İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINA YÖNLENDİRME VE YERLEŞTİRME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Şule YANIK

Eskişehir, 2016

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINA YÖNLENDİRME VE YERLEŞTİRME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

ŞULE YANIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran, 2016

Bu çalışma TUBİTAK 1001 Programı kapsamında 114K236 nolu proje ile desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şule YANIK'ın "İşitme Yetersizliği Olan İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Ortamlarına Yönlendirme ve Yerleştirme Süreçlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 21.06.2016 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.

	Adı-Soyadı	**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR	.....
Üye	: Doç.Dr. Necdet KARASU	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Murat DOĞAN	.....

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ORTAMALRINA YÖNLENDİRME VE YERLEŞTİRME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Şule YANIK

Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran, 2016

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülen kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerini incelemektir. Betimsel olarak desenlenen araştırma sürecinde 14 uzman ve 6 aile ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda uzmanların görüşlerine ilişkin 6, ailelerin görüşlerine ilişkin 8 temaya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, uzman ve ailelerin işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Ancak uzman ve aile görüşleri karşılaştırıldığında, uzmanlar eğitim ortamına yönlendirme sürecinde RAM'ın önemli bir rolü olduğunu ve ailelerin de bu sürecin bir paydaşı olduğunu belirtirken aileler ise RAM'ın rolü hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. RAM uzmanları bu süreçte yaşadıkları sorunları Eskişehir ilindeki Özel Eğitim Hizmetleri'nin genel işleyişinden kaynaklanan sorunlar, yasal düzenlemeler ve uygulamalar arasındaki farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ve en önemlisi RAM'da ve kaynaştırma ortamında yaşanan sorunlar olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaya dâhil olan aileler en çok RAM hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtirken uzmanlar ise işbirliği halinde çalışma ve eğitsel değerlendirme sürecinin daha nitelikli hale getirilmesi gerektiği ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre uygulamalara yönelik olarak süreç ile ilgili aile, uzman ve diğer paydaşlara yönelik olarak işlevsel ve uygulanabilir bir kılavuzun geliştirilmesi önerilebilir. RAM'da kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme sürecini yürüten uzmanların mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik

faaliyetlerin yürütülmesi gerektiği söylenebilir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme kriterlerinin belirlenmesi yönlendirme sürecini daha sistematik hale getirebilir. İleri araştırmalara yönelik olarak araştırmacının da yer aldığı daha geniş katılımlı, öğrencinin de izlenebileceği vaka çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bu çalışma sadece Eskişehir ilindeki RAM uzmanları ve 6 aile ile yapılan görüşmelere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında Türkiye'deki RAM'larda kaynaştırma ortamlarına yönlendirme süreçlerinin işleyişiyle ilgili ve aile katılımının daha fazla olduğu nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Böylece kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme sürecinin etkililiğinin daha derinlemesine değerlendirilebileceği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma ortamları, İşitme yetersizliği olan öğrenciler, Rehberlik Araştırma Merkezi, Yönlendirme, Yerleştirme.

ABSTRACT

ANALYZING GUIDANCE AND PLACEMENT PROCEDURES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN INCLUSION SETTINGS

Şule YANIK

Department of Special Education / Education of Hearing Impaired

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June, 2016

Supervisor: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

The aim of this research is to examine the guidance and placement procedures of primary school children with hearing impairment in inclusion settings by Guidance and Research Centers (GRC). Designed descriptively, this study is composed of semi-structured interviews conducted with 14 experts and 6 families. All data has been subjected to inductive analysis. The results of analyses have revealed 6 themes based on expert opinions and 8 themes based on family opinions. Findings have indicated that experts and families have positive opinions concerning the education children with hearing impairment receive in inclusion settings. However, a comparison of opinions stated by experts and families has shown that experts believe that GRCs bear a significant role in referral for inclusion settings and families are a major shareholder/partner in this process whereas families are unaware of the role that GRCs have in this process and they are in need of further information. Specialists at GRCs group the problems they encounter during this process into three; general problems within Special Education Services in the province of Eskisehir; differences and inconsistencies between legal regulations and practice; and more importantly, problems experienced in inclusion settings and GRCs. While the families in this research have noted that they mostly need to be informed about the GRCs in detail, experts have suggested increasing co-operation and improving educational assessment procedure. According to research results, a functional and practical manual can be developed in order to inform families, experts, and other shareholders/partners about how things work. Besides, endeavors to enhance professional qualities of the personnel in charge of guidance and placement procedures at GRCs should be extended. Setting solid referral criteria for the placement of children with hearing impairment in inclusion settings may systemize the guidance process. In addition, further

research may be conducted as case studies with a broader scope where the researcher acts as a participant and children can be monitored. This research has been completed with 6 families and experts working in GRCs only in Eskisehir. Based on the findings, one may suggest designing quantitative research studies with more families in order to examine how guidance and placement procedures for inclusion settings function at GRCs in Turkey in general, which in turn would shed more light onto the effectiveness of guidance and placement procedures for inclusion.

Key Words: Inclusion settings, Students with hearing impairment, Guidance and Research Center, Guidance, Placement.

ÖNSÖZ

Araştırmaya başladığım ilk günden bu yana bana bilgi ve manevi desteğini esirgemeyen, bu süreç içerisinde yaşadığım her türlü zorlukta her zaman anlayışlı ve çözüm odaklı olan tez danışmanım Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tezimin geçerlik güvenirlik çalışmalarında benimle işbirliği halinde olan ve bana destek veren meslektaşlarım Osman ÇOLAKLIOĞLU, Abdullah GENÇ ve Yunus YILMAZ'a yardımları ve gösterdikleri özveriden dolayı teşekkür ederim.

Bu süreçte beni yetiştiren, bugünlere gelmemi sağlayan, bana her türlü maddi ve manevi destek sağlayan ve beni hiç yalnız bırakmayan anneme, babama ve kardeşime bana gösterdikleri ilgi ve anlayıştan dolayı çok teşekkür ederim.

21../06/2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

.....

(Şule YANIK)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT v

ÖNSÖZ vii

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ viii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLALAR DİZİNİ xiv

ŞEKİLLER DİZİNİ xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ 1

1.1. Başarılı uygulamaların gerçekleştirilmesindeki önemli etkenler 6

1.1.1. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yasal düzenlemeler 6

1.1.2. Okul paydaşlarının kaynaştırma öğrencisi için hazırlanması 7

1.1.3. Sınıflardaki fiziksel ortam ve eğitim öğretim süreçleri için yapılması gereken düzenlemeler 9

1.1.4. Destek eğitim hizmetlerinin sağlanması 9

1.2. Eğitim ortamına yönlendirme süreci 11

1.2.1.Yönlendirme süreci ile ilgili aşamalar 12

1.3. Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları 15

1.4. İlgili araştırmalar 21

1.4.1. Uluslararası araştırmalar 21

1.4.2. Ulusal araştırmalar 26

1.5. Araştırmanın amacı 31

1.6. Araştırmanın önemi 31

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM 34

2.1. Araştırma deseni 34

2.2. Veri toplama tekniği 34

2.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının oluşturulması 35
2.3. Araştırmanın katılımcıları 38
2.3.1. RAM uzmanlarının çalıştıkları RAM'ın fiziki özellikleri 38
2.3.2. Araştırmaya katılan işitme yetersizliğine sahip ailelerin özellikleri 40
2.4. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi 41
2.4.1. Uzman ve ailelerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler 42
2.5. Görüşme ilkeleri 44
2.6. Verilerin analizi 44
2.6.1. Verilerin dökümü 44
2.6.2. Analiz öncesi hazırlıklar 45
2.6.3. Verilerin analiz edilmesi süreci 45
2.6.3.1. Kategori ve kodların oluşturulması 46
2.7. Geçerlik-güvenirlik ve araştırma etiği 49
3. BULGULAR 51
3.1. RAM Bulgular 51
3.1.1. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel görüşler 51
3.1.1.1. Öğrencilerin kaynaştırma ortamına yönlendirilmeleriyle ilgili görüşler 51
3.1.1.2. Kaynaştırma uygulamalarının olumlu etkileri ve bu etkiler için ön koşullar 52
3.1.1.3. Kaynaştırma uygulamalarının öğretmen, işiten öğrenci ve ailelere olan katkıları ile ilgili görüşler 54
3.1.1.4. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik yasal düzenlemelere ilişkin görüşler 56
3.2. Eğitim ortamlarına yönlendirilmeleriyle ilgili görüşler 56
3.2.1. Yönlendirme sürecinin amacı ile ilgili bilgiler 56
3.3. RAM'da eğitim ortamına yönlendirme sürecinin işleyişi 57
3.3.1. RAM'a başvuru ve başvuru için gerekli belgeler 57
3.3.2. RAM'da gerçekleştirilen değerlendirme süreci 59
3.3.3. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu toplantısı 63
3.3.4. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun eğitim ortamına yönlendirmesi 66
3.4. Kaynaştırma ortamına yönlendirmeden sonra RAM'a düşen rol ve

sorumluluklar 75
3.4.1. İzleme çalışmalarına yönelik faaliyetler 75
3.5. Kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecinde yaşanan sorunlar 77
3.5.1. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün genel yapısından kaynaklanan sorunlar 78
3.5.2. Türk Eğitim Sistemi'nden kaynaklanan sorunlar 78
3.5.3. Yasal düzenlemeler ve uygulamalar arasındaki farklılıklardan kaynaklanan sorunlar 78
3.5.4. Uzmanların lisans düzeyi eğitimlerinden kaynaklanan sorunlar ... 79
3.5.5. RAM'ın işleyişinde yaşanan sorunlar 79
3.5.6. Kaynaştırma ortamında yaşanan sorunlar 82
3.6. Kaynaştırma ortamlarına yönlendirme sürecinin daha nitelikli yürütülmesine yönelik öneriler 84
3.6.1. Yasal düzenlemelere yönelik öneriler 85
3.6.2. Yönlendirme sürecinin niteliğini geliştirmek için üniversitelerle işbirliği yapılmasına yönelik öneriler 85
3.6.3. Okullarla işbirliği yapılmasına yönelik öneriler 85
3.6.4. Ailelere danışmanlık hizmeti verilmesine yönelik öneriler 86
3.6.5. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına olan tutumlarının değiştirilmesine yönelik öneriler 86
3.6.6. BEP'in işlevselleştirilmesine yönelik öneriler 87
3.6.7. RAM'ın işbirliği ile çalışılmasına yönelik öneriler 87
3.7. Aile Bulgular 90
3.7.1. Çocuklarında işitme kaybının tanılanması ve cihazlandırılma sürecine ilişkin görüşler 90
3.7.2. RAM'a ilişkin görüşler 91
3.7.2.1.Ailelerin RAM hakkındaki bilgileri 91
3.7.2.2.Ailelerin RAM'a gitme nedenlerine ilişkin görüşleri 91
3.7.3. RAM'daki değerlendirme ve eğitim hizmetlerine yönlendirme süreçlerinin işleyişine ilişkin görüşler 92
3.7.3.1. Ailelerin değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri 92
3.7.4. Kaynaştırma ortamına yönlendirilme sürecine ilişkin görüşler 94

3.7.4.1. Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecindeki rolü ile ilgili düşünceler 94
3.7.4.2. İÇEM'in kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecindeki rolü ile ilgili düşünceler 95
3.7.4.3. RAM'ın yönlendirme sürecindeki rolü ile ilgili düşünceler 95
3.7.5. Kaynaştırma ortamına yerleştirme süreci 98
3.7.5.1. Kaynaştırma ortamına yerleştirme kararı verirken ailelerin göz önünde bulundurduğu etmenler 99
3.7.6. Kaynaştırma okulundan memnun olma durumlarına ilişkin görüşler 103
3.7.6.1. Okulun genel yapısı ve yakın çevreye yakınlığına ilişkin görüşler 103
3.7.6.2. Sunulan destek eğitime ilişkin görüşler 104
3.7.6.3. Rehber öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili sınıf öğretmenini bilgilendirmesine yönelik görüşler 104
3.7.6.4. Kaynaştırma sınıf öğretmenine ilişkin görüşler 104
3.7.6.5. Kaynaştırma uygulamalarının çocuğa sağladığı yararlara ilişkin görüşler 105
3.7.7. Kaynaştırma ortamına yönlendirilme süreci ve sonrasında yaşanan sorunlar 105
3.7.7.1. Hastanede yaşanan sorunlar 106
3.7.7.2. RAM'da yaşanan sorunlar 106
3.7.7.3. Kaynaştırma okulunda yaşanan sorunlar 107
3.7.8. Okula karar verme süreçlerinin daha nitelikli yürütülmesine yönelik öneriler 108
3.7.8.1. RAM'ın işleyişine yönelik öneriler 109
3.7.8.2. Kaynaştırma eğitimi veren okullar yönelik öneriler 110
4. TARTIŞMA 111
4.1. Öneriler 123
4.1.1. Yönlendirme ve yerleştirme sürecinin niteliğini geliştirmeye ilişkin öneriler 123

4.1.2. Yönlendirme ve yerleştirme sürecinin niteliğini geliştirmeye ilişkin ileri araştırma önerileri ……..... 123

KAYNAKÇA ……. 125

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

		Sayfa
Tablo 2.1.	RAM Görüşme Soruları	36
Tablo 2.2.	Aile Görüşme Soruları	37
Tablo 2.3.	Tepebaşı Rehberlik Araştırma Merkezi'ndeki Uzmanların Özelliklerine İlişkin Bilgiler ve Sayısal Veriler	38
Tablo 2.4.	Odunpazarı Rehberlik Araştırma Merkezi'ndeki Uzmanların Özelliklerine İlişkin Bilgiler ve Sayısal Veriler	39
Tablo 2.5.	Aile Özelliklerine İlişkin Bilgiler ve Sayısal Veriler	40
Tablo 2.6.	Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bilgiler ve Sayısal Veriler	40
Tablo 2.7.	Uzmanlarla Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Bağlam Bilgileri	41
Tablo 2.8.	Ailelerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Bağlam Bilgileri	42
Tablo 2.9.	Kategori ve Kodlar (Uzman)	46
Tablo 2.10.	Kategori ve Kodlar (Aile)	47
Tablo 3.1.	Uzman Görüşlerine İlişkin Temalar	50
Tablo 3.2.	Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler Temasının Alt Temaları	52
Tablo 3.3.	Eğitim Ortamlarına Yönlendirme Süreci İle İlgili Görüşler Temasının Alt Temaları	55
Tablo 3.4.	RAM'da Eğitim Ortamına Yönlendirme Sürecinin İşleyişi Temasının Alt Temaları	56
Tablo 3.5.	Kaynaştırma Ortamına Yönlendirmeden Sonra RAM'a Düşen Rol ve Sorumluluklar Temasının Alt Temaları	73
Tablo 3.6.	Kaynaştırma Ortamına Yönlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar Temasının Alt Temaları	75
Tablo 3.7.	Kaynaştırma Ortamlarına Yönlendirme Sürecinin Daha Nitelikli Yürütülmesine Yönelik Öneriler Temasının Alt Temaları	82
Tablo 3.8.	Aile Görüşlerine İlişkin Temalar	87
Tablo 3.9.	RAM'a İlişkin Görüşler Temasının Alt Temaları	88
Tablo 3.10.	RAM'daki Değerlendirme ve Eğitim Hizmetlerine Yönlendirme Süreçlerinin İşleyişine İlişkin Görüşler Temasının Alt Temaları	89

Tablo 3.11. Kaynaştırma Ortamına Yönlendirilme Sürecine İlişkin Görüşler Temasının Alt Temaları 91
Tablo 3.12. Kaynaştırma Ortamına Yerleştirme Süreci Temasının Alt Temaları 96
Tablo 3.13. Kaynaştırma Okulundan Memnun Olma Durumlarına İlişkin Görüşler Temasının Alt Temaları 100
Tablo 3.14. Kaynaştırma Ortamına Yönlendirilme Süreci ve Sonrasında Yaşanan Sorunlar Temasının Alt Temaları 102
Tablo 3.15. Okula Karar Verme Süreçlerinin Daha Nitelikli Yürütülmesine Yönelik Öneriler Temasının Alt Temaları 105

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Yönlendirme Sürecinin Aşamaları 12

Şekil 1.2. Eğitim Ortamına Yönlendirme ve Yerleştirme Süreci Aşamaları . 16

Şekil 1.3. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu 17

Şekil 1.4. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu 19

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

İşitme kaybının, sadece öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği görünmekle birlikte farklı gelişim alanlarında da yetersizliklere neden olabileceği bilinmektedir (Spencer ve Meadow-Orlans,1996, s. 3180; Kretschmer, 1997, s. 380; Moores, 2001; Lederberg, Schick ve Spencer, 2013, s.15-30). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bu anlamda iletişimi başlatma, iletişimi sürdürme ve düşüncelerini ifade etme gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilecekleri belirtilmektedir (Bess, Dodd-Murphy ve Parker, 1998, s. 339-354; Schirmer, Bailey, Lockman, 2004, s. 6). Öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar beraberinde akademik başarılarında da gecikmeler yaşamalarına neden olabilmektedir (Dockrell, Lindsay ve Palikara, 2011, s. 234). Alanyazında söz edilen bu sorunların mümkün olduğunca aza indirgenmesi için öncelikle işitme kaybının erken tanılanması ve öğrencilerin işitme yardımcı teknolojilerinden yararlandırılmalarının sağlanması gerekmektedir. Söz konusu erken tanı ve cihazlandırmadan sonraki aşamadaysa, öğrencilerin ailelerine ve erken eğitim olanaklarının mutlaka sunuluyor olması önemle vurgulanmaktadır (Svirsky, Robbins, Kirk, Pisoni, Miyamoto, 2000, s. 156; Prendergast, Lartz ve Fiedler, 2002, s. 27; Childress, 2004, s. 167; DesJardin, 2006, s. 295; DesJardin, Eisenberg ve Hodapp, 2006, s. 185; Mahoney, 2009, s. 82; Miles ve Singal, 2010, s. 3-4). Yaşamın ilk yılları, tüm gelişim alanları için kritik bir önem taşıdığından erken dönemde sağlanması gereken bu koşullar işitme yetersizliği olan öğrencilerin ileri yaşlardaki yaşam kaliteleri ve akademik başarılarında belirleyici olmaktadır (Rhoades, Warren, Domitrovich ve Greenberg, 2011, s. 185-186).

İlkokul çağlarında işitme yetersizliği olan öğrenciler için farklı eğitim ortamı seçeneklerine yönlendirme süreçleri takip etmektedir. Bu kapsamda işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin eğitim alabilecekleri ortamlar temel olarak; (1) işitme engelliler okulları (özel eğitim) ve (2) genel eğitim okulları (kaynaştırma) şeklinde sınıflandırılabilir. Bu genel sınıflama ile birlikte daha detaylı bakıldığında alanyazında yatılı ve gündüzlü eğitim okulları, genel eğitim okullarında özel eğitim sınıfları ve tam zamanlı kaynaştırma ortamlarından da söz edilmektedir (Hardman, Drew ve Egan, 2008, s. 71; Turnbull vd., 2008; Luckner ve Friend, 2011, s. 239, Gürgür, 2012). Diğer yandan güncel alan yazına bakıldığında işitme yetersizliği dâhil özel gereksinimi olan

öğrencilerin yerleştirildikleri eğitim ortamlarının eşit eğitim hakkı konusunda tartışmalar olmuş ve bunun sonucunda kaynaştırma uygulamalarına doğru bir eğilimin ortaya çıktığı görülmektedir (Ainscow ve Cesar, 2006, s.232-233; Brehm, 2010, s. 5-7). Bununla birlikte kaynaştırma ortamlarının işitme yetersizliği olan öğrencilere sunduğu iletişim olanakları ve koklear implant kullanımının yaygınlaşması ile öğrencilerin sözel dillerindeki gelişmeler kaynaştırma uygulamalarına doğrul bir eğilimin oluşmasına yol açtığı görülmektedir (Archbold, Nikolopoulos, O'donoghue ve Lutman, 1998, s. 296-298; Siegel, 2000, s. 67) Bu düşünce hareketi işitme yetersizliği olan öğrencilerin, işiten akranları ile birlikte en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasına neden olmuştur (Hoccutt, 1996, s. 79; Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Aron ve Loprest, 2012, s. 99-100).

Kaynaştırma uygulamaları, işitme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim okul ve sınıflarında işiten akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaları, öğretmen ve tüm öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerin sağlanması koşuluyla eğitim almaları şeklinde tanımlanmaktadır (Hoccut, 1996, s. 86; Manset ve Semmel, 1997; Gürgür, 2008; Halvorsen ve Neary, 2009; Cook ve Friend, 2010, s. 4-5; Reindal, 2010, s. 7-8). Kaynaştırma uygulamalarının genel amacı, işitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarı ve sosyal beceri alanlarında gelişimlerinin sağlanması şeklinde açıklanmaktadır (Smelter, Rasch ve Yudewitz, 1994, s. 37; Lewis ve Doorlaag, 1999; LaSasso ve Wilson, 2000, s. 435; Salend, 2008, s. 265-266; Ainscow ve Cesar, 2006, s. 233-236; Chopra, 2008; De Boer, Pıjl ve Minnaert, 2011, s. 166).

Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının bu amacının ne kadar gerçekleştirilebildiği boyutuna odaklanan araştırmaların sonuçları çok yönlü yararların olduğunu göstermektedir (Punch ve Hyde, 2011, s. 3-4). Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarının yararları işitme yetersizliği olan öğrencilerle sınırlı kalmayıp, aynı ortamda eğitim aldıkları işiten öğrenciler, öğrencilerin aileleri ve öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenler için de söz konusu olduğu belirtilmektedir (Wolery ve Wilbers, 1994; Spencer, 1998). Öncelikle kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan öğrencilerin dil, iletişim becerileri, sosyal uyum ve akademik başarı açısından çok yönlü yararlar sağladığı belirtilmektedir (Stinson ve Whitmire, 1992; Kluwin ve Stinson,1993; Furtsenberg ve Doyal, 1994; Stinson ve Antia, 1999; Antia, Jones, Reed ve Kreimeyer , 2009; Marschark ve Knoors, 2012). Alanyazında bunun nedeni öğrencilerin işiten akranlarıyla sosyal etkileşim kurma fırsatları buluyor olmaları

şeklinde açıklanmaktadır (Vogel-Wallcut, Schatschneider ve Bowers, 2011). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin akranlarını model alıp, farklı iletişim ortamları bularak dil ve iletişim becerilerini ve ek olarak sosyal yeterliliklerini geliştirme olanaklarını bulabildikleri vurgulanmaktadır (Stinson ve Antia, 1999; Morford, 2002; Most, Ingber ve Heled- Ariam, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan öğrencilere sağladığı bir diğer yarar ise dil ve iletişim becerilerinde kazandıkları yeterliliklere bağlı olarak, okuma, yazma ve diğer akademik alanlarındaki başarılarının da olumlu yönde etkilenmesi şeklinde açıklanmaktadır (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Kuntze, 1998; Richardson, Marschark, Sarchet ve Sapere, 2010; Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013). Bu açıklamaları destekler nitelikte Shaver, Marschark, Newman ve Marder (2013) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alan işitme yetersizliği olan öğrencilerin işiten akranlarıyla akademik olarak aynı hızda ilerleyebildikleri sonucunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Power ve Hyde (2002), öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi alan işitme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına işiten akranları gibi uyum sağladıkları ve akademik olarak rekabet edebilecek düzeye ulaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçları destekleyebilmek için kaynaştırma eğitimi alan işitme yetersizliği olan öğrenciler ile özel eğitim okullarına devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştıran araştırmaların sonuçlarının da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda kaynaştırma ortamlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin özel eğitim okul ya da sınıflarına devam eden akranlarına göre akademik başarıları açısından daha yüksek puanlara sahip oldukları belirtilmektedir (Kluwin ve Stinson, 1993; Baker, Zigmond, 1995; Freeman ve Alkin, 2000).

Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının işiten öğrenciler üzerinde de yararları olduğu belirtilmektedir (Wood, 2002). Buna göre kaynaştırma sınıflarında eğitim alan işiten öğrencilerin genel anlamda bireysel farklılıkları anlama, bu farklılıklara saygı duyma, hoşgörü, tolerans, yardımlaşma, özel gereksinimli olan öğrencilerle arkadaşlık etme ve onları daha iyi anlama gibi davranışlar kazandırdıklarını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Odom ve Soukakou, 2011). Dolayısıyla söz konusu kazanımlara bağlı olarak, kaynaştırma uygulamalarının işiten öğrencilerin de sosyal uyumlarına katkı sağladığı ve temel olarak farklılıklara saygı gösterme açısından geliştirdiği belirtilmektedir (Fryxell ve Kennedy, 1995; Spencer, 1998). Diğer yandan

kaynaştırma uygulamalarının işiten öğrencilerin sosyal gelişimlerine olan yararlarının yanı sıra akademik gelişimleri üzerinde de yararları olduğu belirtilmektedir (Luckner, Slike ve Johnson, 2012; Marschark, Shaver, Nagle ve Newman, 2015). Buna göre kaynaştırma ortamlarında, sınıf öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan öğrenciyi göz önünde bulundurarak öğretimde yapmış olduğu bazı uyarlamaların aynı zamanda işiten öğrencilerin de öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Spencer, 1998; Stinson ve Kluwin, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarının ayrıca sınıf öğretmenlerine de özellikle mesleki gelişim açısından bir takım yararları olduğu belirtilmektedir. Söz konusu yararların, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini belirleme, bireysel gereksinimlerine yönelik eğitim programı hazırlama ve sınıf ortamında uyarlamalar yapma becerilerini geliştirme şeklinde sıralanmaktadır (Wolery ve Wilbers, 1994; Akçamete, 1998; Salend, 2008). Kaynaştırma uygulamalarının ailelere sağladığı yararlara bakıldığında ise çocuklarının işiten akranlarından ayrılmadan aynı ortamda eğitim almaları, kaynaştırma ortamlarında sosyalleşmeleri ve işiten akranları tarafından kabul edilmeleri ve sürekli etkileşim halinde olmaları nedeniyle ailelerin kendilerini iyi hissettiği ve uygulamalardan yarar sağladığı belirtilmektedir (Swart, Engelbrecht, Eloff, Pettipher ve Oswald, 2004; De Boer vd., 2010).

Sonuçta alan yazında kaynaştırma uygulamalarının yararları araştırma raporlarında açıkça ortaya konmuş olduğu görülebilir. Buna göre kaynaştırma uygulamalarının yararları işitme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerine sağladığı katkılar, işiten öğrencilerin farklılıkları anlamasına yardımcı olma, ailelerin çocuklarının sosyalleşmesi ve kabul görmesi nedeniyle iyi hissetmeleri ve sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini arttırması şeklinde özetlenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının bahsedildiği gibi çok yönlü yararları olmasına karşın diğer yandan bazı sorunların da yaşandığını gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Bu doğrultuda kaynaştırma ortamlarında işitme yetersizliği olan öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve ailelerin birtakım sorunlar yaşayabilecekleri belirtilmektedir (Vermeulen, Denessen ve Knoors, 2012; Miles, Wapling ve Beart, 2011). Bu bağlamda işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında sosyal ve akademik başarısızlık gibi sorunlar yaşama risklerinin olduğu belirtilmektedir (Qi ve Mitchell, 2012; Punch ve Hyde, 2011). Detaylandırıldığında işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında sosyal alanlarda yaşadıkları sorunlar işiten

akranlarıyla kıyaslandığında sosyal ilişkilerden yoksun kaldıkları, iletişim kurmakta zorlandıkları, sınıf içi ve sınıf dışındaki faaliyetlerde akranları ile iletişim kuramadıkları belirtilmektedir (Cappelli, Daniels, Durieux-Smith, McGrath ve Neuss, 1995; Nunes ve Pretzlik; 2001; Most, 2011). Dolayısıyla işitme yetersizliği olan öğrencilerin söz konusu sorunları yaşamaları, onların sosyal ret, kabul edilmeme ve kendini yalnız hissetme duygularını yaşamasına yol açtığı ve buna bağlı olarak işiten akranları kadar akademik ve sosyal başarıya sahip olamadıkları belirtilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2000; Salend, 2008). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik olarak yaşadıkları sorunlar ise okuma, yazma ve matematik alanlarında akranlarının gerisinde kalmaları şeklinde belirtilmektedir (Blair, Peterson ve Viehweg, 1985; Allen, 1986; Braden, 1994; Moores, 2001; Paul, 1998; Chamberlain ve Mayberry, 2000; Strong ve Prinz, 2000; Schirmer, 2000; Traxler, 2000; Moores, 2001; Antia vd., 2009).

Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara bakıldığında ise temelde yapılan tüm fiziksel ve öğretimsel uyarlamalar yapılmasına rağmen genel eğitim sınıfındaki öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların artması gibi önemli bir konudan bahsedilmektedir (Pivik, McComas ve LaFlanne, 2002; Gal, Schruer ve Engel-Yeger, 2010). Bu farklılıklarla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğrenci özelliklerine göre öğretimi planlama ve bireyselleştirememe ile ilgili problemlerle karşılaştıkları ve süreç içerisinde bu problemlerin üstesinden gelmekte zorlandıkları belirtilmektedir (Cook ve Friend, 2010). Son olarak kaynaştırma uygulamaları ile ilgili ailelerin yaşadıkları sorunlara bakıldığındaysa, ailelerin uygulamalar ile ilgili yeterli bilgi ve desteği alamama, okulun aile ile işbirliği içerisinde olmaması ve ailenin kaynaştırma eğitimi sürecine dahil olmaması gibi sorunlar yaşayabildikleri görülmektedir (Resch vd., 2010).

Görülebileceği gibi günümüzde kaynaştırma uygulamaları oldukça yaygınlaşmıştır. Söz konusu bu uygulamalara odaklanan araştırma sonuçları kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilere, sınıf öğretmenlerine birtakım yararları olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan alanyazında kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili sorunların yaşanabildiğini gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Kaynaştırma uygulamalarında sözü edilen sorunların yaşanmaması ve çok yönlü yararların sağlanabilmesi için birtakım etmenlerden söz edilmektedir (Goodman ve Burton, 2010; Fuchs, 2010). İzleyen başlığın altında kaynaştırma uygulamalarından yarar sağlanması ve başarı elde edilebilmesi üzerindeki bu önkoşullar ele alınmıştır.

1.1.Başarılı Kaynaştırma Uygulamaları Gerçekleştirilmesindeki Önemli Etkenler

Kaynaştırma uygulamalarından tüm yönleriyle başarı elde edilebilmesi için birbirini etkileyen birçok etkenden söz edilmektedir (Goodman ve Burton, 2010; Fuchs 2010; Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013). Bunlardan ilki, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler ile ilgilidir. Yasal düzenlemelerle birlikte eğitim ortamına yönlendirmeden önce okul paydaşlarının kaynaştırmaya hazırlanması, eğitim sürecinde öğretmen tarafından sınıfta fiziksel ve öğretimsel uyarlamaların yapılması ve işitme yetersizliği olan öğrenciye destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasının önem taşıdığı belirtilmektedir (Powers, 2003; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2008). Sıralanan bu etkenlerle birlikte alanyazında kaynaştırma uygulamalarının niteliği ile ilgili belki de en önemli koşul kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin sistematik, planlı ve belirli standartlara uygun olarak yürütülmesidir (Mayberry, Del Giudice ve Lieberman, 2011). İzleyen alt başlıklarda kaynaştırma uygulamalarının niteliği için önemli olan etkenler detaylandırılmıştır.

1.1.1. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yasal düzenlemeler

Kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yürütülebilmesi ve ileriye yönelik adımlar atılabilmesinde önemli derecede rol oynayan etkenlerden ilki, kaynaştırma uygulamalarının sistematik ve planlı yürütülmesini sağlayacak yasal düzenlemelerin varlığı olduğu belirtilmektedir (Goodman ve Burton, 2010; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011; Alquraini ve Gut, 2012).

Kaynaştırma uygulamalarına yönelik yasal düzenlemeler arasında ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de gerçekleştirilen gelişmelerden söz edilebilmektedir. Buna göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelliler için Eğitim Yasası ile işitme yetersizliği olan öğrenciler dahil özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamı seçenekleri göz önünde bulundurulduğunda öncelikli yönlendirme seçeneğinin kaynaştırma ortamı olduğu ifade edilmektedir (Allan ve Sproul; 1985; Strickland ve Turnbull, 1993; Heward, 1996). Bu doğrultuda Amerika Eğitim Sistemi'nde en az kısıtlayıcı ortam ilkesi doğrultusunda sürecin işletilmesine yönelik ayrıntılı yasal metinlerden söz edilebilir. Amerika Birleşik Devletleri ile birlikte kaynaştırma uygulamaları ile ilgili pek çok ülkede önemli gelişmelerin yaşandığı belirtilmektedir (Smith, Robb, West ve Tyler, 2010) ABD'de bu yasal düzenlemeler 1990 yılında IDEA yasası ile olgunlaşmış, süreç daha da sistematik hale gelmiştir.

İngiltere'de ise 1993 yılında yürürlüğe giren Eğitim Yasası ve 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama Kılavuzu'nun işitme yetersizliği olan öğrenciler dahil özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili eğitsel düzenlemeleri kapsadığı belirtilmektedir. İngiltere'de çıkan bu Uygulama Kılavuzu ile söz konusu öğrenciler için tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının önüne geçilmesi ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi yönünde önemli adımlar atıldığı belirtilmektedir (GB.DfE, 1994). Bir diğer yasal düzenleme olan Special Educational Needs yasası ile özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitim almaları yaygınlaşmış ve geliştirilmiştir (Vincent, Evans, Lunt ve Young, 1995).

Bunun yanı sıra 1990'lı yıllarda kaynaştırma uygulamaları ile ilgili pek çok ülkede yasal düzenlemelere yol gösterici gelişmeler olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi 1994 yılında İspanya'da UNESCO Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda kabul edilen "Salamanca Bildirisi" dir. Salamanca Bildirisi, özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim okullarında eğitim almalarını destekleyen, okulların tüm öğrencileri kapsayıcı hale gelmesini ve öğrenci merkezli bir eğitim sistemi oluşturmasını yol gösterici bir metin niteliğindedir (UNESCO, 1994). Bununla birlikte bir diğer önemli gelişme ise Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'dir. 2006 yılında kabul edilen bu sözleşme, özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri nedeniyle genel eğitim ortamlarından ayrı tutulmaması ve genel eğitimden yarar sağlayabilmeleri için ihtiyaç duydukları desteğin sağlanmasını desteklemesi açısından önem taşımaktadır (UNRC, 2006). Bu bağlamda BM'ye üye tüm ülkelerin zorunlu olarak günümüzde kaynaştırma uygulamalarına yönelik yasal ve sistemsel düzenlemeler yapmış oldukları belirtilmektedir (Cun, 2015).

1.1.2. *Okul paydaşlarının kaynaştırma öğrencisi için hazırlanması*

Kaynaştırma uygulamalarının yasalar yoluyla güvence altına alınması ile birlikte kaynaştırma uygulamalarını başarıya götüren bir diğer önemli etkenin okuldaki paydaşların okul veya sınıfa dahil olacak olan kaynaştırma öğrencisine yönelik olarak psikolojik olarak hazırlanmaları olduğu belirtilmektedir (Voltz ve Collin, 2010; Oyler, 2011, Pazey ve Cole, 2013). Okul paydaşları ile kastedilen okul müdürleri, sınıf öğretmenleri, işiten öğrenciler, işitme yetersizliği olan öğrenci, aileler ve okuldaki diğer personeldir. Söz konusu paydaşların genel eğitim ortamına yeni dahil olacak işitme yetersizliği olan öğrenciye karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri, kabul etmeleri için

kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmelerinin önem taşıdığı belirtilmektedir (Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori ve Algozzine, 2012; Douglas, Chapin ve Nolan, 2015).

Bu bağlamda öncelikle okul müdürlerinin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanmaları ve okul bünyesinde öğrencinin kabul edilmesine yardımcı olmaları gerektiği belirtilmektedir. Okul müdürlerinin öğrencinin okulda kabulünü sağlamasının ardından kaynaştırma uygulamalarının başarısı üzerinde etkili olan okuldaki bir diğer paydaş ise sınıf öğretmenlerinin olduğu belirtilmektedir (Florian ve Rouse, 2009). Sınıf öğretmenlerinin buna göre işitme yetersizliği olan öğrenci aileleriyle iletişim halinde olması, öğrenci hakkında aileden bilgi edinmelerinin öğrenciyi daha iyi tanımaları açısından yardımcı olacağı belirtilmektedir (Silverman, Hong ve Trepanier-Street, 2010).

Sınıf öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan öğrenci aileleriyle iletişim halinde olmalarının yanı sıra işiten öğrenciye sahip ailelerini de kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Eriks-Brophy vd., 2012). Bu doğrultuda işiten öğrenci ailelerinin, kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmelerinin, çocuklarına işitme yetersizliği olan öğrenciyi kabul etme, akran desteği sağlama ve model olmaları noktasında önemli olduğu belirtilmektedir (Smith, Luckasson ve Crealock, 1995; Boyle, Topping, Jindal-Snape ve Norwich, 2012). Diğer yandan sınıf öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan ve işiten öğrenci ailelerine sağladığı katkıların yanı sıra, işitme yetersizliğine sahip öğrencinin sosyal ve akademik gelişimine de katkı sağlama noktasında sahip olduğu tutumların önemli olduğu belirtilmektedir (Hegarty, 1993; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Monsen ve Fredericson, 2004). Buna göre sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu bir tutuma sahip olmasının sınıftaki işiten öğrencilerin de tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve öğrencinin sınıf içerisindeki kabulünü arttırdığı belirtilmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Frederickson, Dunsmiir, Lang ve Monsen, 2004).

Genel olarak okul paydaşlarının kaynaştırma öğrencisi için hazırlanması ile ilgili belirtilenler doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarından başarı sağlanması için öncelikle okuldaki paydaşların kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca paydaşların kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları, işiten öğrencilere de bu farkındalığın kazandırması ve tüm ailelerle iletişim halinde olmasının başarılı uygulamalar için önemli olduğu belirtilmektedir (Gibb vd., 2007; Boyle, Scriven, Durning ve Downes, 2011; Alquraini ve Gut, 2012).

1.1.3. *Sınıflardaki fiziksel ortam ve eğitim öğretim süreçleri için yapılması gereken düzenlemeler*

Alan yazın incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarının yalnızca işitme yetersizliği olan öğrencilerin salt genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi olarak görülmemesi aynı zamanda genel eğitim ortamında fiziksel ve öğretimsel olmak üzere bazı uyarlamaların yapılması gerektiği belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Ferguson, 2008). Buna göre kaynaştırma ortamlarında yapılması gereken fiziksel uyarlamalar, sınıfın çevre seslerinden yalıtılmış olması, sınıfa giren ışık miktarı ve sınıfın büyüklüğüne göre oturma düzeninin oluşturulması (akustik yalıtım), sınıftaki ders araç gereç gereçlerinin sınıftaki işitme yetersizliği olan öğrenci de göz önünde bulundurularak ulaşılabilirliğinin sağlanması şeklinde sıralanmaktadır (Bhattachharya, 2010; Lee vd., 2010). Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrenciyi sınıf tahtasına yakın mesafede oturtması ayrıca fm cihazını aktif olarak kullanması gerektiği vurgulanmaktadır (Lewıs ve Doorlag, 1999; Friend ve Bursuck, 2002).

İşitme yetersizliği olan öğrenciler için sınıfta söz konusu fiziksel uyarlamaların yapılmasının ardından öğretimsel uyarlamaların da yapılması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Öğretimsel uyarlamalar, genel eğitim sınıfında uygulanan müfredat programının işitme yetersizliği olan öğrenciye göre düzenlenmesi ve öğretimler esnasında etkili öğretim stratejilerinin kullanılması ile ilgilidir (Lee vd., 2010; Watson, Gable ve Greenwood, 2011). Genel eğitim sınıflarında yapılabilecek birtakım öğretimsel uyarlamalar öğretmenin öğrencinin akademik yeterliliklerine bağlı olarak ders kitaplarının, destekleyici eğitim materyallerinin ve ders programının işitme yetersizliği olan öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı olarak düzenlenmesi şeklinde açıklanmaktadır (Hegarty, 1993; Smith, Luckasson ve Crealock, 1995; Hoccut, 1996; Gearheart vd., 1996; Manset ve Semmel, 1997; Fisher ve Frey, 2001; Friend ve Bursuck, 2002; Copeland vd., 2004; Ferguson, 2008; Alquarini ve Gut, 2012).

1.1.4. *Destek eğitim hizmetlerinin sağlanması*

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarından yarar sağlamaları için sınıf içerisinde yapılan fiziksel ve öğretimsel uyarlamalar ile birlikte işitme yetersizliği öğrenciye gereksinimleri doğrultusunda destek hizmetlerin sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Giangreco, Carter, Doyle ve Suter, 2010; De Boer ve Minnaert,

2011). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında ek bir desteğe ihtiyaç duyma nedenleri, genel eğitim sınıflarındaki işiten öğrencilerin sınıf ortamında kendiliğinden edinebildiği bazı becerileri edinemeyebildikleri şeklinde açıklanmaktadır (Antia, Kreimeyer ve Reed 2010). Buna göre destek eğitim amacı kaynaştırma ortamında bulunan işitme yetersizliği olan öğrenciyi akademik olarak akranlarından geri kaldığı noktalarda destekleyerek sınıfa katılımını artırmak olduğu ifade edilmektedir (Baker, Janice ve Zigmond, 1995). Genel eğitim ortamlarında sağlanabilecek destek eğitim hizmetleri sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası olarak üç farklı şekilde sağlanabildiği belirtilmektedir (Kargın, 2004; Gibb, Tunbridge, Chua ve Fredericson, 2007; Alquraini ve Gut, 2012; Gürgür, 2012).

Görülebileceği gibi kaynaştırma eğitimi işitme yetersizliği olan öğrencilerin yalnızca genel eğitim sınıflarında eğitim almaları anlamına gelmemektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden yarar sağlayabilmeleri için öncelikli koşulların yasalarda kaynaştırma uygulamaları ile ilgili düzenlemelerin yapılması, okul ve sınıf ortamlarındaki tüm paydaşların kaynaştırma eğiminin amaç ve ilkelerini benimsemeleri, sınıf öğretmenlerinin genel eğitim sınıfında gerekli fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları yapmaları ve destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Tüm bu önkoşullarla birlikte sürecin işbirliği ve ekip çalışmasına dayalı, süreçte karşılaşılan sorunların çözülmesi ve kaynaştırma uygulamalarından öğretmen ve öğrencilerin başarı sağlayabilmesi için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Simpson, Whelan ve Zabel, 1993; Reeve ve Hallahan; 1994; Warger ve Pugach, 1996; Walther-Thomas, Bos ve Vaughn, 1999; Korinek ve McLaughlin, 1999;; Salend, 2008; Brownell, Adams, Sindelar, Wladron ve Vanhover, 2006; Cook ve Friend, 2010).

Bu noktada yukarıda belirtilen ön koşul niteliğindeki etmenler listesi uzatılabilir. Belki de bu etmenlerden önce bahsedilmesi gereken konu eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme sürecidir. Eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreci işitme yetersizliği olan öğrencinin kaynaştırma ortamında eğitim almasına karar verme süreci anlamına gelmektedir (Hoccut, 1996; Marschark ve Knoors, 2012). İşitme yetersizliği olan öğrencinin hangi eğitim ortamına yönlendirileceği ve eğitim alacağına karar verme sürecinin öğrencinin performans düzeyine uygun, gereksinimlerinin en iyi hangi eğitim ortamında karşılanabileceğinin sorgulandığı bir süreçte verilmesi vurgulanmaktadır (Karchmer ve Mitchell, 2006; Stinson ve Kluwin, 2011). Gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda özellikle yasal düzenleme ve ilgili raporlarda ülkelerin sistemleri

çocuğun doğumundan itibaren tanılama, değerlendirme, erken özel eğitim hizmetleri ve okul çağında yönlendirme ve yerleştirme süreçlerini bir bütün olarak ele almış oldukları görülebilir. Gerçekleştirilen tüm süreç bir sistem şeklinde ele alınmakta ve müdahale şeklinde adlandırılmaktadır. Varılan bu sonuç doğrultusunda izleyen başlığın altında eğitim ortamına yönlendirme süreci, yönlendirme sürecinin aşamaları ve özellikleri detaylandırılmaya çalışılmıştır.

