

**KAYNAŖTIRMA ORTAMINDA BULUNAN İŖİTME KAYIPLI ÖĞRENCİ İÇİN
BİREYSELLEŖTİRİLMİŖ EĞİTİM PROGRAMI GELİŖTİRME SÜRECİNİN
İNCELENMESİ: BİR EYLEM ARAŖTIRMASI**

Çiğdem Kol

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İŖitme Engelliler Öğretmenliği Programı
Özel EĞitim Anabilim Dalı
DanıŖman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR**

EskiŖehir

Anadolu Üniversitesi

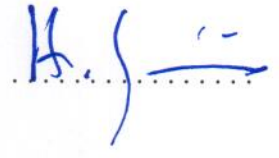
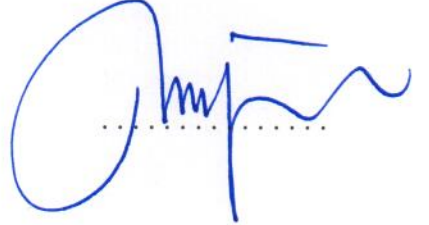
EĞitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık, 2016

Bu tez çalıŖması, TUBİTAK tarafından kabul edilen 114K236 nolu proje kapsamında desteklenmiŖtir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Çiğdem KOL'un "Kaynaştırma Ortamında Bulunan İşitme Kayıplı Öğrenci İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Sürecinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezi 13.12.2016 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.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR	
Üye	: Doç.Dr. Çıgıl AYKUT	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Murat DOĞAN	
		
		Prof.Dr. Esra CEYHAN Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA BULUNAN İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİ İÇİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI GELİŞTİRME SÜRECİNİN İNCELENMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Çiğdem KOL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık, 2016

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Tam katılım ve fırsat eşitliği sağlanarak işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında nitelikli eğitim almalarının ön koşullarından biri, eğitim öğretim sürecinin bireyselleştirilmesidir. Bu doğrultuda araştırmada, kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Program'larını (BEP) geliştirme sürecini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırma Eskişehir merkez ilçesi Odunpazarı'nda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları ise destek eğitim odasında (DEO) bulunan iki destek eğitim öğretmeni, 4. sınıf genel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, özel eğitimden sorumlu okul müdür yardımcısı, 4. sınıfa devam eden işitme kayıplı öğrenci ve öğrencinin ailesidir. Araştırmada veri toplama araçları olarak katılımcı bilgi formu, yarı-yapılandırılmış görüşme, video kayıtları, saha notları, araştırmacı günlüğü ve belgeler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sistematik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir.

Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgulardan işitme kayıplı öğrencinin performans düzeyini belirleme, BEP hazırlama, BEP uygulama ile izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin ekip çalışmasına dayalı yürütülmesi gerektiğinin ne kadar önemli olduğu bir daha görülmüştür. Ancak süreçte BEP ile ilgili gerçekleştirilen aşamaların her birinde işbirliği, BEP ve sınıf uygulamalarının paralelliği, materyali ve öğretimi uyarlamada, her bir paydaşın BEP ile ilgili rol ve sorumluluklarını yerine getirmede sorunlar ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Destek özel eğitim hizmetleri, Eylem araştırması, İşitme kayıplı öğrenci.

ABSTRACT

PROCESS REVIEW OF INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM (IEP) FOR A STUDENT WITH HEARING LOSS IN INCLUSIVE CLASSES: AN ACTION RESEARCH

Çiğdem KOL

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School Educational Sciences, December 2016

Supervisor: Associate, Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Through encouraging full participation and equal opportunities, students with hearing loss can be provided with a qualified trainings in inclusive education practices, which is prerequisite for the individualization of education. In this direction, the aim of the study is to examine the development process of Individualized Education Programs (IEP) for students with hearing loss at schools where inclusive education practices are implemented. The study is designed as an action research. The study was conducted at a state school in Odunpazarı, Eskişehir. The participants of the study consist of two special education teachers, one fourth grade classroom teacher, a guidance teacher, a deputy manager who was responsible for special education at his school, a fourth grade student with hearing loss and the student's family. The data collection instruments of the study were: a participant information form, semi-structured interviews, video recording, field notes, the researcher's journal and documents. The data of the study was analyzed with the systematic analysis approach.

The significance of the activities such as determining students' performance levels, preparing, implementing, monitoring and the assessment processes of IEP, was further underscored. However, it is also revealed that at each stage, there were problems like association between IEP and classroom practices, materials and adaptation to education, the lack of cooperation among participants, and problems in presenting their roles and responsibilities.

Keywords: Inclusion, Individualized education program, Support special education services, Action research, Student with hearing loss.

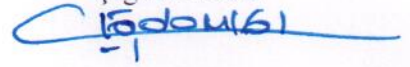
.../.../20...

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla 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 sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

13.12.2016

Çiğdem KOL



ÖNSÖZ

Bu yola çıktığım andan itibaren varlığıyla, bilgisiyle, işine olan aşkıyla bana örnek olan, zaman ve mekan sınırı tanımaksızın destek olan, emeğime emek katan tez danışmanım Doç. Dr. Hasan Gürgür'e teşekkür ederim.

Tek dilekleri evlatlarına iyi bir gelecek sunmak olan, bin bir zorluk yaşasalar da sevgilerini, desteklerini esirgemeyen, yüzümdeki gülümsemenin baş mimarları olan anneme, babama ve tüm aileme teşekkür ederim.

En özel yerleri olan sınıflarının kapısını büyük bir özveriyle bana açan katılımcı öğretmenlerime; masumiyetiyle araştırmama ışık olan işitme kayıplı öğrencime; çocuklarının daha iyi bir geleceği olsun diye araştırmanın her adımında bulunan öğrencimin ailesine sonsuz teşekkür ederim.

Bu yolda gecesiyle gündüzüyle çalıştığımız odamızda beni hiç yalnız bırakmayan, her an destekleyen, iş ortamımı ve hayatımı renklendiren oda arkadaşlarım Hilal Atlar, Yunus Yılmaz, Hüseyin Koç, Emrah Akkaya ve Ebru Özdemir'e her şey için teşekkür ederim. Aynı odada olmasak da varlıklarını, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Esra Kazan, Osman Çolaklıoğlu, Abdullah Genç, Ahmet Serhat Uçar ve Oğuz Özdamar'a teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca süreçte maddi, manevi her an yanımda olan, benimle üzülen, benimle gülen, bana sabır gösteren biricik insan Halil Uysal'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde fikirleriyle bana ışık tutan geçerlik komitesi üyelerim Elif Akay, Gülcihan Hasanoğlu ve Hüseyin Koç'a şükranlarımı sunarım.

13.12.2016

Çiğdem KOL



*Bu çalışma,
tüm ÖYP'li'lere
ithaf edilmiştir.*

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xx
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Eğitim Ortamları	2
1.2. Kaynaştırma Uygulamaları	4
1.2.1. Fiziksel düzenlemelerin yapılması	5
1.2.2. Sürecin işbirliği halinde yürütülmesi	6
1.2.3. Öğretmen tutumu ve öğretmen yeterlikleri	7
1.2.4. Destek özel eğitim hizmetlerinin (DEÖH) sunulması	9
1.2.4.1. DÖEH	9
1.3. Kaynaştırma ve BEP	11
1.4. BEP.....	12
1.4.1. BEP geliştirme süreci.....	14
1.4.1.1. BEP ekibi ve BEP toplantıları	15
1.4.1.2. Öğrencinin var olan eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi	16
1.4.1.3. Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi.....	17

1.4.1.4. Sorumlu kişilerin belirlenmesi.....	18
1.4.1.5. Başlangıç ve bitiş tarihlerinin belirlenmesi	18
1.4.1.6. Uygun öğretim stratejilerini ve materyallerini belirleme .	19
1.4.1.7. Öğrenci için sağlanan ilgili hizmetlerinin belirlenmesi	19
1.4.1.8. İzleme ve değerlendirme yöntemleri.....	20
1.5. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları	21
1.5.1. Türkiye’deki kaynaştırma ve BEP uygulamaları	21
1.5.2. Türkiye’deki DEO uygulamaları.....	23
1.5.3. Türkiye’deki ÖERM uygulamaları	24
1.6. İlgili Araştırmalar.....	26
1.6.1. BEP ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar.....	26
1.6.2. BEP ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar.....	29
1.7. Önem.....	33
1.8. Amaç.....	34
2. YÖNTEM	36
2.1. Araştırma Deseni	36
2.2. Katılımcılar.....	39
2.2.1. Odak öğrenci.....	39
2.2.2. Genel eğitim öğretmeni.....	40
2.2.3. DEO öğretmeni (Sümbül).....	41
2.2.4. DEO öğretmeni (Menekşe)	41
2.2.5. Rehber öğretmen	41
2.2.6. Okul yöneticisi	42
2.2.7. ÖERM öğretmeni	42
2.2.8. Öğrencinin ailesi.....	42
2.2.9. Araştırmacı	43
2.2.10. Geçerlik komitesi üyeleri	43

2.3. Veri Toplama Araçları	43
2.3.1. Katılımcı bilgi formu	44
2.3.2. Görüşmeler	44
2.3.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler	45
2.3.2.1.1. Ön görüşmeler	45
2.3.2.1.2. Son görüşmeler	46
2.3.2.1.3. Birebir görüşmeler	47
2.3.3. Saha notları	48
2.3.4. Ders video çekimleri	50
2.3.5. Belgeler	51
2.3.5.1. BEP dosyası	51
2.3.5.2. Eğitsel performans belirleme formu	51
2.3.5.3. BEP toplantı tutanakları	52
2.3.5.4. Geçerlik komitesi kararları	52
2.3.5.5. Destek eğitim ders planı	53
2.3.5.6. Kazanım kontrol listesi	54
2.3.6. Araştırmacı günlüğü	54
2.4. Araştırmanın Gerçekleştiği Yer	54
2.4.1. Odak okulun fiziksel özellikleri	55
2.4.2. Odak okulda yürütülen eğitim hizmetleri	56
2.4.3. GES'in fiziksel özellikleri	56
2.4.4. DEO'nun fiziksel özellikleri	57
2.4.5. DEO'da yürütülen eğitim hizmetleri	59
2.4.6. ÖERM'de yürütülen eğitim hizmetleri	60
2.4.7. ÖERM'deki Sınıfın Fiziksel Özellikleri	61
2.5. Elde edilen verilerin analizi	62
3. BULGULAR	64

3.1. Birinci Aşama: Hazırlık ve Planlama (04.12.2014 -15.03.2016)	65
3.1.1. Konuya odaklanma ve hazırlık adımı (04.12.2014-12.11.2015)	65
3.1.2. Araştırma sürecinin planlaması adımı (20.11.2015-18.03.2016).....	70
3.1.2.1. Odak okulun belirlenmesi.....	70
3.1.2.2. Katılımcılarla ön görüşmeler.....	71
3.1.2.2. Saha gözlemleri	76
3.1.2.3. Doküman toplama	79
3.2. İkinci Aşama: BEP Hazırlama, Uygulama ve İzleme (01.04.2016-01.06.2016).....	84
3.2.1. Birinci BEP toplantısı	84
3.2.1.1. Hazırlık	86
3.2.1.2. Toplantının gerçekleştirilmesi (01.04.2016)	87
3.2.2. İkinci BEP toplantısı	88
3.2.2.1. Hazırlık	89
3.2.2.2. Toplantının gerçekleştirilmesi (08.04.2016)	91
3.2.3. Üçüncü BEP toplantısı	92
3.2.3.1. Hazırlık	93
3.2.3.2. Toplantının gerçekleştirilmesi (15.04.2016)	96
3.2.4. BEP'e dayalı DEO birinci ders çekim süreci	97
3.2.4.1. Hazırlık	98
3.2.4.2. Dersin gerçekleştirilmesi (25.04.2016)	100
3.2.4.3. Birlikte değerlendirme (27.04.2016).....	102
3.2.5. BEP'e dayalı DEO ikinci ders çekim süreci	103
3.2.5.1. Birlikte planlama (27.04.2016).....	104
3.2.5.2. Hazırlık	106
3.2.5.3. Dersin gerçekleştirilmesi (09.05.2016)	108
3.2.5.4. Birlikte değerlendirme (12.05.2016).....	109

3.2.6. BEP'e dayalı DEO üçüncü ders çekim süreci.....	112
3.2.6.1. Birlikte planlama (12.05.2016).....	113
3.2.6.2. Birlikte Değerlendirme (13.05.2016)	115
3.2.7. BEP'e dayalı DEO dördüncü ders çekim süreci	118
3.2.7.1. Hazırlık	119
3.2.7.2. Dersin gerçekleştirilmesi (20.05.2016).....	120
3.2.8. BEP'e dayalı ÖERM birinci ders çekimi süreci.....	125
3.2.8.2. Birlikte planlama (24.05.2016).....	128
3.2.8.3. Dersin gerçekleştirilmesi (25.05.2016)	129
3.2.9. BEP'e dayalı ÖERM ikinci ders çekimi süreci.....	131
3.2.9.1. Hazırlık	132
3.2.9.2. Birlikte planlama (31.05.2016).....	133
3.2.9.3. Dersin gerçekleştirilmesi (01.06.2016)	134
3.2.9.4. Birlikte Değerlendirme (01.06.2016)	135
3.2.10. ÖERM üçüncü ders çekimi süreci	137
3.2.10.1. Hazırlık	138
3.2.10.2. Birlikte planlama (07.06.2016).....	139
3.2.10.3. Dersin gerçekleştirilmesi (08.06.2016)	140
3.3. Üçüncü Aşama: BEP Değerlendirme ve Gözden Geçirme	143
3.3.1. Son görüşmeler	144
3.3.1.1. Araştırmadan önceki BEP geliştirme süreci ile ilgili görüşler	144
3.3.1.2. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen BEP geliştirme süreci ile ilgili görüşler	145
3.3.1.3. Araştırma kapsamında geliştirilen BEP geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar	146

3.3.1.4. Araştırma kapsamında geliştirilen BEP'in derse ve eve yansımaları	146
3.3.2. Dördüncü BEP toplantısı.....	147
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	151
4.1. Tartışma ve Sonuç	151
4.2. Öneriler.....	164
4.2.1. İleri uygulamalara yönelik öneriler	164
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	165
KAYNAKÇA.....	167
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Odak Öğrencinin Bilgileri.....	39
Tablo 2.2. Veri Toplama Araçları Matrisi.....	43
Tablo 2.3. Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşmeler.....	45
Tablo 2.4. Yarı Yapılandırılmış Son Görüşmeler.....	46
Tablo 2.5. Birebir Görüşmeler.....	48
Tablo 2.6. Ders Gözlemleri.....	49
Tablo 2.7. DEO Ders Çekimleri.....	50
Tablo 2.8. ÖERM Ders Çekimleri.....	50
Tablo 2.9. Gerçekleştirilen BEP Toplantıları.....	52
Tablo 2.10. Geçerlik Komitesi Toplantıları.....	53
Tablo 3.1. Ön Görüşmelerin İçerikleri	72
Tablo 3.2. GES Ders Gözlemleri	77
Tablo 3.3. DEO Ders Gözlemleri	78
Tablo 3.4. Derslerde Planlama Doğrultusunda Ele Alınan Kısa Dönemli Amaçlar	142
Tablo 3.5. BEP'e Eklenen Amaçlar	149

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. BEP Geliştirme Süreci	14
Şekil 2.1. Eylem Araştırması Döngüsü	37
Şekil 2.2. Odak Okuldaki GES Krokisi	56
Şekil 2.3. Odak Okuldaki DEO Krokisi	56
Şekil 2.4. ÖERM’deki Sınıf Krokisi	61
Şekil 2.5. Sistematik Analitik Analiz Süreci	63
Şekil 3.1. Araştırma Süreci	64
Şekil 3.2. Konuya Odaklanma ve Hazırlık Adımı Döngüsü.....	66
Şekil 3.3 Ön Görüşmelerde Belirtilen Mevcut Durumlar.....	73
Şekil 3.4. Ön Görüşmelerde Belirtilen Sorunlar ve Öneriler.....	74
Şekil 3.5. Planlama Adımı	83
Şekil 3.6. Birinci BEP Toplantısının Gerçekleştirildiği Ortamın Krokisi	85
Şekil 3.7. Birinci BEP Toplantısı Döngüsü	85
Şekil 3.8. İkinci BEP Toplantısı Döngüsü	88
Şekil 3.9. Üçüncü BEP Toplantısı Döngüsü	93
Şekil 3.10. DEO Birinci Ders Döngüsü	97
Şekil 3.11. DEO Birinci Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki	100
Şekil 3.12. DEO Birinci Ders Değerlendirme Oturumu Krokisi	102
Şekil 3.13. DEO İkinci Ders Döngüsü	104
Şekil 3.14. DEO İkinci Ders Birlikte Planlama Krokisi	105
Şekil 3.15. DEO İkinci Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki ..	108

Şekil 3.16.	DEO İkinci Ders Birlikte Değerlendirmenin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki	110
Şekil 3.17.	DEO Üçüncü Ders Çekimi Döngüsü	112
Şekil 3.18.	DEO Üçüncü Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki	114
Şekil 3.19.	DEO Üçüncü Ders Birlikte Değerlendirmenin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki	116
Şekil 3.20.	DEO Dördüncü Ders Çekimi Döngüsü.....	118
Şekil 3.21.	DEO Dördüncü Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki	120
Şekil 3.22.	DEO Dördüncü Ders Birlikte Değerlendirmenin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki	123
Şekil 3.23.	ÖERM Birinci Ders Çekimi Döngüsü	126
Şekil 3.24.	ÖERM Birinci Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki.....	129
Şekil 3.25.	ÖERM İkinci Ders Çekimi Döngüsü	132
Şekil 3.26.	ÖERM İkinci Ders Birlikte Değerlendirmenin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki	136
Şekil 3.27.	ÖERM Üçüncü Ders Çekimi Döngüsü	137
Şekil 3.28.	Dördüncü BEP Toplantısının Gerçekleştirildiği Ortamın Krokisi	148
Şekil 3.29.	Araştırma Sürecinin Özeti	150

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. GES Genel Görünüm.....	57
Görsel 2.2. GES Doğu Cephesi	57
Görsel 2.3. GES Batı Cephesi	57
Görsel 2.4. DEO Genel Görünümü	58
Görsel 2.5. DEO Batı Duvarı	58
Görsel 2.6. DEO Kuzey Duvarı	58
Görsel 2.7. DEO Kuzeybatı Duvarı	58
Görsel 2.8. DEO Güney Duvarı	58
Görsel 2.9. DEO Batı Dolabı	58
Görsel 2.10. DEO Batı Dolabı	58
Görsel 2.11. DEO Doğu Dolaptaki Malzemeler	58
Görsel 2.12. DEO Batı Dolaptaki Kartlar	58
Görsel 2.13. DEO Yer Aktivitesi Batı Cephesi	59
Görsel 2.14. DEO Yer Aktivitesi Doğu Cephesi	59
Görsel 2.15. ÖERM Sınıf Kapısı Cephesi	62
Görsel 2.16. ÖERM Sınıfı Kuzey Cephesi	62
Görsel 2.17. ÖERM Sınıfı Batı Cephesi	62
Görsel 2.18. ÖERM Sınıfı Kuzeydoğu Cephesi	62
Görsel 2.19. ÖERM Sınıfı Doğu Cephesi	62

Görsel 2.20.	ÖERM Sınıfı Güneydoğu Cephesi	62
Görsel 3.1.	BEP Öğrenci Tanıma Kartı	80
Görsel 3.2.	BEP Geliştirme Birimi Üyeleri	81
Görsel 3.3.	Birinci BEP Toplantı Tutanağı	81
Görsel 3.4.	BEP Toplantı Tutanağı	82
Görsel 3.5.	Öğrencinin Eğitsel Performans Düzeyi	82
Görsel 3.6.	Öğrencinin Uzun ve Kısa Dönemli Amaçları	83
Görsel 3.7.	Genel Eğitim Öğretmeninin Eğitsel Performans Belirleme Formuna Yaptığı Açıklamalar	89
Görsel 3.8.	DEO öğretmenlerinin Eğitsel Performans Belirleme Formuna Yaptıkları Açıklamalar	90
Görsel 3.9.	Ailenin Eğitsel Performans Belirleme Formuna Yaptığı Açıklamalar	90
Görsel 3.10.	ÖERM Öğretmeninin Eğitsel Performans Belirleme Formuna Yaptığı Açıklamalar	94
Görsel 3.11.	29.04.2016 Tarihli DEO Ders Planı	106
Görsel 3.12.	12.05.2016 Tarihli Ders Değerlendirmesi	111
Görsel 3.13.	13.05.2016 Tarihli Ders Değerlendirmesi	117
Görsel 3.14.	16.05.2016 Tarihli Dersin Materyali	118
Görsel 3.15.	20.05.2016 Tarihli Dersin Öğretmen Tarafından Yapılan Planı	119
Görsel 3.16.	20.05.2016 Tarihli Dersin Materyali	121
Görsel 3.17.	20.05.2016 Tarihli Dersin Tekrar Yapılan Planı	123
Görsel 3.18.	20.05.2016 Tarihindeki Genel Eğitim Öğretmeni Görüşü	124

Görsel 3.19.	25.05.2016 Tarihli Dersin Materyali	127
Görsel 3.20.	25.05.2016 Tarihli Dersin Planı	128
Görsel 3.21.	25.05.2016 Tarihli Ders Değerlendirmesi	131
Görsel 3.22.	01.06.2016 Tarihli Dersin Materyali	132
Görsel 3.23.	01.06.2016 Tarihli Dersin Planı	133
Görsel 3.24.	01.06.2016 Tarihli Karikatür Çalışması	135
Görsel 3.25.	01.06.2016 Tarihli Ders Değerlendirmesi	136
Görsel 3.26.	08.06.2016 Tarihli Dersin Materyali	138
Görsel 3.27.	08.06.2016 Tarihli Ders Planı	139
Görsel 3.28.	08.06.2016 Tarihli Dersin Değerlendirmesi	141

KISALTMALAR DİZİNİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BM	: Birleşmiş Milletler
DEO	: Destek Eğitim Odası
DEÖH	: Destek Özel Eğitim Hizmetleri
DESÖP	: Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi
FM	: Frequency Modulation (Frekans Modülasyonu)
GES	: Genel Eğitim Sınıfı
İÇEM	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖERM	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
ÖYP	: Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi

1. GİRİŞ

İşitme kayıplı öğrencilerin çevrelerini algılamalarına yardımcı olan işitme duyusunda, doğuştan ya da sonradan gerçekleşen herhangi bir nedenden dolayı yetersizlik yaşadıkları bilinmektedir. Kulağın doğal olarak işittiği sesleri algılamada yetersizlik yaşamasıyla oluşan işitme kaybı, işitme kayıplı öğrencilerin çevre seslerini algılamasını engellemektedir (Dobie and Hemel, 2004, s. 181-185). Bu durumun ise işitme kayıplı öğrencilerin en başta dil ve iletişim becerileri olmak üzere sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında bir takım gecikmeler yaşamalarına neden olabileceği belirtilmektedir (Korkmaz, 2005, s. 48-62; Most, Aram and Andorn, 2006, s. 7; Picard, 2004, s. 221-224). Kısacası işitme kaybı, öğrencilerin sadece dil ve iletişim becerilerini değil tüm gelişim alanlarını olumsuz şekilde etkileyebilir.

İşitme kaybının öğrencinin gelişim alanlarında ne kadar gecikmelere yol açtığına ilişkin alanyazın incelendiğinde bunun; öğrencinin işitme kaybının derecesi, kaybın türü, kaybın olduğu yaş ve olduğu yer gibi faktörlere göre değişkenlik gösterebileceği belirtilmektedir (Adams and Rohring, 2004, s. 13; Gregory, 2005, s. 15-25; Kirk vd., 2000, s. 316-320). Söz konusu bu gecikmelerin, işitme kayıplı öğrencilerin eğitim öğretim sürecine dahil olduklarında eğitim ortamlarında akademik bir takım sorunlar yaşama olasılıklarını da beraberinde getirebileceği ifade edilmektedir (Antia vd., 2009, s. 294). Dolayısıyla bu kayıp öğrencilerin günlük hayattaki yaşamsal becerilerini, okul ve gelecek hayatlarına etki edebilecek önemli bir sorun durumuna gelebilir. Söz konusu bu sorunlar, sadece işitme kaybından değil kaybın beraberinde getirdiği yaşantı eksikliği, olumsuz çevresel koşullar gibi birçok etmenden de kaynaklanabilmektedir (Dobie and Hemel, 2004, s. 176; Most, Aram and Andorn, 2006, s. 23; Tomlinson, 2007, s. 41). İşitme kaybından dolayı işitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları bu güçlükleri somutlaştırmak gerekirse bunlar; sözcük dağarcığı ve söz dizimi, alıcı ve ifade edici dil gelişimi güçlüklerinden kaynaklı dil ve iletişim becerileri, deneyim ve bilgi kazanımı, akademik öğrenmede zorluklar (okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik becerileri vb.), sosyal ve duygusal gelişimde gecikmeler şeklinde sıralanabilir (Brackett, 1997, s. 355; Charlesworth vd., 2006, s. 30; Girgin, 1999, s. 13; Hintermair, 2013, s. 1).

Alanyazında ayrıca işitme kaybının beraberinde getirebileceği bu sorunların mümkün olduğunca önlenmesine yönelik erken tanı ve işitmeye yardımcı teknolojilerden yararlandırılmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Berndsen and Luckner,

2012, s. 111-112). Bununla birlikte aile eğitimi ve erken özel eğitim hizmetlerinin sunularak işitme kaybının olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik müdahalelerin gerekliliği de belirtilmektedir (Heward, 2013, s. 495-496). Buraya kadar yapılan açıklamalar doğrultusunda işitme kayıplı öğrencilerin, işitme kaybına bağlı olarak okul çağlarında eğitim ortamlarına karar verirken bireysel bir takım gereksinimleri olduğu vurgulanabilir. Öğrencilerin gelişimlerinin sağlanabilmesi için de mutlaka bu gereksinimlerinin öncelikli olarak dikkate alınması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Marschark vd., 2015, s. 351).

1.1. Eğitim Ortamları

Eğitim öğretim sürecinde temel amaç; her birey gibi işitme kayıplı öğrencilerin de gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerini karşılamak, onların toplumsal hayata dahil olarak bağımsız hale gelebilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamak şeklinde açıklanmaktadır (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2011, s. 4). Bu amaç doğrultusunda işitme kayıplı öğrencilerin eğitim alabilecekleri ortam seçeneklerinden öncelikle bahsetmek gerekebilir. Bu ortamların başlıcaları; (a) ayrı özel eğitim okulları, (b) genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları ve (c) genel eğitim okulları şeklinde sıralanabilir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004, s. 33; Mastropieri and Scruggs, 2004, s. 10). İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamlarından birisi olan ayrı özel eğitim okulları, tamamen işitme kayıplı öğrencilerin bulunduğu özel eğitim programlarının uzman öğretmenler tarafından uygulandığı bir okul profilini oluşturmaktadır (Angelides and Aravi, 2007, s. 476-477; Shaver vd., 2014, s. 203). Bu eğitim ortamlarının yatılı ve gündüzlü olarak iki türünden söz edilebilir (Kartal, 2009, s. 722). Bu kapsamda alanyazında ayrı özel eğitim okullarının işitme kayıplı öğrencileri toplumdan soyutladığı, işiten akranlarla etkileşimi azalttığı, işitme kayıplı öğrencileri etiketlediği ve eşit eğitim alma hakkını engellediği gibi tartışma konuları nedeniyle eleştirildiği belirtilmektedir (Cologon, 2015, s. 16; Heward, 2013, s. 15; Save The Children, 2002, s. 10-11).

Belirtilen düşünceler doğrultusunda işitme kayıplı öğrencilere fırsat eşitliği sağlayarak onların toplumla bütünleşmelerinde, toplumun bir parçası haline gelmelerinde öncü olabilecek düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği, öğrencilerin içinde bulunduğu çevre, aile, bireysel ve gelişimsel özelliklerinin dikkate alındığı ve doğal

ortamlarında bulunacakları uygun eğitim ortamlarının sorgulama ve tartışmaları ön plana çıkmıştır. Bu tartışmaların özünü ise “*en az kısıtlayıcı eğitim ortamı*” konusunun oluşturduğu belirtilmektedir (Karten, 2005, s. 6; Weishaar, Borsa and Weishaar, 2007, s. 47). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, yetersizliği bulunan öğrencinin genel eğitim ortamlarına ne kadar dahil olduğuyla ilgili bir kavramdır ve öğrencinin yakın çevresinden ayrıldığı, normal gelişim gösteren akranlarıyla neredeyse hiç etkileşim kurmadığı ayrı eğitim ortamları daha kısıtlayıcı olarak görülmektedir (Rozalski, Stewart and Miller, 2010, s. 152). Alanyazında geniş kapsamda eğitim ortamları ve bu ortamların en az kısıtlayıcı ortamdaki en çok kısıtlayıcı ortama doğru sıralaması ise şu şekilde yapılmaktadır (Salend, 1998, s. 3):

1. Genel eğitim sınıfı (GES)
2. Genel eğitim okulunda yarı zamanlı özel eğitim sınıfı
3. Tam zamanlı özel eğitim sınıfı
4. Gündüzlü özel eğitim okulu
5. Yatılı özel eğitim okulu
6. Evde eğitim
7. Hastane okulları veya sınıfları

Alanyazında en az kısıtlayıcı eğitim ortamı fikir akımının sonucu olarak işitme kayıplı öğrencilerin, işiten akranlarıyla birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamalarının oldukça yaygınlaşmış olduğu vurgulanmaktadır (Brackett, 1997, s. 355; Eriks-Brophy vd., 2006, s. 53; Mastropieri and Scruggs, 2004, s. 7; Ramsey, 1997, s. 1-2). Sonuç olarak eğitim ortamlarına ilişkin daha nitelikli eğitim uygulamaları arayışlarının, yapılan yasal düzenlemelerin, tam katılım, fırsat eşitliği ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamları gibi fikir akımlarının, teknolojik gelişmeler, erken tanı ve cihazlandırma gibi etmenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu etmenlerin de işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılan düzenlemeleri ve uygulamaları artırmış olduğu bilinmektedir (Hintermair, 2010, s. 4; Punch and Hyde, 2010, s. 1-2).

Bu noktada kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasında önemli bir diğer etmenin bu tür uygulamalara yönelik uluslararası antlaşmalar ve yasal düzenlemelerin olmasından söz etmek de gerekebilir. Buna göre kaynaştırma uygulamalarının temel çıkış noktası olarak görülen Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1949), madde 2’de şu ifadelerle yer verilmiştir:

“ ... herkesin, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğuş veya herhangi başka bir ayırım gözetmeksizin bu bildirge ile ilan olunan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanabilir.”

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi doğrultusunda BM üyesi olan tüm ülkelerin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakları ve topluma tam katılımlarını sağlamada zorunlu olarak düzenleme yapmış oldukları sonucuna varılabilir. Görüleceği gibi eğitimin cinsiyet, din, kişisel özellikler ayırt edilmeksizin herkes için olmasının (Şişman, 2014, s. 66; Vuran ve Yücesoy, 2003, s. 143-144), işitme kayıplı öğrencilerin de eğitim haklarından nitelikli bir şekilde yararlanmaları için önemli bir adım olduğu söylenebilir. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de bu bildirgeye uygun yasal düzenlemelerin olduğunu belirtmek gerekir (Örneğin, 573 Sayılı Kanunun Hükmünde Kararname). Sözü geçen bildirge ile birlikte ayrıca birçok devletin imzaladığı, Türkiye’nin de 2009 yılında imzalayarak dahil olduğu Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi’nden (Convention on The Rights of Persons with Disabilities) de söz edilebilir. Bu sözleşmede madde 24’te şu ifadelerle dikkat çekmek gerekir:

“...engelli bireylerin eğitim hakkının fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede özel gereksinimlileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkanı sağlar.”

Sözü edilen uluslararası sözleşmenin günümüzde işitme kayıplı öğrenciler için de en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesine uygun olarak kaynaştırma uygulamalarının artmasında önemli bir niteliği olduğu düşünülebilir. Böylece işitme kayıplı öğrenciler dahil tüm özel gereksinimli öğrencilerin ayrımcılık yapılmadan toplumsal yaşama dahil olmaları, genel eğitim sistemi içerisinde yer almaları vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda işitme kayıplı öğrencilerin de gereksinimlerine göre eğitime tam katılımlarının sağlanabileceği ve böylece eşit eğitim imkanlarından yararlanabilecekleri belirtilmektedir (Heward, 2013, s. 15; Mastropieri and Scruggs, 2004, s. 15).

1.2. Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma uygulamalarının tanımını, işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerinin en iyi düzeyde karşılanabileceği, en az kısıtlayıcı ortam ilkesi doğrultusunda genel eğitim sınıflarında destek hizmetlerin sağlanmasıyla işiten akranlarıyla birlikte eğitim almaları şeklinde yapılabilir (Gürgür, 2008, s. 2-3; Salend, 1998, s. 5-8; Turnbull vd., 2002, s. 80-81). Kaynaştırmanın tanımından yola çıkarak bu

uygulamaların yararlarına bakıldığında; genel eğitim sınıfında işiten akranlarıyla etkileşim halinde olabilen işitme kayıplı öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişmesine (Berndsen and Luckner, 2012, s. 112), sosyal uyum becerilerinin artmasına (McCain and Antia, 2005, s. 20-21; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, s. 46) ve akademik başarıya (Berndsen and Luckner, 2012, s. 112) yönelik katkılar sağlanabileceği belirtilmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının işiten öğrencilere de yarar sağlayabileceğinden de bahsedilmektedir. Bu yarar ile, eğitim ortamlarında ve sosyal yaşamda bireyler arası çeşitli farklılıkların olduğu ve bu sürecin de doğal bir durum olduğu bilincinin oluşabileceği ifade edilmektedir (Erwin and Schreiber, 1999, s. 167-168; Willis, 2009, s. 5-18).

Kaynaştırma uygulamalarının nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir takım unsurların önemini ve gerekliliğini vurgulamak gerekebilir. Bu unsurlar; (a) fiziksel düzenlemelerin yapılması, (b) sürecin işbirliği halinde yürütülmesi, (c) öğretmen tutum ve yeterlikleri, (d) destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması ve (e) eğitim öğretim sürecinin bireyselleştirilmesi şeklinde sıralanabilir (Antia and Stinson, 1999, s. 246-248; Cook and Friend, 2010, s. 1; Halvorsen and Neary, 2001, s. 7-8; Hornby, 2015, s. 250-251).

1.2.1. Fiziksel düzenlemelerin yapılması

Nitelikli kaynaştırma uygulamaları için genel eğitim sınıflarında yapılması gereken eğitsel ve fiziksel düzenlemelerin, işitme kayıplı öğrenciler için uygun hale getirilmesinin işlevsel olabileceği belirtilmektedir (Punch and Hyde, 2010, s. 1-3). İşitme kayıplı öğrencilere yönelik yapılacak fiziksel düzenlemelere örnek olarak; etkili sınıf yönetimi ve öğrenci gereksinimlerinin kolaylıkla karşılanabilmesi açısından genel eğitim sınıfındaki öğrenci sayısının uygunluğu verilebilir (Akay, 2011, s. 10). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) (2012, s. 10) 23. Madde (ğ) bendinde kaynaştırma sınıflarının mevcudu ile ilgili hüküm yer almaktadır. Buna göre ilkokul kademesinde bir özel gereksinimli öğrencisi bulunan kaynaştırma sınıflarında en fazla 35 öğrenci bulunması gerektiği belirtilmektedir. Özel gereksinimli öğrenci sayısının 2'ye çıktığı kaynaştırma sınıflarında ise bu sayının en fazla 25 öğrenci olacağı ifade edilmiştir. Ancak Arico (2011, s. 51-52) yaptığı çalışmada 13-15 öğrenci sayısı bulunan kaynaştırma sınıflarının, 22-26 öğrencisi sayısı bulunan kaynaştırma sınıflarından daha yüksek bir akademik başarıya sahip

olabileceklerini belirlemiştir. Yasal çerçeve ve var olan alanyazından yola çıkarak sınıf mevcutlarının yönetilebilir durumda olması gerektiği sonucuna varılabilir.

İşitme kayıplı öğrencinin; öğretmenini ve arkadaşlarını kolaylıkla görüp dinleyebileceği oturma düzeninin oluşturulmasının, akustik yalıtım ile ses düzenlemesinin yapılmasının ve işitmeye yardımcı teknolojilerin (işitme cihazı, (Frequency Modulation [FM] sistemler) kullanılmasının da yapılması gereken fiziksel düzenlemelerden olduğu belirtilmektedir (Foster and Cue, 2009, s. 436-437; Hyde and Power, 2004, 51-53; Moore, 2009, s. 29).

Fiziksel olarak eğitim öğretim ortamlarında düzenlemeler yapılırken çok sayıda ve çeşitli araç gereç ve materyallerin de eğitim ortamında bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Stinson and Antia, 1999, s. 166). İşitme kayıplı öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda ise bu araç gereç ve materyallerin çeşitli becerileri destekleyici nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerine göre bu materyaller; (a) duyuları ve el becerilerini geliştirici, (b) kavram kazandırma, tahmin etme, problem çözme becerilerini destekleyici ve (c) işitsel ve görsel algıyı, konuşma ve dil gelişimini destekleyici olarak açıklanmaktadır (MEB, 2008, s. 14-15).

1.2.2. Sürecin işbirliği halinde yürütülmesi

Nitelikli kaynaştırma uygulamalarının bir diğer unsuru, işitme kayıplı öğrencinin tanılanmasından başlanarak öğrencinin gereksinimlerinin belirlenmesi, yerleştirme kararının verilmesi, eğitim öğretim sürecinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında aktif rol oynayacak kişilerin, uzmanların işbirliği ile çalışmasıdır (Karten, 2005, s. 131; Walter-Thomas vd., 2000, s. 28). İşitme kayıplı öğrencinin eğitimleri söz konusu olduğunda ekip halinde çalışması gereken kişilerin ve uzmanların (örneğin, genel eğitim sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, odyolog vb.) yeni roller üstlenmesi ve yeni işbirlikleri oluşturması gerekmektedir.

İşitme kayıplı öğrencinin eğitiminde aktif rol oynayan uzmanların mesleki yeterlilikleri ile birlikte birtakım özelliklere sahip olmalarının işbirliği sürecinin etkililiği açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Bu özellikler; iş ilişkileri güçlü, dinleme ve konuşma becerilerinde yetkin, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerine saygı duyan, uzlaşmacı, paylaşımcı olma şeklinde sıralanabilir. İşbirliğine ilişkin bu özellikleri taşıyan uzmanların, problem çözme sürecine yardımcı olmak için birlikte

araçlar ve öneriler geliştirerek kaynaştırma uygulamalarının nitelikli hale gelmesinde önemli rol oynadıkları vurgulanmaktadır (Gravois, Rosenfield and Vail, 2008, s. 160). Alanyazında işbirliği ve planlama için öğretmenlerin yeterli zamanlarının olmaması ve iş yüklerinin fazla olması gibi sorunlardan da işbirliği sürecinin önündeki engeller olarak bahsedilmektedir (Antia, 1999, s. 203-204; Ntinas vd., 2006, s. 88).

Bahsedilen özelliklerin yanı sıra kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflarında işitme kayıplı öğrencinin bulunmasında genel eğitim öğretmenlerinin istekli veya gönüllü olmalarının büyük önem taşıdığı belirtilmektedir (Cook and Friend, 2010, s. 1-4). Ancak bu süreç bir işbirliği süreci olduğundan sadece genel eğitim öğretmenin istekli olması yetmeyebilir. Kaynaştırma uygulamaları sürecinde aktif rol oynayan genel eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, yöneticiler, aile, öğrenci ve ilgili uzmanlar, yani kurum içinde ve dışındaki bütün kişilerin işbirliği kurmada istekli olmaları önemlidir (Hillier, Civetta and Pridham, 2010, s. 2).

1.2.3. Öğretmen tutumu ve öğretmen yeterlikleri

İşitme kayıplı öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma ortamlarında niteliği etkileyen bir diğer önemli unsur, eğitim öğretim faaliyetlerinde aktif rol oynayan öğretmenlerin tutumları ve sahip oldukları yeterlilikler olarak belirtilmektedir (De Boer, Pijl and Minnaert, 2011, s. 332). Kaynaştırma uygulamalarının nihai amaçlarından birisi işitme kayıplı öğrencilerin genel eğitim ortamlarına sosyal ve akademik katılımlarını sağlamak olduğu ve bunun doğrudan öğretmen tutum ile yeterliliklerine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Emam and Mohamed, 2011, s. 977; Kluwin, Stinson and Colarossi, 2002, s. 200). Akademik ve sosyal kaynaştırmaya imkan tanıyan ve olumlu bir tutum sergileyen genel eğitim öğretmenin daha nitelikli bir sınıf ortamı oluşturabileceği belirtilmektedir (Gibb vd., 2007, s. 111). Bunun nedeni ise genel eğitim öğretmenin işitme kayıplı öğrencisinin sınıfa kabulüne yönelik olumlu bir tutum içine girmesinin, işiten akranlarının da sınıfta olumlu bir tutum sergilemelerini etkileyebileceği şeklinde açıklanmaktadır (Batu, 2000, s. 40).

Hastings and Oakford (2003, s. 88) yaptıkları bir çalışmada; öğretmenlik mesleğindeki deneyim süreleri, daha önce sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin bulunması gibi değişkenlerin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olan tutumlarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Kaynaştırma uygulamalarının öğretmen tutumlarından büyük ölçüde etkilendiği belirtilirken bu tutumların;

öğretmenlerin kişisel özellikleri, bilgi birikimleri, yetiştikleri çevre, ilgileri, motivasyonları gibi birçok etmene bağlı olduğu da vurgulanmaktadır (Todorovic vd., 2011, s. 426-427). Bunun yanı sıra öğretmen tutumu ile birlikte bütün öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak bir öğrenme ortamı oluşturmada öğretmen yeterlikleri de başarılı kaynaştırma uygulamaları için bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Eriks-Brophy and Whittingham, 2013, s. 63).

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ile hem genel eğitim öğretmenleri için hem de işitme engelliler öğretmenleri için yeni çalışma alanları ve sahip oldukları mesleki yeterliklere ek yeni mesleki yeterlikler doğmuştur (Akay 2016, s. 9). Bu doğrultuda sınıflarında işitme kayıplı kaynaştırma öğrencisi bulunan genel eğitim öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki yeterlikler şu şekilde sıralanabilir (Batu, 2000, s. 40; Dupoux vd., 2006, s. 5-6; Kurz and Paul, 2006, s. 24-25):

- İşitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilme,
- İşitme kayıplı öğrencinin kullandığı işitmeye yardımcı cihazlar hakkında bilgiye sahip olma,
- İşitme kayıplı öğrencinin öncelikli gereksinimlerini belirleme,
- İşitme kayıplı öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda sınıfta fiziksel uyarılama yapma,
- İşitme kayıplı öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda genel eğitim müfredatına uyum sağlayacağı bireyselleştirilmiş eğitim programı yapma, programı uygulama ve değerlendirme,
- İşitme kayıplı öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda destekleyici materyaller hazırlama ve bu materyalleri sınıfta uyarılama,
- Etkili sınıf yönetimi,
- Sınıf içinde düzenlenen belgeleri paylaşma,
- İşbirliğine ve gelişime açık olma.

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden bir işitme kayıplı öğrenciye destek özel eğitim hizmeti sunacak öğretmenin sahip olacağı yeterlikler ise şu şekilde sayılabilir (Akay, 2016, s. 10; Chambers, 2015, 9-10; Garberoglio, Gobble and Cawthon, 2012, s. 1-6):

- Destek özel eğitim hizmetlerini planlama, uygulama ve değerlendirme,

- İşitme kayıplı öğrencinin genel eğitim müfredatına uyumunu göz önünde bulundurarak bireyselleştirilmiş eğitim programı yapma, uygulama ve değerlendirme,
- Genel eğitim müfredatında işlenen metinler ve konularla paralel öğretimi yürütme,
- Birebir ve grup eğitimi vererek destek sağlama,
- İşitme kayıplı öğrencinin GES'teki gelişimini takip etme,
- Destek özel eğitim hizmeti kapsamında hazırlanan belgeleri paylaşma,
- İşbirliğine ve gelişime açık olma.

1.2.4. Destek özel eğitim hizmetlerinin (DEÖH) sunulması

Okul çağına geldiğinde işitme kayıplı öğrencinin günlük eğitim öğretim faaliyetlerine katılımı ve bu süreçte bir takım destek özel eğitim hizmetlerden (DÖEH) yararlanması gerektiği belirtilmektedir. Dolayısıyla genel eğitim ortamlarına yerleştirilen işitme kayıplı öğrencilere akademik ve sosyal olarak uyum sağlama fırsatlarının sunulması için destek özel eğitim hizmetlerine yönelik düzenlemelerin yapılması gerekliliği de etkili kaynaştırma uygulamalarının ön koşul olarak öne çıkmaktadır. Bu anlamda işitme kayıplı öğrencinin gelişimsel ve bireysel özellikleri, gereksinimleri göz önünde bulundurularak öğretim sürecine destek sağlanması belirtilmektedir (Stinson and Kluwin, 2003, s. 59-61). Son olarak vurgulanması gereken nokta destek hizmetlerin sadece işitme kayıplı öğrenciye yönelik değil birlikte eğitim aldığı işiten öğrencilere, genel eğitim öğretmenine, okul yöneticilerine, diğer okul personeline ve aileye yönelik de sağlanabileceğidir (Eriks-Brophy and Whittingham, 2013, s. 69).

1.2.4.1. DÖEH

Kaynaştırma uygulamalarında sunulabilecek başlıca üç tür destek özel eğitim hizmetinin bulunduğu belirtilmektedir. Bunlar; (a) özel eğitim danışmanlığı, (b) işbirliği ile öğretim (sınıf içi yardım) ve (c) destek eğitim odası (DEO) olarak adlandırılmaktadırlar (Batu, 2000, s. 36; Cook and Friend, 1995, s. 4; Foster and Cue, 2009, s. 437; Gürgür 2008, s. 7). Belirtilen destek özel eğitim hizmet türleri de genel eğitim okuluna devam eden kaynaştırma öğrencisi için en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre alanyazında sıralanmaktadır. Buna göre işitme kayıplı öğrenciler için genel eğitim

okulunda sunulan destek özel eğitim hizmetleri, en az kısıtlayıcı genel eğitim ortamından en çok kısıtlayıcı genel eğitim ortamına şu şekilde sıralanmıştır (Hornby, 2015, s. 248; Mastropieri and Scruggs, 2004, s. 16; Salend, 1998, s. 3):

1. Özel eğitim danışmanlığı hizmeti sunulan genel eğitim okulu
2. İşbirliği ile öğretim hizmeti sunulan genel eğitim okulu
3. Destek eğitim odası hizmeti sunulan genel eğitim okulu

Sırasıyla bakıldığında *özel eğitim danışmanlığı*nda özel eğitim öğretmenin genel eğitim öğretmenine danışmanlık hizmeti vermesi söz konusudur. Bu danışmanın, genel eğitim sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencileri ile nasıl öğretim yapılacağına ilişkin bilgi ve destek sağlama amaçlı yapıldığı belirtilmektedir (Mastropieri and Scruggs, 2004, s. 17). Bu noktada genel eğitim öğretmenin; işitme kayıplı öğrencinin akademik becerileri, planlama ve programı uyarlama gibi gereksinim duyduğu alanlarda özel eğitim danışmanından destek alabileceği ifade edilmektedir (Mascia-Reed, 2010, s. 25).

Kaynaştırma sınıflarında etkili öğretim gerçekleştirebilmek için sağlanan *işbirliği ile öğretim* (co-teaching) de DEÖEH'lerdendir (Nevin, Thousand and Villa, 2009; Scruggs, Mastropieri, McDuffie, 2007, s. 392). Kaynaştırma öğrencilerine destek sağlamak ve öğretimi etkili kılmak için genel eğitim öğretmeni ile birlikte bir özel eğitim öğretmenin sınıf ortamında öğretimi gerçekleştirmeleri söz konusudur (Cook and Friend, 1995, s. 5-6; Gürgür, 2008, s. 28; Magiera and Zigmond, 2001, s. 2-7; Mastropieri and Scruggs, 2004, s. 51).

Destek eğitim odası (DEO), işitme kayıplı öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda genel eğitim sınıfı dışında bir ortamda belirli zaman aralıklarında sunulan hizmet türü şeklinde tanımlanmaktadır (Antia, 1999, s. 204; Gürgür, 2008, s. 4-5). Alanyazında DEO'nun, işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim sınıf ortamına katılımını artıracak bir ortam sağladığı söylenmektedir. Çünkü öğrencinin öncelikli gereksinimleri doğrultusunda akademik ve sosyal yönden bireysel ya da küçük grupla desteklenmesi amaçlanmaktadır (Akay, 2011, s. 13; Lott, Hudak and Scheetz, 1975, s. 2-4).

DEO hizmetinin amacı doğrultusunda, işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim sınıfında yapılan çalışmalarla DEO'daki çalışmaların birbirleriyle paralellik göstermesinin öğrencinin genel eğitim müfredatına uyumu açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Batu, 2000, s. 36; Luckner and Miller, 1998, s. 111-112). Ayrıca işitme kayıplı öğrencinin özelliklerinin (örneğin dinleme becerisindeki yetersizlikler) iyi

bilinmesi ve gereksinimlerinin doğru belirlenmesi sunulan desteğin niteliğini de artırabileceği belirtilmektedir (Easterbrooks, 2008, s. 14). DEO ortamının yalıtımlı ve gürültüsüz olmasının da nitelikli destek hizmet için büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Moore, 2009, s. 29).

Görülebileceği gibi işitme kayıplı öğrencilerin özellikleri ve karşılaşılabilecekleri güçlükler ile kaynaştırma ortamları bir arada düşünüldüğünde tam katılımlarını desteklemek için var olan eğitsel performans düzeyleri ve gereksinimleri göz önüne alınarak, genel eğitim programının içeriğinde, öğretim sürecinde, değerlendirme yöntemlerinde uyarlama yapmanın ve sunulacak destek hizmetleri içeren ek bir program hazırlamanın gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Halvorsen and Neary, 2001, s. 9; Moores and Martin, 2006, s. 5; Stinson and Kluwin, 2003, s. 59-61). Bu gereklilikle anlatılan kaynaştırma uygulamalarının ön koşullarından biri olan eğitim öğretim süreçlerinin bireyselleştirilmesidir. Bireyselleştirme sürecinin ise “*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı*”na (BEP) dayalı gerçekleştirildiği belirtilmektedir. İzleyen başlığın altında bu araştırmanın odağı olan BEP ve BEP geliştirme sürecinin ayrıntılarına yer verilmiştir.

1.3. Kaynaştırma ve BEP

Genel eğitim sınıflarında uygulanan programların, öğrencilerin genel yaş, gelişim ve hazır bulunuşluk seviyeleri dikkate alınarak devam ettikleri sınıf standardında hazırlandığı bilinmektedir. Kaynaştırma uygulamaları söz konusu olduğunda hazırlanan bu standart programlara işitme kayıplı öğrencilerin uyum sağlayabilmeleri için gereksinimlerinin, kişisel ve öğrenme özelliklerinin, yetersizlik türlerinin, eğitsel performanslarının ve sosyal uyum becerilerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Easterbrooks and Baker, 2002, s. 72-73; La Salle, Roach and McGrath, 2013, s. 135-136). Hatta bu becerilerin dikkate alınarak öğretim ve materyalde uyarlama yapılması gerekmektedir. Yapılacak bu uyarlamalara örnek olarak GES’te takip edilen ders kitaplarının da işitme kayıplı öğrenci için düzenlenmesi verilebilir. Bu düzenleme ders kitaplarının hem içeriğinde hem de biçiminde yapılabilir. Öğrencinin düzeyine uygun olmayan kavramlar çıkartılarak öğrenciye uygun bir şekilde basitleştirilmelidir. Ayrıca metinler; bol görsellerle, içeriği açıklayıcı ve özetleyici resimler, grafikler,

şemalar, tablolar ile desteklenmelidir.¹ Materyal ve öğretimde bu şekilde yapılan uyarlamaların işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim müfredatına uyum sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Yapılacak bu materyal ve öğretim uyarlamalarının eğitim öğretimi bireyselleştirmede önemli bir yararı olmaktadır (Pijl and Hamstra, 2007, s. 182).

Özellikle kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararların olması için işitme kayıplı öğrenciler için BEP'in hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Darden, 2013, s. 66; Foster and Cue, 2009, s. 436).

BEP'in gerekliliğinin sebebi alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin dil, konuşma, okuma, yazma gibi alanlardaki yetersizliklerinden dolayı genel eğitim müfredatına uyum sağlamada güçlük yaşamaları olarak belirtilmektedir. Çünkü işitme kayıplı öğrencilerin, işiten akranlarına göre gecikmiş dil yaşantılarına ve iletişim becerilerine sahip olmalarının akranlarına göre daha yavaş bir gelişim göstermelerine sebep olabilmektedir (Hornby, 2015, s. 243-244; Sucuoğlu, 2014, s. 95-98). Dolayısıyla bu durum, işitme kayıplı öğrencilerin yoğun standartlara dayalı hazırlanmış genel eğitim programlarını takip etmekte ve işiten akranlarıyla etkileşimde zorlanabilecekleri şeklinde açıklanmaktadır. Bu noktada işitme kayıplı öğrencilerin genel eğitim müfredatlarına uyum sağlayacakları bir BEP'in gerekliliği vurgulanmaktadır (Antia, Stinson and Gonter Gaustad, 2002, s. 216; Kirk Thagard, Strong Hilsmer and Easterbrooks, 2011, s. 527).

BEP ile ilgili bu kısa giriş cümlelerinden sonra raporun bundan sonraki başlıklarının altında özellikle kaynaştırma uygulamalarının niteliğinde önemli bir unsur olan BEP'in tanımı, özellikleri ve geliştirilme sürecine değinilmiştir.

1.4. BEP

Kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilen işitme kayıplı öğrencilerin nitelikli eğitim almaları ile BEP hazırlanmasının gerekliliği ilişkilendirilmektedir (Kargın, 2014, s. 160-161; Loreman vd., 2014, s. 11). Dolayısıyla bu programın hazırlanması, işitme kayıplı öğrencilerin etkili ve uygun eğitim almaları için bir yapıtaş olarak düşünülebilir. Tanımına kısaca bakıldığında BEP, öğrencinin bireysel gereksinimi dikkate alınarak hazırlanan, eğitim öğretim süreçlerinde (sınıf içi ve destek özel eğitim hizmetleri) sistematiklik ve planlılık amaçlarını içeren program şeklinde tanımlanabilir

¹ <http://docplayer.biz.tr/5767054-Kaynastirma-egitiminde-ogretimsel-duzenlemeler.html>

(Thoma vd., 2010, s.1). BEP'in tanımına daha kapsamlı bakıldığında ise; her özel gereksinimli öğrenci için, bulunduğu eğitim kurumunda sorumlu bir ekip tarafından geliştirilen; öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla eğitim ortamında izleme, uygulama ve tekrar gözden geçirme sistematığının dayanağı olan, destek hizmetleri de kapsayan yazılı özel eğitim programı şeklinde tanımlanabilir (Gürsel ve Vuran, 2015, s. 207; Council for Exceptional Children, 1999, s. 13; Turnbull vd., 2002, s. 59).

BEP'te öğrencinin neleri yapabildiği ya da neleri yapamadıklarına odaklanmaktan ziyade öğrencinin istekleri, güçlü yanları, gereksinimleri ve düşünceleri üzerinde durulduğu, öğrencinin tüm gelişim alanlarında gelişiminin sağlanmasının amaçlanması gerektiği belirtilmektedir (Heward, 2013, s. 62; Hornby, 2015, s. 247; Thoma vd., 2010, s.3). Dolayısıyla BEP'in öğrencinin akademik gelişimi ile birlikte sosyal gelişim, beden eğitimi, müzik, sanat etkinlikleri gibi alanlara yönelik de olabileceği ifade edilmektedir (Fiscuss and Mandell, 2002, s. 24). Görülebileceği gibi BEP ile ilgili alanyazında öne çıkan öncelikli konu öğrenci gereksinimlerine uygunluktur. Bu kapsamda BEP ile ilgili öğrencinin öncelikli gereksinimlerinin belirlenmesinin gerekliliği ve önemi vurgulanmaktadır (Yell vd., 2016, s. 32).

Alanyazında BEP'in, öğretmenlere öğrencinin bireysel gelişimini ve ilerlemesini sistematik olarak gözlemleme fırsatı oluşturduğu, programlamada ve geçiş planında süreklilik sağlamada bir kayıt niteliği taşıdığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda BEP'in, öğrencinin bireysel gereksinimlerini karşılamak için ders planı oluşturmada da çok önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca BEP, öğrencinin gereksinimlerine göre eğitim programının sıralanmasına, sınıf içinde ve dışında sağlanan destek hizmetlerin uygulanmasına da önemli bir kılavuz niteliğinde olabileceği açıklanmaktadır (Diliberto and Brewer, 2012, s. 128). Bu bakımdan BEP'in sağladığı avantajların, BEP'in gerekliliğine ilişkin önemli dayanaklar olarak kabul edilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Sağladığı avantajlar da düşünüldüğünde BEP'in önemi ve dolayısıyla BEP'in geliştirilme sürecinin nitelikli ve etkili şekilde yürütüldüğü takdirde, eğitim öğretim faaliyetleri döngüsü olarak kabul edilebilecek planlama, izleme ve değerlendirme adımlarının her birinde yine niteliğin oluşması sağlanabileceği belirtilmektedir (Kamens, 2004, s. 77; Thoma vd., 2010, s. 9). BEP'in niteliğinde ise BEP geliştirme ekibinin önemli bir rolünün olduğu vurgulanmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda

BEP geliştirme sürecinin irdelenmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Raporun izleyen başlıklarının altında BEP geliştirme süreci, süreçte ekibin işbirliği içinde atması gereken adımlar detaylandırılarak açıklanmıştır.

1.4.1. BEP geliştirme süreci

Kaynaştırma uygulamalarının başarısı için gereken ön koşullar, yasalar ve sonrasında yapılan düzenlemeler doğrultusunda BEP'in, disiplinlerarası olarak bir ekip tarafından geliştirilmesi gerektiği gibi sürecin birbirini takip eden adımları da içermesi gerektiği ifade edilmektedir (Weishaar, 2010, s. 208). BEP geliştirme süreci sadece BEP hazırlamanın gerçekleştirilmesi ile tamamlanmamaktadır. BEP hazırlandıktan sonra BEP'te yer alan öğretimsel amaçların uygunluğuna bakmak için izleme ve değerlendirme süreçlerinin de gerçekleşmesi gerekmektedir (Hendricks, Thoma and Boyd, 2010, s. 191). Görüldüğü gibi BEP geliştirme süreci; BEP hazırlama, uygulama, izleme ve değerlendirme adımları içinde gerçekleşmektedir. Şekil 1.1'de işitme kayıplılara yönelik BEP geliştirme sürecini ve bu süreçteki adımları somutlaştırmaya çalışılmıştır (Gallagher and Desmione, 1995, s. 355; Thoma vd., 2010, s.9).



Şekil 1.1. BEP Geliştirme Süreci

Şekil 1.1’de görüldüğü gibi BEP geliştirme sürecinin birbirini takip eden adımlarının neler olduğuna değinirken ilk olarak BEP ekibi hakkında bilgi vermek gerekebilir.

1.4.1.1. BEP ekibi ve BEP toplantıları

BEP ekibinin temel hedefi öğrencinin özel eğitimini ve ilgili hizmetlerini planlamaktır. Drasgow, Yell and Robinson (2011, s. 361) yaptıkları bir çalışmada BEP ekibinin toplantı sırasındaki görevini öğrencinin ihtiyaçlarına göre BEP geliştirilmesi olarak belirtmişlerdir. Her BEP ekibi onu oluşturan katılımcıların işbirlikli çalışmasıyla oluşur. Heward (2013, s. 60) BEP ekibinin üyelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Özel gereksinimli öğrencinin ailesi
- Genel eğitim öğretmeni
- Özel eğitim öğretmeni ya da özel eğitim sağlayacak uzman
- Okul müdürü ya da müdür yardımcısı
- Rehber öğretmen
- Gerek görüldüğü takdirde çocuk için özel bilgisi olan kişiler ya da uzmanlar
- Uygun olduğu her zaman özel gereksinimli öğrenci.

BEP ekibi üyelerine ilişkin bu listeyi açıklamak gerekirse öncelikle BEP ekibi üyesi olarak ailenin katılımı çok önemlidir. Çünkü aile öğrencinin aldığı özel eğitim hizmetleri ile doğrudan ilgili kişiler olarak görülmektedir (Lo, 2012, s. 15). Ailelerin okul dışında çocuklarının gelişimlerini, gereksinimlerini doğrudan gözleyebilmeleri nedeniyle BEP geliştirme sürecine çok önemli katkılar sağlayacakları vurgulanmaktadır (Williams-Diehm vd., 2014, s. 4). Ayrıca aileler, çocuklarının eğitim öğretim süreçlerinde karar verme yetkisine sahip kişiler oldukları için çocuğun eğitiminde rol oynayan kişilerle işbirliği içinde olmaları önem taşımaktadır (Xu, Purvis and Terpstra, 2010, s. 25).

Öğrenciyle okul bağlamında en çok vakit geçiren bir diğer üye ise genel eğitim öğretmenidir. Genel eğitim öğretmenleri, işitme kayıplı öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçlarını en iyi gözlemleme fırsatına sahip kişiler olarak belirtilmektedirler. Bu sebeple genel eğitim öğretmenleri BEP ekibinde yer almaları gereken ekip üyeleri arasındadır (Siegel, 2004, s. 10/11).

Genellikle GES’teki özel eğitim öğretmenin yerine gezici özel eğitim öğretmeni ifadesi kullanılmaktadır. Gezici özel eğitim öğretmenleri; öğrencilerin öğretimleri ile

ilgili olarak sınıf öğretmenlerine danışmanlık yapma, öğrencilerin gelişimlerini izleme, işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun sınıf materyallerini uyarlama, sınıf öğretmenleriyle birlikte ilgili hizmetlere yönelik izleme ve değerlendirme yürütme gibi destekler sağlayan kişilerdir (Foster and Cue, 2009, s. 436; Luckner and Miller, 1998, s. 111-118; Power and Hyde, 2002, s. 302-303).

BEP ekibinin diğer bir üyesi olan rehber öğretmen ise öğrenciye gereksinim duyduğu alanlarda rehberlik etmesinin yanı sıra öğrencinin gelişimini de takip eder. Öğrencinin eğitiminde aktif rol oynayacak kişilerle birlikte BEP ekibinde uygun görüldüğünde öğrencinin kendisi de yer alır. BEP ekibinde rol alan öğrenci kendi istek ve gereksinimlerini belirtme rolüne sahiptir (Cease-Cook, West and Scroggins, 2013, s. 258-259). Sözü edilen bütün ekip üyelerini bir araya getirerek kurum içi düzenlemeler yapan okul müdürü ya da müdür yardımcısı ise ekibi oluşturma, üyeleri belirleme ve toplantıları planlama gibi sorumluluklara sahiptir (Milsom, Goodnough and Akos, 2007, s. 20).

BEP ekinin sorumluluğu paylaşarak işbirliği içerisinde çalışması; BEP'in geliştirilmesinde, izlenmesinde ve değerlendirilmesinde kısacası sürecin gerçekleştirilmesinde nitelik sağlamak açısından önemlidir (Council for Exceptional Children, 1999, s. 28). BEP ekibinin katıldığı toplantılarda BEP geliştirme sürecinin diğer adımları izlenir (Siegel, 2004, s. 10/3).

1.4.1.2. Öğrencinin var olan eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi

BEP için atılacak öncelikli adım, öğrencinin gereksinim duyduğu gelişim alanlarının belirlenmesidir. Özellikle işitme kayıplı öğrenci söz konusu olduğunda öğrencinin dil ve iletişim becerilerine ilişkin performans bilgilerinin olması da bu noktada ayrıca önemli olabilmektedir. Bu doğrultuda işitme kayıplı öğrencinin performans bilgileri; gelişime ihtiyaç duyduğu ve buna yönelik bir destek verilmesinin paylaşıldığı bir adım olarak betimlenebilir (Cawthon, 2001, s. 213). Bu gelişim alanlarının paylaşımında, sürecin işbirliği halinde yürütmesini sağlayan üyelerin aktif rol almasının önemli olduğu her noktada belirtilmelidir. Dolayısıyla bu adımda işitme kaybının öğrencinin genel eğitim müfredatına katılımını ve müfredattaki ilerlemesini ne ölçüde etkilediği vurgulanması gereken bir öncelik olarak belirtilmektedir (Heaward, 2013, s. 61; Ritter-Cantesanu, 2014, s. 142). Genel olarak BEP'te; öğrencinin

gereksinimi olan tüm gelişim alanları, sosyal ve akademik alanlarına ilişkin öğrencinin performans bilgilerinin yer alması gerekmektedir (Thoma vd., 2010).

Öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesi BEP'in başlangıç noktası olarak nitelendirilmektedir. Öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesi adımı, programın geliştirildiği zamandaki öğrencinin var olan eğitsel performans düzeyi hakkındaki temel bilgiyi edinmeyi sağladığı belirtilmektedir (Twachtman-Cullen and Twachtman-Bassett, 2011, s. 16-17). Öğrencinin var olan performans düzeyi, öğrencinin öncelikli gereksinimlerini, engel türünün genel eğitim programına katılımını ve gelişimini ne ölçüde etkilediğini içermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Gartin and Murdick, 2005, s. 327-328).

Öğrencinin var olan eğitsel performansı belirlenirken öğrencinin güçlü yanları, ilgi alanları, tercihleri ve gereksinimleri belirtilmelidir. (Turnbull vd., s. 60). Öğrencinin var olan performansında gereksinimlerine yer verilirken ayrıca yetersizlik alanlarına dikkat etmek de önemlidir. Çünkü BEP'e yazılacak gereksinimler, öğrencinin genel eğitim sınıfına uyumunu ve başarısını arttırmak amacıyla öncelikli ele alınması gereken alanlar olarak belirtilebilir. Dolayısıyla bu kısım BEP'te yer alacak hedefleri ve amaçları oluşturma temeline dayandığından BEP'in temel kısmı olarak düşünülmektedir (Twachtman-Cullen and Twachtman-Reilly, 2002, s. 7). Öğrencinin var olan performans düzeyi belirlenirken; sınavlar, ödevler, değerlendirme araçları, daha önceki değerlendirme sonuçları ve veliler, öğretmenler, ilgili hizmet sağlayıcılar ve diğer okul personeli tarafından yapılan gözlemlerden edinilen bilgiler dikkate alınır (Ritter-Cantesanu, 2014, s. 142).

Öğrencinin eğitsel performans düzeyinin ifade edilmesindeki amaç öğrencinin gelişimini ölçebilmektir. Böylece öğrencinin gelişiminin başlangıç noktası belirlenmiş olacak ve bu doğrultuda bir süreç gerçekleştirilebilir (Bateman and Herr, 2003, s. 42).

