli bireyler destek eğitim programı. orgm.meb.gov.tr
- MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys.../2012.../27113614_ozelegitim21temmuz2012.doc adresinden (Erişim Tarihi: 14.03.2018)
- MEB. (2018a). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim Tarihi: 06.08.2018)

- MEB. (2018b) Talim Terbiye Kurulu, Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları 12/09/2018 tarihli ve 122 sayılı Kurul kararı, Eylül 2018 - 2732 sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB. (2017). Milli Eğitim İstatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (Erişim Tarihi: 06.01.2018)
- Meijer, J. W. (Ed.). (2003a). *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries. European Agency for development in special needs education publication.* www.european-agency.org (Erişim Tarihi: 20.01.2018)
- Meijer, J. W. (Ed.). (2003b). *Special education in Europe: Thematic publication. European Agency for development in special needs education publication.* www.european-agency.org adresinden 20.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Miller, K. J. (2008). Closing a resource room for students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29(4), 211-218.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. and Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional children*, 71(2), 137-148.
- Paatsch, L.E. and Toe, D.M. (2013). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 29(1), 1-19.
- Power, D. and Hyde, M. (2002). The characteristics and extend of participation of deaf and hard-of-hearing studentsin regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302- 311.
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review*, 53(2), 181-190.
- Pichler, F. (2008). Determinants of Work-Life Balance: Shortcoming in the Contemporary Measurement of WLB in Large Scale Surveys”, *Humanities, Social Sciences and Law* den aktaran. Doğrul, B. Ş., ve Tekeli, S. (2010). İş-Yaşam Dengesinin Sağlanmasında Esnek Çalışma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2).
- Sağiroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri*. Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sandall, S.R. and Schwartz, I.S. (2014). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları*. (Çev. Ed. E. Bakkaloğlu). Ankara: Pegem Akademi
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Slobodzian, J. T. (2009) The devil is in the details: issues of exclusion in an inclusive educational environment. *Etnography and Education*, 4(2), 181-195.
- Smith, J. A., Flowers, P. and Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F., ve Tarakçı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.
- TDK (2018) Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts (Erişim Tarihi: 10.11.2018)
- Tepe, H. (2003). Fenomenoloji üzerine beş ders (giriş bölümü) Ankara: Bilim ve Sanat
- Topcuoğlu, R. A. (2014). 1900-2000 yılları arasında Avusturya'da engellilere yönelik sosyal politika ve sosyal hizmetler: medikal modelden sosyal modele geçiş. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 127-144
- Titchen, A. and Hobson, D. (2005). Phenomenology. B. Somekh, C. Lewin (Ed.), *Research methods in the social sciences* (121-130). İngiltere: SAGE Publications.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.

- Vuran, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1),142-158.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*: Albany, New York: Suny Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- WHO(2018).World Health Organization
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/> (Erişim Tarihi: 23.03.2018)
- Wolcott, H.E. (2009). *Writing up qualitative research*. (3. Baskı). USA: SAGE.
- Yalçın, S. B., ve Bek, H. (2010). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitimcilerin mesleki yeterlilik algısı ile iş doyumlarının incelenmesi. *Pursuit of History*, 2(3).
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- 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*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen algısına göre değerlendirilmesi “İstanbul ili Anadolu yakası örneği”* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz. Y. (2016). *Rehberlik araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1. YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI.....	113
EK-2. KATILIMCI BİLGİ FORMU.....	115
EK-3. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU.....	117
EK-4. MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ.....	119
EK-5. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI.....	120

EK-1 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1-Kendinizi tanıtır mısınız?

2-ÖERM’ de çalışmayı tercih etme sürecinden bahseder misiniz?

c) Neden ÖERM?

d) Önceki mesleki deneyimler hakkındaki düşünceler

3-Şu an ki çalıştığınız kurumun işleyişini deneyimlerinizden yola çıkarak anlatır mısınız?

a) Diğer çalışanların (öğretmen ve yönetici) deneyimleri ve işbirliği algısı

4-Mesleki anlamda bu merkezde çalışırken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

c) Bu merkezdeki rolünüz hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Bunu değerlendirir misiniz?

d) Merkezde çalışmanın size sağladığı katkılar nelerdir?