1.2.Eğitim Ortamına Yönlendirme Süreci

Eğitim ortamına yönlendirme (*guidence*) ve yerleştirme (*placement*) süreçleri iç içe olmakla birlikte eğitim ortamına karar vermek için ön koşul niteliği taşıyan iki boyut olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda eğitim ortamına yönlendirme süreci, özel gereksinimli olduğu düşünülen öğrencinin birtakım tanı ve eğitsel değerlendirme süreçlerinden geçtiği, bu sürecin aile katılımı ile gerçekleştirildiği, öğrencinin var olan eğitsel performans düzeyine uygun eğitim ortamı seçeneklerinin belirlenmesi ve yerleştirilmesi süreci olarak tanımlanabilmektedir (Blankenship, Boon ve Fore, 2007). Yönlendirme süreci dahilinde gerçekleştirilen eğitim ortamına yerleştirme özel gereksinimli olduğu düşünülen öğrencinin performans düzeyi doğrultusunda eğitimine devam edeceği okula karar verme anlamına gelmektedir (Schick vd., 2012). Sonuç olarak, kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme gibi iç içe olan kavramlar, bu çalışma raporunda karmaşayı önlemek amacıyla birlikte yönlendirme süreci olarak kullanılacaktır.

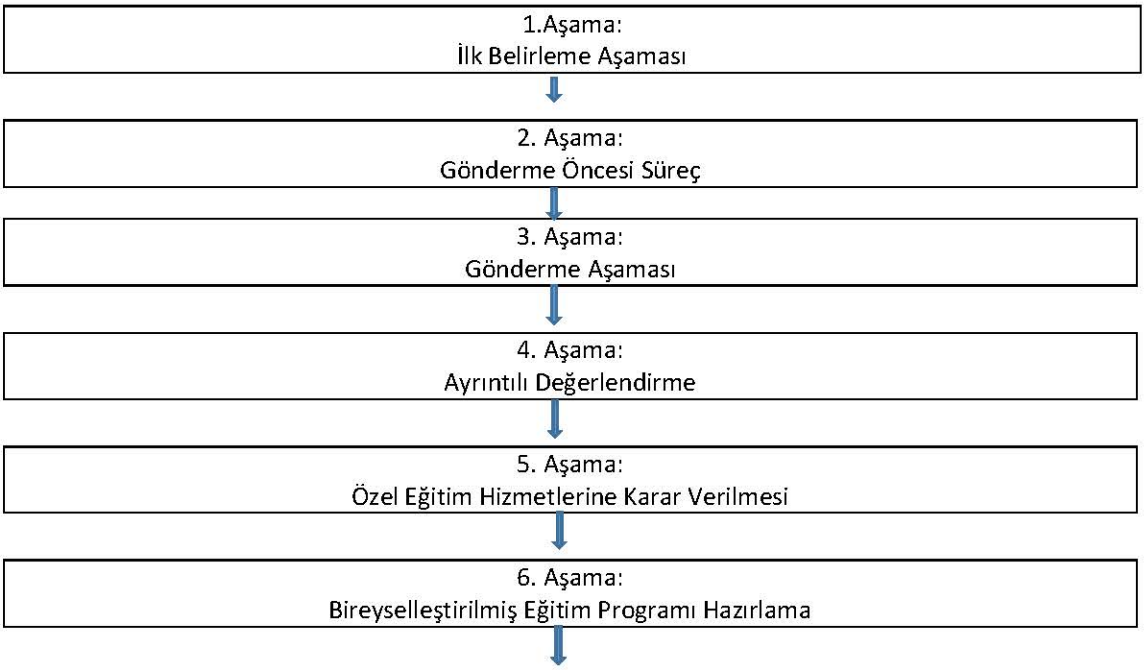
Alan yazın incelendiğinde eğitim ortamına yönlendirme sürecinin önemi, işitme yetersizliği olan öğrenci için eğitim ortamı seçeneklerinin belirlenmesi, bu seçenekler arasında işitme yetersizliği olan öğrenciyi en kısıtlayan ortamın ne olacağına karar verilmesi eğitim ortamının öğrencinin gereksinimlerini karşılamada uygun olup olmadığının belirlenmesi aşamalarını içermesi ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Smith, 1995). Yönlendirme sürecinin amacı ise, işitme yetersizliği olan öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun, eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılanabileceği, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun eğitim ortamına karar vererek yönlendirilmelerinin sağlanması şeklinde açıklanmaktadır (Hanson vd., 2001). Yönlendirme sürecinde ayrıca öğrencinin yönlendirildiği eğitim ortamında ihtiyaç duyabileceği gerekli destek hizmetlerin belirlenmesi, bu hizmetlerin ne kadar süreceği ve kim tarafından yürütüleceğine karar verme sürecini de içerdiği belirtilmektedir (Fiedler, 2001). Buna

göre yönlendirme sürecinin dikkatli, sistematik ve işbirliğine dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Allen, 1992). Yönlendirme süreci ne kadar titizlik ve sistematik yürütülürse kaynaştırma uygulamalarının öğrenci açısından o kadar yararlı olabileceği ve uygulamalardan başarı sağlanabileceği vurgulanmaktadır (Wood, 2002).

Bu doğrultuda yönlendirme sürecinin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için, öğrencinin eğitim ortamına yönlendirme sürecinde bazı aşamaların takip edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Easterbrooks ve Baker-Hawkins, 1995). Buna göre işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamına yönlendirme süreci aşamaları alanyazından yararlanarak sırasıyla izleyen başlığın altında açıklanmıştır.

1.2.1. Yönlendirme süreci ile ilgili aşamalar

Alanyazında işitme yetersizliği olan öğrenciler öğrencilerin eğitim ortamlarına yönlendirilebilmeleri için öğrencilerin öncelikle yönlendirme öncesi bazı aşamalardan geçmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda yönlendirme sürecinin aşamaları, ilk belirleme aşamasından başlayarak gönderme öncesi süreç, gönderme, ayrıntılı değerlendirme, özel eğitim hizmetlerine karar verme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinden oluştuğu ifade edilmektedir (Hanson vd., 2001; Wood, 2002). Şekil 1.1'de yönlendirme sürecinin aşamaları gösterilmektedir.



7. Aşama: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Şekil 1.1. *Yönlendirme Sürecinin Aşamaları*

Kaynak: Wood, 2002, s. 33

Eğitim ortamına yönlendirme süreci, yukarıda görüldüğü gibi belirli aşamalardan oluşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, eğitim ortamına yönlendirme sürecini yürütme görevi, yönlendirme ekibi olarak adlandırılan ekibin sorumluğunda gerçekleştirilmektedir. Söz konusu ekipte, işitme yetersizliği olan öğrencinin yetersizlik durumu da göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, okul müdür veya müdür yardımcısı, özel eğitim öğretmeni, gezerek özel eğitim veren öğretmen, dil konuşma terapisti, fizyoterapist gibi uzmanların yanı sıra eğitsel değerlendirme yapan uzmanın da yer aldığı belirtilmektedir. Yönlendirme ekibinin görevi, eğitim ortamına yönlendirme süreci ile ilgili toplantılar düzenlemek, öğrencinin başvuru nedenini gözden geçirmek, eğitsel değerlendirme faaliyetleri sonrasında yönlendirme yapılacak eğitim ortamına karar vermek şeklinde sıralanmaktadır (Fıscus ve Mandell, 2002). Buradaki nihai amaç yerleştirme sürecini işletmektir.

Bu noktada alanyazın incelendiğinde var olan eğitim ortamının değiştirilmesi için öğretmenlerin birtakım önlemler almaları gerektiği belirtilmektedir (Gravois ve Rosenfield, 2006). Buna göre öğretmenlerin sınıf ortamında fiziksel düzenlemeler yapmaları, ders sırasında farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları ve öğrencinin var olan eğitim ortamında kalması için çaba sarf etmeleri gerektiği belirtilmektedir (Kirk, Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006). Bu dönemde öğretmenin yaptığı tüm işlemler, sürecin informal bir süreç olduğunu göstermekte ve bu süreçte informal değerlendirme araçlarının kullanıldığı belirtilmektedir (Strickland ve Turnbull, 1993; Kirk vd., 2006; Turnbull ve vd., 2007). Ancak, bu süreçte öğretmenin gösterdiği tüm çabalara rağmen öğrencinin performansında bir değişiklik görememesi durumunda ayrıntılı değerlendirme sürecine geçildiği belirtilmektedir (Rosenfield, 2008). Ayrıntılı değerlendirme süreci, eğitsel değerlendirme süreci olarak da adlandırılabilir olup öğrencinin eğitsel performans düzeyinin formal değerlendirme araçları ile değerlendirildiği ve bu yolla elde edilen bilgilerin informal yolla elde edilen bilgilerle desteklendiği süreç olarak belirtilmektedir (Strickland ve Turnbull, 1993; Fiscuss ve Mandell, 2002). Buna göre öğrencinin formal değerlendirilmesi süreci bilişsel, akademik, sosyal ve duygusal özelliklerinin formal

değerlendirme araçları kullanılarak belirlenmesi olarak ifade edilmektedir (Isaacson, 1996). Bu süreçte yapılan değerlendirmelerden geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için eğitsel değerlendirmelerin özel odalarda yapılması, işitme yetersizliği olan öğrenciler için öğrencinin işitme yardımcı teknolojilerini kullanıyor olması gerektiği belirtilmektedir (Isaacson, 1996). Ayrıca söz konusu eğitsel değerlendirme sürecinde, aile ile işbirliği halinde olunmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Fiscuss ve Mandell, 2002)

Eğitsel değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından alan yazın incelendiğinde öğrenci ile ilgili, alıcı ve ifade edici dil becerileri, akademik ve sosyal başarı durumu, bilişsel ve odyolojik özelliklerin bir araya getirilerek değerlendirmenin bir bütün halinde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Delzer, 2002; Yoshinaga-Itano, 2014). Bununla birlikte ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda öğrencinin eğitsel performansına bağlı olarak performans raporunun hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (Spinelli, 2002; Kargın, 2004; Gibb ve Dyches, 2015).

Ayrıntılı değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencinin var olan performansına bağlı olarak ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak özel eğitim hizmetlerine karar verilmesi aşamasına geçildiği belirtilmektedir (Heward, 1996; Spinelli, 2002). Özel eğitim hizmetlerine karar verilmesi aşamasında öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda eğitim ortamı seçenekleri ortaya konmakta ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamı göz_önünde_bulundurularak yönlendirme ekip üyeleri tarafından var olan eğitim ortamlarının (özel eğitim okulu, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları, kaynaştırma eğitimi) yönlendirme yapılacak sınıf ve öğretmen özellikleri göz önünde bulundurularak tartışıldığı belirtilmekte ve bu sürecin sistematik olarak işletilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Smith, 1998; Fiscuss ve Mandell, 2002; Gürgür, 2012).

Bu noktada işitme yetersizliği olan öğrenciler için eğitim ortamına yönlendirme sürecindeki işleyişe bakıldığında, öğrencilerin işitme yetersizliğine sahip olmaları ile işitme kaybının eğitsel performansları üzerindeki etkilerin de göz önünde bulundurulması gerektiği alanyazında vurgulanmaktadır (Strickland ve Turnbull, 1990). Dolayısıyla işitme yetersizliği olan öğrencinin gereksinim alanların belirlenmesi ve eğitsel gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasını sağlamak amacıyla, öğrencinin duygusal, bilişsel, dil ve iletişim, akademik ve sosyal becerilerinin yanı sıra işitme

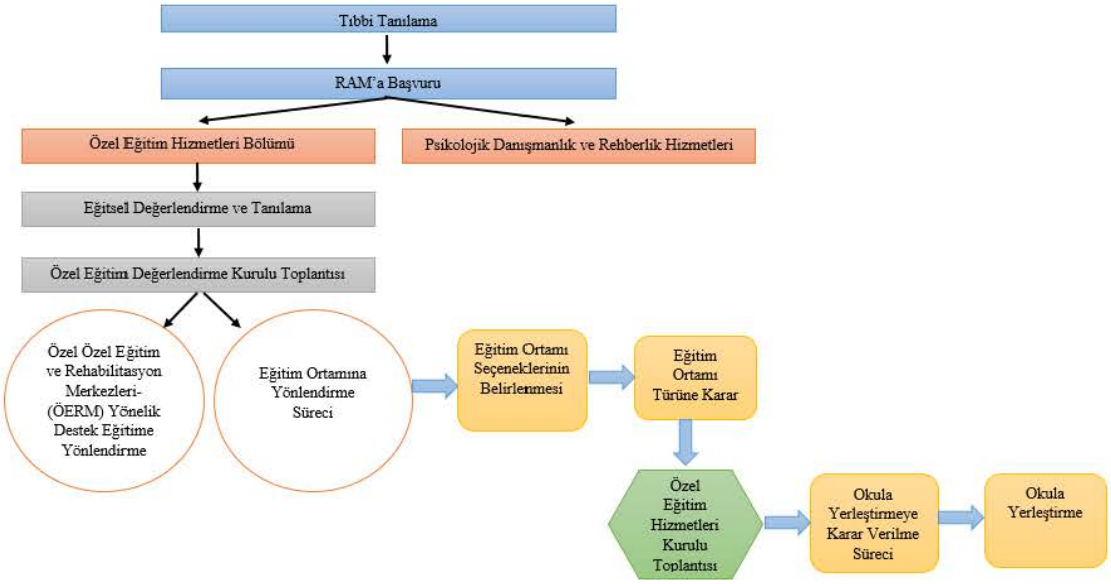
kaybının da göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir (Nowell ve Innes, 1997; Fiscuss ve Mandell, 2002; Meijer, 2010).

Görülebileceği gibi alanyazında özel gereksinimi olduğu düşünülen öğrencilerin uygun eğitim ortamlarına yönlendirilebilmeleri için, sistematik ve planlı sürecin işletildiği, uzman kişiler tarafından formal ve formal olmayan değerlendirmeler yapılarak uygun özel eğitim hizmetlerine karar verildiği belirtilmektedir. Uluslararası alanda özel gereksinimli olduğu düşünülen öğrenciler için eğitim ortamına yönlendirme süreçleri belirtilen aşamalar yoluyla gerçekleştirilirken alt başlıkta Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarının yasal gelişimi, kaynaştırma ortamlarına yönlendirme işlemlerinin nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirildiği ile ilgili süreç hakkında bilgiler verilecektir.

1.3.Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları

Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak ilk resmi düzenleme 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kararname'nin yürürlüğe girmesi olduğunu söylemek mümkündür. Ülkemizde 2012 yılında ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanarak en az kısıtlayıcı ortam kavramının öne çıkmasıyla kaynaştırma uygulamalarının daha da yaygın hale geldiği belirtilmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002; Sucuoğlu ve Kargın, 2007). İlgili yönetmelik doğrultusunda kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak daha önceki yasa ve yönetmeliklerde yer almayan eğitsel değerlendirme, kaynaştırma, kaynaştırma ortamı özellikleri, bireyselleştirilmiş eğitim planları, özel eğitim desteği, uygun eğitim, aile katılımı gibi önemli ön koşul niteliğindeki ilkelere yer verildiği görülmektedir (MEB, 2012).

Görülebileceği gibi Türkiye'de işitme yetersizliği olan öğrenciler dahil özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almalarına yönelik yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Yasal düzenlemelere göre Türkiye' de eğitim ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin hangi aşamalardan oluştuğu, nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirildiği açık olarak belirtilmektedir (MEB, 2012). Bu doğrultuda somutlaştırmak amacıyla yasal dayanaklar göz önünde bulundurularak Şekil 1.2'de Türkiye'de eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreci aşamaları oluşturulmuştur.



Şekil 1.2. *Eğitim Ortamına Yönlendirme ve Yerleştirme Süreci Aşamaları (MEB, 2011-2012)*

Detaylı bakıldığında Şekil 1.2'ye göre eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme sürecine başlatılabilmesi için ilk aşamada işitme yetersizliği olan çocukların Sağlık Bakanlığı tarafından tıbbi olarak tanılanmaları, işitme kaybı türü ve derecelerinin belirlenmesi söz konusudur (MEB, 2005). Tıbbi olarak tanılamanın ardından ikinci aşamaya gelindiğindeyse özel gereksinimi olduğu düşünülen çocuğun eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesi gerektiği görülmektedir. Eğitsel değerlendirme aşamasının başlaması için aile ya da okul/kurumların çocuğun sağlık kurulu raporu ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ne (RAM) başvurmaları yasal olarak bir zorunluluktur (MEB, 2012). Görülebileceği Türkiye'de yönlendirme sürecinin yürütülmesinde temel sorumluluk MEB'e bağlı RAM'larındır. Türkiye'de MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde RAM'ın işlevi şu şekilde belirtilmektedir (MEB, 2011, s. 1-124):

> "… ildeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanmaları ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il ve ilçelerde rehberlik ve araştırma merkezi/merkezlerince yürütülür."

Görülebileceği gibi RAM'ların işlevleri açık olarak; bir ildeki özel gereksinimli ve dolayısıyla işitme yetersizliği olan öğrencilerin tanılanmaları ve gerekli hizmetlerden yararlandırılmalarının sağlanması şeklinde belirtilmiştir.

Bu noktada Şekil 1.2.'de görüldüğü gibi RAM'larda, Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri Bölümlerinin varlığından söz etmek gerekmektedir. Buna göre RAM'da işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamına yönlendirme süreçlerinin Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Bu doğrultuda eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme işlemleriyle ilgili olarak aile ya da okul/kurumların çocuk için eğitim ortamına yönlendirme ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden (ÖERM) destek eğitim alma gibi farklı nedenlerle RAM'a başvuru talebinde bulunabildikleri ifade edilmektedir. Aile ve okul/kurumlardan gelen talepler doğrultusunda bu sürecin bir sonraki aşamasında RAM'da eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerinin yapılması yer almaktadır. Bu bağlamada eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerinin RAM'daki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (bkz. Şekil 1.3.) tarafından yürütüldüğü belirtilmektedir.



Şekil 1.3. *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (MEB, 2012)*

Bu bağlamda Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyelerine bakıldığında özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı başkanlığında işitme engelliler, zihin engelliler ve görme engelliler öğretmenlerinden bir uzman, rehber öğretmen ve RAM'a başvuru talebinde bulunan ailenin kurul üyeleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu aşamada kurul üyeleri arasında yer alan uzmanlardan herhangi birisinin, nesnel, standart ve öğrenci özelliklerine uygun değerlendirme araçları kullanılarak öğrenci ailesinin de sürecin bir parçası olarak yer aldığı eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerini gerçekleştirdiği belirtilmektedir. Eğitsel değerlendirme işlemlerinin ardından Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu

toplantısının yapılması aşamasına geçildiği belirtilmektedir. Bu aşamada aile ve okul/kurumların talepleri doğrultusunda çocuğun eğitsel değerlendirme sürecinde gösterdiği performansa bağlı olarak eğitim ortamlarına ya da özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki (ÖERM) destek eğitim hizmetlerine yönlendirme kararlarının alındığı belirtilmektedir. Dolayısıyla RAM'ın bu noktada yönlendirme süreciyle ilgili olarak eğitim ortamına yönlendirme ve destek eğitime yönlendirme olmak üzere iki farklı rolü olduğu söylenebilmektedir. İlgili yönetmelik incelendiğinde söz konusu süreçlerin yönlendirme süreci olarak adlandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda RAM'daki eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme sürecindeki bir diğer aşamanın özel gereksinimi olduğu düşünülen öğrencinin gereksinim duyduğu alanların belirlenmesi ve bu gereksinimleri doğrultusunda eğitim ihtiyaçlarının nerede karşılanacağına karar verilmesi yani eğitim ortamına yönlendirme aşamasına geçildiği Şekil 1.2.'de görülmektedir.

Görülebileceği gibi ilgili yönetmelikte Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun görevleri eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreci göz önünde bulundurulduğunda işitme yetersizliği olan öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yapmak, eğitsel değerlendirme sonucuna bağlı olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamına öğrenciyi yönlendirmek, söz konusu yönlendirme sürecinde öğrencinin eğitim planını hazırlamak ve ihtiyacı olan öğrencilerin destek eğitim türü ve süresine karar vermek olduğu belirtilmektedir. RAM'daki eğitim ortamına yönlendirme süreci bu şekilde tamamlanmakla birlikte bu sürecin devamında Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda öğrenci ile ilgili alınan yönlendirme kararının Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu raporu adı altında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir üst kurul olan İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'na gönderilmesi aşamasına geçildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nda yer alan üyeler Şekil 1.4.'de yer almaktadır.



Şekil 1.4. *Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu, (MEB, 2012)*

Şekil 1.4.' e bakıldığında Özel Eğitim Hizmetleri Kurul üyelerinin Milli Eğitim Şube Müdürü, özel eğitim değerlendirme kurulu başkanı, okul müdürü, rehber öğretmen, görme, zihin ve işitme engelliler alanındaki öğretmenlerden herhangi bir uzmanının yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreciyle ilgili son aşama olarak RAM'dan gelen, öğrenci ile ilgili eğitim ortamına yönlendirme kararının yer aldığı Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu raporu ile öğrenci için uygun olan okula yerleştirme kararının verildiği belirtilmektedir. İlgili yönetmelikte yerleştirme kararının öncelikle ailenin ikamet ettiği adrese en yakın okul göz önünde bulundurularak öğrenci özellikleri (yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim alanları ve akademik performansı, eğitim ihtiyaçları, ilgi ve istekleri) ve okulun özelliklerine (personel durumu, öğrenci mevcudu, eğitim ortamı özellikleri) bağlı olarak gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda okula yerleştirme kararının aile ve öğrencinin yerleştirileceği okulun da bilgilendirilerek yerleştirme işlemlerinin gerçekleştirildiği ve eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme sürecinin bu şekilde tamamlandığı belirtilmektedir (MEB, 2012).

İlgili yönetmelikte de belirtildiği gibi ülkemizde RAM ve RAM bünyesindeki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine uygun eğitim almaları ve eğitim ortamlarına yönlendirilmeleri ayrıca özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitime yönlendirilmeleri üzerinde büyük bir önemi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yerleştirme sürecinde ise Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun rol sahibi olduğu ve Türkiye'de eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin buna bağlı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bu doğrultuda ülkemizde 81 ilde toplam 228 adet RAM bulunduğu belirtilmektedir. Eskişehir ilindeki RAM'ların sayısına bakıldığında ise Odunpazarı ve Tepebaşı olmak üzere iki tane RAM bulunmaktadır. İlgili yönetmelikte de belirtildiği gibi Eskişehir ilinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına yönlendirme süreçlerinde RAM'ın oldukça önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (MEB, 2016).

Ancak bu noktada alanyazın incelendiğinde işitme yetersizliği olan öğrenciler dahil özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme süreçleri ve sonrasında birtakım sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Buna göre Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008) yılında yaptıkları araştırmalarında RAM'da özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme süreçlerinde tanılama ve yerleştirme kriterlerini yeterli bulmadıklarını ve bu süreçte sınırlı eğitim ortamı seçeneğine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Özengi (2009) okullardaki rehber öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenleri ile yaşadıkları sorunları ortaya koymuştur. Bu araştırmaya göre rehber öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma raporu olmayan öğrenciler için BEP hazırlamak istemediklerini, yetersizliği olduğunu düşündükleri öğrenciyi RAM'a göndermek istediklerini, öğrenci için öncesinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak başarısızlığın asıl nedenlerini araştırmak istemediklerini belirtmişlerdir. Çerezci ise (2015) araştırmasında, kaynaştırma okullarındaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin uygulanması noktasında destek görmedikleri, kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmek konusunda yetersiz oldukları ve BEP hazırlamak konusunda yeterli olmadıkları sonuçlarını ortaya koymuştur.

Varılan bu noktada işitme yetersizliği olan öğrenciler dahil özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yönlendirme, yerleştirme ve sonrasındaki süreçlerinde RAM ve okullarda sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte önemli olan bir diğer nokta ise Türkiye'de kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayılarının istatistiki olarak bilinmesine karşın, öğrencilerin yetersizlik durumlarına ilişkin ayrıntılı bilgilerin istatistiki olarak bilinmemesi ile ilgilidir. Buna göre 2015-2016 yılı MEB Örgün Eğitim İstatistik sonuçlarına bakıldığında istatistikler anaokulu, ilkokul ve ortaöğretim kapsamındaki kaynaştırma öğrenci sayılarını sırasıyla 1399, 81380 ve 92032 şeklinde belirtirken bu öğrencilerin yetersizlik türlerine göre okullara dağılımı ile ilgili istatistiki sonuçlara yer vermediği görülmektedir (MEB, 2015). Dolayısıyla varılan bu sonuçlar doğrultusunda işitme yetersizliği olan öğrenciler dahil özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilme sürecinin işleyişi, bu süreçte özel gereksinimli

olduğu düşünülen öğrenci ile ilgili RAM ve okul arasındaki işbirliğinin sağlanması ve sonrasındaki süreçte yapılanlar ile ilgili belirsizliklerin var olduğu sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak uluslararası literatürden edinilen bilgiler doğrultusunda işitme yetersizliği olan öğrencilerin tanılanmasından itibaren yönlendirme süreçlerinin gerçekleşiyor olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen tüm bu süreçlerin yasal dayanaklar doğrultusunda Sağlık Bakanlığı ve RAM tarafından işletildiği belirtilmektedir. Eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreci doğrultusunda alanda uzman personelin informal ve formal değerlendirme araçları kullanılarak en az kısıtlayıcı ortam seçeneğini göz önünde bulundurarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu noktada sürecin sistematik şekilde yürütüldüğü pek çok araştırma ile ortaya konmuştur. Diğer yandan Türkiye'de işitme yetersizliği olan öğrencilerin erken tanı (yeni doğan taraması), cihazlandırma gibi var olan düzenlemeler ve uygulamalar bulunmaktadır. Ancak işitme yetersizliği olan öğrenci ilkokul çağına geldiğinde sürecin farklılaştığı ve eğitim ortamlarına yönlendirme, yerleştirme ve öğrencilerin eğitim ortamlarından yararlanmalarına odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Hatta yönlendirme sürecinde birtakım sorunların yaşanıyor olabileceği düşüncesi öngörülmektedir. Bu nedenlerle, kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesinin önemli olduğu, ayrıca sürecin daha nitelikli yürütülmesine yönelik öneriler geliştirilebileceği sonucuna varılabilir.

1.4. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde bu bölümde, işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçleriyle ilgili yapılmış olan uluslararası ve ulusal çalışmalara yer verilmiştir. Ancak hem uluslararası hem de ulusal düzeyde özel gereksinimli ve özellikle işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçleri ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmış olduğunu bu noktada belirtmek gerekmektedir.

1.4.1. Uluslararası araştırmalar

Eaves ve Ho (1997, s. 279-285) araştırmalarında, kaynaştırma eğitimine devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirme süreçlerini ve kaynaştırma ortamlarındaki başarılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları, 76 otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilerin IQ puanları, otizm seviyeleri, akademik başarıları ve

davranış durumlarının ölçülmesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS yolu ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırma ortamına yerleştirilme süreçlerinde IQ dereceleri ve yaşlarının göz önünde bulundurulduğunu göstermiştir. Kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecinde akademik başarının daha az etkili olduğu, öğrencilerin otizm dereceleri göz önünde bulundurulduğunda hafif derecede otizmli olan bireylerin daha ileri düzeydeki otizmli olan öğrencilere göre genel eğitim sınıflarına yönlendirilmelerinin daha çok olası olduğu sonucu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte araştırma sonucunda otizmli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme kriterlerinin yaşanılan yere göre değişiklik gösterebildiği, kaynaştırma ortamına yönlendirme kararının nasıl verileceğinin hala netlik kazanmadığı, ailelerin okulların kendilerine sunduğu mevcut duruma dayalı olarak okul ortamına karar verdikleri sonuçları elde edilmiştir.

Gallagher vd. (2000, s. 134-135) orta ve ileri derecede zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin yerleştirme kararı verilirken göz önünde bulundurdukları değişkenleri inceledikleri araştırmalarının katılımcılarını 390 zihin engelliler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim ortamına karar verme sürecinde genel eğitim öğretmeninin kaynaştırma öğrencisi için isteklilik durumu, öğrenci özellikleri, öğrencinin öğrenme fırsatlarından yararlanma durumu, genel eğitim ortamı ve burada sunulan destek hizmetler ve özel eğitim öğretmenin yeterlilikleri gibi özelliklerinin göz önünde bulundurulduğu sonucu elde edilmiştir.

Hanson vd. (2001, s. 69-75) işitme yetersizliği olan öğrencilerin okul öncesi dönemdeki kaynaştırma eğitiminden sonra eğitim ortamlarına karar verilmesi sürecini inceledikleri araştırmanın katılımcılarını işitme yetersizliğine sahip 25 öğrenci ve aileleri ve buna ek olarak 8 işiten öğrenci ile aileleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ailelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Ailelere görüşmeler boyunca çocukları ve çocuklarının almış oldukları kaynaştırma eğitimine karar verme süreci, bu süreçteki amaçları ve şu anda almış oldukları eğitim hakkında sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda aileler öncelikle çocuklarının herhangi bir eğitim ortamına yerleştirilmeden önce bulundukları eğitim ortamında gözlendiklerini belirtmişlerdir. Ailelere kaynaştırma eğitimini tercih etme nedenleri sorulduğunda kaynaştırma ortamında çocuklarının sosyalleşeceğini, var olan potansiyellerinin artacağını, arkadaşlık ilişkilerinin gelişeceğini ve topluma daha yararlı olacağını

düşündüklerini belirtmişlerdir. İşiten öğrencilerin ailelerine kaynaştırma uygulamaları hakkındaki düşünceleri sorulduğunda ise işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencileri bir arada görmekten mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. Çocukların bu yolla daha çok şey öğrendiklerini, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere çocuklarının yerleştirme kararının verilmesinde etkili olan faktörleri uzman görüşlerinin, ailelerin bilgi düzeylerinin, sivil toplum örgütlerinin, ailelerin okuldan ihtiyaç duydukları alanlar ve beklentileri, çocuğun ve ailenin özellikleri olarak sıralanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan ailelerden bazıları çocuklarının eğitim ortamına karar verme sürecinde tanılama yapan uzman ve okul yöneticilerinin düşüncelerinin etkili olduğunu, bazıları uzmanlarla ortaklaşa bir karar verdiklerini ve diğerleriyse yerleştirme kararını kendileri verdiklerini belirtmişlerdir. Aileler eğitim ortamına karar verme süreçlerinin özel eğitim müdürü, özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve kendilerinin de yer aldığı bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimleri ile yapılan toplantılar sonucunda gerçekleştiği belirtilmektedir. Yerleştirme sürecinde öğrenci özellikleri ile ilgili öğrencinin yetersizlik türü ve derecesinin, bireysel ve davranışsal özelliklerinin, kaynaştırma ortamından yarar sağlayıp sağlayamayacağının göz önünde bulundurulduğunu belirtmişlerdir. Çocukları için tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, kaynaştırma etkinlikleri ve ayrı okul şeklinde eğitim ortamı seçeneklerinin sunulduğunu belirtmişlerdir. Yerleştirme ortamına karar verilirken sınıf büyüklüğü, özel eğitim hizmetlerinin sağlanması, öğrencinin işiten öğrenciler tarafından kabul edilmesi, öğretmenin öğrenci hakkındaki düşünceleri, ailenin öğretmenin daha önceki deneyimleri ve gereksinim duyduğu alanlarla ilgili fırsatlar sunmasındaki yeterliliklerinin göz önünde bulundurulduğu belirtilmektedir (Hanson ve diğerleri, 2001, s. 78).

Swart vd. (2004, s. 84-93) kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesinde yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin düşüncelerini inceledikleri araştırmalarının katılımcılarını yetersizliği olan çocuğa sahip 15 aile oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmamış bir şekilde bir bireysel görüşme, iki fokus grup görüşmesi, katılımcı gözlemi ve doküman analizi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda aileler eğitim ortamına yerleştirme sürecinde okul müdürlerinin düşüncelerinin etkili olduğunu, öğrencinin öncelikle eğitim ortamına deneme sürecine alındığını belirtmişlerdir. Aileler ise bu süreçte eğitim ortamına karar verme sürecinde ailelerin de rolü olması

gerektiğini, aile katılımının olmaması durumunda kaynaştırma uygulamalarından başarı sağlanamayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Guardino (2008, s. 55) araştırması kapsamında, birden fazla engeli olan işitme yetersizliği olan öğrencilerin tanılama ve yerleştirme süreçlerini ele alan araştırmaları incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda yöntem olarak literatür taramasını kullanmıştır. Yapmış olduğu literatür taraması doğrultusunda işitme yetersizliği ile birlikte ikinci bir engel olarak otizm, duyusal davranışsal bozukluğu, dikkat eksikliği ve zeka geriliği olan öğrencilerin tanılama ve yerleştirme süreçlerini inceleyen araştırmalara ulaşmış ve bu sürecin her bir çift engel grubu için nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilgilere ulaşmıştır. Guardino araştırma kapsamında, ikinci bir engel olarak görme engelli olan öğrenciler ile ilgili süreç derinlik taşıdığı için araştırma kapsamına almadığını belirtmiştir. Araştırma bulguları işitme yetersizliğine sahip otizmli öğrenciler için eğitim ortamına yerleştirme sürecinde etkili stratejilerin kullanılmadığını ve sonraki süreçte öğretmen müdahalesinin yapılmadığını göstermiştir. İşitme yetersizliği ile birlikte duyusal davranışsal bozukluğu olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilme süreçlerine bakıldığında ise öğrencilerin doğru tanılanmadığı ve bireysel özelliklerine uygun olan eğitim ortamlarına yerleştirilmedikleri için zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir. Söz konusu sorunları yaşama nedenleri ise eğitim ortamının öğrencilerin bireysel özelliklerine göre yapılandırılmamış olması olarak belirtilmektedir. Bir diğer bulgu ise işitme yetersizliği ile birlikte dikkat eksikliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirme süreçleri ile ilgilidir. Buna göre söz konusu öğrencileri eğitimcileri belirlemeleri noktasında sorunlar yaşandığı, eğitimcilerin öğrencilerin var olan potansiyelleri ve yaşadıkları güçleri belirlemekte zorluk yaşamaları ile ilgilidir.

Ravid (2013, s. 20-24) İsrail'deki otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirme süreçlerinin fenemonolojik olarak incelediği araştırmasının katılımcılarını 5 otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci ailesi ile 4 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Söz konusu araştırmanın önemi daha önce yapılan araştırmaların eğitim ortamına yerleştirme kararının etkililiğini ortaya koyarken, bu araştırmada eğitim ortamına yerleştirme süreci ve uzmanlar ile ailelerin bu süreçteki sosyal etkileşimlerinin incelenmesi olarak belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için yerleştirme sürecinde çok az seçenekleri olduğu sonucu elde edilmiştir. Yine de aile ve uzmanların bu süreçte aktif olarak yer aldıkları, öğrencinin gereksinim

duyduğu alanları göz önünde bulundurdukları belirtilmektedir. Eğitim ortamına yerleştirme süreci ile ilgili olarak aileler önemli bir role sahip olduklarını belirtirken uzmanlar aileleri öğrenci ile ilgili bilgi alınan yerleştirme sürecinin pasif katılımcıları olarak gördüklerini belirtmektedirler.

Hoge (2013, s. 12) duyusal bozukluğu olan öğrencilerin eğitim ortamlarının belirlenmesinde göz önünde bulundurulan faktörleri incelediği araştırmasının katılımcılarını bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminde yer alan öğretmen, rehber öğretmen ve müdürlerin yer aldığı 17 kişi oluşturmaktadır. Araştırma verileri fokus grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi üyelerinin öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda yerleştirme süreci ile ilgili inanışları, bilgileri ve davranışlarının davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitim ortamına karar verme sürecinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencinin eğitim alması düşünülen okulun özellikleri ve diğer paydaşların kararlarından da göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir. Bu noktada ayrıca aile kararlarının eğitim ortamına karar verme sürecinde çok az rol oynadığı sonucu elde edilmiştir.

Archbold vd. (1998, s. 296-298) işitme yetersizliği olan öğrencilerin koklear implant kullandıktan sonra eğitim ortamlarına yerleştirilmesi sürecini inceledikleri araştırmanın katılımcılarını koklear implant kullanan 121 işitme yetersizliğine sahip öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacını işitme yetersizliği olan öğrencilerin koklear implant kullanmaya başlama yaşlarının eğitim ortamlarına yerleştirme süreçlerinin ortaya konması olarak belirtmişlerdir. Buna göre işitme yetersizliği olan öğrencilerin 48'i okulöncesi dönemden önce koklear implant kullanmaya başlarken, 74 öğrenci ise zaten kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında koklear implant kullanma yaşının kaynaştırma ortamına karar verilmesi aşamasında önemli olduğu ve eğitimin ortamına karar veren uzmanların görüşlerini koklear implant kullanan öğrencilere konuşma becerisi ve bilişsel becerilerindeki olumlu katkı sağlaması nedeniyle olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Görülebileceği gibi uluslararası alanyazın incelendiğinde işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerini ayrıntılı olarak inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Elde edilen araştırmalara bakıldığındaysa araştırmaların zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler, duyusal bozukluğu olan öğrenciler, birden fazla

yetersizliği olan öğrenciler, aile görüşleri ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirme süreçlerine karar verilmesi süreci ve sürecin işleyişiyle ilgili olduğu ancak söz konusu süreçlerin ayrıntılı olarak ele alınmadığı görülebilmektedir. Buna göre zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirme sürecinde öğretmen istekliliği, öğrenci özellikleri gibi bazı faktörlerin etkili olduğunun belirtilmesiyle birlikte yerleştirme süreci ile ilgili kriter niteliğinde sonuçlara rastlanmadığı görülmüştür. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirme sürecinde ise IQ derecesi ve yaş gibi bazı faktörlerin etkili olduğu ancak yine de yerleştirme sürecinin sistematik olarak işletilemediği, bu süreçte mevcut eğitim ortamlarına bağlı olarak aile kararlarının etkili olduğu görülebilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesinde yetersizliği olan çocuğa sahip aile görüşlerine bakıldığındaysa ailelerin kaynaştırma ortamına yerleştirme sürecinde çocuklarının var olan eğitim ortamında öncelikle gözlendiklerini, yapılan gözlemler sonucunda öğrenci özellikleri ile eğitim ortamı özelliklerinin karşılaştırılarak eğitim ortamına karar verildiği görülmektedir. Birden fazla engeli olan işitme yetersizliği olan öğrencilerin tanılama ve yerleştirme süreçlerinde ise öğrencilerin doğru tanılanmadığı ve bireysel özelliklerine uygun olan eğitim ortamlarına yerleştirilmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. İşitme yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki kaynaştırma öğrencilerinin bir sonraki eğitim ortamlarına bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimleri tarafından yapılan toplantılar sonucunda karar verildiği ve yerleştirme sürecinde öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde duyusal bozukluğu olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimlerinin toplantısıyla birlikte öğrencinin eğitim alması düşünülen okulun özelliklerinin de göz önünde bulundurulduğu görülebilmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin koklear implant kullanmalarının ise kaynaştırma ortamlarına yerleştirme üzerinde olumlu etkileri olduğu görülebilmektedir. Sonuç olarak işitme yetersizliği olan öğrenciler dahil özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin sistematik olarak yürütülmediği ve birbirinden farklı süreçlerin işletildiği görülebilmektedir.

1.4.2. Ulusal araştırmalar

Çerezci (2015, s. 138-139) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarını, kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirmeyi

amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları 2012-2013 eğitim öğretim yılında Çorum il merkezindeki ilk-ortaokullar bünyesindeki anasınıfları, Kız Meslek Lisesi bünyesindeki uygulama anaokulları, bağımsız anaokulları ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevlerine devam eden ve kaynaştırma eğitimi alan çocuklar, bu çocukların aileleri ve kaynaştırma eğitimini uygulayan öğretmenler ile okul müdürlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimini Değerlendirme Formları" kullanılmıştır. Veriler için içerik analizi yapılmış ve elde edilen bilgiler SPSS programıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarından önce kaynaştırma eğitiminde yer alacak kişilerin yeterince bilgilendirilmediği, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında yeterli eğitim almadığı ve uygulamalar sırasında sorunlar yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uygulamalar sırasında destek görmedikleri, kaynaştırma öğrencilerini değerlendirme konusunda yetersiz oldukları ve BEP hazırladıkları ancak BEP'i uygulamak konusunda yeterli olmadıkları sonuçları elde edilmiştir.

Avcıoğlu (2013, s. 19-20) araştırmasında, RAM Müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü'nün sorunlarını ve bu sorunlarla ilişkili değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 110 RAM müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış iki bölümden oluşan 93 soruluk anket kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi amacıyla, anket formunda yer alan soru maddelerine müdürlerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdesi hesaplanmıştır. Müdürlerin cinsiyet, yaş, mezun olduğu lisans programı, meslekteki kıdemi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü olarak çalışma süresi, kadro durumu, öğrenim durumu, daha önce özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime katılıp katılmadığının Özel Eğitim Bölümü' nün sorunlarının belirlenmesine etkisinin olup olmadığını belirlemek için varyans analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, RAM müdürlerinin müdürlerin yarısından fazlası (%57,3) okul öncesi dönemdeki çocukların RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümüne hastaneler tarafından yönlendirilmediği, % 34.5'i okullar tarafından RAM'a değerlendirme için gönderilen öğrencilerin takip edilmediğini, %34.6'sı kaynaştırma kararı verirken sınıfına özel gereksinimli öğrencinin yerleştirileceği öğretmenin bu konuda fikrinin alınmadığı sonuçlarını elde etmiştir.