1.4.1.3. Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi

BEP'te performans düzeyinin belirlenmesiyle belirlenen gereksinim alanlarına dayanarak uzun dönemli ve kısa dönemli amaçların yer alması gerekmektedir (Heaward, 2013, s. 61; Schall and Thoma, 2010, s. 103-104). Hatta uzun ve kısa dönemli amaçlar, BEP'in kalbi olarak nitelendirilmektedir (Bateman and Herr, 2003, s. 11; Twachtman-Cullen and Twachtman-Reilly, 2002, s. 63). Öğrencinin işitme kaybının genel eğitim müfredatına olan etkisinin ne ölçüde olduğunun ve diğer eğitsel

gereksinimlerinin belirlenmesiyle ortaya çıkan gereksinimlerin karşılanmasının bir adımı olarak bahsedilmektedir (Gartin and Murdick, 2005, s. 328).

Uzun dönemli amaçlar için belirtilen süre, altı aylık veya bir yıllık bir süreci kapsayabileceği belirtilmektedir (Ritter-Cantesanu, 2014, s. 142). Bu doğrultuda alanyazında uzun dönemli amaçlar oluşturulurken; öğrencinin geçmiş başarısı, var olan performans düzeyi, öğrencinin tercihleri, seçilen amaçların uygulanabilirliği, öğrencinin öncelikli gereksinimleri, yeterli zaman miktarı gibi ölçütlerin dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Siegel, 2004, s. 9/2; Twachtman-Cullen and Twachtman-Bassett, 2011, s. 62-63).

Kısa dönemli amaçlar ise uzun dönemli amaçlara ulaşmak için öğrencinin gerçekleştirmesi gereken kazanımlar şeklinde açıklanabilir (Drasgow, Yell and Robinson, 2001, 363). Ek olarak her bir amaca ilişkin somut, gözlenebilir, ölçülebilir kriterler de BEP'te yer almalıdır. Hedeflerin ne zaman öğrenildiğini belirlemek için kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu kriterler; doğru madde oranı ya da yüzde ya da zaman sınırı belirtilerek oluşturulabilir. Kriterleri oluştururken anlamak, bilmek, öğrenmek gibi soyut, gözlenemez ifadelerin yerine tekrar etmek, ifade etmek, saymak, sınıflandırmak gibi ifadelere yer vermek daha uygun olabilmektedir (Bateman and Herr, 2003, s. 48-50; Patti, 2016, s. 155; Schall and Thoma, 2010, s. 122). Amaçların bu şekilde gerçekçi ve açık bir şekilde geliştirilmesi, öğrencinin bir sonraki sınıfa geçtiğinde uygun düzenlemeler yapılmasına da yardımcı olur (Peterson vd., 2013, s. 48).

1.4.1.4. Sorumlu kişilerin belirlenmesi

BEP'te yer alan kısa dönemli amaçlara ulaşmada rol oynayacak sorumlu kişiler belirtilmelidir. BEP'ten sorumlu kişi sınıf öğretmeni gibi görülse de okul yöneticisi, diğer öğretmenlerin arasından deneyimli olan biri, anne-baba, hatta çocuğun kendisi diğer sorumlu kişi olabilir (Twachtman-Cullen and Twachtman-Reilly, 2002, s. 63).

1.4.1.5. Başlangıç ve bitiş tarihlerinin belirlenmesi

BEP sürecinde gerçekçi zaman çizelgesi oluşturmak, hedeflerin zamanında gerçekleşmesi ve hizmetlerin planlanması ve yeniden gözden geçirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle programa başlama ve bitiş tarihleri belirtilmelidir (Siegel, 2004, s. 11/9).

1.4.1.6. Uygun öğretim stratejilerini ve materyallerini belirleme

Öğretim stratejileri ve materyallerinin ulaşılabilecek amaçlara, öğrenci özelliklerine ve gereksinimlerine, konuya uygun olması gerekmektedir. Seçilen öğretim stratejisinin öğrencinin ilerlemesini sağlayacak nitelikte olması gerekir (Senemoğlu, 2010, s. 425). Özellikle işitme kayıplı öğrencilerin en çok yaşadıkları sorunlardan biri olan dil becerilerinin gelişimi için kullanılan çeşitli stratejiler vardır. Bunlara örnek olarak; sözcük dağarcığını geliştirme, soru-cevap, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde yapılandırma, özetleme verilebilir (Akay, 2016, s. 145-165; Karasu vd., 2012, s. 20).

1.4.1.7. Öğrenci için sağlanan ilgili hizmetlerinin belirlenmesi

İşitme kayıplı öğrenci için geliştirilen hedefleri gerçekleştirmek için özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır. İlgili hizmetler, çocuğun özel eğitimden yüksek derecede verim alabilmesi için çocuğa yardımcı olacak ulaşım ve gelişimsel gibi doğrulayıcı ve diğer destek hizmetlerini kapsar. Ayrıca ilgili hizmetler çocuğun doğal ortamında sağlanabilmelidir, çocuğun gerçek ortamlarda gerçek şeyler yapabilmesi desteklemelidir. Okulun ortamına bakılmalıdır ve çocuğun zaten içinde olduğu bir ortamda ilgili hizmetler kullanılmalıdır (Katsiyannis, Losinski, and Parks Ennis, 2015, s. 62).

Drasgow, Yell and Robinson (2001, s. 363) yerleştirmenin BEP sürecinde öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu eğitsel ihtiyaçların karşılanmasında sağlanacak destek hizmetler (özel eğitim danışmanlığı, işbirliği ile öğretim, destek eğitim odası), ilgili ve ek hizmetler, önemli bir unsur oluşturmaktadır. Bunlara örnek olarak; mesleki gelişim, dil ve konuşma terapisi vb. verilebilir (Siegel, 2004, 8/11). Raporun önceki kısımlarında ele alındığı destek eğitim odasında sunulan hizmetlerin yol haritası veya ele alınacak içeriğin dayanağı, BEP olarak düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında sunulacak DEO'nun niteliğinde de BEP'in önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır (Espin, Deno and Albayrak-Kaymak, 1998, s. 165).

1.4.1.8. İzleme ve değerlendirme yöntemleri

Son olarak sürecin önemli bir diğer adımının da BEP'in yıllık olarak gözden geçirilmesi ve eğer gerekli görülürse yenilenmesi olduğu alanyazında sıklıkla belirtmektedir. BEP geliştirildikten sonra izleme ve değerlendirmenin yapılması, geliştirilen bu dokümanın kalıcı ve anlamlı olmasını sağlamaya hizmet edebileceği belirtmektedir. Ayrıca, BEP'te yer alan amaçların uygulanırken izleme sürecinin olması BEP'in daha işlevsel hale gelmesini sağlayabileceği ifade edilmektedir. BEP'in izleme ve değerlendirme adımları, hedeflenen amaçlara ulaşmayı garanti eden ve öğrencinin ileriki sınıflarda daha iyi sonuçlar almasını sağlayan adım olarak nitelendirilmektedir (Hendricks, Thoma and Boyd, 2010, s. 191,212). Drasgow, Yell and Robinson (2001, s. 364) plan gözden geçirilirken: (1) yıllık hedefler doğrultusunda genel eğitim müfredatına uygun hedeflerdeki eksiklikler, (2) daha önceki değerlendirmenin sonucu, (3) öğrenci hakkında aile tarafından sağlanan bilgiler, (4) çocuğun öngörülen gereksinimleri ve (5) uygun görülen diğer olanaklar gibi kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiğine değinmişlerdir.

Bu noktada var olan programların işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlanarak bu gereksinimlere yönelik BEP geliştirilmesi, kaynaştırma uygulamalarının nitelikli hale gelmesinde ön plana çıkmaktadır. Nitelik için gerekli olan bu ön koşulun ise; bütün adımların gerçekleştirdiği sistematik bir süreç içerisinde, destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması ve BEP ekibi üyelerinin işbirliğiyle destek hizmetler sunularak geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak BEP sürecinin bu şekilde açıklanması ile birlikte süreçte bazı sorunlar yaşandığı da belirtilmektedir (Çuhadar, 2006, s. 1-59; Fisher and Frey, 2001, s. 148-157; Güzel, 2014, s. 1-76; Lee, 2002, s. 1-152; Sanches-Ferreira vd., 2013, s. 507-520). Örneğin; Gallagher and Desimone, (1995, s. 353-378) 1980-1995 yılları arasındaki BEP geliştirme süreci ile ilgili yapılan araştırmaları paylaştıkları çalışmalarında olumlu ve olumsuz sonuçları belirlemişlerdir. BEP içeriğinde bulunan kısa ve uzun dönemli amaçların yazımında sorunlar yaşanması, BEP'te belirlenen amaçlar ile programı uygulama ve değerlendirme adımlarının ilişkilendirilmesinde güçlükler yaşanması, BEP değerlendirme ve izleme sürecinde yetersizlikler yaşanması gibi olumsuz sonuçlar bulunmuştur. Bunun yanı sıra BEP ile ilgili yapılan araştırmaların olumlu sonuçlarında ise; öğretmen ve aile arasındaki ilişkiyi geliştirmesi, ailelerin BEP hakkındaki kavrayışlarını artırması gibi sonuçlara değinilmiştir.

Sonuç olarak alanyazından yararlanılarak oluşturulan raporun bu kısmına kadar kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ve işitme kayıplı öğrencilerin bu ortamlarda eğitim almaya başlamalarıyla birlikte niteliği artırmak için birçok unsurdan bahsedilmektedir. Bunlardan en önemlisinin; işbirliğini, destek özel eğitim hizmetlerini de yansıttığı, eğitim öğretimin bireyselleştirildiği ve kaynaştırma ortamına uyumu sağladığı için BEP'in geliştirilmesi olduğu söylenebilir. BEP geliştirme sürecinin adımları ise BEP ekibi oluşturma, öğrencinin performansının belirlenmesi, uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi, sorumlu kişilerin ve başlangıç/bitiş tarihlerin belirlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, izleme ve değerlendirme yöntemleri şeklinde sıralanabilir. Geline bu noktada BEP sürecinin kaynaştırmanın niteliğini artırmada etkili olabileceği, BEP sayesinde öğrencinin bireysel gelişimine uygun hizmet sunabileceği özellikle sunulan destek hizmetlerin niteliği için yol gösterici ve önemli olduğu çıkarımı yapılabilir. İzleyen bölümde araştırmanın odak noktaları olan kaynaştırma, BEP, DEO, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin (ÖERM) Türkiye’de nasıl ele alındığına değinilmiştir.

1.5. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları

Dünyada genel olarak değinilen kaynaştırma uygulamalarındaki BEP geliştirme süreci ele alındıktan sonra bu bölümde Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına yer verilmiştir. Türkiye’deki uygulamalar başlığının altında araştırma sürecini kapsayan kaynaştırma ve BEP uygulamaları, DEO uygulamaları, ÖERM uygulamaları ele alınmıştır.

1.5.1. Türkiye’deki kaynaştırma ve BEP uygulamaları

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasına tarihsel olarak bakılırsa ilk olarak 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu Madde 4(e)’de “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” ibaresiyle kaynaştırma uygulamalarının izleri görülebilmektedir. İlgili kanun maddesinde belirtilen “durumları ve özellikleri uygun” ibaresinin taşıdığı belirsizlik ise kaynaştırma uygulamalarında düzenlemelerin artmasını gerektirmiştir (Kargın, 2004, s. 10). Bu doğrultuda 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) temel ilkeler

kısımında madde 5 (d)’de “Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.” hükmü kaynaştırma ortamlarına özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesinde öncelikli hale gelmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının öncelikli hale gelmesiyle kaynaştırma uygulamalarının niteliği için ön koşullar da gündeme gelmiştir. Böylece aynı yönetmelikte BEP tanımına yer verilmiştir:

“Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır (ÖEHY, 2000, m. 62).”

2000 yılındaki bu yönetmelikte BEP tanımına ek olarak BEP’in bir ekip tarafından geliştirilmesi gerektiği belirtilerek BEP geliştirme ekibi üyelerinin görevlerine de yer verilmiştir (ÖEHY, 2000, m. 63-64). Yapılan yasal düzenlemelerin ışığında 2004 yılında MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından “*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası*” adında bir kılavuz yayınlanmıştır (2004, s. 1-61). Kılavuzun içeriğinde; BEP’e hazırlık, BEP’in geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve BEP geliştirme ekibi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2000 yılındaki yönetmeliğinden farklı, 2004 yılındaki kılavuzla paralel olarak 2006 yılında yürürlüğe giren ÖEHY’de ise BEP’in öğrencinin tüm gelişim ve akademik alanlarındaki performansı ile öncelikli gereksinimlerine göre belirlenen yıllık amaçları içermesi gerektiği belirtilmiş ve örnek bir BEP verilmiştir (ÖEHY, 2006, m. 10).

Uluslararası alanyazında belirtilen BEP ekibi üyeleriyle farklılaşan noktaları bulunan MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2013, s. 26) bu ekip üyeleri;

- okul müdürü ya da müdür yardımcısı,
- genel eğitim öğretmeni,
- özel eğitim öğretmeni,
- rehber öğretmen,
- ilgili branş öğretmenleri,
- aile,
- gerekli görülürse öğrenci
- varsa yerleştirme ekibi

şeklinde belirtilmektedir.

Sonuç olarak Türkiye’deki düzenlemelerde kaynaştırma ve BEP uygulamalarının yasal çerçevede belirtilmesi bu uygulamaların tamamlayıcı bir şekilde yürütülmesini sağlamak açısından önem göstermektedir (Kargın, 2007, s. 2).

1.5.2. Türkiye’deki DEO uygulamaları

Destek özel eğitim hizmetlerinden özel eğitim danışmanlığı ve işbirliği ile öğretim hizmetleri ile ilgili alanyazında bilgiler olmasına rağmen Türkiye’de bu destek özel eğitim hizmetlerinin uygulanmasına yönelik yasal düzenlemelere rastlanmamaktadır. Özellikle destek eğitim odasına yönelik yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Ancak yasal düzenlemeler olmasına rağmen destek eğitim odası uygulamalarının yaygınlaşmasına ve etkin bir şekilde yürütülmesine yönelik çalışmaların sistematik olmadığı görülmektedir (Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012, s. 691).

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı ve diğer özel gereksinimli öğrencilere okul içinde sunulan destek özel eğitim hizmeti yeni yaygınlaşmaya başlayan hizmettir (Kargın, 2014, s. 50). Ancak yasal düzenlemelerde destek özel eğitim hizmet türlerinden destek eğitim odasının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda MEB ÖEHY’nin (2008, s. 12) 28’inci maddesi, DEO açılması için ilk adım atılmıştır. Buna göre destek eğitim odasının açılma amacı, genel eğitim sınıfına devam eden kaynaştırma öğrencilerine okul içinde bireysel ve grup eğitimi verilmesidir. Dolayısıyla işitme kayıplı öğrencilerin de eğitim öğretim sürecine dahil oldukları kaynaştırma okullarında DEO açılması zorunlu hale getirilmeye çalışılmıştır.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün (2015, s.1) yayınladığı genelgede de kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri okullarda DEO açılması zorunlu hale getirildiği belirtilmiştir. Böylece okullarda destek eğitim odası açılmasına yönelik gerekli tedbirlerin alınması ile işitme kayıplı öğrenciler de destek özel eğitim hizmetlerinden en üst seviyede yararlanmalarının önü açılmıştır.

DEO hizmetinin zorunlu hale getirilmesi ve yasalarla garanti altına alınması ile bu hizmetin yaygınlaştırılmasına yönelik ilk adımların atıldığı görülmektedir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından destek eğitim odası işleyiş usul ve esaslarının yer aldığı DEO Kılavuz Kitapçığı yayınlanmıştır. Burada destek eğitim odasının işleyişine yönelik şu bilgiler yer almaktadır (MEB, 2015, s. 1-8):

- DEO’da öğrencinin öncelikli alacağı derslere BEP geliştirme ekibi tarafından karar verilir.
- DEO’da öncelikli olarak öğrencinin GES’te okutulan ders saatinde işlenen dersin eğitimi verilir.
- DEO’da haftalık verilen ders saati öğrencinin GES’teki haftalık ders saatinin %40’ını aşmayacak şekilde planlanmalıdır.
- DEO’da birebir eğitimin yanı sıra en fazla 3 öğrenciden oluşan grup eğitimi de verilebilir.
- DEO’da öncelikli olarak öğrencinin eğitim öğretim ihtiyacını karşılayabilecek okulun kendi öğretmenleri görevlendirilir. Bunun dışında özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, RAM’da görevli özel eğitim öğretmenleri ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilir.

DEO hizmetlerinin yaygınlaşmasına yönelik bu adımların olgunluk kazanmasının süreç gerektireceği düşünülebilir. Bu doğrultuda da Türkiye modeli olan ve okul dışında sunulan destek özel eğitim hizmeti kapsamına giren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine (ÖERM) izleyen başlıkta yer verilmiştir.

1.5.3. Türkiye’deki ÖERM uygulamaları

Destek özel eğitim hizmeti, genel eğitim ortamına yerleşen işitme kayıplı öğrencinin okulunda sunulduğu gibi okul dışında da sunulabileceği belirtilmektedir (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016, s. 1236). Okul dışında sunulan destek özel eğitim hizmetlerinden biri olan ÖERM, Türkiye modeli olduğundan bu başlık altında ele alınmıştır.

ÖERM, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öğretim sürecine eş zamanlı sunulabilecek destekleyici bir hizmet olarak karşımıza çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı olarak okul dışında destek özel eğitim hizmeti veren kurumlardır. Bu kurumların destek özel eğitim hizmeti vermeleri bakımından kaynaştırma uygulamalarında önemli rol oynadıkları söylenebilir.

ÖERM’lerden destek özel eğitim hizmeti alacak işitme kayıplı öğrenci; alınan hastane raporunun ardından il ve ilçelerin özel eğitim değerlendirme kurulları ve Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda eğitim almaktadır (Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin

Verimliliğinin Araştırılması Projesi [DESÖP], 2013, s. 126). ÖERM'ler, özel gereksinimli öğrencilere haftada 8 saat bireysel ya da buna ek olarak 4 saat grup eğitimi olmak üzere destek hizmet sağlamaktadırlar. Bu kurumlarda sunulan hizmetlerin içeriğini de işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri ve özellikleri belirlemektedir.

Raporun bu kısmında görülebileceği gibi Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevcut durum kısaca ele alınmıştır. Buna göre, uluslararası alanyazında da belirtildiği gibi Türkiye'de de BEP'e ilişkin yasal düzenlemeler çerçevesinde işitme kayıplı öğrencilere yönelik düzenlemelerin varlığından söz edilebilmektedir. Diğer yandan Türk Eğitim Sistemi'nde kaynaştırma uygulamaları ve destek hizmetler konusunun ancak son yıllarda niteliğini artırmaya yönelik düzenlemelerin yapıldığını bu noktada vurgulamak gerekir. Hatta Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmetleri ile ilgili açığın yıllardır ÖERM'ler ile kapatılmaya çalışıldığını da tekrarlamak gerekir. Yukarıda da belirtildiği gibi kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği okul ve sınıflardaki işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda son iki yıldır DEO'lar yaygınlaşmıştır. Gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucu varılan bu noktada akla gelen soruların; *“İşitme kayıplı öğrencilere yönelik BEP süreci nasıl gerçekleştiriliyor?”* ve *“İşitme kayıplı öğrencilere yönelik BEP'ler DEO'larda nasıl sunuluyor?”* şeklinde olması gerektiği düşünülmektedir. Bu soruların cevaplarını vermeye yönelik gerçekleştirilen alanyazın taraması, özellikle Türkiye'de işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma ortamlarındaki DEO'larda nasıl ve ne tür destek hizmetler aldıkları ile ilgili belirsizliklerin olduğunu göstermiştir. Geline bu nokta, kaynaştırma uygulamalarına dahil olan işitme kayıplı öğrencilere sunulan DEO hizmetleri ve bu hizmetlerin BEP'e dayalı nasıl daha nitelikli sunulabileceğine ilişkin bir araştırmanın gerçekleştirilmesinin ne kadar önemli olduğu düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Raporun bu bölümünde kaynaştırma uygulamaları, işitme kayıplı öğrenciler ve BEP boyutlarına odaklanıldığında raporun kuramsal kısmının sonunda gerekliliği ortaya konan bu araştırmanın sonuçlarını destekleyebilecek nitelikteki ilgili araştırmalar sunulmuştur. Bu kısımda araştırmalar uluslararası ve ulusal boyutları göz önüne alınarak sınıflandırılmıştır.

1.6.1. BEP ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar

Raporun bu kısmında BEP ile ilgili uluslararası araştırmalar sunulmuştur.

Espin, Deno and Albayrak-Kaymak (1998, s. 164-174) yaptıkları çalışmada, destek eğitim odası hizmeti sunulan özel gereksinimli öğrenciler ile destek hizmet sunulmayan özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerini karşılaştırmışlardır. Okuma alanına ilişkin BEP'e sahip, 1. ve 6. sınıf kademelerindeki, 50'si destek eğitim odasına devam eden kaynaştırma öğrencisi, 58'i destek eğitim odasına gitmeyen kaynaştırma öğrencisi olmak üzere toplam 108 özel gereksinimli öğrenci çalışmanın katılımcılarıdır. Öğrencilerin BEP'leri incelenmiş ve ortaya çıkan sonuçlar; destek eğitim odasına devam eden öğrencilerin BEP'lerinde diğerlerine göre daha çok bilgi kaynağı kullanıldığı, uzun dönemli amaçların gerçekleştirilmesinde daha uzun süre konulduğu ve hizmet süresinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca destek eğitim odasına devam eden öğrencilerin diğerlerine göre BEP içeriği ile yetenek düzeyleri arasında uyum olduğu ve yetersizlik gruplarına göre BEP'lerindeki farklılıkların daha belirgin olduğu belirlenmiştir.

La Salle, Roach and McGrath (2013, s. 135-144), Hindistan'da kaynaştırma ortamlarında görev yapan 130 öğretmenle yaptıkları bir araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim müfredatına uyum sağlamada akademik başarı ve BEP'in arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar katılımcılardan BEP analiz aracı ve Müfredat Göstergeleri Anketi (Curriculum Indicators Survey-CIS) ile veri toplamışlardır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin BEP amaçlarının uygunluğunda sınıflara göre değişkenlik olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada BEP'in niteliğinin öğrencinin genel eğitim müfredatına katılımında önemli bir belirleyici olmadığı ve BEP uygulamalarının öğrencilerin genel eğitim müfredatına katılımını etkilemediği bulunmuştur.

BEP amaçlarının uygunluğu ve BEP'in içerikleri üzerine Sanches-Ferreira vd. (2013, s. 507-520) yaptıkları araştırmada; Portekizli desteğe ihtiyacı olan 135 özel gereksinimli öğrenci için geliştirilmiş 2497 BEP amacını, bu amaçların zorluk ve eğitimsel seviyelerinin öğrencilerin düzeylerine uygunluğunu incelemişlerdir. Araştırmada BEP amaçlarının uygunluğunu ölçmek için, Notari-Syverson and Shuster (1995, s. 29-32)'ın geliştirdikleri BEP Amaçları ve Konuları Değerlendirme Ölçeğini revize ederek kullanmışlardır. İçeriği sınıflandırmak için ise İşlevsellik, Yeti-yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması'nın çocuklar ve gençler için olan bölümünden yararlanmışlardır. Amaçların özellikle ölçülebilirlik bakımından yetersiz yazıldığını rapor etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler için geliştirilen BEP'in amaçlarının, öğrencilerin öncelikli gereksinimlerine katkı bulunmadığını belirtmişlerdir.

Rotter (2014, s. 1-8) gerçekleştirdiği bir araştırmada New Jersey eyaletinde görev yapan 115 özel eğitim öğretmeni ve 311 genel eğitim öğretmeninin BEP ile ilgili algılarına, BEP amaçlarını nasıl ölçtüklerine, BEP'in öğretim planlamadaki kullanılabilirliğine ilişkin bir anket çalışması yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, sınıf içi öğretimle daha az ilgilendiklerinde BEP'i kendilerinin geliştirebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin BEP'lerini öğretim için kullandıkları ve BEP'leri planlı bir öğretim içinde orta derecede kullanışlı buldukları ortaya çıkmıştır.

Görüldüğü gibi BEP'e odaklanmış olan uluslararası nicel araştırmalara yer verilmiştir. Buna göre araştırmaların ortak noktasının, kaynaştırma uygulamalarındaki BEP amaçlarının öğrencilerin düzeylerine uygunluğunu ve genel eğitim müfredatına katılımlarındaki etkisini incelemek olduğu görülebilir. Araştırmaların sonuçlarında ise genel olarak öğrenci düzeyleri ve ölçülebilirlik açısından BEP amaçların yazımında problem yaşandığı sonucuna varılabilir. Ancak BEP'te yer alan amaçların ve BEP'in içeriğinin öğrencinin genel eğitim müfredatına olan katılımını etkileyip etkilemediği araştırmalara göre farklılık gösterdiği çıkarımı yapılabilir.

Lee (2002, s. 1-152) gerçekleştirdiği araştırmada, bir kaynaştırma okulu ortamındaki ailenin ve genel eğitim öğretmenin BEP geliştirme sürecine katılımlarını kolaylaştırmak amacıyla eylem araştırması yönteminden faydalanmıştır. Araştırmacı; aileler, genel eğitim öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve yöneticilerle görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapmıştır. Ayrıca BEP toplantılarını da gözlemiştir. Lee, elde ettiği verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda eylem planı

olarak son bir odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, BEP geliştirme sürecinin korkutucu görüldüğünü belirtmiştir. BEP geliştirme sürecinde ailelerin sürece katılımlarını etkileyen önemli faktörler; toplumsal etiketlenme ve bu etiketlenmenin aileler üzerindeki psikolojik etkileri, ailelerin özel eğitim ile ilgili bilgi eksiklikleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin işbirliğinde yaşadıkları eksiklikler, yetersizlikler ve özel eğitim konularındaki gelişme gereksinimleri sürece katılımlarını etkileyen faktörler olarak ortaya konmuştur. Yöneticilerin ise zaman sınırlıkları ve iş yoğunluğu gibi sebeplerden dolayı katılımlarının kısıtlı olduğu belirlenmiştir.

Hirsh (2012, s. 469-485) BEP'in düzenlenmesinde öğrencilerin cinsiyetleri açısından benzerlik ve farklılıkları incelemiştir. 63 İsveç okulunun her birinde 5-7 arasındaki BEP'lerin içerik analizlerini yaptığı çalışmada, öğrenme amaçları ve var olan amaçlar olmak üzere iki amaç türü ortaya çıkmıştır. Öğrenme amaçları okul konularını öğrenme ile bağlantılı, var olan amaçlar ise kişilik, tavır ve davranışlarla ilgili hedeflerdir. Araştırmacı farklı alt kategorilerde öğrenme amaçlarının düzenlenmesinin kız ve erkek öğrencilerde benzer olduğu sonucuna ulaşırken, var olan hedeflerin farklı türlerinin düzenlenmesinde açık farklılıklara ulaşmıştır.

Fisher and Frey (2001, s. 148-157) genel eğitim sınıfına devam eden ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki 3 özel gereksinimli öğrenci, onların aileleri, özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenleri ile 3 yıl süren bir nitel araştırma yürütmüşlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim müfredatına katılımlarını ve katılımları için gerekli hizmetleri ve destekleri tanımlamak amacıyla yapılan bu çalışmada gözlem ve görüşme teknikleriyle veri toplanmıştır. Çalışmanın sonunda özel gereksinimli öğrencilerin uygun düzenlemelerle genel eğitim müfredatına katılımlarının gerçekleşebileceğini ortaya konmuştur. Ayrıca görüşülen kişilerin çoğunun BEP konusuna değinmedikleri ve öğretmenlerin BEP dosyasını kullandıklarının gözlenmediği çalışmada ortaya çıkmıştır. BEP ile ilgili soru sorulduğunda ise öğretmenlerin ve ailelerin BEP amaçlarının genel eğitim müfredatı ile tutarlı olmadığı konusunda hemfikir oldukları bulunmuştur.

Stegman (2016, s. 1-151) BEP geliştirme sürecindeki aile desteğinin boyutunu ve doğasını araştırmayı amaçladığı fenomenolojik araştırma ele alınabilir. Bu çalışmaya Amerika'nın Kuzeydoğusunda yaşayan doğuştan işitme kayıplı 5 ile 12 yaş arasındaki işitme kayıplı çocukların aileleri katılmışlardır. Veriler derinlemesine görüşme

teknikleriyle toplanmış ve tümevarım yaklaşımıyla analiz edilerek temalara ayrılmıştır. Çalışmanın sonunda ailelerin ilk BEP toplantısı sırasında daha fazla rehberliğe ihtiyaçları olduklarına, bunun çocuklarının yerleştirilmesinde önemli olduğuna inandıkları ve eğitimcilerin ailelerle konuşurken daha ılımlı olduklarına inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelerin, eğitimcilerin işitme kaybı ve işitmeye yardımcı teknolojiler ile ilgili konularda yeterli bilgiye sahibi olmadıkları konusundaki algılamalarından dolayı BEP geliştirme sürecinde endişe yaşadıkları da önemli bulgular arasında gösterilmiştir.

Nicel araştırmalardan sonra BEP'e odaklanmış olan uluslararası nitel araştırmalarda BEP ekibinin işbirliğinde sorunlar olduğu, BEP, kaynaştırma, öğrenci özellikleri gibi konularda paydaşların bilgi ve eğitim yetersizlikleri olduğu görülebilmektedir. Bu araştırmalarda paydaşların işbirliğini ve ailelerin sürece katılımını etkileyen çeşitli faktörler olduğu da belirtilebilir. Görüldüğü gibi yapılan uluslararası araştırmalarda BEP amaçlarının genel eğitim müfredatı ile uyumlu olmadığı, BEP ekibinin bilgi ve eğitim eksikleri olduğu ve işbirliğinde sorunlar yaşandığı ortaya çıkan sonuçlar olarak karşımıza çıkabilir.

1.6.2. BEP ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar

Bu bölümde BEP ile ilgili ulusal araştırmalar sunulmuştur.

Çuhadar (2006, s. 1-59) kaynaştırma uygulamalarında görev yapan genel eğitim öğretmenleri ve okul idarecilerinin BEP geliştirme sürecine ilişkin görüşleri doğrultusunda var olan durumu ve sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek amaçlı bir araştırma yürütmüştür. Zonguldak ilindeki 94 genel eğitim öğretmenin ve 21 okul yöneticisinin katılımcı olduğu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile veri toplanmıştır. Veriler SPSS For Windows 10.0 ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ise; katılımcıların kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlanma gerekliliğine inandıkları ancak BEP, özel eğitim, kaynaştırma gibi alanlarda eğitim almadıklarını ortaya koyabilmektedir. Ayrıca BEP geliştirme ekibinin oluşturulmasının çok zor olduğu, merkez okullarda kurulacak BEP geliştirme ekibinin bu ihtiyacı karşılayabileceği, bunun için de yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği şeklinde öneriler de belirtilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan bir diğer araştırmanın katılımcılarını ise özel eğitim öğretmenliği programından mezun 25 özel eğitim öğretmenleri ile farklı programlardan

mezun 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, özel eğitim alanında çalışan sınıf öğretmenlerinin BEP kullanma durumlarını belirlemek amacıyla Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Pektaş (2008, s. 1-58) geliştirdiği BEP Değerlendirme Formu ile elde ettiği verileri, SPSS 11,0 (Statistical Package for Social Sciences) ile analiz etmiştir. Analiz sonuçlarında ise her iki programdan mezun öğretmenlerin çoğunun BEP kullanmadıkları fakat özel eğitim öğretmenliği programından mezun özel eğitim öğretmenlerinin BEP kullanımında daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır.

Bir başka çalışmada ise genel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının BEP geliştirme sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tike-Bafra ve Kargın (2009, s. 1933-1972) bu amaç doğrultusunda Ankara ilinde görev yapan 201 katılımcıdan kendilerinin geliştirdikleri “BEP Hazırlama Sürecine Yönelik Tutumlarını Belirleme Ölçeği” ve “BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükleri Belirleme Ölçeği” ile veri toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda BEP geliştirme sürecine yönelik 40 yaş üzerindeki öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha olumlu bir tutum sergiledikleri, genel eğitim ve rehber öğretmenlerinin tutumlarının RAM personelinin tutumlarına göre daha olumlu oldukları ve hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin alanlardan daha olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak bu bulgular arasında sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecine yönelik daha olumlu tutum sergilemeler de diğer meslek gruplarında daha fazla sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca 40 yaş üzerindeki öğretmenlerin, RAM personellerinin ve hizmet içi eğitim programlarına katılanların diğer gruplara göre BEP geliştirmede daha çok güçlük yaşadıkları saptanmıştır.

Camadan’ın (2012, s. 128-138) Rize ilinde görev yapan 131 sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 107 öğretmen adayının BEP hazırlama ve kaynaştırma eğitimi konusundaki öz-yeterliklerinin belirlenmesi ile ilgili araştırması bulunmaktadır. Veri toplamada *Kaynaştırma Eğitimi Anketi* ve *BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılabilecek Güçlükleri Belirleme Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada, kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Her iki grubun da cinsiyetleri ile BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinde anlamlı bir ilişki saptanmazken kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlikleri algılarında erkek öğretmen adayları

için olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca kaynaştırma eğitimi ve BEP hazırlama ile ilgili olarak hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerle yapılan ancak genel eğitim öğretmenlerini kapsayan bir başka araştırmada da genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. İstanbul ilinde 206 genel eğitim öğretmeni ile yapılan bu çalışmada iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında BEP ile ilgili olarak BEP planının yapılmadığına veya öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığına yönelik sonuçlar belirlenmiştir (Güzel, 2014, s. 1-76).

BEP'e odaklanmış olan ulusal nicel araştırmaların sonuçları bir arada düşünüldüğünde, BEP'in yapılmadığına, BEP ekibin oluşturulmasının çok zor olduğuna ilişkin bulguların ortaya konmuş olduğu raporlardan net olarak görülebilmektedir. Araştırmaların bulgularından yola çıkarak ayrıca BEP ekibinde rol oynayan kişilerin çeşitli değişkenlere göre BEP algılarının, tutumlarının ve yaşadıkları sorunların olduğu ancak bunun katılımcılara göre değiştiği sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerle yapılan ancak nitel olan bir araştırma da Kuyumcu (2011, s. 1-89) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kuyumcu, araştırma kapsamında Muğla ilinde kaynaştırma uygulaması yapan ilkokullarda görev yapan 10 genel eğitim öğretmeni ve beş rehber öğretmenden, BEP geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemek ve bunlara çözüm önerileri belirlemek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplamıştır. Verilerin analizi, tümevarım analiz yaklaşımı ile yapılmıştır. Bu doğrultuda genel eğitim öğretmenlerin daha çok öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinde rol oynadıkları, rehber öğretmenlerin ise amaç yazımında rol oynadıkları bulunmuştur. Genel eğitim ve rehber öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar; kaynaklara ulaşma, ailelerle çalışma, öğrencinin sınıfa kabulü, öğrencinin performansını değerlendirme, BEP amaçlarını yazma ve amaçların değerlendirilmesi, destek hizmetler ve öğretimsel uyarlamaların planlanması ve gerçekleştirilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin bilgilendirilme sorununu hizmet içi eğitimlerle, BEP'in uygulanmasında yaşanan sorunu da destek eğitim odasının açılması ile çözmeye yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Avcıoğlu (2011, s. 39-53) tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmada 12 zihin engelliler sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı, BEP'in

hazırlanması, uygulanması, öğrenilmesi hakkında zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin BEP geliştirilirken öğretmenlerin ailelerle iletişiminin az oldukları, aileler ve öğrencilerden yeterli görüş almadıkları ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, BEP'in içeriği, BEP'teki hedefler ve BEP'in değerlendirilmesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerinin BEP'i hazırlama ve uygulama konusunda problem yaşadıkları, BEP'i öğrenmede yaşıntılarının benzerlik göstermediği ortaya konan bulgulardan olmuştur.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan bir araştırma olarak 2010 yılında İstanbul ilindeki bir ilçede çalışan dokuz öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman analizi teknikleriyle veri toplanarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin tümevarım analiz tekniğiyle analiz edildiği araştırmada yapılan bir çalışmada öğretmenlerin BEP hakkındaki görüşleri, bilgileri ve BEP hazırlarken yararlandıkları kaynaklar belirlenmek istenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar; programın hazırlanmasında farklı kaynaklar kullanılması gerektiği; öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin BEP'ten yarar sağladıkları; öğretmenlerin BEP hazırlarken sorunlar yaşadıkları, birçok kişi ve kuruma başvurdukları fakat öğretmenlerin BEP hazırlamada yetersiz bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Eratay ve Öztürk, 2010, s. 145-159).

Öğretmenlerle yapılan ancak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki ortaöğretim okullarındaki destek eğitim odasında görev yapan dokuz özel eğitim öğretmenini kapsayan bir başka araştırma da Can (2015, s. 1-56) tarafından yapılmıştır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmış ve veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada; okullarda BEP geliştirme ekibinin oluşturulamadığına, yasal düzenlerin olmadığına, geliştirilen BEP'lerin işlevsel bir şekilde genel eğitim sınıfında uygulanamadığına sadece destek eğitim odasında uygulandığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuç olarak uluslararası ve ulusal araştırmalara genel olarak bakıldığında BEP geliştirme sürecinde yaşanan sorunların ortak noktalar içerdiği ortaya çıkmıştır. Uluslararası ve ulusal araştırmalarda; BEP ekibinin oluşturulamamasının, işbirliği sorunlarının, paydaşların bilgi ve eğitim eksikliklerinin, BEP'in genel eğitim müfredatı ile uyumunda problemlerin, BEP hazırlama ve uygulamada problemlerin öne çıkan sonuçlar arasında yer aldığı açıkça görülebilir. Ancak hem ulusal hem uluslararası

yapılan araştırmalara bakıldığında kaynaştırma uygulamalarında geliştirilen BEP sürecinin her bir adımının ortaya çıkan bu sonuçların çözümüne yönelik uygulamalı bir şekilde ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte işitme kayıplılara yönelik BEP geliştirme süreci ile ilgili yine uluslararası ve ulusal düzeyde gerçekleştirilmiş olan araştırmaların da çok az sayıda olduğu hatta ulusal boyutta hiç ele alınmadığı görülebilir. Uluslararası ve ulusal araştırmalarda genellikle BEP geliştirme süreci ile ilgili algı, tutum ve yeterlik belirlemeye yönelik olduğu BEP geliştirme sürecinin hazırlama, uygulama, izleme ve değerlendirme gibi bütün adımlarının ele alındığı bir araştırmanın olmadığı alanyazın taramasının önemli sonuçları olarak ifade edilebilir.

1.7. Önem

Tam katılım ve fırsat eşitliği sağlanarak işitme kayıplı öğrencilerin toplumdan ayrıştırılmadan akademik ve sosyal gelişim açısından bağımsızlaşabilme becerisini kazanmaları için kaynaştırma uygulamalarında nitelikli eğitim almanın ön koşullarından biri BEP geliştirme sürecidir (Easterbrooks and Baker, 2002, s. 72-73; La Salle, Roach and McGrath, 2013, s. 135-136). Alanyazında BEP geliştirme sürecinin; birbirini takip eden (a) BEP ekibinin oluşturulması, (b) öğrencinin var olan performansının belirlenmesi, (c) uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi, (d) sorumlu kişilerin belirlenmesi, (e) başlangıç ve bitiş tarihlerinin belirlenmesi, (f) öğretim yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, (g) ilgili hizmetlerin belirlenmesi, (h) izleme ve değerlendirme yöntemleri adımlarını içerdiği belirtilmektedir (Gallagher and Desmione, 1995, s. 355; Thoma vd., 2010, s.9). Ancak uluslararası ve ulusal araştırmalarda BEP geliştirme süreci ile ilgili sorunlar yaşandığı ve sürecin tam olarak betimlenmesinde sıkıntılar olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmalarda BEP ekibinin oluşturulması, BEP sürecinin işbirliği halinde yürütülmesi, bilgilendirilme, kaynaştırma uygulamalarında hazırlanan BEP ile genel eğitim müfredatının uyumunun sağlanması, BEP hazırlama ve uygulama sürecinin yürütülmesi gibi konularda bu sorunların birleştiğı görülebilmektedir. Özellikle alanyazında kaynaştırma uygulamalarının niteliğı için BEP geliştirilmesi ve destek hizmetlerin sağlanması önkoşullarının vurgulandığı görülmektedir. Bu vurgularla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin BEP geliştirme ve uygulama süreçlerine odaklanmış neredeyse hiç araştırmaya rastlanmamış olduğu da hatırlanmalıdır. Bu hatırlatmalarla birlikte Türk Eğitim Sistemi'nde kaynaştırma uygulamaları ve destek hizmetler

konusunun ancak son yıllarda niteliğini artırmaya yönelik düzenlemelerin yapıldığı, ancak günümüze kadar destek özel eğitim hizmetleri ile ilgili açığın yıllardır ÖERM'ler ile kapatılmaya çalışıldığını da tekrar hatırlatmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca BEP geliştirme sürecinin bir ekip tarafından işbirliği halinde yürütülmesinin önemi de her fırsatta vurgulanmaktadır.

Bu düşüncelerden hareketle, işitme kayıplı öğrencinin kaynaştırma uygulamalarında nitelikli eğitim almasında BEP geliştirilmesi sürecine odaklanılmasının önemli olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca BEP'in işlevselliğinin denetlenmesi, gerektiğinde izleme ve tekrar gözden geçirilmesi anlamında DEO uygulamalarına odaklanması yoluyla uygulanabilir sonuçların elde edilebileceği söylenebilir. Araştırma kapsamında DEO ve ÖERM'de gerçekleştirilen uygulamalara odaklanılmasının sebebi bu ortamlarda birebir çalışılıyor olması ve böylece öğrenci gereksinimlerinin ne kadar uygun karşılanıyor olduğunun geçerli bir şekilde belirlenebileceği düşüncesidir. Son olarak ise alanyazında hiç yok denecek kadar az sayıda odaklanmış olan işitme kayıplı öğrencilere yönelik BEP geliştirme sürecinin nasıl uygulanabileceğini, BEP'in destek hizmetler bağlamına nasıl transfer edilebileceğini göstermesi açısından sonuçları ortaya koyması bakımından böyle bir araştırmanın önemli olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca çalışmada BEP geliştirme sürecinin her bir adımında işbirliğinin aktif bir şekilde gerçekleştirilmesi ile alanyazında işbirliği ile ilgili belirtilen sorunların somutlaşması ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi açısından önemli görülebilir. Araştırmanın önemine yönelik bu düşünceler ile birlikte eylem araştırması şeklinde desenlenmiş olan araştırma sürecinin sonunda, alanda çalışan araştırmacı ve öğretmenlere yol gösterici olma niteliğinde bir kılavuzun elde edilebileceği söylenebilir.

1.8. Amaç

Araştırmanın genel amacı; kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenci için BEP geliştirme sürecini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin eğitim öğretim süreçlerindeki mevcut durumlar nedir?
2. Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin BEP hazırlama süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

3. Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik hazırlanan BEP nasıl uygulanmıştır?
4. Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik BEP'in değerlendirme ve gözden geçirilmesi süreci nasıl yürütölmüştür?
5. Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik BEP hazırlama sürecinin katılımcılara katkıları neler olmuştur?



2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma desenine, katılımcılara, veri toplama araçlarına, araştırmanın gerçekleştirildiği yere, veri toplama sürecine ve elde edilen verilerin analizine ilişkin detaylara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

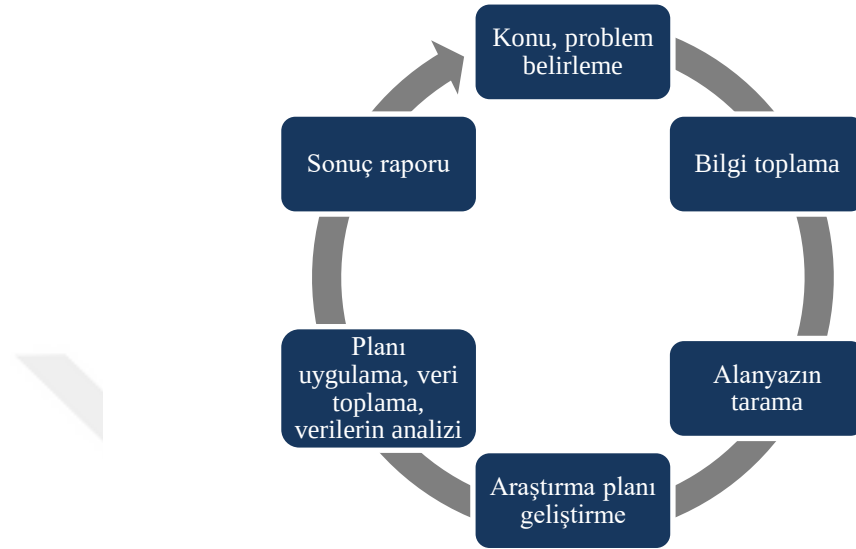
Gerçekleştirilen bu araştırma, kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme sürecini incelemek amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Böylece kaynaştırma uygulamalarında görev yapan öğretmenlerin BEP ekibinde rol alma, işlevsel BEP geliştirme ve uygulama konusundaki yeterliliklerini sistematik ve planlı geliştirmenin sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda eylem araştırmasının; öğretmenin meslek içindeki gelişimine ve uygulama ile kuramı birleştirmesine yardımcı olması nedeniyle, hem kendisinin sınıf içindeki etki alanını genişletebileceğine hem de öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak programların geliştirilmesine hizmet ettiği belirtilmektedir (Glesne, 2013, s. 31; Johnson, 2005, s. 26-27; Mills, 2003, s. 5).

Eylem araştırmasında, değişim ve gelişim odağında mevcut uygulamaların niteliğini artırma ve katılımcıların mesleki gelişimlerini sağlama amacıyla eylemlerin sistematik olarak planlanması ve uygulanması söz konusudur (Bogdan and Biklen, 2007, s. 239-240; Hendricks, 2006, s. 64). Bu doğrultuda bu araştırmayı gerçekleştiren araştırmacı verileri toplama ve elde edilen verileri analiz etme sürecini sistematik bir şekilde yürütmüştür.

Eylem araştırması sürecinin doğası gereği sarmal bir yapıdan oluşurken aynı zamanda sarmalın kendi içinde de döngülerden oluştuğu vurgulanmaktadır. İzlenen adımların ise planlama, eylem gerçekleştirme ve yansıtma (öz-değerlendirme) yapma şeklinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Piggot-Irvine, 2006, s. 487-489). Bu doğrultuda araştırmacının; sistematik bir şekilde verileri toplaması, döngüler halinde eylemleri planlaması, yürütmesi, süreçte yansıtma sorgulamalar (öz değerlendirme) yapması, bu süreci başkaları ile paylaşması ve izleyen eylemleri planlaması araştırma sürecinin adımları şeklinde açıklanmaktadır (Gürgür, 2016, s. 44).

Eylem araştırmasının, öğretmenin mesleki gelişimi ve eğitim öğretim sürecini kaliteli bir şekilde yürütmesine yönelik bir bakış geliştirme yönünün (Johnson, 2005, s. 44; Schmuck, 1997, s. 19) BEP geliştirme sürecinin nitelikli olarak yürütülmesini

destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu gerekçelere dayanan eylem araştırması döngüsü temelde altı adımdan oluşmaktadır (Mertler, 2014, s.36). Bu adımlara Şekil 2.1’de yer verilmiştir.



Şekil 2.1. Eylem Araştırması Döngüsü

Kaynak: Mertler, 2014, s. 36

Şekil 2.1’de verilen eylem araştırması döngüsünün 1. adım olan *konu, sorun, problem belirleme* adımı çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır (Johnson, 2005, s. 49). Çalışmanın başlangıç noktasında ise araştırmacının geçmiş öğretmenlik deneyimleri, kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesine yönelik bir çalışmada ve işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında bir kurumda alan uzmanlarıyla etkileşim içerisinde uygulamaya katılması ve sorgulamaları yer almaktadır. Bunlar ışığında kaynaştırma sınıflarında bulunan işitme kayıplı öğrenciler için BEP geliştirme sürecine odaklanılmıştır.

Araştırmacının deneyimlerinden yola çıkarak yaptığı sorgulamaların sonucunda odaklanılan konuyu detaylandırması için 2. adım olan *bilgi toplama* adımına geçilmiştir. Bu adımda araştırmacının deneyimli meslektaşlarla görüşmeler, edinilen bilgiler ile yansıtımlar yaparak odaklanılan konuyu ya da problemi içselleştirmesi ve odaklanılan konuyu detaylarıyla açıklaması söz konusudur (Mertler, 2014, s. 45; Mills, 2003, s. 19).

Alanyazın taraması olan 3. adımda, araştırmacının odaklandığı konu ya da problemi kuramsal bir çerçeveye dayandırması amacıyla detaylı bir tarama yapması yer

almaktadır (Mills, 2003, s. 115; Stringer, 1999, s. 5). Ancak bu adımın başlangıç ve bitiş sürelerinin kesin olarak çizilmediği bu adıma süreçte her an yer verilebileceği belirtilmektedir (Johnson, 2005, s. 49-50).

4. adım olan *araştırma planı geliştirme* adımında; katılımcılar, ortam, araştırma soruları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi gibi detayların belirlenmesinden bahsedilmektedir (Mertler, 2014, s. 86). Geliştirilen bu araştırma planı adımı sonrasında *planı uygulama, veri toplama ve verilerin analizi* adımının detayları uygulama boyutunda 5. adım olarak ele alınmaktadır. Geliştirilen araştırma planı ışığında elde edilen veriler ve verilerin analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir (Johnson, 2005, s. 50; Mertler, 2014, s. 46; Stringer, 1999, s. 19).

Eylem araştırması döngüsünün son adımı olarak *sonuç raporu* adımında araştırmacı elde ettiği verilerden yararlanarak alanyazın ile tartışmış, sonuçlar ve öneriler vermiştir (Johnson, 2005, s. 50; Sagor, 2000, s. 20). Ayrıca eylem araştırmasının esneklik özelliği vurgusuyla döngünün adımlarının eş zamanlılık içerisinde ya da bazı adımlara geri dönme şeklinde gerçekleştirilebileceği ifade edilebilir.

Eylem araştırmasının doğası gereği süreçte toplanan veriler doğrultusunda eylem planı belirlenerek uygulanır ve süreçte ortaya çıkan değişim izlenir (Uzuner, 2005, s. 4). Bu araştırmada da elde edilen verilere göre Geçerlik Komitesi ile birlikte eylem planları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki bu eylem planları; materyal ihtiyacına yönelik materyal paylaşımı ve lisans öğrencilerinin yönlendirilmesi, bilgilendirilme ihtiyacına yönelik seminer verilmesi, BEP'in uygulanabilirliğine bakılırken destek eğitim odasında (DEO) sorunlar yaşanması üzerine özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde (ÖERM) BEP'in uygulanabilirliğine bakılması, BEP amaçlarının derslerle ilişkilendirilmemesi üzerine ders planının yapılması, süreçte öğrencinin ortaya çıkan gereksinimleri doğrultusunda BEP'in değerlendirme ve gözden geçirme aşamasında BEP'e yeni amaçların eklenmesi şeklinde olmuştur.

Eylem araştırma döngüsünün her bir adımı, yapılan bu araştırmanın döngüsü ile ilişkilendirilerek gerçekleştirilen araştırma sürecine, araştırmacının yaptığı sorgulamalara ve çalışmaya ilişkin detaylara bulgular kısmında yer verilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; 4. sınıfa devam eden işitme engelli öğrenci, öğrencinin genel eğitim öğretmeni, iki destek eğitim odası (DEO) öğretmeni, okuldaki rehber öğretmen, okul yöneticisi, özel eğitim ve rehabilitasyon (ÖERM) öğretmeni, öğrencinin velisi, geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacıdır. Katılımcılara ait bilgiler, hazırlanan “*Demografik Bilgi Formu*” ile elde edilmiştir. Öğretmenler, okul yöneticisi aile ve öğrenci için ayrı ayrı formlar hazırlanmıştır (Bkz. EK-1-2-3-4). Raporda katılımcıların isimleri kullanılmamış meslek grupları doğrultusunda bulgular sunulmuştur. Sadece iki DEO öğretmenine karışabilir düşüncesiyle kod isim verilmiştir. Görüşmenin yapıldığı DEO öğretmenine Menekşe, hem görüşmenin yapıldığı hem de uygulama sürecinin yürütüldüğü DEO öğretmenine Sümbül kod isimleri verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler raporda belirtilirken katılımcıların isimleri, kimlik bilgileri ya da imzaları paylaşılmamıştır.

2.2.1. Odak öğrenci

Odak öğrenci Eskişehir ili’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ilkokulun 4. sınıfına devam etmektedir. Öğrencinin devam ettiği sınıf mevcudu 32’dir. Odak öğrenciye ait bilgiler Tablo 2.1’de belirtilmiştir.

Tablo 2.1. Odak Öğrencinin Bilgileri

Cinsiyeti	Erkek	
Yaşı	12	
İşitme kaybı nedeni	Havale	
İşitme kaybı türü	Bilateral çok ileri derecede sensorinöral işitme kaybı	
İşitme kaybı düzeyi	Sağ	Sol
	113 dB	114 dB
İlk cihazlandırma yaşı	48 ay (4 yaş)	
Koklear implant yaşı	60 ay (5 yaş)	
İşitme cihazı türü	Sağ	Sol
	-	Kİ
İlk eğitime başlama yaşı	48 ay (4 yaş)	
Kaynaştırmaya yerleştirilme yaşı	72 ay (6) yaş	

Görüldüğü gibi odak öğrenci 09.11.2004 doğumlu, 12 yaşında olan işitme kayıplı dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Cinsiyeti erkektir. İşitme yetersizliği ve dil ve konuşma güçlüğü tanısı vardır. İşitme kaybı, geçirdiği bir havale sonucunda sonradan olmuştur. Sol kulakta 114 dB, sağ kulakta 113 dB kayıp bulunmaktadır. Bilateral çok ileri sensorinöral işitme kaybı bulunmaktadır. Sol kulakta koklear implant vardır. Öğrenciye işitme kaybı teşhisi üç yaşında konulmuş, aynı yaşta cihazlanmıştır. Koklear implant ameliyatı olduğu yaş ise dördttür. Öğrencinin ek bir engeli bulunmamaktadır. Teşhisin konulduğu yaşta ÖERM’de eğitim almaya başlamıştır. Anasınıfı ve dört yıllık ilkokul hayatı boyunca da kaynaştırma ortamında bulunmuştur. Öğrenci okul içinde son altı aydır DEO’da destek eğitim almaktadır.

Son olarak 11.03.2016 tarihinde İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) odyoloji kliniğinde yapılan işitsel değerlendirme sonucunda açık alan cihazlı eşikleri testinde 500-4000 Hz. aralığında işitme seviyeleri 35-40 dBA aralığında olduğu bulunmuştur (Bkz. EK-5). Ayrıca Hacettepe kelime ayırt etme testlerinde iki heceli kelimeleri %68, tek heceli kelimeleri ise %56 seviyesinde ayırt ettiği belirlenmiştir (Bkz. EK-6-7). Öğrenci ayrıca okul dışında, MEB’e bağlı olarak Eskişehir ili sınırları içerisinde hizmet sunan bir ÖERM’e haftada iki saat birebir eğitime devam etmektedir.

2.2.2. Genel eğitim öğretmeni

Kaynaştırma işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim öğretmeni 53 yaşında, 30 yıllık genel eğitim öğretmenidir. Cinsiyeti erkektir. Lisans mezuniyetine sahip öğretmen, Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programından mezun olmuştur. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği diploması da bulunmaktadır. Kaynaştırma ortamlarında beş yıllık bir deneyime sahiptir. Özel eğitim ve kaynaştırma alanında aldığı hizmet içi eğitim/seminer/sertifika v.b. bulunmamaktadır. Genel eğitim öğretmeni daha önce kaynaştırma ortamında işitme kayıplı bir öğrenciyle çalışmamıştır. Öğretmen kaynaştırma ortamında çalıştığı engel grubunu öğrenme güçlüğü olarak belirtmiştir. Odak öğrenci ile çalışma süresini ise iki yıl olarak ifade etmiştir (Genel Eğitim Öğretmeni Ön Görüşme, Ses Kaydı, 15.03.2016, 2.42-2.45).

2.2.3. DEO öğretmeni (Sümbül)

Okulda destek eğitim öğretmeni olarak derse giren Sümbül öğretmen 48 yaşında bir kadındır. 18 yıllık öğretmen olan Vildan öğretmen 18 yıllık hizmet süresi içerisinde kaynaştırma ortamlarında hizmet vermiştir. Lisans mezuniyeti, Anadolu Üniversitesi İşletme bölümüdür. Yönetim ve Organizasyon alanında yüksek lisans yapmıştır. DEO öğretmeni MEB tarafından sunulan “Özel Eğitim Kursu” ve “Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimi Semineri” gibi eğitimlere katılmıştır. Daha öncesinde genel eğitim öğretmeni olarak çalıştığını ifade etmiştir. Zihin yetersizliği, işitme kayıplı, görme yetersizliği, fiziksel yetersizliği, mutizm, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, üstün yetenekli engel gruplarıyla çalışma deneyimi bulunduğunu belirtmiştir.

2.2.4. DEO öğretmeni (Menekşe)

Okulda DEO öğretmeni olarak derse giren bir diğer öğretmen 47 yaşında bir kadındır. 20 yıllık öğretmenlik deneyimi olan Menekşe öğretmenin aynı zamanda 20 yıllık kaynaştırma ortamlarında deneyim süresi vardır. Lisans mezuniyeti, Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji bölümüdür. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlama alanında yüksek lisans yapmıştır. 02.03.2002-31.03.2002 tarihleri arasında süren MEB Özel Eğitim Kursu’na ve 20.10.2008- 24.10.2008 tarihleri arasında MEM Özel Eğitim Semineri’ne katılmıştır. Öğretmenin kadrosu bu okulda değildir, başka bir okuldan bir yıllık görevlendirme ile gelmiştir. Daha öncesinde genel eğitim öğretmeni olarak çalıştığını ifade etmiştir. Zihin yetersizliği, işitme kayıplı, görme yetersizliği, fiziksel yetersizliği, mutizm, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, üstün yetenekli, otoskopi, serebral korteks engel gruplarıyla çalışma deneyimi bulunduğunu belirtmiştir.

2.2.5. Rehber öğretmen

Araştırmaya katılan okulun rehber öğretmeni otuz dokuz yaşında bir kadındır. 18 yıllık mesleki deneyiminin 12 yılında kaynaştırma öğrencileriyle çalışmıştır. Lisans mezuniyeti, Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümündendir. Süresinin ne kadar olduğunu hatırlamadığı bir MEB tarafından sunulan “Özel Eğitim Semineri” ne katılmıştır. Daha önce kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrencilerle çalıştığını, bu sürenin de sekiz yıl olduğunu belirtmiştir. İşitme kayıplı

öğrencilerin dışında, görme ve fiziksel yetersizliği hariç zihin yetersizliği ve diğer engel gruplarıyla çalıştığını ifade etmiştir.

2.2.6. Okul yöneticisi

Kurumda özel eğitimden sorumlu olan müdür yardımcısı ses kaydı istemediğinden görüşmelere ve BEP toplantılarına katılım göstermemiştir. Bu sebeple ön görüşme; okul idaresinin kaynaştırma ve kaynaştırma sınıflarında geliştirilen BEP ile ilgili görüşlerini, sorunlarını, önerilerini ve gereksinimlerini belirlemek açısından okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Okul müdürü, 57 yaşında bir erkektir. kırk yıllık meslek yaşantısının 34 yılında idarecilik yapmıştır. Lisans mezuniyeti, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'dir. İdarecilikteki kaynaştırma ortamlarında deneyim süresinin 26 yıl olduğunu belirtmiştir. Daha önce birer hafta iki kez olmak üzere MEB tarafından verilen "Özel Eğitim Seminer"lerine katılmıştır. İdareci olarak görev yaptığı sürelerde okulunda engel gruplarını ise zihin yetersizliği, işitme kayıplılar, fiziksel yetersizlik ve diğer engel gruplarının bulunduğunu belirtmiştir.

2.2.7. ÖERM öğretmeni

ÖERM öğretmeni 26 yaşında kadındır. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Programın mezun olmuştur. ÖERM'de dört yıllık işitme engelliler öğretmeni olarak deneyimi vardır. Meslek hayatı boyunca da kaynaştırma uygulamalarında hizmet yapmıştır. İşitme kayıplı öğrenciler için tercümanlık sertifikası bulunmaktadır.

2.2.8. Öğrencinin ailesi

Öğrencinin 43 yaşındaki annesi ev hanımıdır. Ortaokuldan mezundur. Babası savcıdır. Ailede en küçük çocuk işitme kayıplı olmak üzere üç çocuk vardır. Diğer iki çocuğunun herhangi bir engeli bulunmamaktadır. Ailede de engeli olan başka bir birey bulunmamaktadır. Odak öğrencinin annesi, gelir düzeylerini ise 4000 TL ve yukarısı olarak belirtmiştir. Anne; çocuğunun Eskişehir ilindeki bir ÖERM'den okul dışında bir destek hizmet aldığını, kendinin okul dışında hiçbir destek hizmet almadığını ifade etmiştir.

2.2.9. Araştırmacı

Araştırmacı 29 yaşında kadındır. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında lisans eğitimini 2009 yılında tamamlamıştır. 2009-2013 yılları arasında MEB'e bağlı kurumlarda işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmıştır. Erzurum Dedekorkut İşitme Engelliler Okulunda ve Karamürsel Ahmet Gazanfer Bilge İşitme Engelliler İlkokulunda görev yapmıştır. 4 Temmuz Ortaokulu'nda bir ay özel eğitim sınıfında çalışmıştır. 2013 yılı Şubat ayında Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesine Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) ile araştırma görevlisi olarak atanmıştır. Altı ay Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce dil eğitimi almış ve 2014 yılı Şubat ayında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalına ÖYP'li araştırma görevlisi olarak lisansüstü eğitimine başlamıştır. Halen lisansüstü eğitimine devam etmektedir.

2.2.10. Geçerlik komitesi üyeleri

Geçerlik komitesi üyeleri; Anadolu Üniversitesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapan bir uzman, İÇEM'de öğretmenlik yapan aynı zamanda da Anadolu Üniversitesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans ve doktrasını tamamlamış bir uzman, Bursa'da sınıf öğretmenliğine devam ederken Osmangazi Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği alanında yüksek lisansını tamamlamış ve Anadolu Üniversitesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktrasına devam eden bir uzmandır. Bu üyelerin yanı sıra araştırmacı ve Anadolu Üniversitesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapan, kaynaştırma, eylem araştırması gibi konularda uzman bu lisansüstü tezinin danışmanı Doç. Dr. Hasan Gürgür'dür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri çeşitliliği bakış açısıyla birçok veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır (Creswell, 2014, s.189). Bunlar; katılımcı bilgi formu, görüşmeler, saha notları, araştırmacı günlüğü, toplantı tutanakları ve doküman incelmesidir. Bu noktada veri toplama araçlarının hangi araştırma sorusunu cevaplamaya hizmet ettiği Tablo 2.2'de Veri Toplama Araçları Matrisinde verilmiştir.

Tablo 2.2. Veri Toplama Araçları Matrisi

Araştırma Soruları	Görüşmeler	Saha Notları	Ders Video Çekimleri	Belgeler	Araştırmacı Günlüğü
Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin eğitim öğretim süreçlerindeki mevcut durumlar nedir?	✓	✓		✓	✓
Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin BEP hazırlama süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?	✓	✓		✓	✓
Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik hazırlanan BEP nasıl uygulanmıştır?	✓	✓	✓	✓	✓
Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik BEP'in değerlendirme ve gözden geçirilmesi süreci nasıl yürütülmüştür?	✓	✓		✓	✓
Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik BEP geliştirme sürecinin katılımcılara katkıları neler olmuştur?	✓	✓	✓	✓	✓

2.3.1. Katılımcı bilgi formu

Araştırmada öncelikle katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan alan ve üniversite, lisansüstü eğitim, öğretmenlikte ve kaynaştırma uygulamalarında deneyim süresi gibi konularda demografik ve mesleki özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcı bilgi formu kullanılmıştır. Bu form genel eğitim öğretmenine, DEO öğretmenlerine, okul müdürüne, ÖERM öğretmenine ve aileye ilişkin demografik ve mesleki bilgileri, kaynaştırma öğrencisine ilişkin eğitimsel, demografik ve odyolojik bilgileri edinmeye yöneliktir (Bkz. EK-1-2-3-4).

2.3.2. Görüşmeler

Görüşme; araştırmacının gözlem yoluyla ya da anketle elde edemeyeceği bilgileri ve katılımcıların düşüncelerini toplamasına olanak sağlayan bir veri toplama aracıdır (Sharma, 2010, s. 3). Katılımcıların açık uçlu sorulara bağımsız bir şekilde duygu ve

düşüncelerini ifade edecekleri ve araştırmacının katılımcılarla kaynaştırma ve BEP hakkındaki görüşlerini betimlemek amacıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Yapılan görüşmeler, katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve birebir görüşmeler olarak ele alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler kendi içinde ön görüşmeler ve son görüşmeler olarak incelenmiştir. Birebir görüşmeler ise ders çekimleri öncesinde planlama için, ders çekimi sonrasında değerlendirme için yapılan birebir görüşmeleri kapsamaktadır. Yarı yapılandırılmış ses kaydı ile; birebir görüşmeler ses kaydı, video kaydı ve whatsapp görüşmeleri ile toplanmıştır. Bulgular kısmında ses kaydı ve video kaydına yapılan atıflar, görüşme yapılan kişi, veri toplama aracı, tarih ve süre aralığı sıralaması verilerek yapılmıştır.

2.3.2.1.Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacının sormayı planladığı soruları önceden hazırlaması söz konusudur. Araştırmacının görüşme anında yan ya da alt sorular geliştirebilme esnekliği ile yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülen kişinin yanıtlarını detaylandırmasını sağlayan bir tekniktir (Gill vd., 2008, s. 291; Türnüklü, 2000, s. 547). Araştırma kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ön görüşmeler ve son görüşmeler olarak iki başlık altında ele alınmıştır.

2.3.2.1.1. Ön görüşmeler

Araştırma için gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış ön görüşme soruları araştırmacı tarafından danışmanla incelenerek hazırlanmıştır. Özel eğitim alanında uzman bir profesör, iki yardımcı doçent, bir de yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış işitme engelliler öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda sorulara ekleme ve sorulardan çıkarma yapılmamış, kullanılan ifadeler düzeltilmiştir. Sorulara son şekli verilmiş ve görüşme soruları EK-8’de yer almaktadır. Bu araştırmada genel eğitim öğretmeni, destek eğitim öğretmenleri, rehber öğretmen, okul müdürü, aile ve ÖERM öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış ön görüşmelerle, katılımcıların kaynaştırma ortamlarında geliştirilen BEP ile ilgili görüşlerini almak ve yaşadıkları sorunları betimleyerek eylem planı geliştirme amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış ön görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.3’te verilmiştir.