5-Öğrencilerin değerlendirme yönlendirme ve izleme süreçleri hakkındaki deneyim ve bu deneyimlerinize ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

6- Kurumun denetlenmesi ile ilgili düşüncelerinizi deneyimlerinizden yola çıkarak anlatır mısınız?

7- Kurumunuzdaki işitme kayıplı bireylere sağlanan eğitim öğretim sürecindeki deneyimlerinizi ve bu deneyimlere ilişkin görüşlerinizi paylaşır mısınız?

- Bu konularla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

- Deneyimler ve bu deneyimlere ilişkin görüşler
- İşleyen durumlar
- İşlemeyen durumlar
- İşlemeyen durumlarla ilgili çözüm gayretleri
- Beklentiler
- Öneriler

8- Kurumunuza devam eden işitme kayıplı çocukların aileleri ile ilgili işleyişe yönelik deneyim ve görüşleriniz nelerdir?

- Bu konularla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

- Ailelerin kurum ve öğretmenden beklentileri nelerdir?
- Aile eğitimi ve işbirliği süreci nasıl işliyor?
- İşleyen durumlar
- İşlemeyen durumlar
- İşlemeyen durumlarla ilgili çözüm gayretleri
- Beklentiler
- Öneriler

9- İşitme kayıplılara verilen okul dışı destek eğitimi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

10-Destek eğitimi sürecinde diğer paydaşlardan beklentileriniz nelerdir?

- a) MEB b) RAM c) Üniversite d) Okul e) Aile

11-ÖERM' lerde verilen okul dışı destek eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi için vereceğiniz öneriler nelerdir?

EK-2 KATILIMCI BİLGİ FORMU

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı

Aşağıda dolduracağınız katılımcı bilgileriniz “Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Bu araştırma; işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacını taşımaktadır. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman
Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Araştırmacı
Arş. Gör. Ufuk ATMACA

Ad soyad : _____

Doğum tarihi : ____/____/____

Cinsiyet : Kadın ☐ Erkek ☐

Eğitim durumu : Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

Varsa yüksek lisans/doktora yaptığınız program: _____

Mezun olduğunuz üniversite : _____

Mezun olduğunuz bölüm ve program: _____

Varsa özel eğitim ve ya destek eğitim hizmetleriyle ilgili aldığınız hizmetiçi eğitim/seminer/sertifika/katıldığınız kongre _____

Eğitim verdiğiniz çocukların yetersizlik grubu

Yoğun olarak çalıştığınız yetersizlik grubu

Destek eğitimi verdiğiniz işitme kayıplı çocukların işitme kaybı derecesi

- ☐ Hafif derecede [20-40 dB] ☐ Orta derecede [41-70 dB]
☐ İleri Derecede [71-95 dB] ☐ Çok ileri derecede [96 dB ve üzeri]

Mesleki deneyim: __yıl __ ay

Önceki çalışılan kurum ve ya okullar: _____

ÖERM deneyimi: __yıl__ ay

Çalışılan kurum sayısı_____

EK-3 GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırma, “Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması olup, işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacını taşımaktadır. Araştırma, Ufuk ATMACA tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ses kaydı alınarak yapılan görüşmelerle sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırmacının Adı Soyadı: Ufuk ATMACA
Anadolu Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, E Blok, 2. Kat, No: 214
Tepebaşı ESKİŞEHİR
Tel: 0222 335 05 80 (1945)
E-mail: atmacaufk@gmail.com

“Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi” adlı araştırmaya tamamen kendi rızamla ve istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-4 MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ufuk ATMACA
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Araştırmanın Konusu	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Bireylere Verilen Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

05/09/2018

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Kadri KILIÇ

Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

E. Senay DOĞANER

Öğretmen

EK-5 ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI

Evrak Kayıt Tarihi: 16.04.2018 Protokol No:44041

Tarih:31.05.2018



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Bireylere Verilen Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yıldız UZUNER
TEZ YAZARI:	Ufuk ATMACA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. İ. 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.)