Avcıoğlu (2012, s. 2014-2019) yaptığı bir diğer çalışmasında ise, RAM müdürlerinin; tanılama, yerleştirme-izleme, BEP geliştirme ve kaynaştırma

uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 116 RAM müdürü oluşturmaktadır. Araştırma nicel bir çalışma olup, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket toplam 6 bölümden oluşmaktadır. Buna göre anketin birinci bölümü kişisel bilgilere, ikinci bölüm uygulamada karşılaşılan sorunlara, üçüncü bölümü tanılama ile ilgili sorunların belirlenmesine, dördüncü bölümü yerleştirme ve izleme ile ilgili sorunların belirlenmesine, beşinci BEP ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik ve altıncı kaynaştırma ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ankette yerleştirme-izleme ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik olarak 8, kaynaştırma ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik olarak ise 13 adet ifadeye yer verilmiştir. Toplanan verilerin analizinde frekans, yüzde, t testi ve Anova tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, RAM verdiği kaynaştırma kararı hakkında öğrencilerin yerleştirildikleri okuldaki eğitimcilerin konu ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları ve bu öğrencilerin yerleştirileceği sınıfların kapasitesine, fiziksel donanıma, eğitim ortamlarına, personel sayısına ve niteliğine dikkat edilmeden yerleştirme yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008, s. 200-202) araştırmalarında, rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye yönelik görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarının katılımcılarını daha önce hizmet içi eğitim almış altı RAM müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, RAM müdürlerinden biri yerleştirme süreci ile ilgili olarak öğrencilerin uygun okullara yerleştirilmediğini, olanaklar doğrultusunda yerleştirme yapabildiklerini, görme ve işitme yetersizliği olan çocukları yakın çevre illerdeki özel eğitim okullarına yönlendirdiklerini belirttikleri ortaya konmuştur. RAM müdürlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yerleştirmeye ilişkin beklentileri ise okullarda destek hizmetlerin verilmesi ve gerekli personelin sağlanması yönünde olmuştur. Tanılama ve yerleştirme kriterlerine ilişkin görüşleri ile ilgili ise mevzuat çerçevesinde hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıflarına yönlendirilecek ve yerleştirilecek şeklinde önerilerde bulunduklarını ve değerlendirme yapan uzmanın görüşlerini de göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. RAM müdürlerinin tanılama ve yerleştirme kriterlerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri ise farklılaşmaktadır. Buna göre bazı müdürler

tanılama ve yerleştirme kriterlerini yeterli bulmadıklarını ve yerleştirme seçeneklerinin az olduğunu belirtmişlerdir. Yerleştirme sürecinde RAM'da yapılan değerlendirmelerin yanında uygulanan öğretmen görüşlerini de kriter olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Müdürlerden diğerleriyse kriterlerle ilgili eksik yanların olabildiğini ancak ihtiyaçlarını mevcut yönetmelik dahilinde karşıladıklarını ve bu kriterler doğrultusunda en iyi yere yerleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Özengi (2009, s. 60-61) Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının katılımcılarını 10 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır ve tümevarım analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığını düşündükleri bazı sorunlar yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Rehber öğretmenler bu sorunlarından ilkini sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma kararı olmayan ve yetersizlik gösterdiği düşünülen öğrenciler için BEP hazırlamak istememeleri olarak belirtmişlerdir. Bir diğer sorunun ise yetersizliği olduğu düşünülen öğrencileri RAM'a göndermekte ısrarcı davrandıkları ve kaynaştırma raporunu, müfettişlere kaynaştırma öğrencisi olduğu için öğrenciye yönelik bir şey yapılamadığını açıklamada gerekçe olarak göstermek istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yetersizliği olduğu düşünülen öğrencileri RAM'a yönlendirmede ısrarcı olduklarını ve RAM'dan gelen rapor doğrulusunda öğrencinin başarısızlığı üzerinde bireysel ilgi, dikkat gibi özelliklerin etkili olduğu belirtilip kaynaştırma raporu çıkmadığında rehber öğretmenleri sık sık bu durumun sorumlusu olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Gözün ve Yıkmış (2004, s. 83-84) ilköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, MEB'de görev yapan ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgilenen 5 müfettiş araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, görüşme yapılan müfettişlerin hangi öğrencilerin kaynaştırma eğitimi alabileceği konusunda farklı fikirlerinin olduğunu göstermiştir. Müfettişlerin kaynaştırma eğitimi alabilecek öğrenciler ile ilgili görüşleri birbirinden farklılık göstermiştir. Buna göre müfettişler kaynaştırma eğitimi alabilecek öğrencileri, tüm öğrenciler, sınıf atmosferine uyum sağlayabilecek öğrenciler, zihinsel engelli öğrenciler, öğrenme

güçlüğü olanlar şeklinde belirtmişlerdir. Müfettişlerin kaynaştırmaya uygun olmayan öğrenciler ise; birden fazla engeli olanlar, bedensel engelli ve zihinsel engelli öğrenciler şeklinde sıralamışlardır.

Batu, İftar ve Uzuner (2004, s. 45-46) özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında 19 öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve veriler tümevarım analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, görüşme yapılan öğretmenlerin kaynaştırılmaya uygun olan öğrenciler ile ilgili farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin dokuzu yıllardır zihin engelli öğrencilerle çalışmaya alışkın oldukları için zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasının uygun olduğunu ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle iki yıldır karşı karşıya kaldıkları için de işitme yetersizliği olan öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Görülebileceği gibi Türkiye'de işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçleriyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırma konusunu dolaylı olarak destekleyen araştırmaların ise okul öncesindeki kaynaştırma uygulamalarına yerleştirme, RAM Müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü'nün sorunları hakkındaki düşünceleri, RAM müdürlerinin; tanılama, yerleştirme-izleme, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaştıkları sorunlar, RAM müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye yönelik görüş ve önerileri, ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, ilköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini ele aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda genel olarak eğitim ortamına yerleştirme süreçleriyle ilgili tıbbi tanılama süreci sonrasında öğrencilerin hastaneler tarafından RAM'a yönlendirilmediği, kaynaştırma ortamına karar verme sürecinde ise okul ve okuldaki personel özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı, eğitim ortamına yerleştirme kriterlerinin belirsizlik gösterdiği ve eğitim ortamı seçeneklerinin yeterli olmadığı, sınıfına özel gereksinimli öğrencinin yerleştirileceği öğretmenin öğrenci hakkında bilgilendirilmediği ve rehber öğretmenlerin de bu nedenle okullarda sorunlar yaşayabildikleri görülmektedir. Buna göre Türkiye'de Özel Eğitim

Alanı'nda yaşanan bu sorunlar ve eksikliklerin, ilkokul düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçleriyle ilgili var olan durumun ortaya konması ve daha etkili hale getirilmesini amaçlayan uygulamaların yapılmasını engellediği düşünülmektedir. Bu nedenle alandaki bu eksikliklerin giderilmesi için Eskişehir ilindeki Odunpazarı ve Tepebaşı RAM'da uygulanan işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreçleriyle ilgili uzman ve aile görüşleri incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına Rehberlik ve Araştırma Merkez'leri (RAM) tarafından yönlendirilmeleri sürecini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) İlkokul düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme sürecinde RAM hangi rolü üstlenmektedir?
2) RAM'larda ilkokul düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrenciler için eğitim ortamlarına yönlendirme işlemleri hangi aşamalardan oluşmaktadır?
3) RAM'larda ilkokul düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesine nasıl karar verilmektedir?
4) RAM'da ilkokul düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirme süreci ve sonrasıyla ilgili yaşanan sorunlar bulunmakta mıdır?
5) İlkokul düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrenciler kaynaştırma ortamlarına yerleştirildikten sonra RAM'ın üzerine düşen rol ve sorumluluklarını nasıl yerine getirmektedir?
6) RAM'larda ilkokul düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme süreçlerinin daha nitelikli yürütülmesine ilişkin öneriler bulunmakta mıdır?

1.6. Araştırmanın Önemi

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim alabilecekleri ortamlar özel eğitim ve genel eğitim okulları şeklinde ayrılabilmektedir (Salend, 2008). Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde günümüzde kaynaştırma uygulamalarının oldukça yaygınlaşmış olduğu

belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Lindsay, 2007). Gerçekleştirilmiş olan araştırmalar kaynaştırma uygulamalarının genel eğitim sınıflarındaki işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrenciler ile öğretmenlere çok yönlü yararlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Boyle, Topping-Jindal-Snape ve Norwich, 2012). Bu yararlar işitme yetersizliği olan öğrenciler açısından dil, iletişim, sosyal uyum ve akademik başarıda artış şeklinde detaylandırılabilir (Brownell, Sindelar, Kiely ve Danielson, 2010). İşiten öğrenciler açısından yine özellikle sosyal uyum, yardımlaşma, hoşgörü ve akademik başarıda artıştan söz edilmektedir (Wood, 2002). Sınıf öğretmenleri açısından ise sınıflarda oluşan çeşitlilikten dolayı bireysel özelliklere uygun ve farklılaştırılmış öğretim ilkelerine dayalı eğitim öğretim süreçlerini yürütebilmek anlamında mesleki gelişimlerinden söz edilebilir (Brownell vd., 2010). Kaynaştırma uygulamalarının ailelere sağladığı yararlara bakıldığında ise çocuklarının işiten akranlarından ayrılmadan aynı ortamda eğitim almaları, sosyalleşmeleri ve işiten akranları tarafından kabul edilmeleri nedeniyle ailelerin kendilerini iyi hissettiği ve uygulamalardan yarar sağladığı belirtilmektedir (Swart vd., 2004; De Boer vd., 2010).

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları ile ilgili araştırma bulgularında sözü geçen yararların sağlanabilmesi için bir takım önkoşul niteliğindeki etmenlerden söz edilmektedir (Powers, 2003). Bu etmenler kısaca kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yasal düzenlemelerin varlığı, okul paydaşlarının kaynaştırma öğrencisi için hazırlanması, sınıftaki fiziksel ortam ve eğitim öğretim süreçlerinde düzenlemelerin yapılması ve destek eğitim hizmetlerinin sağlanması şeklinde sıralanabilir (Bhattachharya, 2010; Lee vd., 2010). Diğer yandan bu etmenler arasında belki de en önemlisi standart, sistemli, geçerli ve güvenilir bir yönlendirme ve yerleştirme süreci yürütmek olduğu belirtilmektedir (Strickland ve Turnbull, 1993). Doğru ve uygun olarak verilemeyen bir yerleştirme kararı öğrenci üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmekte, işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmayan ve ihtiyaçlarını karşılamayan bir eğitim ortamı ile karşı karşıya kalabilecekleri vurgulanmaktadır (Easterbrooks ve Baker-Hawkins, 1995; Praisner, 2003). Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için, öğrenci için belirlenen yerleştirme kriterleri ve bu kriterler doğrultusunda yürütülen yönlendirme sürecinin önemli olduğu belirtilmektedir (Yell ve Katisyannis, 2004; Duhaney ve Salend, 2010).

Türkiye'de RAM'larda gerçekleştirilen işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirilme süreçlerinin

incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın süreci betimlemesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Diğer bir anlatımla Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararın sağlanabilmesi için kaynaştırmada yerleştirme süreci ile ilgili olarak mevcut durumun ortaya konmasının gerekliliği açısından bu araştırma önemlidir denilebilir. Ayrıca araştırmadan elde edilecek sonuçların, işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme sürecinde RAM'larda varsa yaşanan sorunların belirlenmesi açısından önemli olduğu ileri sürülebilir. Bu açıdan belirlenecek sorunların sürecin daha nitelikli hale getirilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Nihayetinde ise kaynaştırma ortamlarına yerleştirme sürecinin daha nitelikli hale gelmesiyle öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun yönlendirme ve yerleştirme sürecinin gerçekleştirilebileceği ileri sürülebilir. Son olarak bu araştırmanın sonuçlarının kaynaştırma ortamlarına yerleştirme ve yerleştirme sürecinde görev yapan uzmanlara yol gösterici olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama tekniği, katılımcıların özellikleri, görüşme ilkeleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili başlıklar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

İlköğretim düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına Rehberlik ve Araştırma Merkez'leri (RAM) tarafından yönlendirilmeleri sürecinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel şekilde desenlenmiştir (Bogdan ve Biklen 2007; Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylece işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin RAM tarafından kaynaştırma ortamlarına yönlendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiği, bu süreçteki paydaşların rol ve sorumlulukları, sürecin resmi prosedürler ve niteliğine ilişkin ayrıntılı bilgilere ulaşılabileceği ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin betimlenebileceği düşünülmüştür.

2.2. Veri Toplama Tekniği

İlköğretim düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına RAM tarafından yönlendirilmeleri sürecinin incelenmesi amacıyla betimsel desenlenen bu araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak araştırmanın amacı doğrultusunda RAM'ların işitme yetersizliği olan öğrencileri kaynaştırma ortamlarına yönlendirme sürecinin betimlenebileceği, katılımcıların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklıların belirlenebileceği düşünülmüştür.

Görüşme, amaçlı olarak yapılan ve genellikle bir kişinin diğerinden bilgi almak amacıyla gerçekleştirdiği sohbet olarak tanımlanabilmektedir. Görüşme tekniği, toplanmak istenen veri kaynaklarının ulaşılabilirliği ve özellikleri doğrultusunda kendi içerisinde yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme şeklinde sınıflandırılmaktadır (Bogdan ve Biklen 2007; Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci, görüşme sorularını önceden hazırlayarak görüşmeye hazırlıklı gitmekte ve sorularını bu doğrultuda görüşülen kişiye iletmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak RAM personelinden ilköğretime devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerin yerleştirme süreçlerinin nasıl yürütüldüğü ve hangi kriterlerin göz önünde bulundurulduğu ile ilgili ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde etmek amacı temel alınmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında ve sonucunda görüşülen kişilerle yapılan görüşmeler sonucunda araştırma konusu ile ilgili olarak görüşme sırasında elde edilen verilerin genel durumu ve birbiriyle olan ilişkilerinin, çelişki ve tutarlı olduğu yanların neler olduğu belirlenip bağlantılar kurularak bütünsel bir yorumlama elde edilebileceği düşünülmüştür. Böylece yapılan görüşmeler doğrultusunda karmaşık ve hassas olan araştırma sorusunun cevabının bulunmasına olanak sağlanmış olacaktır.

2.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının oluşturulması

Görüşme soruları, ilköğretim düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin ortaya konması amacı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamı dahil eğitim ortamına yönlendirilme ve yerleştirilme süreçlerinin nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirildiği ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda RAM uzmanları için 12 soru ve aileler için 11 soru olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Ayrıca, RAM uzmanları ve aileler ve çocukların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla katılımcı bilgi formu (Ek-1, Ek-2) hazırlanmıştır. Katılımcı bilgi formu RAM uzmanları ve ailelere yönelik olarak ayrı ayrı ayrı hazırlanmış olup aileler için 30 madde, uzmanlar içinse 10 maddeden oluşmaktadır. Bilgi formlarının içeriği ile ilgili aile bilgi formlarında demografik bilgileri ile birlikte öğrenci özelikleri ile ilgili de bilgiler yer almaktadır. Uzmanlar için hazırlanmış bilgi formu da uzmanların mesleki deneyimleri, çalışma süreleri gibi bilgileri kapsamaktadır. Bu doğrultuda bilgi formunun hazırlanması sürecinde alandaki bir uzmanın görüş ve önerileri alınmış, katılımcı bilgi formu bu öneriler doğrultusunda son şeklini almıştır.

Görüşme soruları hazırlanırken ise, görüşmeciye kolaylık sağlaması ve görüşme sorularının görüşülen kişiye daha farklı şekillerde de sorulmasına olanak sağlayacak

şekilde her bir soruyu kapsayan destekleyici sorular da hazırlanmıştır. Destekleyici soruların, temel soru için istenilen cevap alınamadığı, sorunun anlaşılmadığı durumlarda ya da daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla sorulmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı, görüşme sorularının hazırlamasının ardından görüşme soruları farklı alanlardaki 3 uzmana gönderilmiştir. Uzmanların uzmanlık alanları, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği (14 yıl), İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü (15 yıl) ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nde (14 yıl) uzman şeklindedir. Buna göre İlköğretim Bölümü'ndeki uzmanın nitel araştırmalarla ilgili çalışmalarının bulunduğu, İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü'ndeki uzmanın özelliklerine bakıldığında ise koklear implantlı işitme yetersizliği olan öğrenciler ve çalışma belleği üzerine çalışmaları olduğu ve Zihin Engelliler Bölümü'ndeki uzmanın ise zihinsel engelli öğrencilere yönelik akademik çalışmalarının bulunduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda uzman görüşleri doğrultusunda, ailelere ilişin görüşme sorularında katılımcıyı yönlendirmeye yol açabilecek ifadeler ve aileleri psikolojik açıdan olumsuz yönde etkileyebilecek sorulardan biri çıkarılmıştır. RAM uzmanlarına yönelik hazırlanan görüşme sorularında ise birbirinin yerine geçebileceği düşünülen sorulardan uygun olanı çıkarılmıştır. Tüm bu hazırlıklar yapıldıktan sonra RAM uzmanları için 12 (bkz. Tablo 2.1.), aileler için 11 (bkz. Tablo 2.2.) görüşme sorusu elde dilmiştir. Görüşme sorularının işlevselliğini kontrol etmek amacıyla bir pilot görüşme çalışması yapılmıştır. Pilot görüşme, az sayıda katılımcı aileye ulaşılması nedeniyle sadece RAM uzmanlarına yönelik olarak hazırlanmış sorular üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda pilot görüşme, daha önce 4 yıllık RAM deneyimi olan işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun bir öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrasında, öğretmen görüşmeden memnun kaldığını, görüşme sorularını anlaşılır ve amacına yönelik bulduğunu belirtmiştir. Bunun ardından yapılan pilot görüşmenin ses kaydı araştırmacının danışmanı tarafından da dinlenmiş ve görüşme sorularının bu şekilde geçerli olduğuna karar verilmiştir.

Tüm bu aşamalardan sonra RAM uzmanları (bkz. Tablo 2.1.) ve ailelere (bkz. Tablo 2.2.) yönelik olarak oluşturulan görüşme soruları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 2.1. *RAM Görüşme Soruları*

1	İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmeleri ve eğitim almaları konusunda görüşleriniz nelerdir?

Tablo 2.1. (Devam) *RAM Görüşme Soruları*

2	İşitme yetersizliği olan öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarının başarılı olarak yürütülmesinde RAM'ın bir rolü olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
3	RAM bünyesinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak ne tür faaliyetler yürütülüyor?
4	Sizce eğitim ortamına yönlendirme sürecini, eğitim ortamına yerleştirme sürecinden ayıran temel özellikler nelerdir?
5	Bugüne kadar olan deneyimleriniz doğrultusunda işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarına yönlendirme süreci ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
6	İşitme yetersizliği olan bir öğrenci kurumunuza başvurduğunda veya yönlendirildiğinde, süreç nasıl devam ediyor? (tanı ve değerlendirme faaliyetleri)
7	Değerlendirme faaliyetleri sonrasında eğitim ortamına yönlendirme işlemleri nasıl gerçekleştiriliyor?
8	Kurul toplantısı sonrasında yönlendirme süreci nasıl tamamlanıyor?
9	Kaynaştırma ortamlarına yönlendirme kararına nasıl varılıyor?
10	İşitme yetersizliği olan öğrenci kaynaştırma ortamına yerleştirildikten sonra RAM olarak size düşen sorumluluklar neler oluyor?
11	İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamına yönlendirme süreci ve sonrasında varsa yaşadığınız sorunlar nelerdir?
12	Kaynaştırma uygulamalarına yönlendirme sürecinin daha nitelikli yürütülmesi için önerileriniz nelerdir?

Tablo 2.1'de görülebileceği gibi uzmanlara sorulan sorular 12 tanedir.

Ailelere yönelik olarak oluşturulan görüşme soruları ise aşağıda sırasıyla Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. *Aile Görüşme Soruları*

1	Çocuğunuzdaki işitme kaybını fark ettikten sonra konu ile ilgili bilgi ve destek almak için neler yaptınız?
2	Çocuğunuza işitme kaybı tanısı konulduktan sonra çocuğunuzun eğitimi ile ilgili nasıl bir süreçten geçtiniz?
3	Çocuğunuzun nasıl bir eğitim alması gerektiği ile ilgili Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin herhangi bir rolü oldu mu? Olduysa sizin için neler yaptılar?
4	Performans düzeyi belirlendikten sonra Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde çocuğunuzun hangi okullarda eğitim alabileceği belirtildi?
5	Çocuğunuzun eğitim alacağı okullar size belirtildikten sonra çocuğunuzun okula yerleştirilme sürecini anlatır mısınız?
6	Çocuğunuz eğitim alacağı okula yerleştirilirken sizin aile olarak bu süreçte nasıl rolünüz oldu? Neler yaptınız?
7	Çocuğunuzun eğitim alacağı okula karar verme sürecinin olumlu bulduğunuz yönleri nelerdir?
8	Sizce yerleştirme sürecinde yaşanan sorunlar ne idi?
9	Çocuğunuzun eğitim aldığı okulu memnun olma durumunuz açısından değerlendirir misiniz?
10	Genel olarak bakıldığında çocuğunuz ve benzer diğer çocukların eğitim alacakları okullara karar verilmesi süreçlerinin daha iyi yürütülmesi için neler önerirsiniz?
11	Şu anki bilgi ve deneyime sahip olsaydınız çocuğunuzun yerleştirme süreci ile ilgili neleri değiştirmek isterdiniz?

Tablo 2.2.'de görülebileceği gibi ailelere sorulan sorular 11 tanedir.

2.3. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya katılan uzmanların çalıştıkları RAM, uzman ve ailelerin özellikleri ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3. 1. RAM uzmanları ve çalıştıkları RAM'ların fiziksel özellikleri

Tepebaşı ve Odunpazarı olmak üzere araştırmaya katılan uzmanların çalıştıkları RAM'ların fiziksel özelliklerine bakıldığında her iki RAM 3 katlıdır. Uzmanların RAM'da bireysel çalışma odasına sahip olma durumlarına bakıldığında Odunpazarı RAM'da her bir uzmanın kendine ait çalışma odası bulunurken, Tepebaşı RAM'da fiziksel yetersizliklerden dolayı bazı uzmanlar bir odayı iki kişi paylaşmaktadır. Ayrıca RAM'lardaki Özel Eğitim Değerlendirme Kurul toplantısı için Odunpazarı RAM'da toplantı odası bulunurken, Tepebaşı RAM'da toplantı odası olmadığı, rehber öğretmenlerin odasının toplantı odası olarak kullanıldığı görülmüştür. Eğitsel değerlendirme odalarının varlığına bakıldığındaysa her iki RAM'da eğitsel değerlendirme odası olmadığı, uzmanların değerlendirmeleri kendilerine ait çalışma odalarında yaptıkları görülmüştür.

Araştırmanın RAM ile ilgili katılımcılarının özellikleri ise Eskişehir ilindeki Tepebaşı ve Odunpazarı RAM'da eğitim ortamına yönlendirme işlemlerinin yürütüldüğü Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda yer alan 12 ve bu kurulda yer almayan ancak gerekli durumlarda öğrenciyi değerlendiren uzman olarak kurul toplantılarına katılan 2 uzman olmak üzere toplam 14 uzman oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan uzmanların 7'si kadın 7'si erkektir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden uzmanların özelliklerine ilişkin bilgiler katılımcı bilgi formu yolu ile elde edilmiştir (bkz. Ek 2) ve sayısal veriler Tablo 2.3. ve Tablo 2.4.'de yer almaktadır.

Tablo 2.3. *Tepebaşı Rehberlik Araştırma Merkezi'ndeki Uzmanların Özelliklerine İlişkin Bilgiler ve Sayısal Veriler*

Kod İsim	Deneyim (Ay/Yıl)	Lisans Mezuniyet Alanı	Görev Alanları
Ali	1Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Özel Eğitim Öğretmeni Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi
Veli	1Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Özel Eğitim Öğretmeni Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi

Tablo 2.3. (Devam) *Tepebaşı Rehberlik Araştırma Merkezi'ndeki Uzmanların Özelliklerine İlişkin Bilgiler ve Sayısal Veriler*

Baha	8 Ay	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	Özel Eğitim Öğretmeni Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi
Asu	5 Yıl	İşitme Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Öğretmeni
Berk	3 Yıl	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Rehber Öğretmen Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi
Naz	14 Yıl	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	Rehber Öğretmen Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi
Jale	18 Yıl	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	Rehber Öğretmen Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi

Tablo 2.3. incelendiğinde Tepebaşı RAM uzmanlarının mesleki deneyimlerinin en az 8 ay, en fazla 18 yıl olduğu görülmektedir. Uzmanların lisans mezuniyet alanları ise 1 işitme engelliler öğretmenliği, 2 sınıf öğretmenliği, 3 eğitimde psikolojik hizmetler ve 1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik olarak farklılaşmaktadır. Uzmanların RAM'daki görevleri ise 4 özel eğitim öğretmeni ve 3 rehber öğretmen olarak görülmektedir. Ayrıca uzmanlardan 6 tanesi özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi olup, 1 tanesi bireysel değerlendirme yapıp ve eğitim ortamına yönlendirme sürecinde gerektiğinde özel eğitim değerlendirme kurulunda görüş bildirmektedir.

Tablo 2.4. *Odunpazarı Rehberlik Araştırma Merkezi'ndeki Uzmanların Özelliklerine İlişkin Bilgiler ve Sayısal Veriler*

Kod İsim	**Deneyim (Ay/Yıl)**	**Lisans Mezuniyet Alanı**	**Görev Alanları**
Ece	1Yıl	İşitme Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Öğretmeni
Can	1,5 Yıl	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Psikolojik Danışman Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi
Gül	17 Yıl	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Özel Eğitim Öğretmeni Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi
Nil	1 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Özel Eğitim Öğretmeni Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi
Cem	16 Yıl	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	Özel Eğitim Bölüm Başkanı Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi
Lale	1 Yıl 8 Ay	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Öğretmeni Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi
Mete	4 Yıl	İşitme Engelliler Öğretmenliği	Özel Eğitim Öğretmeni Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Üyesi

Tablo 2.4. incelendiğinde Odunpazarı RAM uzmanlarının mesleki deneyimlerinin en az 1 yıl, en fazla 17 yıl olduğu görülmektedir. Uzmanların lisans mezuniyet alanları ise 2 işitme engelliler öğretmenliği, 2 zihin engelliler öğretmenliği, 1 sınıf öğretmenliği, 1 eğitimde psikolojik hizmetler ve 1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik olarak farklılaşmaktadır. Uzmanların RAM'daki görevleri ise 5 özel eğitim öğretmeni, 1 psikolojik danışman ve 1 özel eğitim bölüm başkanı olarak görülmektedir. Ayrıca uzmanlardan 6 tanesi özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi olup, 1 tanesi bireysel değerlendirme yapıp ve eğitim ortamına yönlendirme sürecinde gerektiğinde özel eğitim değerlendirme kurulunda görüş bildirmektedir.

2.3.2. Araştırmaya katılan işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin özellikleri

Araştırmacı, araştırma kapsamında ilköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere, RAM ve özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi aracılığı ile ve ulaştığı ailelerin iletişim halinde olduğu diğer ailelerle iletişime geçerek belirlemiştir. Araştırmacı aynı zamanda, aileleri belirlerken çocuklarında ek bir engel durumu olmamasını göz önünde bulundurmuştur. Araştırmacı aile ile ilgili bilgileri hazırlamış olduğu katılımcı bilgi formu yolu ile elde etmiştir (bkz. Ek 1). Araştırma kapsamında, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ilköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan çocuğa sahip 6 aile görüşülmüştür. Araştırmaya katılan ailelerden 4 tanesi çocuğun annesi ve 2 tanesi babasıdır. Görüşmeye katılmayı gönüllü olarak kabul eden ailelerin özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 2.5.'de yer almaktadır.

Tablo 2.5. *Aile Özelliklerine İlişkin Bilgiler ve Sayısal Veriler*

Kod İsim	Öğrenciye Yakınlık Durumu	Meslek	Aile Eğitimi Alma Durumu
Nur	Anne	Ev Hanımı	Geçmişte alınmış.
Taner	Baba	Öğretmen	Geçmişte alınmış.
Okan	Baba	Memur	Geçmişte alınmış.
Mine	Anne	Öğretmen	Alıyor.
Duru	Anne	Ev Hanımı	Geçmişte alınmış.
Neşe	Anne	Ev Hanımı	Geçmişte alınmış.

Tablo 2.5. incelendiğinde, ailelerden 3 tanesinin ev hanımı, 2 tanesinin öğretmen, 1 tanesinin memur olarak çalıştığı görülmektedir. Ailelerin aile eğitimi alma durumları

incelendiğinde ise 1 ailenin aile eğitimi aldığı, 4 ailenin aile eğitimi almadığı, 1 ailenin ise geçmiş yıllarda aile eğitimi almış olduğu görülmektedir.

Görüşmeye katılmayı gönüllü olarak kabul eden ailelerin çocuklarının özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 2.6.'da yer almaktadır.

Tablo 2.6. *Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bilgiler ve Sayısal Veriler*

Aile Kod İsim	Yaş	Sınıfı	İşitme Kaybı Türü	İşitme kaybı Derecesi	İşitme Cihazı Kullanımı	Rehabilitasyon Merkezi'nden Destek Eğitim Alma Durumu
Nur	9	3.Sınıf	Bilmiyor. (Genetik)	Çok İleri Derece	Koklear İmplant Kulak Arkası İşitme Cihazı	Geçmişte almış.
Taner	8	2.Sınıf	Sensörinöral	Çok İleri Derece	Koklear İmplant	Alıyor.
Okan	8	3.Sınıf	Bilmiyor.	İleri Derece	Kulak Arkası İşitme Cihazı	Geçmişte almış
Mine	8	2.Sınıf	Sensörinöral	Çok İleri Derece	Çift Taraflı Koklear İmplant	Alıyor.
Duru	8	2.Sınıf	Bilmiyor.	Çok İleri Derece	Koklear İmplant	Alıyor.
Neşe	9	2.Sınıf	İşitsel Nörapati	Orta Derece	Kulak Arkası İşitme Cihazı	Alıyor.

Tablo 2.6. incelendiğinde öğrencilerin yaşları 4 tane 8 yaşında, 2 tane 9 yaşında, 2 tane 12 yaşında olan kaynaştırma öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin işitme cihazı kullanım durumları incelendiğinde ise 2 öğrencinin kulak arkası işitme cihazı, 2 öğrencinin koklear implant, 1 öğrencinin çift taraflı koklear implant ve 1 öğrencinin ise koklear implant ve kulak arkası işitme cihazı olmak üzere çift taraflı işitme cihazı kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin işitme kaybı türlerine bakıldığında ise 2 öğrencinin sensörinöral, 1 öğrencinin işitsel nörapati ve 3 ailenin ise çocuklarındaki işitme kaybı türünü bilmediklerini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin işitme kaybı derecelerine bakıldığında ise 1 öğrencinin orta derecede, 1 öğrencinin ileri derecede ve 4 öğrencinin çok ileri dercedee işitme kayıplı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerinin ise 4 tane 2. sınıf ve 3. sınıf kaynaştırma öğrencisi olduğu görülmektedir.

2.4. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi

RAM uzmanları ve aileler olmak üzere katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin planlanması ve yürütülmesine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıdaki başlıkların altında aktarılmıştır.

2.4.1. *Uzman ve ailelerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler*

Araştırma verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler, Eskişehir ilinde bulunan özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin il kapsamında yürütüldüğü Tepebaşı ve Odunpazarı RAM'da gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, Tepebaşı ve Odunpazarı RAM olmak üzere Eskişehir ilinde ilköğretim düzeyindeki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilme süreçlerini incelemek amacıyla Eskişehir İl Valiliği'nden araştırmayı gerçekleştirebilmek için gerekli izin belgesi (Ek 3) almış ve araştırmasını planlamıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler Tepebaşı ve Odunpazarı RAM'da görev yapan uzmanlar ve ailelerden eş zamanlı olarak toplanmıştır. Görüşmeler uzmanlarla ön görüşme yapılarak, uzmanların kendilerine uygun olan zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Tablo 2.7.'de uzmanlarla yapılan görüşme takvimi ve görüşme saatleri yer akmaktadır. Ailelere ise telefon aracılığı ile ulaşılarak kendilerinin uygun olduğu zamanlar belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2.8'de ailelerle yapılan görüşme takvimi ve görüşme saatleri yer akmaktadır.

Tablo 2.7. *Uzmanlarla Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Bağlam Bilgileri*

Kod İsim	Tarih	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
Nil	24/02/2016	00:38:48	Odunpazarı RAM
Cem	24/02/2016	00:57:14	Odunpazarı RAM
Lale	26/02/2016	00:48:20	Odunpazarı RAM
Mete	26/02/2016	00:37:22	Odunpazarı RAM
Naz	29/02/2016	00:46:50	Tepebaşı RAM
Jale	29/02/2016	00:34:41	Tepebaşı RAM
Ali	01/03/2016	00:19:48	Tepebaşı RAM
Veli	01/03/2016	00:32:49	Tepebaşı RAM
Baha	01/03/2016	00:33:48	Tepebaşı RAM
Ayşe	03/03/2016	00:23:30	Tepebaşı RAM
Berk	03/03/2016	00:37:54	Tepebaşı RAM
Ece	04/03/2016	00:31:16	Odunpazarı RAM
Can	04/03/2016	00:44:38	Odunpazarı RAM
Gül	07/03/2016	00:51:26	Odunpazarı RAM

Tablo 2.7.'deki görüldüğü gibi RAM'daki uzmanlara yönelik veriler 24 Şubat 2016 ile 7 Mart 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. RAM uzmanları ile yapılan görüşmeler 40 dakika sürmüştür.

RAM'da yapılan görüşmeler her bir uzmanın bireysel ya da iki kişi olarak çalışma yaptığı odalarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında görüşmenin bölünmemesi için görüşme yapılan odaların kapısı kapanmış ve her bir uzmanla yapılan görüşmeler birebir olarak gerçekleştirilmiştir.

Ailelerle yapılan görüşme takvimi ve görüşme saatleri Tablo 2.8'de yer almaktadır.

Tablo 2.8. *Ailelerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Bağlam Bilgileri*

Kod İsim	Tarih	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
Duru	17/02/2016	00:33:49	Duru Hanım'ın Evi
Neşe	22/02/2016	01:07:42	Anadolu Üniversitesi E Blok
Nur	08/03/2016	00:32:54	Gaziantepli Hasanoğlu Baklavacısı
Taner	14/03/2016	00:33:20	Şehit Murat Tuzsuz Meslek Lisesi Çay Salonu
Okan	15/03/2016	00:25:24	Çamlıca Ticaret Odası İmamhatip Orta Okulu Memur Odası
Mine	15/03/2016	00:51:21	Müze Kafe

Tablo 2.8.'de ailelere yönelik olarak yapılan görüşmeler ise 17 Şubat 2016 ile 15 Mart 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Aileler ile yapılan görüşmeler 39 dakika sürmüştür. Ailelerle yapılan görüşme yerleri ise birbirinden farklılık göstermektedir. Ailelerden bir tanesiyle görüşme ailenin evinde gerçekleştirilmiş ve görüşme esnasında evdeki diğer kişiler farklı odalara geçerek görüşmeci ile katılımcı görüşmeyi birebir gerçekleştirmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerden bir diğeri ise Anadolu Üniversite'sinde ders saati dışında boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bir diğer görüşme ise ailenin talebi doğrultusunda bir tatlıcıda gerçekleştirilmiş ve ses kaydının ortamda çalan müzik sesinden etkilenmemesi için bir süreliğine kapatılması rica edilmiştir. Ailelerden diğer ikisi ile görüşmeler çalıştıkları iş yerlerinde gerçekleştirilmiştir. Son olarak ailelerden bir diğeri ile de bir kafede gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme gerçekleştirilirken de ortamdaki müzik sesinin bir süreliğine kapatılması istenmiştir. Tüm ailelerle görüşmeler birebir olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılmayı kabul eden uzman ve ailelerle görüşme zamanını belirleme işlemleri görüşmelerle eş zamanlı yürütülmüş ve bir sonraki görüşme günü ve saati bu sürece göre ilerlemiştir. Görüşmelerin uzmanlarla gerçekleştirilecek olanları Tepebaşı Ve Odunpazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde, hafta içi mesai saatleri içerisinde hiçbir görüşmeye kesintiye uğratılmadan gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı her görüşme öncesinde, araştırmanın amaç ve önemini katılımcılara tekrarlamış ve araştırmanın niteliği açısından görüşme esnasında katılımcıların her türlü görüş ve önerilerini rahatlıkla belirtebilmeleri için bu aktarımlarının önemli olduğunu sıklıkla vurgulamıştır.

2.5. Görüşme ilkeleri

Görüşme soruları, mantıklı bir biçimde sıraya konmuş, görüşmeye katılan katılımcıların konuyla ilgili genel görüşlerini ifade edebilecek sorulardan çalışmanın asıl amacını oluşturan temel sorulara doğru bir sıra izlenmiştir. Yapılan görüşmelerde soruların cevaplandırılması sırasında sorulacak olan sorulara bir önceki soruda cevap gelmesi durumunda, o soruların tekrar sorulmamasına ve bir sonraki soruya geçilmesine karar verilmiştir. Ayrıca görüşme esnasında verilen cevaplar doğrultusunda yeni sorular sorulabilmesi de ön görülmüştür. (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Görüşme sorularının katılımcılara sorulması sırasında soruların anlaşılmadığı durumlarda katılımcılar yönlendirilmeden soruyu daha anlaşılabilir kılacak açıklamalarda bulunulmuştur.

Örneğin, "Peki bu noktada yönlendirme süreciyle iç içe olan diğer faaliyetleriniz .neler rehberlik araştırma merkezi bünyesinde yürütülen?'' sorusu sorulduğunda, bir RAM uzmanı,

"Ne gibi faaliyetlerden bahsediyorsunuz?" diye sormuştur. Kendisine:

"Tanı, değerlendirme, akademik performansın belirlenmesi gibi faaliyetlerden bahsediyorum."

şeklinde açıklama yapılarak, soruyu cevaplandırılması kolaylaştırılmıştır.

2.6. Verilerin analizi

Verilerin analiz edilmesi sürecinde gerçekleştirilen her bir aşama ve işlemler aşağıdaki başlıklarda açıklanmaktadır.

2.6.1. *Verilerin dökümü*

Araştırmacı planladığı tüm görüşmeleri tamamladıktan sonra ses kayıtlarını yazıya dökme işlemine başlamıştır. Ses kayıtlarının dökümü esnasında katılımcıya ve araştırmacıya ait tüm konuşma sesleri olduğu gibi, üzerinde herhangi bir değişiklik ve düzeltme yapılmadan görüşme diyaloglarının sırası bozulmadan görüşmeci ve görüşülen

şeklinde sırayla bilgisayar üzerinde ayrıntılı görüşme formuna aktarılmıştır. Ses kayıtlarının dökümü tamamlandıktan sonra ayrıntılı görüşme formuna aktarılmıştır. Verilerin sunumunda karışıklık yaratmamak amacıyla uzmanlara ait görüşme dökümleri için ayrı, ailelere ait görüşme dökümleri ayrı klasörler içerisinde dosyalanmıştır. Katılımcılara ait her bir görüşme verisi için 1'den başlayarak sayfa ve satır numarası verilmiştir. Sayfa ve satır numaraları verilirken yine uzman ve ailelere ait ayrıntılı görüşme formunda yer alan görüşme dökümleri için 1'den başlayarak ayrı ayrı satır ve sayfa numaraları verilmiştir. Buna göre uzmanlar ile yapılan görüşmeler sonucunda 389, ailelerle yapılan görüşmeler sonunda da 186 sayfa döküm ortaya çıkmıştır.

Bu işlemlerin ardından 14 adet uzmanlara ait, 6 adet de ailelere ait ses kayıtlarının görüşme sürelerinin aritmetik ortalamaları alınarak ilk ve son 15'er dakikası, alandan bir uzman tarafından rastgele seçilmiş ve uzman kişi ses kayıtlarını dinleyerek kayıt dökümlerinin doğruluğunu kontrol etmiştir. Alanında bir zman tüm ses kayıtlarını dinledikten sonra ses kaydı dökümlerinde yanlış veya fazla ek kullanımı ve kelimelerin yerlerinin öncelik ve sonralık açısından yer değiştirebildiği çok küçük eksikliklerin olduğu belirlenmiş ve bu eksiklikler giderilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece analiz öncesi hazırlıklara başlanmıştır.

2.6.2. *Analiz öncesi hazırlıklar*

Analiz öncesi hazırlık işlemleri sırasında elde edilen veriler beş bölümden oluşan ayrıntılı görüşme formuna aktarılmıştır (Uzuner, 1999). Ayrıntılı formuna dair bölümler şu özellikleri içermektedir.

1-Bağlam Bilgisi: Bu bölüm ayrıntılı görüşme formunun en başında yer alan yer, tarih, saat, görüşülen kişinin kod ismi, görüşme konusu ve görüşme ve sayfa numarası, görüşme süresi, görüşmeci ve satır numaralarını içermektedir. Örneğin, yer kafe, tarih 03/03/2016, görüşülen kişi kod isim: Duru, saat 10:12, Görüşmeci Şule Yanık (Ş) gibi.

2-Betimsel Veri: Her bir görüşme dökümünün yer aldığı bölümdür.

3- Betimsel İndeks: Betimsel verilerin yer aldığı bölümdeki bilgilerin araştırmacı tarafından okunarak, araştırmacının anlayabileceği şekilde özetlediği ve verileri daha kısa ve anlaşılır hale getirdiği bilgilerin bulunduğu bölümdür. Örneğin "Öğrencilere Olan Katkısı".

4- İndeks Yorumu: Betimsel verilerin yer aldığı her bir bölüm için araştırmacının ilgili bölüm hakkındaki düşünceleri, görüşmeyle ilgili kendisini eleştirdiği ve verilerin içeriği

ile ilgili veri analizi aşamasında kendisine kolaylık sağlayacak yorumlarının bulunduğu bölümdür.

5- Sayfa Yorumu: Ayrıntılı görüşme formu sayfasının en sonunda yer alan görüşmecinin varsa sayfa hakkında genel yorumunun bulunduğu bölümdür (Uzuner, 2001).

Analiz işlemlerine geçmeden önce araştırmacı tarafından tüm verilerle ilgili güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu aşamada alanla ilgili bir uzmanla çalışılmış ve uzmanlarla ilgili olan her bir görüşmenin ilk 11 ve son 11 sayfası, ailelerle ilgili olan her bir görüşmenin ise ilk ve son 14 sayfalarının birer örneğinin betimsel indeks, indeks yorumu ve sayfa yorumunun yazılmamış olan dökümleri alandaki uzman kişiye elektronik olarak iletilmiştir. Alandaki uzman betimsel indeks bölümlerini bağımsız olarak yazmıştır. Daha sonra alandaki uzmanla görüşmeci bir araya gelerek betimsel indeks bölümlerine yazılan bilgiler görüşmeci ve uzmanın yapmış olduğu çalışmalar karşılaştırılarak indeks bilgileri bazı küçük düzeltme ve düzenlemeler yapılarak tutarlı hale getirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

2.6.3. *Verilerin analiz edilmesi süreci*

Veriler tümevarım analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Tümevarım analizi, birbiriyle benzer verilerin bir araya getirilerek belirli kavram ve temalar doğrultusunda okuyucunun verileri okumasını ve anlamasını sağlayacak bir biçimde düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Frankel ve Devers, 2000). Tümevarım analizi, kodlama ve bu kodlamalara bağlı olarak ortaya çıkan temaların oluşturulması aşamalarından oluşmaktadır. Verilerin kodlanması aşaması, kodlamalar yoluyla veriler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak verilerin altında yatan temel kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak gerçekleştirilmektedir. Temaların oluşturulması aşaması ise, içerik analizi sonucunda elde edilen kavramların gözden geçirilip birbiriyle ilişkilendirilerek belirli temalara ulaşılması sürecini kapsamaktadır. Oluşturulan kod ve temalar verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada kullanılan temel taşları oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.6.3.1.*Kategori ve kodların oluşturulması*

Nitel araştırmalarda veriler büyük miktarlarda olduğu için bu bilgilerin sistemli bir şekilde organize edilebilmesi için bu verilerin kategorilere göre organize edilmesi ve kodlanması gerektiği belirtilmektedir (Lecompte, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada, döküm işlemleri tamamlanıp analiz işlemleri başlamadan önce veri sırasının karışmasını önlemek amacıyla uzmanlar ve aileler olmak üzere iki ayrı veri grubu için dökümlerin her birine sayfa ve satır numaraları verilmiştir. Bu işlemler sonucunda uzmanlar için toplam 364 sayfa 11570 satır, aileler içinse 420 sayfa 3327 satır veri olduğu ortaya çıkmıştır.