Tablo 2.3. Yarı Yapılandırılmış Ön Görüşmeler

Ön Görüşme Yapılan Kişiler	Tarih	Başlangıç Saati	Süre	Yer
Destek eğitim öğretmeni Menekşe	16.02.2016	11:25	28' 14"	Destek eğitim odası
Destek eğitim öğretmeni Sümbül	16.02.2016	12:00	43' 31"	Destek eğitim odası
Sınıf öğretmeni	15.03.2016	15:24	21' 09"	Öğretmenler odası
Rehber öğretmen	10.03.2016	14:35	25' 23"	Rehberlik servisi
Okul müdürü	15.03.2016	13:00	37' 03"	Okul müdürü odası
Aile	07.03.2016	15:26	15' 36"	Rehberlik servisi
ÖERM öğretmeni	28.04.2016	12:50	04' 25"	ÖERM ders odası

Tablo 2.3'te de görüldüğü gibi ilk ön görüşmeler DEO öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda özellikle BEP ekibinde rol oynayan kişilerle ön görüşmelerin yapılması hedeflenmiştir. Tablo 2.3'te ÖERM öğretmeni ile yapılan ön görüşmenin diğer ön görüşmelere göre daha geç bir tarihte yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni ise öğrencinin devam ettiği okuldaki katılımcıların isteksizleşmeye başlamasıyla ek bir veri kaynağının süreci daha verimli ilerleteceği düşüncesidir (Geçerlik Komitesi Kararları, 26.05.2016, s. 12).

Tablo 2.3'te görülen ön görüşmenin yapıldığı aile kapsamında odak öğrencinin annesi yer almaktadır. Ön görüşme, son görüşme, BEP toplantıları gibi bütün araştırma sürecine katılan aile üyesi odak öğrencinin annesidir.

2.3.2.1.2. Son görüşmeler

Araştırma için gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış son görüşme soruları, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve geçerlik komitesi üyelerinden uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı ön görüşmedeki sorulara ve süreçte yaşananlara paralel olarak soruları hazırlamıştır. Sorulardaki ifadeler uzman görüşlerinden gelen dönütlerle düzeltilerek son haline getirilmiştir (Bkz. EK-9). Son görüşmeler; genel eğitim öğretmeni, DEO'da öğrencinin dersine giren, araştırmacıyla birlikte planlama ve değerlendirme toplantılarını yürüten destek eğitim öğretmeni Sümbül, aile ve ÖERM

öğretmeni ile yapılmıştır. Gerçekleştirilen son görüşmelere ilişkin bilgilere Tablo 2.4’te yer verilmiştir.

Tablo 2.4. Yarı Yapılandırılmış Son Görüşmeler

Son Görüşme Yapılan Kişiler	Tarih	Başlangıç Saati	Süre	Yer
Destek eğitim öğretmeni Sümbül	06.06.2016	13:45	25’ 20’’	Destek eğitim odası
Genel eğitim öğretmeni	07.06.2016	15:32	21’ 46’’	Okul bahçesi
Aile	06.06.2016	12:38	25’ 25’’	Veli bekleme salonu
ÖERM öğretmeni	08.06.2016	12:17	05’ 24’’	ÖERM ders odası

Son görüşmelerin yapılmasındaki amaç, süreçte geliştirilen BEP’in uygulanabilirliğini denetlemek ve yapılacak son BEP görüşmesi öncesinde BEP uygulama sürecinde aktif rol oynayan kişilerin görüşlerini ve yaşadıkları sorunları belirleyerek eylem planı geliştirmektir. Ön görüşmelerin yapıldığı kişilerin tümüyle son görüşmelerin yapılmamasının nedeni ise, son görüşmelerin süreçte geliştirilen BEP’in uygulanmasında aktif rol oynayan kişileri kapsamıdır. Özellikle ÖERM öğretmenin zaman ayırma konusunda problemler yaşamasından dolayı görüşme süreleri kısa tutulmuştur.

2.3.2.1.3. Birebir görüşmeler

Araştırmada gerçekleştirilen birebir görüşmeler kapsamında araştırmacının, DEO öğretmeni ve ÖERM öğretmeni ile yaptığı görüşmeler yer almaktadır. Bu görüşmeler, katılımcı öğretmenlerin işitme kayıplı öğrenciyle birebir yaptıkları derslerin öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, BEP doğrultusunda gerçekleştirilen derslerin öncesinde planlama amaçlı; derslerin sonrasında da değerlendirme amaçlı yürütülmüştür. Okulda yapılan birebir görüşmeler ses kaydı ile, ÖERM’deki görüşmeler ise video ile kayıt altına alınmıştır. Ancak ÖERM öğretmenin yoğun çalışma temposu ve zaman ayırma problemi yaşamasından dolayı ders planlaması için yapılan görüşmeler whatsapp üzerinden gerçekleştirilmiştir. Whatsapp üzerinden gerçekleştirilen bu görüşmelerin kayıtları ekran görüntüsü alınarak saklanmıştır. Gerçekleştirilen birebir görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.5’te verilmiştir. Birebir

görüşmelerde ele alınan konular ve detaylara ilişkin bilgilere bulgular kısmında yer verilecektir.

Tablo 2.5. Birebir Görüşmeler

Birebir Görüşmeler	Tarih	Katılımcılar	Başlangıç Saati	Süre	Yer
Planlama görüşmesi	27.04.2016	Sümbül Araştırmacı	11:20	18' 11"	Destek eğitim odası
Değerlendirme görüşmesi	27.04.2016	Sümbül Menekşe Araştırmacı	11:56	18' 01"	Destek eğitim odası
Planlama görüşmesi	12.05.2016	Sümbül Araştırmacı	11:50	09' 56"	Destek eğitim odası
Değerlendirme görüşmesi	13.05.2016	Sümbül Araştırmacı	16:13	15' 22"	Destek eğitim odası
Planlama ve değerlendirme görüşmesi	20.05.2016	Sümbül Araştırmacı	17:05	13' 52"	Destek eğitim odası
Planlama görüşmesi	24.05.2016	ÖERM öğretmeni Araştırmacı	18:51	60' 56"	Whatsapp görüşmesi
Planlama görüşmesi	31.05.2016	ÖERM öğretmeni Araştırmacı	13:10	60'	Whatsapp görüşmesi
Değerlendirme görüşmesi	01.06.2016	ÖERM öğretmeni Araştırmacı	12:00	18' 58"	ÖERM ders odası
Planlama görüşmesi	07.06.2016	ÖERM öğretmeni Araştırmacı	16:32	1' 12"	Whatsapp görüşmesi
Değerlendirme görüşmesi	08.06.2016	ÖERM öğretmeni Araştırmacı	12:00	17' 11"	ÖERM ders odası

2.3.3. Saha notları

Araştırmacı notlarını eylem sırasında ya da sonrasında tutabilmektedir. Saha notları araştırmacının sonrasında gözden kaçıracağı noktalara dikkat çekmesi açısından önemlidir (Johnson, 2014, s. 82). Ayrıntılara dikkat çekmesi ve bu anlamda örüntülerin oluşturulmasına yardım etmesi açısından önemli bir tekniktir. Ayrıca diğer verileri desteklemekte kullanılmaktadır. Saha notları, araştırmada, öğretmenin tavır ve davranışlarını anlamada, süreç içinde rutinleri belirlemede önemli görülmektedir. Bu noktada araştırmacı tarafından kurum içindeki rutinleri, öğrencinin performansını,

bağlamda yer alan bireylerin tutum ve tavırlarını belirleyebilmek amacıyla gözlemler yapmıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemlere ilişkin bilgiler Tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2.6. Ders Gözlemleri

Tarih	Gözlem Yapılan Ders	Dersi Gerçekleştiren Öğretmen	Süre	Yer
24.02.2016	Fiziksel Düzenleme	V.Ö.	80’	Destek eğitim odası
29.02.2016	Türkçe	Sınıf öğretmeni	80’	Genel eğitim sınıfı
01.03.2016	Fiziksel Düzenleme	Sınıf öğretmeni	80’	Genel eğitim sınıfı
02.03.2016	Türkçe	Sınıf öğretmeni	80’	Genel eğitim sınıfı
	Matematik	Sınıf öğretmeni	80’	Genel eğitim sınıfı
04.03.2016	Türkçe	V.Ö.	80’	Destek eğitim odası
07.03.2016	Fen Bilimleri	Sınıf öğretmeni	40’	Genel eğitim sınıfı
	Türkçe	V.Ö.	80’	Destek eğitim odası
09.03.2016	Türkçe	Sınıf öğretmeni	80’	Genel eğitim sınıfı
	Matematik	Sınıf öğretmeni	80’	Genel eğitim sınıfı
14.03.2016	Türkçe	V.Ö.	80’	Destek eğitim odası
16.03.2016	Türkçe	Sınıf öğretmeni	80’	Genel eğitim sınıfı
	Matematik	Sınıf öğretmeni	80’	Genel eğitim sınıfı
17.03.2016	Sosyal Bilgiler	Sınıf öğretmeni	80’	Genel eğitim sınıfı
18.03.2016	Türkçe	V.Ö.	80’	Destek eğitim odası
29.03.2016	Fen Bilimleri	Sınıf öğretmeni	40’	Genel eğitim sınıfı

Tablo 2.6’da görüldüğü gibi DEO’da ve GES’te dört saati fiziksel gözlem olmak üzere toplam 30 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan dersler Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler olmuştur. Bunun nedeni, katılımcılarla yapılan ön görüşmelerde ve öğrencinin ders programında ders saati fazla olan temel derslerin odak nokta alınmasıdır (Geçerlik Komitesi Kararları, 26.02.2016, s. 2). Gözlem sırasında 09.03.2016 tarihine kadar yapılan gözlemler sırasında araştırmacı işitme kayıplı öğrencinin yanında oturmuştur. Ancak 09.03.2016 tarihi itibarıyla araştırmacı genel eğitim öğretmeniyle görüşerek gözlem yaptığı sıradaki konumunu değiştirmiştir. Araştırmacının gözlemler sırasındaki konumları “Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yapılan ön görüşmelerde ve alınan saha notlarında DEO’da sadece Türkçe dersi işlendiği görülmüştür. DEO’da toplam on ders saati Türkçe dersi gözlemi yapılmıştır. GES’te altı saat Türkçe, altı saat Matematik, iki saat Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler

dersleri gözlenmiştir. Ders gözlemlerinin dışında öğrencinin sosyal gelişimine bakmak üzere iki teneffüs gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemler A4 kağıdına tarih, saat, ders, konu, materyal gibi bağlam bilgileri verilerek, öğrenci davranışları, öğrencinin dili, öğretmen davranışları, odak öğrencinin öğretmenle ve diğer öğrencilerle etkileşimi dikkate alınarak kalem ile kayıt altına alınmıştır.

2.3.4. Ders video çekimleri

Araştırmada BEP ekibi üyeleriyle birlikte hazırlanan BEP'in uygulanabilirliğine bakmak amacıyla DEO'da ve ÖERM'de işitme kayıplı öğrenciyle gerçekleştirilen birebir ders çekimleri yapılmıştır. Bu derslerde araştırmacı gözlemci rolüyle katılmış, dersin işlenişine müdahale etmemiştir. Gerçekleştirilen bu dersler video ile kayıt altına alınmıştır. Tablo 2.7'de DEO'da Tablo 2.8'de ÖERM'de yapılan ders çekimlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.7. DEO Ders Çekimleri

Tarih	Dersin Adı	Ünite/Konu	Süre	Materyal
25.04.2016	Türkçe	Tekerleme	25' 47"	"Pazara Gidelim" adlı tekerleme
09.05.2016	Türkçe	Benzetme ifadeleri	28' 47"	"Ülkemin Renkli Haritası" adlı öyküleyici metin
13.05.2016	Türkçe	Benzetme ifadeleri	30' 11"	"Ülkemin Renkli Haritası" adlı öyküleyici metin
20.05.2016	Türkçe	Metin İnceleme	31' 63"	"Keklik ile Kuzu" adlı öyküleyici metin

Tablo 2.8. ÖERM Ders Çekimleri

Tarih	Dersin Adı	Ünite/Konu	Süre	Materyal
18.05.2016	Türkçe	Alışveriş	41' 84"	Alışveriş konulu tek kart
25.05.2016	Türkçe	Dünyamız ve Uzay	83' 28"	"Dünyanın Geleceği" adlı öyküleyici metin
01.06.2016	Türkçe	Dünyamız ve Uzay	87' 05"	Uzay konulu tek kart
08.06.2016	Türkçe	Dünyamız ve Uzay	84' 92"	"Uzayda Hayat" adlı bilgi verici metin

2.3.5. Belgeler

Nitel araştırma tekniklerinden olan belge incelemesi, araştırma sorusu ya da sorularına yönelik yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Derinlemesine bilgi edinmek ve süreçteki değişim ve gelişimlerin izlenebilmesi amacıyla bu araştırmada, öğrencilerin gelişimlerinin ve performans bilgilerinin yer aldığı yazılı belgelerden yararlanılmıştır. Bu belgeler; işitme kayıplı öğrencinin BEP dosyası, eğitsel performans belirleme formu, BEP toplantılarının tutanakları, geçerlik komitesi kararları, destek eğitim ders planı, ve kazanım kontrol listesidir. Dolayısıyla araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme analizinden çıkacak sonuçların desteklenmesi amacıyla belgeler incelenmiştir. Bu veri kaynağından yararlanabilmek için katılımcılardan yazılı izin alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen tüm belgeler detaylandırılmıştır.

2.3.5.1. BEP dosyası

BEP’te, öğrencinin sosyal ve akademik gibi tüm gelişim alanlarına ilişkin öğrencinin performans bilgilerinin yer alması gerekmektedir. Öğrencinin araştırma sürecinden önceki BEP dosyasına raporun bulgular kısmında yer verilmiştir.

2.3.5.2. Eğitsel performans belirleme formu

Kaynaştırma ortamında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri sınıftaki genel eğitim müfredatına uyum sağlamalarını ve bu müfredatta ilerleyebilmelerini sağlamak açısından Eğitsel Performans Belirleme Formu’nda odak öğrencinin devam ettiği dördüncü sınıfa kadar olan tüm kazanımlara yer verilmiştir (EK-10). Bu formda yer alan bu kazanımlar BEP toplantılarında BEP ekibi üyeleriyle paylaşılarak odak öğrencinin performansı ve BEP’te yer alacak amaçlar belirlenmiştir. Bu formun hazırlanmasındaki amaç, işitme kayıplı öğrencinin var olan performansının ve tüm gereksinim alanlarının belirlenmesi ayrıca öğrenciye neyin nasıl öğretileceği ile ilgili planlamanın yapıldığı BEP geliştirilmesinde kullanmaktır (Avcıoğlu, 2011, s. 76-77).

Formda yer alan maddeler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanan öğretim programının kazanım listesinden alınmıştır. Form, BEP ekibi üyelerinin, öğrencinin performansını belirlemeye yönelik görüş ve gözlemlerine dayalı değerlendirme amacıyla hazırlanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 06.04.2016, s. 36-37). Bu

formda “Kazanımlar”, “Evet”, “Hayır” ve “Açıklamalar” olmak üzere dört sütun bulunmaktadır. Formun en sonunda ise öğrencinin gelişmeye gereksinim duyduğu alanlarla ilgili yapılacak açıklama varsa belirtilmesi için bir bölüm bulunmaktadır.

2.3.5.3. *BEP toplantı tutanakları*

Bu araştırmada BEP geliştirme sürecinde dört BEP toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu BEP toplantıları sırasında tutanaklar tutulmuş ve öğrenci için geliştirilen BEP dosyasına eklenmiştir. Gerçekleştirilen BEP toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.9’da verilmiştir. BEP toplantı tutanakları araştırma sürecinde geliştirilen öğrencinin BEP dosyası içinde yer almaktadır.

Tablo 2.9. *Gerçekleştirilen BEP Toplantıları*

Tarih	Ekip Üyeleri	Süre	Yer	Gündem Maddeleri
01.04.2016	Sınıf öğretmeni, destek eğitim öğretmenleri, rehber öğretmen, aile, araştırmacı	46’ 48”	Destek eğitim odası	Var olan performansın belirlenmesi
08.04.2016	Sınıf öğretmeni, destek eğitim öğretmenleri, rehber öğretmen, aile, araştırmacı	48’ 36”	Destek eğitim odası	Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi
15.04.2016	Sınıf öğretmeni, destek eğitim öğretmenleri, rehber öğretmen, aile, araştırmacı	27’ 10”	Destek eğitim odası	BEP’e son şeklinin verilmesi
16.06.2016	Sınıf öğretmeni, destek eğitim öğretmenleri, rehber öğretmen, aile, müdür yardımcısı, araştırmacı	50’ 23”	Destek eğitim odası	BEP’in uygulanabilirliğinin denetlenmesi

2.3.5.4. *Geçerlik komitesi kararları*

Araştırma süreci boyunca geçerlik komitesi üyeleriyle toplantılar düzenlenmiştir. Geçerlik komitesi, araştırma süreci boyunca BEP geliştirme sürecinin belirlenmesi ve süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm yollarının bulunmasında rol oynamıştır. Geçerlik komitesi ile araştırma sürecine ilişkin yapılan paylaşımlar araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırıcı bir etmen olmaktadır. Geçerlik komitesinde alınan kararlar raporlaştırılmış ve bütün komite üyelerince imzalanmıştır. Geçerlik komitesinin toplanmasına ilişkin bilgiler Tablo 2.10’da verilmiştir.

Tablo 2.10. Geçerlik Komitesi Toplantıları

Tarih	Komite Üyeleri	Süre	Yer
19.02.2016 (1)	Danışman Alan uzmanı (1)* Alan uzmanı (3)*** Araştırmacı	26' 18"	E blok danışman odası
26.02.2016 (2)	Danışman Alan uzmanı (3)*** Araştırmacı	25' 05"	E blok danışman odası
04.03.2016 (3)	Danışman Alan uzmanı (1)* Alan uzmanı (2)** Alan uzmanı (3)*** Araştırmacı	62' 35"	E blok 204 no'lu derslik
18.03.2016 (4)	Danışman Alan uzmanı (1)* Alan uzmanı (2)** Alan uzmanı (3)*** Araştırmacı	73' 57"	E blok 204 no'lu derslik
01.04.2016 (5)	Danışman Alan uzmanı (2)** Alan uzmanı (3)*** Araştırmacı	31' 05"	E blok 204 no'lu derslik
08.04.2016 (6)	Danışman Alan uzmanı (1)* Alan uzmanı (3)*** Araştırmacı	38' 15"	E blok 204 no'lu derslik
21.04.2016 (7)	Danışman Alan uzmanı (1)* Alan uzmanı (3)* Araştırmacı	45' 30"	E blok 204 no'lu derslik
28.04.2016 (8)	Danışman Alan uzmanı (1)* Alan uzmanı (3)*** Araştırmacı	52' 50"	E blok 204 no'lu derslik
05.05.2016 (9)	Danışman Alan uzmanı (1)* Alan uzmanı (3)*** Araştırmacı	25' 08"	E blok 204 no'lu derslik
12.05.2016 (10)	Danışman Alan uzmanı (3)* Araştırmacı	23' 18"	E blok danışman odası
26.05.2016 (11)	Alan uzmanı (1)* Alan uzmanı (2)** Alan uzmanı (3)*** Araştırmacı	49' 85"	E blok 204 no'lu derslik

Alan uzmanı (1)*: 22 yıllık 4, 5, 6, ve 7. sınıf düzeylerinde işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi, 17 yıllık kaynaştırmada bulunan 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim odası hizmetlerinde deneyimi olan öğretim üyesi.
Alan uzmanı (2)**: 11 yıllık sınıf öğretmenliği, 6 yıllık kaynaştırma uygulamaları deneyimi olan araştırma görevlisi.
Alan uzmanı (3)***: 3 yıllık işitme engellilerin eğitimine yönelik ÖERM'de deneyimi olan araştırma görevlisi.

2.3.5.5. Destek eğitim ders planı

Destek Eğitim Ders Planı, öğrencinin BEP'inde yer alan kısa dönemli amaçlara ulaşması için öğrenciye özgü ders saati ya da saatleri bazında hazırlanan bir plan olarak araştırma sürecinde yer almaktadır. Tarih, ders, konu, kullanılan materyaller, geliştirilmesi planlanan sözcük dağarcığına ilişkin sözcükler, BEP'te yer alan kısa dönemli amaçlar, dersin işlenişi, kullanılan stratejiler ve değerlendirme bölümlerinin yer

aldığı bu plan kısa dönemli amaçları öğretme ve öğretimi sistematikleştirmede yol gösterici olması amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan *Destek Eğitim Ders Planı* EK-11’de verilmiştir.

2.3.5.6. Kazanım kontrol listesi

Araştırmacı, çekimi yapılan derslerin ardından BEP’e dayalı öğrencinin gelişimini değerlendirebilmek amaçlı “*Kazanım Kontrol Listesi*” oluşturmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 19.04.2016, s. 41). Bu değerlendirme aracında BEP’te yer alan tüm gelişim alanlarındaki amaçlara yer verilmiştir. Bu form; sekiz ders değerlendirmesinin yapılabileceği, öğretmenin “+”, “-” ve “⊥” şeklinde işaretleme yapabileceği ve açıklamalar yazabileceği bir formdur. DEO’da ve ÖERM’de doldurulmuş olan *Kazanım Kontrol Listeleri* EK-12 ve EK-13’te verilmiştir.

2.3.6. Araştırmacı günlüğü

Araştırma sürecinde tutulan araştırmacı günlükleri, araştırma sürecine gözlemlerin ve düşüncelerin yansıtıldığı önemli bir kaynaktır (Johnson, 2014, s. 97). Çalışılan alan hakkında bilgilerin artırılmasına yardımcı olur ve toplanan verilerin doğrulanmasına yardımcı olur. Araştırma sorusuyla ilgili olarak cevapları ve çözüm önerilerini getirebilecek bu notlar araştırmacının kendi gözüyle baktıklarını şemalaştırmasına yardımcı olur (Glesne, 2012, s. 96). Görüşme ve doküman inceleme sürecinde BEP’lerin hazırlanma süreci ve nasıl hazırlandığına ilişkin derinlemesine bilgi edilirken, bu bilgilerin doğrulanması sürecinde alandan alınan notlara ve araştırmacının günlüklerine başvurulmuştur. Ayrıca günlüklerin analiz sürecinde yeni temaların ortaya konulmasına yardımcı olmuştur. Araştırmacının tuttuğu günlüğün sayfa sayısı 65’tir.

2.4. Araştırmanın Gerçekleştiği Yer

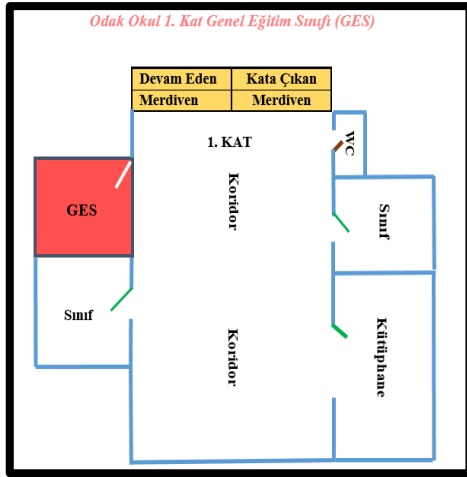
Araştırma, Eskişehir merkez ilçesi Odunpazarı’nda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda ve araştırma sürecine sonrada dahil olan Eskişehir merkez ilçesi Odunpazarı’nda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ÖERM’de gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştiği yerlerin fiziksel özellikleri ve yürütülen eğitim hizmetleri izleyen bölümlerde açıklanmıştır.

2.4.1. Odak okulun fiziksel özellikleri

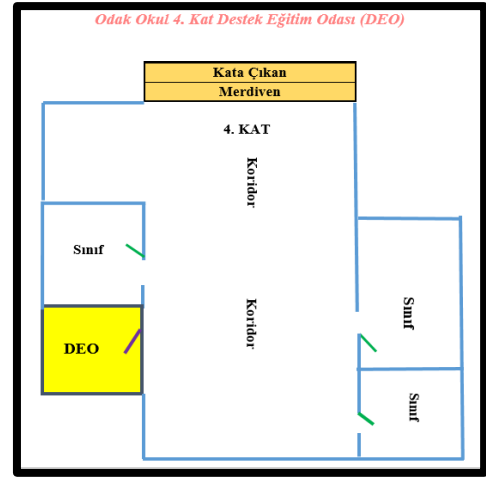
Dört katlı olan odak okulun bahçesinden hemen girince sol tarafta bir güvenlik kulübesi bulunmaktadır. Odak okulun “L” şeklinde bir bahçesi vardır. “L” şeklinin kıvrımından itibaren daha küçük olan alanda okulun personeline ait araçlar park halinde durmaktadır. Okul, okulun bahçesinden girince doğu cephede konumlanmıştır. Çocukların tenefüslerde oynadığı okul bahçesinden okulun içine üç giriş bulunmaktadır. Okulun bahçe kapısına yakın olan kapıda aşağıya doğru olan merdivenlerden kantine giriş vardır. Okulun bahçe kapısına uzak kapıda ise okul personelinin kullandığı giriş kapısı vardır. Yukarı doğru 15 basamaklı girişi bulunan ortada bulunan kapıdan ise öğrenci giriş çıkışları yapılmaktadır. Öğrenci giriş çıkışının yapıldığı orta kapı okulun birinci katına açılmaktadır. Okul personelinin giriş çıkış yaptığı kapı ise zemin kata açılmaktadır.

Zemin kattaki giriş kapısından girildiğinde solda okul müdürü ve müdür yardımcılarının odalarının, öğretmen odasının ve memur odasının bulunduğu bir bölüm bulunmaktadır. Sağda ise personelin kullandığı tuvaletler vardır. Zemin kattaki kapı girişinin karşısında arka taraftan girişin sağlandığı kapı girişi vardır. Arka taraftan giriş çıkışın sağlandığı bu kapıdan dışarıya çıkıldığında sol tarafta öğretmenlerin sigara içtikleri bir alan bulunmaktadır. Arka taraftan okulun içine girildiğinde sağda velilerin ve misafirlerin bekleyebileceği altı sandalyenin ve bir küçük sehpanın bulunduğu bekleme bölümü vardır. Solda ise çay ocağı mevcuttur. Zemin kattaki giriş kapısı ve arka taraftaki giriş kapısının ortasında kesişen aynı zamanda idari bölümün karşısına gelen yerde solda ara kata çıkış için merdivenler, sağda ise kantine iniş için merdivenler bulunmaktadır.

Zemin kattan ara kata çıkıldığında karşıda anasınıfı, solda anasınıfı öğrencilerinin kullandığı tuvaletler, sağda öğrencilerin giriş çıkış yaptığı orta giriş kapısı bulunmaktadır. Birinci kata çıkıldığında solda tuvaletler, karşı koridorda ise sınıflar ve kütüphane konumlanmıştır. Odak öğrencinin genel eğitim sınıfı (GES) bu katta koridorun sağındaki ilk sınıf olarak konumlanmıştır. Üçüncü kata çıkıldığında solda rehberlik servisi, karşıda ise kapalı spor salonu vardır. Dördüncü kata çıkıldığında ise solda tuvaletler, karşı koridorda ise sınıflar bulunmaktadır. Okulun DEO bu katta, koridorun sonunda sağ taraftaki sınıfta konumlanmıştır. Odak öğrencinin devam ettiği GES ve DEO’nun okuldaki fiziksel konumu sırasıyla Şekil 2.2 ve Şekil 2.3’te verilmiştir.



Şekil 2.2. Odak Okuldaki GES Krokisi



Şekil 2.3. Odak Okuldaki DEO Krokisi

2.4.2. Odak okulda yürütülen eğitim hizmetleri

2015 – 2016 öğretim yılında odak okulun bir okul yöneticisi, iki müdür yardımcısı bulunmaktadır. Okulda toplamda 30 öğretmen görev yapmaktadır. Görev yapan öğretmenlerin içinde iki rehber öğretmen, iki okulöncesi öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca okulda 2015 -2016 eğitim öğretim yılı içerisinde faaliyete girmiş DEO’da, görevlendirmeye gelen iki DEO öğretmeni çalışmaktadır. Okulun öğrenci sayısı 665, okulda raporu olan özel gereksinimli öğrenci sayısı ise dokuzdur. Buna ek olarak DEO’ya devam eden öğrenci sayısının 19 olduğu belirtilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.03.2016, s. 31). Okulda, sabah ve öğlen olmak üzere iki sistemde eğitim ve öğretim sürdürülmektedir. Odak öğrenci öğlenci sistemde okula devam etmektedir.

2.4.3. GES’in fiziksel özellikleri

GES’te ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. 32 kişilik sınıf mevcudu olan sınıfta 4. sınıf genel eğitim müfredatına ilişkin tüm dersler yürütülmektedir. İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri dışında tüm derslere genel eğitim öğretmeni girmektedir (Bkz. EK 15). Odak öğrenci öğretmen masasının hemen önündeki sırada oturmaktadır (Bkz. Görsel 2.2). GES’te akıllı tahta bulunmaktadır (Bkz. Görsel 2.3) GES’in fiziki ortamı Görsel 2.1’de yer almaktadır.



Görsel 2.1.
GES Genel Görünüm



Görsel 2.2.
GES Doğu Cephesi



Görsel 2.3.
GES Batı Cephesi

2.4.4. DEO'nun fiziksel özellikleri

DEO'da, işitme kayıplı öğrenciyle yapılan birebir derslerin video çekimleri, ders öncesinde yapılan planlama, ders sonrasında yapılan değerlendirme görüşmeleri ve BEP toplantıları gerçekleştirilmiştir.

DEO'da, zeka başarı testleri, satranç gibi zeka oyunları mevcuttur (Görsel 2.11, 2.13). Ayrıca kavram, eylem çalışmaları yapabilecekleri resimli kartları vardır (Görsel 2.12). Ses, dinleme ve nefes çalışmaları yapmak için kullandıkları davul, çingirak, kaşık, mum gibi malzemeler bulunmaktadır (Görsel 2.9). Öğretmeler DEO'daki oturma düzenini, «U» şeklinde yerleştirdikleri ikişerli altı sandalye ile oluşturmuşlardır (Görsel 2.4.). Sınıfın güney cephe duvarında akıllı tahta vardır. Akıllı tahtanın önünde sağ duvara yaşlı öğretmen masası ve öğretmen masasının üstünde bir masaüstü bilgisayar bulunmaktadır (Görsel 2.8). Sınıfın kuzey cephesinde sıraların arkası, sağda oyun etkinliklerinin yapıldığı köşe ve solda zeka etkinliklerinin yapıldığı köşe olarak ikiye ayrılmış konumdadır. Oyun etkinliği için yer minderi mevcuttur. Zeka etkinlikleri için yer minderinin üstüne kare bir sehpanın üstünde satranç takımının olduğu sehpanın oyun aktivitesi tarafında bir diğer tarafta bir olmak üzere iki minderin koyulduğu bölüm bulunmaktadır (Görsel 2.13, 2.14). Oyun etkinliklerinin olduğu taraftaki doğu cephe duvarda içinde materyallerin olduğu dolap mevcuttur (Görsel 2.10). Satranç oyununun olduğu tarafın batı cephe duvarında da içinde etkinliklerin, materyallerin olduğu dolap; duvarda ise yapılan etkinliklerin asıldığı panolar bulunmaktadır. Ayrıca duvarda öğrencilerin performanslarını yazılı olduğu dosyalık oluşturulmuştur. Sınıfın batı cephedeki duvarında bulunan panolarda Atatürk köşesi, okuma yazma çalışmaları ve mevsimler köşesinin olduğu etkinlikler yer almaktadır (Görsel 2.6, 2.7). Kuzey

cephedeki duvarda ise Türkiye haritası ve öğrencilerin günlük yaşam becerilerin sıklıkla kullanılan sözcüklerin olduğu sihirli sözcükler köşesi bulunmaktadır (Görsel 2.5, 2.7).



Görsel 2.4.
DEO Genel Görünümü



Görsel 2.5.
DEO Batı Duvarı



Görsel 2.6.
DEO Kuzey Duvarı



Görsel 2.7.
DEO Kuzeybatı Duvarı



Görsel 2.8.
DEO Güney Duvarı



Görsel 2.9.
DEO Batı Dolabı



Görsel 2.10.
DEO Batı Dolabı



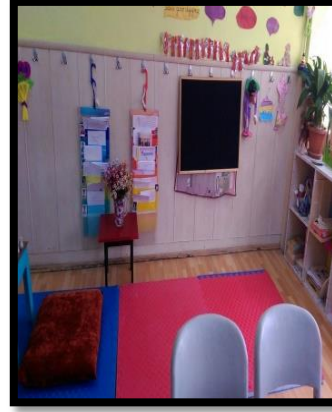
Görsel 2.11.
DEO Doğu Dolaptaki Malzemeler



Görsel 2.12.
DEO Batı Dolaptaki Kartlar



Görsel 2.13.
DEO Yer Aktivitesi
Batı Cephesi



Görsel 2.14.
DEO Yer Aktivitesi
Doğu Cephesi

2.4.5. DEO’da yürütülen eğitim hizmetleri

DEO’da sabit bir şekilde o sınıfta öğretmenlik yapan iki öğretmen bulunmaktadır. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)’de (2006, s. 10) DEO’da görev yapan öğretmenlerle ilgili olarak “Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre öncelikle okulun öğretmenlerinden olmak üzere özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmeni ve alan öğretmenleri ile RAM’da görevli özel eğitim öğretmenleri ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilir.” ibaresi yer almaktadır. Buna göre destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin genellikle boş derslerinde eğitim vermeleri söz konusu; bu kurumda DEO’da sabit öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

DEO’da farklı engel gruplarında öğrenciler bulunmaktadır. Odak öğrenci olan işitme kayıplı öğrenci sayısı birdir. Ancak araştırma sürecinde DEO öğretmenlerinin şüphesiyle bir anasınıfı öğrencisi de araştırmacı tarafından işitme testine yönlendirilmiştir. Test sonuçlarında anasınıfı öğrencisinde işitme kaybı olduğu belirlenmiş ve öğrenci cihazlandırılmıştır. Böylece destek eğitime devam eden işitme kayıplı öğrenci sayısı iki olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 13.04.2016, s. 39).

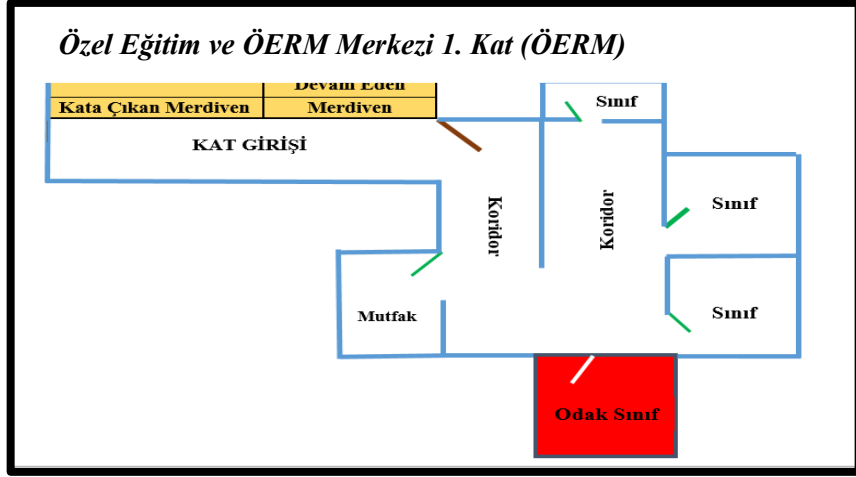
ÖEHY’de (2006, s. 11) DEO’da gerektiğinde öğrencilerin eğitim performansları açısından aynı düzeyde olan öğrencilerle grup dersine alınabildiğine dair bir hüküm bulunmaktadır. Ancak verilecek destek eğitimin kalitesi düşünüldüğünden aynı yönetmelikte gruptaki öğrenci sayısının üçten fazla olmaması önerilmektedir. Odak okuldaki DEO’daki öğrenci sayısı ile ilgili uygulamalara bakıldığında ise öğretmenlerin

yönetmelikle paralel bir şekilde en fazla iki öğrenciyle grup dersi yaptıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin grup dersi yapmadan da her öğretmene üç öğrenci düşecek şekilde aynı sınıf içinde toplam altı öğrenci ile birebir çalışmalar yaptıkları gözlemlenmiştir. DEO öğretmenlerinin bu çalışmaları, bir öğrenci verilen etkinliği yaparken diğer öğrenciyle ilgilenme şeklinde gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Odak okuldaki DEO'daki her bir öğrenciye ilişkin ders saatlerine bakıldığında ise öğrencilerin ders saatlerinin belli bir düzende gerçekleşmediği görülmektedir. DEO öğretmenlerine bu durumu neye göre belirledikleri sorulduğunda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders saatini belirledikleri söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak ÖEHY'de öğrencilerin DEO'da alacağı haftalık ders saatinin, öğrencinin haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanması gerektiğine değinilmiştir. Bu durum haftalık 30 ders saati olan odak okuldaki öğrencilerin maksimum haftada on iki saat DEO hizmetlerinden yararlanabileceğini göstermektedir. Bu noktada DEO öğretmenleri, odak öğrencinin DEO hizmetinden yararlandığı haftalık ders saatini iki olarak belirlemişlerdir. Ancak süreç içerisinde daha fazla ihtiyacı olan öğrenciler olduğu gerekçesiyle odak öğrencinin ders saati DEO öğretmenleri tarafından bir saate indirilmiştir.

2.4.6. ÖERM'de yürütülen eğitim hizmetleri

Kurum farklı yetersizlik gruplarına eğitim hizmetleri yürütülmektedir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yetişkin yetersizlik grupları bulunmaktadır. Kurumda beş zihin engelliler öğretmeni, iki işitme engelliler öğretmeni, bir okul öncesi öğretmeni, bir psikolog, bir dil ve konuşma terapisti, bir fizyoterapist, bir mesleki eğitim öğretmeni bulunmaktadır. ÖERM'deki odak öğrencinin gittiği sınıf, kurumun birinci katında bulunmaktadır. ÖERM sınıfının bulunduğu kata ilişkin kroki Şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2.4. ÖERM'deki Sınıf Krokisi

2.4.7. ÖERM'deki Sınıfın Fiziksel Özellikleri

İşitme kayıplı çocukla ÖERM'deki destek eğitim seansları; ÖERM'in birinci katında girişte sağ çaprazda bulunan bireysel eğitim odasında yürütülmektedir. Bireysel eğitim odasının ahşap beyaz kapısında, her bir taraftan diğer tarafın izlenebileceği formda kare bir cam bulunmaktadır (Görsel 2.15).

Bireysel eğitim odasının tüm duvarları beyaz ses yalıtım malzemesiyle kaplıdır. Odanın kuzeyinde kapı, üzerinde oyuncaklar olan beyaz mama sandalyesi ve oturma oyuğu olan bir masa ile sandalyeler bulunmaktadır. Masanın üzerinde ve kapının yanında öğretmen panosu asılıdır (Görsel 2.16). Öğretmen masasının yanından başlayan, odanın batı cephesindeki duvarda mevsim resimlerinin olduğu bir grafik, Atatürk, İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe, kumaş bir Türk Bayrağı ve takvim bulunmaktadır. Atatürk, İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe'nin bulunduğu panonun altında günlerin sırasıyla yazılı olduğu bir şerit asılıdır. Duvara yaslı olarak büyük, orta ve küçük boy olmak üzere içinde renkli kutular bulunan açık dolaplar ve yanında materyallerin bulunduğu çekmeceli bir dolap vardır. Aynı duvarın kolon kısmında bir boy aynası ve üzerinde kulağın yapısını gösteren bir resim asılıdır. Duvarın devamında ise çocukların ürünleri sergilenmektedir. Çocukların ürünlerinin sergilendiği kısımda duvarın köşesine yaslı şekilde küçük bir masa ve sandalye bulunmaktadır (Görsel 2.17).

Bireysel eğitim odasının doğu cephesindeki duvarda Karikatür Köşemiz isimli bir köşe oluşturulmuştur. İşitme engelliler öğretmeninin birlikte çalıştığı öğrencileriyle karikatür dilini paylaşarak oluşturdukları köşede, öğretmen ve çocukların ortak ürünleri yer almaktadır (Görsel 2.18). Doğu cephesindeki duvarda, karikatür köşesinin yanında

beyaz sınıf tahtası bulunmaktadır. Tahtanın üzerinde geometrik şekillerin bulunduğu bir çalışma kağıdı vardır. Tahtanın altında ise çocukların etkinlik ürünleri asılıdır. Tahtanın sağ tarafında çocukların çizgi ve desen çalışmaları sergilenmektedir (Görsel 2.16). Kolon üzerinde keçe bir dart tahtası ve üzerinde çocuklarla yapılan haftalık deney ya da pişirme derslerinin ürünleri ve yazılı anlatımları bulunmaktadır. Duvarın devamında üç rafı ve çift kapaklı dolabı olan bir kitaplık vardır. Kitaplığın içinde çeşitli yaş ve beceri düzeylerine ilişkin etkinlik ve hikaye kitapları konulmaktadır (Görsel 2.17). Odanın güney cephesinde ise pencere vardır.



Görsel 2.15.
*ÖERM Sınıf Kapısı
Cephesi*



Görsel 2.16.
*ÖERM Sınıfı Kuzey
Cephesi*



Görsel 2.17.
*ÖERM Sınıfı Batı
Cephesi*



Görsel 2.18.
*ÖERM Sınıfı Kuzeydoğu
Cephesi*



Görsel 2.19.
*ÖERM Sınıfı Doğu
Cephesi*

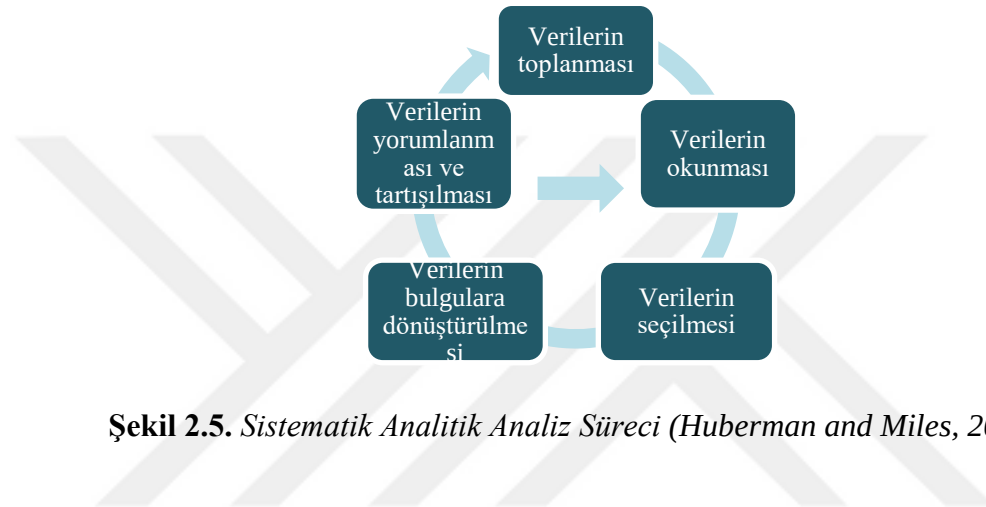


Görsel 2.20.
*ÖERM Sınıfı Güneydoğu
Cephesi*

2.5. Elde edilen verilerin analizi

Araştırmanın verileri sistematik analitik yaklaşım ile analiz edilmiştir. Eylem araştırmasının süreç içerisinde gerçekleşmesi, verilerin toplanma, analiz ve raporlaştırma adımlarının eş zamanlı gerçekleşmesi, sistematik analitik analizi gerekli kılmaktadır. Sistematik analitik analiz yaklaşımı, toplanan verilerin gözden geçirilmesi, araştırma sorularıyla ilişkilendirilmesi, verilerin sınanması, bulgulara yansıtma

yapılması ve gerçekleştirilecek eylemlerin planlanması gibi adımlardan oluşmaktadır (Gürgür, 2016, s. 36). Bu doğrultuda eylem araştırması döngüsünde sürekli bir değişim olmasıyla gerçekleşecek adımlara karar vermek ve ileride gerçekleştirilecek eylemleri planlamak söz konusu olduğu için sistematik analitik analiz yaklaşımı ile analizi mümkün kılmaktadır (Altrichter, Posch and Somekh, 2005, s. 117-127). Şekil 2.5'te sistematik analitik analiz yaklaşımı süreci verilmiştir (Huberman and Miles, 2002, s. 12).



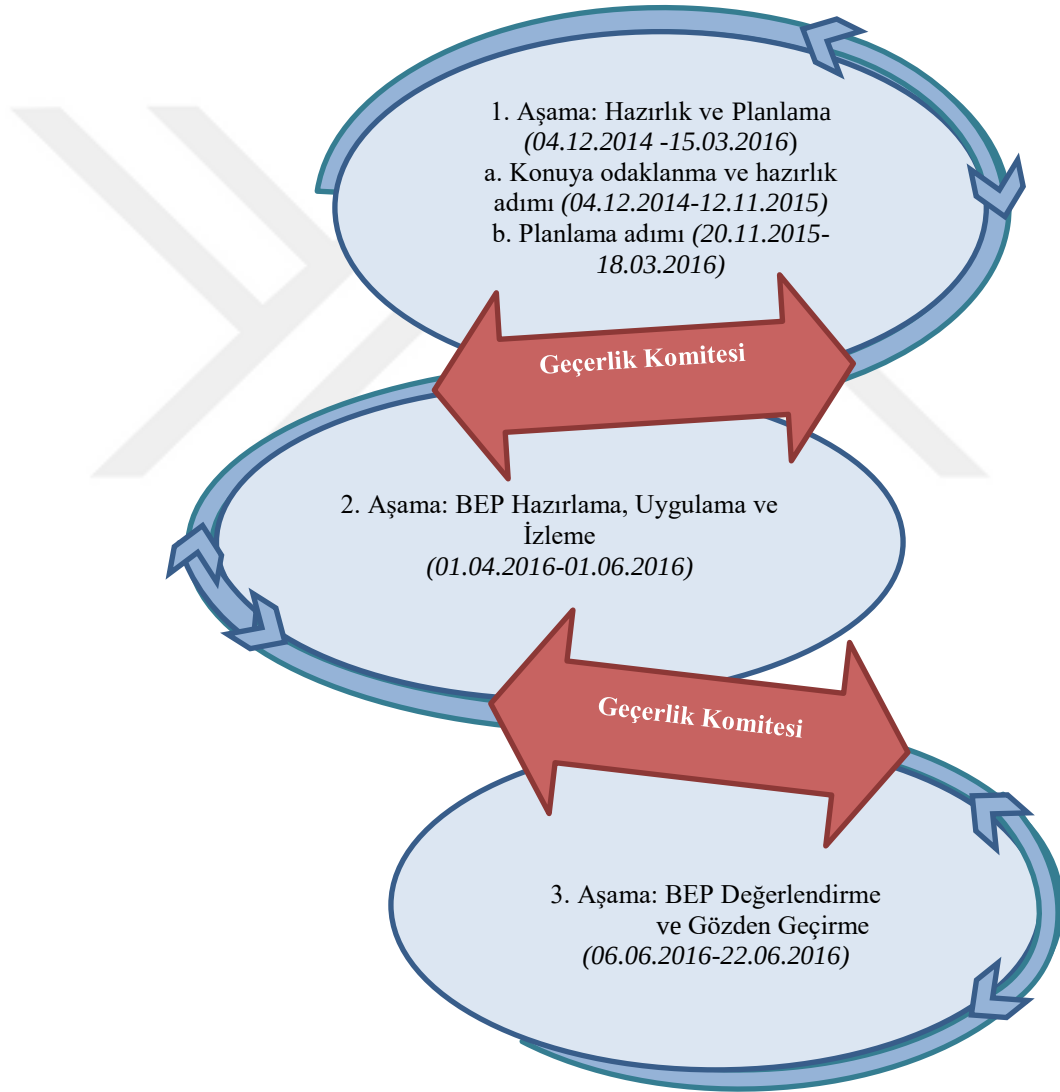
Şekil 2.5. *Sistematik Analitik Analiz Süreci (Huberman and Miles, 2002, s. 12)*

Şekil 2.5'te de görüldüğü gibi sistematik analiz süreci birbirini takip eden adımlardan oluşmaktadır. Veriler toplanır ve okunur. Okunan verilerin önemli olanları seçilir ve seçilen veriler bulgulara dönüştürülerek daha anlaşılır hale gelmesi sağlanır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların kuramsal çerçeve dayandırılması yapılır.

Araştırmada ayrıca NVIVO 11 programı ile “Word Cloud (Kelime Bulutu)” üzerinden analiz de yapılmıştır. Bu analiz türünden araştırma sürecinde gerçekleştirilen bir adım olan ön görüşmelerde ortaya çıkan sonuçları desteklemek, katılımcıların ifade ettikleri düşüncelerdeki eğilimlerini belirtmek amacıyla yararlanılmıştır (Heimerl vd., 2014, 1835). Böylece ön görüşmelerde elde edilen bulguların somutlaşacağı düşünülmektedir.

3. BULGULAR

Kaynaştırma sınıfında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme sürecinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda temel üç aşamanın gerçekleştirilmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda örüntülerden yola çıkarak ortaya çıkan aşamalar şu şekildedir (Bkz. Şekil 3.1): (1) Hazırlık ve planlama aşaması, (2) BEP hazırlama, uygulama ve izleme aşaması, (3) BEP değerlendirme ve gözden geçirme aşaması.



Şekil 3.1. Araştırma Süreci

Şekil 3.1’de görülebileceği gibi araştırma süreci üç aşamada ve sarmal bir yapıda gerçekleşmiştir. Bu sarmal yapıda her bir aşamanın kendi içerisinde bir döngü oluşturduğu şekilde açık olarak görülebilir. Yine süreç boyunca her bir aşamada geçerlik komitesinin aktif işlevi Şekil 3.1’de gösterilmeye çalışılmıştır. Raporun bulgular alt başlığı Şekil 3.1’e dayalı olarak yapılandırılmıştır. Buna göre ilerleyen kısımlarda süreçte elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulguların detaylarına, söz konusu aşamaların gerçekleştirilme sıralamasına yer verilmiştir.

3.1. Birinci Aşama: Hazırlık ve Planlama (04.12.2014 -15.03.2016)

Gerçekleştirilen araştırma sürecinin sonunda elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan birinci aşama hazırlık ve planlama aşamasıdır. Bu aşamaya tez danışmanı ile gerçekleştirilen bireysel görüşme sırasında karar verilmiştir. Bu görüşmede alınan kararlar doğrultusunda BEP ve işitme kayıplı öğrenciler konusuna odaklanılmasına, araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenerek sürecin detaylı planlanmasına karar verilmiştir.

Tez danışmanı ile yapılan görüşmede alınan kararlar ışığında birinci aşamanın amaçları (Araştırmacı günlüğü, 12.01.2016, s. 22); (a) kaynaştırma sınıflarındaki işitme kayıplı öğrencilere yönelik BEP geliştirme sürecine odaklanılmasına, (b) bu doğrultuda odak okulun belirlenmesine ve (c) araştırma sürecinin planlanmasına dayanak oluşturmak şeklinde olmuştur. Analiz sonucunda bu amaçlar doğrultusunda ise gerçekleştirilen birinci aşamanın iki alt adımdan oluştuğu ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 29.07.2016, s. 65). Analiz sonucunda gerçekleştirilmiş olan birinci aşamanın alt adımları; (a) konuya odaklanma ve hazırlık adımı ve (b) planlama adımı şeklinde adlandırılarak izleyen alt başlıklarda açıklanmıştır.

3.1.1. Konuya odaklanma ve hazırlık adımı (04.12.2014-12.11.2015)

Hazırlık ve planlama aşamasında gerçekleştirilmiş olan konuya odaklanma ve hazırlık adımının amaçları; (a) araştırmacının yansıtmaları, deneyimleri ve sorgulamaları sonucunda gerçekleşen BEP geliştirme sürecine odaklanma ve (b) hazırlık adımlarının gerekçelendirilmesi olmuştur. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bu alt adımda araştırmacı; geçmiş deneyimleri, alanyazın taraması, lisansüstü eğitim deneyimleri, danışmanla ve deneyimli meslektaşlarla görüşme gibi bir döngüyü oluşturacak faaliyetler yürütmüştür (Bkz. Şekil 3.2).



Şekil 3.2. *Konuya Odaklanma ve Hazırlık Adımı Döngüsü*

Konuya odaklanma ve hazırlık adımının amacı doğrultusunda araştırmacının öncelikle konuya odaklanmada sahip olduğu yeterlikleri, geçmiş deneyimlerini sorguladığı ve yansıtmaya yaptığı ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmacının yanıt bulmaya çalıştığı sorulara örnekler şunlardır (Araştırmacı günlüğü, 10.02.2015, s. 2-3):

1. İşitme kayıplı öğrenciler için kaynaştırma uygulamaları ne kadar yararlı olmaktadır?
2. Yararlı olduğu düşünülen kaynaştırma ortamlarında niteliği artırmak için nasıl bir planlama yapılmalıdır?
3. Türkiye’de BEP geliştirmesi süreci nasıl işlemektedir?
4. Kaynaştırma okullarında BEP uygulanabiliyor mu?
5. Kaynaştırma okullarında BEP geliştirilirken işbirliği nasıl gerçekleşmektedir?
6. BEP geliştirmeye yönelik araştırmacının kendi lisans eğitiminde edindiği yeterlilikler ve bu yeterliliklerin öğretmenlik yaparken uygulanabilirliği nasıldır?

Bu örnek sorular doğrultusunda araştırmacının işitme kaybının öğrencilerin gelişim alanlarını etkilediği ve bu durumun da eğitim öğretim hayatına yansıdığı görüşüyle uygun yerleştirme sonucunda işitme kayıplı öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarının birtakım yararlarını sorgulamıştır. Araştırmacı, bu yararları işitme kayıplı öğrencilerin işiten akranlarıyla etkileşime girerek dil ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulabilecekleri yönünde değerlendirmiştir. Kaynaştırma ortamlarında niteliği artırmak için nasıl bir planlama yapılması gerektiğine yönelik ise öğrencinin performansının iyi bilinmesi ve tüm paydaşların katılımıyla işevuruk bir plan elde

edilmesi yönündeki sorgulamalar göze çarpmaktadır. BEP geliştirme sürecinin nasıl geliştiğine ve uygulandığına, işbirliğinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin yaptığı sorgulama sonucunda geçmiş öğretmenlik deneyiminden yola çıkarak BEP geliştirilirken ailenin ve diğer ekip üyelerinin sürece dahil olmadığı sonucuna varmıştır. Araştırmacının öğretmenlik geçmişi sırasında görev yaptığı kurumlardaki ve meslektaşlarıyla görüşmelerindeki deneyimlerinde BEP geliştirme sürecinin genellikle genel eğitim öğretmenin sorumluluğuna bırakıldığına, BEP toplantılarının düzenlenmediğine ve BEP'in sadece kağıt üzerinde kaldığına yönelik gözlemleri araştırmacı günlüğünde belirtilmiştir. Buna ek olarak araştırmacının lisans döneminde aldığı BEP dersiyle öğretmenlik yaşantısında geliştirdiği BEP'ler arasında farklılıklar olması ile ilgili yaptığı sorgulamaların da konuya odaklanmasına gerekçe oluşturduğu sonucuna varılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 11.02.2015, s. 4).

Araştırmacının bu sorgulamaları sırasında ayrıca, 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde "*İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Kaynaştırma Uygulamalarında Ekip Çalışması*" adlı yüksek lisans dersi kapsamında hazırlanan BEP konulu poster bildirisi sunulmuştur (Kol vd., 2014, s. 172). Bildirinin amacı, kaynaştırma uygulamalarındaki işitme kayıplı öğrencilere yönelik hazırlanan BEP'in içeriği, geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi adımlarını açıklayarak BEP sürecini betimlemektir.

Bildirinin hazırlık sürecinde araştırmacı, alanyazın taraması ile işitme kayıplı bir öğrenciye yönelik olan BEP'in içeriğine yönelik kendisine şu soruları sormuştur (Araştırmacı günlüğü, 04.12.2014, s. 1-2):

1. İşitme kayıplı bir öğrencinin BEP'ine yönelik var olan performans düzeyi nasıl yazılmalıdır?
2. İşitme kayıplı bir öğrencinin BEP'ine performans düzeyine göre uzun ve kısa dönemli amaçlar nasıl yazılmalıdır?
3. İşitme kayıplı bir öğrencinin BEP'ine her bir amaca ilişkin somut, gözlenebilir ve ölçülebilir kriterler nasıl yazılmalıdır?
4. İşitme kayıplı öğrencilere yönelik geliştirilen BEP ile ilgili nasıl çalışmalar yapılmıştır?

Araştırmacının alanyazın taraması desteği ile yaptığı bu sorgulamalar sonucunda bildiride BEP'in içeriğini oluşturan adımlar belirlenmiş ve her bir adım örnekle desteklenerek somutlaştırılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 04.12.2014, s. 1-2). Araştırmacı

BEP'in içeriğine yönelik sorgulamalarında, kaynaştırma ortamlarında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun performans düzeyi belirlenmesinin başlangıç noktası olduğu sonucuna varmıştır. Alanyazında öğrencinin var olan eğitsel performansı belirlenirken öğrencinin güçlü yanlarının, ilgi alanlarının, tercihlerinin ve gereksinimlerinin yanı sıra yetersizlik alanlarına yönelik gereksinimlerine de yer verilmesinin belirtilmesi (Thoma vd., 2010, s. 3) araştırmacının bu sonuca ulaşmasında yol gösterici olmuştur. Performans düzeyiyle belirlenen öncelikli gereksinimlere dayanarak uzun ve kısa dönemli amaçların oluşturulması ise ikinci adımdır (Heaward, 2013, s. 61; Twachtman-Cullen and Twachtman-Bassett, 2011, s. 62-63). Araştırmacı yaptığı alanyazın taraması sonucunda var olan performans düzeyinin başlangıç noktası, ulaşılması istenen hedefin uzun dönemli amaçlar, ulaşılacak istenen hedefe kadar atılan her adımın ise kısa dönemli amaçlar olduğu şeklinde bir ilişki kurmuştur (Araştırmacı günlüğü, 04.12.2014, s. 2). Araştırmacı bu süreçte ayrıca her bir amacın açık, anlaşılır, belirgin, gözlenebilir ve ölçülebilir olmasının önemli olduğuna ilişkin alanyazından dayanaklara ulaşmıştır (Bateman and Herr, 2003, s. 48-50; Patti, 2016, s. 155; Schall and Thoma, 2010, s. 122). Son olarak araştırmacı alanyazın taramasında ve sorgulamalarında, BEP geliştirme sürecinin işitme kayıplı öğrencilere yönelik nasıl yürütülebileceği ile ilgili somut, kılavuz niteliğinde olabilecek uluslararası ve ulusal herhangi bir çalışmaya rastlamamıştır (Araştırmacı günlüğü, 04.12.2014, s. 2). Edinilen bu bilgiler ile sunulan bu bildiri için yapılan alanyazın taraması araştırmacının konuya odaklanma adımıyla gerçekleştirildiği taramanın başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 04.12.2014, s. 1).

Araştırmacının yaptığı sorgulamalar ve alanyazın taraması, BEP geliştirme sürecinin nitelikli kaynaştırma uygulamaları için bir ön koşul olduğunu ancak işitme kayıplı öğrencilere yönelik BEP geliştirme süreci ile ilgili yapılan çalışmaların çok az sayıda olduğu sonucuna varılmıştır. Ulusal boyutta yapılan çalışmaların daha çok, zihinsel yetersizliğe sahip çocuklara yönelik BEP geliştirme süreci ile ilgili olduğu taranmış ve bu çalışmaların da genellikle öğretmen görüşü belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 24.03.2015, s. 9-10).

Araştırmacının geçmiş deneyimlerini sorgulaması ve alanyazın taraması, araştırmacıyı işitme kayıplı öğrenciler için nitelikli kaynaştırma uygulamaları ve BEP arasındaki ilişkiyi sorgulamalara götürmüştür. Bunun sonucunda araştırmacı alanyazından yararlanarak; işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına

dahil olmalarını desteklemek için genel eğitim programının içeriğinde, öğretim sürecinde ve değerlendirme yöntemlerinde uyarlama yapmanın ve sunulacak destek hizmetleri içeren BEP hazırlamanın ne kadar önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşmıştır (Araştırmacı günlüğü, 12.11.2015, s. 21-22).

Ayrıca geçmiş deneyimlerini sorgular ve alanyazın taraması yaparken eş zamanlı olarak araştırmacı deneyimli meslektaşlarla da görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler kapsamında, danışmanla yapılan görüşmeler ve araştırmacının bu aşamada dahil olduğu çalışmalarda deneyimli meslektaşlarla yaptığı birebir görüşmeler ele alınmıştır. Dolayısıyla danışman ve mentörlük sürecinde çalışılan alan uzmanı gibi deneyimli meslektaşlar da bu aşamaya katkı sağlayıcılar rolüne sahip olmuşlardır. Bu çalışmalardan birisi olarak; araştırmacının destek eğitim odasında (DEO) dahil olduğu çalışmada mentör rolündeki deneyimli meslektaşla yapılan bilgilendirme, materyal hazırlama, planlama, değerlendirme toplantıları ve kaynak paylaşımı gibi etkinliklerden söz edilebilir. Böylece bu sürecin konuya odaklanma ve hazırlık adımına öğretim stratejilerini uygulama, öğretimi planlama ve değerlendirme yönünden büyük ölçüde katkı sağladığından bahsedilebilir (Araştırmacı günlüğü, 05.06.2015, s. 10-11).

Sonuç olarak bu adımda gerçekleştirilen geçmiş öğretmenlik deneyiminin sorgulamaları, alanyazın taraması, lisansüstü eğitim ve uygulama, deneyimli meslektaşlarla görüşme eş zamanlı olarak ortaya çıkmıştır. Birinci aşama; adımlar göz önünde bulundurularak özetlendiğinde süreçte araştırmacının geçmiş öğretmenlik deneyimi, alanyazın taraması, deneyimli meslektaşlarla görüşmeleri, lisansüstü eğitimi ve uygulamalar sonucunda BEP geliştirme sürecinin belirli adımlarla gerçekleştiği ve bu sürecin bir bütün içinde ele alınarak kaynaştırma uygulamalarında görev yapan öğretmenlerle ilgili sonuçlara vardığı görülebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilecek sürecin planlamasında göz önünde bulundurulacak faktörlerin şu şekilde olduğu ortaya çıkmıştır:

- a. BEP ekibinde rol alınması
- b. İşlevsel BEP geliştirme sürecinin yürütülmeye çalışılması
- c. Araştırmacının ve katılımcıların BEP'in uygulamasını sistematik ve planlı bir şekilde sağlayabilmeleri
- d. Planlanan bu sürecin gerçekleştirilmesine yönelik ise araştırmanın eylem araştırması şeklinde desenlenmesi

Yukarıda açıklanan ön planlama konuları doğrultusunda BEP geliştirme sürecinin inceleneceği bir çalışmanın yapılmasına ve çalışma sürecinin işleyişine ilişkin faktörler, danışman ile paylaşılmış ve onaylanmıştır. Ayrıca ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda tez danışmanı ile gerçekleştirilen bireysel görüşmede araştırma sürecinin detaylı olarak planlanmasına ve ileri adımlarına ilişkin kararlar da verilmiştir. Buna göre çalışmanın uygulamasına geçmek amacıyla araştırma sürecini planlama adımının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 12.11.2015, s. 21-22).

3.1.2. Araştırma sürecinin planlaması adımı (20.11.2015-18.03.2016)

Araştırmacının konuya odaklanma ve hazırlık adımıyla ulaştığı sonuçlar doğrultusunda araştırma sürecinin sistematikliği açısından *Planlama Adımı* gerçekleştirilmiştir. Bu adıma tez danışmanı ve araştırmacı birlikte karar vermişlerdir. Adımın amacı, çalışmanın uygulama ve veri toplama sürecini planlamak, katılımcıları belirlemek, resmi izinleri almak ve bu doğrultuda bir eylem planı hazırlamak olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 29.07.2016, s. 65).

Gerçekleştirilen analiz doğrultusunda planlama adımı; araştırmanın gerçekleştirileceği okul ve sınıfın belirlenmesi, katılımcılarla yapılan ön görüşmeler, saha gözlemleri ve doküman toplama süreçlerine ilişkin faaliyetlerin gerçekleştirildiği bulunmuştur. Bu adımda gerçekleştirilen her faaliyet ve faaliyete ilişkin sonuçlar düzenli olarak geçerlik komitesi izleme kurulu toplantılarında paylaşılmış ve ayrıca süreçte danışmanla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.1.2.1. Odak okulun belirlenmesi

Odak okulun belirlenmesinde; (a) okula ulaşılabilirlik, (b) katılımcıların gönüllülüğü, (c) en az bir işitme kayıplı öğrencinin olması, (d) okulda destek özel eğitim hizmetlerinin sunuluyor olması (e) destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmen olması ve (f) resmi iznin alınması (bkz. EK-14) ölçütleri geçerlilik komitesi ve danışman ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda dikkate alınmıştır (Araştırmacı günlüğü, 12.01.2016, s. 22).

Gerçekleştirilmiş olan bu kriterlerin karşılanması ve katılımcıların gönüllü olduklarını belirtmeleriyle odak okul ve sınıfa karar verilmiştir. Raporun yöntem kısmında açıklandığı gibi (bkz. s. 54) odak okul; işitme kayıplı kaynaştırma öğrencisi ve DEO bulunan Eskişehir İli Odunpazarı ilçesinde MEB'e bağlı bir okuldur. Tek

kaynaştırma öğrencisi bulunan odak sınıfın mevcudu 32'dir ve sınıf ilköğretim 4. sınıf düzeyindedir (Araştırmacı günlüğü, 01.03.2016, s. 27). Bu doğrultuda gerçekleştirilen süreç ile ilgili bulgular takipte yer alan paragraflarda sırasıyla sunulmuştur.

Odak okulun belirlenmesi sonrasında araştırmacının gerçekleştirdiği faaliyetler ise şu şekilde gerçekleşmiştir (Araştırmacı günlüğü, 01.03.2016, s. 27):

1. Belirlenmiş kriterlere uygun olan odak okuldaki DEO öğretmenleriyle süreç için görüşülmesi.
2. Okul idaresi ile süreç için görüşülmesi.
3. Diğer katılımcılarla süreç için görüşülmesi.

3.1.2.2. Katılımcılarla ön görüşmeler

Ön görüşmeler; genel eğitim öğretmeni, DEO öğretmenleri, rehber öğretmen, aile ve okul müdürünün katılımlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Bkz. EK-8). Ön görüşmelerin amacı; katılımcıların görüşme sırasında vurguladıkları, öne çıkan ve önemli olduğu söylenebilecek açıklamaları belirlemek şeklinde olmuştur. BEP geliştirme birimi başkanı olan okul müdür yardımcısının ses kaydı yapılmasını istememesi nedeniyle görüşme okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 15.03.2016, s. 32-33). Tüm katılımcılarla ön görüşme yapılmasındaki amaç; katılımcıların kaynaştırma uygulamaları ve BEP geliştirme süreci hakkındaki görüşlerini, sorunlarını, gereksinimlerini ve önerilerini belirleyerek buna yönelik bir eylem planı geliştirmektir. Gerçekleştirilen ön görüşmelerde katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulguların özetlerine Tablo 3.1'de detaylı olarak yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Ön Görüşmelerin İçerikleri

Katılımcılar	Mevcut Durum	Yaşanan Sorunlar	Öneriler
Genel eğitim öğretmeni	• Odak öğrenciye diğer öğrencilerden farklı davranmıyor olması • DEO'ya gitmediği için hakkında bilgiye sahip olmaması • BEP'i internetten araştırıyor olması • Odak öğrenciyi en ön sıraya oturtması	• Odak öğrenciden dolayı sınıfın arkasına gidememesi, GES yönetiminde zorlanması • BEP geliştirmede destek olan kimsenin olmaması	• DEO öğretmenleriyle beraber bir BEP hazırlanması • Kaynaştırma ile ilgili seminer, eğitim v.b. bilgilendirilmenin yapılması
Destek eğitim öğretmeni Menekşe	• Genel eğitim öğretmenlerinden öğrencilerin BEP'lerini isteyip DEO'da planlama yapıyor olması • DEO'ya odak öğrenciyi alırken GES'teki serbest zaman etkinliklerini ve branş derslerini (İngilizce) tercih etmemeleri, sorun yaşanan dersi tercih ediyor olmaları	• Kaynaştırma öğrencilerinin GES'e kabulü, • Materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, • BEP toplantılarında zaman, mekan, buluşma sorunları	• DEO'da görevlendirilecek öğretmenlerin kadrolu olmaları • Aile ve kurum çalışanlarının bilgilendirilmeleri
Destek eğitim öğretmeni Sümbül	• Genel eğitim öğretmenlerinden öğrencilerin BEP'lerini isteyip DEO'da planlama yapmaları, planlamanın öğrencinin gelişimine göre değişkenlik gösteriyor olması • DEO'ya gelen öğrencilerin genel eğitim öğretmenleriyle ve kurum içinde işbirliği halinde olmaları	• İşitme kayıplı öğrencilere bağlaçları, ekleri, soyut kavramları anlatmada sorunlar yaşanması, • GES'in kalabalık olması, • Kaynaştırma öğrencilerinin GES'e kabulünde sorunların yaşanması	• Materyal için malzeme ve ödenek verilmesi • Etkili GES yönetimi, kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulüne yönelik çalışmaların yapılması • Bilgilendirilmelerin yapılması
Rehber öğretmen	• Kendisine gelen sınıf öğretmenleriyle işbirliği kurup BEP hazırladıkları, gelmeyenlerle yapmadıkları, veli desteği almadıkları, idarenin katılmamaları okuyup imzalamaları • Kurum içinde işbirliği halinde olmaları	• DEO'ya giderken kaynaştırma öğrencilerinin GES'ten alınmak istememesi • Okul şartlarının fiziksel yetersizliğe sahip öğrenciye uymaması	• Belli aralıklarla örneklerle bilgilendirme seminerlerinin yapılması • RAM, MEB, üniversiteler işbirliğiyle güncel bilgiler sağlanması
Okul müdürü	• BEP geliştirmede rehber öğretmenin, ilgili müdür yardımcısının olduğu, ağırlığın genel eğitim öğretmeninde olduğu • DEO'da sadece raporu olan öğrencilerin değil, Öğrenci Davranış Kurulu'na uygun olanların da olması	• Öğrenci, öğretmen ve ailelerin iyi eğitim almamaları, bilgilendirilmemeleri • DEO'da kadrolu öğretmenlerin olmaması	• MEB'in DEO'ya kadrolu öğretmen vermesi • DEO'da görevlendirilecek öğretmenlere tüm engel grubuna yönelik bilgi verilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin olması
Aile	• Kaynaştırma ortamının çok faydalı olduğunu düşünüyor olması • Ödevleri ve serbest zaman etkinlikleri (film, hikaye okuma) ile ilgileniyor olması • Öğretmenlerle sürekli iletişimde olmaları • BEP hakkında bilgisinin olmaması, BEP toplantılarına katılmaması	• Sınıf arkadaşlarının ve ailelerinin kabullenmek istememeleri • Öğrencinin Türkçe dersinde özellikle okuduğunu anlamada sorunlar yaşaması, dersi sevmemesi	• İşitme kayıplı öğrencisi bulunan kaynaştırma okullarına bir işitme engelliler öğretmenin görevlendirilmesi • Bütün okulun ve ailelerin bilgilendirilmeleri • GES mevcudunun 10-15 öğrenci olması

DEO: Destek Eğitim Odası, GES: Genel Eğitim Sınıfı

- Eğitim öğretim sürecinde kullanılabilecek materyallerde eksiklik yaşandığı,
- BEP geliştirilirken tüm ekibin tam katılımının olmadığı,
- DEO'da görev yapacak kadrolu öğretmen olması gerektiği,
- DEO, kaynaştırma, özel eğitim, BEP gibi konularda bilgilendirilme ihtiyacı olduğu.



“...çok fazla hani birebir BEP yaparken veli desteği alıyor muyuz, almıyoruz açıkçası...” (Rehber öğretmen Ön Görüşme, Ses Kaydı, 10.03.2016, 05.13-05.19).



Şekil 3.4’te görüldüğü gibi sorunlar ve önerilere ilişkin kelime buluntunda öne çıkan ve önemli olduğu vurgulanabilecek kavram ise “*bilgilendirilme*” olmuştur. Bunun kelime bulutu analizinden önce yapılan analizi destekleyecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların hepsinin bu kavramı ifade ettikleri görülmüştür. Bununla ilgili olarak katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekilde olmuştur:

BİLGİLENDİRİLME: “...imkan olsa bütün okul, bütün aileler bilgilendirilse...” (Aile Ön Görüşme, Ses Kaydı, 07.03.2016, 13.04-13.09).

“Öğretmenin bu bilgileri alarak gelmesi gerekiyor, şu anki en büyük sorunumuz öğretmenlerin bu donanımda olmaması...” (Okul Müdürü Ön Görüşme, *Ses Kaydı*, 15.03.2016, 30.00-32.08).

Sorunlar ve önerilere ilişkin ortaya çıkan kelime buluntunda bilgilendirmenin dışında “*materyal eksikliği, kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulü, sınıf mevcudu ve DEO’ya kadrolu öğretmen*” kavramlarının da öne çıkan ve önemli olduğu vurgulanabilecek kavramlar oldukları görülmüştür. Görüşme sırasında katılımcıların belirttikleri öneriler, genelde belirtilen soruların çözümüne yönelik olmuştur. Materyal eksikliği için ödenek verilmesi, kaynaştırma öğrencilerin sınıfa kabulü için etili sınıf yönetimi konusunda sınıf öğretmenlerin bilgilendirilmesi, aile ve tüm personel eğitimi, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik bilgilendirme seminerleri, hizmet içi eğitimleri, DEO’ya kadrolu öğretmen atanması gibi öneriler ifade edilmiştir.

Görüşmeler sırasında BEP’in nasıl geliştirildiğine, neleri içerdiğine yönelik sorular sorulmasına rağmen katılımcıların var olan performans düzeyi, uzun ve kısa dönemli amaçları belirleme, kullanılan öğretim yöntemleri ve stratejileri belirleme, sürelerin belirlenmesi gibi basamaklarda işleyişin nasıl olduğu konusunda açıklama yapmadıkları ortaya çıkmıştır (1. *Geçerlik Komitesi Video Kaydı*, 19.02.2016, 02.28-02.35). Ayrıca araştırmacı ile ilk tanışması sırasında genel eğitim öğretmeni BEP ile ilgili olarak öğretmen BEP konusunda bir problem yaşamadığını, matbu formdan indirdiğini ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 24.02.2016, s. 24).

Ön görüşmede ortaya çıkan sorunlardan biri, özellikle DEO öğretmenlerinin vurguladığı materyal ihtiyacıdır. Buna yönelik çözüm önerisi ise Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencilerinden iki kişinin ders kapsamında DEO’ya gönderilmesi ve materyal desteği sağlanması şeklinde olmuştur (Geçerlik Komitesi Kararları, 19.02.2016, s. 1).

Katılımcıların dile getirdikleri sorunlardan bir diğeri ise ön görüşmeler sırasında özellikle vurgulanan bilgilendirilme ihtiyacı olmuştur. Bu ihtiyacı karşılamaya yönelik tüm engel gruplarını içine alan BEP konulu okul odaklı bir seminer verilmesi planlanmıştır (Geçerlik Komitesi Kararları, 29.02.2016, s. 2). Gerekli izinler alınıp hazırlıklar yapılarak 08.03.2016 tarihinde okuldaki öğretmenlere zorunlu tutulan iki oturumlu bir seminer gerçekleştirilmiştir. Seminar; öğleden sonra dersi olan öğretmenler için 11.00-12.00, sabah dersi olan öğretmenler için ise 13.00-14.00 saatleri arasında düzenlenmiştir. İki gruba da yaklaşık 15 öğretmenin katılım gösterdiği görülmüştür. Seminar konusu, BEP geliştirme süreci ve destek özel eğitim hizmetleri olmuş ve örneklerle somutlaştırılmıştır. Seminar, sunumun yapılması ve öğretmenlerle etkileşimli tartışma ortamının oluşması şeklinde bir akış izlemiştir. Ayrıca genel eğitim öğretmenin hem ön görüşmede hem de bilgilendirme seminerinde odak öğrencinin işime kaybindan dolayı sınıfta öğretmeni arka tarafa gidememesi sorununu belirtmiştir. Bunun üzerine de çözüm yolu olarak öğrencinin FM sistemi kullanımıyla ilgili aileyle görüşme kararı alınmıştır (Geçerlik Komitesi Kararları, 18.03.2016, s. 5). Görüşme sonucunda aile 20.04.2016 tarihinde FM cihazı almıştır. Bunlara ek olarak bilgilendirilme ihtiyacının karşılanmasına yönelik 114K236 nolu “*Kaynaştırma Sınıflarında Bulunan İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi, Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması*” adlı TUBİTAK projesi kapsamında hazırlanan kitapçık öğretmenlere dağıtılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 10.03.2016, s. 31).

Araştırma sürecinin planlanması adımı bu yapılanlarla eş zamanlı olarak saha gözlemleri ve doküman toplama teknikleriyle de veri toplanmıştır.

3.1.2.2. Saha gözlemleri

GES’te öğrencinin performansının, kurum içindeki rutinlerin, bağlamdaki bireylerin tavır ve tutumlarının araştırmacı tarafından belirlenebilmesi, araştırmacının ortam özelliklerini tanıyabilmesi amaçlarıyla GES’te Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde, teneffüslerde ve DEO’da gözlem yapılmıştır. Geçerlik komitesinde odak öğrenci olmasa da öğretmen tutumlarını, sınıf ortamını gözlemek için genel GES’e ve DEO’ya gözleme gidilmesi kararı alınmıştır (Geçerlik Komitesi Kararları, 04.03.2016, s. 4) . Bu doğrultuda 29.02.2016 tarihinde GES’e, 14.03.2016 tarihinde DEO’ya öğrenci yokken gözleme gidilmiş, buna göre yapılan uygulamalarda

bir farklılık görülmemiştir (Araştırmacı günlüğü, 14.03.2016, 32). Bu derslerin seçilmesinin nedeni ise; bu derslerin temel dersler olması ve ders saatlerinin çok olmasının yanı sıra bu derslerin işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim müfredatına uyum sağlamasında aktif rol oynaması olarak belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 29.02.2016, s. 27). Bu derslerin aralarında teneffüslerde yapılan gözlemlerde işitme kayıplı öğrencinin sosyal yönünün oldukça gelişmiş olduğu görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 02.03.2016, s. 30). GES’te ve DEO’da yapılan gözlemlere ilişkin bilgiler sırasıyla Tablo 3.2. ve Tablo 3.3.’te verilmiştir.

Tablo 3.2. GES Ders Gözlemleri

Tarih	Ders	Konu	Süre	Dersi Gerçekleştiren Öğretmen
01.03.2016	Fiziksel gözlem*	Fiziksel gözlem	45’	Genel eğitim öğretmeni
02.03.2016	Türkçe	“Enerjinin Önemi” öyküleyici metin	80’	Genel eğitim öğretmeni
	Matematik	Kesirler	80’	Genel eğitim öğretmeni
07.03.2016	Fen Bilimleri	Ses	40’	Genel eğitim öğretmeni
09.03.2016	Fen Bilimleri	Ses	40’	Genel eğitim öğretmeni
	Türkçe	“Arkadaşım Bilgisayar” metin öyküleyici inceleme	80’	Genel eğitim öğretmeni
10.03.2016	Matematik	Kesirler	80’	Genel eğitim öğretmeni
	Sosyal Bilgiler	Nasıl Kullanmalıyız? (Teknolojik aletler)	80’	Genel eğitim öğretmeni
14.03.2016	Fen Bilimleri*	Ses	40’	Genel eğitim öğretmeni
	Matematik*	Kesirlerde İşlemler	40’	Genel eğitim öğretmeni
	Türkçe*	“Tarihimize Yön Verenler” bilgi verici metin	40’	Genel eğitim öğretmeni
16.03.2016	Türkçe	“Boğaç Han” öyküleyici metin	80’	Genel eğitim öğretmeni
	Matematik	Kesirlerde İşlemler	80’	Genel eğitim öğretmeni

*Öğrenci yokken ortamda yapılan gözlemlerdir.

Tablo 3.2’deki gözlemlerde genel eğitim öğretmenin genellikle öğretmen masasının yanında ayakta durarak sınıfla etkileşime geçtiği ve öğretmen arka sıralara gittiğinde işitme kayıplı öğrencinin dikkatinin dağıldığı gözlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 29.02.2016, s. 27). Araştırmacının gözlemlediği bu durumun, genel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşme sırasında öğretmen tarafından da; “...dezavantaj olarak tahtadan öbür tarafa gidemiyorum, dudak okuma ve işitme şeysi düşük olduğu için...”

(Genel Eğitim Öğretmeni Ön Görüşme, Video Kaydı, 15.03.2016, 00.58-01.05) ifade edilmesiyle bir sorun olduğu bulunmuştur.

GES’te yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri açısından yapılan gözlemlerde genel eğitim öğretmenin odak öğrenciye diğer öğrencilerden daha çok bekleme süresi verdiği, sorularını detaylandığı gözlenmiştir. Fiziksel gözlemin dışında yapılan ilk ders gözleminde, diğer gözlemlere göre genel eğitim öğretmenin odak öğrenciye daha çok söz hakkı verdiği saptanmıştır. Öğrencinin genel olarak derse ilgisinin zayıf olduğu, onunla birlikte otuz iki kişilik sınıfta, derse ilgisi zayıf olan yaklaşık on öğrenci daha olduğu gözlenmiştir. Öğrencinin bu dikkat dağınıklığı sırasında öğretmenin verdiği soruları anlayamadığı, cevaplayamadığı görülmüştür. Özellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerinin içerikleri okuma, anlama, soru-cevap şeklinde geçmektedir (Araştırmacı günlüğü, 16.03.2016, s. 33).

Tablo 3.3. DEO Ders Gözlemleri

Tarih	Ders	Konu	Süre	Dersi Gerçekleştiren Öğretmen
24.02.2016	Fiziksel gözlem*	Fiziksel gözlem	45’	Menekşe - Sümbül
04.03.2016	Türkçe	“l” sesi, okumaya başlıyorum, bulmaca	80’	Sümbül
07.03.2016	Türkçe	“n” sesi, okuma başlıyorum, bulmaca	80’	Sümbül
11.03.2016	Türkçe	“r” sesi, okumaya başlıyorum, bulmaca	80’	Sümbül
14.03.2016	Türkçe*	Şekiller, hayvan kartları	80’	Menekşe - Sümbül
18.03.2016	Türkçe	“Kızıldereli Kardeşler” hikaye kitabı	80’	Sümbül

*Öğrenci yokken ortamda yapılan gözlemlerdir.

Tablo 3.3’te görülen DEO’daki ders gözlemlerinin analizi sonucunda DEO öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sırasında ihtiyaç olduğu belirtilen materyallerin aslında DEO’da öğretmenin belirttiği kadar az olmadığı görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 24.02.2016, s. 24). Geçerlik komitesinde de paylaşılan bu durum ile ilgili olarak materyallerin varlığı ancak bunların kullanımı ile ilgili eksikliklerinin de olabileceği sorgulanmıştır (2. Geçerlik Komitesi, Video Kaydı, 26.02.2016, 08.05-09.05).

DEO’da yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine bakıldığında ise odak noktanın, öğrencinin çıkaramadığı sesler üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bu sesler ise /l/n/r/

sesleri olarak belirlenmiştir. Odak öğrencinin dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencisi olması bakımından “Okumaya Başlıyorum” serisinde çıkarılamayan seslere yönelik yapılan çalışmanın birinci sınıf müfredatına ait olması sebebiyle öğrencinin seviyesine ve ilgisine yönelik olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca DEO’da yapılan ders gözlemlerinde öğrenciyle okuduğunu anlamaya yönelik bir strateji uygulanmadığı görülmüştür. Odak öğrenciden sadece okuma yapması istenmiş, ne anladığına yönelik sorular sorulmamıştır (Araştırmacı günlüğü, 07.03.2016, s. 30).

GES’teki ve DEO’daki gözlemlerin analizi doğrultusunda öğrencinin performansına bakıldığında okuma becerisinde öğrencinin hızlı okumaya çalıştığı ve hatalar yaptığı görülmüştür. Özellikle //n/r/ seslerini çıkarmada güçlükler yaşadığı, // ve /r/ sesini sözcüğün ortasında çıkarabildiği ancak sözcüğün sonunda çıkarmadığı belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 11.03.2016, s. 32). Öğrencinin matematik derslerinde dört işlem becerisinde problemler yaşamadığı gözlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 10.03.2016, s. 32). Öğrencinin Türkçe dersinde ise dinlediği sürece basit 5N 1K sorularına cevap verebildiği ancak tahmin etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma sorularını cevaplamada ve özetlemede problemler yaşadığı saptanmıştır. Ön görüşmeleri destekleyecek şekilde araştırmacının gözlemleri de odak öğrencinin Türkçe dersinde geliştirilmesi gerektiği yönünde olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 16.03.2016, s. 33).

3.1.2.3. Doküman toplama

Doküman toplama sürecinde, öğrencinin GES’teki ders programı ve hali hazırdaki BEP dosyası elde edilen dokümanlardır. Öğrencinin ders programı GES’te girilecek ders gözlemleri için alınmıştır (Bkz. EK-15). Öğrencinin hali hazırdaki BEP dosyasını elde etmedeki amaç ise kurumdaki BEP geliştirme süreci ve ortaya çıkan BEP’in içeriği hakkında ipuçları elde etmektir. Öğrencinin araştırma sürecinden önceki BEP dosyası, alanyazında yer alan BEP geliştirme süreci göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir.

EK 10’da verilen BEP dosyasının analizi yapıldığında ise ortaya çıkan bulgular şu şekildedir (Araştırmacı günlüğü, 18.02.2016, s. 23-24):

Öğrenciye ait bilgilere yer verilmiştir. Ancak öğrenci tanıma kartında yer alan bilgilerde eksiklikler olduğu görülmüştür. Öğrenci tanıma kartında sadece kimlik numarası, adı-soyadı, doğum tarihine, yaşı, yetersizlik türü, tıbbi tanı sonuçları yazmaktadır. Öğrencinin ailesine yönelik bilgilerin, destek eğitim alıp almadığına, kullandığı cihaza, okul değişikliğine ya da öğretmenin bilmesi gereken diğer özel

bilgilere yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin kimlik numarasına ait bilgilerin BEP dosyasındaki sayfalarda farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (Bkz. Görsel 12).

BEP ÖĞRENCİ TANIMA KARTI		
TC NO:		
ÖĞRENCİ	ANNE	BABA
Adı-Soyadı :	Adı-Soyadı:	Adı-Soyadı:
Doğum Tarihi:09/11/2004		
Yaşı:11		
Özellik Türü: İŞİTME ENGELLİ VE DİL KONUŞMA BOZUKLUĞU		
TIBBİ TANISONUÇLARI		
İşitme : Sağ ve Sol kulakta işitme kaybı		
Görme : —		
İlaç kullanımı : —		
Fiziksel Durumu : Yaştları düzeyinde		
Sağlık : —		
Diğer : —		
EĞİTİM HİZMETLERİ		
Yerleştirileceği Ortam	Destek Hizmetleri	Ek Hizmetler
1.Normal Sınıf	6.Destek Oda	11.Ulaşım
2.Özel Sınıf	7.Gezici Öğretmenlik	12.Konuşma Terapisi
3.Gündüzlü Özel Eğitim Okulu	8.Sınıf-İçerisi Yardım	13.psikolojik Hizmetler
4.Ev/Hastane Okulu	9.Özel Eğitim Danışmanlığı	14.Fizyoterapi
	10.Rehabilitasyon Merkezi	15.İş ve Ulaşım Terapisi
		16.Aileye danışmanlık
		17.Sağlık Hizmetleri
ALDIĞIM EĞİTİM HİZMETİ, SÜRESİ,SORUMLUSU		
Hizmet Türü: Normal sınıf	Süresi: 1 Yıl	Sorumlusu:
		Sınıf öğretmeni

Görsel 3.1. BEP Öğrenci Tanıma Kartı

BEP geliştirme birimi üyeleri olarak “birim başkanı, özel eğitim gerektiren birey, veli, öğretmen ve rehber öğretmen” isimlerine yer verilmiştir. Ancak sadece “birim başkanı ve öğretmenin” imzaları vardır (Bkz. Görsel 3.2). Bu durum yapılan ön görüşmelerde ailenin BEP geliştirme ile ilgili bir katılım göstermediği (Aile Ön Görüşme, *Ses Kaydı*, 07.03.2016, 14.53-14.57) ve destek eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlanırken bulunmadıkları ifadelerini desteklemektedir (Genel eğitim öğretmeni Ön Görüşme, *Ses Kaydı*, 15.03.2016, 05.07-05.28).

BEP GELİŞTİRME BİRİMİ ÜYELERİ		
GÖREVLİ/KONUMU	ADI SOYADI	İMZA
Birim Başkanı		
Özel Eğitim Gerektiren Birey		
Veli		
Öğretmen		
İşitme Engelliler Öğretmeni		
Rehber Öğretmen-Psikolojik Danışman		
Ram Temsilcisi (Varsa)		

Görsel 3.2. BEP Geliştirme Birimi Üyeleri

BEP toplantılarına yönelik dosyada ilk BEP toplantı tutanağı bulunmaktadır. İlk BEP toplantı tarihi 12.10.2015, bir sonraki BEP toplantı tarihi 07.12.2015 ve BEP'in tamamlanacağı tarih 20.11.2015 olarak belirtilmiştir. Ancak BEP dosyasında 07.12.2015 tarihinde olacak BEP toplantısına ait tutanak bulunmamaktadır. İlk BEP toplantısından sonra gerçekleştirilecek toplantı için de ilk BEP toplantı tarihi verilmiş ve tutanak ilk BEP toplantısına göre düzenlenmiştir. Ayrıca BEP toplantı tutanaklarında belirtilen ilk BEP toplantısı ve BEP'in tamamlanacağı tarih arasında bir aylık bir süre görülmektedir. Bu durum alanyazında, hazırlanacak BEP'te dönemlik ya da yıllık olarak BEP tamamlanma tarihinin belirlenmesi gerektiği şeklinde vurgulanmıştır (Twachtman-Cullen and Twachtman-Bassett, 2011, s. 63-64). Ek olarak BEP geliştirme birimi üyeleri arasında rehber öğretmenin imzası yokken toplantılarda imzasının bulunduğu görülmektedir (Bkz. Görsel 3.3, 3.4).

ÖĞRENCİNİN				İLK BEP TOPLANTISI	
Adı Soyadı			Toplantı Tarihi	12.10.2015	
Doğum Tarihi	09/11/2004	Cinsiyeti	Erkek	BEP'in Tamamlanacağı Tarih*	20.11.2015
Sınıfı	4C	Nomarası			
ALINAN KARARLAR**					
1. Ders yıllık planların BEP amaçlı olarak değerlendirilmesi			BEP GELİŞTİRME BİRİMİ BAŞKANI		
2. Hangi derslerde BEP hazırlanacağını değerlendirilmesi			İŞİTME ENGELLİLER ÖĞRETMENİ		
3. Ders yıllık planların BEP amaçlı olarak değerlendirilmesi			KEHBER ÖĞRETMEN		
			VELİ		
			ÖĞRENCİ (UYGUNSA)		
			SINIF ÖĞRETMENİ		
			DİĞER: BEDEN EĞİTİMİ		
			DİĞER: GÖRSEL SANATLAR ÖĞRT		
*Öğrencinin gelişimi ile ilgili Aile Hangi Sıklıkla Bilgilendirilecek?					
4 Haftada Bir ()		6 Haftada Bir (x)			
8 Haftada Bir ()		12 Haftada Bir ()			
(AİLE ÇOCUĞUN GELİŞİMİ İLE İLGİLİ BEKLENMEDİK DURUMLARDA DA BİLGİLENDİRİLİR)					
* Aile çocuğun gelişimi ile ilgili hangi yolla bilgilendirilecek?					
Yazılı (x)		Öğretmen/Veli Toplantısı		Diğer:	
		(X)			
Bir Sonraki BEP Toplantı Tarihi: 07/12/2015					

Görsel 3.3. İlk BEP Toplantı Tutanağı

BEP TOPLANTISI					
ÖĞRENCİNİN			TOPLANTI TARİHİ		
TC NUMARASI			TOPLANTI NO		
ADİ SOYADI			12/10/2015		
DOĞUM TARİHİ			BEP TOPLANTISINA KATILANLAR		
CİNSİYET			KONUMU		
SINIFI			ADİ SOYADI		
DOĞUM TARİHİ			İMZA		
SINIFI			BEP GELİŞTİRME		
GÜNDEM			İŞTİME ENG.ÖĞT.		
1. BEP hâlinin öğrenciye bakışının değerlendirilmesi.			REHBER ÖĞR.		
2. BEP uygulamasının değerlendirilmesi			VELİ		
3. BEP uygulamasında karşılaşılan sorunlar			ÖĞRENCİ(Uygama)		
ALINAN KARARLAR			SINIF ÖĞRETMENİ		
1. Velî ile görüşme yapılacaktır.			DİĞER. BEYEN		
2. Bir sonraki toplantı 07.12.2015 tarihinde yapılacaktır.			DİĞER. GÖRSEL		
3. Öğrenci de sırada oturacaktır.			SANATLAR ÖĞRT.		
			BİR SONRAKİ TOPLANTI TARİHİ		
			07.12.2015		
			ALINAN ÖRNEKLER		

Görsel 3.4. BEP Toplantı Tutanağı

Öğrencinin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgileri dersleri ile alıcı ve ifade edici dil becerilerine yönelik BEP hazırlanmıştır. Bütün derslere ilişkin tek bir performans düzeyi yazılmıştır (Bkz. Görsel 3.5).

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:	
EĞİTSEL PERFORMANS	
ÖĞRENCİNİN EĞİTSEL PERFORMANS DÜZEYİ:	
Kendini sözel olarak rahatlıkla ifade edebilir. Bazı kelimelerin telaffuzunda sorunlar vardır. Kurduğu cümlelerde zaman zaman anlam kayması gözlenir. Hece sayısı fazla olan kelimeleri yavaşlayarak çıkarır. İstek ve şikâyetlerini rahatlıkla anlatır. Dinleme becerilerini kazanmıştır. Okuma becerisini kazanmıştır. Yazma becerisinde zorlanma gözlenir. Eğik yazı yazma kurallarına uygun olarak yazar. Okuduğu basit cümleleri anlar. Karmaşık cümlelerde zorlanma gözlenir. Noktalama işaretlerini kullanır. Yazım ve imla kurallarına uyar. ritmik olarak ileri ve geri olarak sayma yapabilir. Toplama işleminde sorun yaşar. Eldeli toplama yapamaz. Çıkarma işleminde sorun yaşar. Onluk bozma kuralına uyarak çıkarma işlemi yapabilir. Çarpma işlemi yapabilmektedir. Dört işlemi yerinde kullanamaz. Geometrik şekilleri tanıır. zillesini tanıır ve tanıtır. Fakat adres ve tel bilgileri konusunda yetersizdir.	
DÜZENLEYEN:	TARİH:12/11/2015
	İMZA:

Görsel 3.5. Öğrencinin Eğitsel Performans Düzeyi

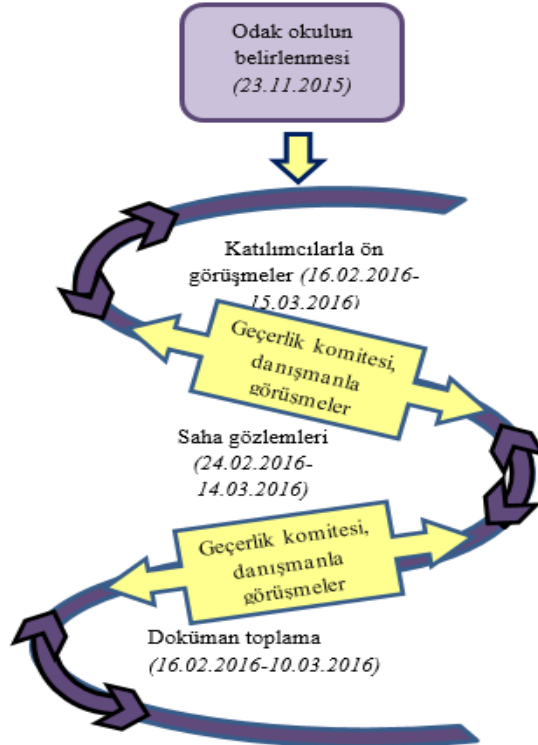
BEP'te uzun dönemli amaçlar yazılırken birkaç amaçta öğrencinin isminin yerine başka bir isim yazıldığı görülmüştür. BEP içeriğinde uzun ve kısa dönemli amaçlar, başlangıç/bitiş tarihi, kullanılan yöntem ve teknikler, sorumlu kişiler yer almaktadır. Yer alan uzun ve kısa dönemli amaçların alanyazına uygun şekilde ölçülebilir, gözlenebilir ifadeler olduğu görülmektedir (Bkz. Görsel 3.6).

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI FORMU				
Öğrencinin Adı Soyadı : Eğitim Programını Hazırlayan: ALICI VE İFADE EDİCİ DİL		Sınıf Numarası: BEP Hazırlama Tarihi: 12.10.2015		
Uzun Dönemli Amaçlar	Kısa Dönemli Amaçlar	Başlangıç/ Bitiş Tarihi	Kullanılan yöntem ve teknikler	Sorumlu Kişi
❖ <u>Ayrıca</u> üç ve daha kelimeden oluşan anlamlı cümleler kurar.	*İki kelimeli anlamlı cümleler kurar. *Üç kelimeli anlamlı cümleler kurar. *Dört ve daha fazla kelimeli basit cümleler kurar. *Dört ve daha fazla kelimeli karmaşık anlamlı cümleler kurar.	EYLÜL/HAZİRAN	Model Olma Yaparak Öğrenme Akran Öğrenimi	
❖ <u>Ayrıca</u> gramer kurallarına uygun olarak cümleler kurar.	*Gramer kurallarını bilir. *Cümlelerinde gramer kurallarına uymaya özen gösterir. *Gramer kurallarına uygun cümleler kurar.	EYLÜL/HAZİRAN	Model Olma Yaparak Öğrenme Akran Öğrenimi	
❖ <u>Ayrıca</u> kullandığı kelimelerin doğru telaffuzuna eder.	*İki heceli kelimeli doğru telaffuz eder. *Üç heceli kelimeleri doğru telaffuz eder. *Dört heceli kelimeleri doğru telaffuz eder. *Kullandığı kelimelerin telaffuzuna dikkat eder.	EYLÜL/HAZİRAN	Model Olma Yaparak Öğrenme Akran Öğrenimi	

BİRİM BAŞKANI SINIF ÖĞRT. REHBER ÖĞRT.

Görsel 3.6. Öğrencinin Uzun ve Kısa Dönemli Amaçları

Eş zamanlı olarak gerçekleştirilen faaliyetlerin bulunduğu bu süreçte izlenen yol ve yapılanların özeti Şekil 3.5’te verilmiştir.



Şekil 3.5. Planlama Adımı

Araştırmanın birinci aşamasının sonucu olarak Şekil 3.5’te de görüldüğü gibi odak öğrencinin var olan BEP dosyasının incelenmesine, ön görüşmelere ve araştırmacının saha gözlemlerine dayanarak yapılan analizler sonucunda (a) öğrenci için

geliştirilen BEP'in matbu bir formdan indirildiği, (b) BEP ekibinin aktif katılımının sağlanmadığı, (c) BEP'te yer alan performans düzeyi ve amaç ifadelerinin literatüre uygun şekilde oluşturulmadığı gerekçeleriyle geçerlik komitesi ile BEP geliştirme sürecine başlanması kararı alınmıştır (Geçerlik Komitesi Kararları, 04.03.2016, s. 4). Bu doğrultuda gerekli planlamalar yapılmış ve araştırma sürecinin ikinci aşamasına geçilmiştir.

3.2. İkinci Aşama: BEP Hazırlama, Uygulama ve İzleme (01.04.2016-01.06.2016)

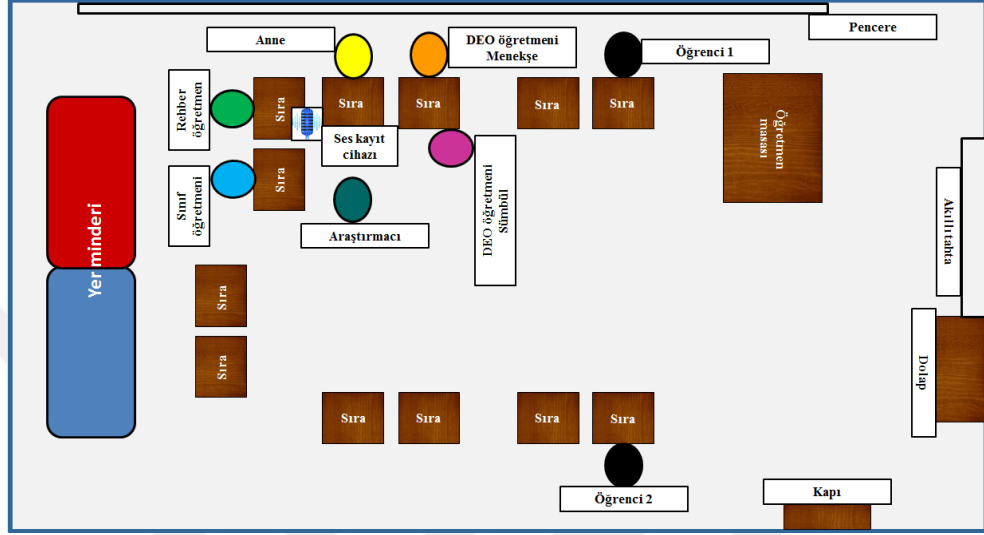
Birinci aşamanın gerçekleştirilmesi sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda planlanan araştırmanın ikinci aşaması *Hazırlık ve Planlama Aşaması*dır. Bu aşamaya, tez danışmanı ile gerçekleştirilen bireysel görüşme ve geçerlik komitesi toplantısı sırasında sürece ilişkin kararlar doğrultusunda geçiş yapılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 04.03.2016, s. 30; Geçerlik Komitesi Kararları, 04.03.2016, s. 4). Bu kararlardan bazıları; (a) BEP'in literatüre ve yasal düzenlemelere uygun bir şekilde geliştirilmesi ve (b) geliştirilen BEP'in uygulanabilirliğinin denetlenmesiyle izleme sürecinin gerçekleştirilmesi şeklinde olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 25.03.2016, s. 34; Geçerlik Komitesi Kararları, 18.03.2016, s. 5).

Alınan kararlar ışığında ikinci aşamanın amaçları; kaynaştırma sınıflarındaki işitme kayıplı öğrencilere yönelik BEP geliştirme sürecinin gerçekleştirilmesine dayanak oluşturmak için (a) tüm ekip üyelerinin katılımıyla BEP hazırlanması, (b) hazırlanan BEP'in destek eğitim sürecinde uygulanması ve (c) bu doğrultuda izlemenin yapılması şeklinde belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 25.03.2016, s. 34). Analiz sonucunda sözü edilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen ikinci aşamaya ait BEP toplantıları ve ders çekimleri çerçevesinde ortaya çıkmış bulguların detayları izleyen alt başlıklarda açıklanmıştır.

3.2.1. Birinci BEP toplantısı

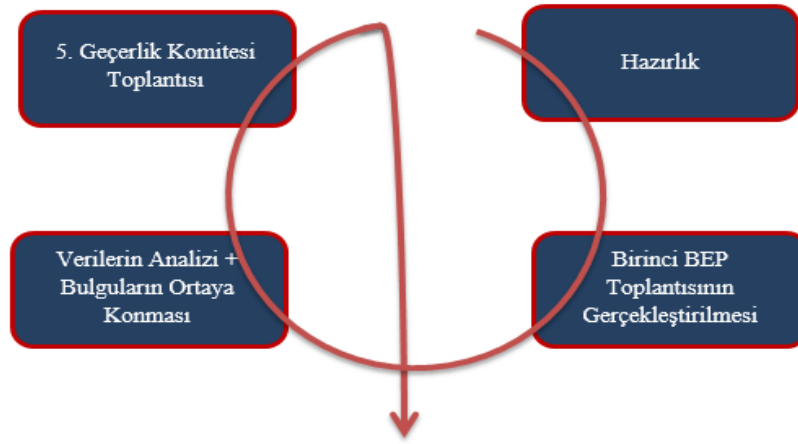
Süreçte gerçekleştirilen birinci BEP toplantısının katılımcıları; genel eğitim öğretmeni, DEO öğretmenleri, rehber öğretmen, aile ve araştırmacı şeklinde olmuştur. BEP toplantılarına tüm ekip üyelerinin katılımı hedeflenmiş olmasına rağmen BEP hazırlama amacıyla toplanılan üç BEP toplantısına da, yasal olarak BEP geliştirme başkanı olan müdür yardımcısının ses kaydı yapılmasını istememesi nedeniyle

katılmamış olduğunu belirtmek önemlidir (Araştırmacı günlüğü, 18.03.2016, s. 34). Toplantı, odak okulda yer alan DEO’da gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Gerçekleştirilen BEP toplantısına ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.6’da verilmiştir.



Şekil 3.6. Birinci BEP Toplantısının Gerçekleştirildiği Ortamın Krokisi

Gerçekleştirilen birinci BEP toplantısının amacı; ekip üyelerine süreci anlatmak ve öğrencinin var olan performans düzeyini belirlemeye yönelik bir oturum gerçekleştirmektir. Ekip üyelerinin BEP geliştirme sürecine yönelik ilk defa bir araya gelmeleri ve öğrencinin var olan performansını belirlemenin BEP hazırlamada ilk adım olması, birinci toplantıda bu amaçların edinilmesine dayanak oluşturmuştur (Araştırmacı günlüğü, 01.04.2016, s. 35-36). Birinci BEP toplantısının gerçekleşmesinde izlenen döngü Şekil 3.7’de verilmiştir.



Şekil 3.7. *Birinci BEP Toplantısı Döngüsü*

Şekil 3.7’de görüldüğü gibi birinci BEP toplantısı gerçekleştirilmeden önce araştırmacı tarafından hazırlık yapılmış ve sonra toplantı gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi, bulguların ortaya konması adımı süreç içerisinde sürekli gerçekleştirildiği ve geçerlik komitesinde alınan kararlar sürecin geneline etki ettiği için ayrı bir başlıkta verilmemiştir. Verilerin analiziyle ortaya konan bulgular ve geçerlik komitesinde alınan kararlar döngüde gerçekleştirilen adımların içerisinde ele alınmıştır. Bu faaliyette gerçekleştirilen her bir adım izleyen paragraflarda ayrıntılandırılmıştır.

3.2.1.1. Hazırlık

Gerçekleştirilen birinci BEP toplantısının amacı doğrultusunda hazırlık olması açısından aileye ve öğretmenlere ayrı verilmek üzere yönerge hazırlanmıştır (Bkz. EK-16-17). Bu yönergenin hazırlanmasındaki amaç, ailenin ve öğretmenlerin öğrencinin var olan performansını belirlerken dikkat etmeleri gereken hususlar hakkında ön bilgi oluşturmaktır. Bu doğrultuda yönergede ailelerden ve öğretmenlerden öğrencinin performansını belirlerken kendilerine sormaları gereken sorular da belirtilmiştir. Hazırlanan yönerge danışmanla birlikte, katılımcılarının görüşmelerde dile getirdikleri düşüncelerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 30.03.2016, s. 35). Hazırlık aşamasında ayrıca birinci BEP toplantısının yeri ve saati katılımcılara sözlü ve yazılı olarak bildirilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 28.03.2016, s. 34).

3.2.1.2. Toplantının gerçekleştirilmesi (01.04.2016)

Yapılan hazırlık sonucunda 01.04.2016 tarihinde birinci BEP toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantı, araştırmacının toplantının amacını belirtmesiyle başlamıştır. Var olan performans belirlenirken öğrencinin öncelikli gereksinimlerinin ve derslerin neler olduğuna yönelik sorgulamalar yapılmış ve süreç hakkında üyeler bilgilendirilmiştir. Üyelere dağıtılan yönerge doğrultusunda her bir üyenin öğrencinin var olan performansını yazılı ve sözlü bir şekilde paylaşması istenmiştir. Toplantı sırasında öğrencinin performansını belirlemeye yönelik paylaşılan konular ise şu şekilde olmuştur (BEP Toplantı Tutanakları, 01.04.2016, s. 1):

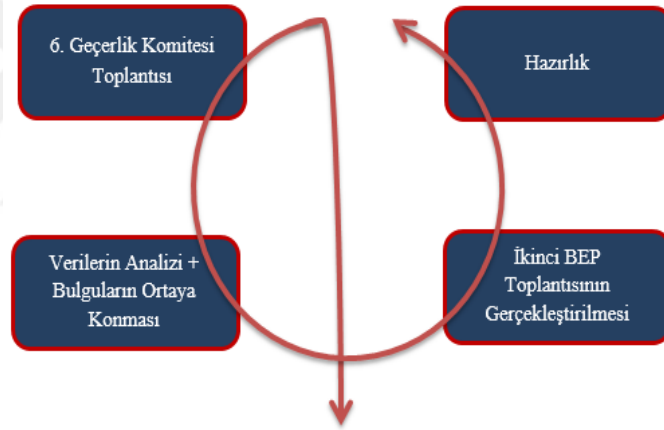
- Öğrencinin çıkaramadığı sesler olduğu (/l/n/r/),
- Öğrencinin GES'teki performansı açısından FM sistem kullanılması,
- Öğrencinin sosyal yönünün güçlü olduğu, arkadaşları ile etkileşim ve iletişimde sorunlar yaşamadığı, akranları tarafından kabul gördüğü,
- Sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik gereksinimlerinin olduğu,
- Söz varlığının (atasözü, deyimler v.b.) geliştirilmesi gerektiği,
- Okuduğunu anlamada bir takım güçlükler yaşadığı.

Toplantı sırasında paylaşılan bu konular doğrultusunda ise öğrencinin okul ortamına uyum ve akademik başarısı için öncelikli gereksinimlerinin neler olduğuna yönelik araştırmacı ekibi yönlendirmiştir. Ekip tarafından dile getirilen öğrencinin güçlü ve desteğe gereksinimi olan alanlar göz önünde bulundurulduğunda Türkçe dersindeki eksikliklerinin giderilmesi için BEP'in Türkçe dersini kapsaması, tüm üyelerin ortak fikirleri sonucunda kararlaştırılmıştır. Toplantının sonunda bir sonraki toplantıya kadar tüm ekip üyelerinin öğrencinin var olan performansını yazmalarına ve buna göre uzun ve kısa dönemli amaçların oluşturulmasına karar verilmiştir (BEP Toplantı Tutanakları, 01.04.2016, s.1). Ancak toplantıdan sonra ekip üyelerinin araştırmacıya “*Var olan performansı nasıl yazacağız? ve Birlikte yazalım mı?*” gibi sorular sordukları görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 01.04.2016, s. 36). Bu doğrultuda öğrencinin performansı belirlenirken 4. sınıf genel eğitim müfredatının kazanımları göz önünde bulundurularak bir “*Eğitsel Performans Belirleme Formu*” oluşturma kararı alınmıştır (Geçerlik Komitesi Kararları, 01.04.2016, s. 6). Bu formun, hem öğrencinin var olan performansını belirlemede hem de uzun ve kısa dönemli amaçların oluşturulmasında sistematikliği beraberinde getirebilecek bir kılavuz olması amaçlanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 06.04.2016, s. 36-37).

Analiz sonucunda süreçte elde edilen bulgular ve komite kararları doğrultusunda ikinci faaliyet, öğrencinin var olan performans düzeyine göre uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi ve ikinci BEP toplantısının yapılması olmuştur.

3.2.2. İkinci BEP toplantısı

Eğitsel Performans Belirleme Formu doğrultusunda öğrencinin var olan performansının ve BEP’te yer alan uzun ve kısa dönemli amaçları belirlemek amacıyla ikinci BEP toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantı DEO’da genel eğitim öğretmeni, DEO öğretmenleri, rehber öğretmen, aile ve araştırmacının katılımıyla 08.04.2016 tarihinde yapılmıştır. İkinci toplantı da birinci toplantıyla aynı yerde ve aynı katılımcılarla olmuştur. Toplantısı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu toplantının gerçekleşmesinde izlenen döngüye Şekil 3.8’de yer verilmiştir.



Şekil 3.8. İkinci BEP Toplantısı Döngüsü

Şekil 3.8’de görüldüğü gibi beşinci geçerlik komitesinde alınan kararlar ve yapılan analizlere dayalı olarak ikinci BEP toplantısı gerçekleştirilmeden önce araştırmacı tarafından hazırlık yapılmıştır. Yapılan hazırlıklar ikinci BEP toplantısından önce tamamlanmış ve elde edilen sonuçlar ikinci BEP toplantısında paylaşılmıştır. Analiz sonucunda ortaya konan bulgulara ve geçerlik komitesi kararlarına faaliyet içerisinde gerçekleşen adımlarda belirtilmiştir. Bu faaliyette gerçekleştirilen her bir adımın detaylarına izleyen bölümde yer verilmiştir.

3.2.2.1.Hazırlık

Beşinci geçerlik komitesi toplantısında oluşturulma kararı alınan ve yöntem bölümünde hakkında detaylı bilgi verilen (bkz. s. 51-52) *Eğitsel Performans Belirleme Formu*, kaynaştırma ortamlarında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin var olan eğitsel performans düzeyini daha somut belirlemeye yönelik hazırlanmıştır (Bkz. EK-10). Form, araştırma kapsamında aile ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve birinci BEP toplantısı doğrultusunda işitme kayıplı öğrencinin sadece dil, iletişim, okuma ve yazma alanlarına yönelik oluşturulmuştur.

Aile, genel eğitim öğretmeni ve DEO öğretmenleri 06.04.2016 tarihinde verilen formlar doldurulduktan sonra, ikinci BEP toplantısından önce, geri alınmıştır. Formların katılımcılara verildiği tarihte ayrıca toplantının yeri ve saati sözlü ve yazılı olarak bildirilmiştir.

Katılımcıların formda belirttikleri noktaların analizinde öğrencinin yapabildikleri, yapamadıkları ve öncelikli gereksinimleri olan amaçlar belirlenerek ikinci toplantıya hazırlık yapılmıştır. Katılımcıların formu doldurma biçimleri analiz edildiğinde ise ortaya çıkan bulgular şu şekilde olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 07.04.2016, s. 37):

Genel eğitim öğretmenin bütün kazanımlarda öğrenciye uygun olduğunu düşündüğü seçeneği işaretlemiş; ancak birkaç açıklama yapmıştır. Öğretmenin kazanımlara ilişkin yaptığı açıklamalar Görsel 3.7’de verilmiştir.

KONUŞMA			
Konuşma Kurallarını Uygulama			
1. Konuşmak için hazırlık yapar.		X	
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler.		X	
3. Konuşma yöntemini belirler.	X		
4. Dinleyicilerle göz teması kurar.	X		
5. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	X		
6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.			Kullanmadığı sesler konuşma amaçlı Aksisi konuşmadığı çalıştır
7. Aksisi konuşur.			

	Evet	Hayır	AÇIKLAMA
9. Sesine doğru tonu katar.			
10. Konuşmalarında beden dilini kullanır.	X		
11. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.	X		
12. Konuşma dışına çıkmadan konuşur.	X		
13. Görüş kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.	X		
14. Konuşma konusunu belirler.	X		
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme			
1. Kendine güvenerek konuşur.	X		
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.	X		
3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.	X		
4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.	X		
5. Konuşmasını görsel araçlarla destekler.		X	
6. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.	X		
7. Konuşmasında ana fikri vurgular.	X		
8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.	X		

Görsel 3.7. Genel Eğitim Öğretmenin Eğitsel Performans Belirleme Formuna Yaptığı Açıklamalar

DEO öğretmenlerinin doldurduğu formdaki yazılar aynıdır. Bütün kazanımlarda işaretleme yapmamışlar ve birkaç açıklama yapmışlardır (Bkz. Görsel 3.8).

- Sözcük dağarcığını geliştirme,
- Cümle kurma
- Tahmin etme,
- Sebep-sonuç ilişkisi kurma,
- Okuduğunu anlama,
- Özetleme olarak bulmuştur.

3.2.2.2. Toplantının gerçekleştirilmesi (08.04.2016)

Yapılan hazırlıklar ve analizler sonrasında 08.04.2016 tarihinde ikinci BEP toplantısı gerçekleştirilmiştir. *Eğitsel Performans Belirleme Formunda* yer alan kazanımlar toplantıda ekip üyeleriyle tek tek konuşularak öğrencinin yapabildikleri ve gelişmeye gereksinim duyduğu amaçlar belirlenmiştir. Bu noktada DEO öğretmeni Sümbül'ün, öğrencinin performansını bilmediği için bütün kazanımları işaretlemeyi ifade etmesi dikkat çekmiştir (2. BEP Toplantısı, Video Kaydı, 08.04.2016, 04.00-04.06). Öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin tümünde gelişmeye gereksinimi olduğu ve BEP'te yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (BEP Toplantı Tutanakları, 08.04.2016, s. 2). Bu doğrultuda ikinci BEP toplantısında konuşulan konulardan ve alınan kararlardan bazıları şunlardır (BEP Toplantı Tutanakları, 08.04.2016, s. 2-3).

- 4. sınıf kazanımlarının çok fazla olması ve normal gelişim gösteren öğrenciler için bile ağır olması,
- BEP'in hazırlandığı tarihin geç olduğu ve dönem bitimine kalan 2 ayda bu amaçların hepsinin gerçekleştirilemeyeceği,
- Odak öğrencinin geçiş döneminde olması ve yeni gideceği okula örnek olması gerekçesiyle BEP'te yer alacak amaçlarda önümüzdeki eğitim öğretim yılının ilk döneminin de göz önünde tutulması gerektiği,
- Odak öğrencinin öncelikli gereksinimlerinin belirlenip odak okuldaki BEP uygulama sürecine bu gereksinimlerden başlanması,
- Görsel sunu alanına yönelik amaçların, odak öğrencinin ileriye dönük yapması hedeflenen amaçları içermesi nedeniyle BEP'te yer verilmemesi.

Toplantıda konuşulanlar doğrultusunda öğrencinin belirlenen öncelikli gereksinimlerin, toplantı tutanaklarına yazılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca belirlenen öğrencinin performans düzeyinin, uzun ve kısa dönemli amaçların BEP'e yerleştirilerek

son şeklinin verilmesi kararı alınmıştır (Araştırmacı günlüğü, 08.04.2016, s. 37-38; BEP Toplantı Tutanakları, 08.04.2016, s. 3). Toplantının sonunda bütün katılımcılarla üçüncü toplantının yeri ve zamanı konuşulmuştur. Buna göre üçüncü BEP toplantısının 15.04.2016 tarihinde saat 13.00'te DEO'da yapılmasına karar verilmiştir.

İkinci BEP toplantısından sonra, toplantıda elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Öğrencinin öncelikli gereksinim alanlarının neler olduğuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibi olmuştur;

- Çıkaramadığı sesleri çıkartma (/l/n/r/)
- Söz varlığını geliştirme
- Sözcük dağarcığını geliştirme
- Cümle kurma
- Tahmin etme
- Sebep-sonuç ilişkisi kurma
- Okuduğunu anlama
- Özetleme.

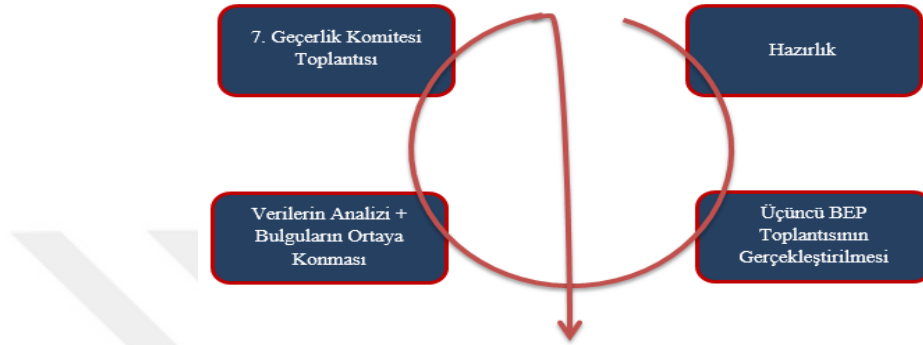
Bu bulgular ile araştırmacının saha notlarını, Birinci BEP toplantısını ve *Eğitsel Performans Belirleme Formunu* göz önünde tutarak yaptığı analiz sonucunda ortaya çıkan bulguların örtüştüğü görülmektedir. Farklı olarak genel eğitim öğretmeninin özellikle üzerinde durduğu söz varlığını geliştirmenin, araştırmacının belirlediği öncelikli gereksinim alanlarının içinde olmadığı ortaya çıkmıştır. (Araştırmacı günlüğü, 09.04.2016, s. 38). Böylece yukarıda ortaya çıkan bulgular öğrencinin öncelikli gereksinim alanlarına eklenmiştir.

Bulguların ortaya konması ile öğrencinin eğitim öğretimine katkı sağlayıcı olan bütün paydaşların katılımıyla BEP geliştirme sürecini sağlamlaştırmak amacıyla ÖERM öğretmeninin de öğrencinin BEP ekibine dahil edilmesi kararı çıkmıştır. Bu doğrultuda ilk adım olarak hazırlanan *Eğitsel Performans Belirleme Formunun* ÖERM öğretmenine de verilerek öğretmenin geliştirilecek BEP'e katkı sağlaması yönünde karar alınmıştır (Geçerlik Komitesi Kararları, 08.04.2016, s. 7). Alınan bu kararlar doğrultusunda üçüncü BEP toplantısı döngüsüne geçilmiştir.

3.2.3. Üçüncü BEP toplantısı

Önceki BEP toplantılarında öğrencinin var olan performansının, uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesiyle üçüncü BEP toplantısında BEP'e son şeklinin

verilmesi amaçlanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 13.04.2016, s. 39). Bu amaç doğrultusunda DEO’da diğer BEP toplantılarına katılan üyelerle 15.04.2016 tarihinde, ilk iki toplantının gerçekleştiği ortamda, üçüncü BEP toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Gerçekleştirilen üçüncü toplantıya ilişkin döngü Şekil 3.9’da verilmiştir.



Şekil 3.9. Üçüncü BEP Toplantısı Döngüsü

Şekil 3.9’da görüldüğü gibi altıncı geçerlik komitesinde alınan kararlar ve yapılan analizler sonucunda üçüncü BEP toplantısı gerçekleştirilmeden önce araştırmacı tarafından hazırlık yapılmıştır. Yapılan hazırlıklar üçüncü BEP toplantısından önce tamamlanmış ve elde edilen sonuçlar toplantıda paylaşılmıştır. Toplantının gerçekleşmesinden sonra ise toplantıda elde edilen verilerin analizi ve geçerlik komitesinde alınan kararlar ile bulgular ortaya konmuştur. Bu faaliyette gerçekleştirilen her bir adımın detaylarına izleyen bölümde yer verilmiştir.

3.2.3.1. Hazırlık

İkinci BEP toplantısında alınan kararlar ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda araştırmacı toplantı gerçekleştirmeden önce birtakım hazırlıklar yapmıştır. İlk olarak altıncı geçerlik komitesinde çıkan karar doğrultusunda öğrencinin devam ettiği Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’ndeki (ÖERM) öğretmen ile öğrencinin performansını ve gelişmeye gereksinim duyduğu alanları belirlemek amacıyla 11.04.2016 tarihinde görüşülmüştür. ÖERM öğretmeninden üçüncü BEP toplantısına katılması istenmiş ancak kurumdaki yoğunluk gerekçesiyle öğretmen tarafından kabul edilmemiştir. Bu görüşmede ÖERM öğretmenine de *Eğitsel Performans Belirleme Formu* verilmiş ve öğretmen doldurduğunda aynı gün geri alınmıştır. ÖERM

EĞİTSEL PERFORMANS BEYANNAME FORMU

Değerleri Öğretmenin,

Bu form kapsamında ortamlarında eğitim alan işitme-kaybol öğrencinin eğitimsel performans düzeyini genel hatlarıyla belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Öğrencinin eğitimsel performans düzeyi bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanmış kişiye belirlenmektedir.

Form, araştırma kapsamında aile ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda işitme-kaybol öğrencinin sadece dil, öğrenim, okuma ve yazma alanlarına yöneliktir. Formda yer alan maddeler Millî Eğitim Bakanlığı'nın kazanım listelerinden alınmıştır. Lütfen Formu doldururken aşağıdaki ölçütleri dikkate alınız.

- Bu form, öğrencinin performansını belirlemeye yönelik göltü ve gözlemlerinden deşali değerlendirilme amacıyla hazırlanmıştır. Formu doldurmak için ayrı bir değerlendirme oturumu yapmanız beklenmemektedir.
- Öğrencinin var olan performans düzeyine uygun maddeler başlanmıştır. Her bir gelişim alanının ilk maddesinden başlanarak zorunda değilizdir.
- Maddelerdeki cevapların Evet ya da Hayır olsa da açıklama bölümünde öğrencinin detaylı performansını yazabilirsiniz.
- Maddelerle ilgili emin olmadığınız durumlarda, öğrencinin performansını kusur bir etkiletilme belirtilebilir.
- Değerlendirme formunun sonunda yer alan bölüme öğrencinin gelişmeye geçkinlik düzeyi yazılır.

Formda yer alan gelişim alanlarındaki maddeler dışında öğrencinin gelişmeye geçkinlik düzeyi alanları yazınız.

Ayrı Gör. Çıldın Kaya

DİNLEME	Evet	Hayır	AÇIKLAMA
Dinleme Kuralları Uygulanma			
1. Dinlemek için hazırda yapar.	X		
2. Dikkatini dinlediğine vermektedir.	X		
3. Gergin kurlarına uygun dinler.	X		
4. Dinleme amacı belirler.	X		
5. Dinleme amacına uygun yitimin belirler.	X		
Dinlemede Anlama			
1. Dinlediği Sözel anlatımlarında dil bilgilerini kullanır.	X		
2. Dinlediği kurların anlatımında sunulan göltülerden yararlanır.	X		
3. Dinlenen göltü, sözden ve turlardan dikkat eder.	X		
4. Dinlediği kurları zihninde canlandırır.	X		
5. Dinlediğinden ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap verir.	X		
6. Dinlediğinden geçen bilimsel kelimeleri anlatımları tabii olarak eder.	X		
7. Dinlediği kelimeleri gerekirse mecaz anlatımları ayardı eder.	X		
8. Dinlediğinden işi sözel kelimeleri ayardı eder.	X		

	Evet	Hayır	AÇIKLAMA
8. Sesine doğru tınısı çıkar.	X		
9. Konuşmalarında kendisi dilini kullanır.	X		
10. Konuşma sırasında göltüyle hareketlerden kaçınır.	X		
11. Kişide duyuma çıkmasını konuşur.	X		
12. Göltü kurlarına ve deşali (millet, manevî, kültürel, ağıl, sosyal vb.) uygun konuşur.	X		
13. Konuşma konuşması belirler.	X		
Kendisi Sözel Olarak İfade Etmek			
1. Kendisi göltülerle konuşur.	X		
2. Konuşmasında cıyılar olma şurasına göre anlatır.	X		
3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.	X		
4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.	X		
5. Konuşmasında göltü sunma ile devam eder.	X		
6. Dinleyici grubuna ve buluşunda oturma dikkatle alakarak konuşur.	X		
7. Konuşmasında ama filmler vurgular.	X		
8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.	X		
9. Konuşmasında, önemsel göltüleri vurgular.	X		
10. Dinlediğinden mantıklı kelimeleri işi deşali verir.	X		
11. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.	X		
12. Konuşmalarında yaptırılardan ve göltüyle hayattan örnekler verir.	X		
13. Dinlediğinden destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.	X		
14. Konuşmalarında farklı dinlemede yitiminde filmleri kullanır.	X		
15. Konuşmalarında öğrenen belirten işi filmleri kullanır.	X		
16. Konuşmalarında mizahlı göltüleri işi verir.	X		
17. Konuşmasında, konuşma şerhini ve konuşma ortamını değerlendirir.	X		
18. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.	X		
19. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	X		
20. Bir fikre katılıp katılmadığına destekleyici olarak cevap verir.	X		
21. Duygu, dinlemede ve hayallerini anlatır (ifade eder).	X		
22. Konuşmasında destekler.	X		
23. Dinlemede, işi, beşali ve şikâyetlerini ilgili kişilerle bildirir.	X		
24. Konuşmasında bağda ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı filmleri kullanır.	X		
25. Kendisini, anlatımı ve çevresini tanıtır.	X		
26. Bilgi almasını amaçlayıcı veya sorar.	X		
27. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) ağırlıklı olarak verir.	X		
Yaz, Yazma ve Teknolojik Uygama Konuşma			
1. Göltüyle ilişkilerinde gerektiğinde farklı durumlarda uygun konuşur.	X		
2. Gergin anlatımlarında doğru ve dinlemede ilişkileri paylaşıp.	X		
3. Turlarla, dinlemede konuşur.	X		
4. Dinlemede ilgili oyun konuşur.	X		
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmleri teknolojik uygun anlatır.	X		

2. Sunum yöntemi belirler.
3. Duygu, dinlemede, bilgi ve izlenimlerini resim, göltü ve sembol ve renkleri kullanarak göltülerir.
4. Bilgileri tablo ve grafikler sunar.
5. Sunularında harita ve krokiyi yararlanır.
6. Duygu, dinlemede ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.
7. Sunularında gerek nesne ve modelleri kullanır.
8. Sunularında içeriği uygun göltüleri seçer ve kullanır.
9. Bilgi, duygu ve dinlemede sunmak amacıyla bilimsel teknolojilerinden yararlanır.
10. Sunularını değerlendirir.

DİĞER

Bu alanlar dışında öğrencinin gelişmeye geçkinlik düzeyine dayandığı diğer alanlar varsa belirtiniz.

- İhtiyaç Becerisi: Sözel iletişim, yazı, ses, cıy, lık, anlatı, becerilerin gelişmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Tamam olarak dilde becerilerde destek sağlanabilir.

	Evet	Hayır	AÇIKLAMA
1. Göltüyle ilişkilerinde gerektiğinde farklı durumlarda uygun konuşur.	X		
2. Gergin anlatımlarında doğru ve dinlemede ilişkileri paylaşıp.	X		
3. Turlarla, dinlemede konuşur.	X		
4. Dinlemede ilgili oyun konuşur.	X		
5. Masal, hikâye, fıkra veya filmleri teknolojik uygun anlatır.	X		

Yapılan hazırlıklardan bir diğeri ise BEP formatının oluşturulması için öğrencinin var olan performansı, uzun ve kısa dönemli amaçlar dışında BEP'in içeriğinde yer alacak bölümlere karar vermek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı MEB ve alanyazında belirtilen BEP içeriğinde; var olan performans, uzun ve kısa dönemli amaçlar dışında nelerin yer alması gerektiğine ilişkin sorgulamalar yapmıştır (Araştırmacı günlüğü, 11.04.2016, s. 38).

Konuya ilişkin yapılan alanyazın taraması ve bu sorgulamalar sonucunda araştırmacı; *var olan performans, uzun ve kısa dönemli amaçlar* dışında BEP içeriğinde *açıklamalar, başlangıç ve bitiş tarihleri, sorumlu kişiler, stratejiler, ölçme ve değerlendirme* bölümlerinin de yer alması gerektiğine ulaşmıştır. BEP formatına karar verildikten sonra geçerlik komitesi üyelerine mail yoluyla gönderilmiş ve üyelerle alınan ortak kararlarla BEP'e son şekli verilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.04.2016, s. 39). Sorgulamaların sonucunda varılan kararlar ile bu bölümlere neden yer verildiğine ilişkin gerekçeler ve bu doğrultuda toplantı için yapılan hazırlıklar şu şekilde olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 14.04.2016, s. 39-40):

- Okuma, yazma, dinleme, konuşma şeklinde her bir öğrenme alanına ilişkin var olan performans, uzun ve kısa dönemli amaçlar BEP dosyasına yerleştirilmiştir.
- BEP'te yer alan her bir amaca yönelik açıklamalar sütunu açılmış ve süreç içerisinde öğrencinin performansına ilişkin bilgilere ve yapılanlara bu bölümde yer verilmesi amaçlanmıştır. Bunun gerekçesi ise öğrencinin gelişimini öğretmenlerin takip edebilmeleri ve yapılan açıklamaların bütün paydaşlar tarafından ulaşılabilmesi olmuştur.
- Toplantıda bütün üyelerle tartışılmak üzere her bir amaca yönelik kullanılacak öğretmen kılavuz kitabından stratejiler belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere yol gösterici olması amacıyla sıklıkla kullanılan stratejilerin yer aldığı bir doküman hazırlanmıştır.
- Toplantıda bütün üyelerle tartışılmak üzere hazırlık açısından sorumlu kişiler belirlenmiştir.
- Toplantıda bütün üyelerle tartışılmak üzere her bir amaca yönelik kullanılacak öğretmen kılavuz kitabından ölçme ve değerlendirme teknikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere yol gösterici olması amacıyla sıklıkla kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yer aldığı bir doküman hazırlanmıştır.

Hazırlıkların tamamlanmasının ardından analizler sonucunda BEP'e son şekli verilmiştir. BEP'in formatı oluşturulmuş, rehabilitasyon öğretmeni toplantıya katılamadığı için toplantıdan bir gün önce gösterilmiş ve öğretmen tarafından da onaylanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 14.04.2016, s. 40). Bu şekilde yapılan hazırlıkların tamamlanmasıyla üçüncü BEP toplantısının gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

3.2.3.2. Toplantının gerçekleştirilmesi (15.04.2016)

Yapılan hazırlıklar sonucunda DEO'da daha önceki toplantılara katılan aynı üyelerle ve aynı yerde 15.04.2016 tarihinde üçüncü BEP toplantısı gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen toplantının amacı, belirlenen performans düzeyi, uzun ve kısa dönemli amaçlar doğrultusunda kullanılacak stratejilerin, başlangıç ve bitiş tarihlerinin, sorumlu kişilerin, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ekip üyelerinin ortak kararıyla belirlenmesi ve BEP'e son şeklinin verilmesidir. Amaç doğrultusunda toplantıda BEP amaçlarına uygun stratejiler, başlangıç ve bitiş tarihleri, sorumlu kişiler, ölçme ve değerlendirme teknikleri belirlenmiştir. Ölçütlerin açıklamalar bölümüne yazılmasının amaçlandığı paylaşılmıştır.