Verilere sayfa ve satır numaralarının verilmesinin ardından kategoriler oluşturulmadan önce uzman ve ailelere ilişkin veriler birkaç kez okunmuştur. Bu okuma işlemleri sonrasında verilerin anlamlı bütünlere ayırabilmek için uzman ve aileler için ayrı ayrı görüşme sorularını da dikkate alarak, araştırmanın kavramsal çerçevesi içinde araştırmacı okuduğu bölümdeki kavramı en etkili biçimde ortaya koyan ifadeleri bularak verilerini kodlamıştır (Lecompte, 1994). Bu süreçte araştırmacı her bir kategoriyi harflerle kodlamıştır.

Kategoriler oluşturulurken görüşme soruları göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin, "İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmeleri ve eğitim almaları konusunda görüşleriniz nelerdir?" sorusuna gelebilecek cevaplar için, *Kaynaştırma Ortamlarına Yönlendirilmeleri ve Eğitim Almaları Konusundaki Görüşler"* kategorisi oluşturulmuştur.

Bu süreçte her bir kategori ve kodlama işlemleri uzmanlar ve aileler için ayrı ayrı yapılmıştır. Uzmanlar ve ailelerle yapılan görüşmelere ilişkin kategori ve kodlar Tablo 2.9. ve Tablo 2.10'de yer almaktadır.

Tablo 2.9. *Kategori ve Kodar (Uzman)*

Kod	Kategori
K.	Kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmeleri ve eğitim almaları konusundaki görüşler
O.T.	Kaynaştırma uygulamalarından yarar sağlanması için okulda alınması gereken tedbirler
A.T.	Ailelerin kaynaştırma uygulamalarına karşı olan tutumları
B.R.	Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olarak yürütülmesinde RAM'ın rolü ile ilgili görüşler
Y.D.	RAM'da destek eğitime yönlendirme sürecine yönelik yürütülen faaliyetler
Y.Y.	Eğitim ortamına yönlendirme sürecini, eğitim ortamına yerleştirme sürecinden ayıran temel özelliklere ilişkin görüşler
Y.	Eğitim öğretim ortamlarına yönlendirme süreci ile ilgili görüşler
Y.Ö.	RAM'da eğitim ortamına yönlendirme öncesi süreçte yapılan faaliyetler
Y.S.	Eğitim ortamlarına yönlendirme işlemlerinin gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin görüşler

Tablo 2.9. (Devam) *Kategori ve Kodar (Uzman)*

K.Y.	Kaynaştırma ortamlarına yönlendirme sürecine yönelik faaliyetler
İ.Y.	İlçe Milli Eğitim Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nda yürütülen yerleştirme faaliyetlerine ilişkin görüşler
S.R.	Yerleştirmeden sonra RAM'a düşen rol ve sorumluluklara ilişkin görüşler
R.S.	Kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler
Ö.Y	Kaynaştırma uygulamalarına yönlendirme sürecinin daha nitelikli yürütülmesine yönelik öneriler
B.D.	Alan öğretmenliğinin değişip özel eğitim öğretmenliği olması ve bunun RAM'daki değerlendirme sürecine etkilerine ilişkin görüşler
K.D.	Kademe değişikliklerinde eğitim ortamlarına yönlendirme sürecine ilişkin yürütülen faaliyetler

Tablo 2.9.'da görüldüğü gibi uzmanlara ilişkin görüşmeler sonucunda 16 temaya ulaşılmıştır.

Tablo 2.10. *Kategori ve Kodlar (Aile)*

Kod	Kategori
B.D.	İşitme kaybını fark ettikten sonra bilgi ve destek alma sürecine ilişkin görüşler
T.E.	İşitme kaybı tanısı konulduktan sonra çocuklarının eğitimi ile ilgili geçtikleri sürece ilişkin görüşler
R.B.	RAM hakkındaki bilgileri ve RAM'a gitme nedenlerine ilişkin görüşler
R.Y.	RAM'ın çocuklarının eğitim ortamına yönlendirilmesi ve destek eğitimdeki rolüne ilişkin görüşler
R.S.	RAM tarafından sunulan eğitim ortamı seçeneklerine ilişkin görüşler
Y.G.	Çocuklarının okula yerleştirilme süreci ve sonrasındaki sürece ilişkin görüşler
O.Y.	Okula karar verme sürecinde olumlu ve olumsuz bulunan yönlere ilişkin görüşler
M.O	Çocuklarının eğitim aldığı okulu memnun olma durumlarına ilişkin görüşler
O.M.	Çocuklarının eğitim aldığı okuldan memnun olmama durumlarına ilişkin görüşler
Ö.	Okullara karar verilmesi süreçlerinin daha iyi yürütülmesi için öneriler
A.Ö.	Ailelerin, öğretmen, diğer aileler ve çocuktan beklentilere ilişkin görüşler
D.İ.	Okula yerleştirme süreci ile ilgili değiştirilmek istenenlere ilişkin görüşler

Tablo 2.10'da görüldüğü gibi aileler ilişkin görüşmeler sonucunda 12 temaya ulaşılmıştır.

Kodlanan verilerin dosyalanması

Veriler kodlandıktan sonra her bir kod için ayrı ayrı dosyalar oluşturulmuştur. Kodlama dosyalarının her birinin üzerine temsil ettiği kod yazılmıştır. Bu aşamadan sonra kodlanmış verilerin temsil ettikleri bölümler kesilerek daha önceden hazırlanmış olan kod dosyalarından uygun olanının içine aktarılmıştır. Bu noktada bahsedilen tüm işlemler iki nüshayı kapsayacak şekilde yapılmıştır. Süreç içerisinde kodlama dosyalarından birisi araştırmacıda, diğeri alanda uzman bir kişiye verilmiştir. Araştırmacı ve uzman kişi bu

süreçte kodları ve kategorileri birbirlerinden bağımsız bir şekilde gruplandırmışlar ve bu şekilde verilerle birbirlerinden ilgili geçerlik ve güvenirlik almışlardır.

Temaların oluşturulması

Toplanan verilerin kategori ve kodlara ayrılmaları yeterli olmamakla birlikte bundan sonraki süreçte kategori ve kodlardan yola çıkarak verilerin daha genel ele alınmasını sağlayan temaların bulunması aşamasına geçilmiştir (Creswell, 2007). Araştırmacı bu süreçte, kesilen kodları tek tek okuyarak, her bir kodlama dosyasını ele almış ve verileri bir araya toplamayı sağlamak amacıyla tek bir başlık haline getirmiştir. Sonuç olarak bu işlemle elde edilen başlıklar araştırmacının temalarını, alt başlıklar da alt temaların oluşturmuştur.

Bu işlemler yapıldıktan sonra verilerin güvenirliğini sağlamak için 2 kodlama dosyası araştırmacı ve alanda uzman bir kişi ayrı ayrı incelemiş ve elde ettikleri sonuçları birbiriyle karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacı ve uzmanın ortak çalışması sonucunda uzmanlara ait temalar son aşamada 6'ya, ailelere ilişkin temalar 7'ye düşürülmüştür.

2.7. Geçerlilik-güvenirlik ve araştırma etiği

Araştırmalardan elde edilen verilerin bilimsel bir nitelik kazabilmesi ve inandırıcılığının sağlanması için geçerlik ve güvenirlik kavramları yaygın olarak kullanılan iki koşul olarak belirtilmektedir (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmalarda yapılan geçerlik çalışmalarının gerçeği yansıtması ve verilerin olabildiğince tarafsız olarak gözlenebilmesi için önemli olduğunu belirtmiştir. Somutlaştırmak adına bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin şu şekilde alındığını belirtmek gerekmektedir:

- Uzmanlar ve ailelerle ilgili daha kapsamlı bilgiler elde etmek amacıyla hazırlanan katılımcı bilgi formları alandaki bir uzman tarafından gözden geçirilerek vermiş olduğu öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Uzman ve ailelere yönelik olarak hazırlanmış olan görüşme soruları yine alandaki bir uzman tarafından kontrol edilmiş ve uzmanın vermiş olduğu öneriler doğrultusunda birbirinin yerine geçebilecek olan sorulardan bazıları çıkarılarak sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.

- Uzmanlar ve ailelerle yapılacak olan görüşmelere başlamadan önce, öncelikle uzman ve ailelere çalışma kapsamında kişisel isim ve bilgilerinin kullanılmayacağı kendilerine kod isimler verileceği belirtilmiştir.
- Görüşmelerin eksiksiz olarak kayıt edilmesi için ses kayıt cihazının kullanılacağı ve katılımcıların seslerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir.
- Uzman ve ailelerle yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının dökümleri, alandaki bir uzman tarafından da dinlenerek görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı ve alandan bir uzmanın ayrı ayrı ortamlarda yapmış oldukları kodlama çalışmaları karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.
- Analiz sürecinin son aşamasında tema ve alt temalar araştırmacı ve alandan bir uzman tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. Araştırmacı ve alandan bir uzman oluşturdukları tema ve alt temaları bir araya gelerek uzlaşma çalışmaları gerçekleştirmiş, böylece nihai bulgulara ulaşılmıştır.

Görülebileceği gibi bu araştırmada geçerlik-güvenirlik çalışmalarına görüşmelere başlamadan önce yapılmaya başlanmış ve görüşmeler esnasında da görüşme yapılan uzmanlar ve ailelerle ilgili olarak araştırma etiği ilkelerine bağlı kalınmıştır. Son olarak araştırmalarda bir diğer önemli boyutun araştırmada etik kurallara uyulması gerektiği ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında araştırma etiği boyutlarından gizlilik ve özel hayata saygı boyutuna dikkat edildiği, araştırma verilerinin izini ve yetkisi olmayan kurumların eline geçmemesine dikkat edildiğini belirtmek gerekmektedir (Glesne, 2013). Etik boyutu ile ilgili olarak tüm katılımcılar ile etik kuralların yazıldığı bir sözleşme imzalanmıştır (bkz. Ek 4).

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgulara ilişkin olarak RAM uzmanları ile yapılan görüşmeler ve aileler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

3.1. RAM Bulgular

Bu bölümde RAM uzmanları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda uzmanların görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde 6 temaya ulaşılmıştır (bkz. Tablo 3.1.).

Tablo 3.1. *Uzman Görüşlerine İlişkin Temalar*

3.1.1.	Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Genel Görüşler
3.2.2.	Eğitim Ortamlarına Yönlendirme Süreci İle İlgili Görüşler
3.3.3.	RAM'da Eğitim Ortamına Yönlendirme Sürecinin İşleyişi
3.4.4.	Kaynaştırma Ortamına Yönlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar
3.5.5.	Kaynaştırma Ortamına Yönlendirmeden Sonra RAM'a Düşen Rol ve Sorumluluklar
3.6.6.	Kaynaştırma Uygulamalarına Yönlendirme Sürecinin Daha Nitelikli Yürütülmesine Yönelik Öneriler

3.1.1. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel görüşler

RAM uzmanları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda, uzmanların çoğunlukla işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmeleriyle ilgili olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 3.2.).

Tablo 3.2. *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.1.1.1.	Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimine Yönlendirilmeleriyle İlgili Görüşler	13
3.1.1.2.	Kaynaştırma Uygulamalarının Olumlu Etkileri ve Bu Etkiler İçin Ön Koşullar	10
3.1.1.3.	Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen, İşiten Öğrenci ve Ailelere Olan Katkıları İle İlgili Görüşler	12
3.1.1.4.	Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yasal Düzenlemeler İle İlgili Görüşler	6

Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan öğrencilere, normal gelişim gösteren öğrencilere, öğretmenlere olan katkılarından, katkılar için ön koşullardan, yasal düzenlemelerin kaynaştırma uygulamaları üzerindeki etkilerinden ve aile tutumlarından söz etmişlerdir.

3.1.1.1. *Öğrencilerin kaynaştırma ortamına yönlendirilmeleriyle ilgili görüşler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 13'ü (Ali, Asu, Baha, Berk, Can, Cem, Ece, Gül, Jale, Lale, Mete, Naz, Veli) işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmeleri konusunda olumlu yönde ifadelerde bulunmuşlardır. Uzmanların olumlu görüşlerinin doğrudan kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitiminin sağlayabileceği katkılar şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcı uzmanlar öncelikle kaynaştırma uygulamalarını neden tercih ettiklerini ve işitme yetersizliği olan öğrencilere katkıları belirtmişlerdir. Can bu yöndeki düşüncelerini *"Ne kadar normal çocukların içinde tutarsak o kadar çok öğrenebileceklerini düşünüyorum, diğer türlü ayrıştırmış oluyoruz."* (4.03.2016, s. 146, st. 3014-3020) şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde Veli, kaynaştırma ortamlarının öğrencilerin sosyal yeterliliklerine katkılarını "*... öğrenciler, kaynaştırma ortamlarında sosyalleşebilmekteler.*" (1.03. 2016, s., 19, st. 361-365) ifadeleriyle belirtmiştir. Uzmanlardan Veli'nin bu görüşünü destekler nitelikte Gül, kaynaştırma ortamının işitme yetersizliği olan öğrencinin sosyal yeterliliğine olan katkısını işiten akranlarıyla etkileşim kurması şeklinde açıklamış ve bu durumu *"... hayatın küçük alıştırmaları."* (7.03.2016, s. 153, st. 3159-3168) şeklinde tanımlamıştır. Katılımcı uzmanlar sosyal becerilere olan katkısı ile birlikte kaynaştırma eğitiminin akademik başarıya olan katkısını dile getirmişlerdir. Bu konuda örneğin Ece *"Kelime dağarcıkları çok artıyor, normale çok yakın seviyeye gelebiliyor akademik olarak ..."* (4.03.2016, s. 104, st. 2169-2172) şeklinde belirtmiştir.

Kaynaştırma eğitimine yönelik bu olumlu görüşler ile birlikte katılımcı uzmanlardan Ece ve Cem kaynaştırmayı destekler nitelikte ayrıştırılmış özel eğitim okullarının öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Buna göre Ece ayrı özel eğitim okullarında işitme yetersizliği olan öğrencilerin işaret dili kullanıyor olmalarının olumsuzluğunu vurgular şekilde "*... bir iki işaret diliyle, çok sınırlı iletişim kuruyorlardı.*" (4.03.2016, s. 103, st. 2158-2164) derken, Cem de ayrı özel eğitim okullarıyla ilgili *"Sosyal olarak desteklenmediklerini düşünüyorum."* (24.02.2016, s. 214, st. 7504-7510) ifadesinde bulunmuştur.

3.1.1.2. *Kaynaştırma Uygulamalarının Olumlu Etkileri ve Bu Etkiler İçin Ön Koşullar*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 10'u (Ali, Asu, Baha, Can, Cem, Ece, Gül, Lale, Mete, Naz) işitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma uygulamalarının sağladığı katkılar ile bu katkılar için bazı ön koşullardan bahsetmişlerdir. Bunlar erken tanı ve

cihazlandırma, erken eğitim, öğretmenlerin tutumları ve sınıflarda uyarlama yapmaları boyutlarında olmuştur. Detaylandırıldığında uzmanlardan Baha ve Mete kaynaştırma uygulamalarının başarısı için erken tanı ve eğitime erken yaşlarda başlanmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Buna göre Mete *"Erken tanılama, işitme eğitimi aşıldıktan sonra ..."* 26.02.2016, s. 295, st. 9341-9348) ifadesiyle işitme yetersizliği olan öğrencinin işitme kaybının erken yaşlarda belirlenmesi ve erken eğitimin sağlanmasıyla kaynaştırma uygulamalarından yarar sağlayabileceğini belirtmiştir. Uzman Baha da erken eğitimin önemini destekler nitelikte *"Büyük yaşlarda aradaki fark git gide açılıyor. Mümkün olduğu kadar erken çocukluk çağında eğitime başlanması gerekli."* (1.03.2016, s. 42, st. 871-877) ifadelerinde bulunmuştur.

Uzmanlardan Baha ve Naz erken eğitimin yararlarının yanı sıra kaynaştırma uygulamalarının başarısı için öğretmenlerin bilgi ve tutumlarının da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Naz bu konudaki düşüncelerini *"Öğretmenlerimizin yaklaşımı çok önemli. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili ne kadar çok bilgi sahibiyse verim artıyor."* (29.02.2016, s. 322, st. 10044-10051) ifadeleriyle belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan 5'i (Ali, Asu, Can, Cem, Lale) kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik katkıları için fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları önemli bir önkoşul olarak dile getirmişlerdir. Ali ve Cem ise bu noktada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumlarına bağlı olarak sınıf ortamında fiziksel uyarlamalar yapmalarının işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik katkılarından söz etmişlerdir. Ali buna bağlı olarak öğretmenin sınıf ortamında yapabileceği fiziksel uyarlamalardan birini *"Öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmeni daha iyi duymaları, anlayabilmeleri için tedbirler alınabilir."*(1.03.2016, s.2, st. 25-27) şeklinde örneklendirmiştir. Uzman Cem de, öğretmenin yapabileceği bir diğer fiziksel uyarlamayla ilgili olarak *"Sırtını dönerek konuşmaması bile çok basit bir önlem, yetebilecek bir önlem."* örneğini vermiştir. Asu, Can ve Lale katkıların ortaya çıkmasının önkoşullarından fiziksel uyarlamaya ek olarak bireyselleştirilmiş eğitim programlarına dayalı öğretimsel uyarlamalardan bahsetmişlerdir. Can bu konudaki düşüncelerini örneğin *"BEP öğrenci için bir faydadır, yazılı sözlü notlarında bir artısı olacak."* (4.03.2016, s. 122-123, st. 2576-2582) ifadeleriyle öğrencinin bireysel özelliklerine uygun eğitim verilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Uzmanlardan Ece ve Baha ise kaynaştırma uygulamalarında işitme yetersizliği olan öğrencilere yukarıda sözü edilen katkıların sağlanabilmesi için sınıf dışında destek

hizmetlerin sunulması gerektiğini vurgulamışlardır. Baha buna örnek olarak *"Destek eğitim odalarından faydalanmaları da uygun geri kaldıkları noktalarda özellikle."* (s. 55, st. 1139-1145) ifadelerinde bulunmuştur.

Uzmanlardan Ece okuldaki sınıf ortamında fiziksel uyarlamaların kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttırmada bir ön koşul olduğunu belirtmekle birlikte bu süreçte aynı zamanda öğrencinin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim almasının da başarıyı etkileyen ön koşullardan bir diğeri olduğunu dile getirmiştir. Ece bu yöndeki düşüncelerini *"Bireysel eğitim de çok önemli rehabilitasyon merkezlerimizde ..."* şeklinde belirtmiştir.

Son olarak uzmanlardan Berk ise, kaynaştırma uygulamalarının başarısı üzerindeki ön koşullardan bir diğerinin öğrencinin eğitim ortamında gelişiminin izlenmesi olduğunu belirtmiştir. Buna göre Berk bu yöndeki düşüncelerini *"Çocuğu al, normal sınıfa koy, ne yaparsa işte çocuk."* (3.03.2016, s. 80-81, st. 1667-1678) şeklinde belirterek bu ön koşulun yerine getirilmediğini vurgulamıştır.

3.1.1.3. *Kaynaştırma uygulamalarının öğretmen, işiten öğrenci ve ailelere olan katkıları ile ilgili görüşler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 3'ü (Berk, Ece, Lale) kaynaştırma uygulamalarının kaynaştırma sınıf öğretmeni, işiten öğrencilere ve ailelere olan katkılarından söz etmişlerdir. Lale ve Berk, uygulamaların sınıf öğretmeni ve işiten öğrencilere, işitme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili farkındalık kazandırdığını belirtmişlerdir. Örneğin Lale bu konudaki düşüncelerini, *"Öğretmenlere, diğer çocuklara farkındalık yaratıyor, sınıf içinde daha çok kabul ediyorlar."* (26.02.2016, s. 251, st. 8326-8328) şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca uzmanlardan Ece, kaynaştırma ortamlarının işitme yetersizliği olan çocukların ailelerine de katkıları olduğundan bahsetmiştir. Ece bu konuda *"Çocuğum normal okula gidiyor rahatlığı geliyor aileye, kabullenme evresi daha kolay gerçekleşiyor."* (4.03.2016, s. 2204, st. 2204-2207) ifadelerinde bulunmuştur.

Bu doğrultuda görüşme yapılan uzmanlar kaynaştırma uygulamalarının ailelere katkıları olduğunu belirtirken buna bağlı olarak ailelerin kaynaştırma uygulamalarına olan tutumları hakkında da görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre görüşme yapılan 14 uzmandan 9'u (Ali, Asu, Ece, Gül, Jale, Mete, Naz, Nil, Veli) ailelerin kaynaştırma uygulamalarına olan tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörler ile ilgili bilgiler

vermişlerdir. Uzmanlar ayrıca çocuğu işitme yetersizliğine sahip olan ve olmayan ailelerin tutumları arasındaki farklılıklara da değinmişlerdir. Öncelikle Veli, *"Bilinçlendikçe etkin ve istekli olmaya başladılar."* (1.03.2016, s. 19, st. 368-376) ifadeleriyle ailelerin kaynaştırmaya olan tutumlarında olumlu değişiklikler olduğunu belirtmiştir. Bu noktada Jale ve Asu ise işitme kaybı derecesi ile ailelerin kaynaştırma uygulamalarına olan tutumları arasındaki ilişkiye değinmişlerdir. Buna göre Jale, *"Kayıpları azsa istiyorlar, destek eğitim talebinde de bulunuyorlar."* (29.02. 2016, s. 365-366, st. 11022-11030) ifadelerinde bulunmuştur. Asu da bu düşünceyi destekler nitelikte *"Kaybı fazlaysa kaynaştırmada mutlu olamıyorlar, işitme engelliler okullarına yönlendirmek isteyebiliyorlar."* (3.03.2016, s. 64, st. 1313-1316) ifadelerinde bulunmuştur. Uzmanlardan Naz ise *"Bir süre gittikten sonra kaynaştırmaya almak gibi bir bakış açısı var, çok büyük etkisi olduğunu söyleyemem."* (29.02.2016, s. 337, st. 10385-10392) ifadeleriyle ailelerin çocuklarının işitme engelliler okullarına devam ettikten bir süre sonra kaynaştırma eğitimine doğru bir eğilim gösterdiklerini belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan Gül, ailelerin kaynaştırma uygulamalarına olan tutumları üzerinde çevre baskısı olduğunu belirtmiştir. Gül buna göre ailelerin çocuklarının kaynaştırma eğitimine uygunluğunu düşünmeden *"Çocuğun düzeyi uygun olmasa bile aileyi kaynaştırmaya yöneltiyor."* (7.03.2016, s. 153, st. 3171-3181) şeklindeki ifadeleriyle çevrelerinden etkilendiklerini belirtmiştir.

Uzmanlardan Ali, aile tutumlarının güzel olduğunu ancak çocukları kaynaştırma eğitimine başladıktan sonra sınıf öğretmeninden bazı beklentileri olduğunu belirtmiştir. Ali bu yöndeki düşüncelerini *"Öğretmenden tedbir almasını istiyor."* (1.03.2016, s. 2, st. 39-41) şeklinde belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan Ece ise işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan ve olmayan ailelerin kaynaştırma uygulamalarına olan tutumlarının farklılaştığını belirtmiştir. Ece bu konudaki düşüncelerini, *"Kendi ailesinde iyi ama diğer öğrencilerin ailelerinin bilinçlendirilmesi gerekiyor."* (4.03.2016, s. 104, st. 2175-2177) şeklinde belirtmiştir.

Uzmanların yukarıda dile getirdikleri tüm görüşlerden farklı olarak Nil ise, daha önceki RAM deneyimlerinden yola çıkarak bazı ailelerin kaynaştırmayı bir eğitim olarak görmediklerini ve kaynaştırma eğitiminin yasal olarak öğrenciye sağladığı bazı haklardan yararlanmaya çalıştıklarını *"Kaynaştırma raporu alıp çocuğunun sınıfta kalmamasını isteyen bir babayla karşılaştım."* (24.02.2016, s. 191, st. 4018-4019) şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir.

3.1.1.4. *Kaynaştırma uygulamalarına yönelik yasal düzenlemeler ile ilgili görüşler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 6'sı (Berk, Cem, Ece, Lale, Mete, Nil) kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yasal düzenlemeler hakkında yasal düzenlemelerin kaynaştırma uygulamaları üzerindeki rolü ve katkıları ile ilgili farklı görüşlerde bulunmuşlardır. Örneğin Cem bu konuda kaynaştırma ortamlarına yönlendirme işlemlerinin yönetmeliklere bağlı olarak öğrenciyi en az kısıtlayan eğitim ortamları göz önünde bulundurularak yapıldığını *"En az sınırlandırılmış ortam düşüncesiyle kaynaştırma çalışmaları ön plana alınıyor."* (24.02.2016, s. 216, st. 7542-7548) ifadeleriyle belirtmiştir. Uzmanlardan Nil ve Ece ise yasal düzenlemelerin kaynaştırma uygulamaları üzerinde geçmişten günümüze olumlu yönde katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Nil bu yöndeki düşüncelerini *"Eskiye nazaran çok çok iyi durumda."* (24.02.2016, s. 193, st. 4041-4048) şeklinde belirtmiştir. Ece de son yıllarda yapılan yasal düzenlemelerin kaynaştırma ortamlarındaki destek eğitim hizmetlerinin sağlanması üzerinde olumlu etkileri olduğunu *"Destek eğitim odalarının zorunlu hale gelmesinden sonra birebir eğitim almaya başladılar, yavaş yavaş eksikler kapanıyor."* (4.03.2016, s. 105, st. 2189-2193) ifadeleriyle belirtmiştir.

3.2. Eğitim ortamlarına yönlendirme süreciyle ilgili görüşler

RAM uzmanları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda uzmanlar, eğitim ortamlarına yönlendirme süreciyle ilgili olarak eğitim ortamına yönlendirme sürecinin amacı ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir (bkz. Tablo 3.3.).

Tablo 3.3. *Eğitim Ortamlarına Yönlendirme Süreci İle İlgili Görüşler Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.2.1.	Yönlendirme sürecinin amacı ile ilgili düşünceler	9

3.2.1. *Yönlendirme sürecinin amacı ile ilgili düşünceler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 9'u (Berk, Can, Cem, Ece, Gül, Lale, Mete, Naz, Veli) eğitim ortamlarına yönlendirme sürecinin amacı ile ilgili olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre katılımcı uzmanlardan Mete ve Lale, eğitim ortamına yönlendirme sürecindeki amacın öğrencinin özelliklerine uygun yönde eğitim almasını

sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Mete bu doğrultuda yönlendirme sürecinin amacını *"Çocuğun mevcut engelinin en az düzeyde karşısına olumsuzluk olarak çıkacağı eğitim ortamına yönlendirilmesi."* (26.02.2016, s. 302, st. 9499-9507) şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda Gül de bu tanımlamayı destekler nitelikte *"Çocuğun özelliklerini göz önünde bulundurarak en az sınırlandırılmış ortamda en fazla eğitsel sonuçlara ulaşmasını sağlamak."* (7.03.2016, s. 160, st. 3228-3225) açıklamasını yapmıştır. Uzmanlardan Veli ise düşüncesini Gül'ün yönlendirmenin amacı olarak vurguladığı öğrencinin en az sınırlandırılmış eğitim ortamına yönlendirilmesi ifadesiyle benzer şekilde *"Çok fazla akranlarından ayrı tutmadan aynı ortamda eğitim almalarını sağlamak ... "* (1.03.2016, sayfa 24, satır 484-490) şeklinde tanımlamasını yapmıştır.

3.3. RAM'da eğitim ortamına yönlendirme sürecinin işleyişi

Görüşme yapılan uzmanlar RAM'da eğitim ortamına yönlendirme sürecinin işleyişiyle ilgili bilgiler vermişlerdir (bkz. Tablo 3.4.).

Tablo 3.4. *RAM'da Eğitim Ortamına Yönlendirme Sürecinin İşleyişi Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.3.1.	RAM'a Başvuru Süreci ve Başvuru İçin Gerekli Belgeler	10
3.3.2.	RAM'da Gerçekleştirilen Değerlendirme Süreci	13
3.3.3.	Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun Toplanması Süreci	12
3.3.4.	Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun Eğitim Ortamına Yönlendirme Süreci	14

Buna göre uzmanlar RAM'daki eğitim ortamına yönlendirme süreciyle ilgili olarak, RAM'a başvuru süreci ve başvuru için gerekli belgeler, RAM'da gerçekleştirilen değerlendirme süreci ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Toplantısı'nın yapılması ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun eğitim ortamına yönlendirme süreci ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

3.3.1. *RAM'a başvuru süreci ve başvuru için gerekli belgeler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 10'u (Ali, Asu, Baha, Berk, Can, Gül, Jale, Lale, Naz, Veli) eğitim ortamına yönlendirme amacıyla RAM'a başvuruların nasıl yapıldığı ve başvuru için gerekli belgelerden bahsetmişlerdir.

Buna göre uzmanlardan 5'i (Ali, Baha, Berk, Gül ve Jale) RAM'a başvuru şekliyle ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Örneğin uzmanlardan Berk, RAM'a başvuru

şekliyle ilgili olarak *"Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni uygulamaya koyduğu merkezi randevu sistemi var. Bulunduğu rehberlik araştırma merkezi için randevu alınıyor."* (3.03.2016, s. 85, st. 1766-1768) ifadelerinde bulunmuştur.

RAM'a randevu yoluyla resmi olarak başvurunun yapılmasının ardından uzmanlar başvuru sürecinde gerekli olan belgelerle ilgili bilgiler vermişlerdir. Katılımcı uzmanlar, bu noktada başvuru sürecinde gerekli olan belgeleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitime yönlendirme ve okul yönlendirmesi için gerekli olan belgeler şeklinde iki farklı türdeki belgeden bahsetmişlerdir.

Buna göre katılımcı uzmanlardan 3'ü (Ali, Jale ve Gül) hem özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitim hem de okul yönlendirmesi için başvuruda gerekli olan belgeler hakkında bilgiler vermişlerdir. Örneğin Jale *"4 fotoğraf ve nüfus cüzdanıyla bize geliyor."* (29.02.2016, s. 375, st. 11229-11232) ifadelerinde bulunmuştur.

Uzmanlardan Veli, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim almak için yapılan başvurular olduğunda ise ek olarak *"Öncesinde eğitim almaya başlamışsa devam ettiği rehabilitasyon merkezinden performans belirleme formları ..."* (1.03.2016, s. 25, st. 499-503) ifadeleriyle söz konusu formların da başvuru sürecinde gerekli olduğunu belirtmiştir. Baha bununla birlikte gerekli olan bir diğer belgenin ise sağlık kurulu raporu olduğunu *"İşitme engelliyse işitme engelli raporu olması gerekli tam teşekküllü bir devlet hastanesinden."* (1.03.2016, s. 46-47, st. 962-969) ifadeleriyle belirtmiştir.

Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine başvuru sırasında gerekli olan belgelerle ilgili uzmanlardan Can ve Gül ayrıca, sağlık kurulu raporunun geçerli sayılabilmesi için raporun süresini göz önünde bulundurduklarını ve raporun süresini aşmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna örnek olarak Can sağlık kurulu raporlarının her yıl yenilenmesi gerektiği ile ilgili olarak *"Sağlık raporları süreli, bir gün geçse bile alamıyoruz."* (4.03.2016, s. 132, st. 2794-2798) açıklamasında bulunmuştur.

Katılımcı uzmanlardan 5'i (Asu, Baha, Can, Gül ve Lale) ise okul yönlendirmesi için başvuruda bulunulması durumunda gerekli olan belgelerden söz etmişlerdir. Buna göre örneğin Gül, okulların RAM'a öğrenciyi eğitsel değerlendirilme isteğiyle gönderdiği durumlarda bu başvurusunu *"Eğitsel değerlendirme isteği formu."* (7.03.2016, s. 166, st. 3256-3258) ile yapması gerektiğini belirtmiştir. Can ise bununla birlikte okulların RAM'a eğitsel değerlendirme isteği başvurusu yapmaları durumunda öğrencinin okuldaki durumu ile ilgili daha detaylı bilgi edinebilmek için değerlendirme aşamasında

kullanılmak üzere *"Sınıf öğretmeninden bireysel gelişim raporunu istiyoruz."* (4.03.2016, s. 144, st. 2964-2966) ifadelerinde bulunmuştur.

3.3.2. *RAM'da gerçekleştirilen değerlendirme süreci*

Görüşme yapılan uzmanlar RAM'da gerçekleştirilen değerlendirme süreciyle ilgili değerlendirme sürecine dahil olan paydaşlar, işitme yetersizliği olan öğrenciyi değerlendirmeye alma kriterleri ve eğitsel değerlendirmede kullanılan araçlar ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Değerlendirme sürecine dahil olan paydaşlar ilgili bilgiler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 5'i (Berk, Gül, Lale, Mete, Nil) değerlendirme sürecine dahil olan paydaşlar ile ilgili olarak eğitsel değerlendirme yapan uzmanların kimlerden oluştuğu ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre Lale, RAM bünyesinde değerlendirme yapan uzmanlarla ilgili olarak *"Bütün öğretmenler değerlendirme yapıyor."* (26.02.2016, s. 258, st. 8459-8461) ifadeleriyle RAM'daki tüm uzmanların değerlendirme sürecinde yer aldıklarını belirtmiştir. Uzmanlardan Lale ise bu noktada değerlendirme yapacak uzmanların nasıl belirlendiği ile ilgili *"Bölüm başkanımız hangimize yönlendiriyorsa ... "* (26.02.2016, s. 261, st. 8537-8538) şeklinde görev dağılımının Özel Eğitim Bölümü Başkanı tarafından yapıldığını belirtmiştir.

Uzmanlardan 4'ü (Mete, Berk, Nil ve Gül) ise değerlendirme yapan uzmanların özellikleri ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre uzmanlar değerlendirmelerin her alanın uzmanı tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Örneğin Nil (Zihinsel Engelliler Öğretmeni) kendi uzmanlık alanından yola çıkarak işitme yetersizliği olan bir öğrencinin değerlendirmesinde *"Ben işitmede bulunmuyorum."* (24.02.2016, s. 202, st. 4241) ifadelerinde bulunmuştur. Buna ek olarak uzmanlardan Gül (Psikolojik Danışman) de yine kendi uzmanlık alanından yola çıkarak *"Zeka testleri uyguluyorum."* (7.03.2016, s. 164, st. 3289-3298) ve *"Hiç eğitsel değerlendirme yapmadım."* (7.03.2016, s. 164, st. 3290-3291) ifadelerinde bulunmuştur.

Katılımcı uzmanlardan Mete ise, değerlendirme yapan uzmanlar ve özelliklerinin ardından, değerlendirilecek olan bir öğrencinin kaç uzman tarafından değerlendirildiği ile ilgili olarak *"Tek bir özel eğitim öğretmeni değerlendiriyor."* (26.02.2016, s. 312, st. 9725-9726) ifadelerinde bulunmuştur. Uzmanlardan Mete bunun yanı sıra öğrencinin ikinci bir uzman tarafından değerlendirilmeye ihtiyaç duyduğu durumların da var olabildiğini *"İhtiyaç olursa bölüm başkanımız değerlendirmeden sonra aynı öğrenciyi*

farklı bir özel eğitim öğretmenine de verebiliyor." (26.02.2016, s. 312, st. 9720-9728) ifadeleriyle belirtmiştir.

Son olarak uzmanlardan Gül sorulmamış olmasına rağmen, RAM bünyesindeki uzmanların eğitsel değerlendirme görevini yürütme süreleri ile ilgili olarak *"Farklı arkadaşlar her yıl değerlendirme yapıyor, özellikle dikkat ediyoruz, hatayı en aza indirmeye çalışıyor."* (7.03.2016, s. 163, st. 3263-3265) ifadeleriyle yapılan değerlendirmeler üzerinde yıllık olarak farklı bakış açılarının oluşturulmasının sağlanmaya çalışıldığını vurgulamıştır.

Öğrenciyi değerlendirmeye almaya kriterleri: Görüşme yapılan 14 uzmandan 3'ü (Can, Ece, Lale) öğrencinin değerlendirmeye alınabilmesi için bazı ön koşullar olduğunu belirtmişlerdir. Uzmanlardan Lale bu yöndeki düşüncelerini *"Cihaz kullanması gerekiyor."* (26.02.2016, s. 257, st. 8454) ve cihaz kullanmadığı takdirde ise*" Değerlendirmeye almıyoruz çocuğu."* (26.02.2016, s. 258, st. 8456-8457) şeklinde belirtmiştir. Ece ise değerlendirme sürecinde öğrencinin cihazlı olmasının gereklilikleri ile ilgili olarak *"Cihazlandırılmamış çocuğun performansını kimse bilemez."* (4.03.2016, s. 116-117, st. 2456-2457) açıklamalarında bulunmuştur.

Eğitsel değerlendirmede kullanılan araçlar ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 11'i (Ali, Asu, Baha, Berk, Can, Cem, Ece, Gül, Lale, Mete, Veli) eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan değerlendirme araçları ve değerlendirmeye yardımcı olarak kullanılan materyaller ve belgeler hakkında bilgiler vermişlerdir. Buna göre katılımcı uzmanlardan 4'ü (Ali, Cem, Ece ve Mete) eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgiler vermişlerdir. Bununla ilgili olarak uzmanlardan Ece *"Kaba Değerlendirme Formu"* (4.03.2016, s. 110, st. 2320 2323); Mete *"Özel Eğitim Değerlendirme Formları."* (26.02.2016, s. 303, st. 9523-9525); Ali *"Performans Değerlendirme Formu"* (1.03.2016, s. 5, st. 100- 101); Cem *"Öğretmen Yapımı Testler"* (24.02.2016, s. 227, st. 7803-7804) ifadeleriyle değerlendirme sürecinde kullandıkları değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgiler vermişlerdir.

Uzmanlardan 4'ü (Asu, Can, Ece ve Veli) ise yukarıdaki uzmanların belirtmiş olduğu formlardaki, öğrencinin yerine getirmesini bekledikleri amaçların ortaya konması için ek materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ece bu doğrultuda *"Herkesin kendi materyalleri var."* (4.03.2016, s. 110, st. 2320 2323) ve *"Materyaller bizde araç olarak kullanılıyor."* (4.03.2016, s. 111, st. 2341-2342) ifadelerinde bulunmuştur. Ece ayrıca kullandıkları bu materyallerin özellikleri ile ilgili *"Çocuğun seviyesi, yaş grubu*

göz önüne alınarak materyal tercih ediliyor." (4.03.2016, s. 112, st. 2353-2356) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Katılımcı uzmanlardan 6'sı (Ali, Asu, Baha, Ece, Mete, Veli) ise değerlendirme için kullanılan formlar ve ek materyaller dışında değerlendirme sürecini daha iyi ortaya koyabilmek için öğrenci özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak geçmiş değerlendirme sonuçları, okul ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden gelen belgeler ve eğitim planlarını da göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Örneğin uzmanlardan Cem öğrenciye ait RAM'da yapılmış olan geçmiş değerlendirmelerle ilgili olarak *"Bir önceki değerlendirmeyle kıyaslayıp bir şey söyleyebiliriz."* (24.02.2016, s. 230, st. 7851-7868) ifadeleriyle öğrencinin geçmiş değerlendirme sonuçlarının bu süreçte önemli olduğunu belirtmiştir.

Uzmanlardan Ece ise öğrencinin devam etmekte olduğu okul ve özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinden gelen bireysel gelişim raporlarıyla ilgili *"Bireysel gelişim raporunun bize verdiği ipuçlarına da bakıyoruz."* (4.03.2016, s. 110, st. 2312-2315) ifadeleriyle bireysel gelişim raporunun gerek duyulan belgeler arasında olduğunu belirtmiştir. Uzmanlardan Ali bu noktada bireysel gelişim raporlarının incelenmesi ile ilgili *"Hem okuldan gelen hem rehabilitasyon merkezinden gelenleri karşılaştırıyoruz."* (1.03.2016, s. 7, 140-143) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Son olarak uzmanlardan Veli de *"Daha öncesinde hazırlanmış olan eğitim planına göre gelişimini görüyoruz."* (1.03.2016, s. 25, st. 503-506) şeklinde düşüncelerini belirtirken Mete de eğitim planlarının incelenmesi ile ilgili olarak *"Okul durumuna bakarak bir ölçüt olarak değerlendiriliyor."* (26.02.2016, s. 304, st. 9531-9534) açıklamalarında bulunmuştur.

Değerlendirme aşaması ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan uzmanlar değerlendirme aşamasıyla ilgili olarak öğrencilerin RAM'da değerlendirildikleri alanlar, değerlendirme süresi ve değerlendirme sürecinde aile rolü ile ilgili bilgiler vermişlerdir.

Değerlendirme alanları ve değerlendirmelerin süresi: Görüşme yapılan 14 uzmandan 8'i (Ali, Asu, Can, Cem, Gül, Lale, Mete, Veli) öğrencilerin RAM'da akademik ve sosyal olarak hangi alanlarda değerlendirildikleri ve bu değerlendirmelerin ne kadar sürdüğü ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Örneğin Asu bu konuda *"İşitme, dil konuşma, okuma yazma anlama, matematik, sosyal iletişim modülü var."* (3.03,2016, s. 68, st. 1409-1413) ifadelerinde bulunmuştur. Asu, bu modüllere bağlı olarak değerlendirme sürecinde *"Çocuğu konuşturuyoruz. Heceleri, harfleri çıkartabiliyor mu? .. Yazabiliyorsa ne kadar*

yazabiliyor?" (3.03.2016, s. 70, st. 1462-1466) ifadeleriyle öğrencinin konuşma ve yazma becerilerini değerlendirdiklerini belirtmiştir. Uzmanlardan Cem de değerlendirme alanlarıyla ilgili daha ayrıntılı olarak, *"Resimler, metinler olabilir. İsimlendirmesini, okumasını, yorumlamasını ve bu bağlantıları kurmasını istiyoruz. Bunu hem dilini, hem işitmesini, hem akademik boyutunu değerlendirerek yapıyoruz."* (24.02.2016, s. 229, st. 7841-7846) şeklindeki ifadeleriyle okuduğunu anlama, yorumlama ve ilişkilendirmeye yönelik değerlendirmeler yaptıklarını belirtmiştir.

Uzmanlardan Ali ise öğrencilerin sosyal yeterliliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili olarak *" Okuldaki, çevresindeki arkadaşlarıyla tutumları nelerdir bunlara bakıyoruz."* (1.03.2016, s. 8, st. 159-162) ifadeleriyle öğrencinin sosyal yeterliliklerinin okul ortamındaki ve çevresindeki arkadaşlarıyla olan iletişim ve etkileşimleri yoluyla belirlendiğini belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan Lale ise öğrencinin hangi alanlarda değerlendirileceğine nasıl karar verildiği ile ilgili bilgiler vermiştir. Lale buna göre *"Yaş grubuna göre değişiyor yapılan şeyler."* (26.02.2016, s. 279, st. 8986-8989) ifadelerinde belirttiği gibi değerlendirme alanlarının öğrencilerin yaş düzeylerine göre farklılaştığını belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan 1'i (Lale) RAM'da yukarıda bahsedilen değerlendirme alanlarına bağlı olarak değerlendirmelerin süresi ile ilgili bilgiler vermiştir. Lale buna göre değerlendirme süresi ile ilgili olarak *"Süre sınırlamamız yok. Formdaki amaçları değerlendirmek ne kadar sürüyorsa o kadar, on dakika, on beş dakika, yarım saat diye bir şey yok."* (26.02.2016, s. 263, st. 8580-8583) ifadeleriyle değerlendirmeler için standart bir sürenin olmadığını belirtmiştir.