Altıncı geçerlik komitesinde ÖERM öğretmenine de verilmesi kararı alınan *Eğitsel Performans Belirleme Formunun* 11.04.2016 tarihinde öğretmenle paylaşıldığı, BEP'in ÖERM öğretmeni tarafından onaylandığı BEP toplantısında belirtilmiştir. Toplantıda elde edilen verilerin analizi sonucunda alınan kararlara ilişkin bulgular (Araştırmacı günlüğü, 15.04.2016, s. 40);

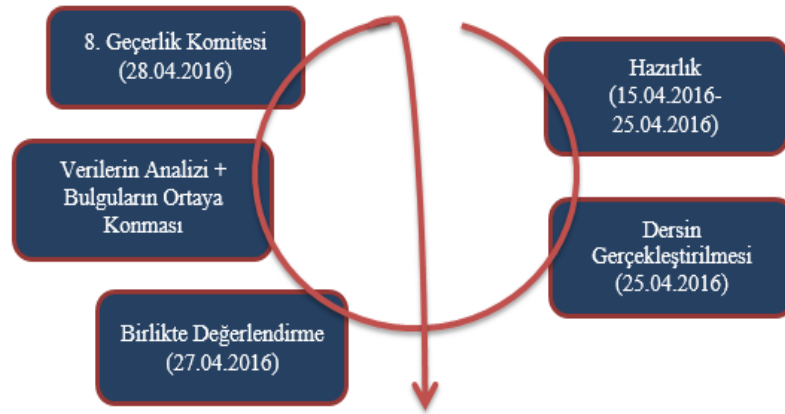
- BEP'in uygulama süreci ile birlikte açıklama bölümünün doldurulması,
- BEP'in uygulanmasında birden fazla amacın ele alınabileceği,
- BEP'in uygulanabilirliğine DEO'da bakılması,
- Öğrencinin öncelikli gereksinimleri göz önünde tutularak DEO'da derslerin işlenmesi,
- Yapılacak ilk çalışmanın öğrencinin öncelikli gereksinimlerinden çıkaramadığı seslere (/l/n/r/) yönelik bir tekerleme çalışması olması,
- GES ve DEO'da örtüşük olarak derslerin işlenmesi,
- GES'te incelenen metinlerin DEO'da öğrenciye uygun olarak farklı stratejilerle verilmesi,
- Öğrencinin 5. sınıfta gideceği okula katkı sağlayacak bir BEP formatı oluşturulması şeklinde olmuştur.

Alınan kararlar doğrultusunda araştırmacı, belirledikleri bölümleri BEP'e ekleyerek BEP dosyasına son şeklini vermiştir. 18.04.2016 tarihinde de bütün ekip üyelerinin imzasını almıştır. İmzalı BEP tüm üyelere dağıtılmıştır. Üçüncü BEP toplantısının gerçekleştirilmesi sonucunda elde edilen verilerin analizinde ortaya konan bulgular geçerlik komitesi ile paylaşılmıştır.

Üç BEP toplantısının da gerçekleşip BEP'e son şeklinin verilmesiyle birlikte BEP hazırlama sürecinin bir sonraki adımı olan uygulama sürecine yönelik planlama yapmaya geçilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 21.04.2016, s. 42). Araştırma sürecinde üçüncü BEP toplantısı ve geçerlik komitesinde alınan kararlar doğrultusunda BEP uygulama sürecinin ilk ders çekimine geçilmiştir (Geçerlik Komitesi Kararları, 21.04.2016, s. 8).

3.2.4. BEP'e dayalı DEO birinci ders çekim süreci

BEP hazırlama sürecinin tamamlanmasıyla birlikte BEP'in uygulanabilirliğini denetlemek amacıyla 25.04.2016 tarihinde DEO'da ders çekimlerine başlanmıştır. Öğrenci DEO'ya Pazartesi ve Cuma günleri ikişer saat gelmektedir. İlk dersin çekimi Pazartesi günü yapılmıştır. Ders süreci, birbirini takip eden adımlardan oluşan bir döngü içerisinde gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 3.10).



Şekil 3.10. DEO Birinci Ders Döngüsü

Şekil 3.10'da görüldüğü gibi DEO'daki birinci ders süreci; derse hazırlık, dersin gerçekleştirilmesi, Sümbül öğretmen ile dersin birlikte değerlendirilmesi, verilerin analizi ve geçerlik komitesi kararları ile bulguların ortaya konması şeklinde adımlardan oluşmaktadır. Verilerin analizi ile bulguların ortaya konması adımı süreç içerisinde sürekli gerçekleştirildiği ve geçerlik komitesinde alınan kararlar sürecin geneline etki ettiği için ayrı bir başlıkta verilmemiştir. Buna göre bu faaliyette gerçekleştirilen her bir adımın detaylarına izleyen bölümde yer verilmiştir.

3.2.4.1.Hazırlık

İlk dersin hazırlık adımı, ilk olarak materyal paylaşımını içermektedir. Araştırmacı, DEO öğretmeni Sömböl'e materyal açısından destek sağlamıştır. Bunun nedeni, Sömböl öğretmenin materyal desteği istemesidir. Ancak araştırmacı dersin planlanmasına ilişkin bir katkı sağlamamıştır. Bunun nedeni ise planlama yapılmadan bir uygulamayı gerçekleştirdikten sonra diğer uygulamaları ihtiyaca göre yürütmektir (Araştırmacı günlüğü, 18.04.2016, s. 41; Geçerlik Komitesi Kararları, 21.04.2016, s. 8). Üçüncü BEP toplantısında, dersin materyalinin öğrencinin çıkaramadığı seslere (/l//n/r/) yönelik bir tekerleme olması yönünde alınan karar doğrultusunda materyal araştırılmıştır. Bu doğrultuda bulunan beş tekerlemeden ikisi Sömböl öğretmen ve araştırmacı tarafından seçilmiştir. Seçilen tekerlemeler “Pazara Gidelim” ve “Kardan Adam” adlı tekerlemelerdir (EK-18 ve EK-19). Bu tekerlemelerin seçilmesinin gerekçesi, öğrencinin çıkaramadığı seslerin tekerlemelerin içine entegre edilmiş olmasıdır (Araştırmacı günlüğü, 18.04.2016, s. 41). Araştırmacı ve Sömböl öğretmenin ortak kararıyla ilk ders “Kardan Adam” tekerlemesinin, ikinci ders “Pazara Gidelim” tekerlemesinin işlenmesi kararlaştırılmıştır.

Materyalin belirlenmesinden sonra araştırmacı ve Sömböl öğretmen, dersin işlenişi ile ilgili fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda ders işlenirken tekerlemelerin müzikleştirilerek ritimli bir şekilde söylenmesinin ve /l//n/r/ seslerinin olduğu sözcüklerin tekerlemelerde kullanılmasının sözlü olarak planı yapılmıştır. Buna örnek olarak; “Pazara gidelim bir ‘nar, armut, portakal, lale v.b.’ alalım...” şeklinde yapılacak uyarlamalar verilebilir. Bahsedilen planlamanın yazılı olarak yapılmadığı ve sadece dersin yöntemine ilişkin olduğu görülmektedir (Araştırmacı günlüğü, 18.04.2016, s. 41).

Dersin gerçekleştirilmesinden önce belirlenen materyallere ek olarak araştırmacının dersin değerlendirmesi için de hazırlık yaptığı görülmektedir. Bu hazırlık; BEP’te yer alan amaçları içeren, öğrencinin her bir amaca yönelik gelişiminin izlenebileceği bir araç olan *Kazanım Kontrol Listesinin* oluşturulmasıdır (Araştırmacı günlüğü, 19.04.2016, s. 41). Bu form, yedinci geçerlik komitesinde de sunulmuş ve komite tarafından onaylanmıştır. Araştırmacı dersin Sömböl öğretmenle birlikte değerlendirmesini yaparken göz önünde tutacağı kriterlerin neler olacağına ilişkin de şu sorgulamaları yapmıştır:

- ✓ Materyal kullanılabilir mi?

- ✓ BEP'teki hangi kazanımlar derste kullanıldı?
- ✓ Derste kullanılan kazanımları öğrenci ne kadar gerçekleştirdi?
- ✓ Dersin işlenişi nasıldı?
- ✓ İşlenen bu ders öğrenciye ne tür katkı sağladı?

Kazanım Kontrol Listesi sadece öğrencinin BEP'te yer alan amaçlar doğrultusundaki gelişimini değerlendirebilme amaçlı olduğundan araştırmacının yaptığı bu sorgulamalarda genel değerlendirmenin yapılabileceği bir form ihtiyacı da doğmuştur (Araştırmacı günlüğü, 20.04.2016, s. 41). Bu ihtiyacı destekleyecek şekilde yedinci geçerlik komitesinde *Destek Eğitim Odası Ders Planı* oluşturma kararı alınmış (Geçerlik Komitesi Kararları, 21.04.2016, s. 8) ve araştırmacı hazırlıklarına devam etmiştir. Araştırmacının DEO'da yaptığı saha gözlemlerinde ve DEO öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerde de, öğretmenlerin BEP'e dayalı ders planı hazırlamadıkları ortaya çıkan bulgular arasındadır (Araştırmacı günlüğü, 14.03.2016/18.04.2016, s. 32/41).

Araştırmacı *Destek Eğitim Odası Ders Planı* formunu oluşturmada ve bu form doğrultusunda öğretmenle birlikte yapacağı planlamalarda göz önünde tutacağı kriterlerin neler olacağına ilişkin de sorgulamalar yapmaya devam etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 23.04.2016, s. 42):

- ✓ Bir ders planında hangi başlıklar olmalıdır?
- ✓ BEP'te yer alan amaçlara ders planında nasıl yer verilmelidir?

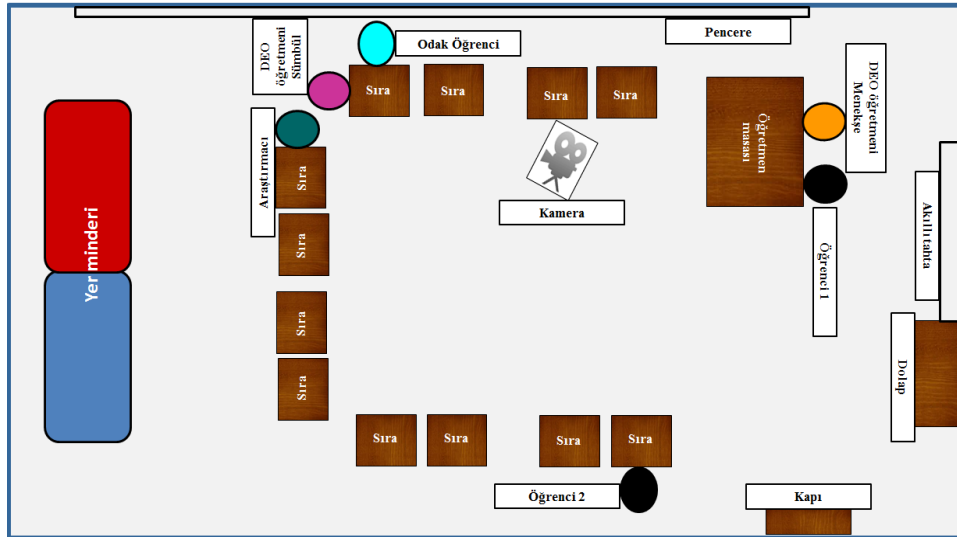
Araştırmacı yaptığı bu sorgulamalara verdiği yanıtlarla *Destek Eğitim Odası Ders Planını* oluşturmuştur. Buna göre planda “*Tarih, Dersin Adı, Süre, Ünite/Konu, Kullanılan Materyaller, Sözcük Dağarcığı, Öğrenme Alanı, BEP'teki Derse İlişkin Kısa Dönemli Amaçlar, Dersin İşlenişi, Kullanılan Stratejiler, Değerlendirme*” başlıklarına yer verilmiştir. Planın sonunda da dersi gerçekleştiren öğretmenin imzalayacağı bir bölüm bulunmaktadır. BEP'teki kısa dönemli amaçların numaralarının, planda yer alan *BEP'teki Derse İlişkin Kısa Dönemli Amaçlar* başlığına yazılmasına yönelik bir hazırlık yapılmıştır. Böylece BEP'ten sürekli yararlanılması ve amaçlara yönelik derste uygulama yapılması amaçlanmıştır. Hazırlanan *Destek Eğitim Ders Planı* şablonu EK-11'de verilmiştir.

Geçerlik komitesi üyeleri ile bu plan paylaşarak onay alınmıştır (Araştırmacı günlüğü, 24.04.2016, s. 42). Bu başlıklardan *BEP'teki Derse İlişkin Kısa Dönemli Amaçlar* bölümünde öğretmenin BEP'te numaralandırılarak verilen kısa dönemli

amaçların sadece numaralarına yer verilerek uzun uzun amaç yazımının önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Böylece öğretmenlerin zamandan tasarruf yapmaları ve paydaşların bu numaralara bakarak hangi amaçların ele alındığını takip etmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca dersin genel değerlendirmesinin yapılma ihtiyacının bu plan üzerinden karşılanması planlanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 23.04.2016, s. 42). Böylece dersin değerlendirmesine ilişkin göz önünde bulundurulacak kriterlere uygun olarak bu ders planında yer alan değerlendirme bölümünün yazılması amaçlanmıştır. Hazırlık adımının gerçekleştirilmesinden sonra diğer bir adım olan dersin gerçekleştirilmesine geçilmiştir.

3.2.4.2. Dersin gerçekleştirilmesi (25.04.2016)

Ders için yapılan hazırlıkların tamamlanmasının ardından 25.04.2016 tarihinde DEO’da ilk ders çekimi gerçekleştirilmiştir. Ancak çekimin yapıldığı gün yedi formasyon öğrencisinin staja gelmelerinden dolayı DEO çok kalabalık olmuştur. Bu sebeple ilk saat ders çekimi yapılamamış sadece gözlem yapılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 25.04.2016, s. 43). Dersin video çekimi ikinci saat yapılmıştır. Yapılan ilk derse ilişkin DEO’nun bağlam bilgileri Şekil 3.11’de verilmiştir.



Şekil 3.11. DEO Birinci Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki

Şekil 3.11’de görüldüğü gibi öğrenci, DEO’daki dersleri Sümblü öğretmen ile işlemektedir. Bağlam bilgilerine ait bulgularda, ders çekimi sırasında Menekşe

öğretmen ile iki öğrencinin daha ders yaptıkları görülmüştür. Ders sırasında dışarıdan inşaat gürültüsünün geldiği, sınıfta iki öğrencinin olması sebebiyle de sınıf içinde gürültü olduğu görülmüştür. Gürültünün olması, DEO öğretmenleriyle yapılan görüşmede DEO’da ses yalıtımının olmadığına ilişkin ifadelerini desteklemiştir (Araştırmacı günlüğü, 16.02.2016, s. 23). Ayrıca diğer DEO öğretmeni Menekşe’nin de ders sırasında bazı soruların cevaplarını odak öğrenciye ipucu yoluyla söylediği belirlenmiştir (DEO 1. Ders Video Kaydı, 25.04.2016, 09.38-09.45). Paralel olarak Menekşe öğretmenin ders sırasında birtakım müdahaleleri olduğu da ortaya çıkmıştır.

Öğrencinin çıkaramadığı seslere yönelik olan tekerleme konulu dersin analizleri sonucunda ders süreci şu şekilde olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 25.04.2016, s. 43):

- Giriş bölümünde öğrenci tekerlemeyi okumaya başladığı anda öğretmen tekerlemeyi müzikleştirerek söylemeye başlamıştır. Öğrenci tekrar etmiştir.
- Gelişme bölümünde öğretmen tekerlemeyi kapatmış ve öğrenciden kendi söylediklerini tekrar etmesini istemiştir. Örneğin; “Pazara gidelim, bir kedi/balık alalım. Pazara gidip bir kedi alıp ne yapalım? Hapur hupur hapur hupur yemeyelim/iyelim.” şeklinde öğretmen tekerlemeleri çeşitlendirmiş ve öğrenciden “iyelim” ya da “yemeyelim” şeklinde uygun sözcüğü söylemesini beklemiştir. Öğretmen hayvan örnekleriyle çeşitlendirdiği tekerlemeyi öğrenciyle birlikte söyledikten sonra “Pazarda hangi balıklar var?, İneğin nesinden faydalanırız?” gibi sorular sormuştur. Hayvanlarla ilgili anlatımlar yapmış ve öğrencinin sorduğu soruları cevaplandırmıştır.
- Sonuç bölümünde öğrencinin yönlendirmesiyle insan isimleri, meyveler ve meslekler ile ilgili kelime oyunu oynanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda işlenişi anlatılan derste öğrencinin derse ilgisi olduğu ve konuyla ilgili sorular sorduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenin de derste öğrenciyle olan iletişimde istekli olduğu tespit edilmiştir. Ders sürecinde yaşanan sorunlar ve yapılamayanlara yönelik bulgular ise şu şekilde olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 25.04.2016, s. 43):

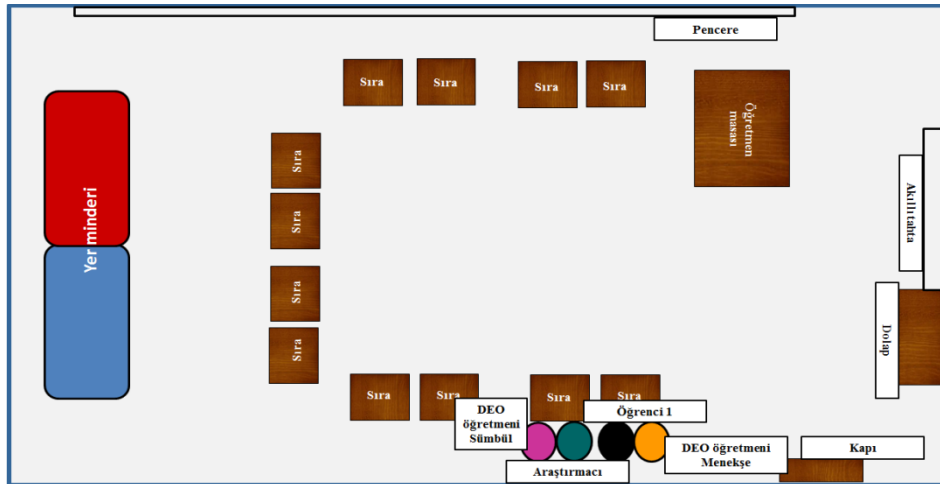
- Dersin gerçekleştirildiği ortam, gürültülü bir ortamdır.
- Sümübül öğretmen ile tekerlemede öğrencinin çıkaramadığı seslere yönelik sözcüklerin entegre edilmesi sözlü olarak planlanmış ancak ders sırasında buna yönelik bir çalışma yapılmamıştır.
- Diğer DEO öğretmenin sohbet havasında derse müdahalesi olmuştur.

- Ders sırasında dersin konusundan uzaklaştığı görülmüştür.
- Materyalin ders sırasında kullanımında eksiklikler olmuştur.
- Soru cevap ve anlatım dışında strateji kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Ortaya çıkan bu bulgular doğrultusunda Sümbül öğretmen ile birlikte değerlendirme toplantısı yapılmıştır.

3.2.4.3. Birlikte değerlendirme (27.04.2016)

Birlikte değerlendirme oturumu DEO’da 27.04.2016 tarihinde Sümbül öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Oturum ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Değerlendirme oturumu dersin gerçekleşmesinden iki gün sonra gerçekleştiği ve unutulabileceği gerekçesiyle, çekime alınan dersin izlenerek değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Değerlendirmeden önce öğretmene, öğretmenlik mesleğindeki yeterliğine yönelik bir değerlendirme yapılmayacağı sadece BEP’in uyugulabilirliğinin denetlenmesi amacıyla değerlendirme oturumlarının gerçekleşeceğine ilişkin araştırmacı tarafından açıklama yapılmıştır. Ancak değerlendirme sırasında diğer DEO öğretmeni Menekşe’nin de dersi izleme isteği olmuştur (Araştırmacı günlüğü, 27.04.2016, s. 44). Bu sırada DEO’da bir öğrencinin bulunması sebebiyle öğrenci de öğretmenlerin yanında yer almıştır. Buna göre öncelikle gerçekleştirilen birlikte değerlendirme oturumuna ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.12’de verilmiştir.



Şekil 3.12. DEO Birinci Ders Değerlendirme Oturumu Krokisi

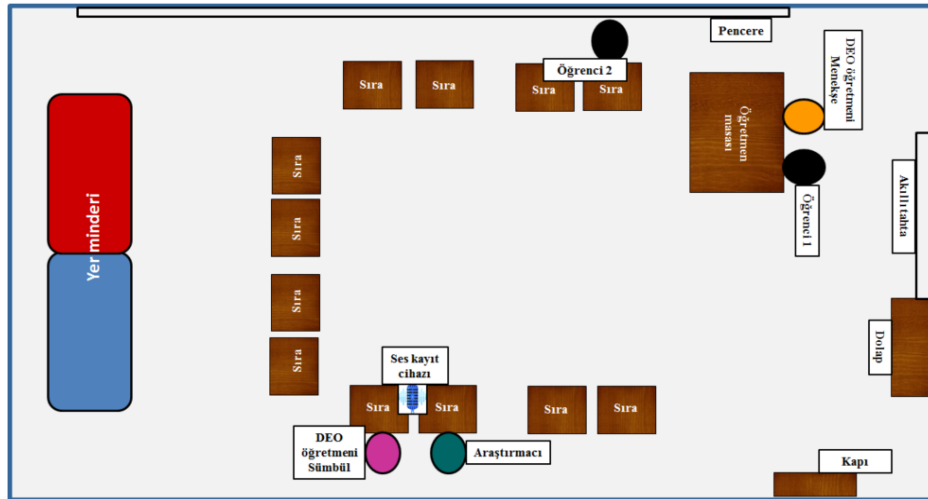
Yapılan analizler sonucunda birlikte değerlendirme oturumunun amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilemediği ortaya çıkmıştır. Menekşe öğretmenin Sümbül öğretmenden daha çok derse ilişkin yorumlarda bulunduğu görülmüştür. Özellikle de derse ilişkin eleştiriler yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun olumsuz sonuçlar doğurabileceği sebebiyle de ileride gerçekleştirilecek birlikte değerlendirme oturumlarında bunlara yönelik önlemler alınması gerekliliği doğmuştur (Araştırmacı günlüğü, 27.04.2016, s. 44-45; Geçerlik Komitesi Kararları, 28.04.2016, s. 9).

Değerlendirme oturumunda işitme kayıplı öğrenciler için kullanılan stratejilerden öğrencinin sözlü ifadelerini öğretmenin düzeltmesi yönünde strateji kullanmanın gerekliliği paylaşılmıştır (Değerlendirme Oturumu, Ses Kaydı, 27.04.2016, 04.09-04.23). Ek olarak dersin odak noktasından uzaklaşıldığı gerekçesiyle dersin planlamasını yapma kararı, Sümbül öğretmen ile alınmış ve aynı gün diğer dersin planlaması yapılmıştır. Bu kararlar paralel olarak ders konusunun çok çeşitli yerlere kaymasının plansızlığın bir göstergesi olabileceği konuşulmuştur (8. Geçerlik Komitesi Toplantısı, Video Kaydı, 28.04.2016, 10.30-10.36). Bu planlama oturumu DEO’da Sümbül öğretmenle birebir yapılmış ancak diğer DEO öğretmeni ve iki öğrenci de sınıfta bulunmuşlardır (Araştırmacı günlüğü, 27.04.2016, s. 45).

Sonuçta değerlendirme oturumunun BEP amaçları doğrultusunda gerçekleşmediğinin tespit edilmesiyle araştırmacı birtakım yansımalar yapmıştır. Buna göre planlama ve değerlendirme ortamının önemli olduğu, dış etkenlerin olmadığı öğretmenle birebir gerçekleştirilecek oturumların düzenlenmesi gerekliliği doğmuştur (Araştırmacı günlüğü, 27.04.2016, s. 44; Geçerlik Komitesi Kararları, 28.04.2016, s. 9). Yapılanlar ve alınan kararlar doğrultusunda ikinci ders sürecine geçilmiştir.

3.2.5. BEP’e dayalı DEO ikinci ders çekim süreci

İlk DEO ders çekimi faaliyetinden sonra ikinci ders faaliyetine geçilmiştir. 30.04.2016 tarihinde gerçekleştirilmesi planlanan ders, öğrencinin 30.04.2016-06.05.2016 tarihleri arasında devamsızlık yapması nedeniyle yapılamamıştır. Bu sebeple 09.05.2016 tarihinde DEO’da Sümbül öğretmen ile ikinci ders çekimi gerçekleştirilmiştir. DEO ikinci ders süreci, birbirini takip eden adımlardan oluşan bir döngü içerisinde gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 3.13).



Planlama oturumunda öncelikle Sümbül öğretmen ve araştırmacı tarafından 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan *Güzel Ülkem Türkiye* adlı temadaki ilk iki metin incelenmiştir. Metinlerden biri öyküleyici, diğeri bilgilendirici bir metin niteliğindedir. Öğrencinin öncelikli gereksinimleri düşünülerek bilgilendirici metnin öğrenci için zor olacağı gerekçesiyle “*Ülkem’in Renkli Haritası*” adlı öyküleyici metin seçilmiştir (Bkz. EK-20). Metnin çok uzun olması sebebiyle metnin kısaltılması tartışılmıştır. Ancak Sümbül öğretmen, metnin basitleşecek gibi olmadığını ifade etmiştir (DEO 1. Planlama oturumu, Ses Kaydı, 27.04.2016, 12.05-12.08). Araştırmacı benzetme ifadelerinden çıkarılabileceğini söylemiştir. Ancak öğretmen Türkçe kitabının üzerinden metnin tamamını işleyebileceklerini ve o sırada uygun betimleme ifadelerinin altını çizebileceklerini paylaşmıştır (DEO 1. Planlama oturumu, Ses Kaydı, 27.04.2016, 12.30-12.50). Araştırmacı, metnin iki ders saatinde yetiştiremeyeceğini öğretmenin görmesi açısından metnin kısaltılması konusunda ısrarcı olmamıştır (Araştırmacı günlüğü, 27.04.2016, s. 45).

Yapılan planlamada öğrencinin öncelikli gereksinimlerinde söz varlığının olması ve metnin içeriği gereği ile benzetme ifadelerine yönelik bir ders planlanmıştır. *Destek Eğitim Ders Planı*, oturum sırasında konuşulanlar doğrultusunda o anda araştırmacı tarafından yazılmış ve Sümbül öğretmen tarafından imzalanmıştır. Bu doğrultuda BEP’e dayalı hazırlanan *Destek Eğitim Ders Planı* Görsel 3.11’de verilmiştir.

DESTEK EĞİTİM DERS PLANI	
Tarih	29.04.2016 Öğrenci: gemediz 09.05.2016/13.05.2016
Dersin Adı	Türkçe
Süre	45'+45' ≥ 45'
Ünite/Konu	Benzetme İfadeleri
Kullanılan Materyaller	Ülkenin Resmi Haritası adlı Etkileyici metin, harita
Sözelik Dağılımı	gibi, dantel, harita, tül benzetme.
Öğrenme Alanı	Okuma, Konuşma
BEP'teki Dersle İlişkin Kısa Dönemli Amaçların Numaraları	2.2.1 - 2.3.1 - 3.1.1 - 3.1.2 - 3.1.3 - 3.1.4 3.2.1 - 3.2.8 - 3.4.3
Dersin İşlenişi	Öğretmen önce metni okur, sonra öğrenciye okutur. Önce bir benzetme yaparak açıklama yapar. Metinde başka ifadeleri bulacaklarını söyler. Metinde ilk örneği altını çizerek kendisi yapar. Devamında benzetme ifadelerini altını çizerek diğer öğrenciye okutur. Metin boyunca harita üzerinden destek alır.
Kullanılan Stratejiler	Anahtar kelimeler, soru-cevap, düşünme, - Bu bilgileri hareketle gösterme, kurgu ve tasarlama dikkat etme.

Görsel 3.11. 29.04.2016 Tarihli DEO Ders Planı

Hazırlanan bu plan doğrultusunda Sümbül öğretmen destekleyici materyal olarak harita getireceğini ve benzetme ifadeleri harita üzerinden destekleyebileceklerini söylemiştir (DEO 1. Planlama oturumu, *Ses Kaydı*, 27.04.2016, 00.40-00.58). Araştırmacı da dersin gerçekleştirilmesi için hazırlık adımına geçmiştir.

3.2.5.2. Hazırlık

Araştırmacı planlamada alınan kararlar Türkçe kitabındaki metnin A4 kağıdına çıktısını almıştır. Ancak dersin yapılmasının planlandığı tarihte öğrenci devamsızlık yaptığı için ders gerçekleştirilememiştir.

Ders çekiminin gerçekleştirilememesi ve araya zaman girmesi sebebiyle hazırlanan materyaller doğrultusunda öğretmenle tekrar planlama üzerinde konuşulması araştırmacı tarafından talep edilmiştir. Ancak bu talep Sümbül öğretmen tarafından planlanmanın zaten yapıldığı gerekçesiyle reddedilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 30.04.2016, s. 45). Bu durum danışman ile paylaşılmıştır. Danışmanla yapılan görüşmede DEO ortamında sorunlar olduğu gerekçesiyle 10.03.2016 tarihinde öğretmenlere verilen TUBİTAK projesi kitapçığının okunması ve buna yönelik bir oturum gerçekleştirilmesi istenmiştir. Ancak Sümbül öğretmen çok yoğun oldukları sebebiyle bu isteği de reddetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 03.05.2016, s. 46). Bu

doğrultuda 05.05.2016 tarihinde dokuzuncu geçerlik komitesi toplanmış ve yapılanlar paylaşılmıştır.

Sekizinci geçerlik komitesinde de alınan kararda ilk değerlendirme oturumunun amaç doğrultusunda gerçekleşmemesi gerekçesiyle araştırmacı, planlama oturumundan iki gün sonra Sümbül öğretmene ileride yapılacak planlama ve değerlendirme oturumlarının başka bir ortamda birebir gerçekleşmesi talebinde de bulunmuştur. Ancak Sümbül öğretmen tarafından bu talep kabul edilmemiştir (Araştırmacı günlüğü, 29.04.2016, s. 45).

Hazırlık aşamasında DEO'ya gidildiğinde öğretmenlerin yeni gelen öğrenciler olması sebebiyle ders saatlerini düzenledikleri görülmüştür. Öğretmenler, yeni gelen öğrencilerin desteğe daha fazla ihtiyaçları oldukları gerekçesiyle odak öğrencinin DEO'ya geliş saatlerini Pazartesi ve Cuma günleri birer saate indirmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, 04.05.2016, s. 46).

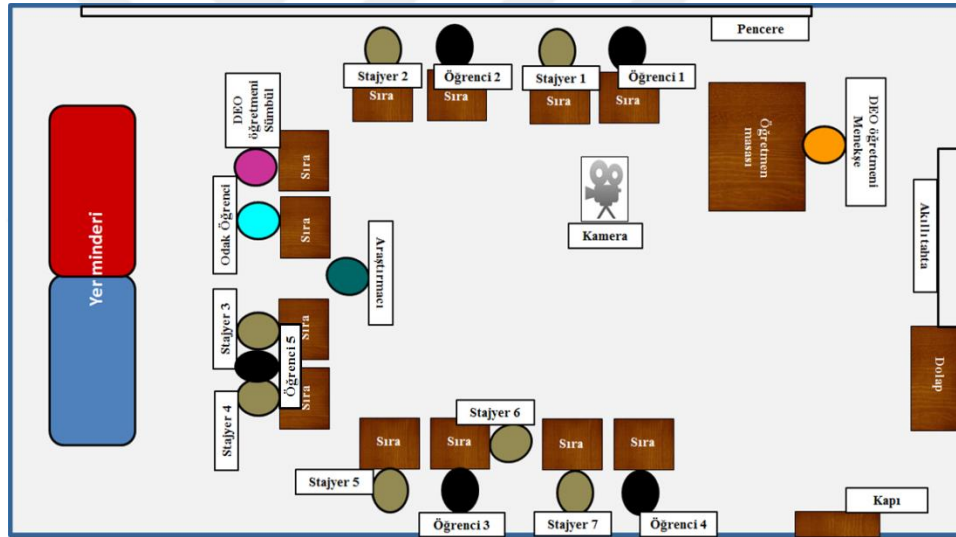
Öğretmenlerin isteksizleşmeleri sebebiyle odak öğrenci dışında diğer öğrenciler için de planlama yapmada yol gösterici olma teklifiyle gidilmiştir (Geçerlik Komitesi Kararları, 05.05.2016, s. 10). Bu doğrultuda öğretmenlere bu teklifle gidilmiş ancak öğretmenler çok yoğun oldukları gerekçesiyle isteksiz yaklaşmışlardır (Araştırmacı günlüğü, 06.05.2016, s. 46-47). Öğretmenlerin bu yaklaşımından dolayı önerileri ve gereksinimleri sorulmuştur. Sümbül öğretmen, araştırma sürecinde sayısı ikiye yükselen işitme kayıplı öğrencilerle araştırmacının ders yapabileceği önerisinde bulunmuştur. Araştırmacı öğretmenin dersi izlemesi ve planlama, değerlendirme oturumlarını birlikte yapmaları doğrultusunda öneriyi kabul etmiştir. Ancak Sümbül öğretmen DEO'da derse aldıkları öğrenci sayılarının çok olması gerekçesiyle dersi izlemeyip o sırada başka bir öğrenciyle ders yapmak istemiştir (Araştırmacı günlüğü, 06.05.2016, s. 47). Danışmanla görüşülmüş ve bu durumun araştırma sürecine bir etkisi olmayacağı gerekçesiyle uygulama bu şekilde gerçekleştirilmemiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.05.2016, s. 47-48).

Öğretmenlerin isteksizleşmeleri nedeniyle bir eylem planı geliştirilmiştir. Buna göre izleme sürecinde BEP'in uygulanabilirliğine öğrencinin devam ettiği ÖERM'de de bakılmaya başlanması yönünde bir karar verilmiştir (Geçerlik Komitesi Kararları, 05.05.2016, s. 10). Bu karar doğrultusunda araştırmacı öğrencinin devam ettiği ÖERM yöneticisi, ÖERM öğretmeni ve aile ile görüşmüştür. ÖERM'de ders çekimlerinin yapılması için gerekli izinler alınmış ve süreç paylaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin

ÖERM'e gittiği Çarşamba günleri saat 10.00 ile 12.00 arasında ders çekimine gidilmesi planlanmıştır. Ayrıca aileyle öğrencinin devamsızlığı ile ilgili de görüşülmüş ve eğitim öğretiminin öğrenci devamsızlık yaptığı sürece aksayacağına değinilmiştir. Anne neden devamsızlık yapıldığına dair ailevi gerekçelerini paylaşmış ve dikkat edeceklerini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 08.05.2016, s. 47).

3.2.5.3. Dersin gerçekleştirilmesi (09.05.2016)

İkinci dersin çekimi Pazartesi günü gerçekleştirilmiştir. Odak öğrencinin ders saatinin bire indirilmesi nedeniyle ders çekimi bir saat yapılmıştır. DEO öğretmenlerinin son iki saat işlerinin olması sebebiyle ders çekimi, staja gelen formasyon öğrencileri sıniıftayken yapılmıştır. Bunlar doğrultusunda çekimi yapılan derse ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.15'te verilmiştir.



Şekil 3.15. DEO İkinci Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki

Şekil 3.15'te ders çekimi sırasında sınıfın çok kalabalık olduğu görülmektedir. Bu durum ders çekimi sırasında stajyerlerin ayakta gezerken kamera görüntüsüne girmeleriyle de desteklenmektedir. Yapılan analizler sonucunda kalabalık sınıfın ortamda gürültüye yol açtığı video kaydında bağlam bilgilerine ait ortaya çıkan bulgular arasındadır.

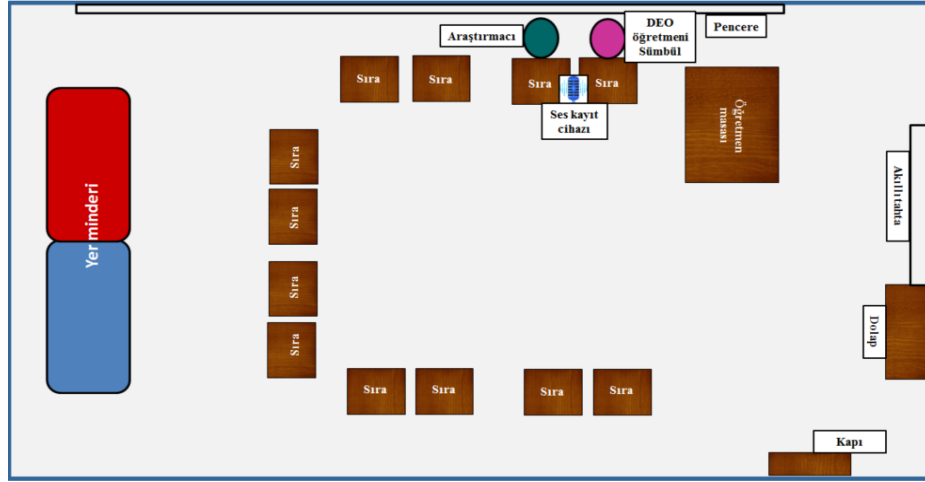
Yapılan analizler sonucunda dersin işlenişi aşağıda yer aldığı gibi ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 09.05.2016, s. 47-48; DEO 2. Ders Çekimi, Video Kaydı 1-2):

- Giriş bölümünde metnin ilk sayfası öğretmen tarafından okunmuştur.
- Gelişme bölümünde öğretmen öğrencinin okumasını istemiş ve okurken sorular soracağını ifade etmiştir. Öğrencinin okumasından sonra öğretmen, “*Ülkem derken neyi kastediyor?, Pastel derken kastettiği ne?*” diye sorular sormuş ancak öğrenci sorulara cevap verememiştir. Öğretmen anlatım, soru-cevap ve metindeki resme yönlendirmeye ipucu vermiştir. Öğrenci cevap veremeyince kendisi açıklamıştır. Öğretmen öğrencinin yaşantısından örnekler vererek benzetme ifadelerini basitleştirmeye çalışmıştır.
- Sonuç bölümünde öğretmen, öğrencinin okuduğu son bölümle ilgili harita üzerinden anlatım yaparak dersi bitirmiş ve bir dahaki derste devam edeceklerini ifade etmiştir.

Dersin işlenişi ile ilgili yapılan analizler sonucunda öğretmenin okuma yaptığı sırada ortamda çok gürültü olduğu ve öğrencinin etrafına baktığı görülmüştür. Ders planlamasındaki dersin işlenişi ile dersin gerçekleştirildiği andaki işleyiş arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Örneğin, planlamada benzetme ifadelerinin altının çizilmesi, paylaşılması ve bunların benzetme ifadesi olduğunun belirtilmesi planlanırken ders sırasında metindeki benzetme ifadelerinin sadece anlamının paylaşıldığı ortaya çıkmıştır. Derste benzetme ifadelerinin yapısının üzerinde durulmadığı ve benzetme ifadelerinin coğrafi bölgelerle ilişkilendirilerek anlatımının yapıldığı görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 09.05.2016, s. 48). Ayrıca öğrencinin dersin sonunda babaannesinin aklına geldiğini ifade ettiği de görülmüştür (DEO 2. Ders Çekimi, Video Kaydı 2, 09.05.2016, 02.34-04.13).

3.2.5.4. Birlikte değerlendirme (12.05.2016)

Öğretmenle birlikte yapılan değerlendirme oturumu DEO’da 12.05.2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumunda elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile toplanmıştır. Birebir planlama ve değerlendirme oturumlarını gerçekleştirme isteğini Sümbül öğretmenin kabul etmemesi sebebiyle oturum yine DEO’da yapılmıştır. Ancak bu oturum teneffüste gerçekleştirildiği için birebir olmuştur. Buna göre 2. Dersin birlikte değerlendirme oturumuna ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.16’da verilmiştir.



Şekil 3.16. DEO İkinci Ders Birlikte Değerlendirmenin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki

Şekil 3.16’da gösterilen bağlamda gerçekleştirilen değerlendirme oturumunda ilk olarak materyal ile ilgili değerlendirme yapılmıştır. Öğretmen materyal ile ilgili değerlendirmede bir saatte bir sayfa işleyebildiklerini, çok verimli bir ders gerçekleşmediğini, metnin kahramanı ve pastel sözcüğü ile ilgili soruya öğrencinin cevap verebilecek durumda ve yaşantısında olmasına rağmen cevap veremediğini ifade etmiştir. Bunun sebebinin de metnin uzun olmasından, bazı kavramların öğrenciye uzak ve öğrenci için zor olmasından, dikkatini yoğunlaştırmamasından kaynaklanabileceğine değinmiştir. Metni kısaltmaya sıcak bakmayan öğretmen dersten sonra yapılan değerlendirmede metnin sadeleşirse daha iyi olacağını belirtmiştir (DEO 2. Ders Değerlendirme, Ses Kaydı, 12.05.2016, 00.00-02.40). Bu bulguların belirlenmesi neticesinde Sümbül öğretmen ile önümüzdeki derslerde metnin basitleştirilmesi yönünde karar alınmıştır (DEO 2. Ders Değerlendirme, Ses Kaydı, 12.05.2016, 03.40-04.05). Bu dersi göz önünde bulundurarak Sümbül öğretmen, söz varlığı geliştirme kazanımının ilerideki hedeflerde ele alınabileceğini ifade etmiştir. Bu noktada araştırmacı ve öğretmen ileriki derslerde öğrencinin öncelikli gereksinimlerinden olan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımların ele alınmasına karar vermişlerdir (DEO 2. Ders Değerlendirme, Ses Kaydı, 12.05.2016, 04.10-06.35). Böylece öğrencinin öncelikli gereksinimlerinin sıralaması değişmiştir.

Değerlendirme oturumunda seçilen metnin, öğrencinin genel eğitim müfredatına uyumunun sağlanması amacıyla GES’te işlenen güncel bir metin olmasına rağmen öğrencinin katılımının çok düşük olmasının nedenleri de sorgulanmıştır. Bu bağlamda

öğrencinin devamsızlık yaptığı dönemde bu metnin işlenmiş olabileceği üzerinde de durulmuştur. Ayrıca öğrencinin ailesinin birtakım sorunlar yaşadıklarından dolayı bu durumun öğrenciye yansıyabileceği de konuşulmuştur (DEO 2. Ders Değerlendirme, Ses Kaydı, 12.05.2016, 08.50-09.23). Yapılan bu sorgulamalar doğrultusunda öğrencinin performansı ile ilgili daha net bir değerlendirme yapabilmek için aynı metne aynı konu üzerinden devam edilmesi Sümbül öğretmen tarafından önerilmiştir. Derste aynı metin üzerinden yine benzetme ifadeleri ile devam etmelerinin öğrenci performansını daha iyi ortaya çıkaracağı düşüncesiyle kabul edilmiştir (Geçerlik Komitesi Kararları, 12.05.2016, s. 11). Buna göre yapılan planlamaya 3. DEO ders planlanması başlığı altında değinilmiştir.

Değerlendirme sırasında ayrıca öğretmenle birlikte öğrencinin BEP'indeki amaçlardan seçilen ders planındaki amaçların derste ne ölçüde kazanıldığının tartışılması amacıyla *Kazanım Kontrol Listesi* doldurulmuştur. Liste doldurulurken planlamada amaçlanmayan ancak derste işlenen ya da planlamada amaçlanan ancak derste ele alınmayan amaçlar üzerinde konuşulmuştur (Bkz. EK-12).

Kazanım Kontrol Listesi'nde işaretlenen kazanımlar, ders planına alınan BEP'e ilişkin kısa dönemli amaçlar üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencinin katılımının çok düşük olduğunun da belirtilmesiyle derste alınan amaçları öğrencinin dersin sonunda gerçekleştiremediği görülmektedir. Öğretmenin birlikte değerlendirmeden sonra Destek Eğitim Ders Planına yazdığı değerlendirme Görsel 3.12'de verilmiştir.

Değerlendirme	Metin çok saande. Bazı kavramlar öğrenciye uzak ve zordur. Çok basit sorulara bile yasantısında olmadigi ragnen cevap veremedi. Benzetme ifadeleri derste düşük bir konu olarak ele alinabilir.
Araştırmacı	Dersi Gerçekleştiren Öğretmen
Göğden KOL	

Görsel 3.12. 12.05.2016 Tarihli Destek Eğitim Ders Planı Değerlendirme Bölümü

Bu oturum sonrasında Sümbül öğretmen, gerçekleştirilen derste öğrencinin performansını genel eğitim öğretmeni ile teneffüste paylaştığını belirtmiştir. Sümbül

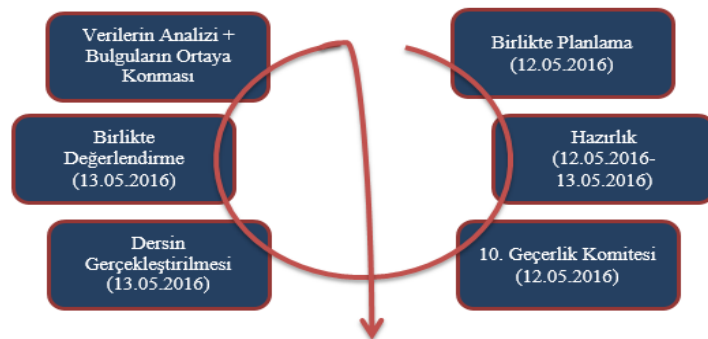
öğretmen paylaşım üzerine genel eğitim öğretmenin öğrencinin kafasının karışmış olabileceğini söylediğini aktarmıştır. Burada dikkat çeken nokta ise Sümbül öğretmenin bu paylaşım üzerine genel eğitim öğretmeni ile birebir öğrenci gelişimi ile ilgili diyalog kurmayı istememesidir (Araştırmacı günlüğü, 12.05.2016, s. 49). Sümbül öğretmenin çekincelerinin gitgide arttığı ve isteksizleşmeye başladığı konuşulmuş ve buna önlem olarak yazılı bir şekilde öğretmenlerin değerlendirmelerini yazmaları ve bu yazılı formun öğretmenlerin aralarında köprü oluşturması yönünde karar alınmıştır (Geçerlik Komitesi Kararları, 12.05.2016, s. 11).

Araştırmacı bu karara ilişkin olarak genel eğitim öğretmeni, DEO öğretmeni ve ÖERM öğretmenin düşüncelerini, öğrenci durumunu paylaşımları ve birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlama açısından her birine ait imzalayacakları alanların yer aldığı *Öğretmen Görüşleri Şablonu* oluşturmuştur (Bkz. EK-21).

Verilen şablon doğrultusunda öğrenci planlarının ve Kazanım Kontrol Listesinin bulunduğu bir dosya oluşturulmuştur. Böylece oluşturulan dosyanın öğretmenlerin birbirlerini takip edebilecekleri, işbirliğini sağlayacak bir köprü görevi taşıması amaçlanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 21.05.2016, s. 55).

3.2.6. BEP'e dayalı DEO üçüncü ders çekim süreci

İkinci DEO ders çekimi faaliyetinden sonra üçüncü ders çekimi faaliyetine geçilmiştir. Bu ders planlanan şekilde 13.05.2016 tarihinde Sümbül öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Üçüncü DEO ders faaliyeti, birbirini takip eden adımlardan oluşan bir döngü içerisinde gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 3.17).



Şekil 3.17. DEO Üçüncü Ders Çekimi Döngüsü

Şekil 3.17’de DEO üçüncü ders çekimi döngüsünün birlikte planlama, planlama doğrultusunda yapılan hazırlıklar, planlamanın ve hazırlıkların onuncu geçerlik komitesi ile paylaşılması, dersin gerçekleştirilmesi, birlikte değerlendirme yapma ve bütün bunlardan elde edilen verilerin analizi ve bulguların ortaya konması adımlarından oluştuğu görülmektedir. Burada belirtilmesi gereken nokta, DEO ikinci ders çekimi faaliyetinde yer alan onuncu geçerlik komitesinin bu döngüde de yer almasıdır. Bunun sebebi ikinci ders çekiminin birlikte değerlendirme oturumunda değerlendirmeden sonra üçüncü dersin de planlanmasının yapılmasıdır. Yapılan bu planlama geçerlik komitesinde paylaşıldığı ve buna yönelik kararlar alındığı için üçüncü ders döngüsüne de girmektedir (Araştırmacı günlüğü, 12.05.2016, s. 49). Bununla birlikte faaliyetin her bir adımına ilişkin bulgular Şekil 3.16’ya dayalı olarak takipte yer alan ilgili başlıkların altında sunulmuştur.

Gerçekleştirilecek üçüncü ders, ikinci dersin devamı niteliğinde olacağından üçüncü derse ilişkin materyal hazırlığı DEO ikinci ders çekim sürecindeki hazırlık adımında yapılmıştır (Bkz. s. 106-107). Planlama oturumunda da ekstra bir hazırlık gerektirecek planlama yapılmadığından derse ilişkin hazırlık başlığı açılmamıştır (Araştırmacı günlüğü, 12.05.2016, s. 49).

3.2.6.1. Birlikte planlama (12.05.2016)

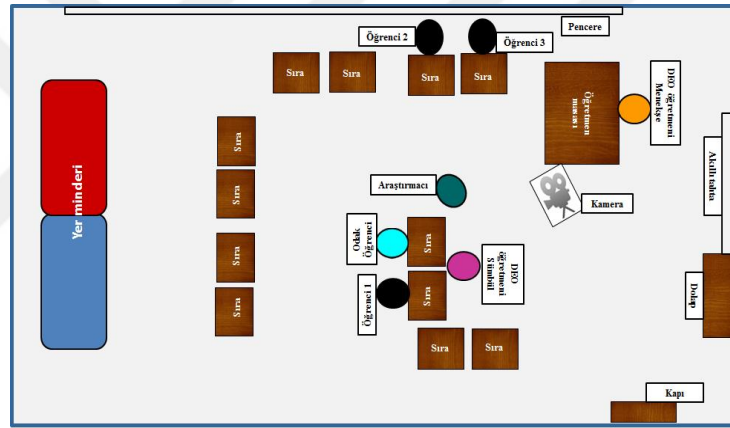
İkinci derste tamamlanamayan metne devam edilmesi yönündeki karar ile birlikte ikinci derste yapılan planlama üzerinden geçilmiştir. Bu planlama oturumu ikinci dersin değerlendirme oturumundaki ses kaydının devamında gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple üçüncü ders birlikte planlama oturumunun bağlam bilgileri, ikinci dersin birlikte değerlendirme oturumu ile aynıdır (Bkz. s. 112). Önceden yapılan planda dersin işlenişinde benzetme ifadelerinin altının çizilmesi ve benzetme ifadesi olduğunun belirtilmesi şeklinde ifadeler olmasına rağmen bunun gerçekleşmediği paylaşılmıştır. Bu derste, planlanan dersin işlenişi ile dersin gerçekleştirilmesine dikkat çekilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 12.05.2016, s. 49). Bu ders planı tekrar kontrol edilmiş ve yapılan planlamaya yönelik dersin gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Planlama oturumunda öğrencinin devamsızlığı da gündeme gelmiştir. Aileyle görüşülmesine rağmen odak öğrencinin devamsızlığının devam etmesi nedeniyle BEP’te buna yönelik önlem alınması Sümül öğretmenle konuşulmuştur. Bu doğrultuda BEP’e öğrencinin devamsızlığı ile ilgili amaç yazılması kararlaştırılmıştır (DEO 3. Ders

Planlama, Ses Kaydı, 12.05.2016, 08.44-09.24; 10. Geçerlik Komitesi Toplantısı, Video Kaydı, 12.05.2016, 15.15-16.00). Bu kararın diğer ekip üyeleriyle de paylaşılarak son yapılacak BEP değerlendirme toplantısında gündeme getirilmesi kararlaştırılmıştır.

3.2.6.2. Dersin gerçekleştirilmesi (13.05.2016)

Üçüncü dersin çekimi DEO’da 13.05.2016 Cuma günü saat 15.25’te gerçekleştirilmiştir. Ders çekimine başlamadan önce Sümbül öğretmen odak öğrenci ve DEO’na devam eden bir başka öğrenciyle beraber dersi gerçekleştireceğini söylemiştir. Araştırmacı tarafından bunun nedeni sorulduğunda ise akran öğretiminin etkili olacağını düşündüğünü paylaşmıştır (Araştırmacı günlüğü, 13.05.2016, s. 50). Bu doğrultuda gerçekleştirilen üçüncü derse ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.18’de verilmiştir.



Şekil 3.18. DEO Üçüncü Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki

Şekil 3.18’de görüldüğü gibi Sümbül öğretmenin ders işlemeyi hedeflediği iki öğrencinin dışında DEO’da iki öğrenci daha bulunmaktadır. Bu sırada diğer destek eğitim öğretmeni Menekşe, diğer öğrencilerle ritmik sayma çalışmıştır. Öğretmenden alınan bilgilere göre odak öğrenci ile ders yapılan Öğrenci 1, işiten, 3. sınıf öğrencisidir. Öğretmen öğrencinin herhangi bir tanısı olmadığını, ailenin isteği üzerine izleme amaçlı derse aldıklarını ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.05.2016, s. 50).

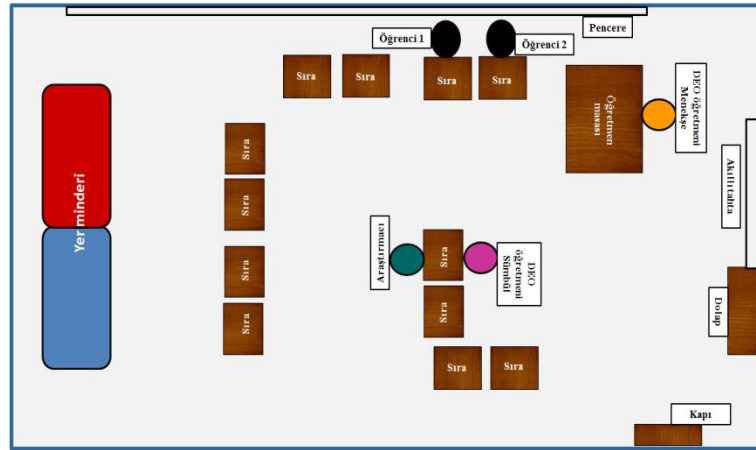
Öğretmen; odak öğrenciden ders kitabından, Öğrenci 1’den ise araştırmacının çıktısını aldığı metin üzerinden dersi takip etmelerini istemiştir. Yapılan analizler sonucunda dersin işlenişi aşağıda yer aldığı gibi ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 13.05.2016, s. 50-51; DEO 3. Ders Çekimi, Video Kaydı, 13.05.2016):

- Giriş bölümünde; öğretmen metne geçmeden önce “aslan oğlum, fıstık gibi kız, keçi gibi inatçı” örneklerini açıklayarak bunların benzetme ifadeleri olduğunu anlatmıştır. Metinde de bunlar gibi benzetme ifadelerini bulacaklarını söylemiş ve ilk paragrafı sessiz okumalarını istemiştir.
- Gelişme bölümünde; öğrenciler metni sessiz okuduktan sonra “Bir benzetme var mı burada? diye sormuştur. Odak öğrenci “*Mavi pastel, burada var.*” demiştir. Öğretmen “*Deniz gibi mavi pastel deseydi o zaman benzetme olur.*” şeklinde açıklama yapmıştır. İkinci paragrafta sessiz okumadan sonra odak öğrenci paragrafı sesli okumuştur. Okuması bittikten sonra “*Şeye benzetmiş ... bir oyuncığa benzetmiş.*” şeklinde cevap vermiştir. “*Neyi benzetmiş?*” sorusuna ise Öğrenci 1 cevap vermemiş, odak öğrenci “*Haritaya benzetmiş.*” şeklinde yanlış cevap vermiştir. Öğretmenin öğrencilerden cevap gelmediğinde ya da cevaplar yanlış olduğunda sorularını çeşitlendirdiği, görseller üzerinden anlattığı ve örnekler verdiği görülmüştür.
- Dersin 25. Dakikasında zil çalmıştır. Öğrenci 1, teneffüse giderken odak öğrenci ve öğretmen ders işlemeye devam etmiştir. Öğretmen bu sırada soru cevap stratejisini kullanarak metinden sorular sormuş ve dersi bitirmiştir.

Dersin işlenişi ile ilgili yapılan analizler sonucunda gerçekleştirilen bu derste her iki öğrencinin de dikkatlerini yoğunlaştırmadıkları ve birbirleriyle etkileşime girmedikleri görülmüştür. Bu dersin planlamada konuşulduğu gibi benzetme ifadelerinin altının çizilerek, bunların benzetme ifadeleri olduğu vurgusu yapılarak işlendiği belirlenmiştir. Ayrıca ders sırasında öğrencinin sürekli esnediği görülmüş, öğrenci geç yattığını ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.05.2016, s. 50).

3.2.6.2. Birlikte Değerlendirme (13.05.2016)

Dersin hemen ardından DEO’da birlikte değerlendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumu sırasında diğer destek eğitim öğretmeni Menekşe ve iki öğrencinin ders yaptıkları görülmüştür. Buna göre gerçekleştirilen birlikte değerlendirme oturumuna ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.19’da verilmiştir.



Şekil 3.19. DEO Üçüncü Ders Birlikte Değerlendirmenin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki

Şekil 3.19'da gösterilen bağlamda gerçekleştirilen değerlendirme oturumunda ilk olarak materyal ile ilgili değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmede de öğretmen metnin uzunluğuna vurgu yapmış ve daha kısa metinler kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen ikinci derse göre öğrencinin performansının daha iyi olduğuna değinmiştir. Öncelikle 5N1K sorularına yönelik çalışma yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin benzetme ifadelerinde hala gelişmeye gereksinimi olduğundan ilerleyen derslerde tekrar benzetme ifadelerine yönelik bir çalışma yapılabileceğinden bahsetmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.05.2016, s. 50-51).

Araştırmacı değerlendirme sırasında metindeki benzetme ifadelerinin zor olduğuna değinmiş ve “*Metindeki benzetme ifadelerini basitleştirseydik sizce öğrencinin performansı nasıl olurdu?*” şeklinde sorarak öğretmenden değerlendirme yapmasını istemiştir. Öğretmenin burada yaptığı değerlendirme, “*Daha iyi olabilirdi.*” Şeklinde olmuştur (DEO 3. Ders Değerlendirme, *Ses Kaydı*, 13.05.2016, 01.16-02.15). Araştırmacı ve Sümbül öğretmen bir sonraki derste 5N1K sorularıyla okuduğunu anlamaya yönelik bir çalışma yapma kararı almışlardır. Odak öğrencinin GES’e uyumunun sağlanması için ders kitabından öyküleyici bir metnin araştırmacı tarafından kısaltılarak işlenmesi kararlaştırılmıştır.

Buna ek olarak araştırmacı ve öğretmen plana alınan kısa dönemli amaçlara ilişkin *Kazanım Kontrol Listesini* de doldurmuşlardır (Bkz. EK-12). Öğretmenin değerlendirme oturumundan sonra *Destek Eğitim Ders Planına* yazdığı değerlendirme ise bir önceki dersin değerlendirmesinin altına olmuştur (Görsel 3.13).

Değerlendirme	Mat 1n çok uzsun. Bazı kavramlar öğrenciye uzak ve zordur. Çok basit sorulara bile yansıtlıdır. Olmadığına rağmen cevap veremedi. Benzetme ifadeleri deriye düşük bir konu olarak ele alınabilir. 2. Ders: 1. derse göre öğrenci daha iyiydi. Öğrenci için zor bir konu. ŞANK sorularına yönelik bir çalışma daha iyi olabilir. Öğrencinin okuduğunu anlamada eksiklikleri var.
Araştırmacı Çiğdem KOL	Dersi Gerçekleştiren Öğretmen C

Görsel 3.13. 13.05.2016 Tarihli Destek Eğitim Ders Planı Değerlendirme Bölümü

Bir sonraki dersin gerçekleştirilmesinde planlanan tarih olan 16.05.2016-18.05.2016 tarihleri arasında araştırmacı şehir dışında olacağından, Sümbül öğretmenin planlama ve materyal hazırlığını kendisinin yapacağı ve çekimin gerçekleşmeyeceği bir ders işlemesi kararlaştırılmıştır. Öğretmenin DEO'daki ders sürecinde izlenen planlama hazırlık değerlendirme adımlarını formlar üzerinden doldurması istenmiştir. Bu isteğin amacı, öğretmenin bağımsız bir şekilde bu süreci yürütmesi şeklinde açıklanabilir (Araştırmacı günlüğü, 13.05.2016, s. 51). Öğretmen 16.05.2016 tarihinde gerçekleştirdiği derse ilişkin hazırladığı belgeler istenmiştir. Ancak öğretmenin BEP'e dayalı Destek Eğitim Ders Planını ve Kazanım Kontrol Listesini doldurmadığı görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 19.05.2016, s. 51-52). Öğretmen sadece derste öğrenciyle üzerinde çalıştıkları metni vermiştir (Bkz. Görsel 3.14).

16.05.2016

DÖVÜŞÇÜ ASLAN İLE YABANDOMUZU

Bir yaz günü aslan su içip serinlemek amacıyla bir subaşına gelmiş. O sırada yabandomuzu da suya eğiliyormuş.

Aslan:

- Çekil bakalım da suyumuzdan içelim, " demiş.
- Ne demek çekil? demiş yabandomuzu. Biz hayvan değil miyiz? Bizde su içmez miyiz? Asıl sen çekil!

"Sen çekil, hayır sen çekil..." derken işi dövüşe çevirmişler. Nasıl bir dövüş? Kıyasıya, kırasıya, ölmeceşine! Kan ter içinde kalmışlar. Ayrılıp bir solukluk dinlenmede ne görsünler? Tepedeki ağaçlara akbabalara karakargalar konmuşlar: "Aman birbirlerini hemen öldürseler de leşleri bize kalsın..." diye bekliyorlarmış?

Hem aslanda hem yabandomuzunda şafak sökmüş:

"Aman, kavgayı dövüşü boş verelim! Eski dostluğumuza dönelim. Bu akbabalara karakargalara yem olmayalım, iyisi budur..." demişler, yollarına gitmişler.

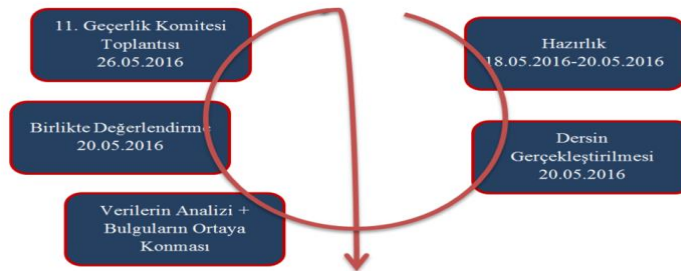
SORULAR

1. Hikayenin adı nedir?
Akbalık ve Karakargalar Aslan ile Yabandomuzudur
2. Hikayenin kahramanları kimlerdir?
Hikayenin kahramanları aslan ile yabandomuzudur
3. Aslan ile yaban domuzu nerede karşılaşmış?
Aslan ile yabandomuzu sulazda karşılaşmışlar
4. Aslan yabandomuzuna ne demiş?
Aslan yabandomuzuna sen çekil demiş
5. Tepedeki ağaçlara neler konmuşlar?
Tepedeki ağaçlara akbaba ve karakargalar konmuş
6. Aslan ile yaban domuzunun kavgaya etmesini kimler istiyormuş?
Akbaba ve karakargalar
7. Aslan ile yaban domuzu neden kavgadan vazgeçmiş?
Akbaba ve karakargaların yiyerek olmaları için
8. Sence aslan ve yaban domuzunun kavgayı bırakması doğru mu? Neden?
Evet çünkü akbabalara karakargalara yem olurlar

Görsel 3.14. 16.05.2016 Tarihli Dersin Materyali

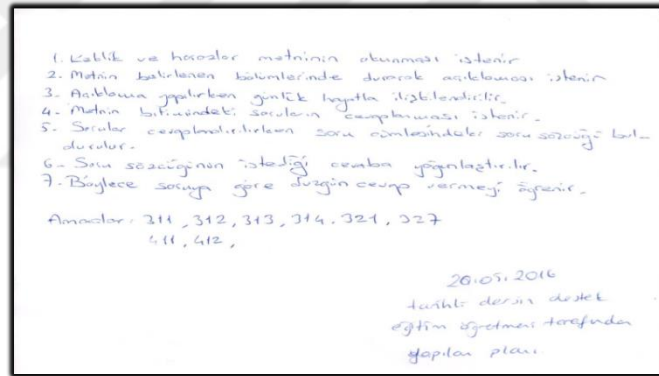
3.2.7. BEP'e dayalı DEO dördüncü ders çekim süreci

16.05.2016 tarihinde öğretmenin bağımsız bir şekilde derse ilişkin planlama, hazırlık, dersin gerçekleştirilmesi ve değerlendirme adımını gerçekleştirdiği ders sürecinden sonra dördüncü ders çekimi faaliyetine geçilmiştir. Bu ders, 20.05.2016 tarihinde Sümbül öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Dördüncü DEO ders faaliyeti, birbirini takip eden adımlardan oluşan bir döngü içerisinde gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 3.20).



Şekil 3.20. DEO Dördüncü Ders Çekimi Döngüsü

Şekil 3.20’de görüldüğü gibi DEO dördüncü ders çekimi sürecinde planlama adımı gerçekleştirilmemiştir. Öğretmenin daha önce bağımsız olarak süreci yerine getirmesi amaçlanmıştır. Ancak verilerin analizi sonucunda BEP’e dayalı ders planlama, hazırlık, dersi gerçekleştirme ve değerlendirme adımlarının gerçekleştirilmediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle birlikte planlama yapmak istenmiş ancak öğretmenin vaktinin olmaması sebebiyle planlama oturumu gerçekleştirilememiştir (Araştırmacı günlüğü, 19.05.2016, s. 51). Sümbül öğretmen bir önceki derste işlediği gibi bir metin bulacağını, 5N1K sorularıyla okuduğunu anlamaya yönelik bir ders işleyeceğini ifade etmiştir. Öğretmenin yapacağı derse ilişkin kendisinin *Destek Eğitim Ders Planına* yazması istenmiştir. Dersin gerçekleştirildiği tarihte öğretmenden planlama istendiğinde; öğretmenin bu ders için yaptığı planlamayı *Destek Eğitim Ders Planına* yapmadığı, sadece boş bir A4 kağıdına dersin işlenişini ve BEP’e dayalı kısa döneli amaçları yazdığı görülmüştür (Bkz. Görsel 3.15).



Görsel 3.15. 20.05.2016 Tarihli Dersin Öğretmen Tarafından Yapılan Planı

Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan DEO dördüncü ders faaliyetinin her bir adımına ilişkin detaylar takipte yer alan ilgili başlıklarda sunulmuştur.

3.2.7.1. Hazırlık

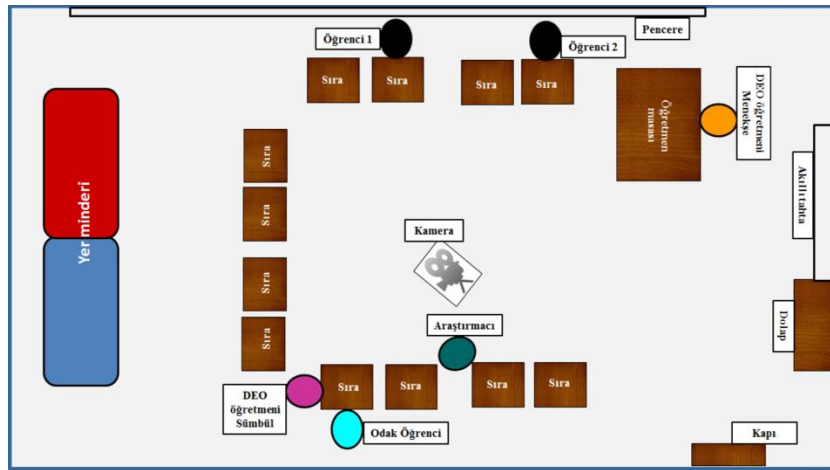
Öğretmenin gerçekleştirilecek derse ve materyaline ilişkin hazırlığı kendisinin yapması üzerine araştırmacı bu süreçle ilişkin herhangi bir hazırlık yapmamıştır. Araştırmacının yaptığı hazırlık, onuncu geçerlik komitesi toplantısında genel eğitim öğretmeni, DEO öğretmeni ve ÖERM öğretmeni arasında köprü oluşturacak bir dosya

hazırlanması için alınan karar doğrultusunda olmuştur (Geçerlik Komitesi Kararları, 12.05.2016, s. 11).

İletişim köprüsü kurma amacı doğrultusunda araştırmacı; geliştirilen BEP dosyasının, *Destek Eğitim Ders Planlarının, Kazanım Kontrol Listesinin, Öğretmen Görüşleri Şablonunun* bulunduğu bir dosya hazırlamıştır. Bu dosyayı öğrencinin yanında taşıması ile öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları, planlamaları, değerlendirmeleri paylaşarak işbirliği kurmaları amaçlanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 19.05.2016, s. 52). Bu dosyanın kullanımı ile ilgili aile, öğrenci, genel eğitim öğretmeni, DEO öğretmeni ve ÖERM öğretmeni tek tek görüşülerek bilgilendirilmiş ve dosya öğrenciye verilmiştir. Dosyanın öğrencinin yanında olmaması ihtimaline karşı da öğretmenlere 20’şer tane *Destek Eğitim Ders Planı, Kazanım Kontrol Listesi, Öğretmen Görüşleri Şablonu* çoğaltılarak verilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 20.05.2016, s. 52). Bu dosyadan ilerleyen bölümlerde *Öğrenci Gelişim İzleme Dosyası* adıyla bahsedilmiştir.

3.2.7.2. Dersin gerçekleştirilmesi (20.05.2016)

Dördüncü dersin çekimi DEO’da 20.05.2016 Cuma günü saat 16.15’te gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin derse alındığı sırada odada iki öğrenci daha Menekşe öğretmenle ders işlemektedir. Buna göre dördüncü dersin gerçekleştirildiği sıradaki bağlam bilgileri Şekil 3.21’de verilmiştir.



Şekil 3.21. DEO Dördüncü Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki

Öğretmen, hazırladığı materyali öğrencinin önüne koyarak derse başlamıştır. Derste işlenen metne Görsel 3.16’da yer verilmiştir.

20.05.2016

Adı Soyadı : Puanı :

KEKLİKLE HOROZLAR

Adamin biri bir keklik yakalamış. Kekliği horozlarla birlikte kümise koymuş. Keklik sevinmiş ilk zamanlar. Fakat sonraları horozlar hiç de saygı göstermemişler. Önüne gelen zavallı kekliği gagalamaya başlamış. Keklik düşünceye dalmış uzun uzun:

"Bu mudur konukseverlik? Bir yabancıya böyle mi davranılır?" Üstelik horozlar yalnız kendisine değil, birbirlerine de saldırmaya başlamışlar. Neredeyse birbirlerini yiyeceklermiş. Keklik:

"Demek adetleri böyleymiş," diye düşünmüş. "Bunlara kızmak değil acımak gerek. Suç bunlarda değil, zorbalarda, insanoğulları da bizi tuzaklara düşürüyorlar, atıyorlar horozların içine, yaşayabilersen yaşa. İnsan yakalandı mı bir tuzağa; gagalanmaya, itilmeye razı olmalı. Bunu istemiyorsa tuzaklardan uzak durmalı," demiş.

SORULAR

- 1) Kimi keklik yakalamış?
Adamin biri keklik yakalamış.
- 2) Kekliği nereye koymuş?
Kekliği kümise koymuş.
- 3) Keklik ilk zamanlar ne yapmış?
Kekliğin ilk zamanlar sevinmiş.
- 4) Sonraları horozlar kekliğe ne yapmışlar?
Sonraları horozlar kekliği hiç de saygı göstermemişler.
- 5) Keklik suçun kimlerde olduğunu söylüyor?
Kekliğin suçu zorbalarda olduğunu söylüyor.
- 6) Bu hikayenin başlığı nedir?
Bu hikayenin başlığı "Keklikle Horozlar" dır.
- 7) Kimi gagalamışlar?
Kekliği gagalamışlar.

Görsel 3.16. 20.05.2016 Tarihli Dersin Materyali

Yapılan analizler sonucunda öğrencinin dersin başında çok terli olduğu ve sürekli gözlerini ovuşturduğu görülmüştür. Öğrencinin ders programına göre beden eğitimi dersinden DEO'ya alındığı görülmektedir. Rutinde ders programına göre öğrencinin Türkçe dersi varken DEO'ya alınmasına özen gösterilmektedir. Ancak DEO öğretmenlerinin işleri olduğu için odak öğrenciyi bu saatte almışlardır.

Yapılan analiz sonucunda dersin işlenişi aşağıda yer aldığı gibi ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 20.05.2016, s. 52-53; DEO 4. Ders Çekimi, Video Kaydı 1/2, 20.05.2016, 00.00-17.16/00.00-14.47):

- Giriş bölümünde; öğrenci metni okumaya başlamıştır. Okuduğu her cümlede öğretmen durdurup soru sormuştur. Öğretmen öğrencinin yanlış okuduğu yerleri tekrar okutarak düzeltmiştir.
- Gelişme bölümünde; öğrencinin cevaplayamadığı yerlerde öğretmenin öğrencinin yaşantısına yönelik sorular sorduğu ve anlatım yaptığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen anlatımlarını ve sorularını somutlaştırarak örneklerle desteklemiştir. Öğretmenin tahmin etme becerisine yönelik "Horozlar neden birbirlerine saldırıyorlar?" şeklinde soru sorduğu da

görülmüştür. Öğrenciye soruyu cevaplaması için bekleme süresi vermiştir. Öğrenci “*Çünkü yemek istiyorlar o yüzden saldırıyorlar.*” Şeklinde tahminde bulunmuştur. Öğretmenin ek olarak sözcük dağarcığına ilişkin “adet, zorba” sözcüklerini de paylaştığı görülmüştür.

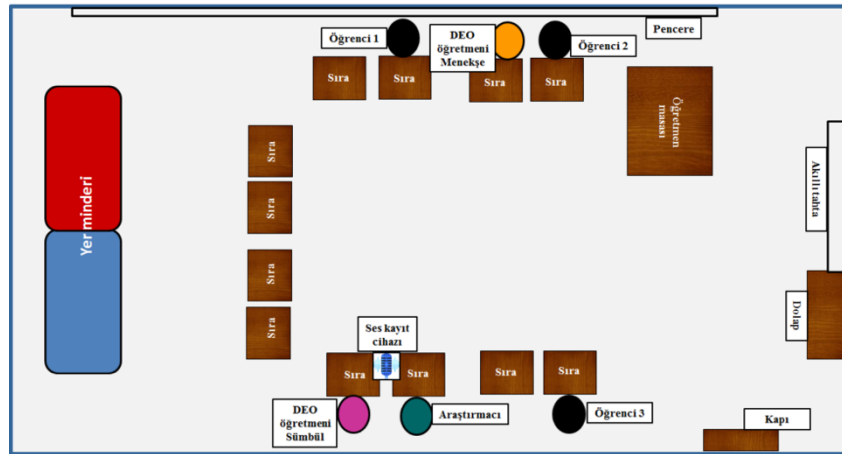
- Sonuç bölümünde; öğretmen ve öğrenci metni bitirdikten sonra sorulara geçmiştir. Soru cevap stratejisine yönelik öğretmen öncelikle öğrenciden soru sözcüklerini bulmasını istemiştir ve metindeki “kim, ne, nereye” sorularını cevaplamışlardır. Soruları cevaplarken yazı çalışması da yapılmıştır. Soru işareti, nokta gibi noktalama işaretleri ve kullanımı da paylaşılmıştır. Ayrıca metnin başlığı ile ilgili de bir soru da yer almaktadır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencinin metinde yer alan yedi sorudan üçünü bağımsız bir şekilde cevapladığı görülmüştür. Ayrıca öğrencinin isteksiz tavırları, dersi katılımlı bir şekilde dinlemediği ve sürekli saçlarıyla oynadığı da ortaya çıkan bulgular arasındadır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenin bulduğu, geçen derste ve bu derste işlenen metinlere yönelik; metinlerin kısa olmasına rağmen içeriğinin ve sorularının oldukça zor ve karmaşık olduğu dikkat çeken nokta olmuştur (11. Geçerlik Komitesi, Video Kaydı 1, 26.05.2016, 02.26-02.44). Bir başka dikkat çekici nokta ise öğrencinin bu ders sonunda araştırmacının yanına gelerek DEO’ya gelmek istemediğini ifade etmesidir. Öğrenci bunun nedenini de “*Burayı sevmiyorum.*” şeklinde belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 20.05.2016, s. 52).

Bu süreçle eş zamanlı olarak ÖERM’de de çekime başlanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 18.05.2016, s. 51). ÖERM’de yapılan ilk ders çekiminden sonra öğrenciye haftaya gelip gelmeyeceği sorulduğunda öğrencinin “*Gelicem, burayı seviyorum burası güzel.*” diye ifade ettiği görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 25.05.2016, s. 55).

3.2.7.3. Birlikte değerlendirme (20.05.2016)

Dersin gerçekleştirilmesinden sonra aynı tarihte DEO’da birlikte değerlendirme oturumu yapılmıştır. Buna göre dördüncü derse ilişkin gerçekleştirilen değerlendirme oturumuna ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.22’de verilmiştir. Değerlendirme sırasında DEO’da Menekşe öğretmenle birlikte üç öğrencinin daha ders işledikleri görülebilir.



Şekil 3.22. DEO Dördüncü Ders Birlikte Değerlendirmenin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki

Öğretmenin bu derse ilişkin *Destek Eğitim Ders Planına* planlamayı yapmaması üzerine bu değerlendirme oturumunda öncelikle bu adım gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin A4'e yazdığı planlama üzerinde konuşularak *Destek Eğitim Ders Planına* araştırmacı tarafından yazılarak yerleştirilmiş, değerlendirme kısmı öğretmen tarafından doldurulmuş ve imzalanmıştır (Bkz. Görsel 3.17).

DÖNÜŞE GİRİŞ DERS PLANI	
Tarih	20.05.2016
Dersin Adı	Türkçe
Süre	45'
Önite/Konu	Kelime Horozlar adlı metinde Okuduğunu Anlama
Kullanılan Materyaller	Kelime Horozlar adlı metin ve Metne Göre 7 Soru
Sözetik Dağırıcı	Konuşarak, adet, zorba
Öğrenme Alanı	Okuma, Yazma
BEP'teki Derse İlişkin Kısa Dönemli Amaçların Numaraları	2.1.1 - 3.1.2 - 3.1.4 - 3.2.1 - 3.2.7 - 4.1.1 - 4.1.2
Dersin İşleniş	Kelime ve horozlar metninin okunması istenir. Metnin kelimeleri, gösterdiği durumları açıklanır. İstenilen Açıklama yapılırken günlük hayatta kullanılan diğer Metnin bitimindeki soruların cevaplanması. Tema ile Sorular çalıştırılırken Soru Cevaplaması. Sözleşme buldurulan Soru sözleşmenin Tüketimi cevapları göstermektedir. Böylece soruya göre doğru cevap verilebilir öğrenim.
Kullanılan Stratejiler	Soru-cevap, tahmin etme, gözlemleme, anlatım, gösterme, değerlendirme, örnekler kullanma
Değerlendirme	Kelime metni kullanıldığı için öğrencileri okuma alışkanlığı oluşturma bir amaçla değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı oluşturmaya yönelikleri var. Soru cevaplarında Soru Sözleşmelerini bulabildi. Benzer soruları da cevap verebildi. Yorum noktalarını hatırladı göstermektedir. Derste buhar vurgusu da yapılmıştır.

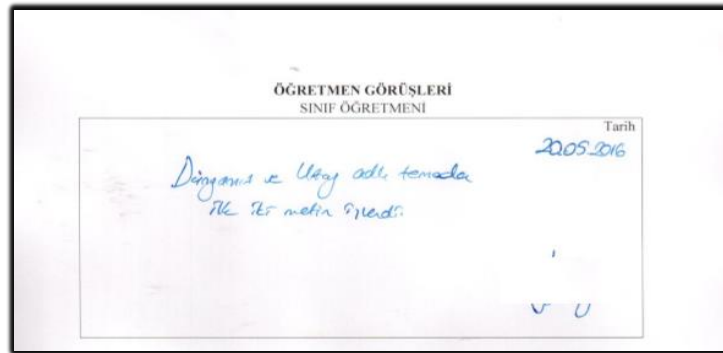
Görsel 3.17. 20.05.2016 Tarihli Dersin Tekrar Yapılan Planı

BEP'e dayalı derste alınan kısa dönemli amaçlar, *Kazanım Kontrol Listesinde* de işaretlenerek değerlendirilmiştir (Bkz. EK-12).

Öğretmen yaptığı değerlendirmede; kısa metinlerin kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Derste; BEP'te yer alan kısa dönemli amaçlardan günlük yaşamdan örnekler verme, 5N1K sorularına cevap verme, tahmin etme, noktalama işaretlerini kullanma, okuduğunu anlama, sözcük dağarcığı geliştirme gibi amaçları ele aldıklarından bahsetmiştir. *Kazanım Kontrol Listesinin* doldurulurken ele alınan amaçların hiçbirinin tam anlamıyla gerçekleşmediği, hala gelişmeye gereksiniminin olduğu paylaşılmıştır. Kısa dönemli amaçlara ilişkin BEP'teki *Açıklamalar* bölümüne amacın ölçütü ile ilgili bilgiler öğretmen tarafından yazılmıştır (DEO 4. Ders Değerlendirme, Ses Kaydı, 20.05.2016, 05.35-06.54).

Bir sonraki derse ilişkin öğrencinin Türkçe ders kitabından bir metnin araştırmacı tarafından kısaltılarak işlenmesi üzerine karar alınmıştır. Burada dikkat çeken nokta öğretmenin metnin kısalıp uyarlanabileceğine inanmamasıdır. Öğretmen bu durumu “Yalnız çok merak ediyorum nasıl kılalacak o metinler. Çünkü onlar başlı başına her bir paragraf belli bir olay üzerine yoğunlaşır, genelde ağırdır, uzundur.” Şeklinde ifade etmiştir (DEO 4. Ders Değerlendirme, Ses Kaydı, 20.05.2016, 07.19-07.30). Bu sebeple metnin araştırmacı tarafından kısaltılması bir sonraki derste de birlikte uyarlanması kararı alınmıştır (Araştırmacı günlüğü, 20.05.2016, s. 53).

Değerlendirme toplantısından sonra araştırmacı genel eğitim öğretmeni ile görüşmüş ve hangi metni incelediklerini öğrenmiştir. Genel eğitim öğretmenin bu paylaşımı *Öğrenci Gelişim İzleme Dosyasındaki Öğretmen Görüşleri Şablonuna* da yazması sağlanmıştır (Bkz. Görsel 3.19).



Görsel 3.18. 20.05.2016 Genel Eğitim Öğretmeni Görüşü

Alınan bilgiler ışığında araştırmacı tarafından Dünyamız ve Uzay adlı sekizinci temadan “Dünya’nın Geleceği” adlı öyküleyici metin kısaltılarak uyarlanmıştır. Uyarlama yaparken araştırmacı öğrencinin seviyesine uygun bir şekilde beş, altı sözcüklü cümleler kurmaya dikkat etmiştir. (Araştırmacı günlüğü, 21.05.2016, s. 53).

Hazırlıklar doğrultusunda dersi gerçekleştirmek üzere 23.05.2016 tarihinde DEO’ya gidilmiş ancak öğrenci gelmek istemediğini tekrar ifade etmiştir. Bu ifadeden sonra aileyle görüşülmüş aile de DEO’ya öğrencinin gitmek istemediğini, ÖERM’de sürece devam edilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Aile bu isteklerinin sebebini son görüşmede açıklamıştır. Böylece DEO’daki ders çekim süreçleri noktalanmış ve ÖERM’de ders çekimlerine devam edilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 25.05.2016, s. 54; Geçerlik Komitesi Kararları, 26.05.2016, s. 12).

3.2.8. BEP’e dayalı ÖERM birinci ders çekimi süreci

ÖERM’de ilk ders çekim sürecine başlamadan önce ÖERM öğretmeninin demografik bilgileri alınmıştır. Ayrıca öğrencinin devam ettiği ÖERM sürecine ilişkin detaylı bilgi almak üzere bir de ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ön görüşmede ÖERM öğretmeninin dile getirdiği önemli konu başlıkları (ÖERM Öğretmeni Ön Görüşme, Ses Kaydı, 28.04.2016, 00.00-04.25):

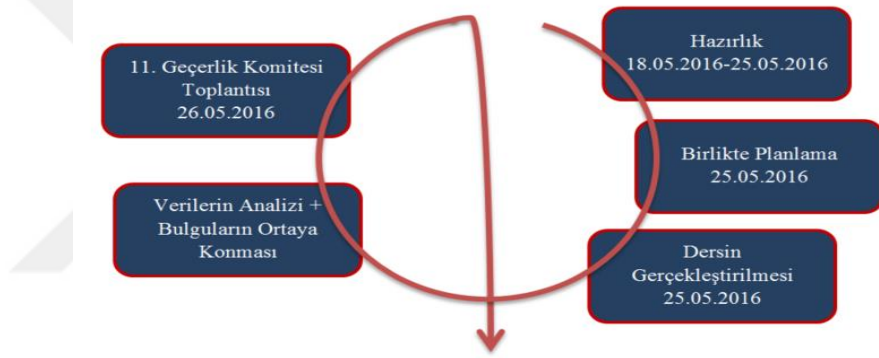
- Odak öğrencinin haftada iki saat birebir derse geldiği,
- Daha önceki öğretmeniyle konuşularak planlama yapıldığı, yazılı bir planlamanın olmadığı,
- Yapılan değerlendirmelerin de yazılı değil, düşünsel olduğu,
- Odak öğrencinin okuma yazma, sözcük dağarcığı, dil sorunları olduğu,
- Öğrencinin devamsızlık yaptığı,
- Geliştirilen BEP’in somut olarak kayıt altına alınmasının faydalı olacağı.

Alınan bu bilgilere ek olarak araştırmacının eğitim ortamını daha iyi tanıyabilmesi amacıyla ilk olarak 18.05.2016 tarihinde bir ders çekimi gerçekleştirilmiştir. 45 dakikalık iki ders yapılmıştır. Bu ders çekimine ilişkin yapılan analiz sonucunda şu bulgular ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 18.05.2016, s. 51; ÖERM 1. Ders Çekimi, Video Kaydı 1/2, 18.05.2016, 17.16./17.17):

- İşitme kayıplı öğrencilerle birebir derslerde öğrencilerin dinleme, tahmin etme, sözcük dağarcığı, söz dizimi gibi becerilerini geliştirici olduğu ifade edilen tek kart kullanılmıştır (Gürgür, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 509).

- Öğretmen, öğrencinin kullandığı dili düzeltip tekrar etmesini sağlamış (Toe, Beattie and Barr, 2007, s. 102), günlük yaşantısından örnekler vermiş, soru-cevap, anlatım, tahmin etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, cümle kurma, sözcük dağarcığını geliştirme gibi pek çok beceriyi geliştirecek stratejileri de kullanmıştır.
- DEO’da işlenen benzetme ifadelerine yönelik derste derse katılım göstermeyen öğrencinin bu derste, yazdığı üç rakamını “Top gibi olmuş” cümlesini kurarak benzettiği görülmüştür.

Araştırmacının eğitim ortamına ilişkin aldığı bilgilerden sonra ÖERM’deki ilk ders çekimi faaliyetine geçilmiştir. Bu faaliyet birbirini takip eden adımlardan oluşan bir döngü içerisinde gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 3.19).

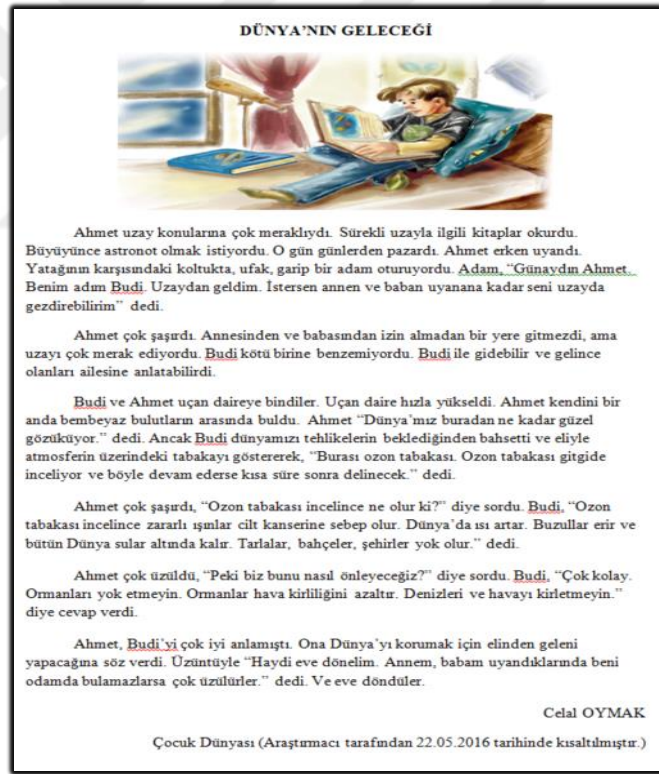


Şekil 3.19. ÖERM Birinci Ders Çekimi Döngüsü

Şekil 3.19’da görüldüğü gibi bu ders çekimi faaliyeti; hazırlık, birlikte planlama ve dersin gerçekleştirilmesi adımlarından oluşmaktadır. Bütün adımların başlıkları altında verilerin analiziyle bulguların ortaya konmasına ve geçerlik komitesi toplantılarına yer verilmiştir. Bu faaliyette, öğretmenin yoğun bir tempoda çalışması ve özel durumları sebebiyle birlikte değerlendirme oturumu gerçekleştirilememiştir. ÖERM öğretmeni günde sekiz saat derse girdiğini, dersleri arasındaki on dakikalık molada ise gerçekleştireceği derslere ilişkin materyal hazırlığı yaptığını belirtmiştir. Öğretmenin yoğunluğu sebebiyle planlama oturumları da telefondaki whatsapp uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan ÖERM ilk ders faaliyetinin her bir adımına ilişkin detaylar takipte yer alan ilgili başlıklarda sunulmuştur.

3.2.8.1. Hazırlık

Araştırmacı, uygulamaların paralellik göstermesi açısından DEO için hazırladığı materyali ÖERM ders çekiminde kullanmak için ÖERM öğretmeni ile görüşmüştür. Öğretmen tarafından bu durum kabul edilmiş ve çok faydalı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen materyal yazacak ya da uyarlayacak vakit bulamadığını belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı hazırladığı metni ÖERM öğretmeni ile whatsapp üzerinden paylaşmıştır. Araştırmacı ve öğretmen, metinde tekrar uyarılama yapıp metni biraz daha kısaltmışlardır. Türkçe kitabında üç sayfa olan metin bir sayfaya indirilmiştir (Bkz. Görsel 3.20). Buna ek olarak öğrencinin bilmediği düşünülen “astronot, uzay, uçan daire” sözcüklerine ilişkin görseller destekleyici materyaller olarak belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 24.05.2016, s. 53-54; ÖERM öğretmeni, Whatsapp Görüşmesi Görüntüleri, 24.05.2016).



Görsel 3.19. 25.05.2016 Tarihli Dersin Materyali

Hazırlanan metnin ve destekleyici materyallerin araştırmacı tarafından çıktısı alınarak gerçekleştirilecek ders öncesinde öğretmenle paylaşılmıştır.

3.2.8.2.Birlikte planlama (24.05.2016)

Materyalin seçilmesinden sonra ÖERM öğretmeni ile dersi planlamaya geçilmiştir. Planlama oturumu da hazırlığın yapıldığı gibi whatsapp üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Öğrencinin öncelikle gereksinimleri doğrultusunda sözcük dağarcığı ve özetleme becerisine yönelik ders işlenmesi kararlaştırılmıştır. Dersin işlenişi sırasında soru-cevap stratejisinin de kullanılmasının, tahmin etme ve sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerine de hizmet edeceği paylaşılmıştır. Bu konuşulanlar doğrultusunda derste ele alınması planlanan BEP'teki kısa dönemli amaçlar da belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 24.05.2016, s. 54). Whatsapp üzerinden yapılan bu planlama araştırmacı tarafından yazılmış ve dersin gerçekleştirildiği gün ders öncesinde öğretmenle paylaşılmıştır. Bu derse ilişkin hazırlanan *Destek Eğitim Ders Planı* Görsel 3.21'de verilmiştir.

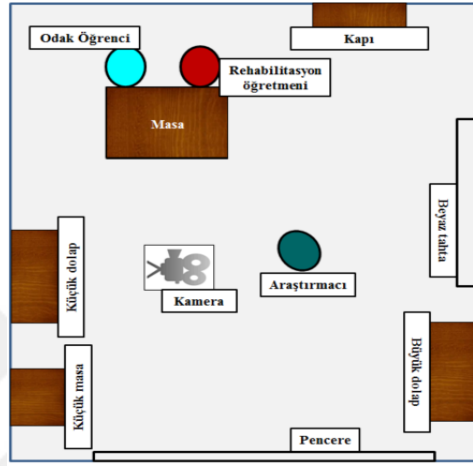
DESTEK EĞİTİM DERS PLANI	
Tarih	25.05.2016
Dersin Adı	Türkçe
Süre	45' + 45'
Ünite/Konu	Dünyamız ve Uzay, sözcük dağarcığı, özetleme
Kullanılan Materyaller	"Dünyanın Geleceği" adlı etkileşimli metin (Türkçe kitap-bundan kısaltılmıştır) Astronot, uzay, uçuş daire, ozen tabakası, gezegen görselleri
Sözcük Dağarcığı	Astronot, uzay, uçuş daire, ozen tabakası
Öğrenme Alanı	Okuma, Konuşma, Yazma
BEP'teki Derse İlişkin Kısa Dönemli Amaçların Numaraları	2.1.1 - 2.1.2 - 2.2.2 - 2.3.2. 3.1.1 - 3.1.2 - 3.1.3 - 3.1.4 - 3.2.18 - 3.2.1 - 3.2.24 4.1.1 - 4.2.1 - 4.2.19 - 4.2.26
Dersin İşlenişi	Öğrenci metni okumaya başlar. Okurken anlamadığı yerleri sorması istenir. Alanın bündüğü sözcükler ve amaçla alınan sözcükler paylaşılır. Metnin her paragrafı okunduktan sonra her paragrafın özetlenmesi istenir. Dersin sonunda metni bütün olarak birkaç cümle ile özetlenmesi ve yazması istenerek bunun resmiyi yapması istenir.
Kullanılan Stratejiler	Soru-cevap, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler, özetleme, zihinde yapılandırma

Görsel 3.20. 25.05.2016 Tarihli Dersin Planı

Değerlendirme kısmı ders gerçekleştirildikten sonra öğretmen tarafından doldurulmak üzere boş bırakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bu planlamanın whatsapp üzerinden yapılması ve uzun sürmesine rağmen sistematik bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. *Destek Eğitim Ders Planında* yer alan her bir başlığa ilişkin yazılacakların etkileşimli ve net bir şekilde belirlendiği ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 24.05.2016, s. 54).

3.2.8.3. Dersin gerçekleştirilmesi (25.05.2016)

Yapılan hazırlık ve planlamaya ilişkin belgeler ders gerçekleştirilmeden önce ÖERM öğretmeni ile paylaşılmış ve dersten önce bir kez daha üzerinden geçilmiştir. ÖERM’de gerçekleştirilen birebir derste dışarıdan gürültü gelmediği, ÖERM sınıfında ses yalıtımı olduğu tespit edilmiştir. ÖERM’de gerçekleştirilen ilk derse ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.24’te verilmiştir.



Şekil 3.24. ÖERM Birinci Ders Çekiminin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki

Şekil 3.24’te dersin gerçekleştiği ortamda ÖERM öğretmeni ve odak öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda dersin işlenişi aşağıda yer aldığı gibi ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 25.05.2016, s. 54-55; ÖERM İlk Ders Çekimi, Video Kaydı 1/2/3/4, 25.05.2016, 00.00-83.28):

- Giriş bölümünde; öğrenci metni okumaya başlamış ve metni okurken sorular sormuş, öğretmen anlamı paylaşmıştır. Bu noktada öğrencinin katılımlı bir şekilde dersi dinlediği görülmüştür. Öğretmenin anlatımı sırasında öğrencinin “Astronot neden giydi biliyon mu? Çünkü güneş yakmak için olmasın diye?”, “Ama astronot giymezse nefes alamaz ki.” Gibi ifadelerle katılım gösterdiği belirlenmiştir.
- Gelişme bölümünde; öğrenci metni okumaya devam etmiştir. Öğretmen okudukları her paragrafa ilişkin öğrencinin özetleme yapmasını istemiş ve sorular sorarak anlatamadığı yerleri desteklemiştir. Öğrencinin derse ilişkin “Neden gelmiş Budi? Diye tahmin sorusu sorduğu, “Ahmet görmeye gelmiş olabilir.” şeklinde de kendi sorduğu soruyu cevapladığı ortaya çıkan bulgular

arasındadır. Soru cevap, özetleme ve ön bilgileri kullanma stratejileri kullanılarak metin bu şekilde işlenmiştir.

- Sonuç bölümünde; öğretmen öğrenciye metinde anlatılanların resmini yapmasını istemiştir. Ancak öğrencinin kavram haritası yapmayı istemesi üzerine “*Gezegen, Dünya, Mars, Jüpiter vb.*” sözcüklerini konuşarak kavram haritası oluşturmuşlardır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencinin aktif katılımı ve katılım sırasında sorduğu sorular ve cümleler dikkat çeken bulgular arasındadır. Ayrıca dersin planlama doğrultusunda sistematik bir şekilde gerçekleştiği ve planlamada yer alan sözcüklerin, stratejilerin ve amaçların ders sırasında ele alındığı ortaya çıkmıştır. Ek olarak hem planlama oturumunda plan hazırlanırken hem de dersin gerçekleştirilmesinde öğretmenin öğrencinin performansını iyi bildiği ve öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda BEP kazanımlarını uygulayarak dersi gerçekleştirdiği görülmüştür. Materyal boyutunda ise ÖERM ilk ders çekiminde ele alınan materyalin, DEO 4. Ders çekiminde ele alınan materyalden daha uzun olduğu ortaya çıkmıştır. Metnin uzunluğuna rağmen öğrenci derse aktif bir şekilde katılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 25.05.2016, s. 55).

Öğretmenin birlikte değerlendirme için vaktinin olmaması sebebiyle birlikte değerlendirme oturumu gerçekleşmemiştir. ÖERM öğretmenine de değerlendirme oturumlarının öğretmen yeterliğine yönelik yapılmayacağı sadece BEP’te yer alan amaçların uygunluğunun denetleneceği açıklaması yapılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 25.05.2016, s. 55). Öğretmen *Destek Eğitim Ders Planında* yer alan *Değerlendirme* bölümünü doldurması istenmiştir. Buna ilişkin öğretmenin doldurduğu *Değerlendirme* bölümü Görsel 3.22’de verilmiştir.

Değerlendirme	Öğrencinin özetleme becerisinin de sorunlar yaşamamasından dolayı özetleme becerisinin başlangıcı olarak paragraf paragraf özetleme yapmanın öğrenci için anlamlı olduğunu düşünürüm. Süreyle ilgili bir biçimde kullanamadık, konuyu çok da bildi ve raporlama da sorunlar yaşamadım. Bu sebeple hem de öğrencinin istediği doğrultusunda planımız da aldığımız metnin hepsini özetlemeyi ve resmini? ~~Klasik harita~~ yaptırmağı yapmadık.
Dersi Gerçekleştiren Öğretmen	Dersi Gerçekleştiren Öğretmen
Arastırıcıdan Kol	Onun yerine E. avram haritası yaptık. Zaten konumuzda sözcük dağarcığı da olduğu için bunu yapmakta bir sakınca görmedim. Ancak yapma öğrenme alışkanlığıyla ilgili amaçlarımızın hepsini ders sırasında gerçekleştiremedik. Uygay konuyu öğrencinin çok dikkatini çekti.

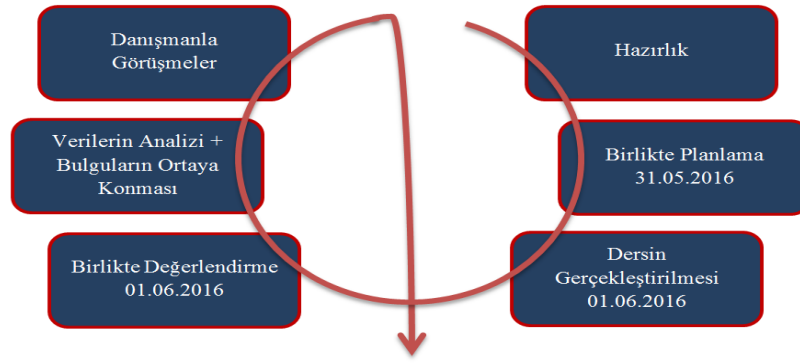
Görsel 3.21. 25.05.2016 Tarihli Ders Değerlendirmesi

ÖERM'deki ilk dersin gerçekleşmesinden sonra iki kurumda işlenen derslerde planlama ve değerlendirme oturumlarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farklılıklar (11. Geçerlik Komitesi Toplantısı, Video Kaydı, 26.05.2016, 07.25):

- DEO odasında çok gürültü olduğu,
- DEO öğretmeninin ve öğrencinin ders sırasında isteksiz tavırları olduğu, öğrencinin sürekli saçlarıyla oynadığı,
- Öğretmenler tarafından öğrencinin DEO'ya gitmek istememesine yönelik bir çalışma gerçekleştirilmediği,
- ÖERM öğretmeninin İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından mezun olmasının dersin gerçekleştirilmesinde fark oluşturabileceği,
- ÖERM'deki ders çekiminde öğrencinin aktif katılımının olduğu,
- ÖERM öğretmeninin dersi gerçekleştirirken ses tonunun, tutumunun olumlu olduğu, dersi istekle işlediği şeklindedir.

3.2.9. BEP'e dayalı ÖERM ikinci ders çekimi süreci

İlk ÖERM ders çekimi faaliyetinden sonra ikinci ders çekimi faaliyetine geçilmiştir. Bu ders planlanan şekilde 01.06.2016 tarihinde ÖERM öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. İkinci ÖERM ders faaliyeti, birbirini takip eden adımlardan oluşan bir döngü içerisinde gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 3.25).



Şekil 3.25. ÖERM İkinci Ders Çekimi Döngüsü

Şekil 3.25'te görüldüğü gibi bu faaliyet; hazırlık, birlikte planlama, dersin gerçekleştirilmesi, birlikte değerlendirme, süreç içerisinde gerçekleşen danışmanla görüşmeler ve verilerin analizi ve bulguların ortaya konması adımlarını içermektedir. Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan ÖERM ikinci ders faaliyetinin her bir adımına ilişkin detaylar takipte yer alan ilgili başlıklarda sunulmuştur.

3.2.9.1. Hazırlık

ÖERM öğretmeni, uzay konusu öğrencinin çok ilgisini çektiği için ikinci derste bu konu ile ilgili tek kart bakmayı düşündüğünü ifade etmiştir. GES'teki tema ile de paralel olduğu için uygun olduğu kararlaştırılmıştır. Öğretmen bulduğu tek kart görselini araştırmacı ile paylaşmış ve materyal hazırlığı ÖERM öğretmeni tarafından yapılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 31.05.2016, s. 58). Öğretmenin seçtiği materyal Görsel 3.23'te verilmiştir.



Görsel 3.22. 01.06.2016 Tarihli Dersin Materyali

3.2.9.2. Birlikte planlama (31.05.2016)

Birlikte planlama 31.05.2016 tarihinde ÖERM öğretmeni ile whatsapp üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin öncelikli gereksinimleri doğrultusunda belirlenen materyal ile ilgili olarak planlama yapılmıştır. Dersin işlenişinde soru cevap, doğrudan anlatım stratejileri kullanılarak tahmin etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerini, sözcük dağarcığını, söz dizimine uygun cümle kurmayı geliştirici bir etkinlik planlanmıştır. Bu doğrultuda derste ele alınacak BEP'teki kısa dönemli amaçlar seçilmiştir. Sözcük dağarcığı, dersin işlenişi ve kullanılan stratejiler de whatsapp üzerindeki planlamada belirlenerek ÖERM öğretmeni tarafından *Derstek Eğitim Ders Planına* yazılmasına karar verilmiştir (ÖERM Öğretmeni, Whatsapp Görüşme Görüntüleri, 31.05.2016). Burada öğretmene yazdırmadaki amaç, beraber yapılan planlamada öğretmenin bağımsız hale gelmesi ve sistematiklik açısından ilk adımın atılmasıdır (Araştırmacı günlüğü, 31.05.2016, s. 58). Birlikte planlanan ve ÖERM öğretmenin yazdığı *Destek Eğitim Ders Planı* Görsel 3.24'te verilmiştir. Bu verilen fotoğrafta *Değerlendirme* bölümü birlikte değerlendirme başlığında verileceğinden o bölüm kesilerek verilmiştir.

DESTEK EĞİTİM DERS PLANI	
Tarih	01.06.2016
Dersin Adı	Türkçe
Süre	45+45
Ünite/Konu	Dünyamız ve Uzay
Kullanılan Materyaller	Astronot ve uzay ile ilgili tek kart.
Sözcük Dağarcığı	İzleyen etkinlik: Astronotlar ilgili karttaki etkinlikleri Astronot, uzay, uzay mekiki 15 kartlı grups
Öğrenme Alanı	Dinleme, Konuşma, Yazma
BEP'teki Derse İlişkin Kısa Dönemli Amaçların Numaraları	1.1.1., 1.2.1., 1.2.2., 1.2.6., 2.1.1., 2.1.2., 2.2.2., 2.2.6., 2.2.9., 2.2.10., 2.2.13 4.1.1., 4.1.4., 4.2.1.
Dersin İşlenişi	- Öğretmen astronot hakkında konusacaklarını paylaşıp tek kartı göstererek buradan neker oluyor sorusuna derse giriş yapar. - Sol tarafta ortasında soru-cavap ile ders işlenir. Tahmin etme, çıkartmada buluma, yerine koyma soruları ile ders detaylandırılır. - İzleyen etkinlikte de astronotun ne söylediğini öğrencinin yazması istenerek karikatür çizilmesi yapılır ve karikatür köşesine asılır.
Kullanılan Stratejiler	Tahmin etme, soru-cavap, çıkartmada buluma, ön bilgileri ni kullanma, özetleme

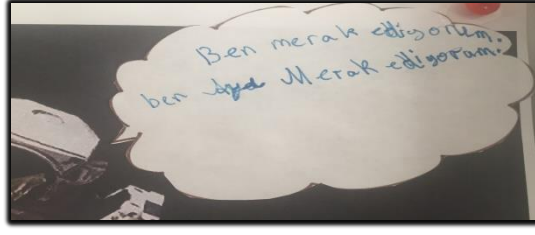
Görsel 3.23. 01.06.2016 Tarihli Dersin Planı

3.2.9.3. Dersin gerçekleştirilmesi (01.06.2016)

Yapılan hazırlık ve planlamaya ilişkin belgeler ders gerçekleştirilmeden önce ÖERM öğretmeni ile kontrol edilmiştir. Bu kontrolden sonra derse geçilmiştir. 45 dakikalık iki ders gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ikinci ÖERM ders çekimine ilişkin bağlam bilgileri, ÖERM ilk ders çekimindeki bağlam bilgileri ile aynı şekilde olmuştur (Bkz. s. 125).

Yapılan analiz sonucunda dersin işlenişi aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 01.06.2016, s. 58-59; ÖERM 2. Ders Çekimi, Video Kaydı, 01.06.2016, 1-6, 00.00-87.05):

- Giriş bölümünde, tarih konuşularak derse giriş yapılmış ve geçen derste ne konuşulduğu paylaşılmıştır.
- Gelişme bölümünde, öğretmenle öğrenci karşılıklı soru cevap ve anlatım yapmışlardır. Dersin, odak konu ile ilgili sohbet havasında gerçekleştiği görülmüştür. Burada, öğrencinin “*giyyordu*” bileşik zamanlı fiili kullandığı ancak “*giydim*” sözcüğündeki şahıs eki olan “*m*”yi kullanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca DEO’da benzetme ifadelerine yönelik derse aktif katılım göstermeyen öğrencinin ilk ÖERM ders çekiminde olduğu gibi bu derste de uzay mekiğine “*ev gibi*” diyerek benzetme yaptığı görülmüştür. “*Sence nereye gidiyor olabilir?*” şeklindeki tahmin sorusuna da “*göktaşı*” diye cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Sözcük dağarcığına alınan “*uzay, astronot, uzay mekiği, 15 katlı giysi*” sözcüklerinin derste ele alındığı da belirlenmiştir. Öğretmen, yeni verdiği sözcükleri tahtaya yazarak paylaşmıştır. Kart konuşulduktan sonra öğretmen “*astronot*” ile ilgili cümle yazdırmıştır. Öğrenci “*Astronot 15 katlı giydi.*” şeklinde söylemiştir. Öğretmenin sorduğu sorularla cümle “*Astronot 15 katlı giysi giyyordu.*” şeklinde düzeltilmiştir. Öğrencinin “*2 tane astronot olmuş bence arkandan çekmişler.*” şeklinde tek karta ilişkin yorumlar yaptığı da görülmüştür. Öğrenci, “*Neden astronot olmak isterdin?, Astronot neden 15 katlı giysi giyyordu?*” mantık yürütme sorularına da “*Çünkü aya bakmak için.*”, “*Çünkü göktaşı zarar vermesin diye*” şeklinde cevaplar vermiştir.
- Sonuç bölümünde karikatür çalışması yapmışlardır. Yapılan karikatür çalışması Görsel 3.25’te verilmiştir. Ayrıca öğretmen derste konuşulanlarla ilgili sorular da sormuştur.

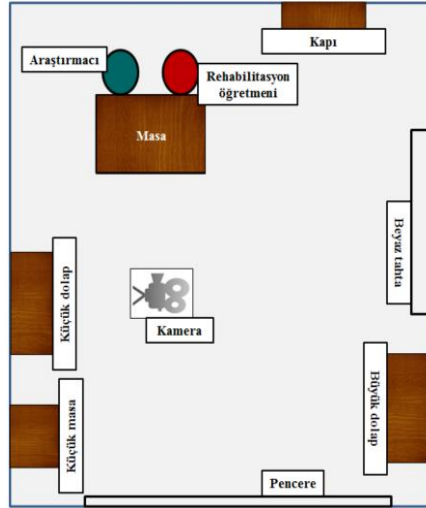


Görsel 3.24. 01.06.2016 Tarihli Karikatür Çalışması

Derse ilişkin yapılan analiz sonucunda öğretmenin; öğrencinin kendi yaşantısı ile derste paylaşılanları ilişkilendirmesine fırsatlar verdiği, derste birçok amacı kullandığı ve alınan amaçların gerçekleşmesi için ders içinde birçok etkinlik yaptığı ortaya çıkmıştır. Derste öğrencinin öncelikli gereksinimleri olan sözcük dağarcığı, cümle kurma, tahmin etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi amaçların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. İlk ÖERM ders çekiminde olduğu gibi öğrencinin bu derste de aktif katılımının olduğu görülmüştür. Ancak öğrencinin ders sırasında esnediği ve uykusunun olduğunu ifade etmesi de dikkat çeken bulgular arasında bulunmaktadır. Öğrencinin derslerde sürekli esnemesi ve uykusunun olduğu ifade etmesi üzerine aileyle görüşülmüş ve anne geç saatte yattığını ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 01.06.2016, s. 59).

3.2.9.4. Birlikte Değerlendirme (01.06.2016)

Dersin gerçekleştirilmesinden sonra aynı tarihte ÖERM’de birlikte değerlendirme oturumu yapılmıştır. DEO’da video kaydı istenmediği için ses kaydı ile kayda alınan birlikte planlama ve değerlendirme oturumları, ÖERM’de video kaydına alınmıştır (Araştırmacı günlüğü, 01.06.2016, s. 59). Buna göre ÖERM’deki ikinci derse yönelik gerçekleştirilen değerlendirme oturumuna ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.26’da verilmiştir.



Şekil 3.26. ÖERM İkinci Ders Birlikte Değerlendirmenin Yapıldığı Süreye İlişkin Kroki

Ortamin Şekil 3.26'daki gibi gerçekleştiği birlikte değerlendirme oturumunda öncelikle öğretmenle *Kazanım Kontrol Listesi* doldurulmuştur. Plana alınan BEP'teki kısa dönemli amaçları, öğrencinin ne ölçüde gerçekleştirdiği konuşularak bu amaçlara işaretleme yapılmıştır. Öğrencinin bu derse ilişkin hangi amaçları ne ölçüde gerçekleştirdiğinin yer aldığı *Kazanım Kontrol Listesi* EK-13'TE verilmiştir (ÖERM 2. Ders Değerlendirme, Video Kaydı, 01.06.2016). Öğretmenle birlikte *Kazanım Kontrol Listesi* doldurulduktan sonra öğretmenden *Destek Eğitim Ders Planındaki Değerlendirme* Bölümüne dersin değerlendirmesini yazması istenmiştir. Bunun sebebi öğretmenin zamanın olmaması ve kendini rahat hissetmesidir. Öğretmenin doldurduğu *Destek Eğitim Ders Planındaki* değerlendirme Görsel 3.26'da verilmiştir.

Değerlendirme	Öğrencimin derse katılımı oldukça aktifti. Ders sırasında merak ettiği ve sorduğu çok şey oldu. Bugünkü dersin geçen haftaya oranla daha verimli olduğunu düşünüyorum. Kayıt olunduğunda heyecanlanıyorum. Kendi yanıtlarımdan örneklerle 15 farklı kelimeyi öğrettiğimin oturduğum öğrenci için anlamlı olduğunu düşünüyorum. Ekleri kullanmadım, bunları yazmada problemler yaşıyorum. Büyük-küçük harf ve nokta kullanmıyorum. Bu da problemler yaşıyorum. Dersi Gerçekleştiren Öğretmen
---------------	---

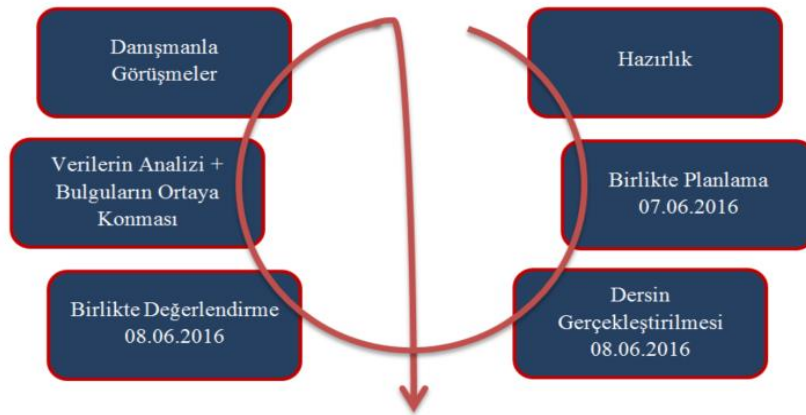
Görsel 3.25. 01.06.2016 Tarihli Ders Değerlendirmesi

Görsel 3.26’da da görüldüğü gibi öğretmen değerlendirmeyi daha çok öğrencinin dersteki performansına ilişkin yapmıştır.

İkinci ÖERM ders çekim süreci danışmanla paylaşılmış ve ÖERM’deki sürecin döngüye girdiğinden tam olarak emin olmak için son bir ders çekimine daha gidilmesi kararlaştırılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 01.06.2016, s. 59; Geçerlik Komitesi Kararları, 26.05.2016, s. 12). Bu karar doğrultusunda ÖERM’e üçüncü ders çekimine gidilmiştir.

3.2.10. ÖERM üçüncü ders çekimi süreci

İkinci ÖERM ders çekimi faaliyetinden sonra üçüncü ders çekimi faaliyetine geçilmiştir. Bu ders planlanan şekilde 08.06.2016 tarihinde ÖERM öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Burada dikkat çeken nokta devamsızlık sorunu yaşanan öğrencinin, 18.05.2016 tarihinden itibaren ÖERM’de yapılan ders çekimlerinde hiç devamsızlık yapmamasıdır. Ayrıca son ders çekimi olarak planlanan ÖERM üçüncü ders çekim sürecinin bir döngüye girmesi ve sürecin bağımsız olarak gerçekleşmesi, bu faaliyette amaçlanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 07.06.2016, s. 60). Üçüncü ÖERM ders faaliyeti, birbirini takip eden adımlardan oluşan bir döngü içerisinde gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 3.27).



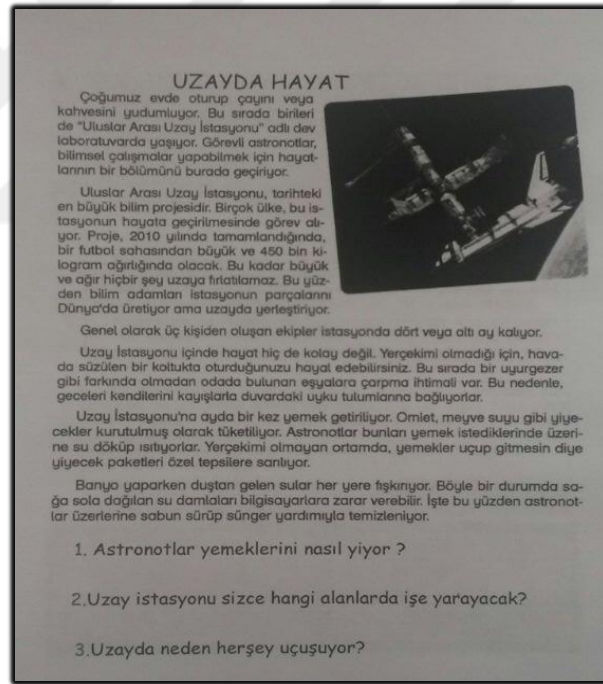
Şekil 3.27. ÖERM Üçüncü Ders Çekimi Döngüsü

Şekil 3.27’de görüldüğü gibi bu faaliyet; hazırlık, birlikte planlama, dersin gerçekleştirilmesi, birlikte değerlendirme, süreç içerisinde gerçekleşen danışmanla görüşmeler ve verilerin analizi ve bulguların ortaya konması adımlarını içermektedir.

Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan ÖERM üçüncü ders faaliyetinin her bir adımına ilişkin detaylar takipte yer alan ilgili başlıklarda sunulmuştur.

3.2.10.1. Hazırlık

Bu faaliyetin tamamen bağımsız gerçekleşmesi adına derste ele alınacak materyalin, etkinliğin ve destekleyici malzemelerin seçimi ÖERM öğretmenine bırakılmıştır. Öğretmen daha önceki derslerde tek kart ve öyküleyici metin üzerinden çalışılan uzay konusunun, tam pekişmesi ve konu için çeşitlilik olması açısından bilgi verici metin işlemek istediğini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 07.06.2016, s. 60; ÖERM Öğretmeni, Whatsapp Görüşme Görüntüleri, 07.06.2016). Bu doğrultuda öğretmen tarafından “Uzayda Hayat” adlı bilgi verici bir metin seçilmiştir. Metinle alakalı 3 sorunun yer aldığı metin, Görsel 3.27’de verilmiştir.



Görsel 3.26. 08.06.2016 Tarihli Dersin Materyali

Metin işlendikten ve sorular cevaplandıktan sonra öğretmen metinle ilgili bir etkinlik seçmiştir.

Metin ve etkinliklerine yönelik yapılan analizler sonucunda; metnin öğrenci için biraz zor olabileceği ancak anlatım ve sorularla anlaşılır hale gelebileceği ifade

edilmiştir. Ayrıca metinle ilgili sorularda ikinci sorunun öğrenci için zor olabileceği belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 07.06.2016, s. 60)

3.2.10.2. Birlikte planlama (07.06.2016)

Materyal seçimindeki gibi faaliyetin tamamen bağımsız gerçekleşmesi adına ders planlaması da ÖERM öğretmenine bırakılmıştır. Öğretmen sözcük dağarcığını, öğrenme alanlarını, BEP'teki kısa dönemli amaçları, dersin işlenişini ve kullanılan stratejileri işleyeceği ders doğrultusunda seçmiş ve bunları araştırmacı ile paylaşmıştır. Araştırmacının hiçbir etkisi olmamıştır (Araştırmacı günlüğü, 07.06.2016, s. 60; Rehabiliyasyon Öğretmeni, Whatsapp Görüşme Görüntüleri, 07.06.2016). Öğretmen araştırmacı ile paylaştıklarını *Destek Eğitim Ders Planına* yazmıştır. Öğretmenin yazdığı *Destek Eğitim Ders Planı*, Görsel 3.28'de verilmiştir.

DESTEK EĞİTİM DERS PLANI	
Tarih	08.06.2016
Dersin Adı	Türkçe
Süre	45' + 45'
Ünite/Konu	Dünyamız ve Uzay
Kullanılan Materyaller	Okuma-Anlama Metni Uzayda Hayat
Sözcük Dağarcığı	Uzay, uzay istasyonu, yerelimi? uluslar arası
Öğrenme Alanı	Dinleme, Yama, Okuma, Karşıma
BEP'teki Derse İlişkin Kısa Dönemli Amaçların Numaraları	1.1, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.6, 1.2.12, 1.3.1, 2.1.1, 2.1.2, 2.2.2, 2.2.3, 2.2.10, 2.2.13, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4, 3.2.1, 3.2.6, 3.2.7, 3.2.15, 3.2.21, 4.1.1, 4.2.15, 4.2.26, 4.2.17
Dersin İşlenişi	- Öğretmen metni okutur. - Öğrenci paragrafı bitirdikten sonra özetine konular, bu şekilde diğer paragraflar bitirilir. Soru-cavap biçimine ve diğer izleyen etkinliklere geçilir.
Kullanılan Stratejiler	- Ön Bilgileri Kullanma - Soru-Cavap - Zihinde Yaşatlandırma

Görsel 3.27. 08.06.2016 Tarihli Ders Planı

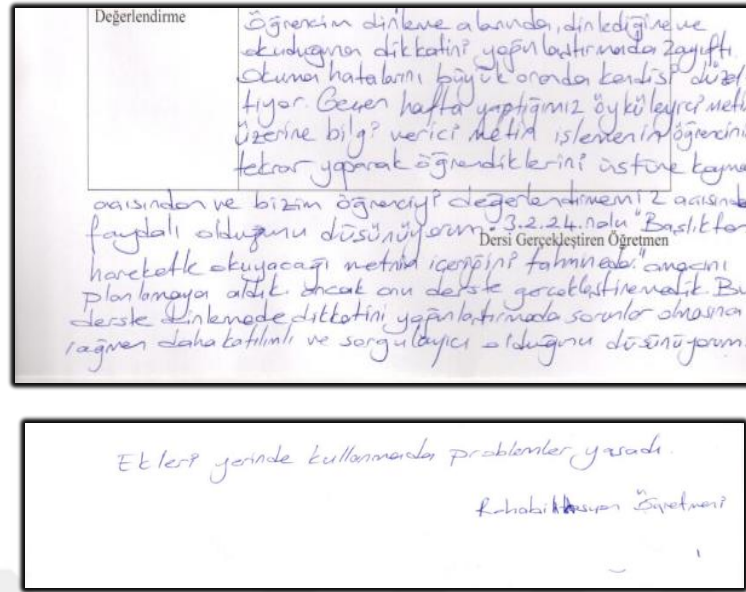
Öğretmenin yaptığı *Destek Eğitim Ders Planına* ve seçtiği materyallere ilişkin yapılan analiz sonucunda öğretmenin belirlediği metni göz önünde bulundurarak ve planda yer alan bütün bölümlere uygun formda bir plan yazdığı ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 08.06.2016, s. 61-62).

3.2.10.3. *Dersin gerçekleştirilmesi (08.06.2016)*

ÖERM’de üçüncü derse ilişkin de 45 dakikalık iki ders gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ÖERM üçüncü ders çekimine ilişkin bağlam bilgileri, ÖERM ilk ve ikinci ders çekimlerindeki bağlam bilgileri ile aynı şekilde olmuştur (Bkz. s. 125). Yapılan analiz sonucunda dersin işlenişinin şu şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 08.06.2016, s. 60-62; ÖERM 2. Ders Çekimi, *Video Kaydı*, 08.06.2016, 1-6, 00.00-84.92):

- Giriş bölümünde öğrenci metni okumaya başlamıştır. Öğretmen, öğrencinin okuma hatalarını düzeltmiştir. Öğrenci metindeki bilmediği sözcüklerin anlamını sormuş ve öğretmen bu sözcüklerin anlamlarını paylaşmıştır.
- Gelişme bölümünde öğretmen, öğrencinin okuduğu ilk paragrafı anlatmasını istemiştir. Öğrenci okuduğu ilk paragrafı “*Astronot varmış, laboratuvarda varmış, laboratuvarda yaşıyomuş. Sonra mmm başka neydi? Çoğumuz evde yaşıyomuş.*” Şeklinde anlatmıştır. Öğretmen öğrencinin anlatmadığı yerlere ilişkin sorular sormuştur. Öğretmen derste öğrencinin bilmediği “*yerçekimi, uzay istasyonu, uluslararası*” vb. sözcükleri anlatmıştır. Öğrencinin anlamadığı sözcüklere ilişkin öğretmenin cep telefonundan video ve görsellerle açıkladığı da görülmüştür. Diğer paragraflarda aynı şekilde işlenmiştir.
- Sonuç bölümünde metinle ilgili sorulara geçilmiştir. Öğrencinin cevap veremediği yerlerde öğretmen açıcı sorular sormuştur. Öğrenci ikinci ve üçüncü soruyu cevaplayamamıştır. Dersin sonunda öğrencinin uzay mekiğini göstererek kapısına bakmaya çalıştığı, “*Yanar mı ki?*” diye sorduğu ve öğretmenin “*Yanmaz*” cevabı üzerine “*15 katlı mı yoksa?*” diyerek bir önceki derste konuşulan sözcüğü transfer ettiği görülmüştür.

Derse ilişkin yapılan analiz sonucunda öğretmenin yaptığı *Destek Eğitim Ders Planı* doğrultusunda bir ders gerçekleştiği belirlenmiştir. Derste öğrencinin ve öğretmenin karşılıklı sorular ve anlatımlarla bir ders işlendiği, öğrencinin aktif katılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Birlikte değerlendirme oturumu da bağımsızlaşma amacı doğrultusunda gerçekleştirilmemiştir. Öğretmen bağımsız olarak plandaki değerlendirme bölümünü (bkz. Görsel 3.29) ve Kazanım Kontrol Listesini (bkz. EK-13) doldurmuştur (Araştırmacı günlüğü, 08.06.2016, s. 61).



Görsel 3.28. 08.06.2016 Tarihli Dersin Değerlendirmesi

Öğretmenin değerlendirmeyi yazarken arka sayfaya devam ettiği ve imzaladığı Görsel 3.31’de görülmektedir.

BEP’e dayalı gerçekleştirilen derslerin, BEP amaçları doğrultusunda genel değerlendirilmesi yapıldığında BEP’te toplam 113 amaç olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin öncelikli gereksinimleri doğrultusunda bu amaçlara dayalı gerçekleştirilen yaklaşık bir aylık süreçteki sekiz ders çekiminde ise her iki kurumda da planlamada ele alınan toplam amacın 36 olduğu saptanmıştır. Ele alınan amaçların da birçok derste tekrarlanabildiği görülmüştür. Ayrıca dersler sırasında planlanmayan farklı amaçların da ele alındığı görülmüştür.

Ancak yapılan analizler sonucunda ÖERM’de derste ele alınan kısa dönemli amaçların sayısının daha fazla olduğu ortaya çıkan bulgular arasındadır. İzleme sürecinde Destek Eğitim Ders Planı doğrultusunda gerçekleştirilen ders çekimlerinde ele alınan kısa dönemli amaçlar ve derslerde tekrarlanma sıklıkları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Derslerde Planlama Doğrultusunda Ele Alınan Kısa Dönemli Amaçlar

Öğrenme Alanı	BEP'teki Kısa Dönemli Amaçlar	Amaçların Ele Alındığı Ders ve Sayısı
Dinleme	1.1.1. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	2
	1.2.1. Dinlediklerini zihninde canlandırır.	2
	1.2.2. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	2
	1.2.6. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.	2
	1.2.12. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1
	1.3.1. Katılımlı dinler.	1
Konuşma	2.1.1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.	2
	2.1.2. Akıcı konuşur.	3
	2.2.1. Konuşmasında söz varlığını kullanır. (atasözü, deyim, benzetme, gerçek anlam, mecaz anlam vb.)	2
	2.2.2. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.	3
	2.2.6. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.	1
	2.2.9. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.	1
	2.2.10. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	1
	2.2.13. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.	
	2.3.1. Konuşmalarında betimlemeler yapar.	2
	2.3.2. Sorgulayarak konuşur.	1
Okuma	3.1.1. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	5
	3.1.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	5
	3.1.3. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	5
	3.1.4. Akıcı okur.	5
	3.2.1. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	4
	3.2.6. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	1
	3.2.7. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	2
	3.2.8. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	2
	3.2.18. Okuduğunu özetler.	2
	3.2.21. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	1
	3.2.24. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	2
	3.4.3. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.	2
Yazma	4.1.1. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	4
	4.1.2. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	1
	4.1.4. Yazma yöntemini belirler.	1
	4.2.1. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.	2
	4.2.15. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	1
	4.2.17. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.	1
	4.2.19. Özet çıkarır.	1
	4.2.26. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.	2
Toplam	36	75

Tablo 3.4'te kısa dönemli amaçların, öğrencinin okuduğunu anlama, cümle kurma, tahmin etme, sebep sonuç ilişkisi kurma, 5N1K sorularına cevap verme gibi öncelikli gereksinimleriyle örtüştüğü açıkça görülebilir. Ayrıca Tablo 3.5'te verilen

amaçlar doğrultusunda DEO ve ÖERM’de gerçekleştirilen ders çekimlerini değerlendirmek için doldurulan *Kazanım Kontrol Listesinde* de, süreçte öğrencinin performansında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Ders çekimi sürecinde öğretmenlerle yapılan değerlendirmelerde ve bunlara ilişkin yapılan analizlerde, BEP’te yer almayan ve BEP’e eklenmek üzere amaçlar tespit edilmiştir. Bunlar; eklerin kullanımı, öğrencinin devamsızlığı ve öğrencinin geç saatte yatmasına yönelik belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 02.06.2016, s. 60). Bu belirlemelerin ve BEP’in uygulanabilirliğine bakılan sürecin paylaşılması ile BEP’in revize edilmesi için üçüncü aşama olan BEP Değerlendirme ve Gözden Geçirme aşamasına geçilmiştir.

3.3. Üçüncü Aşama: BEP Değerlendirme ve Gözden Geçirme

İkinci aşamanın gerçekleştirilmesi sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda planlanan araştırmanın üçüncü aşaması *BEP Değerlendirme ve Gözden Geçirmedir*. Bu aşamaya tez danışmanı ile gerçekleştirilen bireysel görüşmede ve geçerlik komitesi toplantısı sırasında sürece ilişkin kararlar doğrultusunda geçiş yapılmıştır. Bu kararlardan bazıları; (a) BEP’in izleme sürecinde aktif rol oynayan aile, genel eğitim öğretmeni, DEO öğretmeni Sümbül ve ÖERM öğretmeniyle BEP’teki amaçların işlerliğinin birebir görüşmede daha rahat paylaşılabilceği gerekçesiyle son görüşmelerin yapılması, (b) geliştirilen BEP’in izleme sürecinden sonra yeniden değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi şeklinde olmuştur (Geçerlik Komitesi Kararları, 26.05.2016, s. 12).

Alınan kararlar ışığında üçüncü aşamanın amaçları; kaynaştırma sınıflarındaki işitme kayıplı öğrencilere yönelik BEP geliştirme sürecinin gerçekleştirilmesine dayanak oluşturmak için (a) BEP’teki amaçların uygulanabilirliğinde ortaya çıkan bulguların paylaşılması, (b) tüm ekip üyelerinin katılımıyla BEP’in değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi ve (c) sürece ilişkin tüm ekip üyelerinin görüşünün alınması şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 01.06.2016, s. 59). Analiz sonucunda sözü edilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen üçüncü aşamaya ait ortaya çıkan bulguların detayları, son görüşmeler ile BEP değerlendirme ve gözden geçirme toplantısı çerçevesinde izleyen alt başlıklarda açıklanmıştır.

3.3.1. Son görüşmeler

Üçüncü aşamada BEP değerlendirme ve gözden geçirme toplantısından önce toplantı sırasında tüm ekip üyeleri bulunacağından katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmeleri gerekçesiyle birebir görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda son görüşmelerin, BEP izleme sürecinde aktif rol oynayan kişilerle gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (Geçerlik Komitesi Kararları, 26.05.2016, s. 12). Bu kişiler; aile, genel eğitim öğretmeni, DEO öğretmeni Sumbül ve ÖERM öğretmeni olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu kişilerle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler için araştırmacı tarafından son görüşme soruları hazırlanmış ve geçerlik komitesi üyelerinden uzman görüşü alınmıştır. Görüşler doğrultusunda soru kalıbında değişiklik yapılmadan ifadeler düzeltilmiş ve son haline getirilmiştir. Görüşmede kullanılan son görüşme soruları EK-9'da verilmiştir. Araştırma sürecinin genel değerlendirilmesi için yapılan son görüşmelerin analizi sonucunda birtakım temalar ortaya çıkmıştır (Araştırmacı günlüğü, 09.06.2016, s. 64). Bu temalar;

- a. Araştırmadan önceki BEP geliştirme süreci ile ilgili görüşler
- b. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen BEP geliştirme süreci ile ilgili görüşler,
- c. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen BEP geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar,
- d. Araştırma kapsamında geliştirilen BEP'in derse ve eve yansımaları şeklindedir.

Son değerlendirme görüşmelerinin analizi sonucu elde edilen bulgular temaların başlıkları altında izleyen başlıkların altında sunulmuştur.