Değerlendirme sürecinde aile rolü: Görüşme yapılan 14 uzmandan 7'si (Asu, Cem, Gül, Jale, Lale, Mete, Naz) değerlendirme sürecinde RAM'da yapılan değerlendirme sonuçlarını desteklemek amacıyla öğrenci hakkında ailelerden de bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Lale bu yöndeki düşüncelerini *"Bazen gözlemleyemediğimiz, ailesinden bilgi aldığımız oluyor."* (26.02.2016, s. 260, st. 8511-8512) şeklinde ifade etmiştir. Cem ise aileden aldıkları bilgilerle ilgili daha ayrıntılı olarak *"Gelişimine ilişkin, sosyal uyumuna ilişkin bilgiler alıyoruz."* (24.02.2016, s. 227, st. 7798-7802) ifadelerinde bulunmuştur

Değerlendirme sonuçlarının ortaya konması ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan uzmanlar değerlendirme sürecinde değerlendirilmelerin puanlandırılması ve kaba değerlendirme formunun raporlaştırılması ile ilgili bilgiler vermişlerdir.

Değerlendirmelerin puanlandırılması: Katılımcı uzmanlardan 4'ü (Ali, Asu, Ece, Veli) bu doğrultuda değerlendirme işlemlerinin ardından değerlendirmelerin nasıl puanlandırıldığı ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Örneğin Veli *"Biz 0, 1, 2, 3 üzerinden puan veriyoruz. Tamamını yaparsa 3 alıyor sorduğumuz soruya. Genelinde 3 veriyoruz. Kısmen yapar kısmen yapamazsa 1 ya da 2 veriyoruz. Hiç yapamazsa 0 veriyoruz."* (1.03.2016, s. 28, st. 560-565) şeklinde değerlendirme sonuçlarını puanlandırdıklarını belirtmiştir. Uzmanlardan Asu ise Veli'nin belirttiği gibi değerlendirme sonuçlarını puanlandırmalarına rağmen bu işlemlerle ilgili bir standartlarının olmadığını belirtmiştir. Buna göre Asu, değerlendirme sonuçlarını öğrencinin değerlendirme sürecinde gösterdiği performansını da göz önünde bulundurarak yaptıklarını *"Bizim insifiyatimize göre. Yoksa bir ölçü aletimiz yok."* (3.03.2016, s. 73, st. 1515-1524) şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir.

Uzmanlardan Ece ise değerlendirmeler esnasında bazı durumlarda, öğrencinin performansı iyi olmasına rağmen değerlendirme sürecinde daha düşük performans gösterebildiğini, böylesi durumlarda ise değerlendirmeleri sadece öğrencinin değerlendirme esnasındaki performansına bağlı kalarak puanlandırmadıklarını *"Performansı olur ama o an cevap vermiyor olabilir biz ona göre puanlama yapıyoruz."* (4.03.2016, s. 111, st. 2325-2326) şeklinde ifade etmiştir.

Son olarak uzmanlardan Ali ise öğrencinin değerlendirme sonuçlarının ortaya konması aşamasında ölçüt olarak kendi yaş seviyesindeki akranlarının durumlarının göz önünde bulundurulduğunu "*Kendi sınıf seviyesinde yapamadığı şeyler nelerdir, tespit ediyoruz."* (1.03.2016, s. 8, st. 164-165) ifadeleriyle belirtmiştir.

Kaba değerlendirme formunun raporlaştırılması: Görüşme yapılan 14 uzmandan 4'ü (Ece, Nil, Jale, Lale) değerlendirme sonuçlarının ortaya konması aşamasında kaba değerlendirme raporunun raporlaştırılması süreci ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Ece bu doğrultuda kaba değerlendirme formuna eğitsel değerlendirme sonuçlarının yanı sıra *"Öğrencinin konuşmaya istekli olduğu, içekapanık olduğu ya da aile görüşü, ekstra bir durum ..."* (4.03.2016, s. 113, st. 2373-2375) ifadelerindeki bilgilerin de değerlendirme yapan uzmanın bireysel görüşlerin de eklenmesiyle raporlaştırıldığını belirtmiştir.

3.3.3. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu toplantısı

Uzmanlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda uzmanlar, işitme yetersizliği olan öğrencinin değerlendirilmesinin ardından, öğrencinin değerlendirme sonuçlarının RAM

bünyesinde Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda görüşüldüğünü belirtmişlerdir. Bununla birlikte uzmanlar Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu toplantı yeri, periyodik toplanma zamanı ve toplantı süresi hakkında bilgiler vermişlerdir. Bu doğrultuda katılımcı uzmanlardan 8'i (Baha, Berk, Cem, Gül, Lale, Nil, Mete, Veli) görev yaptıkları RAM'daki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu toplantı yeri ile ilgili bilgiler vermişlerdir.

Buna göre Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde çalışan uzmanlardan 3'ü (Baha, Berk, Veli) kurumlarında bir toplantı odasını olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin Veli kurumlarındaki toplantı yeri ile ilgili *"Rehber öğretmen arkadaşların odasında yapıyoruz."* (1.03.2016, s. 30, st. 619-621) ifadelerinde bulunmuştur. Aynı kurumda görev yapan bir diğer uzman olan Berk ise kurul toplantılarının rehber öğretmeninin odasında yapılma nedenleri ile ilgili olarak *"Fiziki ortam pek yeterli olmadığı için ..."* (3.03.2016, s. 89, st. 1854-1857) ifadelerinde bulunmuştur.

Odunpazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde çalışan uzmanlardan 5'i (Cem Gül, Lale, Nil, Mete) de kurumlarında bir toplantı salonuna sahip olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Mete kurumlarındaki toplantı yeri ile ilgili olarak *"Kurumumuzda toplantı salonumuzda yapılıyor toplantılar."* (26.02.2016, s. 310, st. 9673) şeklinde belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlar, kurumlarında Özel Eğitim Değerlendirme Kurul toplantısı yapılmasıyla birlikte söz konusu toplantıların periyodik olarak toplanma zamanları ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre Odunpazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki (Can, Cem, Ece, Gül, Lale, Mete, Nil) uzmanlardan Mete, kurumlarındaki diğer uzmanları da temsilen kurul toplantılarıyla ilgili *"Her haftanın cuma günü toplanılır."* (26.02.2016, s. 310, st. 9679, 9686) ifadelerinde bulunmuştur. Tepebaşı Rehberlik Araştırma Merkezi'ndeki uzmanlardan (Baha, Berk, Jale, Naz) Naz ise kurumlarındaki diğer uzmanları da temsilen, *"Haftada her gün yapıyoruz."* (3.03.2016, s. 89, st. 1850-1852) ifadelerinde bulunmuştur.

Katılımcı uzmanlar ayrıca Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu toplantı süresi ile ilgili de bilgiler vermişlerdir. Bununla ilgili olarak katılımcı uzmanlardan 4'ü (Jale, Lale, Nil, Veli) deneyimlerinden yola çıkarak bilgi vermişlerdir. Buna göre uzmanlardan Veli kurulun toplantı süresi ile ilgili olarak *"Her öğrencinin dosyası ortalama 5 ila 10 dakika arasında hızlı bir şekilde görüşülüyor."* (1.03.2016, s. 30, st. 622-624) ifadelerinde bulunmuştur. Nil ise Veli'nin belirttiği süreden farklı olarak toplantı süresinin *"Dosyaların sorununa göre değişiyor. Bazen bir dosyayı bir saat bile görüşüyoruz, bazen*

yarım saat konuşuyoruz, bazen on beş dakika. Bir günümüzü aldığı bile oluyor." (24.02.2016, s. 203, st. 4273-4280) açıklamalarıyla toplantı süresinin öğrenciden öğrenciye farklılaşabildiğini belirtmiştir.

Son olarak uzmanlardan Lale kurul toplantı süresinin, aile katılımının olduğu toplantılarda farklılık gösterdiğini ve daha uzun sürdüğünü *"Velinin katıldıkları daha uzun sürüyor."* (26.02.2016, s. 273-274, st. 8861-8866) ifadeleriyle belirtmiştir.

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyeleri ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan uzmanlar Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyeleri'nin belirlenmesi süreci, kurulda yer alan uzmanlar, aile ve bireysel değerlendirme yapan uzmanın kuruldaki rolü ile ilgili bilgiler vermişlerdir.

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyelerinin belirlenmesi süreci ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 9'u (Ali, Berk, Can, Ece, Gül, Lale, Naz, Nil, Veli) Özel Eğitim Değerlendirme Kurul üyelerinin nasıl belirlendiği ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre Berk (Özel Eğitim Bölüm Başkanı) söz konusu süreç ile ilgili olarak *"Ben belirliyorum. Müdüre listeyi veriyorum. Müdür onayladıktan sonra İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yollanıyor. Kurul üyeleri bir yıllığına belirlenmiş oluyor."* (3.03.2016, s. 88, st. 1834-1838) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Veli ise diğer uzmanlardan farklı olarak kurul üyelerinin belirlenmesi ile ilgili olarak *"Standart yok benim bildiğim, gönüllülük esas."* (1.03.2016, s. 28, st. 580-582) şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Kurul üyeleri ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 11'i (Ali, Baha, Berk, Can, Cem, Ece, Gül, Jale, Lale, Mete, Naz) Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyeleri'nin kimlerden oluştuğu ve özellikleri ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre uzmanlardan Jale Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda yer alan uzmanların sayısı ve uzmanlık alanları ile ilgili bilgiler vermiştir. Jale buna göre *"6 kişiden oluşuyor. 3 rehber öğretmen, 3 özel eğitim öğretmeni."* (29.02.2016, s. 377, st. 11270-11282) ifadelerinde bulunmuştur. Gül ise kurul üyelerinin uzmanlık alanları ile ilgili *"Her engel grubundan bir branş öğretmeninin olması gerekir."* (7.03.2016, s. 171, st. 3564-3565) ifadesinde bulunmuştur. Gül ayrıca kurulda yer alan psikolojik danışmanın da *"... test sertifikasının olması..."* (7.03.2016, s. 171, st. 3161-3163) gerektiği ifadesinde bulunmuştur.

Naz ise Gül'ün verdiği bilgilerden farklı olarak *"Şimdi özel eğitim öğretmeni olarak tek bir başlık altında toplandı artık öyle bir ayrım yok."* (29.02.2016, s. 343, st.

10510-10525) ifadeleriyle kurul üyelerinin branş öğretmenlerine göre ayrılarak oluşturulmadığını belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan 12'si (Ali, Baha, Berk, Can, Cem, Ece, Gül, Lale, Mete, Naz, Nil, Veli) RAM'daki bahsedilen uzmanların yanı sıra Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda ailenin de kurulun daimi üyesi olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre uzmanlardan Can aileleri *"Aileye davetiye veririz toplantı saati ve gününün yazılı olduğu."* (4.03.2016, s. 142, st. 2920-2925) ifadelerinde belirttiği gibi kurul toplantısına davet ettiklerini belirtmiştir. Uzmanlardan Gül de ailenin de kurulda yer almasıyla ilgili olarak *"Veli kurulun doğal üyesidir"* (7.03.2016, s. 171, st. 3558-3565) ifadelerinde bulunmuştur.

3.3.4. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun eğitim ortamına yönlendirmesi

Görüşme yapılan uzmanlar öncelikle eğitim ortamına yönlendirme sürecindeki rol ve sorumlulukları ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Uzmanlar ayrıca kurulun doğal üyesi olan ailelerin de eğitim ortamına yönlendirme süreciyle ilgili olarak kuruldaki rolü ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Katılımcı uzmanlar ayrıca ihtiyaç duymaları halinde bireysel değerlendirme yapan uzmanın da kurul toplantısına katıldığını belirtmişlerdir.

Kurul üyelerinin rol ve sorumlulukları: Öncelikle görüşme yapılan 14 uzmandan 2'si (Can, Jale) bu süreçte kurul üyelerinin rolleriyle ilgili olarak başvuruların aile, okul ve öğretmenlerden gelmesi durumuna rollerinin de değiştiğini belirtmiştir. Buna göre uzmanlardan Can bu doğrultuda *"Okulun, öğretmenin göndermesi ya da ailenin başvurusuyla öğrenci buraya gelir."* (4.03.2016, s. 132, st. 2785-2786) ifadelerinde bulunarak süreç içerisindeki rollerinin değişiklik gösterdiğini belirtmiştir.

Bu doğrultuda görüşme yapılan uzmanlardan 10'u (Baha, Can, Cem, Ece, Gül, Jale, Lale, Mete, Naz) yapılan başvuru ve talepler doğrultusunda kurul üyelerinin rol ve sorumluluklarının eğitsel değerlendirme yapmak, okula yönlendirmek, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitime yönlendirmek ve bu süreçte ailelere ve sınıf öğretmenlerine yol göstermek şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre ilk olarak uzmanlardan Gül, kuruldaki rollerinden birinin *"... çocuğun eğitsel değerlendirmesi ..."* (7.03.2016, s. 171, st. 3570-3576) ifadelerindeki gibi eğitsel değerlendirme yapmak olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan Lale ve Jale ise eğitim ortamına yönlendirme sürecinde rol aldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre Jale, *"Bir okul değişikliği mi söz konusu?"*

(29.02.2016, s. 380, st. 11337-11359) ifadeleriyle eğitim ortamına yönlendirme ve eğitim ortamında değişiklik yapmak ile ilgili rollerinin olduğunu belirtmiştir. Uzmanlardan Lale de buna ek olarak kademe geçişlerindeki yönlendirme sürecinde de etkin olduklarını *"İlkokulu bitirdi, ortaokula yönlendirilmesi gerekiyor ona karar veriyoruz."* (26.02.2016, s. 279, st. 8973-8975) ifadeleriyle belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan 10'u (Ali, Asu, Baha, Can, Gül, Jale, Lale, Mete, Naz, Veli) rollerinden bir diğerinin öğrencinin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden alacağı destek eğitim raporunun yenilenmesi ve ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre uzmanlardan Mete *"Rehabilitasyon kararının yenilenmesi."* (26.02.2016, s. 311, st. 9695-9699) ifadesiyle öğrencinin destek eğitim raporunu yenileme rolünü üstlendiklerini belirtmiştir. Veli ise bu noktada bu süreç ile ilgili rollerini *"Özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinin önünde bir yol haritası çizmiş oluyoruz."* (1.03.2016, s. 20, st. 399-401) şeklinde tanımlamıştır. Uzmanlardan Veli de bu düşünceyi destekler nitelikte *"Gerçekleştirdiği amaçlar varsa bir üst amaca geçiyoruz."* (1.03.2016, s. 26, st. 524-528) ifadelerindeki yeni amaçları belirleyerek öğrenciye hangi alanlarda destek olunacağını belirlediklerini belirtmiştir.

Uzmanlardan Gül ise, yürütülen tüm bu süreçlerde aileye yol gösterme rolünü de üstlendiklerini de belirtmiştir. Bu yöndeki düşüncelerini Gül *"Veliyi ikna etme yoluna gidiyoruz."* (7.03.2016, s. 167, st. 3280-3292) ifadeleriyle aileleri de bu süreçte yalnız bırakmayıp bilgilendirdiklerini belirtmiştir.

Uzmanlardan Ece ise eğitim ortamına yönlendirme kararının verilmesinin ardından okuldaki sınıf öğretmenine öğrencinin eğitimiyle ilgili süreci onlara tanımlayıcı amaçlar gönderdiklerini *"Yönlendirme yaparken yıllık amaçlar yazıyoruz, amaçlar öneriyoruz."* (4.03.2016, s. 106, st. 2212-2216) ifadeleriyle belirtmiştir.

Görüşme yapılan katılımcı uzmanlar RAM'ın eğitim ortamına yönlendirme sürecindeki rolü ile ilgili düşüncelerini belirtmekle birlikte yürüttükleri bu rolün kaynaştırma eğitimi ile ilgili olan bölümünde kaynaştırma başarısını nasıl etkilediği ile ilgili de görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre görüşme yapılan uzmanlardan 5'i (Cem, Lale, Naz, Nil, Veli) kaynaştırma uygulamalarının başarısı üzerinde RAM'ın rolü olmadığını belirtmekle birlikte bunun bazı nedenleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Veli *"Biz bir eğitim kurumundan ziyade tanı yerleştirmede görev alıyoruz. Kaynaştırma eğitim seviyesine katkımız yok."* (1.03.2016, s.20. st. 393-396) ifadelerinde bulunmuştur. Veli bu düşüncenin nedenlerini ise *"Çünkü eğitimi biz vermiyoruz. Verilen*

eğitimin sadece ne derece başarıya ulaştığını ölçüyoruz." (1.03.2016, s. 20, st. 396-399) şeklinde açıklamıştır. Son olarak uzmanlardan Nil ise *"Bizim burada yeterli olduğumuzu düşünmüyorum ben. Bir şey yaptığımızı da düşünmüyorum. Biz ancak çocuğu görüyoruz, değerlendiriyoruz, raporunu hazırlayıp amacını belirleyip, şunu yapıp bunu yapıp gönderiyoruz."* (24.02.2016, s. 194, st. 4065-4085) şeklindeki açıklamalarıyla kaynaştırma başarısı üzerinde RAM'ın bir rolü olmadığını belirtmiştir.

Ailenin kuruldaki rolü ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan uzmanlar Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda RAM'daki uzmanların rolü olmasıyla birlikte ailelerin de rolü olduğu ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre görüşme yapılan 14 uzmandan 3'ü (Cem, Mete, Veli) Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda ailenin rolü ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre uzmanlardan, Cem ailelerin kurul toplantısı sürecindeki rolleri ile ilgili *"Oy hakkı vardır."* (24.02.2016, s. 235, st. 7962-7964) ifadelerinde bulunmuştur. Uzmanlardan Mete ise ailelerin aynı zamanda kurul kararını değiştirme hakkına sahip olduklarını *"Gerekirse karara itiraz edebiliyor."* (26.02.2016, s. 309, st. 9652-9658) şeklinde belirtmiştir. Veli de bu düşünceyi destekler nitelikte kurulda aile kararlarının önemli olduğunu *"Ailenin dışında çok fazla bir karar almıyoruz."* (1.03.2016, s. 23, st. 453) ifadeleriyle belirtmiştir.

Bireysel değerlendirme yapan uzmanın kuruldaki rolü ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 10'u (Ali, Berk, Can, Ece, Jale, Lale, Mete, Naz, Nil, Veli) öğrenciyi bireysel olarak değerlendiren uzmanın kurul üyeleri arasında yer almamasına rağmen Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu toplantılarında yer alabildiğini belirtmişlerdir. Uzmanlardan Naz bu yöndeki düşüncelerini *"Zaman geçiren, çocuğu inceleyen o, aileden bilgi alan o."* (29.02.2016, s. 349, st. 10654-10656) şeklinde belirtmiştir. Veli de bu düşünceyi destekler nitelikte bireysel inceleme yapan uzmanın destek eğitim ve okul kararı alınması sürecindeki rolü ile ilgili *"Kanaati neyse önerilecek modül ya da yönlendirilecek okul genelde kabul görür."* (1.03.2016, s. 30, st. 606-610) ifadelerinde bulunmuştur.

Lale ise bireysel inceleme yapan uzmanın kurulda hangi durumlarında yer aldığı ile ilgili olarak düşüncelerini *"Karar veremediğimiz bir durum varsa ..."* (26.02.2016, s. 270, 8736-8788) şeklinde belirtmiştir.

RAM'da eğitim ortamına yönlendirme sürecinin işleyişi: Görüşme yapılan uzmanlar eğitim ortamına yönlendirme süreci ile ilgili eğitim ortamı seçeneklerinin belirlenmesi ve kaynaştırma ortamına yönlendirme ölçütleri ile ilgili bilgiler vermişlerdir.

Eğitim ortamı seçeneklerinin belirlenmesi: Görüşme yapılan 14 uzmandan 9'u (Ali, Baha, Berk, Cem, Gül, Lale, Mete, Naz) işitme yetersizliği olan öğrencilerin gidebileceği eğitim ortamlarının sayısı ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre Cem *"Çok fazla değil, kaynaştırma, özel eğitim okulu, biri de özel eğitim sınıfıdır."* (24.02.2016, s. 233-234, st. 7936-7942) ifadelerinde bulunmuştur.

Uzmanlardan Ali ise öğrencinin kaynaştırma eğitimine uygunluğuna karar verilmesi aşmasında gidebileceği kaynaştırma eğitim türüyle ilgili bilgiler vermiştir. Buna göre Ali *"Yarı zamanlı yok zaten artık tam zamanlı kaynaştırma."* (1.03.2016, s. 13, st. 258-259) ifadeleriyle öğrencinin sadece tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alabileceği bilgisini vermiştir.

Uzmanlardan Berk, Mete ve Baha ayrıca eğitim ortamı seçenekleri arasında İÇEM'in yer alması ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Örneğin Mete *"Birinci kademede Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi bu anlamda yükünü karşılıyor. İlimize ailelerin birçoğunun geliş sebebi bu."* 26.02.2016, s. 300, st. 9452-9457) ifadelerinde bulunmuştur. Berk ise farklı olarak RAM'ın İÇEM'e yönlendirme yapmasında rolü olması ile ilgili olarak *"Biz İÇEM'e doğrudan öğrenci yönlendiremiyoruz. Çünkü İÇEM bizim bakanlığımızın kurumu değil. Bir yetkimiz de yok. Genelde çocuğu aile İÇEM'e kaydettirmiş oluyor. Zaten yasal olarak okul kaydı da İÇEM de gözükmüyor, Mustafa Kemal İlkokulu'nda gözüküyor. Mustafa Kemal İlkokulu'na devam ediyor olarak gözüken çocuk aslında İÇEM'de eğitim alıyor."* (3.03.2016, s. 91, st. 1906-1915) ifadelerinde bulunmuştur.

Son olarak katılımcı uzmanlardan Mete görüş bildiren diğer uzmanlardan farklı olarak eğitim ortamı seçeneklerinin şehirden şehire ve şehirden ilçeye değişmesi ile ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Mete bu konuda *"İlden ile de farklılık gösterebiliyor. Farklı bir şehirde yönlendirilebilecek okul çok daha fazla iken herhangi bir ilçedeki bir işitme engellinin gidebileceği okul şansı hemen hemen hiç olmayabiliyor."* (26.02.2016, s. 308, st. 9626-9637) açıklamalarında bulunmuştur.

Kaynaştırma ortamına yönlendirme kriterleri: Görüşme yapılan uzmanlar kaynaştırma ortamlarına yönlendirme kriterleri ile ilgili olarak işitme yetersizliği olan öğrenci ile ilgili kriterler ve öğrenci dışındaki kriterler ile ilgili bilgiler vermişlerdir.

Öğrenci ile ilgili kriterler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 11'i (Asu, Berk, Can, Cem, Ece, Jale, Lale, Naz, Nil, Mete, Veli) işitme yetersizliği olan öğrenci özellikleri ile kaynaştırma ortamına yönlendirme kararı arasında nasıl bir ilişki kurulduğu ile ilgili

görüşlerini belirtmişledir. Uzmanlar bu doğrultuda işitme yetersizliği olan öğrenciyi kaynaştırma ortamına yönlendirirken öğrenci ile ilgili yaş, işitme kaybı türü ve derecesi, işitme yardımcı teknolojilerinden yararlanma durumu, ek engel bulunma durumu, akademik ve sosyal beceri durumu ve ailenin beklentisi gibi kriterleri göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir.

Buna göre uzmanlardan Mete bu konudaki düşüncelerini *"Yaşı, engel türü, ailesinin beklentisi göz önünde bulundurularak yönlendirilmesi yapılır."* (26.02.2016, s. 305, st. 9570-9571)" ifadeleriyle öğrenci özelliklerinin yanı sıra ailenin beklentilerinin de göz önünde bulundurulduğunu belirtmiştir. Uzmanlardan Asu bu noktada işitme kaybı derecesi ile ilgili olarak net bir ifade kullanarak işitme kaybı derecesinin kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecinde etkili olduğunu belirtmiştir. Buna göre Asu *"İşitme kaybının %20 ya da 20'nin üzerinde olması gerekiyor."* (3.03.2016, s. 67-68, st. 1398-1403) ifadelerinde bulunmuştur. Ece ise, işitme kaybı derecesi ile ilgili olarak *"Değerine çok takılmam, burada yaş da çok önemli."* (4.03.2016, s. 117, st. 2459-2461) ve *"Düzeyindense cihazlı olup olmaması daha önemlidir."* (4.03.2016, s. 116, st. 2452-2454) ifadeleriyle yaş ve cihaz kullanımının kaynaştırma eğitimine yönlendirme için önemli kriterler olduğunu, kayıp derecesinin ise o denli önemli olmadığını belirtmiştir. Can da yukarıda Ece'nin yaş düzeyine dikkat çektiği gibi yönlendirme kararının *"Puanlama ya da kriterlere göre verilmiyor. Çocuğun gittiği okul seviyesine, yaş seviyesine göre veriliyor daha çok. İlkokul çağındaysa ilkokula gönderiliyor."* (4.03.2016, s. 140, st. 2870-2872) ifadelerindeki gibi yaşa bağlı olarak öğrenim düzeyine göre verildiğini belirtmiştir.

Uzmanlardan Jale, işitme yetersizliği olan öğrencinin işitme kaybı türünün de kaynaştırma ortamına gidebilmesi için önemli bir kriter olduğunu belirtmiştir. Buna göre Jale *"Tamamen engelinden yola çıkıyoruz."* (29.02.2016, s. 381-382, st. 11379-11386) şeklinde düşüncelerini belirtirken, *"Total işitme kayıplı öğrenciler için tek bir okul var, işitme engelliler ilkokulu."* (29.02.2016, s. 365, st. 11015-11019) ifadeleriyle total işitme kaybına sahip öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmediklerini belirtmiştir. Jale bununla birlikte kaynaştırma ortamına yönlendirdikleri öğrenci özellikleri ile ilgili deneyimlerini de *"Bize başvuran işitme engelli çocukların birçoğu az işiten. Kaynaştırmaya çok rahat adapte olabiliyorlar."* (29.02.2016, s. 382, st. 11402-11408) belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan Cem öğrencide çift engelli olma durumunun *"Eğer üçüncü sınıfa gelip, üçüncü sınıf seviyesinin çok altındaysa işitme yanında zihinsel yetersizliğinin olabileceğini düşünürüz, ona göre eğitim programı öneriyoruz."* (24.02.2016, s. 233, st. 7920-7931) ifadelerinde belirtildiği gibi akranlarıyla kıyaslanarak belirlenmeye çalışıldığını ve yeni engel durumuyla birlikte öğrencinin uygun olan bir okula yönlendirildiğini belirtilmiştir. Veli ise bu noktada öğrencinin çift engelli olması durumunda özel eğitim okullarına yönlendirildiğini belirtmiştir. Veli çift engelli bir öğrencinin kaynaştırma ortamına yönlendirilmesinin sebeplerini *"Çift engelli olduğunda akademik performansı daha düşük oluyor, normal öğrencilerle birlikte eğitim alması uygun olmuyor."* (1.03.2016, s. 21, st. 421-424) şeklinde açıklamıştır.

Katılımcı uzmanlardan Jale yukarıda belirtilen tüm engellilik ile ilgili kriterlerin yanı sıra öğrencinin *"Akademik performansı, sosyal beceri durumu, psikomotor becerisi, dil gelişimi ..."* (29.02.2016, s. 380, st. 11337-11359) gibi akademik, sosyal, dil ve psikomotor becerilerini de göz önünde bulundurduklarını belirtmiştir.

Son olarak uzmanlardan Naz (Rehber Öğretmen) ise görüş bildiren diğer uzmanlardan farklı olarak rehber öğretmen olması ve daha önce işitme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitsel değerlendirme yapmadığı için öğrenci özellikleri ile kaynaştırma ortamına yönlendirme süreci arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu hakkında bilgi sahibi olmadığını *"Benim değerlendirme alanım değil.* (29.02.2016, s. 342, st. 10496) ve *"Nasıl bir uygulama yapıyorlar çok iyi bilmiyorum açıkçası."* (29.02.2016, s. 342, st. 10493-10494) ifadeleriyle belirtmiştir.

Öğrenci dışındaki kriterler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 4'ü (Ali, Berk, Lale, Veli) eğitim ortamlarına yönlendirme sürecinde okul, sınıf ve sınıf öğretmeni gibi özelliklerin göz önünde bulundurulması ile ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Buna göre Ali *"Velinin evine en yakın okul hangisiyse oraya yerleştirmesi yapılıyor."* (1.03.2016, s. 4, st. 71-75) ifadeleriyle öğrencinin yaşadığı çevreye en yakın yere yerleştirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Uzmanlardan Veli bunun yanı sıra okulun, öğrencinin evine yakın olmaması durumunda *"Servisleri de ücretsiz karşılanıyor. Maddi kriterleri göz önünde bulundurarak yerleştirme yapıyorlar."* (1.03.2016, s. 24, st. 468-474) ifadelerinde bulunmuştur.

Katılımcı uzmanlardan Lale kaynaştırma ortamlarına yönlendirmede sınıf ortamının özellikleri göz önünde bulundurduklarını belirtmiştir. Lale bu yöndeki düşüncelerini *"Yapılandırılmış, sesle ilgili donanımlı sınıflarımız var orada. Çocuğa*

başarı sağlayacağı için oralara yönlendirebiliyoruz." (26.02.2016, s. 281, st. 9028-9031) ifadeleriyle kaynaştırma sınıfların çevre seslerinden yalıtılmış olmasının bir diğer kriter olduğunu belirtmiştir.

Uzmanlardan Ali ve Berk ise aileye okul ile ilgili bir öneride bulunulmasıyla ilgili olarak düşüncelerini belirtmişledir. Örneğin Ali bu konuda aileye okul ismi önerilmesiyle ilgili olarak *"Vermiyoruz biz."* (1.03.2016, s. 13, st. 255) ifadelerinde bulunmuştur. Veli de bu düşünceyi destekler nitelikte *"Bu konu bizim etki alanımızda değil. Öğretmenin yeterliliği, öğrenciyi kabulleniş düzeyi ya da sınıfı buna hazır hale getirmesini göz ardı ederek vermek zorundayız."* (1.03.2016, s. 33, st. 674-681) ifadelerinde bulunmuştur. Berk de bu düşünceleri destekler nitelikte *"Öğretmen seçme lüksümüz."* (3.03.2016, s. 94, st. 1961-1965) ifadelerinde bulunmuştur.

Katılımcı uzmanlardan 2'si (Baha, Veli) ayrıca RAM'ın okul ve öğretmen önerme yetkisinin olmadığını, bu sorumluluğun İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun olduğunu belirtmiştir. Buna göre Veli düşüncelerini *"Rehberlik araştırma merkezindeki arkadaşların pek fonksiyonu yok. Çünkü okullardaki kontenjanları kendileri biliyorlar, hangi okulda doluluk varsa boş olan okula yerleştirmesini yapıyorlar."* (1.03.2016, s. 24, st. 474-478) ifadelerinde bulunmuştur. Bunlara ek olarak Baha bu süreçte İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun aynı zamanda *"Yönetmelikler icabı 20 çocuğa 1engelli çocuk olacak şekilde yerleştirme yapılması gerekiyor."* (1.03.2016, s. 54, st. 1111-1118) ifadelerindeki hususları da göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir.

Yönlendirme sürecinin tamamlanması süreci: Görüşme yapılan uzmanlar eğitim ortamına yönlendirme sürecinin; eğitim ortamına karar verilmesi ve alınan kararının İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'na iletilmesiyle sonra erdiğini belirtmişlerdir.

Kurul üyelerinin yönlendirme kararını alması: Görüşme yapılan 14 uzmandan 6'sı (Baha, Berk, Gül, Jale, Mete Veli) Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Toplantısının sona ermesi ve öğrenci için en uygun eğitim ortamına yönlendirme kararının verilmesi aşamasına geçtiklerini belirtmişlerdir. Buna göre uzmanlar kurul kararlarının nasıl verildiği ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna yönelik olarak Berk *"Herkes kendi uzmanlığı açısından bakıyor olaya. Genelde kararlar oy birliği ile çıkıyor."* (3.03.2016, s. 89-90, st. 1869-1880) ifadelerinde bulunmuştur. Jale bu noktada *"Her zaman fikir birliğine ulaşmak çok mümkün olmuyor."* (29.02.2016, s. 381, st. 11364-11371) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Baha ise kurul kararında oy sayının eşit olması durumunda *"Kurul başkanının iki tane oy hakkı var. 3-3 olduğu zaman artı bir oy hakkı var, velinin de oy*

hakkı var." (1.03.2016, s. 51, st. 1044-1047) ifadelerindeki gibi bir yol izlendiğini belirtmiştir.

Kaynaştırmaya karar verme sürecinde aile katılımı: Görüşme yapılan 14 uzmandan 6'sı (Cem, Baha, Mete, Naz, Nil, Veli) kaynaştırmaya karar verme sürecinde ailelerin kaynaştırmaya karar verme sürecindeki katılımları il ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre Mete ailelerin kaynaştırmaya karar verme sürecine katılma durumları ile ilgili olarak *"Çocuğundan beklentisi olan insan davetiye verilmese bile katılmak istediğini dile getiriyor ama kimi aileler de davetiye verseniz bile fazla bir dönüt alamıyorsunuz."* (26.02.2016, s. 309-310, st. 9663-9671) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Uzmanlardan Naz bununla ilgili olarak *"Çünkü kurula gelmiyor veliler ya da gelemiyorlar, fiziksel koşullarımız çok uygun değil."* (29.02.2016, s. 344, st. 10552-10554) ifadelerinde bulunmuştur. Baha ise Naz'ın bu düşüncelerinden farklı olarak *"Aileler bilinçli olarak geliyor."* (1.03.2016, s. 44, st. 908-913) ve *"Genelde evine en yakın okulu tercih ediyor."* (1.03.2016, s. 48, st. 997-1000) ifadeleriyle ailelerin kaynaştırma kararını alarak RAM'a geldiklerini ve okul tercihini de evlerine yakın olan okuldan yana kullandıklarını belirtmiştir. Veli ayrıca ailelerin çocuklarındaki işitme kaybı derecesi her ne olursa ailelerin çocuklarını diledikleri okula kayıt ettirebildiklerini belirtmiştir. Buna göre Veli *"Çocuk total işitme kayıplı olsa ben çocuğumu şurada okutmak istiyorum dediği zaman oraya yazdırabiliyor."* (1.03.2016, s. 44, st. 913-918) ifadeleriyle düşüncelerini desteklemiştir.

Cem ise görüş bildiren uzmanlardan farklı olarak *"Çok net olamıyorlar. Bizim bilgilendirmelerimizle ancak yönlendirilebiliyorlar. Kaynaştırmanın ne demek olduğunu anlayana kadar baya bir zaman geçmiş oluyor."* (24.02.2016, s. 215, st. 7524-7527) ifadelerinde bulunmuştur. Nil de bu düşünceleri destekler nitelikte *"Veliye alternatifler sunuluyor. Veli okullarla ilgili araştırma yapıyor sonra göndermeye karar verdiği okulu belirliyor."* (24.02.2016, s. 202, st. 4249-4253) ifadelerinde bulunmuştur. Uzmanlardan Naz da benzer şekilde *"Çocuğun devam ettiği bir okul var mı, yoksa biz mi yerleştireceğiz?"* (29.02.2016, s. 344, st. 10546-10552) şeklindeki bilgilerin ailelerden alındığını belirtmiş ve *"Aile hangisi uygunsa gideriz dediğinde zaten uygun okul belirleniyor, aile burayı arıyor hangi okula gideceğiz diye. Aile gidip kayıt yaptırıyor, Milli Eğitim de yazıyı gönderiyor, o zaman okul kaydetmek zorunda kalıyor zaten."* (29.02.2016, s. 334, st. 10313-10317) ifadelerinde bulunmuştur.

Kaynaştırma ortamına yerleştirme süreci: Görüşme yapılan uzmanlar kaynaştırma ortamına yerleştirme süreciyle ilgili olarak Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda öğrencinin uygun olan eğitim ortamının belirlenmesinin ardından RAM'da Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda alınan eğitim ortamına yönlendirme kararının, İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun da bir üyesi olan Özel Eğitim Bölümü Başkanı tarafından İlçe Özel Eğitim Hizmetleri'ne iletildiğini ve son aşama olarak öğrencinin eğitim alacağı okulun söz konusu kurulda belirlendiği ile ilgili bilgiler vermişlerdir.

Buna göre görüşme yapılan uzmanlar kaynaştırma ortamına yerleştirme süreciyle ilgili olarak RAM yönlendirme karanın İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'na iletilmesinin ardından İlçe Özel Eğitim Kurulu'nun toplanması ve bu kurulun yerleştirme sürecindeki rolleri ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu üyeleri ve yerleştirme sürecindeki rolleri ilgili bilgiler: Görüşme yapılan uzmanlar RAM'daki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ile ilçedeki İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulları'nın eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde birlikte rol aldıklarını belirtmişlerdir.

Bu doğrultuda görüşme yapılan 14 uzmandan 5'i (Cem, Berk, Gül, Naz, Veli) eğitim ortamına yerleştirme sürecinde görev alan İlçe Milli Eğitim Özel Eğitim Hizmetleri Kurul Üyeleri hakkında bilgiler vermişlerdir. Buna göre Cem ilçedeki yerleştirme sürecinde yer alan kuruldaki üyelerin *"Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Başkanı, bir okul müdürü, bir rehber öğretmen ve bir özel eğitim öğretmeni ile ilgili İlçe ya da İl Mili Eğitim Şube Müdürü ya da Müdür Yardımcısı başkanlığında yapılıyor."* (24.02.2016, s. 239, st. 8050-8053) şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Buna göre görüşme yapılan uzmanlardan 4'ü (Berk, Can, Cem, Naz) Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda eğitim ortamına yönlendirme kararının alınmasının ardından Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Kararı'nın İlçe Özel Eğitim hizmetleri Kurulu'na gönderildiğini belirtmişlerdir. Buna göre Naz *"Biz kaynaştırmadır, özel eğitim okuludur gibi bir öneride bulunuyoruz."* (29.02.2016, s. 325-326, st. 10116-10123) ve *"Eğitim ortamına yerleştiren onlar."* (29.02.2016, s. 325-326, st. 10123-10127) ifadelerinde bulunmuştur. Berk de Naz'ın belirttiği bu eğitim ortamı önerilerinin *"Yönlendirme kararı çocuğun okula yerleştirilmesi için İlçe Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'na yollanıyor. İlçe Milli Eğitim Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'na da bu çocuğun hangi okulun kaynaştırma öğrencisi olacağı belirleniyor ve nihai karar veriliyor."* (3.03.2016, s. 85-86, st. 1785-1790) ifadeleriyle İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'na iletildiğini ve

kaynaştırma okulunun bu kurulda belirlendiğini belirtmiştir. Naz da bu bilgilere ek olarak RAM'daki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Başkanı'nın da İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nda yerleştirme sürecinde rol sahibi olduğunu *"Kurul başkanımız aile çocuğu şu okula göndermek istiyor diyor. Bizim raporumuzda herhangi bir oynama yapılamadığı için sistemden otomatik olarak çıkıyor, üst yazı yazılıyor."* (29.02.2016, s. 333-334, st. 10300-10307) şeklindeki ifadelerle belirtmiştir. Uzmanlardan Gül de İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurul toplantısının sona ermesiyle ilgili olarak Naz'ın bahsettiği sürecin *"Evrakların bir nüshası veliye verilmek üzere okula gönderiliyor. Kararı okula ulaştığında veliye ulaşıyorlar ya da onun öncesinde veli zaten gidip gerekli işlemleri başlatıyor."* (7.03.2016, s. 167-168, st. 3298-3306) şeklinde sonlandığını belirtmiştir.

3.4. Kaynaştırma ortamına yönlendirmeden sonra RAM'a düşen rol ve sorumluluklar

Görüşme yapılan uzmanlar işitme yetersizliği olan öğrencinin kaynaştırma ortamına yönlendirilmesinden sonra RAM'ın izleme çalışmalarına yönelik yürüttüğü faaliyetlerle ilgili bilgiler vermişlerdir (bkz. Tablo 3.5.).

Tablo 3.5. *Kaynaştırma Ortamına Yönlendirmeden Sonra RAM'a Düşen Rol ve Sorumluluklar Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.4.1.	İzleme Çalışmalarına Yönelik Faaliyetler	10

3.4.1. *İzleme çalışmalarına yönelik faaliyetler*

Görüşme yapılan uzmanlar izleme çalışmalarına yönelik olarak yürütülen faaliyetleri, RAM tarafından yapılan faaliyetler ve okul ve öğretmenlerden gelen talepler doğrultusunda yapılan faaliyetler olarak belirtmişlerdir.

Buna göre görüşme yapılan 14 uzmandan 10'u (Ali, Asu, Can, Cem, Ece, Gül, Jale, Mete, Naz, Veli) RAM tarafından yapılan izleme çalışmalarına yönelik yürütülen faaliyetlerle ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre uzmanlardan Can ve Ali öğrencinin kaynaştırma kararının çıkmasının ardından öğrenci ile ilgili öğretmen ve okul idaresine yol gösterici bilgilendirmelerde bulunduklarını belirtmiştir. Örneğin Can bu konuda öğretmenlere eğitim planın yanı sıra öğretmenin sınıfta yapabileceği fiziksel

uyarlamalarla ilgili *"Çocuk yakına oturtulur, çok dolaşılmaz, konuşurken sabit durulur, yüzüne bakılır belki dudak okuyor çocuk, bu tarz öneriler. Ama yeterli değil."* (4.03.2016, s. 126, st. 2659-2666) ifadelerindeki önerileri de gönderdiklerini ancak bu önerilerin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Uzmanlardan Ece ise kaynaştırma öğrencisi olan okulda yürüttükleri birebir faaliyetler hakkında bilgiler vermiştir. Buna göre Ece *"İstatistiki bilgilerimiz var hangi okulda kaç tane işitme engelli öğrencimiz var gibi ..."* (4.03.2016, s. 108, st. 2262-2264) ve *"Okul gezileri yapıp öğretmenleri bilinçlendirmeye çalışıyoruz. Amacımız diğer velilere ulaşmak."* (4.03.2016, saya 104, st. 2178-2180) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Cem ise bu noktada izleme çalışmalarının *"Okul, eğitim ortamında izlemek."* (24.02.2016, s. 219, st. 7624-7628) şeklinde algılandığını ancak izlemenin *"Çocuk buraya senede bir defa belli aralıklarla geliyor, böyle de izleriz."* (24.02.2016, s. 219, st. 7624-7628) ifadelerinde belirtildiği gibi RAM'da da yapılabildiğini belirtmiştir. Uzmanlardan Jale de bu düşünceyi destekler nitelikte *"Dönem sonlarında bize BEP planları gelir. Onların incelenmesi, dosyalanması, çocuğun gelişiminin takip edilmesi ..."* (29.02.2016, s. 370, st. 11117-11126) şeklinde izlemenin RAM'da yapılmasıyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir.

Son olarak Naz ise görüş bildiren diğer uzmanlardan farklı olarak RAM'ın yerleştirmeden sonra izleme çalışmalarını yürütmekle ilgili bir rolü olmadığını *"Zorunlu değil yasal olarak, takip etmeyi okuldaki BEP geliştirme birimi yapar."* (29.02.2016, s. 327, st. 10161-10164) ifadelerinde bulunmuştur.