3.3.1.1. Araştırmadan önceki BEP geliştirme süreci ile ilgili görüşler

İlgili temada araştırma soruları doğrultusunda; araştırma kapsamından önceki BEP geliştirme sürecini ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan son görüşmelerin analizi sonucunda bu temaya ilişkin olarak, genel eğitim öğretmenin “*Bundan önce de BEP yapıldı, o süreçte bilinçli olarak ben BEP yapıldığını düşünmüyorum.*” İfadesiyle daha önceki BEP geliştirme sürecinin eksik yanlarını vurguladığı görülmüştür (Genel Eğitim Öğretmeni Son Görüşme, Ses Kaydı, 07.06.2016, 05.00-10.00). Ayrıca genel eğitim öğretmeni daha önceki süreçte eksiklikleri olduğunu belirterek bunu “*Amaçlarla ilgili başlangıçta işitme engeli bir çocukla nasıl bir plan yapılacağını bilen biri değildim*

internetten indirdim...” şeklinde ifade etmiştir (Genel Eğitim Öğretmeni Son Görüşme, Ses Kaydı, 07.06.2016, 05.00-10.00).

Görüşme yapılan diğer bir katılımcı olan aile ise okulda daha önceki BEP geliştirme sürecini bu araştırma kapsamındaki süreçle karşılaştırarak “*Maalesef şimdiye kadar hiç görmedik böyle bir şeyi.*” Şeklinde ifade etmiştir (Aile Son Görüşme, Ses Kaydı, 06.06.2016, 00.00-05.00). DEO öğretmeni de aileyle paralel olarak daha önceki süreç ile araştırma sürecindeki BEP geliştirmeyi karşılaştırmış ve “*Böyle tabiki ayrıntılı değildi.*” Diye daha önceki süreçten bahsetmiştir (Sümbül Öğretmen Son Görüşme, Ses Kaydı, 06.06.2016, 00.00-05.00).

3.3.1.2. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen BEP geliştirme süreci ile ilgili görüşler

İlgili temada araştırma kapsamındaki BEP geliştirme sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz düşünceler çerçevesinde katılımcıların görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Katılımcılar, araştırma kapsamındaki BEP geliştirme süreci ile ilgili genel görüşlerini ifade etmişlerdir. Yapılan son görüşmelerin analizi sonucunda bu temaya ilişkin olarak, genel eğitim öğretmeni süreç ile ilgili “*BEP süreci bu seneki yapmış olduğumuz çalışmalarla daha başarılı bir sürece girdiğini düşünüyorum. Yapılan her BEP’in bu şekilde yapılması en uygunudur bence...*” ifadesinde bulunmuştur (Genel Eğitim Öğretmeni Son Görüşme, Ses Kaydı, 07.06.2016, 0.00-05.00).

Aile de görüşme sırasında BEP geliştirme sürecinin olumlu yönde katkıları olduğunu “*Çok hoşumuza gitti açıkçası birşiler öğrenmek bilgilendirilmek, çocuğun birşiler öğrenmesi.*” Açıklamasında bulunmuştur. Aile BEP geliştirme sürecinin öğrencinin akademik gelişimindeki katkısına da “*Kelime dağarcığı daha da çoğaldı çünkü bu BEP planı başladı önceden hiç sevmiyordu şimdi daha çok seviyo Türkçeyi. Türkçe açısından kendine özgüveni geldi.*” İfadesiyle vurgu yapmıştır (Aile Son Görüşme, Ses Kaydı, 06.06.2016, 00.00-05.00).

Sümbül öğretmen görüşme sırasında süreci BEP toplantıları açısından değerlendirmiş ve “*...en azından veli bilgilendiriliyor. Genel eğitim öğretmeniyle destek eğitim öğretmenin paralel gitmesi birbiriyle paslaşması açısından faydalı.*” Şeklinde açıklama yapmıştır. Ek olarak bu süreçteki öğrencinin akademik başarısında “*Bu amaçlardan bazılarının ileriye dönük olduğu ortaya çıktı, en azından ortaokuldaki öğretmenlerine yol gösterici olacak. İlk başta bastırarak söylediği sesler artık sıradan*

gitmeye başladı, onlar güzeldi.” (Sümbül Öğretmen Son Görüşme, Ses Kaydı, 06.06.2016, 00.00-05.00) cümleleriyle gelişim olduğunu belirtmiştir.

3.3.1.3. Araştırma kapsamında geliştirilen BEP geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar

İlgili temada katılımcılar araştırma kapsamındaki BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları genel sorunlardan bahsetmişlerdir. Genel eğitim öğretmeni bu süreçte yaşadığı sorunu “*Öğrencinin devamsızlığı, ailevi problemler öğrencinin derslerden geri kalmasına neden olmuştur, onun dışında birşey diyemiyorum.*” (Genel Eğitim Öğretmeni Son Görüşme, Ses Kaydı, 07.06.2016, 15.00-20.00) şeklinde vurgulamıştır. Diğer katılımcılardan biri olan aile süreçte yaşadığı sorunu öğrencinin DEO’ya gitmek istememesi olduğunu “*DEO’daki Sümbül öğretmenini çok seviyor ancak diğer DEO’daki Menekşe öğretmeni o gün çok sinirliydi ya...*” (Aile Son Görüşme, Ses Kaydı, 06.06.2016, 05.00-10.00) sözleriyle paylaşmış ve öğretmenlerin yumuşak bir tavır göstermeleri gerektiğini belirtmiştir.

Sümbül öğretmen ise DEO ortamındaki gürültünün çok olmasından dolayı yaşanan sorunu “*Okul zamanı aslında yasak olmalı okul zamanında inşaatın olmaması lazım. Eğitimi engelliyosun.*” sözüyle açıklamıştır. Ek bir sorun olarak da “*Arka arkaya devamsızlığı çok oldu, aynı devamsızlığı sınıfta da yapıyorsa mutlaka geri kalacaktır. Bunun önüne geçilmesi gerekiyor.*” (Sümbül Öğretmen Son Görüşme, Ses Kaydı, 06.06.2016, 20.00-25.00) diye belirtmiş, bunu destekleyecek şekilde ÖERM öğretmeni de “*Devamsızlık faktörü en temel faktör. Bir hafta geliyorsa bir hafta gelmiyordu ki siz konuşana kadar.*” (3. ÖERM Ders Değerlendirme, Ses Kaydı, 08.06.2016, 16.45-16.53.00) ifadesiyle öğrencinin devamsızlığına vurgu yapmışlardır.

3.3.1.4. Araştırma kapsamında geliştirilen BEP’in derse ve eve yansımaları

İlgili temada araştırma kapsamında geliştirilen BEP’in; GES, DEO ve ÖERM’de yapılan derslerdeki uygulanabilirliğin denetlenmesine yönelik katılımcıların görüşleri alınmıştır. Genel eğitim öğretmeni daha önceki uygulamalarında odak öğrenciye yönelik ayrı bir sınav yapmadığından bahsetmiş ancak araştırma kapsamındaki BEP geliştirildikten sonra “*Süreç içerisinde eksikliklerine göre öğrencinin gereksinimi doğrultusunda sınavlarda ayrı bir puanlama sistemi yaptım.*” (Genel Eğitim Öğretmeni Son Görüşme, Ses Kaydı, 07.06.2016, 05.00-10.00) ifadesiyle sınıfında öğrenciye yönelik yaptığı uyarlamalardan bahsetmiştir. Ayrıca geliştirilen BEP’ten sonra

öğrencisinde gelişmeler olduğunu “Öğrencinin derse katılımı büyük oranda sağlanmıştır. Öğrencinin sorumluluk duygusu artmıştır.” (Genel Eğitim Öğretmeni Son Görüşme, Ses Kaydı, 07.06.2016, 15.00-20.00) cümleleriyle ifade ettiği görülmüştür.

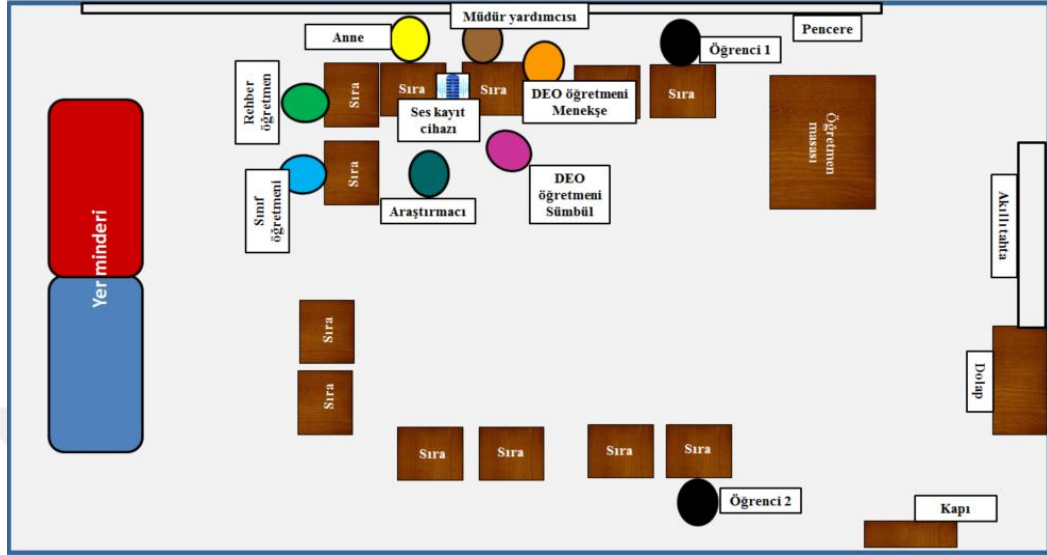
Aile BEP geliştirme sürecinin eve yansımalarını değerlendirmiş ve bunu “Evde sevinçle anlatıyor bize öğrendiklerini... Astronot falan işlemişler heralde. Geliyo anlatıyo bize şu söyleymiş bu böyleymiş.” Şeklinde bir ifade kullanmıştır. Öğrencinin ödevlerini yapmasında da gelişmeler olduğunu “Ödevlerini yanlış da olsa yapmaya çalışıyo önceden yapmıyordu Türkçede.” Şeklinde belirterek BEP geliştirme sürecinin olumlu yönde yansımaları olduğunu ifade etmiştir (Aile Son Görüşme, Ses Kaydı, 06.06.2016, 15.00-20.00). DEO öğretmeni BEP’teki amaçların dersteki işlerliğini “Zaten biz amaçları çocuğun durumuna göre seçtiğimiz için uygulanabilirdi.” Sözüyle değerlendirmiştir (Sümbül Öğretmen Son Görüşme, Ses Kaydı, 06.06.2016, 10.00-15.00). Ayrıca *Öğrenci Gelişim İzleme Dosyasında* yer verilen formlarla ilgili olarak “Öğrencinin dosyasında bulunmalı, annesi saklamalı. Bu çalışmayı böyle sürdürdüğü takdirde gerçekten çok iyi bir yöntem olacak. Çok iyi bir yol gösterici olacak.” İfadelerini kullanmıştır (Sümbül Öğretmen Son Görüşme, Ses Kaydı, 06.06.2016, 15.00-20.00).

Yapılan analizler sonucunda son görüşmelerde bütün katılımcıların; BEP geliştirme sürecinin verimli olduğunu, öğrencinin akademik gelişiminde olumlu ilerlemeler olduğunu vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu bulgular doğrultusunda son toplantı olan BEP değerlendirme ve gözden geçirme toplantısına geçilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 09.06.2016, s. 64).

3.3.2. Dördüncü BEP toplantısı

Dördüncü BEP toplantısının gerçekleştirilmesindeki amaç; daha önceki toplantılarda geliştirilen, DEO’da ve ÖERM’de uygulanabilirliğine bakılan BEP’in değerlendirilmesi, gözden geçirilmesi ve son halinin verilmesidir. Sürecin sonunda gerçekleştirilen dördüncü BEP toplantısının katılımcıları; genel eğitim öğretmeni, DEO öğretmenleri, rehber öğretmen, müdür yardımcısı, aile ve araştırmacı şeklinde olmuştur. Daha önceki toplantılarda yasal olarak BEP geliştirme başkanı olan müdür yardımcısının ses kaydı yapılmasını istememesi sebebiyle katılmamış ancak bu toplantıya katılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 16.06.2016, s. 65). Toplantı, odak okulda yer alan DEO’da gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Gerçekleştirilen dördüncü BEP toplantısına ilişkin bağlam bilgileri Şekil 3.28’de verilmiştir.



Şekil 3.28. Dördüncü BEP Toplantısının Gerçekleştirildiği Ortamın Krokisi

Şekil 3.28’de görülen ortamda gerçekleştirilen toplantı için birtakım hazırlıklar gerçekleştirilmiştir. Ders çekimi sürecinde öğretmenlerle yapılan değerlendirmelerde ve bunlara ilişkin yapılan analizlerde, BEP’te yer almayan ve BEP’e eklenmek üzere eklerin kullanımı, öğrencinin devamsızlığı ve öğrencinin geç saatte yatmasına yönelik amaçlar belirlenmişti (Araştırmacı günlüğü, 02.06.2016, s. 60). Yapılan son görüşmelerin analizi sonucunda da süreçte yaşanan sorunlarda öğretmenlerin öğrencinin devamsızlığına vurgu yapması belirlenen bu kararı desteklemektedir (Araştırmacı günlüğü, 16.06.2016, s. 64). Belirlenen bu konular dördüncü BEP toplantısında paylaşılmıştır. Bunlar doğrultusunda toplantıda konuşulanlar şu şekilde olmuştur (4. BEP Toplantısı, Ses Kaydı, 16.06.2016, 00.00-40.16)

- Görüşme sırasında daha önce aileyle de konuşulan öğrencinin devamsızlık konusu gündeme gelmiştir. Öğrencinin devam durumu ile ilgili de bir maddenin eklenmesi ve sorumlu kişinin de aile olarak belirtilmesi paylaşılmıştır.
- Öğrencinin eklerin kullanımında problemler yaşaması sebebiyle 4. Sınıf kazanımlarında olmamasına rağmen öğrencinin ihtiyacı olduğundan “Ekleri yerinde kullanır.” amacının da BEP’e eklenmesi konusunda karar alınmıştır.

Ayrıca destek eğitim ders planında da bu ihtiyaç dolayısıyla “dilin kullanımına ilişkin amaçlar” şeklinde bir maddenin eklenmesi ve takibinin yapılması kararlaştırılmıştır.

- Öğrenci geçiş döneminde olduğu için devam edeceği okula örnek olması açısından *Öğrenci Gelişim İzleme Dosyasının* gideceği okulla paylaşılması planlanmıştır.
- BEP geliştirildikten sonra ÖERM öğretmeninin de bu sürece dahil olması gerekçesiyle BEP’i uygulaması açısından sorumlu kişilere onun da dahil edilmesi kararı alınmıştır.
- BEP’in uygulanabilirliğine bakarken alınan amaçlar ve *Kazanım Kontrol Listesinde* değerlendirilen amaçlar, öğrenci gelişimi doğrultusunda paylaşılmıştır.

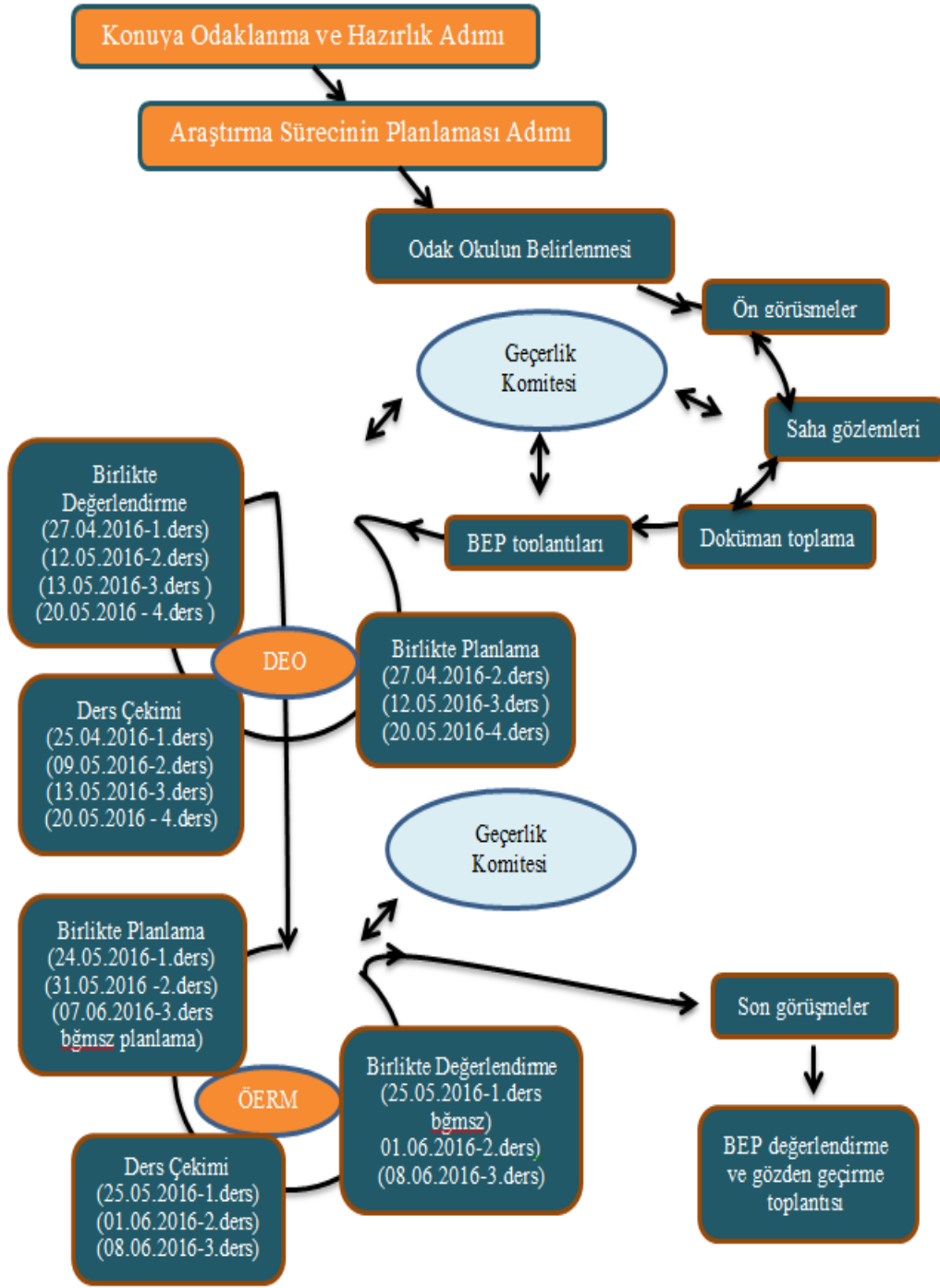
Toplantıda konuşulan ve kararlaştırılan bu konular ışığında BEP’e eklenen amaçlara ve gerekçelerine Tablo 3.5’te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. BEP’e Eklenen Amaçlar

BEP’e Eklenen UDA	BEP’e Eklenen KDA	Öğrenme Alanları	Gerekçeleri
2.2. Kendini sözlü olarak ifade eder.	2.2.14. Konuşmalarında ekleri yerinde kullanır.	Konuşma	Öğrencinin konuşmalarında ek hataları yapması
4.2. Kendini yazılı olarak ifade eder.	4.2.27. Yazılarında ekleri yerinde kullanır.	Yazma	Öğrencinin yazılarında ek hataları yapması
6.1. Düzenli olarak eğitim öğretime devam eder.	6.1.1. Düzenli olarak okula devam eder. 6.1.2. Düzenli olarak ÖERM’e devam eder.	Düzenli Yaşam Becerileri	Öğrencinin devamsızlığı
6.2. Uyku saatlerini düzenler.	6.2.1. Uygun saatte yatar. 6.2.2. Uygun saatte kalkar.	Düzenli Yaşam Becerileri	Öğrencinin dersler sırasındaki uykulu hali

Toplantıda paylaşılanlar ve alınan kararlar doğrultusunda BEP dosyasına, Öğrenci Gelişim İzleme Dosyasına son hali verilmiş, *Açıklamalar* bölümü doldurulmuş ve gerekli imzalar atılmıştır. BEP’in bir sayfası EK-22’de verilmiştir.

Araştırma sürecindeki (1) Hazırlık ve planlama, (2) BEP hazırlama, uygulama ve izleme, (3) BEP değerlendirme ve gözden geçirme aşamalarında gerçekleşen her bir adıma yönelik toplanan verilerin analizleri sonucunda bulgular ortaya konmuştur. Ortaya çıkan bulgular, kendi içlerinde ve alanyazınla tartışılmak üzere tartışma bölümüne geçmeden önce araştırma sürecinin uygulanmasının özeti Şekil 3.29’da verilmiştir.



Şekil 3.29. Araştırma Sürecinin Özeti

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Raporun bu bölümünde kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programları sürecinin incelenmesi amacıyla araştırma sürecinde elde edilen bulgular tekrar ele alınarak durum betimlenmiş, yorumlanmış ve ilgili alanyazından yararlanılarak varılan karşılaştırmalara, sonuçlara, çıkarımlara ve önerilere yer verilmiştir. Bulgular; bu kısımda karmaşıklığı önlemek, daha anlaşılır sonuçlar ortaya koymak adına araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular çerçevesinde ele alınmıştır.

4.1. Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin eğitim öğretim süreçlerindeki mevcut durum

Araştırma sürecinde belirtildiği gibi odak okuldaki kaynaştırma ve BEP'e yönelik var olan uygulamaları betimleyebilmek, sorunları ve gereksinimleri tespit edebilmek amacıyla öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme, saha gözlemleri ve doküman incelemesi gibi veriler toplanmıştır. Analiz sonucunda işitme kayıplı öğrencinin *araştırma sürecinden önceki BEP dosyasının* incelenmesinin ve genel eğitim öğretmeni ile yapılan ön görüşmenin analizleri sonucunda; *BEP dosyasının* internetten matbu bir form şeklinde indirildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencinin bu *BEP dosyasındaki* toplantı tutanaklarına bakıldığında toplantı tarihleri ve BEP'in tamamlanma tarihi arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Özellikle BEP'in sonlandırılması tarihi ile ilgili olarak alanyazında BEP'teki uzun dönemli amaçların altı ay ya da bir yılda tamamlanmasının uygun bir zaman dilimi olduğu vurgulanmıştır (Ritter-Cantesanu, 2014, s. 142; Twachtman-Cullen ve Twachtman-Bassett, 2011, s. 63-64). Oysaki araştırmanın gerçekleştirileceği ortamdaki öğrenciye ait var olan BEP'de sonlama tarihi sadece bir ay olarak belirlenmiş olması, zaten matbu olarak kullanılan formun öğrencinin bireysel özellik ve gereksinimlerine uygun geliştirilmemiş olduğunun bir diğer göstergesi olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

Alanyazında geliştirme sürecinde BEP'in her özel gereksinimli öğrenci için bulunduğu eğitim kurumunda sorumlu bir ekip tarafından geliştirilmesi belirtilmektedir (Council for Exceptional Children, 1999, s. 13; Gürsel ve Vuran, 2015, s. 207; Heward, 2013, s. 60; MEB, 2013, s. 25; Siegel, 2004, s. 10/11; Turnbull vd., 2002, s. 59; Xu, Purvis and Terpstra, 2010, s. 25). Hatta bu konuda raporun giriş kısmında BEP

geliştirme sürecinin ilk adımı BEP ekibinin oluşturulması ve toplantıların geliştirilmesi şeklinde olduğu vurgulanmıştı (Bkz. s. 14). Alanyazındaki bu vurgulara karşın öğrencinin bu araştırma sürecinden önceki var olan BEP'inin bir ekip tarafından geliştirilmediği ortaya çıkmıştır. Odak okulda BEP geliştirme ekibinin oluşturulmaması, birkaç ulusal araştırmanın okullarda BEP geliştirme ekibinin oluşturulmadığına ilişkin çıkan sonuçlarla da benzerlik göstermektedir (Can, 2015, s. 1-56; Çuhadar, 2006, s. 1-59).

Alanyazında ayrıca bir **BEP dosyasının** içeriğinde; öğrencinin var olan performans düzeyinin, uzun ve kısa dönemli amaçların, başlangıç/bitiş tarihinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin ve sorumlu kişilerin yer alması gerektiği belirtilmektedir (Gallagher and Desmione, 1995, s. 355; Thoma vd., 2010, s.9). Ek olarak uzun ve kısa dönemli amaçların gözlenebilir, ölçülebilir, somut ifadeler olması gerektiği de vurgulanmaktadır (Gallagher and Desmione, 1995, s. 355; Siegel, 2004, s. 9/2; Thoma vd., 2010, s.9; Twachtman-Cullen ve Twachtman-Bassett, 2011, s. 62-63). Gerçekleştirilmiş olan bu araştırmanın ilk aşamasında toplanan verilere göre öğrencinin var olan BEP dosyasında alanyazında öne çıkarılmış olan bu içeriğin ve bir BEP'te olması gereken tüm öğelerin olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencinin var olan performans düzeyinin ve gereksinimlerinin nasıl belirlendiğinin açık olmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer yandan var olan BEP öğeleri uygun açısından değerlendirildiğinde uzun dönemli amaçların yerine, kısa dönemli amaç ifadelerinin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca ortaya çıkan bulgularda uzun dönemli amaçlar yazılırken dört amaçta odak öğrencinin isminin yerine başka bir isim yazılmış olmasının çok ciddi bir sorunun göstergesi olarak kabul edilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Varılan bu sonuçlar odaklanılan okul ve sınıfta, öğretmenlerin internetten matbu olarak indirdikleri BEP formu üzerinde çok değişiklik yapılmadan, zaten ekip oluşturulmadan formalite olarak bulundurulmaktan ibaret olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla yasal bir zorunluluk olarak BEP formu bulundurulmakta ancak asıl amacı olan öğrencinin bireysel özellikleri ve gereksinimlerini en iyi şekilde karşılamak amacının edinilmemiş olduğunu söylemenin yanlış olmayacağı düşünülmektedir. Bu noktada gerçekleştirilen bu araştırmanın ilk aşamasında öğrencinin var olan BEP'inin zaten ekip çalışmasından söz edilemeyeceği gibi bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine uygulunun da söz konusu olamadığı çıkarımına ulaşılmıştır. Bu çıkarımı destekleyen bir başka bulgu da odaklanılan işitme kayıplı öğrencinin, destek

eğitim odasından (DEO) ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden (ÖERM) destek hizmet almasına rağmen BEP’inde bu hizmetlerin belirtilmemiş olmasıdır. Halbuki alanyazında BEP geliştirme süreci ekip çalışması ile öğrencinin eğitsel performans düzeyleri ve gereksinimleri göz önüne alınarak, genel eğitim programının içeriğinde, öğretim sürecinde, değerlendirme yöntemlerinde yapılan uyarlamaları ve sunulacak destek hizmetlerinin, izleme tarihlerinin belirlenmesi adımlarını içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gürsel ve Vuran, 2015, s. 207; Council for Exceptional Children, 1999, s. 13; Drasgow, Yell ve Robinson, 2001, s. 363; Halvorsen and Neary, 2001, s. 9; MEB, 2013, s. 25; Moores and Martin, 2006, s. 5; Stinson and Kluwin, 2003, s. 59-61; Turnbull vd., 2002, s. 59; Weishaar, 2010, s. 208). Dolayısıyla araştırmanın birinci aşamasında öğrencinin BEP’inin uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

İşitme kayıplı öğrencinin var olan BEP’inin neden uygun olmadığı daha doğrusu neden uygun bir BEP geliştirme sürecinin yürütülmemiş olduğu sorularının cevaplarının ise araştırmanın ilk aşamasında gerçekleştirilmiş olan **ön görüşmelerden** elde edilen bulgularında açık olarak görülebilir. Buna göre katılımcıların BEP geliştirme sürecine ilişkin verdikleri cevaplardan yola çıkarak önemli düzeyde bilgi yetersizliğinden söz edilebilir. Buna göre katılımcılar BEP geliştirme süreci, içerdiği, öğrencinin var olan performans düzeyini belirleme, uzun ve kısa dönemli amaçları oluşturma, kullanılan öğretim yöntemleri ve stratejileri belirleme gibi detayları açıklayamadıkları bulgulardan net olarak görülebilir. Elde edilen bu sonuca benzer nitelikte alanyazında La Salle, Roach ve McGrath, (2013, s. 135-144) gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları genel eğitim sınıfına (GES) devam eden ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki üç özel gereksinimli öğrenci, onların aileleri, özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada görüşülen kişilerin çoğunun BEP geliştirme sürecine ve içeriğine değinmemiş olduklarını göstermektedir. Bu çalışmada ulaşılan bu sonuçlar bir arada düşünüldüğünde odak öğrencinin BEP’inin uygun olmamasının nedeninin; BEP ekibinde yer alması gereken üyelerin yetersizliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Farklı veri kaynaklarından yararlanılarak varılan bu sonuç alanyazındaki araştırmalarda ortaya konmuş olan BEP süreci ile ilgili paydaşların bilgi eksikliği, eğitim yetersizliklerinin olduğu sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Akay, 2016, s. 10; Avcıoğlu, 2011, s. 39-53; Chambers, 2015, 9-10; Eratay ve Öztürk, 2010, s. 145-159; Garberoglio, Gobble and Cawthon, 2012, s. 1-6; Güzel, 2014, s. 1-76; Kuyumcu, 2011, s. 1-89; Lee, 2002, s. 1-152; Stegman, 2016, s. 1-151).

İşitme kayıplı öğrencinin var olan BEP'inin uygun olmayışı ve nedenlerini ele aldıktan sonra, sorun olabilecek önemli bir bulgu da kaynaştırma uygulamalarının niteliğinde önemli bir unsur olan DEO hizmeti ile ilgilidir. Dolayısıyla DEO'da görev yapan öğretmenin BEP konusundaki bilgi yetersizliğinden ve BEP ekibinin bir üyesi olmamasından söz edilebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak DEO hizmetinin içeriğinin niteliği, sunulan hizmetin GES ile paralelliğinin veya transferinin sağlanmasına yönelik sorunların var olduğu bulgulardan yola çıkılarak söylenebilir. Ortaya çıkan bu durumun DEO hizmetinin kendi içerisinde ne kadar nitelikli veya etkili olduğunun da sorgulanmasını gerekli kıldığı sonucuna varılabilir. Çünkü alanyazında da DEO'nun, işitme kayıplı öğrencinin GES ortamına katılımını artıracak öncelikli gereksinimleri doğrultusunda akademik ve sosyal yönden bireysel ya da küçük grupla desteklenmesi amaçlayacak bir ortam olduğu belirtilmektedir (Akay, 2011, s. 13; Chambers, 2015, 9-10; Garberoglio, Gobble and Cawthon, 2012, s. 1-6).

Araştırmanın birinci aşamasında varılan bu sonuçlar doğrultusunda öncelikle var olan sorunların çözümüne yönelik acil önlemler alınmış olduğu bulgulardan görülebilir. Bu bağlamda araştırmacı öncelikle ortaya çıkan bu bilgilendirme ihtiyacının çözümüne yönelik okul odaklı BEP ve DEO konulu bir bilgilendirme semineri verilmiştir. Ardından alanyazında vurgulanan kaynaştırma uygulamalarının niteliğinde önemli etkenlerden biri olan fiziksel düzenlemelerin yapılması gerektiğine ilişkin vurguları (Hyde and Power, 2004, 51-53; Foster and Cue, 2009, s. 436-437; Moore, 2009, s. 29; Punch and Hyde, 2010, s. 1-3) dikkate almıştır. Bu doğrultuda bulgularda da görülebileceği gibi genel eğitim sınıfında, işitme kayıplı öğrenci en ön sırada oturduğu için genel eğitim öğretmenin arka sıralara gidemediği ve ses yalıtımının olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından fiziksel ortama yönelik önlemler alınmaya çalışılmıştır. GES'nda koklear implant kullanan öğrencinin işitmeye yardımcı teknolojilerden FM sistemi kullanması konusunda aile ve genel eğitim öğretmeni bilgilendirilmiş ve FM sistemin aile tarafından alınması sağlanmıştır.

Gerçekleştirilmiş olan araştırmanın birinci aşaması ile varılan bu sonuçlar doğrultusunda görülebileceği gibi işitme kayıplı öğrencinin ile ilgili, özellikle BEP ve DEO hizmetine ilişkin mevcut durum ortaya çıkmış, acil olarak alınabilecek önlemler alınmıştır. Sonunda ise BEP hazırlama ve uygulanması aşamalarına geçilmiştir.

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin BEP hazırlama süreci

BEP toplantılarının bir ekip tarafından geliştirilme gerekliliği (Council for Exceptional Children, 1999, s. 28) ancak odak okulda BEP geliştirilirken bir ekibin olmamasının ortaya çıkmasıyla araştırmanın ikinci aşamasında BEP geliştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda bulgulara da görülebileceği gibi önce BEP ekibi oluşturulmuş ve BEP geliştirme toplantıları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gönüllülük esası olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 118) müdür yardımcısı katılım göstermemesine rağmen diğer ekip üyeleriyle süreç devam ettirilmiştir.

Alanyazında **BEP toplantıları** sırasında ekibin rolünün, öğrencinin gereksinimlerine göre BEP geliştirilmesi olduğu belirtilmekte (Drasgow, Yell and Robinson, 2011, s. 361) ve toplantılarda izlenecek adımlar vurgulanmaktadır. Bu adımlar; (1) öğrencinin var olan performansının belirlenmesi, (2) uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi, (3) ilgili hizmetlerin ve sağlanacak desteklerin belirlenmesi (4) amaçlar doğrultusunda çalışılması ve (5) öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesi olarak belirtilmiştir (Siegel, 2004, s. 10/3). Bulgulara detaylandırıldığı gibi BEP geliştirme süreci ile ilgili alanyazında belirtilen bu adımlar doğrultusunda araştırma kapsamında toplam dört BEP toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıların amaçları sırasıyla; (1) **birinci BEP toplantısında** öğrencinin var olan performansı belirlenmiş, (2) **ikinci BEP toplantısında** uzun ve kısa dönemli amaçlar belirlenmiş, (3) **üçüncü BEP toplantısında** sunulacak ilgili hizmetler ve sağlanacak destekler ile BEP'e son hali verilmiş ve amaçlar doğrultusunda BEP'i derslerde uygulamanın adımı atılmış, (4) **dördüncü BEP toplantısında** uygulanan BEP değerlendirilmiş ve gözden geçirilmiştir.

BEP toplantılarından ilkinin amacı doğrultusunda tüm ekip üyelerinin dahil olacağı şekilde saha gözlemlerinden, sınavlardan, ödevlerden, daha önceki değerlendirme sonuçlarından yararlanılmıştır. Ekip üyeleri böylece öğrencinin var olan performans düzeyini belirlemişlerdir. Bu süreçte gerçekleştirilen bu faaliyet sonucunda özetle öğrencinin öncelikli gereksinim alanları; sözcük dağarcığı, cümle kurma, tahmin etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma vb. şeklinde belirlenmiştir. Var olan performans düzeyi ile alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerine ilişkin örneğin, sözcük dağarcığı ve söz dizimi, alıcı ve ifade edici dil gelişimi güçlüklerinden kaynaklı dil ve iletişim becerileri, okuma-yazma (Brackett, 1997, s. 355; Cawthon, 2001, s. 213; Charlesworth vd., 2006, s. 30; Girgin, 1999, s. 13; Hintermair, 2013, s. 1) gibi alanlar

öne çıkmıştır. Alanyazınla paralel olarak var öğrencinin öncelikli gereksinimi Türkçe dersinde farklı alanlar şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bu noktada BEP ekibindeki katılımcıların performans düzeyinin nasıl yazılacağı ile ilgili ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç ve alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin genel eğitim müfredatlarına uyum sağlayacakları bir BEP hazırlanmasının gerekliliği doğrultusunda (Antia, Stinson and Gonter Gaustad, 2002, s. 216; Kirk Thagard, Strong Hilsmer and Earterbrooks, 2011, s. 527) odak öğrencinin devam ettiği 4. sınıf genel eğitim müfredatı kazanımlarını kapsayan *Eğitsel Performans Belirleme Formu* oluşturulmuştur. Bu formda çok fazla madde yer almasından dolayı öğretmenlerin işaretleme yaparken sıkılacakları düşünülebilir. Alanyazında madde sayısının artmasına bağlı olarak cevaplama süresinin artması, cevaplama ile ilişkin güdünün azalmasına, yorgunluğa bağlı olarak düşünmeden cevap verilmesine sebep olabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2005, s. 134). Bu durum ile Eğitsel Performans Belirleme Formunda ortaya çıkan bulguların sonucu örtüşebilmektedir. Çünkü araştırmanın bu adımında alanyazında belirtildiği gibi katılımcılardan bazılarının bütün maddeleri doldurmadıkları, açıklama bölümü olmasına rağmen çok az sayıda açıklama yazdıkları hatta formu aynı şekilde doldurdıkları ortaya çıkmıştır. Hatta DEO öğretmeni Sümül'ün öğrencinin performansını bilmediği için bütün kazanımları işaretlemediğini ifade etmiştir (2. BEP Toplantı Video Kaydı, 08.04.2016, 04.00-04.06). Ancak araştırmanın bu adımında yaşanan sınırlılık genel eğitim öğretmeni ve ÖERM öğretmeni açısından söz konusu olmamıştır. Özellikle ÖERM öğretmenin formda bütün maddeleri işaretlediği, oldukça açıklama yazdığı ve öğrencinin öncelikli gereksinimlerini belirttiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, genel eğitim öğretmenin ve özellikle ÖERM öğretmenin öğrencinin performansını iyi bilen kişiler oldukları sonucuna varılabilir.

İkinci **BEP toplantısında** katılımcıların doldurduğu *Eğitsel Performans Belirleme Formu* ışığında uzun ve kısa dönemli amaçlar oluşturulmuştur. Oluşturulan amaçlarla; alanyazında belirtilen tekrar etmek, ifade etmek, saymak, sınıflandırmak gibi somut gözlenebilir ifadelerle yer vermenin daha uygun olabileceği (Bateman ve Herr, 2003, s. 48-50; Patti, 2016, s. 155; Schall and Thoma, 2010, s. 122) vurgusunun tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Üçüncü **BEP toplantısında** BEP'e son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda ekip çalışması ile yürütülen sürecin sonunda oluşturulan BEP dosyası içeriğinde; öğrenci

bilgileri, BEP toplantı tutanakları, öğrencinin var olan performansı, uzun ve kısa dönemli amaçların yer aldığı bulgulardan görülebilir. Geliştirilen BEP’te ayrıca sağlanacak ilgili hizmetler (DEO, ÖERM), amaçların gerçekleştirilmesine ilişkin ölçütler ve süreç içerisinde öğrenci gelişiminin yazılması için açıklamalar kısmı, amaçlardan sorumlu kişiler, amaçların başlangıç ve bitiş tarihleri, kullanılacak stratejiler, ölçme ve değerlendirme tekniklerine de yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ekip çalışması ile gerçekleştirilen BEP geliştirme süreci, süreç ile ilgili alanyazındaki açıklamalarla paralellik göstermektedir (Gallagher and Desmione, 1995, s. 355; U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1977, s. 11; Thoma vd., 2010, s. 9). Gerçekleştirilmiş olan bu süreç, odaklanılan işitme kayıplı öğrenciye uygun bir BEP’in geliştirilmiş olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik hazırlanan BEP’i uygulama süreci

Araştırma sürecinde ekip çalışmasının ardından geliştirilen **BEP’in uygulanması** aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada aynı zamanda **BEP’in uygulanabilirliğinin** denetlenmesi için **izleme** verileri de toplanmıştır. Gerçekleştirilmiş olan bu aşamaya paralel olarak alanyazında BEP geliştirme çalışmalarının ardından uygulama sürecinde uygunluğu denetlemek için mutlaka izleme çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmektedir (Hendricks, Thoma and Boyd, 2010, s. 191; Weishaar, 2010, s. 208). Bu süreçte BEP’in uygulanabilirliği ve işlevselliği, DEO ve ÖERM’deki uygulamalar doğrultusunda planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsü şeklinde ortaya konmaya çalışılmıştır. DEO ve ÖERM’de gerçekleştirilen uygulamalara odaklanılmasının sebebi bu ortamlarda birebir çalışması ve böylece öğrenci gereksinimlerinin ne kadar uygun karşılandığının geçerli bir şekilde belirlenebileceği düşüncesidir.

Alanyazında **DEO’da** öncelikli olarak öğrencinin GES’te okutulan ders saatinde işlenen dersin eğitiminin verilmesi ve **DEO’da** haftalık verilen ders saatinin, öğrencinin GES’ndaki haftalık ders saatinin %40’ını aşmayacak şekilde planlanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2015, s. 1-8). Araştırma sürecinde odak öğrencinin GES’ndaki Türkçe ders saatinde **DEO’ya** alınması ve haftada 2 saat ders yapılması alanyazında vurgulanan nokta ile paralellik göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda BEP’in derslerde uygulanabilirliğine bakıldığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazılarında BEP’in günlük ders planlamasına

yardımcı olmadığı derslerde uygulanmasında problemler yaşandığı belirtilmekteyken (Giangreco vd., 1994, s. 290) bazı araştırmalarda ise çoğunlukla günlük ders planlamasında ve dersleri gerçekleştirmede BEP'in işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lee-Tarver, 2006, s. 267-268; Rotter, 2014, s. 1). Bu araştırma sürecinde de BEP' e dayalı yapılacak günlük ders planlamalarının yapıldığı *Destek Eğitim Ders Planı* oluşturulmuştur. Ancak **DEO'da** BEP'e dayalı yürütülen ilk derste planlama yapılmamış ve bunun sonucunda amaçların ele alınmasında eksiklikler, dersin işlenişinde düzensizlikler görülmüştür. Araştırmalarda belirtilen bu tutarsız sonuçların yanında bu araştırmada BEP' e dayalı yapılacak günlük ders planlamalarının yapıldığı *Destek Eğitim Ders Planının* gerçekleştirilen dersin sistematik ilerlemesine, BEP amaçlarının derste ele alınmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Böylece “BEP’lerin dosya klasörlerinde kalmasının ve nadiren gün ışığı görmesinin” (Giangreco vd.’nin (1994, s. 293) önüne geçilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Öğrencinin gelişimini gösteren *Öğrenci Gelişim İzleme Dosyasında; Destek Eğitim Ders Planı, Öğretmen Görüşleri Şablonu, Kazanım Kontrol Listesi* ve BEP gibi formların yer almaktadır. **DEO** hizmetinin amacı doğrultusunda işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim sınıfında yapılan çalışmalarla **DEO'daki** çalışmaların birbirleriyle paralellik göstermesi öğrencinin genel eğitim müfredatına uyumunu (Batu, 2000, s. 36) ve öğrencinin eğitiminde aktif rol oynayan kişilerin işbirliğini sağlamak açısından *Öğrenci Gelişim İzleme Dosyasının* BEP izleme sürecine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca diğer kaynaştırma öğrencilerine de uyarlanabilmesi açısından somut bir kılavuz niteliğinde olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik BEP hazırlama ve uygulama süreçlerinde yaşanan sorunlar

İlk olarak **DEO'daki** sürece bakıldığında ses yalıtımının olmaması, çevreden inşaat gürültüsünün gelmesi, haftanın belli bir gününde staj için yedi formasyon öğrencisinin gelmesi ve her birinin yaklaşık bir öğrenciyle çalışması gibi etkenler **DEO'nun** fiziksel düzenlemelerinde yaşanan yetersizlikler olarak ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu tür etmenlerin eğitimin kalitesini düşüreceğinden bahsedilmektedir (Akay, 2011, s. 10; Punch ve Hyde, 2010, s. 1-3). Araştırmada da ortam ile ilgili karşılaşılan bu sorunun, ders işlenirken öğrencinin dikkatini dağıttığı ve katılımını etkilediği söylenebilir (Araştırmacı günlüğü, 09.05.2016, s.85).

DEO'da ve ÖERM'de yürütülen *izleme sürecinde* BEP'e dayalı ders çekimlerinden önce ve sonra birlikte planlama ve değerlendirme oturumları gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma ortamlarında aktif rol oynayan kişilerin işbirliği kurmaya istekli olmalarının çok önemli olduğu alanyazında belirtilmektedir (Cook ve Friend, 2010, s. 1-4; Hillier, Civetta and Pridham, 2010, s. 2). Bu önemi belirtilen konunun araştırma sürecinde tersi bir durumla karşılaşılması, araştırmacıyı zorlayıcı bir etken olmuştur. **DEO'da** Sümbül öğretmenle gerçekleştirilen bu oturumlarda öğretmenin isteksizleşmeye başlamasıyla araştırmacı sorunlarla karşılaşmıştır. İşbirliği ve planlama için öğretmenlerin yeterli zamanlarının olmaması ve iş yüklerinin fazla olması gibi sorunlardan işbirliği sürecinin önündeki engeller olarak alanyazında bahsedilmektedir (Antia, 1999, s. 203-204; Ntinis vd., 2006, s. 88). Belirtilen bu engeller doğrultusunda başta istekli bir tutum sergileyen Sümbül öğretmenin BEP izleme sürecinde ders çekimi, planlama oturumu, değerlendirme oturumu gibi iş yükünü artıran unsurların devreye girmesiyle isteksizleştiği düşünülebilir (Araştırmacı günlüğü, 06.05.2016, s. 83).

Sümbül öğretmenin ve genel eğitim öğretmenin gayri resmi olarak öğrencinin akademik durumu ile ilgili bir paylaşımı olmuştur. Bu paylaşım üzerine Sümbül öğretmen genel eğitim öğretmeni ile birebir öğrenci gelişimi ile ilgili diyalog kurmayı istememiştir (Araştırmacı Günlüğü, 12.05.2016, s. 87). Ortaya çıkan bu soruna yönelik *Öğrenci Gelişim İzleme Dosyasına* koyulmak üzere *Öğretmen Görüşleri Şablonu* oluşturulmuştur. Böylece öğretmenlerin hem birebir diyalog kurmayı istememe sorunu çözülmüş hem de aralarında iletişimi sağlayacak bir kaynak oluşturulmuştur.

BEP izleme sürecinde karşılaşılan bir diğer sorun; ilk ders çekimlerinde öğrencinin **DEO'ya** devamında problem yaşanmamasına rağmen süreç içerisinde gelmek istememesidir. Aileyle yapılan son görüşmelerde ve öğrenciyle yapılan konuşmalarda bu isteksizliğin sebebini öğretmen tutumuna bağladıkları görülmüştür. **DEO'da** odak öğrenciyle ders işlememesine rağmen diğer öğretmenin genel olarak sergilediği sert tutumun öğrenciyi olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonucun alanyazında kaynaştırma uygulamalarının öğretmen tutumlarından büyük ölçüde etkilendiği (Todorovic vd., 2011, s. 426-427) ifadesini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

DEO'da çekimi yapılan dersler öncesinde öğretmenle birlikte materyaller, kullanılacak stratejiler, dersin işlenişi belirlenmiş ve bunlar doğrultusunda hazırlıklar

yapılmıştır. **DEO'da** materyal seçimi ile ilgili de sorunlar yaşanmıştır. Alanyazında genel eğitim sınıfında takip edilen ders kitaplarının işitme kayıplı öğrenci için düzenlenmesi gerektiği, bu düzenlemenin ders kitaplarının hem içeriğinde hem de biçiminde yapılabileceği ve öğrencinin düzeyine uygun olmayan kavramların çıkartılarak öğrenciye uygun bir şekilde basitleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Bkz. s.12).¹ Alanyazından hareketle öğrencinin genel eğitim müfredatına uyumunu sağlamak için genel eğitim öğretmeninden hangi metni işledikleri öğrenilmiş ve buna göre metnin kısaltılması istenmiştir. Ancak **DEO** öğretmeni metnin kısalacağına inanmamış (DEO 4. Ders Değerlendirme, *Ses Kaydı*, 20.05.2016, 07.19-07.30), hazır kısa metinler kullanmıştır. Buna önlem olarak araştırmacı tarafından metin kısaltılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 20.05.2016, s. 98). Bu noktada öğrencinin de DEO'ya devam etmek istememesi, **DEO** öğretmeninin isteksizliği gibi sorunlarla karşılaşılması eylem araştırmasının doğasında süreçte karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak olduğu için (Uzuner, 2005, s. 3) öğrencinin devam ettiği **ÖERM'de** ders çekimlerine devam edilmiştir. Bu sebeple araştırmacı tarafından kısaltılan metin **ÖERM'de** kullanılmıştır.

Öğrencinin ve ailenin ifadeleri ve yapılan ders çekimlerinin analizi sonucunda öğrencinin **ÖERM'e** istekle devam ettiği ortaya çıkmıştır. Bu noktada dikkat çeken nokta öğrencinin devamsızlığıdır. Öğrencinin BEP izleme sürecinde DEO'da ve **ÖERM'de** devamsızlık yaptığı görülmüştür. Ancak süreç içerisinde öğrencinin DEO'ya devam etmek istemeyip gitmemesi ile birlikte **ÖERM'e** son dört haftada hiç devamsızlık yapmadığı ortaya çıkmıştır.

ÖERM öğretmeninin de iş yükü olmasına rağmen DEO öğretmeni gibi BEP'in izleme sürecinde isteksiz bir tutum sergilemediği ortaya çıkmıştır. Bu durumda başka etmenlerin olduğu düşünülmektedir. Bu etmenlerin, alanyazında da belirtildiği gibi, destek eğitim sunacak öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterlikten kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncede; DEO öğretmenin lisans mezuniyetinin İşletme bölümü, yüksek lisansının da Yönetim ve Organizasyon alanında olması; **ÖERM** öğretmenin İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun olması etkili olmuştur. **ÖERM** öğretmenin öğrencinin eğitimiyle birebir ilgili bir bölümden mezun olmasının; alanyazında belirtilen işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim müfredatına uyumunu göz önünde bulundurarak BEP yapma, uygulama ve değerlendirme, birebir ve grup eğitimi vererek destek sağlama (Akay, 2014, s. 10; Chambers, 2015, 9-10; Garberoglio, Gobble and Cawthon, 2012, s. 1-6) gibi yeterliklere

sahip olmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. **ÖERM** öğretmenin araştırma sürecinde BEP'e dayalı etkili öğretim gerçekleştirmesinin ortaya çıkması da bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

ÖERM'de gerçekleştirilen ders çekimlerinde *Destek Eğitim Ders Planında* ÖERM öğretmeni ile birlikte ele alınan BEP'teki kısa dönemli amaçların, sözcük dağarcığının, stratejilerin derste sistematik bir şekilde gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. DEO'da sistematik olmayan bu durumun da öğretmenin, öğrencinin eğitimi ile ilgili alandan mezun olduğu ve mesleki yeterliği ile ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

Materyal uyarlama konusunda da DEO'da gerçekleştirilemeyen derse ilişkin Türkçe kitabındaki bir metnin uyarlaması **ÖERM'deki** derste yapılmıştır. Burada ÖERM öğretmenin istekli olduğu ve metnin kısaltılmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. ÖERM öğretmenin işitme kayıplı öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda destekleyici materyaller hazırlamasının ve bu materyalleri sınıfta uyarlamasının, işbirliğine ve gelişime açık olmasının da kaynaştırma ortamlarında görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler arasında olduğu görülmektedir (Batu, 2000, s. 40; Dupoux vd., 2006, s. 5-6; Kurz and Paul, 2006, s. 24-25).

Alanyazında Pektaş (2008, s. 1-58)'ın yaptığı bir araştırmada ortaya çıkan, özel eğitim öğretmenliği programından mezun öğretmenlerin de farklı programlardan mezun öğretmenlerin de BEP kullanmadıkları ancak özel eğitim öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin BEP kullanımında daha yeterli oldukları sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Gerçekleştirilen derslerin değerlendirmelerinde doldurulan *Kazanım Kontrol Listesinde*; geliştirilen BEP'in derse ve öğrencinin performansına yansımalarına ilişkin ise öğrencinin öncelikli gereksinimleri olan sözcük dağarcığı, tahmin etme, mantık yürütme, cümle kurma gibi becerilerinde gelişim olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencinin Türkçe dersine olan ilgisinin arttığı görülmüştür. Yapılan son görüşmelerde de bütün katılımcıların BEP geliştirme sürecinin verimli olduğunu, öğrencinin akademik gelişiminde olumlu ilerlemeler olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar; alanyazındaki sistematik olarak gerçekleştirilen BEP geliştirme sürecinin, öğretmenlere ve aileye öğrencinin bireysel gelişimini ve ilerlemesini düzenli olarak gözlemleme fırsatı sağladığı fikrini desteklemektedir (Diliberto and Brewer, 2012, s. 128).

BEP'in uygulanabilirliğinin birebir gerçekleştirilen derslerde daha rahat gözlenebileceği gerekçesiyle DEO'da ve ÖERM'de izleme süreci yapılmış; ancak **GES'te** yapılmamıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınırlılığı aza indirmede *Öğrenci Gelişim İzleme Dosyasının* bir faktör olduğu düşünülebilir. **GES'te BEP'in uygulanabilirliği** ders çekimleriyle denetlenemese de genel eğitim öğretmenleriyle yapılan son görüşmede geliştirilen BEP'in derse yansımaları sorulmuştur. Sürecin katkısı olarak; genel eğitim öğretmenin odak öğrencinin sınav puanlamasında uyarlamalar yaptığı, öğrencinin derse katılımının ve sorumluluk duygusunun arttığı ortaya çıkmıştır. Bütün katılımcıların ortak vurgusuyla BEP'te ele alınan amaçların uygulanabilir olduğu görülmüştür. Böylece ortaya çıkan sonuçların işitme kayıplı öğrencilere yönelik BEP geliştirme sürecinin nasıl uygulanabileceğini, BEP'in destek hizmetler bağlamına nasıl transfer edilebileceğini gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Alanyazında öğretmenlerin ve ailelerin BEP amaçlarının genel eğitim müfredatı ile tutarlı olmadığı ile ilgili görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır (Fisher ve Frey, 2001, s. 148-157; La Salle, Roach ve McGrath, 2013, s. 135-144). Ancak bu çalışmada genel eğitim müfredatındaki amaçların BEP'e eklenmesi ve uygulanabilir olduğunun ortaya çıkmasıyla tüm üyelerin aktif katılım gösterdiği BEP geliştirme sürecinin nitelikli ve etkili şekilde yürütüldüğü takdirde, eğitim öğretim faaliyetleri döngüsü olarak kabul edilebilecek planlama, izleme ve değerlendirme adımlarının her birinde niteliğin oluşmasının sağlanabileceği (Kamens, 2004, s. 77; Thoma vd., 2010, s. 9) desteklenmiştir.

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik BEP'in değerlendirme ve gözden geçirilmesi süreci

Dönem sonu olduğu için *Öğrenci Gelişim İzleme Dosyasının* aktif ve bağımsız bir şekilde kullanımı gözlenememiştir. Araştırmanın bu sınırlılığı için aile bilgilendirilmiş gideceği okulda bu dosyanın aktif kullanımı konusunda bir denetleme mekanizması olması önerilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 16.06.2016, s. 117).

BEP'in izleme sürecinde yapılan ders çekimlerinde ortaya çıkan ve öğretmenlerin dile getirdiği sorunlar olmuştur. Bunlar, öğrencinin devamsızlığı ve ders sırasındaki uyuklu halidir. Aileyle konuşularak buna önlem alınmaya çalışılmıştır. Ancak bu sorunların önlemine yönelik yazılı bir form olması açısından, BEP ekibi üyeleriyle

öğrencinin devamsızlığı ve uyku saatlerinin düzenlemesine yönelik BEP'e amaç alınmış, sorumlu kişi de aile olarak belirtilmiştir. Bu kararın gerekçesi alanyazında belirtilen BEP'in öğrencinin akademik gelişimi için de sosyal gelişim, beden eğitimi, müzik, sanat etkinlikleri gibi alanlara yönelik de geliştirilebileceği (Fiscuss and Mandell, 2002, s. 24) ifadeye dayandırılabilir. Böylece öğrencinin kaynaştırma uygulamalarına nitelikli bir şekilde dahil olması her yönden ele alınmıştır (Araştırmacı günlüğü, 15.06.2016, s. 115). Ayrıca 4. sınıf amaçlarında yer almasa da öğrencinin gelişmeye gereksinim duyduğu bir amaç olduğu için eklerin kullanımına ilişkin de BEP'e amaç eklenmiştir.

Araştırma sürecinde BEP hazırlanmasının ikinci dönemin ortasını bulması ve BEP'e bu süreçte ele alınacağından daha fazla amaç alınması tartışılabilir bir konu olabilmektedir. Ancak alanyazında belirtilen BEP geliştirme sürecinin nitelikli gerçekleştirilmesinin ve amaçların uygun olmasının, öğrencinin bir sonraki sınıfa geçtiğinde uygun düzenlemeler yapılmasına da yardımcı olacağı (Peterson vd., 2013, s. 48) görüşüyle paralel öğrencinin bir sonraki dönemi göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma sürecinin sonucu olarak BEP'in işlevselliğinin denetlenmesi, gerektiğinde izleme ve tekrar gözden geçirilmesi anlamında DEO ve ÖERM uygulamalarına odaklanılması yoluyla uygulanabilir sonuçların elde edilebileceği söylenebilir.

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik BEP geliştirme sürecinin katılımcılara katkıları

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciye yönelik gerçekleştirilen BEP geliştirme sürecinin; işbirliğinin sağlanması, velinin bilgilendirilmesi, öğrencinin Türkçe dersine yönelik akademik başarısında olumlu gelişmeler olması gibi **katkılar** sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda alanyazında yürütülen birçok araştırmanın ortak noktası olan bilgi eksiklikleri (Avcıoğlu, 2011, s. 39-53; Eratay ve Öztürk, 2010, s. 145-159; Güzel, 2014, s. 1-76; Kuyumcu, 2011, s. 1-89; Lee, 2002, s. 1-152; Stegman, 2016, s. 1-151), BEP ekibinin oluşturulamaması (Can, 2015, s. 1-56; ; Çuhadar, 2006, s. 1-59), BEP'in GES'e etkisinin olmaması (Fisher ve Frey, 2001, s. 148-157; La Salle, Roach ve McGrath, 2013, s. 135-144) gibi sorunların böyle bir çalışmayla aza indirgenmiş olduğu söylenebilir.

Alanyazında özel eğitim öğretmeninin genel eğitim öğretmenine danışmanlık hizmeti vermesi, özel gereksinimli öğrencinin akademik becerileri, planlama ve programı uyarlama gibi genel eğitim öğretmeninin gereksinim duyduğu alanlarda özel eğitim danışmanından destek alabileceği özel eğitim danışmanlığı hizmeti olduğu bilinmektedir (Mastropieri and Scruggs, 2004, s. 17). Bu araştırmada da araştırmacının bununla paralel bir rolü olduğu, farklı olarak işitme kayıplı öğrencinin BEP geliştirme sürecinde bütün üyelerle işbirliği içinde çalıştığı görülmektedir. Araştırmanın sonunda katılımcıların da her okulda danışmanlık yapacak bir özel eğitim öğretmeninin olması yönündeki önerileriyle okullarda bu şekilde sunulacak bir hizmetin etkili olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almalarının oldukça yaygınlaşmasıyla bu uygulamaların niteliğinde eğitim öğretim sürecinin işitme kayıplı öğrencilerin bireysel performans düzeylerine uygun planlanıp yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu vurguya dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgulardan işitme kayıplı öğrencinin performans düzeyini belirleme, BEP hazırlama, BEP uygulama ile izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin ekip çalışmasına dayalı yürütülmesi gerektiğinin ne kadar önemli olduğu bir daha görülmüştür. Ancak süreçte BEP ile ilgili gerçekleştirilen aşamaların her birinde işbirliği, BEP ve sınıf uygulamalarının paralelligi, materyali ve öğretimi uyarlamada, her bir paydaşın BEP ile ilgili rol ve sorumluluklarını yerine getirmede sorunlar ortaya çıktığı görülebilir. Ortaya çıkan bu sorunlarda da mesleki yeterlikler, öğretmen tutumları, katılımcıların kişisel özellikleri gibi etmenlerin ön planda çıktığı söylenebilir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın amacı; kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere yönelik BEP geliştirme sürecini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak ileri uygulamalara ve araştırmalara yönelik öneriler verilebilir.

4.2.1. İleri uygulamalara yönelik öneriler

Araştırma sürecinin sonunda elde edilen bulgular ve varılan sonuçlardan yola çıkarak öncelikle kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği her okulda mutlaka bir BEP ekibinin kurulması gerektiği söylenebilir. Daha doğrusu zaten yasal olarak zorunlu

olan bu ekibin işlevsel olarak kurgulanmasına yönelik öneri ile birlikte bu ekibin nasıl kurulabileceğine ilişkin okul ortamını geliştirici uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaştırma okullarında BEP ekibinin var olması ile birlikte BEP geliştirme sürecinin adımlarını doğru bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik öğretmen ve okul geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

BEP ekibi ve BEP geliştirme sürecinin sonraki adımları olan uygulama, izleme ve değerlendirme (gözden geçirme) çalışmalarının yürütülmesine yönelik tedbirlerin alınması gerektiği önerilebilir. Bu tedbirler öğretmen yeterliliklerinin iş başında geliştirilmesi, işlevsel BEP geliştirme kılavuzu ve sürecin denetimi şeklinde sırlanabilir.

Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olması sebebiyle BEP geliştirme sürecine isteksiz yaklaşımlarını önlemeye yönelik teşvik edici uygulamalar gerçekleştirilebilir. Örneğin; MEB'in sisteminde BEP geliştirme sürecinde doldurulması gereken formların uygun ve etkin gerçekleştirilmesinin denetimi yapılabilir. Bunu yapan öğretmenlere de puan sistemi uygulanarak istenilen puana ulaşan öğretmenlerin ek ücret, derece ya da kıdem ilerlemesi sağlanabilir.

BEP geliştirme sürecinde performansın belirleme aşamasında sürecin daha sistematik şekilde yürütülmesi gerektiği sonucundan yola çıkılarak süreçte kullanılabilecek informal araçların geliştirilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca BEP ile ilgili tüm paydaşlara yönelik kılavuzlar veya yönergeler hazırlanabilir.

Araştırma kapsamında öğrencinin gelişimini izlemeye ve paydaşlar arasında iletişim kurmaya yönelik uygulamalar yapıldığı açıkça görülebilir. Ancak dönem sonu olduğu için yapılan bu uygulamaların etkili bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğinin denetlenememesi araştırmanın sınırlılığı olarak karşımıza çıkabilir. İleriki uygulamalarda öğrencinin gelişimini izlemek ve paydaşlar arasında iletişim kurmak amaçlı gerçekleştirilmesi gereken faaliyetlere yönelik kılavuzlar oluşturulabilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

İleri araştırmalara yönelik ise BEP geliştirme sürecinin yürütülmesine yönelik uzun soluklu vaka çalışmalarının süreçte yaşanan sorunların daha somut belirlenmesini sağlayabileceği söylenebilir. Böylece var olan sorunların çözümlerine yönelik daha işlevsel önerilerin geliştirilebileceği ileri sürülebilir. Ayrıca BEP ile ilgili sorun ve

önerilerin belirlenmesine yönelik daha geniş katılımlı nicel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Gerçekleştirilmiş olan bu araştırmaya BEP geliştirme sürecinin önemli bir paydaşı olan Rehberlik Araştırma Merkezi dahil edilmemiştir. Bu nedenle BEP geliştirme sürecine RAM'ın da dahil olabileceği, süreçte yaşanan sorunların ve çözüm önerilerin belirlenmesine hizmet edecek daha uzun soluklu ve geniş katılımlı çalışmalar yürütülebilir.

Bu araştırmada BEP geliştirme sürecinine odaklanılmış olması ile birlikte uygulanması ile ilgili sadece DEO ve ÖERM'lerdeki birebir çalışma alanlarından bulgular elde edilmiştir. Bu doğrultuda BEP'in GES'lerde nasıl uygulandığı ve uygulama sürecinin nasıl yürütüldüğüne odaklanılan araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J.W. and Rohring, P.S. (2004). Handbook to service the deaf and hard of hearing: A bridge to accessibility. New York: Elsevier Academic Press.
- Akay, E. (2011). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akay, E. (2016). Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitime yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (1993). Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research. London: Psychology Press.
- Angelides, P. and Aravi, C. (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. American Annals of the Deaf, 151 (5), 476-487.
- Antia, S.D. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4 (3), 203-214.
- Antia, S.D. and Stinson, M.S. (1999). Some conclusion on the education of deaf and hard of-hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4 (3), 246-248.
- Antia, S.D., Stinson, M.S. and Gonter Gaustad, M. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7 (3), 214-229.
- Antia, S.D., Jones, P.B., Reed, S. and Kreimeyer, K.H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1-19. Doi:10.1093/deafed/enp009.
- Arico, A. (2011). The effect of class size on inclusion student academic success. Doktora Tezi. Minneapolis: Walden University.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12 (1), 39-53.
- Bateman, B.D. and Herr, C.M. (2003). Writing measurable IEP goals and objectives. Wisconsin: An Attainment Publication.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2 (4), 35-45.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. Ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 33-50.

- Berndsen, M. and Luckner, J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: A Washington State case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33 (2), 111-118.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Brackett, D. (1997). Intervention for children with hearing impairment in general education settings. *Language Speech Hearing Services In Schools*, 28, 355-361.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve genel eğitim öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitiminde bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 128-138.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. KKTC: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Cawthon, S.W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (3), 212-225.
- Chambers, D. (2015). *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B. and Rickards, F. (2006). Reading recovery for children with hearing loss. *The Volta Review*, 106 (1), 29-48.
- Cologon, K. (2015). *Inclusion in education: towards equality for students with disability*. Australia: Children With Disability Australia.
- Cook, L. And Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for effective practices (link is external). *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1-16.
- Cook, L. And Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8.
- Council for Exceptional Children. (1999). *IEP team guide*. Virginia: Council for Exceptional Children.
- Creswell W. J. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Çev Ed: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. Sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Darden, E.C. (2013). What's so special about an IEP?. *The Phi Delta Kappan*, 94 (6), 66-67.

- De Boer, A., Pijl, S.J. and Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the 169rofession. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Development Dialogue Team. (2002). *Schools for all: Including disabled children in education*. London: Save The Children.
- Diliberto, J. A. and Brewer, D. (2014). Six tips for successful IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 47 (2), 128-135.
- Dobie, R.A. and Van Hemel, S.B. (2004). *Hearing loss: Determining eligibility for social security benefits*. Washington: National Academies Press.
- Drasgow, E., Yell, M.L. and Robinson, T.R. (2011). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22 (6), 359-373.
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L. And Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 1-14.
- Easterbrooks, S.R. (2008). Knowledge and skills for teachers of individuals who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 30 (1), 12-36.
- Easterbrooks, S. R. and Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways*. Boston: Allyn and Bacon.
- Emam, M. M. and Mohamed, A.H.H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. İstanbul: Provizyon Prodüksiyon.
- Eratay, C.Ç. ve Öztürk, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 145-159.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. and Whittingham, J. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss in schools: promoting partnerships to support inclusion. *The Volta Review*, 106 (1), 53-88.
- Eriks-Brophy, A. and Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the deaf*, 158 (1), 63-97.
- Erwin, E.J. and Schreiber, R. (1999). Creating supports for young children with disabilities in natural environments. *Early Childhood Education Journal*, 26 (3), 167-171.
- Espin, C.A., Deno, S.L. and Albayrak-Kaymak, D. (1998). Individualized education programs in resource and inclusive settings how "individualized" are they?. *The Journal of Special Education*, 32 (3), 164-174.

- Fisher, D. and Frey, N. (2001). Access to the core curriculum critical ingredients for student success. *Remedial and Special Education*, 22 (3), 148-157.
- 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.
- Gallagher, J. and Desimone, L. (1995). Lessons learned from implementation of the IEP applications to the IFSP. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15 (3), 353-378.
- Garberoglio, C.L., Gobble, M.E., and Cawthon, S.W. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 1-17. Doi:10.1093/deafed/ens014.
- Gartin, B.C. and Murdick, N.L. (2005). IDEA 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26 (6), 327-331.
- Giangreco, M.F., Dennis, R.E., Edelman, S.W. and Cloninger, C.J. (1994). Dressing your IEPs 170rofess general education climate analysis of IEP goals and objectives for students with multiple disabilities. *Remedial and Special education*, 15 (5), 288-296.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. and Fredirickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23 (2), 109-127.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. And Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), 291-295.
- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy, P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gravois, T.A., Rosenfield, S. and Vail, L. (2008). Achieving effective and inclusive school settings. *Special Services in the Schools*, 15 (1-2), 145-170.
- Gregory, S. (2005). Deafness. A. Lewis and B. Norwich (Eds), *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* içinde (s. 15-25). Maidenhead: Open University Press.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban, A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1234-1253.

- Gürgür, H., Girgin, Ü. Ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 507-539.
- Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11 (3), 689-701.
- Gürsel, O. Ve Vuran, S. (2015). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ.H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (193-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Halvorsen, A.T. and Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Hastings, R.P. and Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research a comprehensive guide for educators*. Pearson.
- Hendricks, D.R., Thoma, C.A. and Boyd, K.S. (2010). Goal implementation and evaluation. C.A. Thoma and P. Wehman (Eds.), *Getting the most out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* içinde (191-214). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Heward, W.L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10. Baskı). Boston: Pearson.
- Hillier, S.L., Civetta, L. And Pridham, L. (2010). A systematic review of collaborative models for health and education professionals working in school settings and implications for training. *Education for Health*, 23 (3), 1-12.
- Hintermair, M. (2013). Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1-16. Doi:10.1093/deafed/ent003.
- Hirsh, Å. (2012). The individual education plan: a gendered assessment practice?. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19 (4), 469-485.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory 171rofess education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 234-255.
- Huberman, M. and Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. New Delhi: Sage.
- Hyde, M. and Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness ve Education International*, 6 (2), 82-99.

- Johnson, P.A. (2005). *A short guide to action research*. (2nd ed.). Pearson.
- Johnson, P.A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzun, M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kamens, M.W. (2004). Learning to write IEPs a personalized, reflective approach for preservice teachers. *Intervention in School and Clinic*, 40 (2), 76-80.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-16.
- Kargın, T. (2014). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Eds.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları içinde* (s. 124-181). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T. (2014). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeleri. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Eds.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları içinde* (s. 23-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kartal, H. (2009). Yatılı ve gündüzlü işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4 (3), 716-728.
- Karten, T.J. (2005). *Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom*. California: Corwin Press.
- Katsiyannis, A., Losinski, M. and Parks Ennis, R. (2015). Retrospective testimony and the IEP: Implications of RE, ME, et al. V. New York city department of education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59 (2), 58-62.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Coleman, M.R. and Anastasiow, N. J. (2000). *Educating exceptional children* (9th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Kirk Thagard, E., Strong Hilsmer, A. and Easterbrooks, S.R. (2011). Pragmatic language in deaf and hard of hearing students: Correlation with success in general education. *American Annals of the Deaf*, 155 (5), 526-534.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S. and Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3), 200-213.
- Kol, Ç., Yılmaz, Y., Koç, H. ve Gürgür, H. (2014). Kaynaştırma uygulamalarındaki işitme engelli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinin çalışma süreci. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Korkmaz, B. (2005). Dil ve beyin: Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları. İstanbul: Yüce Yayın.
- Kurz, N. And Paul, P. V. (2006). Toward an inclusive teacher education program. *Journal of Teaching and Learning*, 3 (2), 15-27.

- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- La Salle, T.P., Roach, A.T. and McGrath, D. (2013). The relationship of IEP quality to curricular 173rofes and academic achievement for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 28 (1), 135-144.
- Lee, T.S. (2002). *Increasing stakeholders' participation in the Individual Education Plan (IEP) development process through action research*. Doktora Tezi. Charlottesville: Virginia University.
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (4), 263-273.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. And Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. C. Forlin and T. Loreman (Eds.), *Measuring inclusive education* içinde (s. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Loo, L. (2012). Demystifying the IEP process for diverse parents of children with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 44 (3), 14-20.
- Lott, L.A., Hudak, B.J. and Sheetz, J.A. (1975). *Strategies and techniques fo meainstreaming: A resource room handbook*. Michigan: Monroe County Intermediate School District.
- Luckner, J.L. and Miller, K.J. (1994). Itinerant teachers: Responsibilities, perceptions, and students served. *Project Muse*, 139 (2), 111-118.
- Magiera, K. And Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes?. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20 (2), 79-85.
- Marschark, M., Shaver, D.M., Nagle, K.M. and Newman, L.A. (2015). Predicting the academic achievement of deaf and hard-of hearing students from individual, household, communication, and educational factors. *Exceptional Children*, 81 (3), 350-369.
- Mascia-Reed, C. (2010). Partners with a purpose: The consultant teacher model in educating deaf and hard of hearing students. *New Directions in Deaf Education*, 11 (1), 25-29.
- Mastropieri, M.A. and Scruggs, T.E. (1997). What's special about special education? A cautious view toward full inclusion. *The Educational Forum*, 61 (3), 206-211.
- Mastropieri, M.A. and Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- McCain, K.G. and Antia, S.D. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating in a co-enrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly*, 27 (1), 20-32.

- MEB. (2009). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.
- MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı yol haritası*. Ankara: MEB.
- MEB Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işitme engelli bireyler destek eğitim programı (IEDEP)*. Ankara: MEB.
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). *Destek eğitim odası*. Ankara: MEB.
- Mertler A. C. (2014). *Action research improving schools and empowering educators*. (4th ed.). UK: Sage Publications.
- Mills, E. G. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher*. (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Milsom, A., Goodnough, G. And Akos, P. (2007). School counselor contributions to the individualized education program (IEP) process. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52 (1), 19-24.
- Moore L.O. (2009). *Inclusion strategies for young children: A resource guide for teachers, child care providers, and parents*. (2nd ed.). California: Corwin Press.
- Moores, D.F. and Martin, D.S. (2006). Overview: Curriculum and instruction in general education and in education of deaf learners. D.F. Moores and D.S. Martin (Ed.), *Deaf learners içinde* (3-14). Washington: Gallaudet University Press.
- Most, T., Aram, D. and Andorn, T. (2006). Early literacy in children with hearing loss: A comparison between two educational systems. *The Volta Review*, 106 (1), 5-28.
- Nevin, A.I., Thousand, J.S. and Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators-what does the research say?. *Teaching and Teacher Education*, 25, 569-574.
- Notari-Syverson, A. R. And Shuster, S. L. (1995). Putting real-life skills into IEP/IFSPs for infants and young children. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 29-32.
- Ntinis, K.M., Neila, A., Nikolaidou, E., Papadimitriou, S., Papadopoulou, I., Fasoulas, A. and Hatzikonstantinidis, C. (2006). Inclusion and challenging behaviors: Greek general educators' perspectives. *The Behavior Analyst Today*, 7 (11), 84-95.
- Patti, A.L. (2015). Back to the basics practical tips for IEP writing. *Intervention in School and Clinic*, 51 (3), 151-156.
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Peterson, L.Y., Burden, J.P., Sedaghat, J.M., Gothberg, J.E., Kohler, P.D. and Coyle, J.L. (2013). Triangulated IEP transition goals developing relevant and genuine annual goals. *Teaching Exceptional Children*, 45 (6), 46-57.

- Picard, M. (2004). Children with permanent hearing loss and associated disabilities: Revisiting current epidemiological data and causes of deafness. *The Volta Review*, 104 (4), 231-236.
- Pijl, S.J. and Hamstra, D. (2005). Assessing pupil development and education in an inclusive setting. *International Journal of Inclusive Education*, 9 (2), 181-192.
- Power, D. and Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (4), 302-311.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of in-Service Education*, 32 (4), 477-496.
- Punch, R. And Hyde, M. (2010). Children with cochlear in Avustralya: Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Doi: 10.1093/deafed/enq019.
- Ramsey, C.L. (1997). Deaf children in public schools: placement, context and consequences. Washington: Gallaudet University Press.
- Ritter-Cantesanu, G. (2014). Music therapy and the IEP process. *Music Therapy Perspectives*, 32 (2), 142-152.
- Rotter, K. (2014). IEP use by general and special education teachers. *SAGE Open*, 4 (2), 1-8.
- Rozalski, M., Stewart, A. and Miller, J. (2010). How to determine the least restrictive environment for students with disabilities. *Exceptionality*, 18 (3), 151-163.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. USA: Ascd.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classroom*. (3rd ed.). New Jersey: Merrill.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. and Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 507-520.
- Save the Children. (2002). *Schools for all including disabled children in education*. London: Save the Children.
- Schall, C. and Thoma, C.A. (2010). Quality educational outcomes and annual goals. C.A. Thoma and P. Wehman (Eds.), *Getting the most out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* içinde (103-124). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Schmuck, A. R. (2006). *Practical action research for change*. (2nd ed.). Corwin Press.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. and McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Sharma, P. (2010). Enhancing student reflection using Weblogs: lessons learned from two implementation studies. *Reflective Practice*, 11 (2), 127-141.

- Shaver, D.M., Marschark, M., Newman, L. And Marder, C. (2014). Who is where? Characteristics of deaf and hard-of-hearing students in regular and special schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (2), 203-218.
- Siegel, L.M. (2004). *The complete IEP guide: How to advocate for your special ed child*. (3rd ed.). Berkeler: Nolo.
- Smyth, A. and Holian, R. (2008). Credibility issues in research from within organisations. Sikes, P. and Potts, A. (Eds.), *Researching education from the inside: Investigations from within* içinde (s. 33-47). New York: Routledge.
- Stegman, R.F. (2016). *Hearing parents of children with hearing loss: Perceptions of the IEP process*. Doktora Tezi. Minneapolis: Walden University.
- Stinson, M.S. and Antia, S.D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 163-175.
- Stinson, M.S. and Kluwin, T.N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. M. Marschark and P.E. Spencer (Eds.), *Deaf studies, language, and education* içinde (s. 52-64). New York: Oxford University Press.
- Stringer, T. E. (1999). *Action research*. (2nd ed.). UK: Sage Publications.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Sucuoğlu, B. (2014). Özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Eds.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları* içinde (s. 77-122). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (14), 57-85.
- Council for Exceptional Children. (1999). *IEP team guide*. Virginia: Council for Exceptional Children.
- Thoma, C.A., Saddler, S., Purvis, B. and Scott, L.A (2010). Essential of the student directed IEP process. C.A. Thoma and P. Wehman (Eds.), *Getting the most out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* içinde (1-23). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Tike Bafra, L. And Kargın, T. (2009). Investigating the attitudes of elementary school teachers, school psychologists and guidance research center personnel on the process of preparing the individualized educational program and challenges faced during the related process. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (4), 1959-1972.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S. and Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 426-432.
- Tomlinson, C.S. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (2. Baskı). (Çev: Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: Sev Yayıncılık.

- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. and Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. (3rd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Türnükçü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6 (4), 543-559.
- Twachtman-Cullen, D. and Twachtman-Bassett, J. (2011). *The IEP from A to Z: How to create meaningful and measurable goals and objectives*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Twachtman-Cullen, D. and Twachtman-Reilly, J. (2002). *How well does your IEP measure up?: Quality indicators for effective service delivery*. Higganum: Starfish Specialty Press.
- UNICEF. (2011). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education in the CEECIS region*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).
- U.S. Department of Health, Education and Welfare. (1977). Education of handicapped children: implementation of part b of the education of the handicapped act. *Federal Register*, 42 (163), 42474-42518.
- 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. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 141-158.
- Walther-Thomas, C., Korşnek, L. McLaughlin, M. and William, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Needham Heights: Pearson College Division.
- Weishaar, M.K., Borsa, J.C. and Weishaar, P.M. (2007). *Inclusive educational administration: A case study approach*. (2nd ed.). USA: Waveland Press, Inc.
- Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House*, 83 (6), 207-210.
- Williams-Diehm, K.L., Brandes, J.A., Chesnut, P.W. and Haring, K.A. (2014). Student and parent IEP collaboration: A comparison across school settings. *Rural Special Education Quarterly*, 33 (1), 3-11.
- Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning*. London: Corwin Press.
- Xu, Y., Purvis, B. and Terpstra, J.E. (2010). Involving families in the process and multicultural considerations. C.A. Thoma and P. Wehman (Eds.), *Getting the most out of IEPs: An educator’s guide to the student-directed approach içinde* (25-40). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Yell, M.L., Katsiyannis, A., Ennis, R.P., Losinski, M. and Christle, C.A. (2016). Avoiding substantive errors in individualized education program development. *Teaching Exceptional Children*, 49 (1), 31-40.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

<http://docplayer.biz.tr/5767054-Kaynastirma-egitiminde-ogretimsel-duzenlemeler.html>
(Erişim Tarihi: 17.09.2016).



EK-1. Öğretmenlerin Demografik Bilgi Formu

ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme engelli öğrenciye yönelik geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Program'larının (BEP) nasıl geliştirildiğini/ geliştirme sürecini incelemek amaçlı hazırlanmakta olan *Kaynaştırma Sınıflarında Bulunan İşitme Kayıplı Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Araştırma Yürütücüsü

Arş. Gör. Çiğdem KOL

Adınız-Soyadınız: _____

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
☐ Erkek

Eğitim durumunuz

- ☐ Lisans
☐ Yüksek lisans
☐ Doktora

Mezun olduğunuz alan: _____

Mezun olduğunuz üniversite: _____

Varsa yüksek lisans/doktora yaptığınız alan: _____

Öğretmenlikte hizmet süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

Kaynaştırma uygulamalarındaki deneyim süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

Varsa özel eğitim ve kaynaştırma alanında alınan hizmet içi eğitimler/seminerler/sertifikalar: _____

Daha önce işitme engelli öğrenci ile çalıştınız mı?

- ☐ Evet
☐ Hayır

Çalıştığınız özel gereksinimli öğrenci grubu/grupları: [Birden fazla grup ise birden fazla işaretleyebilirsiniz]

- ☐ Zihin engelliler
☐ İşitme engelliler
☐ Görme engelliler
☐ Fiziksel engelliler
☐ Diğer engel grupları

EK-2. Okul Yöneticisi Demografik Bilgi Formu

OKUL YÖNETİCİSİ DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme engelli öğrenciye yönelik geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Program'larının (BEP) nasıl geliştirildiğini/ geliştirme sürecini incelemek amaçlı hazırlanmakta olan *Kaynaştırma Sınıflarında Bulunan İşitme Kayıplı Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Sürecinin İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman
Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Araştırma Yürütücüsü
Arş. Gör. Çiğdem KOL

Adınız-Soyadınız: _____

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
☐ Erkek

Eğitim durumunuz

- ☐ Lisans
☐ Yüksek lisans
☐ Doktora

Mezun olduğunuz alan: _____

Mezun olduğunuz üniversite: _____

Varsa yüksek lisans/doktora yaptığınız alan: _____

Meslekte hizmet süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

İdarecilikte hizmet süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

Kaynaştırma uygulamalarındaki deneyim süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

Varsa özel eğitim ve kaynaştırma alanında alınan hizmet içi eğitimler/seminerler/sertifikalar: _____

Okulunuzda daha önce işitme engelli öğrenci oldu mu?

- ☐ Evet
☐ Hayır

Çalıştığınız özel gereksinimli öğrenci grubu/grupları: [Birden fazla grup ise birden fazla işaretleyebilirsiniz]

- ☐ Zihin engelliler
☐ İşitme engelliler
☐ Görme engelliler
☐ Fiziksel engelliler
☐ Diğer engel grupları

EK-3. Aile Demografik Bilgi Formu

AİLE DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme engelli öğrenciye yönelik geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Program'larının (BEP) nasıl geliştirildiğini/ geliştirme sürecini incelemek amaçlı hazırlanmakta olan *Kaynaştırma Sınıflarında Bulunan İşitme Kayıplı Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Danışman
Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Araştırma Yürütücüsü
Arş. Gör. Çiğdem KOL

Adınız-Soyadınız: _____

Öğrencinin velisinin yakınlık derecesi: _____

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz

☐ Kadın

☐ Erkek

Eğitim durumunuz

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Lisans

☐ Yüksek lisans

☐ Doktora

Mesleğiniz: _____

Sahip olduğunuz çocuk sayısı: _____

Ailenizde engeli olan başka birey var mı?

☐ Evet

☐ Hayır

[Cevabınız evet ise yakınlık derecesini/dereceğini belirtiniz.] _____

Gelir düzeyiniz nedir?

☐ 0 – 1000 TL

☐ 1000 – 2000 TL

☐ 2000 – 3000 TL

☐ 3000 – 4000 TL

☐ 4000 TL ve yukarısı

Varsa çocuğunuzun okul dışında aldığı destek hizmetler: _____

Varsa sizin okul dışında aldığınız destek hizmetler: _____

EK-4. Öğrenci Demografik Bilgi Formu

ÖĞRENCİNİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme engelli öğrenciye yönelik geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Program'larının (BEP) nasıl geliştirildiğini/ geliştirme sürecini incelemek amaçlı hazırlanmakta olan *Kaynaştırma Sınıflarında Bulunan İşitme Kayıplı Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Sürecinin İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Danışman

Araştırma Yürütücüsü

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Arş. Gör. Çiğdem KOL

Öğrencinin Adı Soyadı: _____

Yaşı: _____

Cinsiyeti

☐ Kadın

☐ Erkek

Sınıfı: _____

İşitme Kaybı Türü: _____

İşitme Kaybı Derecesi: _____ Sağ kulak: _____ Sol Kulak: _____

Kullandığı işitme cihazı/koklear implant: _____

İşitme kaybı teşhisinin konulduğu yaş: _____

İşitme cihazının takıldığı yaş: _____

Koklear implant ameliyatı olduğu yaş: _____

İlk eğitim almaya başladığı yaş: _____

Varsa okulöncesi dönemde aldığı eğitimler: _____

Kaynaştırma ortamında aldığı eğitim süresi: _____

Varsa okul dışında aldığı destek hizmetler: _____

EK-5. Öğrencinin Odyolojik Raporu



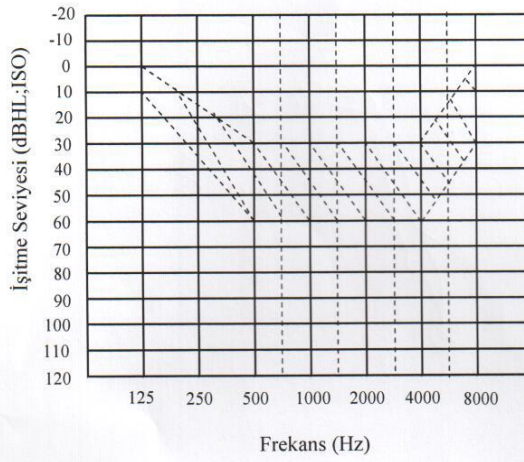
T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

ODYOLOJİK BULGULAR

Adı Soyadı : ...
Testi Yapan : TRKAN
Timpanometri :

Doğum Tarihi : 08.11.2004
Tarih : 11.03.2016

SAF SES EŞİK ODYOGRAMI



Ortalama İşitme Kaybı (250-4000 Hz)

Sağ
Sol

Hava Yolu Sağ.... O Sol.....X Yanıt Yok....YY

Sağ Maskeli ● Sol Maskeli X

Kemik Yolu Maskesiz (Sağ veya Sol).....A.

Sağ Maskeli[
Sol Maskeli]

Cihaz			Sağ Sol			Cihaz			Sağ Sol			Cihaz			Sağ Sol		
VOL	VOL	VOL	Med-FC			VOL	VOL	VOL	VOL	VOL	VOL	VOL	VOL	VOL	VOL	VOL	VOL
AYAR	AYAR	AYAR				AYAR	AYAR	AYAR	AYAR	AYAR	AYAR	AYAR	AYAR	AYAR	AYAR	AYAR	AYAR
Rahatsızlık	Hz	Eşik SPL/A	Rahatsızlık	Hz	Eşik SPL/A	Rahatsızlık	Hz	Eşik SPL/A	Rahatsızlık	Hz	Eşik SPL/A	Rahatsızlık	Hz	Eşik SPL/A			
VAR	YOK	Frekans	Cihazsız	Cihazlı	VAR	YOK	Frekans	Cihazsız	Cihazlı	VAR	YOK	Frekans	Cihazsız	Cihazlı			
		125					125					125					
		250					250					250					
		500	40	35			500					500					
		1 K	35	40			1 K					1 K					
		2 K	45	35			2 K					2 K					
		4 K	40	40			4 K					4 K					
		8 K					8 K					8 K					

Anadolu Üniversitesi İÇEM Yunus Emre Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR
Tel: 0.222.335 05 80 Sekreterlik:1611- Santral: 1612-1613 Fax: 0.222. 335 31 02

EK-6. Öğrencinin Tek Heceli Kelimeler Testi Sonuçları

Hacettepe Fonetik Denge Kelime Listeleri Tek Heceliler

Testçi: _____

Tarih : 11.03/2016

İsim : _____

Doğum Tarihi : _____

Yaş : 12

Protez	Protez	Protez	Protez
Sağ : _____	Sağ : _____	Sağ : _____	Sağ : _____
Sol : <u>Hed-El</u>	Sol : _____	Sol : _____	Sol : _____

1. LİSTE	2. LİSTE	3. LİSTE	4. LİSTE
1. Kas ✓	1. Vur	1. Koç	1. Dem
2. At ✓	2. Top	2. Fal	2. Rol
3. Ney ✓	3. Bil	3. Net	3. Of
4. Öç ✓	4. Harp	4. Şen	4. Cins
5. Bir ✓	5. Kum	5. Ruh	5. Gül
6. Küf ✓	6. Mal	6. Dağ	6. Ev
7. Saz ✓	7. Bir	7. Tel	7. Kış
8. Fon ✓	8. Arz	8. Kız	8. İt
9. Pes ✓	9. Sil	9. Bet	9. Sağ
10. Yün ✓	10. Yaz	10. Yıl	10. Test
11. Beş ✓	11. Dut	11. Kök	11. Cim
12. Göz ✓	12. Su	12. Pil	12. Hoş
13. İn ✓	13. Pak	13. Zam	13. Bol
14. Kar ✓	14. Üç	14. Yık	14. Kap
15. Laf ✓	15. Cılk	15. Bey	15. Son
16. Diş ✓	16. Pot	16. Tam	16. Lüks
17. Muz ✓	17. Bal	17. Haz	17. Çay
18. Ak ✓	18. Tuş	18. Kat	18. Kent
19. Örf ✓	19. Şef	19. Saç	19. Maç
20. Çat ✓	20. Pek	20. Pus	20. Çark
21. Az ✓	21. Fer	21. El	21. Diz
22. Borç ✓	22. Çiz	22. Çık	22. Harp
23. Fil ✓	23. Mat	23. Oy	23. Sus
24. Et ✓	24. Ve	24. Kok	24. Park
25. Hür ✓	25. Ön	25. Şut	25. Mest

dB SPL seviyesi 56.8

İşitsel yüzdesi _____

İşitsel Görsel yüzdesi _____

dB SPL seviyesi _____

İşitsel yüzdesi _____

İşitsel Görsel yüzdesi _____

dB SPL seviyesi _____

İşitsel yüzdesi _____

İşitsel Görsel yüzdesi _____

dB SPL seviyesi _____

İşitsel yüzdesi _____

İşitsel Görsel yüzdesi _____

EK-7. Öğrencinin İki Heceli Kelimeler Testi Sonuçları

Hacettepe Fonetik Denge Kelime Listeleri İki Heceliler

Testçi: _____

İsim: _____

Doğum Tarihi: _____

Tarih: 11.03.2016

Yaş: 12

Protez
Sağ: Med-FL

Protez
Sağ: _____

Protez
Sağ: _____

Protez
Sağ: _____

Sol: Med-FL

Sol: _____

Sol: _____

Sol: _____

1. LİSTE	
1. Adam	✓
2. Ceviz	✓
3. Gemi	✓
4. Hava	✓
5. Ilık	✓
6. Kapı	✓
7. Armut	✓
8. Lale	✓
9. Ebe	✓
10. Fidan	✓
11. Meclis	✓
12. Vali	✓
13. Vapur	✓
14. Resim	✓
15. Pazar	✓
16. Okul	✓
17. Albay	✓
18. Zeytin	✓
19. Pirinç	✓
20. Perde	✓
21. Ocak	✓
22. Masa	✓
23. Zarar	✓
24. Ucuz	✓
25. Temel	✓

2. LİSTE	
1. Bütçe	
2. Doktor	
3. Görgü	
4. Halı	
5. Kurşun	
6. Leylek	
7. Kuru	
8. Kutu	
9. Kahve	
10. Erkek	
11. Çiçek	
12. Cevap	
13. Çörek	
14. Soba	
15. Ülkü	
16. Torba	
17. Gemi	
18. Kavak	
19. Deniz	
20. Kase	
21. Arka	
22. Bülbül	
23. Çamur	
24. Dde	
25. File	

3. LİSTE	
1. Astım	
2. Kavak	
3. Çanta	
4. Erken	
5. Şair	
6. Ufuk	
7. Takvim	
8. Pamuk	
9. Olay	
10. Yakın	
11. Nefret	
12. Diken	
13. Tarım	
14. Ürün	
15. Vergi	
16. Yastık	
17. Zengin	
18. Sevgi	
19. Kalem	
20. Melek	
21. Çatal	
22. Çorap	
23. Lamba	
24. Gece	
25. Kumaş	

4. LİSTE	
1. Özel	
2. Para	
3. Ekşi	
4. Yaka	
5. Vişne	
6. Kilim	
7. Kiraz	
8. İnsan	
9. Oda	
10. Bayan	
11. Dolap	
12. Yeşil	
13. Yaprak	
14. Halı	
15. Kumaş	
16. Gözlük	
17. Cuma	
18. Beyaz	
19. Ayak	
20. Işık	
21. Havuç	
22. Lale	
23. Emir	
24. Yağmur	
25. Köşe	

dB SPL seviyesi	60-70
İşitsel yüzdesi	9/10
İşitsel Görsel yüzdesi	-----

dB SPL seviyesi	-----
İşitsel yüzdesi	-----
İşitsel Görsel yüzdesi	-----

dB SPL seviyesi	-----
İşitsel yüzdesi	-----
İşitsel Görsel yüzdesi	-----

dB SPL seviyesi	-----
İşitsel yüzdesi	-----
İşitsel Görsel yüzdesi	-----

EK-8. Ön Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

1. İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Destek eğitim öğretmeni olarak kaynaştırma ortamlarındaki rol ve sorumluluklarınız nelerdir?

Destekleyici sorular:

-Eğitim öğretimi planlamadaki rol ve sorumluluklarınız nelerdir? (sınıf ve destek eğitim odası)

- Sınıf öğretmenine yönelik rol ve sorumluluklarınız nelerdir?

- Materyal hazırlamadaki rol ve sorumluluklarınız nelerdir?

- İşitme engelli öğrenciye yönelik rol ve sorumluluklarınız nelerdir?

3. İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almalarının olumlu bulduğunuz yönleri nelerdir?

4. Sizce işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları ile ilgili sorunlar ve bu sorunların nedenleri nelerdir?

Destekleyici sorular:

- eğitim öğretim etkinlikleri açısından sorunlar nelerdir?

- kaynak oda uygulamalarındaki sorunlar nelerdir?

- okul yönetimi açısından sorunlar nelerdir?

- sınıf öğretmeni açısından sorunlar nelerdir?

- destek eğitim öğretmeni olarak sizin açınızdan sorunlar nelerdir?

- işitme engelli öğrenciler açısından sorunlar nelerdir?

- işitme engelli öğrencilerin aileleri açısından sorunlar nelerdir?

- işiten öğrenciler açısından sorunlar nelerdir?

- işiten öğrencilerin aileleri açısından sorunlar nelerdir?

- sınıf ve destek eğitim planlama açısından sorunlar nelerdir?

- ekip çalışması/ işbirliği açısından sorunlar nelerdir?

- sınıfta uyarılma (eğitim ortamlarının fiziksel düzenlenmesi, planların düzenlenmesi, eğitim öğretim yürütülmesi)

6. Kaynaştırma ortamlarında işitme engelli öğrenciye yönelik destek eğitim odası sürecini nasıl planlıyorsunuz?

7. İşitme engelli öğrenciye yönelik BEP hazırlamanın kaynaştırmanın niteliğinde nasıl bir etkisinin olduğunu düşünüyorsunuz?

Destekleyici sorular:

- BEP'e neden ihtiyaç duyuyorsunuz?

- BEP nasıl geliştiriliyor?

- BEP ekibi nasıl oluşturuluyor ve ekip süreci nasıl işliyor?

- BEP nasıl uygulanıyor?

- BEP geliştirme sürecinde izleme ve değerlendirme nasıl?

BEP'ten söz etmezse;

-BEP hakkında neler düşünüyorsunuz?

Önemi?

Hazırlamıyorsa; neden BEP'e ihtiyaç duymuyorsunuz?

EK-9. Son Görüşme Soruları

SON GÖRÜŞME SORULARI

1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirme sürecini birlikte gerçekleştirdik. BEP süreci ve bu süreç hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Daha önce okulumuzda geliştirilen BEP süreci ile gerçekleştirdiğim bu çalışma kapsamında geliştirdiğimiz BEP süreci hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Benzerlikler veya farklı olduğunu düşündüğümüz yönler var mı?
2. BEP geliştirirken düzenlediğimiz toplantıları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - BEP toplantılarındaki öğrencinin performansını belirleme hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - BEP toplantılarında öğrenci için edindiğimiz amaçlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - BEP toplantılarını, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine ne tür katkıları olabileceğini düşünüyorsunuz?
 - BEP toplantıları sırasında ekibin işbirliğini nasıl değerlendirirsiniz?
 - BEP toplantılarının yapılmasının olumlu bulduğumuz yönleri nelerdir?
 - BEP toplantılarında sınıf öğretmeni olarak yaşadığımız sorunlar nelerdir?
 - BEP toplantıları hakkındaki önerileriniz nelerdir?
4. Geliştirdiğimiz BEP'in uygulanabilirliğini sınıf öğretmeni olarak nasıl değerlendirirsiniz?
 - öğrencinin gelişimi açısından,
 - işbirliği açısından,
 - BEP'teki amaçlar açısından,
 - kendi açımdan,
 - Geliştirdiğimiz BEP'in uygulanmasında olumlu bulduğumuz yönler,
 - Geliştirdiğimiz BEP'in uygulanmasında yaşadığımız sorunlar,
 - Geliştirdiğimiz BEP'in uygulanmasına yönelik öneriler,
5. Geliştirdiğimiz BEP'in sınıfta işlediğiniz derslere yansımaları nasıl olmuştur? (planlama, ders işleyişi, strateji belirleme, amaç belirleme, değerlendirme yapma, işbirliği kurma, materyal hazırlama ve kullanımı)
 - öğrencinin gelişimini nasıl etkilemiştir,
 - BEP toplantılarının ve işbirliğinin derslere yansımaları nasıl olmuştur?,
 - derslere olumlu bulduğumuz yansımalar nelerdir?,
 - derslere yansımada yaşanan sorunlar nelerdir?,
 - bu sürecin derse daha olumlu yansımaya yönelik öneriler,
6. BEP'in uygulanabilirliğine bakmak açısından destek eğitim odasında ders çekimleri, derslerin planlamalarını ve değerlendirmelerini yaptık. Öncelikli gereksinimlerini toplantıda atasözü, deyim, tekerleme olarak belirlerken bu derslerde 5N 1K soruları, tahmin etme, çıkarımda bulunma, özetleme, sözcük dağarcığı gibi gereksinimleri olduğunu gözlemledik. Bunun hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - Geliştirdiğimiz BEP'in uygulanabilirliğine bakmak için destek eğitim odasında ve rehabilitasyon merkezinde planlama yapıp ders çekimi ve değerlendirmesi yaptık. Bu süreci genel eğitim sınıfında yürütseydik ne düşürdünüz?
7. Yürüttüğüm bu çalışma kapsamında süreçte önümüze engel olarak çıkan etmenler nelerdir?
8. Yürüttüğüm bu çalışma kapsamında süreçte bizim için olumlu olan etmenler nelerdir?
9. Bu sürecin sınıf öğretmeni olarak genel bir bakış açısıyla size olumlu ya da olumsuz ne tür katkıları olmuştur?

EK-10. Eğitsel Performans Belirleme Formu Örneği

EĞİTSEL PERFORMANS BELİRLEME FORMU

Değerli Katılımcılar,

Bu form kaynaştırma ortamlarında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin eğitsel performans düzeyini genel hatlarıyla belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Öğrencinin eğitsel performans düzeyi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamak için belirlenecektir.

Form, araştırma kapsamında aile ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda işitme kayıplı öğrencinin sadece *dil, iletişim, okuma ve yazma* alanlarına yöneliktir. Formda yer alan maddeler Milli Eğitim Bakanlığı'nın kazanım listesinden alınmıştır. Lütfen formu doldururken aşağıdaki ölçütleri dikkate alınız:

- Bu form, öğrencinin performansını belirlemeye yönelik görüş ve gözlemlerinize dayalı değerlendirme amacıyla hazırlanmıştır. Formu doldurmak için ayrı bir değerlendirme oturumu yapmanız beklenmemektedir.
- Öğrencinin var olan performans düzeyine uygun maddeden başlayınız. Her bir gelişim alanının ilk maddesinden başlamak zorunda değilsiniz.
- Maddelerdeki cevabınız Evet ya da Hayır olsa da açıklama bölümüne öğrencinin detaylı performansını yazabilirsiniz.
- Maddelerle ilgili emin olmadığımız durumda, öğrencinin performansını kısa bir etkinlikle belirleyebilirsiniz.
- Değerlendirme formunun sonunda yer alan bölüme öğrencinin gelişmeye gereksinim duyduğu alanlar varsa yazınız.

Formda yer alan gelişim alanlarındaki maddeler dışında öğrencinin gelişmeye gereksinim duyduğu alanları yazınız.

Arş. Gör. Çiğdem KOL

	Evet	Hayır	AÇIKLAMA
DİNLEME			
Dinleme Kurallarını Uygulama			
1. Dinlemek için hazırlık yapar.			
2. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.			
3. Görgü kurallarına uygun dinler.			
4. Dinleme amacını belirler.			
5. Dinleme amacına uygun yöntem belirler.			
Dinlediğini Anlama			
1. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.			
2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.			
3. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.			
4. Dinlediklerini zihninde canlandırır.			
5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.			
6. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.			
7. Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.			
8. Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.			

EK-11. Destek Eğitim Ders Planı Örneği

DESTEK EğİTİM DERS PLANI

Tarih	
Dersin Adı	
Süre	
Unite/Konu	
Kullanılan Materyaller	
Sözcük Dağarcığı	
Öğrenme Alanı	
BEP'teki Derse İlişkin Kısa Dönemli Amaçların Numaraları	
Dersin İşlenişı	
Kullanılan Stratejiler	
Değerlendirme	

Dersi Gerçekleştiren Öğretmen

EK-12. DEO'da Doldurulan Kazanım Kontrol Listesi

KAZANIM KONTROL LİSTESİ

03/05/2015/2016/9

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	AÇIKLAMA
KONUŞMA									
2.1.1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.									
2.1.2. Akıcı konuşur.									
2.1.3. Sesine duygu tonu katar.									
2.2.1. Konuşmasında söz varlığını kullanır. (atasözü...)	—	—							
2.2.2. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.									
2.2.3. Konuşmasında ana fikri vurgular.									
2.2.4. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.									
2.2.5. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.									
2.2.6. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.									
2.2.7. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.									
2.2.8. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.									
2.2.9. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.									
2.2.10. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.									
2.2.11. Konuşmasını özetler.									
2.2.12. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.									
2.2.13. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.									
2.3.1. Konuşmalarında betimlemeler yapar.	—	—							
2.3.2. Sorgulayarak konuşur.									
2.3.3. Ekleri yerinde kullanır.									

2

EK-12. DEO'da Doldurulan Kazanım Kontrol Listesi (devamı)

KAZANIM KONTROL LİSTESİ

	09/05/13/05/20/05/	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	AÇIKLAMA
OKUMA										
3.1.1. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	—	—	—							
3.1.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	—	—	+							
3.1.3. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	—	—	—							
3.1.4. Akıcı okur.	—	—	—							
3.2.1. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	—	—	+							
3.2.2. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.										
3.2.3. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.										
3.2.4. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.										
3.2.5. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.										
3.2.6. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.										
3.2.7. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	—	—	—							
3.2.8. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	—	—								
3.2.9. Genel ve özel durumları bildirir; ifadeleri dikkate alarak okur.										
3.2.10. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.										
3.2.11. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.										
3.2.12. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.										
3.2.13. Okuduklarının ana fikrini belirler.										
3.2.14. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.										
3.2.15. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.										
3.2.16. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.										
3.2.17. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.										
3.2.18. Okuduğuna özetler.										
3.2.19. Yazının amacını belirler.										
3.2.20. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.										
3.2.21. Görsellerden yararlanarak metnin										

[illegible]

EK-12. DEO'da Doldurulan Kazanım Kontrol Listesi (devamı)

KAZANIM KONTROL LİSTESİ									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	AÇIKLAMA
YAZMA									
4.1.1. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.			1						
4.1.2. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.			1						
4.1.3. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.									
4.1.4. Yazma yöntemini belirler.									
4.2.1. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.									
4.2.2. Yazısında alt başlıkları belirler.									
4.2.3. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.									
4.2.4. Yazılarında söz varlığından yararlanır.									
4.2.5. Olayları, oluş sırasına göre yazar.									
4.2.6. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.									
4.2.7. Mantıksal bütünlük içinde yazar.									
4.2.8. Yazılarında ana fikre yer verir.									
4.2.9. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.									
4.2.10. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.									
4.2.11. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.									
4.2.12. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.									
4.2.13. Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.									
4.2.14. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.									
4.2.15. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.									
4.2.16. İmza atar ve anlamını bilir.									
4.2.17. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.									
4.2.18. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.									
4.2.19. Özet çıkarır.									
4.2.20. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.									
4.2.21. Bir fikre katılıp katılmadığını									

nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.								
4.2.22. Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönerge'ler hazırlar.								
4.2.23. Sorular yazar.								
4.2.24. Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.								
4.2.25. Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.								
4.2.26. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (Şn lk) öğelerini vurgular.								
4.3.1. Günlük, anı v.b. yazar.								
4.3.2. Mektup yazar.								
4.3.3. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.								
4.4.4. Hikâye yazar.								
4.4.5. Yazılarında betimlemeler yapar.								
4.4.6. Sorgulayıcı yazılar yazar.								
4.4.7. İstedığı bir konuda yazılar yazar.								

EK-13. ÖERM’de Doldurulan Kazanım Kontrol Listesi

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon
Merkezi

KAZANIM KONTROL LİSTESİ

18/05 05/05 01/06 08/06

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	AÇIKLAMA
DİNLEME									
1.1.1. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	—	+	+	+					
1.2.1. Dinlediklerini zihninde canlandırır.	+		+	+					
1.2.2. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	—		+	+					
1.2.3. Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.									
1.2.4. Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.									
1.2.5. Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.									
1.2.6. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.	—		+	+					
1.2.7. Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.									
1.2.8. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.									
1.2.9. Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.									
1.2.10. Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.									
1.2.11. Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur.									
1.2.12. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.				+					
1.2.13. Dinlediklerini özetler.	—								
1.2.14. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.									
1.2.15. Dinlediklerinde “hikâye unsurlarını” belirler.									
1.3.1. Katılımlı dinler.				+					
1.3.2. Şiir ve müzik dinletilerine katılır.									

1

EK-13. ÖERM’de Doldurulan Kazanım Kontrol Listesi (devamı)

KAZANIM KONTROL LİSTESİ									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	AÇIKLAMA
KONUŞMA									
2.1.1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.	—	+	+	+					
2.1.2. Akıcı konuşur.	—	—	+	+					
2.1.3. Sesine uygun tonu katar.									
2.2.1. Konuşmasında söz varlığını kullanır. (atasözü...)	—								
2.2.2. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.	—	+	+	+					
2.2.3. Konuşmasında ana fikri vurgular.									
2.2.4. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.									
2.2.5. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.									
2.2.6. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.	—		+						
2.2.7. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.									
2.2.8. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.									
2.2.9. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.			+	+					
2.2.10. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	—		+	+					
2.2.11. Konuşmasını özeler.									
2.2.12. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.									
2.2.13. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.	+		+	+					
2.3.1. Konuşmalarında betimlemeler yapar.	—								
2.3.2. Sorgulayarak konuşur.	—	+		+					
2.3.3. Ekleri yerinde kullanır.									

EK-13. ÖERM’de Doldurulan Kazanım Kontrol Listesi (devamı)

KAZANIM KONTROL LİSTESİ

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	AÇIKLAMA
OKUMA									
3.1.1. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.		+		+					
3.1.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.		+		+					
3.1.3. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.		—		+					
3.1.4. Akıcı okur.		—		+					
3.2.1. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	—	+		+					
3.2.2. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.									
3.2.3. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.									
3.2.4. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.									
3.2.5. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.									
3.2.6. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.				+					
3.2.7. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.				+					
3.2.8. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.									
3.2.9. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.									
3.2.10. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.									
3.2.11. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.									
3.2.12. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırır.									
3.2.13. Okuduklarının ana fikrini belirler.									
3.2.14. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.									
3.2.15. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.									
3.2.16. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.									
3.2.17. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.									
3.2.18. Okuduğunu özetler.		+		+					
3.2.19. Yazarın amacını belirler.									
3.2.20. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.									
3.2.21. Görsellerden yararlanarak metnin	+			+					

[illegible]

EK-13. ÖERM’de Doldurulan Kazanım Kontrol Listesi (devamı)

KAZANIM KONTROL LİSTESİ									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	AÇIKLAMA
YAZMA									
4.1.1. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.		1	1	—					
4.1.2. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.		1							
4.1.3. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.									
4.1.4. Yazma yöntemini belirler.			1						
4.2.1. Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.		1	1						
4.2.2. Yazısında alt başlıkları belirler.									
4.2.3. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini düzenle seçer.									
4.2.4. Yazılarında söz varlığından yararlanır.									
4.2.5. Olayları, oluş sırasına göre yazar.									
4.2.6. Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.									
4.2.7. Mantıksal bütünlük içinde yazar.									
4.2.8. Yazılarında ana fikre yer verir.									
4.2.9. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.									
4.2.10. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.									
4.2.11. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.									
4.2.12. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.									
4.2.13. Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.									
4.2.14. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.									
4.2.15. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.				1					
4.2.16. İmza atar ve anlamını bilir.									
4.2.17. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.				1					
4.2.18. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.									
4.2.19. Özet çıkarır.		—							
4.2.20. Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.									
4.2.21. Bir fikre katılıp katılmadığını									

EK-13. ÖERM’de Doldurulan Kazanım Kontrol Listesi (devamı)

	18/05	25/05	01/06	08/06
4.2.1. Sorularıyla açıklayan yazılar yazar.				
4.2.2. Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını gösteren yönergeler hazırlar.				
4.2.2.3. Sorular yazar.				
4.2.2.4. Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.				
4.2.2.5. Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.				
4.2.2.6. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5n 1k) öğelerini vurgular.	-		1	
4.3.1. Gençlik, anı v.b. yazar.				
4.3.2. Mektup yazar.				
4.3.3. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.				
4.4.4. Hikâye yazar.				
4.4.5. Yazılarında betimlemeler yapar.				
4.4.6. Sorgulayıcı yazılar yazar.				
4.4.7. İstedığı bir konuda yazılar yazar.				

EK-14. Resmi İzin Yazısı

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 25/02/2016-E.19536



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605 01/2035490
Konu: Araştırma Projesi

22.02.2016

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 19/02/2016 tarih ve 1930681 sayılı olur.
b) 09/02/2016 tarih ve 22842 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Özden AKKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Kampüsü
PK.260470 ESKİŞEHİR



Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ad: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks : (0 222) 219 19 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır, <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3568-5368-330f-81.cfd-b75a kodo ile teyit edilebilir

EK-15. Öğrencin GES'teki Ders Programı

T.C.
FŞKŞEHİR VALİLİĞİ
Odunpazarı Müdürlüğü
4. Sınıf / C Şubesi 2015-2016 II. Dönem haftalık ders programı çizelgesi

	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
1	12:45-01:25 FEN BİLİMLERİ	FEN BİLİMLERİ	FEN BİLİMLERİ	SOSYAL BİLGİLER	SOSYAL BİLGİLER
2	01:35-02:15 MATEMATİK	TÜRKÇE	TÜRKÇE	SOSYAL BİLGİLER	MATEMATİK
3	02:25-03:05 TÜRKÇE	İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ	TÜRKÇE	TÜRKÇE	TÜRKÇE
4	03:20-04:00 YABANCI DİL	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	MATEMATİK	TÜRKÇE	TÜRKÇE
5	04:10-04:50 YABANCI DİL	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	MATEMATİK	MATEMATİK	İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ
6	05:00-05:40 TRAFİK GÜVENLİĞİ (Trafik ve İlk Yardım Eğitimi)	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER	GÖRSEL SANATLAR	MÜZİK	OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER

01.03.2016 13:05:28

OKUL MÜDÜRÜ



01.04.2016

ÖĞRENCİNİN VAR OLAN PERFORMANS DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

Değerli Veli;

Çocuğumuzun okulda daha nitelikli eğitim alması ve gelişiminin desteklenmesi için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması gerekmektedir. BEP; her bir özel gereksinimli öğrenci için, bulunduğu eğitim kurumunda oluşturulan ekip tarafından geliştirilmiş bir program olarak tanımlanabilir. BEP, öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla eğitim ortamında izlenecek bir veya daha fazla düzenlemenin yapıldığı destek hizmetleri de kapsayan yazılı doküman olarak da açıklanabilir.

BEP’te var olan eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi ise bu sürecin başlangıç noktası olarak nitelendirilmektedir.

Genel olarak BEP’te; okuma, yazma, dil ve konuşma gibi tüm gelişim alanlarına, sosyal ve akademik alanlarına ilişkin çocuğumuzun desteğe gereksinimi olan alanlarda performans bilgilerinin yer alması gerekmektedir. Özellikle işitme kayıplı öğrenci söz konusu olduğunda öğrencinin dil ve iletişim becerilerine ilişkin performans bilgilerinin olması da bu noktada ayrıca önemli olabilmektedir.

Ayrıca öğrencinin çocuğumuzun eğitsel performansı belirlenirken çocuğumuzun güçlü yanları, ilgi alanları, tercihleri ve gereksinimleri belirtilmelidir. Çocuğumuzun var olan performansının yanı sıra yetersizlik alanlarına yönelik gereksinimlerine yer vermek de gereklidir. Çünkü BEP’e yazılacak gereksinimler, çocuğumuzun genel eğitim sınıfına uyumunu ve başarısını arttırmak amacıyla öncelikli ele alınması gereken alanlar olarak belirtilebilir.

Çocuğumuzun eğitsel performans düzeyinin belirlenmesindeki amaç yapabildiklerini ve desteğe gereksinimi olan alanları somut olarak belirlemek, uygun bir BEP hazırlamaktır. Ayrıca süreçte öğrencinin gelişimini izleme ve değerlendirmek amacıyla da eğitsel performansının belirlenmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu doğrultuda sizler çocuğumuzu en iyi tanıyan kişilersiniz. Sizin çocuğumuzun performans düzeyi ile ilgili vereceğiniz bilgiler nitelikli bir planlama süreci için önemlidir.

Çocuğumuzun yapabildiklerini, yapamadıklarını, gereksinimlerini en yakından tanıyan bireyler olarak sizler çocuğumuzun performansını belirlerken şu sorular size kılavuz olabilir:

- Çocuğumuzun güçlü olduğu yönler neler?
- Çocuğumun hangi gelişim alanlarında (okuma, yazma, dil, konuşma, dinleme, matematik, sosyal vb.) gereksinimleri var?
- Çocuğum öncelikli olarak hangi ders ve konularda gereksinimi var?
- Çocuğum neleri yapabiliyor?
- Çocuğum neleri yapamıyor?

Sorularını kendinize sormamız gerekir.

EK-16. Aile İçin Hazırlanan Performans Belirleme Yönergesi (devamı)

Planlama sürecinde aileye yol gösterecek adımlar:

- Ailelerin değerlendirmeye giderken yanlarına not alabilecekleri bir defter ve kalem almaları önemlidir. Böylece uzmanların söylediklerini, önerilerini, yönlendirmelerini unutmadan yazma imkânları olacaktır.
- Planlama toplantısına giderken aileler daha önce hazırlanan, dosyalanan bilgi ve evraklar, değerlendirme sürecine ilişkin raporları mutlaka yanlarına almalıdırlar.
- Planlama toplantısı öncesinde ailelerin olası hizmetlerden beklentilerini mutlaka düşünerek bir yere not etmeleri gerekir. Ayrıca yanlarına verilen kararları not edebilecekleri bir not defterini alabilirler.
- Toplantıya tüm katılımcı uzman veya eğitimcilerin ailelerle tanışarak başlamaları gerekir. Eğer bu yapılmadıysa aileler tanışma talebinde bulunabilirler. Sonuçta ailelerin süreçte dahil olan veya olacak olan, hizmet alacakları uzman veya eğitimcileri tanıyor olmaları iletişim ve işbirliği kurmaları için önemlidir.
- Planlama toplantısında ailelere, değerlendirme süreci ile ilgili katılımcı tüm uzman veya eğitimciler açıklama yapacaklardır. Bu noktada ailelerin onaylamadıkları bir sonuç veya gereksinim ortaya çıkarsa bunu açık olarak söyleme ve gerekirse tekrar değerlendirme talebinde bulunma haklarının olduğu unutulmamalıdır.
- Aileler toplantı sırasında hizmet türü ne olursa olsun verilen kararlar konusunda düşüncelerini ve beklentilerini mutlaka açık fikirlikle belirtmelidirler. Bu fırsat aileye verilmiyorsa bu haklarını çekinmeden talep etmeleri gerekir. Son kararın ve onayın aileye ait olduğunu unutulmamalıdır.
- Planlanan hizmetlerin gerçekleştirilmesi sürecinde ailelerin kendi sorumluluklarını da mutlaka sormaları gerekir. Belirli hizmetlerin gerçekleştirilmesinde ve belirlenen bazı hedeflere ulaşmada ailelere de bazı sorumlulukların verilmesi gerekebilir.
- Aileler altına tüm katılımcıların imza attığı bu belgenin aynı zamanda bir taahhütname olduğunu unutmamalıdırlar. Diğer bir anlatımla bu belge sözleşme niteliğindedir.

Arş. Gör.
Çiğdem KOL

01.04.2016

ÖĞRENCİNİN VAR OLAN PERFORMANS DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

Değerli öğretmenlerimiz;

Öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'in başlangıç noktası olarak nitelendirilmektedir.

Öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesinde öncelikli gereksinim olarak, öğrencinin engel türünün genel eğitim programına katılımını ve gelişimini ne ölçüde etkilediğini içermesi gerektiği belirtilmelidir.

Genel olarak BEP'te; okuma, yazma, dil ve konuşma gibi tüm gelişim alanları, sosyal ve akademik alanlarına ilişkin öğrencinin performans bilgilerinin yer alması gerekmektedir.

Özellikle işitme kayıplı öğrenci söz konusu olduğunda öğrencinin dil ve iletişim becerilerine ilişkin performans bilgilerinin olması da bu noktada ayrıca önemli olabilmektedir.

Ayrıca öğrencinin var olan eğitsel performansı belirlenirken öğrencinin güçlü yanları, ilgi alanları, tercihleri ve gereksinimleri belirtilmelidir. Öğrencinin var olan performansının yanı sıra yetersizlik alanlarına yönelik gereksinimlerine yer vermek de gereklidir. Çünkü BEP'e yazılacak gereksinimler, öğrencinin genel eğitim sınıfına uyumunu ve başarısını arttırmak amacıyla öncelikli ele alınması gereken alanlar olarak belirtilebilir.

Öğrencinin eğitsel performans düzeyinin ifade edilmesindeki amaç öğrencinin gelişimini ölçebilmektir. Böylece öğrencinin gelişiminin başlangıç noktası belirlenmiş olacak ve bu doğrultuda bir süreç gerçekleştirilecektir.

Öğrencinin performans düzeyi programa dayalı olarak belirlenmelidir.

Performans; informal değerlendirme yönteminden kaba değerlendirme formları, kontrol listeleri, öğrenci ürün dosyaları, gözlem, görüşme, hata analizi şekillerinde belirlenebilir. Bunlar doğrultusunda öğrencinin performansını belirlerken;

- Öğrencimin güçlü yanları nelerdir?
- Öğrencimin hangi gelişim alanlarında (okuma, yazma, dil, konuşma, dinleme, matematik v.b.) gereksinimleri var?
- Öğrencimin öncelikli olarak hangi ders ve konularda gereksinimi var?
- Öğrencim neleri yapabiliyor?
- Öğrencim neleri yapamıyor?

Sorularını kendimize sormamız gerekir.

EK-18. Pazara Gidelim Adlı Tekerleme

TAVUK



Pazara gidelim,
Bir tavuk alalım,
Pazara gidip,
Bir tavuk alıp ne yapalım?
Gıt gıdak diyelim.
Happur huppur,
Happur, huppur yiyelim.

EK-19. Kardan Adam Adlı Tekerleme

HAYDİ BİR ŞARKI SÖYLE

Bu alıştırmadaki amacımız, çocuğunuzun sizden dinlediği şarkıyı içindeki "r" sesini doğru söylemeye dikkat ederek seslendirmesidir.

Çalışmaya başlamadan önce çocuğunuza "Sana bir şarkı söyleyeceğim. Önce beni dikkatle dinle. Sonra sen de söyle." deyiniz.

Kardan adam yapalım

Burnuna havuç takalım

Üşüyor bu havada

Boynuna atkı saralım

Kardan adam yapalım

Gözüne kömür takalım

Üşüyor bu havada

Şapkayı giydir başına

Kardan adam gülüyor

Öğretmenimiz geliyor

Bitti artık işimiz

Çok güzel oldu bahçemiz

Çocuğunuz şarkıyı söyledikten sonra "Şarkıyı çok güzel söyledin. Şimdi yukarıda yazılanları dinle. Bana şarkıyı söyle. Şarkıyı söylerken kardan adamın eksik olan kısımlarını bulmada zorluk çekerse şarkıyı tekrar söyle. Eksik olan kısımları sen çiz. Eksik olan kısımları çizerek ona ipucu verin."

Uygulayıcıya not:

Şarkıyı söylerken çocuğunuzun "r" sesini doğru olarak çıkarmasına özen gösterin. Çocuğunuz kardan adamın eksik olan kısımlarını bulmada zorluk çekerse şarkıyı tekrar söyle. Eksik olan kısımları çizerek ona ipucu verin.

ÜLKEM'İN RENKLİ HARİTASI

Ülkem, kâğıdını ve boyalarını hazırladı. Yapacağı ilk harita olacaktı bu. Hangi bayalardan başlasaydı? Eli kendiliğinden mavi pastele uzandı. Denizlerden başlamanın daha kolay olacağını düşündü. Şişko iki kamı, içine çekilmiş incecik beli olan Karadeniz'i çiziyordu ki tam orta yerinde fırtınaya yakalandı. Karadeniz de hep böyleydi nedense fırtınasını ne zaman patlatacağı, hangi kıyıları dalgalarıyla döveceği belli olmazdı.

Karadeniz'den Marmara'ya geçti. Sakin, sültilimandı burası. Tül gibi mavisini, ak köpüklere benzeyen marıların altına sermişti. Çok uzaklarda olmayan kıyılarıyla, adalarıyla gülüyordu sürekli. Ama girintisi çıkıntısı çok olan bir denizdi. Bu yüzden olsa gerek, sessiz, sültiliman Marmara'nın haritasını yaparken bir hayli zorlandı.

Akdeniz tuz kokuyordu. İzmir, Antalya kıyıları en koyu maviyi dantel gibi işlemişti. Kıyı boyunca uzanan dağları çam, zeytin, reçine kokuyordu. Mersin, muz; Adana, portakal ve limon bahçelerinin içindeydi. Tam Adana'ya kadar gelmişti ki gerisingeri döndü. Böylesine dalgın oluşuna da şaşıtı. Koca Toros Dağları'nı yapmadan geçip gidecekti neredeyse. Sonra ne derdi öğretmeni?



EK-20. Ülkem'in Renkli Haritası Adlı Öyküleyici Metin (devamı)



Kaş - Antalya



Pamukkale - Denizli

* Mavi pastelini bırakıp kahverengi olanını aldı. Antalya'dan Hatay'a kadar sivri sivri tepeler dizildi. Torosların tam ortasına da Gülek Boğazı'nı koydu. *

* Yeniden mavi boyasını alıp dağların tepesinden bir ırmak çıkardı. Çukurova'ya doğru akıttı. Aslı da böyle değil miydi? *

* Konya'ya, oradan da Ankara'ya ulaşacaktı ki dönüp yaptığı ırmağa baktı. Suyu çoktan Akdeniz'e ulaşmıştı bile. Yararlanmak için önüne koyduğu asıl haritaya baktı. Bakar bakmaz da Kızılırmak'ın adını okudu. Haritamı başka nereye koysam, diye düşünüyordu ki Van Gölü'nü gördü. Durgundu Van Gölü'nün suyu, sodalıydı. İnce uzun boynu, yuvarlak karnıyla hacıyatmaz oyuncaklarına benziyordu. Eli de işliyordu artık. En zor şeyleri bile kolaylıkla yapabileceğine güveniyordu. Bir iki boya darbesiyle Van Gölü'nü de ortaya çıkarınca hiç şaşmadı. Van Gölü'nün çevresinden uzaklaşıyordu ki Süphan, Nemrut, Ağrı Dağları'nı gördü. Yapmasa mıydı bunları? Eğilip asıl haritaya baktı. Üstlerindeki rakamları okudu. Uzun bir "Ooo!.." çekti kendi kendine. "Çok yüksekmış bu dağlar. Nasıl yapmam onları?" diye ekledi.



EK-20. Ülkem'in Renkli Haritası Adlı Öyküleyici Metin (devamı)

Yine koyu kahverengi pastelini buldu. Sivri, kocaman dağlar kondurdu onların yerlerine. Beyaz boyasıyla tepelerine top top karlar oturttu.

Haritasını bitirdi sanıyordu ki Tuz Gölü'nü gördü. "Hay Allah!" dedi. "Ne çok da şey varmış Türkiye'nin üstünde." Biraz üşense de böylesine zengin bir ülkede yaşadığına sevindi. Bol tuzlu, koca bir göl yaptı.



Ankara

Haritasına her şeyi eksiksiz yerleştirdiğini sanıyordu ki daha şehirlerin hiçbirini yerine koymadığını gördü. Siyah pastelini hemen bulup Türkiye'nin orta yerine büyükçe bir nokta koydu. Büyük temel harflerle de üstüne "ANKARA" yazdı. Büyük Millet Meclisiyle, Anıtkabir'iyle, geniş cadde ve bulvarlarıyla yaşanan bir başkentti orası. Yine Akdeniz'e indi. Antalya'nın yerini arayıp buldu. Bir nokta da onun üstüne koydu. Kent civil civil turist kabileleriyle dolup canlandı.



EK-20. Ülkem'in Renkli Haritası Adlı Öyküleyici Metin (devamı)



Kızkalesi - Mersin

Adana, portakal kokmaya başladı. Diyarbakır, kocaman karpuzları olan sıcacık bir ildi. Erzurum'da dadaşlar bar oynayıp demli çay içiyorlardı. Trabzon, oynak hamsiyle kemençe sesiydi. Konya'da Mevlana ney çalıyordu. Kayseri pastırma kokuyordu. İzmir çekirdeksiz üzümdü. Bursa şeftaliydi. Bolu, çam kokulu bir dağ pınarıydı. İzmit, uzun yolculuktan sonra yaklaşan kükçük İstanbul'du.

Ya İstanbul

Şimdi de bu koca kenti mi unutmuştu?

Kurnazca güldü. "Hiç unutmuyum seni?" dedi. Sonra da bir nokta koydu onun üstüne. On iki milyonluk kent o noktanın içinde canlandı. Minareli, ışık içinde bir kentti. Boğaza asma köprüler kurulmuştu. Pul pul yabancı gemiler gelip geçiyordu.

Yorulmuştu. Büyük bir iş başarmanın mutluluğunu içinde duydu.

Haritasının karşısına geçip baktı.

Renk renk, ışık içinde dalgalanıyordu ülkesi.

Ülkem, onu şimdi daha çok sevdiğini düşündü.

Mehmet GÜLER
Balonlar Gökyüzünün Olsun
(Kısaltılmıştır.)



EK-21. Öğretmen Görüşleri Şablonu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
SINIF ÖĞRETMENİ

	Tarih
	İmza

DESTEK EĞİTİM ODASI ÖĞRETMENİ

	Tarih
	İmza

REHABİLİTASYON ÖĞRETMENİ

	Tarih
	İmza

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI TÜRKÇE FORMU	
Öğrencinin Adı Soyadı: _____ Eğitim Programını Hazırlayanlar: BEP Ekibi	Sınıf Numarası: 4/C - 31 BEP Hazırlama Tarihi: 15.04.2016
Varolan Eğitimsel Performans Düzeyi	
DİNLEME: Dinleme kurallarını uygulama: Öğrenci, dinlemek için hazırlık yapmakta ve görgü kurallarına uygun dinlemektedir. Ancak dikkatini dinlediğine yoğunlaştırmada zaman zaman problemler yaşamaktadır. Dinlediğini anlama: Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap aramakta ve dinledikleri konulara ilişkin sorular sormaktadır. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin etmektedir. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin etmekte ve dinlediklerini başkalarıyla paylaşmaktadır. Ancak dinlediklerinde söz varlığını (gerçek, mecaz, atasözü, deyim, destekleyici ve yardımcı ifadeler, öznel ve nesnel yargılar v.b.) ayırt etmede; dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirlemede problemler yaşamaktadır. Dinlediklerinin ana fikrini belirlemede ve dinlediklerini özetlemede yetersizlikler yaşamaktadır. Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme: Dinlediklerinin içinden ilgisine ve ihtiyacına yönelik olarak seçici dinlemektedir. Basit ifadeleri, metinleri sorgulayarak dinlemektedir. Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler. Ancak katılımlı dinlemede yetersizlikler yaşamaktadır.	

EK-23. Doküman İncelemesi İzin Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme engelli öğrencilere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Program'larını (BEP) geliştirme sürecini incelemek amacıyla taşımaktadır. Çalışma, Doç.Dr. Hasan Gürgür tarafından yürütülmekte, Arş.Gör. Çiğdem Kol tarafından gerçekleştirilmektedir ve sonuçları ile BEP geliştirme süreci betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, doküman incelemesi ile 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 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.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Arş. Gör. Çiğdem Kol'a veya Doç.Dr. Hasan Gürgür'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Danışman e-posta: hasangurgur@anadolu.edu.tr Araştırmacı Adı: Çiğdem Kol
Adres : Anadolu Üniversitesi
İÇEM-Ek Bina
İş Tel : 02223350580
Cep Tel :
e-posta : cigdemkol@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı: _____
İmza: _____
Tarih: _____

EK-24. Görüşme İzin Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme engelli öğrencilere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Program'larını (BEP) geliştirme sürecini incelemek amacıyla taşımaktadır. Çalışma, Doç.Dr. Hasan Gürgür tarafından yürütülmekte, Arş.Gör. Çiğdem Kol tarafından gerçekleştirilmektedir ve sonuçları ile BEP geliştirme süreci betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme ile sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı 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 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.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Arş. Gör. Çiğdem Kol'a veya Doç.Dr. Hasan Gürgür'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Danışman e-posta: hasangurgur@anadolu.edu.tr Araştırmacı Adı: Çiğdem Kol
Adres : Anadolu Üniversitesi
İÇEM-Ek Bina
İş Tel : 02223350580
Cep Tel :
e-posta : cigdemkol@anadolu.edu.tr

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

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

SÖZLÜK²

5N1K soruları	: “Ne?, ne zaman?, nerede?, nasıl?, neden?, kim?” sorularını içerir.
Anahtar kelimeler stratejisi	: Metinden alınmış kelime ve kelime gruplarıyla yapılan çalışmadır.
Kavram haritası	: Bir kavramı, onu oluşturan parçaları ve bu parçaların birbirleriyle olan bağlantılarını gösteren görselleştirme tekniğidir.
Metin inceleme	: Farklı stratejilerle metnin derinlemesine incelenmesidir.
Ön bilgileri harekete geçirme	: Öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri harekete geçirme çalışmalarıdır.
Özetleme	: Bir metni, eseri ya da konuşmayı özünü, amacını ve yapısını bozmadan ana hatlarıyla kısaltmaktır.
Sorgulayıcı konuşma	: Öğrencinin bir fikre katılıp katılmadığını nedenleri ile anlatması, öne sürülen gerçekleri sorgulayarak konuşmasıdır.
Soru cevap	: Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerinde, anlamayı kontrol etmede başvurulan bir tekniktir.
Söz varlığını geliştirme	: Atasözleri, deyim, tekerleme, benzetme, tanımlama ifadeleri, gerçek anlam, mecaz anlam, terim anlam gibi kelimeleri kullanma becerisi kazanmadır.
Zihinde yapılandırma	: Metnin günlük hayatla ya da diğer derslerle ilişkilendirilmesi.

² MEB. (2009). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Eğitim ve Kültür Yayınları.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Çiğdem Kol
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Eskişehir/1987
E-Posta : cigdemkol@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2014-Halen, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2013-2014, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2009-2013, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, A. Gazanfer Bilge İşitme Engelliler İlkokulu.
- 2005-2009, Anadolu Üniveristesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı.

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Koç, H., Kol, Ç. ve Gürgür, H. (2016). Destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin uygulamaları sürecinde karşılaştıkları sorunlar. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Antalya: Belek Maritim Pine Beach Resort Otel.
- Kol, Ç. ve Gürgür, H. (2016). Kaynaştırma sınıflarında bulunan işitme kayıplı öğrencilere yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş eğitim programları sürecinin incelenmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Antalya: Belek Maritim Pine Beach Resort Otel.
- Kol, Ç., Koç, H. ve Gürgür, H. (2016). Destek özel eğitim hizmeti sağlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ve sürece yönelik çözüm önerileri. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Antalya: Belek Maritim Pine Beach Resort Otel.

- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1234-1253.
- Gürgür, H., Koç, H., Kol, Ç., Atlar, H., Acar, M.F., Tamer, B. ve Gül, Z. (2015). Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının ülkelere göre farklılıklarının incelenmesi. 25. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Yılmaz, Y., Kol, Ç., Koç, H. ve Gürgür, H. (2015). Özel eğitim alanında başarılı ekip özellikleri. 25. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Koç, H., Kol, Ç., Yılmaz, Y. Ve Gürgür, H. (2014). İşitme engelli çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamalarında ekip çalışması ve işbirliği. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Kol, Ç., Yılmaz, Y., Koç, H. ve Gürgür, H. (2014). Kaynaştırma uygulamalarındaki işitme engelli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinin çalışma süreci. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. Edirne: Trakya Üniversitesi.