Görüşme yapılan uzmanlardan 13'ü ise (Asu, Baha, Berk, Can, Cem, Ece, Gül, Jale, Lale, Mete, Naz, Nil, Veli) okul, öğretmen ve aile gibi, RAM dışından gelen talepler doğrultusunda yapılan izleme çalışmalarına yönelik olarak yürütülen faaliyetlerle ilgili olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre Gül, Jale ve Cem öğretmenler ve ailelerden gelen talepler doğrultusunda yapılan faaliyetlere yönelik yapılan çalışmalar hakkında bilgiler vermişlerdir. Örneğin Gül öğretmenleri *"Nasıl yaklaşılır, ne yapılır akademik ya da uyum problemlerine yönelik olarak ..."* (7.03.2016, s. 157-158, st. 3165-3168) konularında bilgilendirdiklerini belirtmiştir. Cem ise bunun yanı sıra *"Aileye, okul idaresine bizi bilgilendirin dediğinde mutlaka gidiyoruz."* *İfadelerinde bulunmuştur.* Jale de daha ayrıntılı olarak öğretmenlere yönelik olarak yapılan bilgilendirmenin içeriği hakkında *"BEP planı, çocuğun yaşadığı bir uyum sorunu olabilir."* (29.02.2016, s. 369, st. 11097-11101) açıklamalarında bulunmuştur.

Uzmanlardan Berk, Nil ve Naz ise diğer uzmanlardan farklı olarak öğretmen ve okullardan gelen taleplerin bilgilendirme isteği dışında öğrencinin eğitim ortamında değişiklik yapılması için gelebildiğini belirtmişlerdir. Buna göre Berk *"Diğer velilerin şikayeti varsa, öğretmen çocuğu istemiyorsa, okul idaresi çocuğu yollamak istiyorsa, çocuk bazı disiplin problemleri yaşıyorsa bizden çocuğun okulunu değiştirmek için yasal bir dayanak olarak istifade etmek isteniyor yoksa çocuğun eğitimiyle daha farklı ne yapılabilir gibi bir düşünce olmadı yani şu ana kadar."* (3.03.2016, s. 94, st. 1972-1978) açıklamalarında bulunmuştur.

Ece bunun yanı sıra *"Okul gezileri de var."* (4.03.2016, s. 106, 2216) ifadeleriyle okullara rehberlik edildiğini ve bu rehberlik sürecinde yapılan faaliyetlerle ilgili de *"BEP'le ilgili soruları cevaplandırıyoruz, beraber hazırlıyoruz. Öğrencinin sınıf içindeki durumuna bakıyoruz. Öğretmenine neler yapabileceğine fikir öneriyoruz."* (4.03.2016, s. 106, st. 2227, 2230) ifadelerinde bulunmuştur.

3.5. Kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecinde yaşanan sorunlar

Görüşme yapılan uzmanlar kaynaştırma ortamına yönlendirme süreci ve sonrasında çeşitli sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. (bkz. Tablo 3.6.).

Tablo 3.6. *Kaynaştırma Ortamına Yönlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.5.1.	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün Genel Yapısından Kaynaklanan Sorunlar	1
3.5.2	Türk Eğitim Sistemi'nden Kaynaklanan Sorunlar	1
3.5.3.	Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalar Arasındaki Farklılıklardan Kaynaklanan Sorunlar	
3.5.4.	Uzmanların Lisans Düzeyi Eğitimlerinden Kaynaklanan Sorunlar	2
3.5.5.	RAM'ın İşleyişinde Yaşanan Sorunlar	13
3.5.6.	Kaynaştırma Ortamında Yaşanan Sorunlar	14

Buna göre uzmanlar söz konusu sorunları; İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün genel yapısından kaynaklanan sorunlar, Türk Eğitim Sistemi'nden kaynaklanan sorunlar, yasal düzenlemeler ve uygulamalar arasındaki farklılıklardan kaynaklanan sorunlar, üniversite eğitimiyle ilgili sorunlar, RAM'da yaşanan sorunlar ve kaynaştırma ortamında yaşanan sorunlar olarak belirtmişlerdir.

3.5.1. *İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün genel yapısından kaynaklanan sorunlar*

Görüşme yapılan uzmanlardan 14 uzmandan 1'i (Berk) İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nde yerleştirme sürecinde yer alan personelin özel eğitim bölümü ve bu bölüm ile ilgili eğitim ortamına yerleştirme süreçlerinde yeterli donanıma sahip olmadıklarını ve bu nedenle sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Buna göre Berk *"İlçe Milli Eğitim'de özel eğitimle ilgili yeterli donanımı ve bilgisi olan şube müdürü yok. Bir müzik öğretmeni de sizin özel eğitim şube müdürünüz olabiliyor."* (3.03.2016, s. 98, st. 2054-2061) ifadeleriyle buradaki kurulun niteliği ile ilgili eleştirilerde bulunmuştur.

Ayrıca Berk belirttiği bu sorunlara bağlı olarak bu kurulla *"İlçe Özel Eğitim Kurulu'na ihtiyaç yok. Bu tamamen Türk bürokrasinin uydurduğu anlamsız bir şey. Burada da çok rahatlıkla yapılabilecek bir şey. Aslında burada da yapılmasına gerek yok tamamen ailenin isteğine bırakılması gereken bir şey."* (3.03.2016, s. 101, st. 2121-2125) ifadeleriyle eleştirilerde bulunmuştur.

3.5.2. *Türk Eğitim Sistemi'nden kaynaklanan sorunlar*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 1'i (Berk) Türk Eğitim Sistemi'nden kaynaklanan sorunlar ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Berk bu konuda, kaynaştırma uygulamalarının var olan eğitim sistemiyle yürütülemediğini belirtmiştir. Berk bu düşüncesinin nedenlerini *"Eğitim sistemimiz kaynaştırma eğitimine müsait değil, sınav odaklı bir eğitim sistemine sahip olduğumuz, her şey akademik beceri üzerinden ölçüldüğü için ..."* (3.03.2016, s. 96, st. 2002-2014) ifadeleriyle açıklamıştır.

3.5.3. *Yasal düzenlemeler ve uygulamalar arasındaki farklılıklardan kaynaklanan sorunlar*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 2'si (Berk, Gül) yasal düzenlemeler ve uygulamalar arasındaki farklılıklar ve bu farklılıklara neden olan etkenlerden söz etmişlerdir. Buna göre Gül yönetmeliklerde kaynaştırma uygulamalarının nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili yasal düzenlemelerin var olduğunu ancak uygulamaların gerçekleştirilmesi aşamasında bazı sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Gül bu konudaki düşüncelerini *"İdeal olanı orada tanımlamışlar, uygulamaya döndüğümüzde kaynaştırma öğrencileri bırakıyoruz, orada kalıyor."* (7.03.2016, s. 184, st. 3855-3861)

ifadeleriyle belirtmiştir. Uzmanlardan Berk ise, bu durumun altında yatan nedenlere değinmişlerdir. Buna göre Berk *"Sıkıntı alt yapı hazırlanmadan, konunun paydaşları ciddi bir eğitimden geçirilmeden, mevzuatta var diye bu uygulamaya devam edilmesi."* (3.03.2016, s. 81, st. 1682-1689) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

3.5.4. *Uzmanların lisans düzeyi eğitimlerinden kaynaklanan sorunlar*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 1'i (Lale) öğretmenlerin üniversite eğitiminden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını düşündüğünü belirtmiştir. Lale buna göre, özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmalarının değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlara etkisi ile ilgili olarak *"Zihin engelliler öğretmeni, işitme engelliler öğretmeni biliyorsunuz bütün engel grubunu tanımak zorundayız artık."* (26.02.2016, s. 261, st. 8532-8533) ifadelerinde bulunmuştur.

3.5.5. *RAM'ın işleyişinde yaşanan sorunlar*

Görüşme yapılan uzmanlar RAM'da yaşanan sorunları; izleme faaliyetleri ile ilgili yaşanan sorunlar, yönlendirme sürecinde yaşanan sorunlar ve değerlendirme sürecinde sorunlar şeklinde belirtmişlerdir.

İzleme faaliyetleri ile ilgili yaşanan sorunlar: Görüşme yapılan 14 uzmandan 3'ü (Ece, Lale, Naz) işitme yetersizliği olan öğrencileri izlenme faaliyetleri ile ilgili yaşanan sorunlar ve bu sorunların nedenlerini belirtmişlerdir. Buna göre Naz izleme çalışmalarının yapılmama nedenlerini *"RAM'da okulları gezip izleyecek bir ekip oluşturamıyorsunuz sayı yetersizliğinden."* (29.02.2016, s. 327, st. 10154-10157) şeklinde belirtmiştir. Uzmanlardan Ece, bu düşünceyi destekler nitelikte RAM olarak yeterli sayıda uzmana sahip olmadıkları için izleme faaliyetlerini yürütmekte sorun yaşadıklarını dile getirmiş ve izleme faaliyetlerini yürütmek için gönüllü olduklarını *"Personel sayısı arttıkça gerçekleştirmeyi düşünüyoruz."* (04.03.2016, s. 106, st. 2217-2219) ifadeleriyle belirtmiştir.

Yönlendirme sürecinde yaşanan sorunlar: Görüşme yapılan 14 uzmandan 8'i (Asu, Berk, Cem, Gül, Jale, Lale, Mete, Veli) eğitim ortamına yönlendirme sürecinde yaşanan sorunlar ile ilgili yönlendirme faaliyetlerinin nitelikli yürütülmemesi, başvuru sürecinde eğitsel değerlendirme isteği formlarının eksik doldurulması, ailelerin çocuk hakkında doğru bilgi vermemesi, öğrenci özelliklerine uygun kriterlerde eğitim ortamı bulunmaması gibi nedenlerle sorunlar yaşayabildiklerini belirtmişlerdir.

Buna göre öncelikle katılımcı uzmanlardan Nil RAM'da eğitsel değerlendirmeyle birlikte eğitim ortamına yönlendirme gibi birçok faaliyet yürütmelerine rağmen *"Buradaki yönlendirmenin çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum."* (24.02.2016, s. 193, st. 4053-4054) ifadeleriyle yaptıkları işin niteliği ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Gül ise daha ayrıntılı olarak RAM'a yapılan yönlendirme başvurusu sürecinde yaşadıkları sorunlarla ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Gül buna göre *"Eğitsel değerlendirme isteği formu her defasında yanlış gelir. Çocuğun özelliklerine yönelik ayrıntılı bilgi yazılmamıştır, okuldan doğru düzgün tam olarak doldurulmuş olarak gelmez."* (7.03.2016, s.166, st. 3261-3266) ifadelerinde bulunmuştur. Gül ayrıca eğitim ortamına yönlendirme sürecinde öğrencinin okuldaki ve evdeki durumuyla ilgili bilgi ailelerden bilgi alma sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Gül bu yöndeki düşüncelerini *"Okuldaki durumunu bilmiyoruz açıkçası. Aile bazen eksik, yanlış bilgi verebiliyor okuldaki durumu ile ilgili." (7.03.2016, s. 166, st. 3258-3259)* şeklindeki ifadeleriyle ailelerin kendilerini yanlış yönlendirebildiklerini belirtmiştir.

Uzmanlardan Cem ise yönlendirme sürecinde her alanda uzman personelin olması gerektiğine dikkat çekerek bununla ilgili olarak değerlendirme sürecinde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Cem ayrıca bu sorunların nedenlerini *"Verecek para yok. Başka bakanlıklarda bu insanlar. Bir sosyal hizmet uzmanı Milli Eğitim Bakanlığı'nda istihdam edilmiyor, bir fizyoterapist Milli Eğitim Bakanlığı'nda istihdam edilmiyor, sağlık bakanlığında istihdam ediliyor, kimse gelmek istemiyor."* (24.02.2016, s. 235, st. 7971-7980) şeklinde açıklamıştır.

Katılımcı uzmanlardan Mete ise yönlendirme kararının verilmesi aşamasında öğrencinin özelliklerine ve kaynaştırma kriterlerine uygun okul bulunamaması nedeniyle sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Buna göre Mete yaşadıkları bu sıkıntıları *"Çocuğun durumuna uygun okul var mı, mevcut sayı sınırlaması uygun mu, yerleştirme yeri gideceği yere uzak mı yakın mı bu tip bir sürü sıkıntılar."* (26.02.2016, s. 301-302, st. 9482-9490) şeklinde belirtmiştir.

Uzmanlardan Berk ise yönlendirme sürecinde yaşanan sorunlarının bilimsel kriterlerden kaynaklı değil, bu süreçte yer alan uzmanların yönlendirme sürecinde bu kriterleri göz ardı etmelerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Berk bu yöndeki düşüncelerini *"Şark kafasıyla, bilimsel kriterlere göre değil de kim ne der, tanıdığı var mı?"* (3.03.2016, sayfa 100, satır 2098-2111) şeklinde belirtmiştir.

Son olarak görüş bildiren tüm uzmanlardan farklı olarak Gül, Lale ve Baha işitme yetersizliği olan öğrencilerin engel grupları ve öğrenim düzeyleriyle ilgili olarak yönlendirmesi sürecinde sorun yaşama durumlarından bahsetmişlerdir. Örneğin Lale bu yöndeki düşüncelerini "*Diğer engel gruplarında yaşadım ama işitmede yaşamadım açıkçası.*" (26.02.2016, s. 289, st. 9207-9214) ifadeleriyle diğer engel gruplarında sorun yaşarken işitme yetersizliği olan öğrencilerin yönlendirilmesi sürecinde sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Uzmanlardan Baha ise yönlendirme süreciyle ilgili olarak öğrencilerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak uygun eğitim ortamlarının varlığı ile ilgili sorun yaşanması durumuna değinmiştir. Buna göre Baha "*İlkokulda, ortaokulda sorun yok.*" (1.03.2016, s. 52, st. 1072-1075) ifadeleriyle lise düzeyinde işitme yetersizliği olan öğrenciler için eğitim ortamı seçeneklerinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar: Görüşme yapılan 14 uzmandan 7'si (Ali, Asu, Can, Ece, Gül, Lale, Nil) RAM'da değerlendirme sürecinde işitme yetersizliği olan öğrenciden kaynaklanan, değerlendirme araçlarının yetersiz olmasından, değerlendirme sürelerinin kısalığından kaynaklanan sorunlar yaşanabildiğini belirtmişlerdir. Buna göre Ali değerlendirme öncesindeki süreçte yaşadıkları sorunlarla ilgili öğrencilerin cihaz kullanmadan gelmelerine bağlı olarak sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre Ali *"Bazen çocuk cihazını takmadan gelmiş oluyor, sağlıklı bir şekilde değerlendirme yapamıyoruz."* (1.03.2016, s. 15, st. 290-292) ifadelerinde bulunmuştur.

Katılımcı uzmanlardan Ali değerlendirme sürecinde yaşanan bir diğer sorunun değerlendirme araçlarının öğrencilerin yaş seviyelerine göre ayrılmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Buna göre Ali düşüncelerini *"Tek tek bir evrak kullanıyoruz bununla ilgili. Anasınıfındaki çocuk için de, lise seviyesindeki çocuk için de aynı performans değerlendirme formu kullanılıyor."* (1.03.2016, s. 15-16, st. 303-308) ifadelerinde bulunmuştur. Gül ise tüm öğrencilerin aynı değerlendirme aracıyla değerlendirilmesinde sonucunda değerlendirme sonuçlarıyla ilgili *"Öznel olabiliyor."* (7.03.2016, s. 164, st. 3289-3298) ifadelerinde bulunmuştur. Gül ayrıca değerlendirme araçlarının yanı sıra öğrencinin o anda gerçek performansının ortaya konmasıyla ilgili de sorunlar yaşanabildiğini *"Çocuğun günü değilse doğru değerlendirme yapamıyorsunuz. Zaman zaman yaptığımız değerlendirmelerde hata olabiliyor."* (7.03.2016, s.162, st. 3256-3261) ifadeleriyle belirtmiştir.

Asu, Baha ve Nil ise değerlendirme sürecinde yaşanan bir diğer sorunla ilgili olarak RAM' daki değerlendirme sürelerinin yeterliliği ile ilgili düşüncelerini belirmişledir.

Örneğin Nil *"Burada beş dakikalık, yarım saatlik, 15 dakikalık bir değerlendirmeyle çocuk hakkında bir amaç belirliyoruz. Çok da sağlıklı olduğunu düşünmüyorum."* (24.02.2016, s. 189-190, st. 3969-3977) ifadelerinde bulunmuştur. Baha da bu düşünceleri destekler nitelikte *"Bizim burada yapacağımız değerlendirme yarım saat, bir saatlik değerlendirme, gözden kaçırdığımız konular olabilir, okullarda tekrar değerlendirilmesi daha uygun bu çocukların."* (1.03.2016, s. 57, st. 1183-1186) ifadelerinde bulunmuştur.

Son olarak Ali görüş bildiren uzmanlardan farklı olarak değerlendirmeye yardımcı olarak kullanılan bireysel gelişim raporlarıyla ilgili *"Rehabilitasyon merkezinden gelen bireysel gelişim raporlarının çok titizlikle doldurulduğunu düşünmüyorum." (1.03.2016, s. 7, st. 140-143)* ifadelerinde bulunmuştur. Ali bu düşüncesinin nedenlerini ise *"Çünkü incelediğimiz zaman gerçekleştirdiğini söyledikleri şeyleri bazen çocuk yapamıyor burada."* (1.03.2016, s. 8, st. 144-147) şeklinde açıklamıştır.

3.5.6. Kaynaştırma ortamında yaşanan sorunlar

Görüşme yapılan uzmanlar kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunları işitme yetersizliği olan öğrenciden kaynaklanan sorunlar, okul, öğretmen ve normal gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin tutumlarından kaynaklanan sorunlar ve BEP'in okullarda işlevsel olarak uygulanamamasından kaynaklanan sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar: Görüşme yapılan 14 uzmandan 5'i (Asu, Jale, Lale, Naz, Veli) kaynaştırma ortamlarında işitme yetersizliği olan öğrenciler ile ilgili sorunlar yaşanabildiğini belirtmişledir. Buna göre Asu öğrencinin kaynaştırma ortamına sosyal olarak uyum sağlayamadığında *"Arkadaşlarıyla geçinememe, iletişim kuramama ..."* (3.03.2016, s. 75, st. 1566-1568) ifadelerindeki gibi sorunlar yaşayabildiğini belirtmiştir. Asu ayrıca bu düşüncelerine ek olarak öğrencilerin akademik olarak da kaynaştırmaya uyum sağlayamayabildiklerini *"Dersleri anlayamadığı için bırakan çocuklar olabiliyor."* (3.03.2016, s. 75, st. 1554-1561) şeklinde belirtmiştir. Uzmanlardan Veli ise bu süreçte söz konusu sorunların önüne geçilebilmesi için *"Öğretmenle öğrencinin uyum* sağlaması önemli." (1.03.2016, s. 36, st. 753-760) ifadelerinde bulunmuştur.

Son olarak uzmanlardan Naz ve Jale ise görüş bildiren diğer uzmanlardan farklı olarak işitme yetersizliği olan öğrenciler ile ilgili kaynaştırma ortamlarında sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Jale bu noktada sorun yaşamamalarının

nedenlerini *"Koklear implantlı oldukları, Eskişehir'de İÇEM gibi bir kurum olduğu için ... "* şeklinde açıklamıştır.

Okul, öğretmen ve ailelerin tutumlarından kaynaklanan sorunlar: Görüşme yapılan 14 uzmandan 8'i (Baha, Berk, Can, Cem, Gül, Mete, Naz, Veli) okul, öğretmen ve işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Buna göre uzmanlardan Berk okulların fiziksel özellikleri ile ilgili *"Standart değil."* (3.03.2016, s. 79, st. 1637-1644) ifadelerinde bulunmuştur. Berk ayrıca buna ek olarak okullarla ilgili problem yaşanan bir diğer noktanın *"Okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini okullarında istememeleri."* (3.03.2016, s. 84, st. 1747-1755) olması şeklinde belirtmiştir. Berk ayrıca buna ek olarak *"Kaynaştırma öğrencilerini okullara kabul ettirebilme aşamasında bile değiliz."* (3.03.2016, s.94, st. 1961-1965) ifadeleriyle düşünesini belirtmiştir.

Uzmanlardan Naz, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl bir tutum geliştireceklerini bilememelerinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Buna göre Naz öğretmenlerin kaynaştırma deneyimleri ile ilgili olarak *"Farklı gelişen çocuk görmemiş olabiliyor, nasıl yaklaşacağını bilemeyebiliyor."* (29.02.2016, s. 361, st. 10929-10936) ifadelerinde bulunmuştur. Baha da öğretmenin deneyimsiz olmasına bağlı olarak sınıf içi fiziksel ve öğretimsel uyarlamalar yapmadığını ve bu noktada sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Baha buna göre fiziksel ve öğretimsel uyarlamaların yapılmamasından kaynaklanan sorunları *"Nereye oturtacak, nasıl dersi takip edeceğini bilmiyor, cihazlarla çocuklar spora çıkıyorlar."* (1.03.2016, s. 59, st. 1214-1221) şeklinde belirtmiştir. Uzmanlardan Can da öğretmenin fiziksel uyarlamalar yapmamakla birlikte *"BEP hazırlayacaksa bakmadan yazar, sınav yapacaksa elindeki geçer notu verir."* ifadelerinde olduğu gibi eğitimin bireyselleştirilmesine yönelik öğretimsel uyarlamalar da yapmadığını belirtmiştir.

Uzmanlardan Cem ve Berk ise yerleştirme sürecinde ailelerin öğretmen seçme yoluna gittiklerini ve bu durumun bazı okul ve öğretmenlere yönelik yoğunluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Berk buna bağlı olarak yaşanan sorunları *"Bazı istekli öğretmenlere yığılma olabiliyor."* (3.03.2016, s. 79, st. 1644-1652) şeklinde belirtmiştir. Can, Gül ve Naz de bu noktada ailelerin kaynaştırma eğitimine istekli bir öğretmenle karşılaşmadıklarında öğretmen ve okul idaresiyle sorunlar yaşayabildiklerini belirtmiştir. Can bu konudaki düşüncelerini *"Öğretmenin ilgisizliğinden, aileyle yanlış*

diyalog kurmasından, idarenin bu konuda fazla bir yaptırım uygulamamasından kaynaklan pek çok unsur olabiliyor." (4.03.2016, s. 147, st. 3026-3028) şeklinde belirtmiştir.

Son olarak Mete ise görüş bildiren diğer uzmanlardan farklı olarak *"Sıkıntılar her geçen gün biraz daha azalıyor, artık BEP nedir diye anlatmıyoruz öğretmenlere."* (26.02.2016, s. 316, st. 9822-9826) ifadeleriyle süreç içerisinde iyileşmelerin olmaya başladığına dikkat çekmiştir.

BEP'in işlevsel olarak uygulanmamasından kaynaklanan sorunlar: Görüşme yapılan 14 uzmandan 4'ü (Ali, Can, Ece, Jale,) kaynaştırma eğitimi verilen okullarda BEP'in işlevsel olarak uygulanmamasından kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Buna göre Can öğretmenlerin BEP'i öğrencinin bireysel özelliklerine göre uygulanmadığını *"Kopyala yapıştır planlar. Önceden öğrenciye hazırlanmış bir BEP var, elektronik ortamda kopyalayıp, ismini değiştirip kullanıldığı zaman hiçbir anlamı kalmıyor."* (4.03.2016, s. 123-124, st. 2596-2607) ifadeleriyle belirtmiştir. Jale ise bu noktada öğretmenin BEP hazırlayamamasının nedenlerini *"Çok kalabalık sınıf mevcutları, sınıf öğretmenleri tarafından gelen tepkiler de böyle."* (29.02.2016, s. 367, st. 11067-11092) şeklinde açıklamıştır.

3.6. *Kaynaştırma ortamlarına yönlendirme sürecinin daha nitelikli yürütülmesine yönelik öneriler*

Görüşme yapılan uzmanlar kaynaştırma uygulamalarına yönlendirme sürecinin daha nitelikli yürütülmesiyle ilgili olarak bazı önerilerde bulunmuşlardır (bkz. Tablo 3.7).

Tablo 3.7. *Kaynaştırma Ortamlarına Yönlendirme Sürecinin Daha Nitelikli Yürütülmesine Yönelik Öneriler Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.6.1.	Yasal Düzenlemelere Yönelik Öneriler	2
3.6.2.	Yönlendirme Sürecinin Niteliğini Geliştirmek İçin Üniversitelerle İşbirliği Yapılmasına Yönelik Öneriler	2
3.6.3.	Okullarla İşbirliği Yapılmasına Yönelik Öneriler	1
3.6.4.	Ailelere Danışmanlık Hizmeti Verilmesine Yönelik Öneriler	2
3.6.5.	Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına Olan Tutumlarının Değiştirilmesine Yönelik Öneriler	8
3.6.6.	RAM'ın İşleyişine Yönelik Öneriler	14

Buna göre uzmanlar söz konusu önerileri yasal düzenlemelere, üniversite eğitimine, üniversitelerle işbirliği yapılmasına, ailelere danışmanlık hizmeti verilmesine, okuldaki ders kitaplarının uyarlanmasına ve RAM'ın işleyişine yönelik öneriler şeklinde belirtmişlerdir.

3.6.1. *Yasal düzenlemelere yönelik öneriler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 2'si (Cem, Lale) yasal düzenlemelere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre Cem Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile ilgili olarak *"Okul öncesi eğitim yönetmeliğiyle bizim yönetmeliğimiz birbiriyle uyuşmuyor, izleme çalışmasının biraz daha net olması gerekiyor."* (24.02.2016, s. 249, st. 8270-8279) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan Lale yasal düzenlemelerin yeterliliği ile ilgili *"Daha fazla düzenleme yapılabilir."* (26.02.2016, s. 291, st. 9262) ve *"Eksik yönlerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özel eğitim üvey evlat gibi oluyor çoğu zaman."* (26.02.2016, s. 291, st. 9257-9260) ifadelerinde bulunmuştur.

3.6.2. *Yönlendirme sürecinin niteliğini geliştirmek için üniversitelerle işbirliği yapılmasına yönelik öneriler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 2'si (Berk, Gül) üniversitelerle işbirliği yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre Berk *"Üniversitelerin yapması gerekenler var, paylaşımın içinde olması gerekiyor."* (3.03.2016, s. 96, st. 2014-2021) ve *"Üniversitenin yeniliğe açık olan tarafı bu tür hizmetlerde katölizör etkisi görebilir diye düşünüyorum. Milli Eğitim'de işler biraz daha hantal ağır gidiyor."* (3.03.2016, s. 98, st. 2063) ifadelerinde bulunmuştur. Gül ise geçmiş yıllarda üniversite ile yaptıkları paylaşım ve işbirliğinden yola çıkarak üniversitelerle işbirliği yapılmasının önemli olduğunu *"Çünkü yeni bir sürü yaklaşım var, bir sürü yöntem uygulanıyor, onların olumlu olumsuz sonuçlarına göre burada da mutlaka uygulanabilecek bir şeyler öğrenmek faydalı olur."* (7.03.2016, s. 185-186, st. 3876-3901) şeklinde açıklamıştır.

3.6.3. *Okullarla işbirliği yapılmasına yönelik öneriler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 1'i (Cem) okullarla işbirliği yapılmamasından dolayı okullardaki bazı yöneticilerin RAM'ı tanımadıklarını belirtmiştir. Buna göre Cem bazı okul yöneticilerinin RAM'a olan bakış açısının *"Siz ne iş yaparsınız? Siz çok*

gereksiz bir kurumsunuz." (24.02.2016, s. 244-245, st. 8179-8180) şeklinde olduğunu belirtmiştir ve *"Onların bizi bilmemesi bizim eksikliğimiz, bizim onların yanında olmamamızla ilgili olduğunu düşünüyorum."* (24.02.2016, s. 244-245, st. 8180-8189) ifadeleriyle RAM'a yönelik öz eleştiride bulunmuştur ve bu eksikliklerin giderilmesi oku ve okul yöneticileri ile işbirliği halinde çalışılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

3.6.4. *Ailelere danışmanlık hizmeti verilmesine yönelik öneriler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 2'si (Baha, Nil) ailelere danışmanlık hizmeti verilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre Nil *"Ailelerle ilgili eğitim çalışmaları yapılabilir, Aileye destek olunabilecek bir bölüm kurulabilir."* (24.02.2016, s. 196, st. 4112-4119) ifadelerindeki önerilerde bulunmuştur. Baha da bu noktada ailelere destek hizmet verilmesinin yanı sıra *"En önemlisi aile eğitimi diye düşünüyorum, bu eğitimin evde de devam etmesi gerekli. Aile eğitimi programı açılması lazım."* (1.03.2016, s. 58, st. 1203-1207) ifadelerindeki önerilerde bulunmuştur. Baha bunun nedenlerini ise *"Çünkü çoğu veli nasıl davranacağını, çocuğuyla nasıl iletişim kurabileceğini bilmiyor."* (1.03.2016, s. 59, st. 1208-1213) şeklinde açıklamıştır.

3.6.5. *Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına olan tutumlarının değiştirilmesine yönelik öneriler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 8'si (Asu, Can, Ece, Gül, Jale, Mete, Nil, Veli) kaynaştırma okulundaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına olan tutumlarının değiştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Buna göre Gül *"Okulların bilinçlendirilmesi gerekiyor. Yönetmelik dahilinde bu okullara devam zorunluluklarının bir hak olduğunu söylemek bile yeterli uzun uzun hizmet içi eğitim almaktansa."* (7.03.2016, s. 180-181, st. 3773-3797) ifadelerinde bulunmuştur. Gül ayrıca bu doğrultuda bilgilendirme çalışmalarının *"Aday öğretmenlik sırasında."* (7.03.2016, s. 183, st. 3843-3845) yapılabileceği şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Nil de buna ek olarak *"Sınıf öğretmenlerine, branş öğretmenlerine seminerler, eğitimler yapılabilir."* (24.02.2016, s. 196, st. 4112-4119) ifadelerinde bulunmuştur.

Son olarak Can ve Veli ise görüş bildiren diğer uzmanlardan farklı olarak kaynaştırma öğrencisine sahip öğretmenlere yönelik olarak bazı teşvik edici uygulamaların yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre Veli *"Öğretmenin motivasyonunu düşünmek lazım. Maddi manevi ekstra motivasyon bulması*

gerekiyor. Bu takdir belgesi olabilir, bir öncelik olabilir atamadır, tayindir, kıdem ilerlemesidir. Böyle haklar, özlük hakları belki iyileştirilebilir." (1.03.2016, s. 37, st. 767-777) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Can da bu düşünceyi destekler nitelikte *"Öğretmen de alsın %25'i, o zaman ben bu çocuğu bu sınıfta istemiyorumlar azalır belki."* (4.03.2016, s. 148, st. 3054-3059) ifadelerinde bulunmuştur.

3.6.6. *BEP'in işlevselleştirilmesine yönelik öneriler*

Görüşme yapılan 14 uzmandan 1'i (Jale) BEP'in işlevselleştirilmesine yönelik olarak önerilerini belirtmiştir. Buna göre Jale *"BEP planın biraz daha yaşantıya geçirilmesi, biraz daha çocuğa yönelik işlevsel uygulanmasının yararlı olabileceğini düşünüyorum."* (29.02.2016, s. 389, st. 11551-11553) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

3.6.7. *RAM'a yönelik öneriler*

Görüşme yapılan uzmanlar RAM'a yönelik olarak RAM'ın işbirliği ile çalışmasına, değerlendirme sürecine, yönlendirme sürecinin daha nitelikli hale getirilmesine ve izleme çalışmaları yapmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

RAM'ın işbirliği ile çalışılmasına yönelik önerileri: Görüşme yapılan 14 uzmandan 2'si (Cem, Gül) RAM'ın işbirliği ile çalışılmasına yönelik önerilerini belirtmiştir. Cem bununla ilgili olarak yönlendirme öncesinde işbirliği yapılmasıyla ilgili olarak *"Disiplinler arası çalışmaya ihtiyacımız var. Odyomedrist de çağırabilsek kurula, çocuğa ilişkin önerisini tartışabilsek."* (24.02.2016, s. 247, st. 8241-8246) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Gül ise buna ek olarak yönlendirme sonrasında da işbirliği yapılması gerektiğini *"Okulla rehberlik araştırma merkezi arasındaki iş birliğini güçlendirmek gerekiyor. Problem olduğunda şunları yaşadık, bunları şu yöntemleri kullanarak çözdük ... Bu şekilde bir geri dönüt sağlanırsa sıkıntıları aşabiliriz."* (7.03.2016, s. 182, st. 3809-3819) şeklinde ifade etmiştir.

Uzmanlardan Berk ise eğitim ortamlarına yönlendirme sürecinde üniversitelerle işbirliği halinde çalışmanın yönlendirme sürecinin niteliğini arttıracağını düşündüğünü belirtmiştir. Buna göre Berk *"Rehberlik araştırma merkezleri, bir enstitü veya başka bir merkez şeklinde de olabilir ama üniversitelerle birlikte bu işin götürülmesi gerektiğini düşünüyorum."* (3.03.2016, s. 97, st. 2041-2047) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

RAM'da değerlendirme sürecinin etkililiğini arttırmaya yönelik öneriler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 10'u (Ali, Asu, Baha, Can, Ece, Gül, Lale, Mete, Naz, Veli)

değerlendirme sürecine yönelik önerilerini belirtmişlerdir. Buna göre Gül *"Alan öğretmenlerinin değerlendirmeyi yapması taraftarıyım."* (7.03.2016, s. 182, st. 3820-3822) ve *"Alan dışı alımlara karşıyım."* (7.03.2016, s. 180, st. 3761-371) şeklinde önerilerde bulunmuştur. Lale ise alanında uzman kişilerin değerlendirme sürecinde yer almasının yanı sıra RAM'da *"Her engel grubuyla ilgili öğretmenimizin olması gerekiyor."* (26.02.2016, s. 291, st. 9251-9254) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Uzmanlardan Ali bu noktada değerlendirmelerin *"Özel değerlendirme odalarının kurulması gerekiyor, ses yalıtımının yapıldığı."* (1.03.2016, s. 16, st. 308-311) ifadelerindeki gibi özel olarak yapılandırılmış değerlendirme odalarında yapılması için buna yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Uzmanlardan 5'i (Ali, Baha, Ece, Lale, Mete) değerlendirme yapan uzmanın yanı sıra değerlendirme araçları ve değerlendirme süresiyle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre Lale değerlendirme formlarına yönelik olarak *"Revize edilmesi gerekiyor."* (26.02.2016, s. 290, st. 9223) ifadelerinde bulunmuştur. Uzmanlardan Baha ise değerlendirme araçlarının tekrar gözden geçirilmesinin nedenleri ile ilgili *"Küçük yaş grubuyla 25-30 yaş grubundaki işitme engelli aynı değerlendirmeyi yapıyoruz. 5 yaşındaki çocukla 25 yaşındaki bir işitme engellinin arasında çok fark var."* (1.03.2016, s. 59-60, st. 1226-1239) şeklinde açıklamıştır. Ece ise değerlendirme araçlarının tüm yaş gruplarını kapsamasıyla ilgili önerisini *"Kaba değerlendirme formunun daha çok maddeden oluşması gerektiğini düşünüyorum."* (4.03.2016, s. 120, st. 2531-2539) şeklinde belirtmiştir.

Uzmanlardan Mete ise bu noktada değerlendirme araçlarının farklı bir boyutuna değinmiştir. Mete buna göre değerlendirme yapan her uzmanın standart formlara yardımcı olarak kullandığı materyallerin varlığından söz etmiştir ve bununla ilgili olarak *"Formların dışında özellikle materyal, ölçüt araçları anlamında bir standardımız yok."* (26.02.2016, s. 318-319, st. 9868-9878) ifadelerinde bulunarak bu tür materyallerin standart hale getirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur.

RAM'da yönlendirme sürecinin daha nitelikli hale getirilmesiyle ilgili öneriler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 4'ü (Ece, Jale, Mete, Nil) yönlendirme sürecinin daha nitelikli hale getirilmesiyle ilgili önerilerini belirtmişlerdir. Buna göre Nil yönlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin de yer alması gerektiğinden söz etmiş ve gerekliliklerini *"Bu çocuklarla çalışan öğretmenlerin de yönlendirme süreçlerinde olmalarını isterim. Buraya*

geldiklerinde yapabildiklerini yapamayabiliyorlar, iletişime kapatabiliyorlar." (24.02.2016, s. 187-188, st. 3924-3936) şeklinde belirtmiştir.

Uzmanlardan Nil ise öğrencinin RAM dışında aynı zamanda *"Okulunda, destek eğitim aldığı kurumda, sosyal hayatında da gözlemlenerek"* (24.02.2016, s. 188, st. 3936-3940) yönlendirmelerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

RAM'da izleme çalışmalarının yapılmasına yönelik öneriler: Görüşme yapılan 14 uzmandan 4'ü (Ali, Berk, Cem, Naz) RAM'da izleme çalışmalarının yapılmasına yönelik önerilerini belirtmiştir. Uzmanlardan Cem, Naz ve Nil bu doğrultuda RAM'ın yeniden yapılandırılmasıyla ilgili önerilerde bulunmuştur. Buna göre Cem *"Farklı bir yapılanmaya ihtiyaç var belki yani bizlerin daha hızlı hareket edebilmemizi sağlayacak, atıyorum burada çalışan bir uzmanın beş okulla, bağlantısı olsun beş. Bu uzmanın bu anlamda sürekli iletişim halinde olması gibi."* (24.02.2016, s. 248, st. 8257-8261) şeklinde ifadeleriyle izleme çalışmalarının daha sistemli hale getirilmesiyle ilgili önerilerde bulunmuştur. Nil de bu düşünceleri destekler nitelikte bu ekibin görevlerini *"Hem çocuğu yerinde ziyaret edip neler yapıldığını inceleyip hem de çocuğun neler yapabildiğini görüp, bize daha doğru bilgiler getirebilir."* (24.02.2016, s. 195, st. 4102-4105) şeklinde açıklamıştır.

Uzmanlardan Ali ise farklı olarak okullarda, izleme çalışmalarının yürütülmesiyle ilgili çalışmalar yapacak bir birimin olmasını gerektiğini *"Rehberlik bölümleri gibi okullara özel eğitim birimlerinin kurulması gerekiyor."* (1.03.2016, s. 16, st. 322-325) şeklinde açıklamıştır. Ali ayrıca böyle bir uygulamanın *"Çocukların gelişimini görebilmek için hem de okuldaki, yöneticilerin, öğretmenlerin gerekli tedbirleri alıp almadığını kontrol etmesi için."* (1.03.2016, s. 17, st. 326-329) ifadelerindeki noktalara katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Lale bu konuda RAM'ın yönlendirmeden sonra da öğrenci, öğretmen ve ailelere destek olması gerektiğini ancak herhangi bir çalışmanın yapılmadığını *"Bu çocuklarla daha önce sınıf öğretmenlerimiz karşılaşmadıysa hizmet içi eğitimler düzenlememiz, velilerle de seminer çalışması yapmamız gerekiyor ama yapılmıyor."* (26.02.2016, s. 253-254, st. 8367-8375) ifadeleriyle belirtmiştir. Uzmanlardan Nil bu noktada söz konusu desteğin sağlanamamasının nedenlerini *"Keşke daha fazla zamanımız olsa ..."* (24.02.2016, s. 194, st. 4065-4085) şeklinde zaman yetersizliği olarak açıklamıştır.

3.7. Aile Bulgular

Bu bölümde ilköğretim düzeyinde işitme yetersizliği olan çocuğa sahip aileler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda ailelerin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda 8 temaya ulaşılmıştır (bkz. Tablo 3.8).

Tablo 3.8. *Aile Görüşlerine İlişkin Temalar*

3.2.1.	Çocuklarında İşitme Kaybının Tanılanması ve Cihazlandırılma Sürecine İlişkin Görüşler
3.2.2.	RAM'a İlişkin Görüşler
3.2.3.	RAM'daki Değerlendirme ve Eğitim Hizmetlerine Yönlendirme Süreçlerinin İşleyişine İlişkin Görüşler
3.2.4.	Kaynaştırma Ortamına Yönlendirme Sürecine İlişkin Görüşler
3.2.5.	Kaynaştırma Ortamına Yerleştirme Sürecine Dahil Olmaya İlişkin Görüşler
3.2.6.	Kaynaştırma Okulunda Eğitime İlişkin İlişkin Görüşler
3.2.7.	Kaynaştırma Ortamına Yönlendirilme Süreci ve Sonrasında Yaşanan Sorunlar
3.2.8.	Okula Karar Verme Süreçlerinin Daha Nitelikli Yürütülmesine Yönelik Öneriler

3.7.1. *Çocuklarında işitme kaybının tanılanması ve cihazlandırılma sürecine ilişkin görüşler*

Görüşme yapılan 6 aileden 5'i (Duru, Mine, Neşe, Okan, Taner) çocuklarındaki işitme kaybının fark edilmesi ve cihazlandırılması sürecinde yaşadıkları ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Katılımcı ailelerden Duru ve Taner İÇEM'de çocuklarındaki işitme kaybı tanısının konulması ve cihazlandırma sürecinden bahsetmişlerdir. Buna göre Duru *"İşitme engeli olduğunu bilmiyorduk. Doğuştan anlaşıldı, Eskişehir'e yönlendirdiler, İÇEM'de de teşhis koyuldu ileri derecede işitme engelli diye."* (16.02.2016, s. 115, st. 1783-1791) ifadelerinde bulunmuştur. Ailelerden Taner ise *"İÇEM'e götürdük, cihaz taktırmamız gerektiğini söylediler, rapor çıkararak hastaneden arka kulak cihazı taktırdık. 1 yaşında koklear implant oldu."* (14.03.2016, s.30, st. 618-627) ifadeleriyle cihazlandırma sürecinden bahsetmiştir. Bir diğer aile olan Mine ise *"İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki testlerden sonra duyma kaybının netleştiğini anlayınca cihaz almamızı önerdiler. Biz de cihaz aldık, kulak arkası."* (5.03.2016, s. 98-99, st.1443-1456) ifadeleriyle bir devlet hastanesinde işitme kaybının tanılandığını ve cihaz kullanmalarının önerildiğini belirtmiştir.

Son olarak ailelerden Neşe çocuğundaki işitme yetersizliğinin fark edilmesi sürecini *"İşitme engeli çok geç bilindi. Nörapati olduğu için doktorlar bulamadılar. İÇEM'e geldim. Doktora götürdüm, dilaltı bağı var ameliyat olması gerekiyor dediler, ameliyat oldu yine konuşamayınca DİLKOM'a geldik. Orada fark ettiler, cihaz*

kullanması gerektiği söylendi." (22.02.2016, s. 145, st. 2395-2404) ifadeleriyle belirtmiştir.

3.7.2. *RAM'a ilişkin görüşler*

Görüşme yapılan aileler, RAM'a ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir (bkz. Tablo 3.9).

Tablo 3.9. *RAM'a İlişkin Görüşler Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.7.2.1.	Ailelerin RAM Hakkındaki Bilgileri	3
3.7.2.2.	Ailelerin RAM'a Gitme Nedenlerine İlişkin Görüşler	3

Tablo 3.9.'a göre aileler RAM'ın görevleri hakkındaki bilgileri ve RAM'a gitme nedenleriyle ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

3.7.2.1. *Ailelerin RAM Hakkındaki Bilgileri*

Görüşme yapılan 6 aileden 3'ü (Duru, Neşe, Nur) RAM hakkındaki bilgileri ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre ailelerden Duru ve Neşe öncesinde RAM hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Neşe bu yöndeki düşüncelerini *"RAM'ın ne işe yaradığını bilmiyorum, sadece çocuğumu değerlendiriyor, kuruldan raporu çıkıyor, ben raporu alıyorum, özel eğitime götürüyorum. Başka bir yetkisi var mı görevi var mı? Onu bilmiyorum."* (22.02.2016, s. 174, st. 3071-3080) şeklinde ifade etmiştir. Ailelerden Nur ise *"Bir ay boyunca götürdüler beni Tepebaşına. Ben kesinlikle bilmiyordum ki!"* (8.03.2016, s. 9, st. 166-167) ifadelerinde bulunmuştur.

3.7.2.2. *Ailelerin RAM'a gitme nedenlerine ilişkin görüşleri*

Görüşme yapılan 6 aileden 3'ü (Neşe, Nur, Taner) RAM'a gitme nedenleriyle ilgili çeşitli görüşlerde bulunmuştur. Buna göre katılımcı ailelerden Nur *"Eğitim raporunu alabilmek için ..."* (8.03.2016, s. 3, st. 53-54) ifadeleriyle özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitimden yararlanmak amacıyla RAM'a gittiklerini belirtmiştir. Ailelerden Taner ise oğlunun normal okula kaydının kaynaştırma öğrencisi olarak yapılması için RAM'a gittiğini *"Prosedür yerine gelsin diye gidiyoruz biz."* (14.03.2016, s. 36, st. 751) şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir. Son olarak Neşe ise diğer ailelerden farklı olarak *"Tayin zamanları özür grubundan tayin istemek için gidip*

bir rapor alıyoruz." (22.02.2016, s. 174-175, st. 3082-3086) şeklinde RAM'a gitme nedenlerini belirtmiştir.

3.7.3. *RAM'daki Değerlendirme ve eğitim hizmetlerine yönlendirme süreçlerinin işleyişine ilişkin görüşler*

Görüşme yapılan aileler, çocuklarının RAM'da değerlendirme ve eğitim hizmetlerin yönlendirme sürecinin işleyişiyle ilgili bilgiler vermişlerdir (bkz. Tablo 3.10).

Tablo 3.10. *RAM'daki Değerlendirme ve Eğitim Hizmetlerine Yönlendirme Süreçlerinin İşleyişine İlişkin Görüşler Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.7.3.1.	Ailelerin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri	6

Tablo 3.10.'a göre aileler RAM'da yapılan eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

3.7.3.1. *Ailelerin değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri*

Görüşme yapılan aileler değerlendirme süreciyle ilgili olarak eğitsel değerlendirme yapan uzmanın uzmanlık alanı, öğrencinin eğitsel olarak değerlendirildiği alanlar, değerlendirmelerin süresi, yeterliliği ve değerlendirme sürecinde aile olarak rol alma durumlarıyla ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Ailelerin değerlendirme yapan uzmanlar ile ilgili bilgileri: Görüşme yapılan ailelerin tümü (Duru, Mine, Neşe, Nur, Okan, Taner) eğitsel değerlendirme yapan uzmanlar hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre ailelerin çoğunluğu eğitsel değerlendirme yapan uzmanın uzmanlık alanlarını bilmedikleri yönünde ifadelerde bulunmuşlardır.

Buna göre ailelerden Nur, *"Psikolog, öğretmen neyse değerlendiriyordu çocuğu."* (8.03.2016, s. 26, st. 548-553) ifadeleriyle değerlendirme yapan uzman ile ilgili net bir bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Neşe de Nur'un düşüncelerine benzer şekilde *"Öğretmen olduğunu düşünmüştüm. Yaklaşık üç senedir bizi takip ediyor ya da öyle mi denk geliyoruz bilmiyorum. Ya da he herkesi o mu değerlendiriyor onu da bilmiyorum."* (22.02.2016, s. 169, st. 2955-2963) ifadelerinde bulunmuştur. Katılımcı ailelerden Duru da *"Rehber öğretmeni mi tam olarak bilmiyorum ama rehber öğretmenler herhalde."*

(16.02.2016, s. 118, st. 1842-1843) ifadelerinde bulunmuştur. Ailelerden Taner ise *"Bilmiyorum özel eğitim öğretmeni."* (14.03.2016, s. 34, st. 721) şeklinde eğitsel değerlendirmenin kim tarafından yapıldığını bilmediğini belirtmişlerdir. Son olarak katılımcı ailelerden Mine ve Okan ise değerlendirme yapan uzmanın işitme engelliler öğretmeni tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Buna örnek olarak Okan *"İşitmeyle ilgili eğitim almış kişiler değerlendirdi."* (15.03.2016, s. 110, st. 1687-1688) ifadelerinde bulunmuştur.

Çocuklarının hangi alanlarda ve nasıl değerlendirildiğine ilişkin görüşler: Görüşme yapılan ailelerin tümü (Duru, Mine, Neşe, Nur, Okan, Taner) RAM'da değerlendirme sürecinde öğrencinin değerlendirildiği alanlar ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre ailelerden Duru çocuğunun, eğitsel değerlendirme sürecinde akademik alanlarda değerlendirildiğini *"Sayılarla çok şey soruluyor, kartlardan soruluyor, farklılık renk ya da ne yapıyor ya da bundan sonra ne gelir. Bunları cevaplandırıyor."* (s. 119, st. 1852-1858) sözleri ile açıklamıştır. Taner ise daha detaylı olarak *"Akademik performans değerlendirmesi yapıldı orada ... konuşmasına, anlamasına, kavramasına yönelik sorular sordu oradaki bayan, pek hatırlamıyorum ne tür sorular sorduğunu. Ona göre çocuğun akademik seviyesi belirlendi herhalde."* (14.03.2016, s. 34, st.711-716) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Buna ek olarak Mine *"Psikomotor alanlarını da yapıyorlardı sanırım."* (15.03.2016, s. 80, st.1100) ifadelerinde bulunmuştur. Okan ise değerlendirmelerin çocuğunun işitme yetersizliğinin göz önünde bulundurularak yapıldığını *"Zihinsel falan olmadığı için genelde işitmeyle olan eğitimlerle ilgili."* (15.03.2016, s. 109, st.1681-1682) cümleleriyle dile getirmiştir. Son olarak katılımcı ailelerden Duru ve Neşe akademik performansın değerlendirilmesinin yanı sıra sosyal özelliklerin de gözden geçirildiğini belirtmişlerdir. Bu konuda örneğin Duru çocuğunun sosyal yeterliliklerinin de değerlendirildiğini *"Değerlendiriliyor, arkadaşları arasında yapabilir mi? ..."* (16.02.2016, s. 127-128, st.2037-2050) şeklinde açıklamıştır.

Öğrencinin değerlendirilme süresi ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan 6 aileden 5'i (Duru, Neşe, Mine, Nur, Taner) RAM'da öğrencinin değerlendirme süresi ile ilgili olarak bazıları tahmini süreler verirken bazılarıysa sürenin değerlendirmeyle ilişkili olarak değiştiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre ailelerden Taner değerlendirme süresi ile ilgili tahmini olarak *"On beş yirmi dakika sürdü."* (14.03.2016, s. 35, st.732-735) ifadelerinde bulunmuştur. Neşe ise *"Yarım saati bulmuyor."* (22.02.2016, s. 167, st.2920-2923) ifadelerinde bulunmuştur. Mine *"Yarım saati geçti galiba."* (15.03.2016,

s. 81, st.1117-1118) ifadeleriyle tahmini bir süre söylemiştir. Ailelerden Duru da benzer şekilde tahmini olarak *"Bir saat kadar sürüyor sanırım."* (16.02.2016, s. 135-136, st.2199-2207) şeklindeki ifadelerde bulunmuştur. Nur ise *"Belli bir süresi yok, çocuğumun oradaki görevliyle konuşmasına bağlı."* (8.03.2016, s. 10, st.199-201) ifadeleriyle kesin bir sürenin olmadığını belirtmiştir.

Ailelerin değerlendirme sürecine katılımları: Görüşme yapılan 6 aileden 5'i (Neşe, Nur, Mine, Okan, Taner) RAM'da değerlendirme sürecinde aile olarak rol almaları ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Buna örnek olarak Neşe aile olarak değerlendirme sürecinde rolü olmasıyla ilgili olarak *"Genel olarak soruluyor, arkadaşlarıyla bir sıkıntısı var mı? Uyum sıkıntısı var mı?"* (22.02.2016, s. 154, st.2597-2602) ifadelerinde bulunmuştur. Mine ise farklı olarak görüşlerini olumsuz yönde *"Hayır, beni içeriye almadılar, ben dışarıda bekledim."* (15.03.2016, s. 91, st.1291-1296) şeklinde ifade etmiştir.

3.7.4. *Kaynaştırma ortamına yönlendirilme sürecine ilişkin görüşler*

Görüşme yapılan aileler, kaynaştırma ortamına yönlendirilme sürecine ilişkin bilgiler vermişlerdir. (bkz. Tablo 3.11.).

Tablo 3.11. *Kaynaştırma Ortamına Yönlendirilme Sürecine İlişkin Görüşler Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.7.4.1.	Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin Kaynaştırma Ortamına Yönlendirme Sürecindeki Rolü İle İlgili Düşünceler	2
3.7.4.2.	İÇEM'in Kaynaştırma Ortamına Yönlendirme Sürecindeki Rolü İle İlgili Düşünceler	2
4.2.4.3.	RAM'ın Yönlendirme Sürecindeki Rolü İle İlgili Düşünceler	6

Tablo 3.11.'e göre kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecinde aileler özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin, İÇEM'in, RAM'ın ve aile olarak kendilerinin rolü ile olması ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir.

3.7.4.1. *Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecindeki rolü ile ilgili düşünceler*

Görüşme yapılan 6 aileden 2'si (Neşe, Nur) eğitim ortamına yönlendirme sürecinde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin rolü ile ilgili görüşlerini belirtmişledir. Buna göre Nur çocuğun ilköğretime başlama yaşından önce eğitime

başlaması ile ilgili olarak devam ettikleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin rolü olduğunu belirtmiştir. Buna göre Nur çocuğunun özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi tarafından yönlendirildiğini *"Ben o sene vermeyi düşünmüyordum okula... birinci sınıf düzeyinde çocuk kesinlikle senesini yeme dediler... yeni ameliyat oldu, kendini kurtarsın dedim ama onlar öyle söyleyince verdim."* (8.03.2016, s. 7, st.139- 146) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

3.7.4.2. *İÇEM'in kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecindeki rolü ile ilgili düşünceler*

Görüşme yapılan 6 aileden 2'si (Duru, Neşe) İÇEM'in kaynaştırma eğitimine yönlendirmesindeki rolü ile ilgili düşüncelerini belirmişlerdir. Buna göre Neşe, *"İÇEM işitme engelliler okulu olduğu için daha iyi olabileceğini düşündüm. Onlar da sizin kaybınız düşük, biz çok daha yüksek kayıplı çocuklara eğitim veriyoruz, çok fazla yardımımız olmaz dediler... biz de vazgeçtik."* (22.02.2016, s. 160, st.2716-2723) ifadeleriyle İÇEM'in kendilerine çocuğun kayıp derecesine bağlı olarak eğitim alacağı ortam ile ilgili olarak yol göstermesinden söz etmiştir. Katılımcı ailelerden Duru da benzer şekilde *"Çok iyi düzeyde, buraya alınmayacak, kaynaştırma öğrencisi olarak normal çocukların arasında okuyacak dediler."* (8.03.2016, s. 6, st.105-107) ifadelerinde bulunmuştur. Duru ayrıca İÇEM'in öğrenciyi kaynaştırma eğitimine yönlendirmesindeki sebeplerin *"Yazmayı biliyordu, resimler yapıyordu, burada kaybolur, konuşmayı geri kazanması için daha iyi olacak dediler."* (8.03.2016, s. 6, st.119-123) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Ailelerden Neşe ayrıca bu noktada İÇEM yönlendirmesi ile RAM'daki uygulamaları kıyaslayarak RAM'ın yönlendirmesi konusunda bir beklentisi olmadığını İÇEM'de çocuğa eğitim veren öğretmenlere daha çok güvendiğini *"Öğretmen biz burada sizin çocuğunuza çok fazla verimli olamayız dedikten sonra bir talebimiz olmadı. Çünkü sonuçta RAM'dan daha iyi oradaki öğretmen biliyor diye düşündüm."* (22.02.2016, s. 160-161, st.2758-2780) ifadeleriyle belirtmiştir.

3.7.4.3. *RAM'ın yönlendirme sürecindeki rolü ile ilgili düşünceler*

Görüşme yapılan aileler eğitim ortamına yönlendirme sürecinde RAM'ın rolü ile ilgili düşüncelerini, RAM'ın eğitim ortamı seçenekleri sunması, kaynaştırma eğitimi ve destek eğitime yönlendirmesi ile ilgili olarak belirtmişlerdir.

RAM'ın eğitim ortamı seçenekleri sunmasına ilişkin görüşler: Görüşme yapılan ailelerin tümü (Duru, Neşe, Nur, Mine, Okan, Taner) RAM'ın eğitim ortamına yönlendirme sürecinde eğitim ortamı seçenekleri sunmasına ilişkin çeşitli görüşler belirtmişledir. Buna göre ailelerden bazıları RAM'ın eğitim ortamı seçeneği sunduğunu belirtirken bazı aileler de kendilerine herhangi seçenek sunulmadığını belirtmişlerdir.

Buna göre Neşe RAM'ın kendilerine çocuklarının gidebileceği eğitim ortamı seçeneklerinin sunulduğunu belirtmiştir. Neşe bu yönde, RAM'ın çocuklarındaki işitme kaybı derecesinin hafif-orta derece olmasının öne sürüldüğünü belirterek *"İşitme engelliler okuluna gerek yok, normal bir okula gidebilirsiniz."* (22.02.2016, s. 149-150, st.2487-2496) ifadelerinde bulunmuştur. Neşe ayrıca bu süreçte RAM'ın okul ismi önermesiyle ilgili olarak *"... belirtiliyor mu başkalarına onu bilmiyorum ama bize belirtilmedi."* (22.02.2016, s. 82, st.1125-112) ifadelerinde bulunmuştur. Taner bu düşüncelerine ek olarak RAM'ın okul ismi önermesiyle ilgili olarak *"O konuda yönlendirme yapmıyorlar, aile ne derse ona bağlı."* (14.03.2016, s. 44, st.295-297) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Duru da bu düşünceleri destekler nitelikte *"Yok hayır, onlar bu okul olmalı ya da şu okul olmalı demediler."* (16.02.2016, s. 137, st. 2226-2235) ifadelerinde bulunmuştur.

Son olarak katılımcı ailelerden Mine, RAM'ın eğitim ortamı seçeneği sunmadığını *"... yönlendirmede eğitim ortamını sunsun yani şu seçenekler var. Öyle bir seçenek hiçbir yerde sunulmuyor."* (15.03.2016, s. 77, st.1029-1032) ifadeleriyle belirtmiştir.

Kaynaştırma ortamına ve destek eğitime yönlendirme sürecinde RAM'ın rolü: Görüşme yapılan ailelerin tümü (Duru, Mine, Neşe, Nur, Okan, Taner) kaynaştırma ortamı ve destek eğitime yönlendirme sürecinde RAM'ın rolü ile ilgili sadece rapor almak için ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine kayıt olmak için şeklinde iki boyuttan söz etmişlerdir. Örneğin Duru RAM'ın çocuğunun kaynaştırma ortamına yerleştirilesi konusunda etkisini *"RAM hep istiyordu kaynaştırmaya gitmesini. Zaten okula başlamasında da onların etkisi vardı."* (16.02.2016, s. 135, st.2188-2193) şeklinde dile getirmiştir. Taner ise Duru'dan farklı olarak RAM'ın yönlendirme sürecinde herhangi bir rolünün olmadığını, süreci aile olarak kendilerinin yürüttüklerini *"Rehberlik araştırma merkezinin bir rolü olmadı bu süreç içinde. Biz kendimiz götürdük, karar verdik yani."* (14.03.2016, s. 32, st.660-661) şeklinde belirtmiştir. Taner'e benzer şekilde Neşe de RAM'ın herhangi bir rolü olmadığını *"Kreşe giderken kreşe, anaokuluna giderken*

anaokuluna, okula başladığında da okula bir rapor gönderdi ... başka bir şey yok yani." (22.02.2016, s. 152, st.2542-2545) ifadeleriyle RAM'ın evrak işleriyle ilgili bir rolü olmasının dışında bir rolü olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Neşe ayrıca bu düşüncelere ek olarak eğitim ortamına yönlendirmeyle ilgili olarak RAM'dan bir beklentisi olmadığını ve RAM'ın sadece destek eğitim için bir rolü olduğunu düşündüğünü, *"Rehberliğin bizim için yaptığı bir şey yok aslında. Sadece senede bir gün gidiyoruz ... yirmi dakika çocuğumuz değerlendiriliyor. Hiçbir şekilde bizi yönlendirecek bir durumlarının olduğunu düşünmüyorum. Bize diyorlar ki haftada üç saat ders alacak raporları bize veriyorlar."* (22.02.2016, s. 173-174, st.3049-3062) ifadeleriyle belirtmiştir.

Katılımcı ailelerden Mine, Neşe, Nur, Okan ve Taner ise bu süreçte RAM'ın destek eğitim raporu vermesi ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim alınması üzerindeki rolü ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre Okan *"Onların düzenlemiş olduğu raporlar vardı, şunlarda şu eğitimleri alması diye ..."* (15.03.2016, s. 109, st.1677-1679) ifadeleriyle destek eğitim raporunun alınmasında RAM'ın rolü ile ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Ailelerden Okan ayrıca destek eğitim raporlarıyla ilgili olarak *"Yenilenmesi gerekiyor RAM tarafından."* (15.03.2016, s. 110, st.1698-1707) ifadeleriyle her yıl bu süreçten geçtiklerini belirtmiştir. Bu düşüncelere ek olarak Nur, *"Sağlık raporu alınıyor hastaneden, rehberliğe gidiliyor, hiçbir şey sorulmuyor, konuşulmuyor orada çıkan rapora imza atıyoruz, alıyorum, geliyorum o kadar..."* (8.03.2016, s. 2, st.29-31) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Son olarak ailelerden Mine RAM'dan özel eğitim ve rehabilitasyon için alınan raporun aynı zamanda kaynaştırma eğitimine yerleştirildiği anlamına geldiği gibi ilginç bir ilişkilendirme yapmıştır. Buna göre *"Rehabilitasyon merkezine gitmek, destek eğitim için form alıyorsun ya o formu aldığın anda kaynaştırman zaten düzenleniyor senin."* (Mine, 15.03.2016, s. 87, st.1212-1213) açıklamalarında bulunmuştur.

Kaynaştırma eğitimine karar verme sürecine aile katılımı: Görüşme yapılan 6 aileden 5'i (Duru, Mine, Neşe, Nur, Taner) RAM'daki kaynaştırma ortamı dahil eğitim ortamlarına yönlendirme kararının alındığı Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda yer almaları ve kaynaştırma ortamına karar verme sürecinde rollerin ne olduğu ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öncelikle katılımcı ailelerden Duru ve Neşe Özel Eğitim Değerlendirme Kurul toplantısına katılmaları ve bu süreçte rol almalarıyla ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre

Duru toplantıya davet edilmeleri ile ilgili olarak *"Bizimle bir toplantı yapılmadı."* (16.02.2016, s. 126, st.2010-2011) ifadelerinde bulunmuştur. Ailelerden Nur da benzer şekilde *"Biriyle konuştum dersem yalan olur, hiç kimseyle konuşmadım, hiçbir telefon gelmedi."* (8.03.2016, s. 3, st.49-51) ifadeleriyle RAM'ın kendilerini eğitim ortamına yönlendirme süreciyle ilgili olarak herhangi bir toplantıya çağırmadığını belirtmiştir. Neşe de bu düşünceyi destekler nitelikte *"Toplantı falan hiçbir şey yok."* (22.02.2016, s. 165, st.2876-2879) ifadelerinde bulunmuştur.

Katılımcı ailelerden Mine, Neşe, Nur ve Taner ise kaynaştırma okuluna aile olarak kendilerinin karar verdiklerini ve bu süreçte nasıl bir yol izledikleri ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre Neşe *"Hangi okula gidiyor dediler, hangi okula vermeyi düşünüyorsunuz öyle bir şey olmadı. Hangi okula devam ediyor, ona göre rapor gönderdiler."* (22.02.2016, s. 166, st. 2893-2903) şeklindeki ifadeleriyle okul kararında ailenin rolü olup RAM'ın herhangi bir yönlendirmede bulunmadığını, var olan okul kararının devam ettirildiğini belirtmiştir. Ailelerden Taner de bu düşünceleri destekler nitelikte *"Hangi okula göndermek istiyorsunuz diye sordular ... evimizin yakınında Avukat Nail Büyük Erman İlkokulu var dedik, tamam dediler."* (14.03.2016, s. 36, st.761-765) ifadelerinde bulunmuştur.

Mine çocuğun eğitim alacağı okula kendilerinin karar verdiğini *"Kaynaştırma öğrencisini istediğin bir okula yerleştirebiliyorsun, zaten şu anda bulunduğumuz okula kaydettirmeyi düşünüyordum."* (15.03.2016, s. 68, st.822-826) ifadeleriyle belirtmiştir. Nur da benzer şekilde Nur ise *"Hiç uğraşmadım, direk geldim, baktım, oturduğum mahalle burası, okul burası."* (8.03.2016, s. 7, st.139- 146) ifadeleriyle okula kendi araştırmaları doğrultusunda karar verdiğini belirtmiştir.

Taner ise bu süreçte okula, aile olarak kendilerinin karar vermelerinin yanı sıra bu süreçte dolaylı olarak RAM'ın da rolü olduğunu *"Bizim aile olarak kararlarımız sonucunda rehberlik araştırma merkezi tamam, uygun görüyorsanız kaynaştırma eğitimi alsın, biz gerekli belgeleri okulunuza göndereceğiz diyorlar."* (14.03.2016, s. 44, st.299-302) şeklinde belirtmiştir.

3.7.5. *Kaynaştırma ortamına yerleştirme süreci*

Görüşme yapılan aileler kaynaştırma ortamına yerleştirme süreçleriyle ilgili olarak bilgiler vermişlerdir (bkz. Tablo 3.12.).

Tablo 3.12. *Kaynaştırma Ortamına Yerleştirme Süreci Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.7.5.1.	Kaynaştırma Ortamına Yerleştirme Kararı Verirken Ailelerin Göz Önünde Bulundurduğu Etmenler	6

Tablo 3.12.'ye göre aileler, kaynaştırma ortamına yerleştirme sürecinde çocuklarının kaynaştırma eğitimi almasını istemelerinde göz önünde bulundurdukları etmenler, kayıt sürecinde gerekli olan evraklar ve kaynaştırma raporunun okula gönderilmesiyle ilgili olarak yaşantılarına dayanarak deneyimleri hakkında bilgiler vermişlerdir.

3.7.5.1. *Kaynaştırma ortamına yerleştirme kararı verirken ailelerin göz önünde bulundurduğu etmenler*

Görüşme yapılan ailelerin tümü (Duru, Mine, Neşe, Nur, Okan, Taner,) çocuklarının devam etmesini istedikleri okulu, kaynaştırma olarak tercih etmişler ve bununla ilgili olarak çocuklarının sosyal, akademik ve dil becerisi anlamdaki gelişimlerini, kaynaştırma okulu, sınıfı ve öğretmenin özelliklerini göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Buna göre ailelerden Duru ve Mine okul tercihinde okulun evlerine yakın olmasını göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Mine, *"[Milli Zafer Okulu'nu] tercih etme sebebimiz evime yakındı, evine en yakın okul en iyi okul."* (15.03.2016, s. 89, st.1250-1255) ifadelerinde bulunmuştur. Ailelerden Duru ayrıca okulun evlerine yakın olmasının yanı sıra *"Sınıf mevcudu açısından çok iyi, yirmiyi aşmıyor. Bize söylenirdi, kaynaştırmaya geçerse 15-20 kişiden fazla öğrenci olmasın."* (16.02.2016, s. 137, st.2226-2235) ifadeleriyle okul kararlarında sınıf mevcudun da etkili olduğunu belirtmiştir. Mine ise ek olarak bu süreçte çocuğunun eğitim alacağı sınıfta başka bir kaynaştırma öğrencisi olmamasına dikkat ettiğini ve bu isteğini okul yönetimine ilettiğini *"Birinci sınıflar kura sistemine tabi tutuluyor. Müdürle konuştuğumda kaynaştırma öğrencisi sınıfta bir tane olması gerektiği için, kaynaştırma öğrencilerini ayrı tutup ... hayır olmaz dedi önce …. öğrenciler kurayla seçildi, kaynaştırma öğrencileri tek tek dağıtıldı sınıflara."* (15.03.2016, s. 68-69, st.828-840) ifadeleriyle belirtmiştir. Mine ifadelerinde de belirttiği gibi okul idaresinden il olarak olumsuz tepki almış, sonrasında ise çocuğu beklentisi yönünde sınıfa yerleştirilmiştir.

Ailelerden Mine, Neşe ve Okan ise okul kararlarında öğretmen faktörünün de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna örnek olarak Okan *"Öğretmen tercih etme çok fazla*

yoktu da ben dedim çocuğum işitme cihazı kullanıyor, özellikle de şu öğretmende olmasını istiyorum, engelli gibi görülmesin dedim. Sağolsun müdür de kaydetti." (15.03.2016, s. 108, st.108, st.1654-1659) ifadelerinde bulunmuştur. Okan ayrıca çocuğunu öngördüğü okula kayıt yaptırmadan önce sınıf öğretmeninin de görüşlerini aldıklarını *"Okula yazdırmadan önce şu andaki sınıf öğretmeninin görüşlerini aldık. O da yaşça biraz daha küçük ama yazın çamur oynatın falan şöyle kaslarına geliştirin gibi..."* (15.03.2016, s. 101, st.1501-15149) ifadeleriyle belirtmiştir. Taner de öğretmen tercihi ile ilgili olarak okul yönetiminin kendilerine yardımcı olduğunu *"Ben işitme engelli olduğunu söyleyince müdür bey onun için uygun bir öğretmen seçelim hocam dedi, çocukları seven, ilgi gösteren şeklinde bir teklifte bulundu. Onun önerisi doğrultusunda öğretmene yazdırdık."* (14.03.2016, s. 32, st.669-676) ifadelerinde bulunmuştur.

Katılımcı ailelerden Neşe ise bu süreçte Okan ve Taner'in yaşadığı durumunun tam tersi bir tavırla karşılaştığını, okul yönetimin bu konuda kendilerine yardımcı olmak istemediklerini *"Müdürle görüştüm, öğretmen seçemeyeceğimi söyledi ... hiçbir şekilde böyle bir şey olmaz denildi, benim de öğretmenler hakkında hiçbir bilgim yoktu. Bir komşumuzun tanıdığı orada öğretmenmiş ... Araya birilerini koyduk işin aslı."* (22.02.2016, s. 161-162, st.2784-2798) şeklinde bir yol izlemek zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

Katılımcı ailelerden Duru ise yukarıda bahsedilen özelliklerin yanı sıra, kaynaştırmaya karar verirken çocuğunun sosyal gelişimini de göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir. Duru bu kararı üzerinde çocuğunun daha önce eğitim aldığı ortamda konuşma becerisine bağlı olarak sosyalleşme anlamında sorun yaşamalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Buna göre Duru çocuğunun İÇEM'de eğitim alma sürecinde yaşadıklarına bağlı olarak düşüncelerini *"Sınıf mevcutları azdı. Çocukların hepsi işitme engelli. Konuşması açısından aktifleşemiyordu."* (16.02.2016, s. 133, st. 2148-1258) şeklinde belirtmiştir.

Taner ise bu süreçte çocuğunun dil ve konuşma becerileri anlamında gelişmesini göz önünde bulundurduklarını belirtmiştir. Buna göre Taner çocuğunun kaynaştırma ortamında sosyalleşmesine bağlı olarak *"Sosyalleşecek normal çocukların arasında konuşmayı daha iyi kavrayacak"* (14.03.2016, s. 50-51, st. 430-447) ifadelerinde bulunmuştur. Okan ayrıca bu noktada çocuğunun akademik becerilerindense dil ve konuşma becerilerini daha çok ön planda tuttuklarını *"Nasıl olsa iki kere iki dördü bir şekilde öğrenecek."* (15.03.2016, s.103, st.1554-1555) şeklinde belirtmiştir.

Kaynaştırma okuluna kayıt sürecinde gerekli olan belgeler: Görüşme yapılan 6 aileden 1'i (Okan) kaynaştırma okuluna kayıt sürecinde gerekli olan belgelerin normal gelişim gösteren öğrenciler için gerekli olanlarla aynı olduğunu *"Normal çocuktan ne istiyorlarsa aynılarını."* (15.03.2016, s. 112, st.1741-1742) şeklinde belirtmiştir.

Kaynaştırma raporunun okula gönderilmesi süreci: Görüşme yapılan 6 aileden 2'si (Nur, Taner) kaynaştırma raporunun okula gönderilmesi sürecinin işleyişiyle ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre Taner RAM'da öğrenci bilgilerinin kayıtlı olarak bulunduğunu ve okula kaynaştırma raporunun RAM tarafından gittiğini belirtmekle birlikte *"Hemen vermiyorlar zaten kaynaştırma raporunu, tamam, biz okulunuza göndereceğiz diyorlar ... okula gönderiyorlar."* (14.03.2016, s. 37, st.770-772) ifadelerinde bulunmuştur. Nur ise bu düşüncelere ek olarak *"Kayıtlı olduğumuz için rehberlikten onlara belgeleri geliyormuş ne düzeyde olduğu okula bildiriliyormuş, okuldan bize haber geliyor."* (8.03.2016, s. 14, st.274-277) şeklinde belirtmiştir. Nur ayrıca çocuğun kaynaştırma öğrencisi olarak okula kaydının yapılacağını okulun kendilerini aradığında öğrendiklerini *"Kaynaştırma öğrencisi olarak kaydı burada buraya yapılacak diye okul aradı. Ben gittim, kaydını yaptırdım." (8.03.2016, s. 3, st.44-46)* şeklinde belirtmiştir.

Kaynaştırma okulu ile ilgili özellikler: Görüşme yapılan aileler çocuklarının eğitim almakta olduğu kaynaştırma sınıf mevcudu, sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ve öğrencinin kaynaştırma okulunda destek eğitim almasıyla ilgili olarak bilgiler vermişlerdir.

Kaynaştırma sınıf mevcudu ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan 6 aileden 3'ü (Taner, Mine, Okan) çocuklarının eğitim aldığı kaynaştırma sınıfının mevcudu ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre Okan sınıf mevcudunun *"30"* (15.03.2016, s. 108, st. 1654); Mine *"31"* (15.03.2016,s. 90, st. 1266-1267); Duru *"15"* (16.02.2016, s. 133, st.2148-1258) ve son olarak Taner ise kararsız olmakla birlikte *"23-24 olması lazım."* (14.03.2016, s. 53, st. 498-499) ifadelerinde bulunmuştur.

Sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sayısı: Görüşme yapılan 6 aileden 2'si (Mine, Okan) çocuklarının eğitim aldığı sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre Okan sınıftaki tek kaynaştırma öğrencisinin kendi çocuklarını olduğunu *"Tek."* (15.03.2016, s. 108,st. 1652) ifadeleriyle belirtmiştir. Ailelerden Mine ise kaynaştırma raporu olmamasına rağmen çocuğun sınıfında özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim alan öğrencilerin olduğunu *"Dikkat eksikliği*

hiperaktiveteyle ilgili özelden destek alan öğrenci var." (15.03.2016, s. 90, st. 1269-1270) ifadeleriyle belirtmiştir.

Öğrencinin okulda destek eğitim almasıyla ilgili bilgiler: Görüşme yapılan 6 aileden 2'si (Mine, Okan) çocuklarının kaynaştırma okulunda destek eğitim alma durumlarıyla ilgili olarak bilgi vermişlerdir. Buna göre Mine *"Kendi öğretmeni veriyor, ters devre olarak destek eğitime devam ediyoruz."* (15.03.2016, s. 92, st.1325-1329) ifadeleriyle destek eğitimin ders saatlerinde değil bunun haricindeki zamanlarda uygulandığı ile ilgili bilgi vermiştir.

Öğrencinin okulda izlenmesi durumu ile ilgili bilgiler: Görüşme yapılan 6 aileden 3'ü (Duru, Neşe, Nur, Taner) çocuklarının kaynaştırma ortamında takip edilmesi ve gelişimlerinin izlenmesi durumuyla ilgili bilgiler vermişlerdir. Buna göre Taner *"Okula gönderdikten sonra rehber öğretmen bizi çağırdı. Çocuğunuzun kaynaştırma raporu geldi, onunla ilgili bazı formlar doldurmamız gerekiyor dedi. Bazı şeyler soruldu akademik seviyesiyle ilgili anlama kavramasını ölçmek amacıyla ... rehberlik araştırma merkezine göndermek üzere herhalde bilmiyorum. Rehber öğretmen bizimle dönem başında, birinci dönemin sonunda, ikinci dönemin yine başında sonunda bu şekilde belli periyotlarla bizimle görüştü, çocuğun seviyesinin ne olduğunu, sınıftaki başarısını, hem sınıf öğretmeni hem de ailesi olarak biz de burada bulunduk."* (14.03.2016, s. 37, st.772-784) ifadelerinde bulunmuştur. Katılımcı ailelerden Duru da benzer şekilde rehber öğretmenin kendilerini sık sık okul çağırarak *"Bir sorununuz var mı? Ya da toplantılar yapıyor okulumuzun rehber öğretmeni, sanırım RAM rehber öğretmenimizle diyalog halinde şu anda çünkü rehber öğretmenimiz de çok ilgili toplantılar olsun Ayşe'nin bir sorunu olsun çok yardımcı oluyor bize."* (16.02.2016, s. 138, st.2256-2262)) ifadelerinde bulunmuştur. Neşe de bu ifadeleri destekler nitelikte *"RAM'dan gelişim raporu istiyorlar."* (22.02.2016, s. 167, st.2914-2918) ifadelerinde bulunmuş ve bu gelişim raporunun içeriği ile ilgili de *"Sınıf içindeki, öğretmeniyle, arkadaşlarıyla ilişkileri, anlaması, nelerde sıkıntı yaşıyor, uyum sıkıntısı var mı. Bu tarz."* (22.02.2016, s. 167, st.2905-2908) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Neşe ise ek olarak izleme çalışmalarının bir form doldurulmasının dışında *"Rehber öğretmenin Bir de yüzeysel kendileri gözlemliyorlar sanırım."* (22.02.2016, s. 168, st.2940-2943) şeklinde de yapıldığını düşündüğünü belirtmiştir.

Ailelerden Nur ise diğer ailelerden farklı olarak çocuğunun kaynaştırma ortamında takip edilmediğini ve buna bağlı olarak yaşadığı sorunu yaşadığı bir olaydan

yola çıkarak belirtmiştir. Buna yönelik olarak Nur *"Birinci sınıfta bir olay oldu, birinci ikinci dönemde miydik, olay şu rehberlikten kağıt gelmiş anasınıfına gidecek diye. Benim çocuğum 1'e gidiyor."* (22.02.2016, s. 19, st.396-400) ve *"Öğretmen bana böyle bir kağıt geldi anasınıfına gelecek dedi. Benim çocuğum okuyup yazan bir çocukken nasıl anasınıfına gidiyormuş dedim. Ben dedi okuyup yazan çok iyi olan diğer çocuklarla aynı düzeyde olan çocuğu nasıl anasınıfına verilir diye sorguladım dedi."* (22.02.2016, s. 20, st.404-415) ifadelerinde bulunmuştur. Ancak Nur bu haberden sonra rehber öğretmenin *"Zaten yanlışlık olduğu öğrenildi dedi."* (22.02.2016, s. 22, st.448-453) ifadelerinde belirttiği gibi çocuğun okulunda herhangi bir değişiklik yapmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca Nur yaşadıkları bu olaya bağlı olarak *"İyi takip edilmediğini düşünüyorum işte."* (22.02.2016, s. 22, st.457) şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

3.7.6. *Kaynaştırma okulundan memnun olma durumlarına ilişkin görüşler*

Görüşme yapılan aileler, çocuklarının devam ettiği kaynaştırma okulundan memnun olma durumlarıyla ilgili olarak düşüncelerini belirtmişlerdir (bkz. Tablo 3.13.).

Tablo 3.13. *Kaynaştırma Okulundan Memnun Olma Durumlarına İlişkin Görüşler Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.7.6.1.	Okulun Genel Yapısı ve Yakın Çevreye Yakınlığına İlişkin Görüşler	2
3.7.6.2.	Sunulan Destek Eğitime İlişkin Görüşler	1
3.7.6.3.	Rehber Öğretmenin Kaynaştırma Öğrencisi İle İlgili Sınıf Öğretmenini Bilgilendirmesine Yönelik Görüşler	1
3.7.6.3.	Kaynaştırma Sınıf Öğretmenine İlişkin Görüşler	4
3.7.6.4.	Kaynaştırma Uygulamalarının Çocuğa Sağladığı Yararlara İlişkin Görüşler	2

Tablo 3.13.'e göre görüşme yapılan aileler, okulun genel yapısı ve yakın çevreye olan yakınlığından, destek eğitim verilmesinden, rehber öğretmenden, kaynaştırma sınıf öğretmeninden ve kaynaştırma eğitiminin çocuğa sağladığı yararlardan memnun olmalarıyla ilgili olarak düşüncelerini belirtmişlerdir.

3.7.6.1. *Okulun genel yapısı ve yakın çevreye yakınlığına ilişkin görüşler*

Görüşme yapılan 6 aileden 2'si (Duru, Okan) çocuklarının kaynaştırma eğitimine devam ettiği okulu ve okulun yakın çevrelerinde olan yakınlığından duydukları memnuniyet ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre Duru *"Okulumuz çok uygun, sessiz, kalabalık bir okul değil. Bir de Osmangazi mevkiini çok seviyorum,*

çocuklar terbiyeli geliyor bana, memnunum." (16.02.2016, s. 138, st.2246-2251) ifadeleriyle genel olarak okulun bulunduğu çevre ve okulun mevcut sayısından duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir. Okan ise, çocuğun devam ettiği okulun evlerine yakın olmasından duyduğu memnuniyeti *"Evimize yakın."* (15.03.2016, s. 108, st. 1647) şeklinde belirtmiştir.

3.7.6.2. *Sunulan destek eğitime ilişkin görüşler*

Görüşme yapılan 6 aileden 1'i (Mine) çocuğunun kaynaştırma ortamında aldığı destek eğitimden duyduğu memnuniyetle ilgili düşüncelerini *"BEPKA kapsamında bir destek eğitim odası var, özellikle matematik ağırlıklı, Türkçe, Hayat Bilgisi hepsi alınıyor haftada iki gün 4'er saat, 5'er saat."* (15.03.2016, s. 92, st.1312-1323) ifadelerinde bulunmuştur.

3.7.6.3. *Rehber öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili sınıf öğretmenini bilgilendirmesine yönelik görüşler*

Görüşme yapılan ailelerden 6 aileden 1'i (Duru) okuldaki rehber öğretmenin sınıf öğretmenini kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirmesinden duyduğu memnuniyeti *"Biz toplantı yapıldığımız zaman rehber öğretmenimiz sınıf öğretmenimizi de çağırıyor onu da bilgilendiriyor, nasıl yaklaşması gerektiğini anlatıyor."*(16.02.2016, s. 139, st.2271-2274) ifadeleriyle belirtmiştir.

3.7.6.4. *Kaynaştırma sınıf öğretmenine ilişkin görüşler*

Görüşme yapılan 6 aileden 4'ü (Duru, Mine, Nur, Taner) çocuklarının kaynaştırma eğitimi aldığı sınıf öğretmenden duydukları memnuniyet hakkında düşüncelerini belirtmişledir. Buna göre Mine sınıf öğretmeninden duyduğu memnuniyet ve nedenlerini "*Memnunum, çünkü okul idaresiyle veya okulda yapılması gereken her şeyi yapmaya çalışıyor, gayretli."* (15.03.2016, s. 92, st.1312-1323) şeklinde belirtmiştir. Taner de öğretmenin çocuğa olan yaklaşımlarından memnuniyet duyduğunu belirtmiş ve öğretmenin daha önce kaynaştırma deneyimi olmasıyla ilgili olarak da *"Daha önce hiç okutmamış kaynaştırma öğrencisi."* (14.03.2016, s.53, st. 487-495) ifadelerinde bulunmuştur. Duru ise öğretmenin sınıfta öğrenciye yönelik olarak bazı uyarlamalar yaptığına değinerek *"Ön sırada oturma hakkı varmış, öğretmenimiz buna çok uyuyor,*

hep öne oturtuyor." (16.02.2016, s. 137, st.2237-2243) şeklinde bu yöndeki düşüncelerini belirtmiştir.

Son olarak katılımcı ailelerden Nur ise sınıf öğretmeninin yanı sıra okul idaresinin tutumlarından memnuniyet duymalarıyla ilgili olarak *"Her okul yönetimi ya da öğretmen uygulamıyor. Ben kendi okulumda duymadım ama başka arkadaşlardan duyuyorum maalesef. İlginin olmadığını o çocuklara karşı."* (8.03.2016, s. 17, st.352-358) ifadeleriyle çocuğun devam ettiği okuldan memnun olduğunu ancak bu durumun tüm kaynaştırma uygulamaları için genellenemeyeceğini belirtmiştir.

3.7.6.5. *Kaynaştırma uygulamalarının çocuğa sağladığı yararlara ilişkin görüşler*

Görüşme yapılan 6 aileden 2'si (Duru, Taner) kaynaştırma ortamının çocuklarının dil becerilerine olan yararları ile ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Buna göre Duru çocuklarının kaynaştırma ortamına başladıktan sonraki gelişimleriyle ilgili *"Çok gelişmiş geldi bize, İÇEM'de biraz içekapanık devam ederdi sınıf azlığı ya da işitme engelli çocuklarla hep beraber olduğu için konuşmaları çok rahat olmadığından. Şimdi normal konuşan çocukları taklit etmeye başladı, ekleri kullanmazdı."* (16.02.2016, s. 141-142, st.2319-2338) ifadelerinde bulunmuştur. Taner de bu düşünceleri destekler nitelikte *"Bilmiyorum İÇEM'de kalsaydı bu kadar normal olur muydu çocuk? Günlük hayatın içerisinde dili ne kadar çok öğrenirse konuşması, anlaması, kavraması da o kadar gelişiyor. O yönden normal okulların daha faydalı olduğunu düşünüyorum bu çocuklara."* (14.03.2016, s. 51, st.441-447) ifadelerinde bulunmuştur. Taner ayrıca bu düşüncelere ek olarak sınıf öğretmenin de çocuğundan memnun olduğunu *"Bir sıkıntı, şikayet olmadı. Öğretmen iyi olduğunu söyledi sürekli sınıfta. Fm cihazıyla iyi duyduğunu ve anladığını, diğer çocuklardan pek seviye farkı olmadığını söyledi."* (14.03.2016, s. 37, st.772-788) şeklinde belirtmiştir.

3.7.7. *Kaynaştırma ortamına yönlendirilme süreci ve sonrasında yaşanan sorunlar*

Görüşme yapılan aileler kaynaştırma ortamına yönlendirme süreci ve sonrasında yaşadıkları sorunlarla ilgili bilgiler vermişlerdir (bkz. Tablo 3.14.).

Tablo 3.14. Kaynaştırma Ortamına Yönlendirilme Süreci ve Sonrasında Yaşanan Sorunlar *Temasının Alt Temaları*

Tablo 3.14. (Devam) Kaynaştırma Ortamına Yönlendirilme Süreci ve Sonrasında Yaşanan Sorunlar *Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.7.7.1.	Hastanede Yaşanan Sorunlar	1
3.7.7.2.	RAM'da Yaşanan Sorunlar	4
3.7.7.3.	Kaynaştırma Okulunda Yaşanan Sorunlar	4

Tablo 3.14.'e göre görüşme yapılan aileler kaynaştırma ortamına yönlendirme süreci, öncesi ve sonrasında yaşanan sorunları hastanede yaşanan sorunlar, RAM'da yaşanan sorunlar ve kaynaştırma okulunda yaşanan sorunlar şeklinde belirtmişlerdir.

3.7.7.1. *Hastanede yaşanan sorunlar*

Görüşme yapılan aileler yönlendirmeden önce sağlık kurulu raporu alma aşamasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sağlık kurulu raporu alma sürecinde yaşanan sorunlar: Görüşme yapılan ailelerden 1'i (Nur) sağlık kurulu raporu alma sürecinde hastanede sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Buna göre Nur hastanedeki bir görevliyle ilgili yaşadıklarını *"Böyle bakıyor çocuğuma, cihazını görüyor. Niçin alacaksın raporu? ... sen kimsin ki benim çocuğumla dalga geçiyorsun? Benim çocuğumun dosyaları var orada böyle olmuş bir dosya."* (8.03.2016, s. 23, st.478-486) şeklindeki ifadeleriyle kızgınlığını dile getirmiştir.

3.7.7.2. *RAM'da yaşanan sorunlar*

Görüşme yapılan aileler kaynaştırma ortamına yönlendirme öncesinde yaşanan sorunlarla ilgili sağlıklı kurulu raporu alma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlar şeklinde belirtmişlerdir.

Değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar: Görüşme yapılan 6 aileden 4'ü (Neşe, Mine, Nur, Taner,) RAM'da yapılan eğitsel değerlendirmeler ile çocuğun evde ve günlük hayatta gösterdiği performans arasında farklılıklar olduğu belirtmişlerdir. Mine bu yöndeki düşüncelerini *"Farklılıklar ister istemez oluyor, çocuk oraya ilk defa gidiyor, bundan dolayı kendi normal performansını gösteremeyebiliyor ... var olduğu seviyeden çok geride gözükebiliyor."* (15.03.2016, s. 81, st.1105-1115) ifadelerinde bulunmuştur. Ailelerden Nur da bu düşünceleri destekler nitelikte *"Farklı oluyor tabi, çocuğun sorgulandığı yerdeki verdiği performansla evdeki performansı haliyle çok farklı oluyor."* (8.03.2016, s. 11, st.223-225) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Bu noktada katılımcı ailelerde Taner ise RAM'da yapılan eğitsel değerlendirmelerin nitelikli olmadığı ile ilgili düşüncelerini *"Çocuğu tanıma noktasında yeterince bir çalışma yapıldığını düşünmüyorum."* (14.03.2016, s. 36, st.755-756) ifadeleriyle belirtmiştir. Neşe de değerlendirmelerin yetersiz olması düşüncesini destekler nitelikte *"Detay olmuyor genelde."* (22.02.2016, s. 154, st.2597-2602) ifadelerinde bulunmuştur. Neşe ayrıca değerlendirme süresini yetersiz bulması ile ilgili de *"On dakikada gerçek performansını gösteremez, ne performansı?"* (22.02.2016, s. 155, st.2612-2614) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

3.7.7.3. *Kaynaştırma okulunda yaşanan sorunlar*

Görüşme yapılan aileler kaynaştırma ortamından; normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin olumsuz tutumları, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenlerin olumsuz tutumları, kaynaştırma ortamında uyarlama yapılmaması ve öğrencinin evde gösterdiği performans ile okulda gösterdiği performansın farklı olması nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerden kaynaklanan sorunlar: Görüşme yapılan 6 aileden1'i (Neşe) normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin tutumlarıyla ilgili sorun yaşadığını ve bunun nedeninin ailelerin çocuklarını rekabetçi bir ortama sürüklemesinden kaynaklandığını *"Bakıyorum etrafıma, herkes aynı, senin çocuğun kaç aldı, kaç tane yanlışı var, kaç tane kitap okudu? Veli potansiyeli böyle olunca böyle öğretmen oluyor ondan sonra."* (22.02.2016, s. 182-183, 3273-3277) ifadeleriyle belirtmiştir. Aynı zamanda aile tutumlarının sınıf öğretmeninin tutumları üzerinde de etkili olduğunu düşündüğünü vurgulamıştır.

Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklanan sorunlar: Görüşme yapılan 6 aileden 1'i (Okan) sınıf mevcudun kalabalık olması ve çocuğun bu ortamda öğrenmesinin olumsuz yönde engellendiğini belirtmiştir. Okan bu yöndeki düşüncelerini *"Otuz çocuğun arasında tabi kaçırıyor. Sağlam çocuk bir iki seferde anlıyor ama .. üç sefer, dört sefer gerekiyor. Bir de dudak okumaya da çalışınca aradaki sözleri kaçırıyor, anlayamıyor yani. O yüzden de öğrenmede zorluk çekiyor."* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenden kaynaklanan sorunlar: Görüşme yapılan 6 aileden 3'ü (Neşe, Okan, Taner,) kaynaştırma sınıf öğretmeninden kaynaklanan sorunların çocuğun sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Buna örnek olarak Neşe *"Öğretmen yönünden şanssızım, belki çok iyi bir öğretmen, evet ama benim*

çocuğum orada mahvoldu, çok neşeli, fıkır fıkır bir çocukken şimdi pısırık, donuk, asosyal bir şey olup çıktı." (22.02.2016, s. 162, st.2800-2803) şeklindeki ifadeleriyle öğretmenin çocuğun sosyal yeterlilikleri üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmiştir.

Katılımcı ailelerden Taner, Okan ve Neşe ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında uyarlama yapmamasından kaynaklana sorunlar hakkında düşüncelerini belirtmiştir. Buna göre Neşe *"Okuldaki öğretmenlerimizin kaynaştırma öğrencileriyle ilgili aslında ne yapmaları gerektiğini hiçbir şekilde bildiklerini düşünmüyorum. Biz kaynaştırma öğrencisiyiz. Ben sınıf içinde farklılık zaten istemiyorum, o zaten hoş bir şey olmaz ama bazı şeylerde farklılıklar isterdim en azından dersleri verirken ..."* (22.02.2016, 170-171, st.2978-3015) ifadelerinde bulunmuştur. Okan ise çocuğunun ders materyalleri ile ilgili yaşadığı sorunlar yaşadığını ve ders kitaplarını okuyup anlamakta zorlandığını *"İÇEM'deyken devamlı resimler yaptılar, kestiler, biçtiler. Onları arıyor çoğu zaman. Şimdi bakıyor okuyacağı kitaba resim yoksa okumuyor da anlamak da istemiyor, anlamak da zorlanıyor."* (15.03.2016, s. 113-114, st.1755-1774) ifadeleriyle belirtmiştir.

Son olarak Neşe ve Nur çocuğun evde gösterdiği performansla okulda gösterdiği performans arasında da farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Nur bu yöndeki düşüncelerini *"Okuldakiyle evdeki performansı farklı."* (8.03.2016, s. 11, st.217-219) şeklinde belirtmiştir. Neşe ise daha ayrıntılı olarak *"Çok detaycı bir çocuk ama gel gelelim ki ona okulda bir resim yaptır, okul için bir resim yapması gerektiğinde sadece karalıyor..."* (22.02.2016, s. 182-183, st.3252-3256) ifadelerinde bulunmuştur.

3.7.8. *Okula karar verme süreçlerinin daha nitelikli yürütülmesine yönelik öneriler*

Görüşme yapılan aileler okula karar verme süreçlerinin daha nitelikli yürütülmesi ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır (bkz. Tablo 4.15.).

Tablo 3.15. *Okula Karar Verme Süreçlerinin Daha Nitelikli Yürütülmesine Yönelik Öneriler Temasının Alt Temaları*

No	Alt Tema	Frekans
3.7.8.1.	RAM'ın İşleyişine Yönelik Öneriler	4
3.7.8.2.	Kaynaştırma Eğitimi Veren Okullara Yönelik Öneriler	2

Tablo 3.15.'e göre görüşme yapılan aileler okula karar verme süreçlerinin daha iyi yürütülmesi ile ilgili olarak ailelerin bilgilendirilmesine, RAM'ın işleyişine yönelik önerilerini ve kaynaştırma eğitimi veren okullara yönelik önerilerini belirtmişlerdir.

3.7.8.1. *RAM'ın işleyişine yönelik öneriler*

Görüşme yapılan aileler, yönlendirme sürecinde RAM'ın aileleri bilgilendirmesine yönelik önerilerini ve aileleri Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Toplantısı'na davet etme nedenlerini sunmasıyla ilgili bilgilendirme yapması yönünde önerilerini belirtmişlerdir.

Yönlendirme sürecinde RAM'ın ailelerin bilgilendirmesine yönelik öneriler: Görüşme yapılan ailelerden 2'si (Neşe, Nur) eğitim ortamına yönlendirme öncesinde çocuklarının özellikleri ve uygun eğitim ortamları hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Nur bu yöndeki düşüncelerini *"Okul zamanı gelmeden ailelerle konuşulmasını, bilgilendirilmesini isterim okul hakkında, öğretmenler hakkında, yaşayacakları sorunları kimlerle rahat paylaşabileceklerini, inşallah bundan sonra ailelere bilgilendirme adına toplantılar yapılır."* (8.03.2016, s. 25-26, st.516-535) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Ailelerden Neşe de RAM'ın eğitim ortamına yönlendirme sürecinde öğretmenin niteliğini göz önünde bulundurarak okul yönlendirmesi yapması yönündeki düşüncelerini *"RAM keşke diyebilse ki şu okullarda size daha uygun bir öğretmen var. Hem çocuk psikolojisinden çok iyi anlıyor, hem çocuğun işitme engeli konusunda bilgisi var, şu öğretmenleri önerebiliyorum demesini çok isterdim, benim yaşadıklarımı kimse yaşamasın."* (22.02.2016, s. 184, satı 3281-3299) şeklinde belirtmiştir.

RAM'ın aileleri Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu toplantısına davet etme nedenlerini sunmasına yönelik öneriler: Görüşme yapılan 6 aileden 1'i (Mine) RAM'ın Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Toplantısı'na ailelerin davet edilme nedenlerinin açıklanması gerektiği ile ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Mine bu yönde *"RAM yönlendirirken değerlendirmenin sonunda değerlendirme kuruluna veliyi çağırıyor, burada neyin konuşulacağını, sizin çocuğunuz için şu okullara yönlendirme yapmasıyla ilgili ... buna katılmanız sizin için çok önemli olabiliyor."* (15.03.2016, s. 94, st. 1370-1376) ifadelerinde bulunmuştur. Mine ayrıca RAM'ın daha önce kendilerine bir davetiye gönderdiğini ve toplantıya katılmadığı için yaşadıkları ile de bilgi vermiştir. Mine bu süreçte yaşadıkları ile ilgili olarak *"Davet ettiler, yönlendirme olduğunu bilmiyordum.*

Sadece kurul toplantısı deniyor. Toplantı yani ne soracaklar? Durumunu soracaklar, okul yönlendirecekleri aklıma dahi gelmedi zaten. Öyle olunca hiç gitmedim ben toplantılara gitmeyince de bir baktık başka okulda çıktı." (15.03.2016, s. 82-83, st.1143-1149) ifadeleriyle aile kararı dışında RAM'ın öğrenciyi eğitim ortamına yerleştirdiğini belirtmiştir.

İzleme çalışmalarının yapılmasına yönelik öneriler: Görüşme yapılan 6 aileden 2'si (Nur, Taner) RAM'ın çocuklarının kaynaştırma ortamında izlenmesine yönelik olarak önerileri olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre Nur *"Keşke derste de takip edilse hani hep diyorlar ya böyle çocuklarımız önemli ... geleceğimiz, keşke sıkı takibi olsa."* (8.03.2016, s. 51-52, st. 451-463) ifadelerinde bulunmuştur.

3.7.8.2. *Kaynaştırma eğitimi veren okullara yönelik öneriler*

Görüşme yapılan aileler kaynaştırma eğitimi veren okullara yönelik önerileri ile ilgili olarak okulların öğrenci bilgilerini RAM'a iletmesi ve okulun kaynaştırma öğrencisine yönelik olarak hazırlanması ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrenim yılı sonunda okulların kaynaştırma öğrencileri ile ilgili bilgileri RAM'a iletmesine yönelik öneriler: Görüşme yapılan 6 aileden 1'i (Mine) okulların kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bilgileri yeni öğretim dönemi başlamadan önce RAM'a iletmeleri gerektiği ile ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Buna göre Mine *"Haziran ayında çocuk okuldan gitmeden önce şu an devam ettiği öğretmenleri tarafından eğitim performansının RAM'a verilmesi gerekiyor."* (15.02.2016, s. 93, st. 1344-1350) ve *"Bu yüzden sisteminin tam oturtturulması gerekiyor. BEP planı veya değerlendirme veliye mi verilecek veya RAM'a, RAM'da mı bu değerlendirmeler tutulacak, bunun net olarak belirlenmesi gerekiyor."* (15.03.2016, s. 94, st. 1354-1370) ifadelerinde bulunmuştur.

Okulların kaynaştırma öğrencisine yönelik hazırlanmasına yönelik öneriler: Görüşme yapılan 6 aileden 1'i (Neşe) okulların kaynaştırma öğrencisi gelmeden önce bazı hazırlıklar yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Buna göre *Neşe "Bence önce böyle okullarda, böyle bir sınıflar oluşturulmalı. Bir okulda birkaç sınıf ya da birkaç öğretmen bu konularda bilgili olmalı ki rehberlik de diyebilsin ki bakın şu okulda, şu şu şu sınıflar size uygun ya da bu okul sana yakın, orada faydalanabileceğiniz bak bu öğretmenimiz var diyebilsin bana."* (22.02.2016, s. 180-181, st. 3206-3229) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada Türkiye'de işitme yetersizliği olan ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına Rehberlik ve Araştırma Merkez'leri (RAM) tarafından yönlendirilmeleri ve yerleştirme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ile toplam 14 RAM uzmanı ve 6 işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyinde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan öğrenci aileleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tümevarım yaklaşımına dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bu kısmında uzman ve ailelerle gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular alanyazın ile karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmanın sonucunda ulaşılan çıkarımlar ve doğurgulara yer verilmiştir.

Katılımcı ailelerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgularda aileler öncelikle çocuklarındaki işitme kaybının tanılanması ve cihazlandırılması ile ilgili İÇEM, devlet hastanesi ve DİLKOM olmak üzere farklı kaynaklara yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda tanılama ve cihazlandırma süreçleriyle ilgili ailelerin izledikleri yolların birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre ailelerin görüşmeler sırasında kullandıkları bazı ifadeler doğrultusunda araştırmacı, ailelerin tıbbi tanılama ve cihazlandırma sürecinde yöneldikleri kaynakların farklılaşması ile ilgili olarak ailelerin çocuklarındaki işitme yetersizliğini fark ettiklerinde hangi kaynaklara yönelmeleri gerektiğini bilmedikleri ve bu nedenle birbirinden farklı kaynaklara yöneldikleri sonucunu çıkarmıştır. Varılan bu sonuç Tükiye'de yeni doğan taraması (Kaynak) sonrasında işitme kaybı durumunun varlığı ile ilgili belirli sağlık hizmetlerinden yararlanıldığını ancak tüm yasal düzenlemelere rağmen Türkiye'de işitme yetersizliği olan öğrencilerin tanı ve cihazlandırma süreçlerinde bir takım belirsizliklerin olduğunu düşündürmektedir. Bu düşüncenin ortaya çıkmasının en önemli göstergesi katılımcı ailelerin yönlendirme ile ilgili kaynakları bilmediklerini ifade etmiş olmalarıdır.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcı RAM uzmanlarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel görüşleri olduğu bulunmuştur. Buna göre uzmanlar öncelikle işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmeleri gerektiğinden ve bu ortamların öğrencilerin üzerindeki olumlu etkilerinden söz etmişlerdir. Uzmanlar bu doğrultuda kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan öğrenciler üzerindeki katkılarını dil ve iletişim becerilerini geliştirme, sosyal yeterlilik ve akademik başarılarına katkı sağlama olarak belirtmişlerdir. Bu noktada ailelerin çoğunluğunun görüşleri de uzmanlarla paralellik göstermiştir. Buna göre aileler de

kaynaştırma uygulamalarının çocuklarının dil ve konuşma becerilerine, sosyalleşmelerine ve akademik becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ailelerden sadece birisi çocuğunun kaynaştırma ortamında öğrenme süreçlerinde zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak uzmanlar ve ailelerin çoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarının öğrenci üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşündükleri ancak uygulamalardan yarar sağlanamadığı durumların da var olduğu söylenebilir. Alanyazında da bu doğrultuda uzman ve ailelerin görüşlerini destekler nitelikte kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan öğrencilere dil, iletişim becerileri, sosyal uyum ve akademik başarı açısından çok yönlü yararları olduğu belirtilmektedir (Stinson ve Whitmire, 1992; Kluwin ve Stinson,1993; Furtsenberg ve Doyal, 1994; Stinson ve Antia, 1999; Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer ve Reed, 2009; Marschak ve Knoors, 2012). Ancak aynı alanlarda eğer eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesi, öğretimin bireyselleştirilmesi ve destek hizmetlerin sunulması gibi bazı ön koşulların sağlanmadığı takdirde işitme yetersizliği olan öğrencilerin sorun yaşama risklerinin yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Qi ve Mitchell, 2011; Punch ve Hyde, 2011).

Katılımcı uzmanlar kaynaştırma uygulamalarının yararlarından söz etmekle birlikte bu olumlu etkilerin oluşması için bir önceki paragrafın sonunda kısaca bahsedilen bazı önemli önkoşullardan söz etmişlerdir. Bu noktada uzmanlar öncelikle öğrencilerin erken yaşlarda tanı ve cihazlandırılmaları ve sonrasında erken eğitim olanaklarından yararlandırılmalarının uygulamalardan yarar sağlanması üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında da işitme yetersizliğinin erken tanılanması, işitme yardımcı teknolojilerinden erken yaşlarda yararlanılması ve erken eğitimin işitme yetersizliği olan öğrencilerin ileri yaşlardaki yaşam kaliteleri ve akademik başarılarında belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Mahoney, 2009; Miles ve Singal, 2010; Rhoades, Warren, Domitrovich ve Greenberg, 2011). Bu noktada uzmanlar bir diğer ön koşul olarak ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki bilgileri ve kaynaştırma öğrencilerine olan tutumlarının uygulamalardan başarı sağlanabilmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu önem ile birlikte alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgi sahibi olmadıkları, yeterli destek almadıkları ve buna bağlı olarak kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum ve görüşlere sahip oldukları görülmektedir (Horne, 2009; Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Bu noktada öğretmen tutumlarıyla birlikte uzmanlar sınıflarda fiziksel ve öğretimsel uyarlamaların yapılması ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının öğretim sürecinde kullanılmasının

da önemine dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda ailelerle yapılan görüşme bulgularına bakıldığında ailelerden bazıları sınıf öğretmenin fiziksel uyarlamalar yaptıklarını belirtirken bazıları ise öğretmenlerin daha önce kaynaştırma deneyimi olmadığı, ilk kez kendi çocukları ile birlikte kaynaştırma öğrencisi ile karşılaştıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde fiziksel ve öğretimsel uyarlamaların, BEP'in kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu belirtilmekle birlikte (Lewıs ve Doorlag, 1999; Friend ve Bursuck, 2002; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Ferguson, 2008; Bhattachharya, 2010; Lee, Wehmeyer, Soukup ve Palmer, 2010) araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik olarak sınıf ortamında fiziksel uyarlama (sınıfa giren ışık miktarı, akustik yalıtım, oturma düzeni, ders araç gereçlerinin ulaşılabilirliği), öğretimsel uyarlama (müfredat programının öğrencinin öğrenciye göre uyarlanması ve etkili öğretim stratejilerinin kullanılması) yapmadıkları ve BEP geliştirmedikleri görülmektedir (Swart, Engelbrecht, Pettipher ve Oswald, 2006). Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular ve alanyazın bir arada düşünüldüğünde bu noktada genel eğitim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yetersizlikler yaşadıkları sonucuna varılabilir. Bu sonuç ile birlikte kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin bir mesleki gelişim sürecine gereksinimlerinden açık olarak bahsedilebilir.

Uzmanların kaynaştırma uygulamalarından yarar sağlanması için üzerinde durdukları bir diğer koşul ise öğrencilere sınıf dışında destek eğitim hizmetlerinin sunulması ile ilgilidir. Uzman görüşleri ile birlikte ailelerle yapılan görüşme bulgularına bakıldığında ise ailelerden sadece ikisinin çocuklarının kaynaştırma ortamlarında destek eğitim aldıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda alanyazında kaynaştırma öğrencilerinin işiten akranlarının kendiliğinden edinebildiği bazı becerileri edinemedikleri ve bu nedenle akranlarından geri kaldıkları noktalarda destek eğitim hizmetlerinden yararlanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Antia, Kreimeyer ve Reed 2010; Giangreco, Carter, Doyle ve Suter, 2010; De Boer ve Minnaert, 2011). Buna göre alanyazında kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gerektiği belirtilirken araştırma bulgularından yola çıkarak bu yönde uygulamalar açısından eksikler olduğu görülebilmektedir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak ayrıca uzmanlardan biri öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından yarar sağlayabilmeleri için özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen bireysel eğitimlerin de önemli olduğu yönünde ilginç bir görüş dile getirmiştir. Bu bağlamda alan

yazında da ailelerin kaynaştırma okullarında verilen eğitimlerin yetersiz olduğu ve ek bir desteğe ihtiyaç duyduklarını destekleyen görüşler belirttikleri araştırmalar bulunmaktadır (Swart, Engelbretch, Eloff, Pettipher ve Oswald, 2006). Araştırma sonunda elde edilen bulgular ve alanyazın bir arada düşünüldüğünde kaynaştırma ortamlarında verilen eğitimlerin işitme yetersizliği olan öğrenciler üzerinde tam anlamıyla yeterli olmadığı, okullarda verilen eğitimlerin gözden geçirilerek öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmadığı söylenebilir.

Uzmanlar ayrıca kaynaştırma uygulamalarının, işitme yetersizliği olan öğrencilerin yanı sıra öğretmenler, işiten öğrenciler ve ailelere de katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu bulguların alanyazındaki (Wolery ve Wilbers, 1994; Salend, 2001; Punch ve Hyde, 2011) kaynaştırma uygulamalarının işitme yetersizliği olan öğrenci, işiten öğrenci, öğretmen ve aileler olmak üzere çok yönlü yararları ile örtüştüğü görülmektedir. Katılımcı uzmanlar kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşlerini yasal düzenlemelere yönelik olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda uzmanlardan bir kısmı alanyazında da belirtildiği gibi (Vzquez, 2010; Hoge, 2013) kaynaştırma uygulamalarının en az sınırlandırılmış eğitim ortamı düşüncesiyle geçmiş yıllara göre öncelik kazandığını belirtmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen uzmanların kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşlerini belirttikten sonra işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yönlendirilmeleri sürecini açıklamışlardır. Uzmanlar yönlendirme sürecinin amacının RAM'ın önemine dikkat çekerek öğrencinin özelliklerine uygun yönde eğitim almasını sağlamak olduğunu belirtirken aileler ise RAM hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, RAM'a gitme nedenlerinin destek eğitim raporu almak, kaynaştırma raporu almak için prosedürleri yerine getirmek ve tayin durumundan yararlanmak şeklinde farklılaştığını belirtmişlerdir. Bu noktada MEB (2012) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde RAM'ın büyük bir role sahip olduğu belirtilirken elde edilen bulgular ailelerin RAM'a gitme nedenleri ile bir arada düşünüldüğünde RAM'ın bu süreçte birincil rolü olmadığını düşündükleri ve uzmanlar ve ailelerin çelişkili ifadelerde bulundukları sonucuna varılabilir. Ayrıca bu noktada bahsedilmesi gereken bir diğer noktanın aileler ve uzmanlarla yapılan görüşmelerden yola çıkarak RAM'ın kaynaştırma ortamlarına yönlendirme sürecinde rolünün daha az, destek eğitime yönlendirme

sürecinde ailelerin de RAM'a başvurma nedenleri bir arada düşünüldüğünde daha fazla rol sahibi olduğu söylenebilir.

Diğer yandan RAM uzmanlarının, RAM'da gerçekleştirilen eğitim ortamına yönlendirme sürecinin işleyişi konusunda somut ifadelerde bulunduklarına dikkat çekmek gerekmektedir. Buna göre katılımcı uzmanlar RAM'daki eğitim ortamına yönlendirme sürecinin işleyişiyle ilgili olarak yasalar doğrultusunda hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Buna göre uzmanlar eğitim ortamına yönlendirme süreci ile ilgili RAM'a başvuru süreci, başvuru sürecinde gerekli olan belgeler ve değerlendirme süreci ve işleyişi ile ilgili detaylı bilgiler vermişlerdir. Bu noktada uzmanların değerlendirme sürecinde kullandıkları değerlendirme araçları hakkında verdikleri bilgiler dikkat çekmektedir. Buna göre uzmanlardan bazılarının değerlendirme araçlarının standart olduğunu ancak tüm eğitim kademeleri ve yaş gruplarındaki öğrenciler için aynı özellikteki modüllerin var olduğunu ve söz konusu modüllerle öğrencilerin gerçek performansının ortaya konulamadığını belirtmişlerdir. Uzmanlar bununla birlikte ek değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyduklarını ve bireysel olarak hazırladıkları materyalleri değerlendirme sürecinde kullandıklarını ve bu materyallerin de belirli bir standardı olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci performansının doğru belirlenememesine bağlı olarak uzmanlar okullara öğrencinin eğitsel düzeyi ile ilgili gönderdikleri raporun içeriğini öğretmenlerden dikkate almamasını, öğrenci performansını okulda tekrar değerlendirmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmanın çıkarımlarına göre RAM'da eğitsel değerlendirme sürecinin etkili ve amacına uygun olarak yerine getirilemediği ve öğrencinin kaynaştırma ortamına yönlendirildiği sınıf seviyesini ortaya koyan bir şekilde değerlendirilmediği sonucuna varılabilir. Bu doğrultuda MEB (2012) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli olduğu düşünülen öğrencilerin nesnel, standart ve özelliklerine uygun değerlendirme araçlarına göre değerlendirilmesi gerektiği belirtilirken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılması zorunlu olan değerlendirme araçlarının öğrencilerin yaş, eğitim seviyesi ve kademesi ile birlikte özelliklerine uygunluğunun tekrar gözden geçirilmesi gerektiği çıkarımına varılabilir.

Uzmanlar RAM'da yapılan değerlendirme süreçlerini yeterli görmemekle birlikte öğrenciyi çok yönlü değerlendirebilmek için geçmiş yıllardaki değerlendirme sonuçları, okul ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden öğrenci ile ilgili gelen bireysel gelişim raporu ve eğitim planlarını da göz önünde bulundurdukları söylenebilir. Bu

bağlamda alayazın incelendiğinde de öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecinde çok yönlü değerlendirme süreçlerinden geçmeleri gerektiği ifadeleri araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Strickland ve Turnbull, 1993; Fiscuss ve Mandell, 2002).

Uzmanlar değerlendirme araçları ile ilgili düşüncelerini belirttikten sonra değerlendirme sürecinde yer alan paydaşlar ile ilgili görüşlerini de belirtmişlerdir. Buna göre uzmanlardan bazıları özel eğitim alanında yapılan yeni değişiklikler ve bu değişikliklerin RAM üzerindeki etkilerinden söz etmişlerdir. Bu doğrultuda daha önceki yıllarda eğitsel değerlendirme yapan uzmanların, öğrencilerin yetersizlik türlerine göre değerlendirme yaptıklarını ancak özel eğitim bölümlerinin birleşmesi nedeni ile artık tüm engel gruplarını değerlendirdiklerini ve kendilerini bu noktada yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda uzmanların tüm engel grupları hakkındaki bilgilerinin, değerlendirme süreçlerindeki yeterliliklerin ve ihtiyaç duydukları noktaların iyi belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Uzmanlar ayrıca bu süreçte RAM bünyesinde Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun rolü olması, bu kurulda yer alan uzmanlar ile birlikte ailenin de rolü olduğundan bahsetmişlerdir. Buna göre RAM'daki değerlendirme süreci ile ilgili olarak uzman ve aile görüşleri karşılaştırıldığında uzmanlar, aileleri mümkün olduğunca eğitsel değerlendirme ve kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecine dahil etmeye çalıştıklarını belirtirken ailelerin ise kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecinde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin, İÇEM'in ve aile olarak bu kararı kendilerinin verdiklerini belirttikleri bulunmuştur. Diğer yandan ailelerden sadece birisinin RAM'ın kendilerine çocuklarının normal bir okula gidebileceklerini belirttiği görülmüştür. Bu doğrultuda genel olarak bakıldığında ailelerin uzmanların aksine RAM'ın bu süreçte bir rolü olmadığını düşündükleri sonucu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise kaynaştırma ortamlarına yönlendirme sürecinde ailelerin anahtar bir role sahip oldukları, öğrenci hakkındaki önemli bilgilere aileler yolu ile ulaşılabileceği ve uygulamaların geliştirilmesinde ailelerin büyük bir rolü olduğunun belirtildiği görülmektedir (Swart ve diğerleri, 2006). Ayrıca bu doğrultuda uzmanlar eğitim ortamına yönlendirme sürecini yasalar yolu ile yürüttüklerini belirtmelerine rağmen (MEB, 2012) uygulamaların başarıya ulaşmasındaki en önemli paydaşlardan biri olan ailelerin süreç dışında kalmalarının büyük çelişki oluşturduğu ileri sürülebilir.

Araştırma bulgularında görülebileceği gibi RAM uzmanları kaynaştırma ortamlarına yönlendirme kriterleri ile ilgili öğrenci ve öğrenci dışındaki kriterlerden de söz

etmişlerdir. Uzmanlar buna göre öğrenci ile ilgili kriterleri yaş, işitme kaybı türü ve derecesi, işitme yardımcı teknolojilerden yararlanma durumu, ek engel durumu, akademik ve sosyal beceri durumu ve ailenin isteği şeklinde sıralamışlardır. Bu noktada uzman görüşleri ile ailelerden birinin görüşlerinin benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Söz konusu ailenin RAM'ın kendilerini kaynaştırma uygulamalarına yönlendirmesindeki ön koşulun çocuklarındaki hafif-orta derecede işitme kaybı durumu olduğunu ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Diğer ailelerin ise herhangi bir kriter belirtmesinin nedeni ise kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecinde aile ile RAM arasında böylesine bir sürecin yaşanmamasından kaynaklandığı görülebilmektedir. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde de işitme yetersizliği dahil özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme süreçlerinde öğrenci özellikleri ile ilgili belirleyici bir kriterin var olmadığı ve söz konusu kriter belirsizliklerinden dolayı uygulamaların birbirinden farklı şekillerde yürütülmesinin söz konusu olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Eaves ve Ho, 1997; Borzovic ve diğerleri, 2000; Hanson ve diğerleri, 2001; Guardino 2008; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008). Araştırma bulguları ve alanyazından edinilen bilgiler bir arada düşünüldüğünde işitme yetersizliği dahil özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde belirgin bir kriter olmadığı ve uygulamalarda bir standartın olmadığı söylenebilir.

Katılımcı uzmanların kaynaştırma ortamına yönlendirme sürecinde öğrenci ile ilgili göz önünde bulundurdukları kriterler hakkında görüşlerini belirttikten sonra öğrenci dışındaki kriterlerden de söz ettikleri görülmüştür. Buna göre uzmanlar okul, sınıf özellikleri ve okulun eve yakınlığı gibi öğrenci dışındaki özelliklerin eğitim ortamına yönlendirme sürecinde RAM tarafından göz önünde bulundurulmadığını ve dolayısıyla bu süreçte RAM'ın herhangi bir rolü olmadığını belirttikleri görülmüştür. Buna göre uzmanlar eğitim ortamına yerleştirme süreçlerinin İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nda gerçekleştirildiğini ve söz konusu kriterlerin bu kurulda göz önünde bulundurulduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda araştırma sürecinde bu raporda yer verilmeyen İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu uzmanları ile görüşme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik doğrultusunda tez danışmanının onayı ile araştırmacı Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Özel Eğitim Hizmetleri kurul üyelerinden birer uzman ile yapmış olduğu yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerin amacı RAM uzmanlarının belirttikleri görüşleri teyit etmek olmuştur ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları yine alandan uzmanların tarafından onayı alınarak

hazırlanmıştır. İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu uzmanlarının görüşlerine burada kısaca yer verilerek RAM uzmanlarının belirttikleri görüşlerin doğruluğunun sağlanabileceği düşünülmüştür. Buna göre Odunpazarı Özel Eğitim Hizmetleri kurul üyelerinden bir uzman yerleştirme sürecindeki kriterlerle ilgili olarak öncelikle RAM'dan gelen özel eğitim değerlendirme kurul raporunda öğrencinin gitmesi düşünülen eğitim ortamı türünün (özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, kaynaştırma vb.) göz önünde bulundurulduğunu belirtmiştir. Öğrencinin kaynaştırma ortamında eğitim almasının önerildiği durumlarda, ilk olarak öğrencinin işitme kaybı derecesine baktıklarını belirtmiştir. Bunun ardından öğrencinin ikamet adresine en yakın okulu aradıklarını, öğrenciyi yerleştirmeyi düşündükleri sınıfın kaç şubesi olduğu ve mevcudu hakkında bilgi edindiklerini, aynı sınıfta aynı tür yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisinin bulunmamasına önem gösterdikleri ortaya çıkmıştır (*Yarı yapılandırılmış görüşme*, 22.03.2016). Ancak bununla birlikte araştırmacının Tepebaşı Özel Eğitim Hizmetleri kurul üyelerinden bir uzman ile yapmış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda her iki uzmanın süreçteki kriterlerle ilgili çelişkili ifadelerde bulundukları sonucuna varılmıştır. Buna göre uzman öncelikle öğrencinin zaten evine yakın olan bir okulda eğitimine devam ettiğini, bu öğrenci için göz önünde bulundurmaları gereken bir kriter olmadığını ve söz konusu öğrenci için ayrı bir uygulama yoluna gitmediklerini, öğrencinin işiten öğrencilerde olduğu gibi sıradan süreçlerden geçtiğini ve bu anlamda bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Ancak araştırmacının ısrarcı soruları doğrultusunda öğrenci için kaynaştırma raporu çıkardıklarını, öğrencinin yerleştirileceği sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ve sınıf mevcuduna bakıldığını belirtmiştir (*Yarı yapılandırılmış görüşme*, 22.03.2016). Dolayısıyla gerçekleştirilen görüşmelerin sonucunda işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirme süreçlerinde okul, sınıf ve okulun eve yakınlığı gibi kriterlerin bir ilçe için göz önünde bulundurulduğu belirtilmesine rağmen bir diğer ilçede bu sürecin sıradan bir şekilde yürütüldüğü bilgisi elde edilmiştir. Bu noktada alanyazın incelendiğinde benzer şekilde kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi aşamasında uygulamaların sistematik olarak yürütülmediği ve uygulamalar arasında farklılıkların yaşandığı araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Eaves ve Ho, 1997). Ek olarak söz konusu çelişkili ifadelerden yola çıkarak bu konuda MEB (2012) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan kaynaştırma öğrencilerinin okula yerleştirme sürecindeki kriterlerin sağlanması ile ilgili Eskişehir ili kapsamında bir bütünlük içinde hareket

edilmediği çıkarımına varılabilmektedir. Varılan bu çıkarımın Türkiye'deki tüm RAM'lara genellenebilirliğinin yapılamaması ile birlikte odaklanılması gereken önemli bir sorun olduğu sonucundan bahesedilebilir.

Görüşme yapılan uzmanların eğitim ortamına yerleştirme sürecinde İlçe Özel Eğitim Hizmetleri'nin süreçteki rolüne değinmekle birlikte bu kurulda yer alan uzmanların süreç içerisindeki yeterlilikleri ve bilgi düzeylerine dikkat çektikleri görülmüştür Buna göre uzmanlardan birisi İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nda yerleştirme sürecinde rol alan uzmanların yeterli donanıma sahip olmadıklarını, sürecin özel eğitim alanında uzman olmayan kişiler ile birlikte, bilimsel kaynaklardan uzak olarak işletildiğini ve bu kurulun prosedürel bir süreçten ibaret olduğunu belirtmiştir(Yarı yapılandırılmış görüşme, tarih).. Bu bulgu doğrultusunda süreçte önemli bir rolü olduğu düşünülen eğitim ortamına yerleştirme sürecinde yer alan uzmanların eğitim ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin niteliğini üzerinde etkisi olmadığı ya da niteliğini düşürdüğü sonucuna varılabilmektedir.

RAM'ın kaynaştırma ortamına yönlendirme ve yerleştirme sürecindeki işlevi ile ilgili uzmanların ve ailelerin görüşlerindeki çelişkili durum ile birlikte katılımcı uzmanların RAM'ın süreç sonrasındaki rol ve sorumluluklarından bahsettikleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda uzmanların çoğunluğu izleme çalışmaları yürütüyor olduklarını iddia etmişlerdir. Ancak bazı uzmanların izleme çalışmalarının yürütülebilmesi için RAM'daki uzman sayısının yeterli olmadığını belirttikleri görülmüştür. Bu noktada ailelerin görüşlerine bakıldığında ise ailelerin çoğunluğu çocuklarının okuldaki rehber öğretmen tarafından takip edildiğini ve durumlarının RAM'a iletildiğini, bu süreçte kendilerinden de bilgi alındığını belirttikleri görülmüştür. Ancak ailelerden birisi çocuğunun okulda takip edilmediğini, birinci sınıf eğitimine devam ederken anasınıfına kaydının yapılması için RAM'dan okula bir yazı gelmesi ile ifade etmiştir. Bu doğrultuda söz konusu yaşanan sıkıntının öğrencinin RAM'da kaynaştırma öğrencisi olarak kayıtlı olup olmadığı, ailenin çocuğun devam ettiği okul ile ilgili RAM'ı bilgilendirmesi gerekip gerekmediği gibi birtakım soruların araştırmacı tarafından netleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde öğrencilerin kaynaştırma ortamında izlenmelerinin, söz konusu ortamların öğrenci için en iyi ortam olduğuna karar verilmesi ve öğrencinin bu ortamdan yarar sağlayıp sağlayamadığının belirlenmesi için önemli olduğu belirtilmektedir (Antia, Kreimeyer ve Reed, 2010; Marschark ve diğerleri, 2011).

Katılımcı uzmanlar tüm bu açıklamalarına rağmen belki de ailelerin görüşlerinin doğruluğunu destekler nitelikte kaynaştırma ortamına yönlendirme ve yerleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlardan bahsetmişlerdir. Buna göre uzmanların yaşadıkları sorunlar ile ilgili ilk olarak Türk Eğitim Sistemi'nden kaynaklanan sorunlardan söz ettikleri görülmektedir. Buna göre uzmanlardan biri Türk Eğitim Sistemi'nin kaynaştırma uygulamalarının kaynaştırma ilkelerine bağlı olarak gerçekleştirilebilmesi için henüz uygun olmadığını belirtmiştir. Bu noktada araştırmacının çıkarımlarına göre bulgular doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarında yaşanan söz konusu sorunun araştırma konusu ile bağlı olarak eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreci ile de ilişkilendirilebildiği çıkarımına varılabilmektedir. Buna göre kaynaştırma uygulamaları için yeterli bir zemin oluşturulmamasına rağmen kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin hangi kriterler doğrultusunda gerçekleştirildiğinin bilinmesinin önemli olduğu söylenebilmektedir. Görüşme yapılan uzmanlardan biri ise Türk Eğitim Sistemi'nden kaynaklanan sorunlar yaşanmasının nedenlerini ise yasal düzenlemeler ve uygulamalar arasındaki farklılıklar olarak açıklamıştır. Yani, kaynaştırma uygulamalarının nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili yasal düzenlemeler var olmasına karşın yasaların uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşandığının belirtildiği bulunmuştur.

Uzmanların kaynaştırma ortamına yerleştirme sürecinde yaşadıkları bir diğer sorunu ise RAM'daki eğitim ortamına yönlendirme sürecinde yaşanan sorunlar olarak belirttikleri görülmüştür. Buna bağlı olarak uzmanlar yaşadıkları sorunları eğitsel değerlendirme isteği formlarının okulda öğretmenler tarafından eksik doldurulması, ailelerin çocuk hakkında doğru bilgi vermemesi, RAM'daki yönlendirme faaliyetlerinin nitelikli olmaması ve öğrenci özelliklerine uygun kriterlerde eğitim ortamı bulunmaması gibi sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. RAM uzmanları ayrıca bununla birlikte RAM'da yapılan değerlendirmelerde zaman zaman hatalar olabildiği, değerlendirme sürelerinin öğrenci özelliklerini ortaya konması noktasında yetersiz olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu süreçte yaşanan sorunlarla ilgili aile görüşlerine bakıldığında ailelerin de uzmanlarda olduğu gibi eğitsel değerlendirme sürecinin öğrencinin gerçek performansını yansıtmaması, RAM'da bu noktada detaylı ve nitelikli değerlendirme yapılmaması ve değerlendirme sürelerinin kısa olması ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Uzmanlar ve aile görüşleri bir arada düşünüldüğünde uzmanlar ve ailelerin benzer ifadelerde bulundukları ve kaynaştırma

ortamına yönlendirme sürecinde RAM'daki değerlendirme sürecinde önemli sorunların varlığından söz edilebilmektedir.

Ailelerin RAM'daki yönlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların ardından kaynaştırma ortamında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerine bakıldığındaysa ailelerin işiten çocuğa sahip ailelerin olumsuz tutumları ile karşı karşıya kaldıklarını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte ailelerin çocuklarının kaynaştırma ortamında yaşadıkları sorunlar ile ilgili ise çocuklarının evde gösterdiği performans ile okulda gösterdiği performans arasında farklılıklar olması ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. RAM uzmanlarının da kaynaştırma ortamında yaşanan sorunları ailelerin belirtikleri sorunlara ek olarak işitme yetersizliği olan öğrencinin işiten akranlarıyla iletişim kuramama ve akademik olarak başarısızlık yaşama ve BEP'in okullarda işlevsel olarak uygulanmaması gibi sorunlardan söz ettikleri ortaya çıkmıştır.

Elde edilen tüm bu bulgular doğrultusunda kaynaştırma ortamlarının kaynaştırma ilkelerinin gerekliliklerinin yerine getirilmemesi ile ilgili bazı olumsuz sonuçların oluştuğu görülebilmektedir. Bu doğrultuda uzmanlar ve aileler olmak üzere her iki katılımcı grubu RAM'da gerçekleştirilen yönlendirme ve yerleştirme sürecinin niteliğine ilişkin öneriler sunmuşlardır. Buna göre uzmanlar RAM'daki farklı alanlardaki uzman sayısının arttırılması ve işbirliği halinde çalışılması, sürecin okullarla birlikte yürütülmesi, değerlendirmelerin alanında uzman kişiler tarafından yapılması, değerlendirme odalarının oluşturulması, değerlendirme araçlarının yaş düzeyine göre standart hale getirilmesi önerilerinde bulundukları görülmüştür. Bu doğrultuda iki uzmanın görüşleri araştırmacı tarafından ilgi çekici bulunmuştur. Uzmanların bu doğrultuda kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin takip edilebilmesi için okullarda özel eğitim birimlerinin kurulması gerektiğini önerdikleri görülmüştür. Ancak alan yazın incelendiğinde okullarda var olan sistem içerisinde BEP geliştirme biriminin zaten bu rolü üstlenmesi gerektiğinin açıkça belirtilmiş olduğu ve bazı ülkelerde sistemli olarak uygulandığı (Hoge, 2013), Türkiye'de ise var olan uygulamaların hayata geçirilmesi yerine, yeni öneriler getirilmesinin gerekli olmadığı görülebilmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ailelere bakıldığında ise ailelerin, RAM'dan eğitim ortamına yönlendirme süreciyle ilgili bilgilendirme yapma ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'na davet edilme nedenlerini sunmaları ve izleme çalışması yapmalarına ilişkin önerileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda araştırmacının ailelerle yapmış olduğu görüşmelerden çıkarımları doğrultusunda ailelerin eğitim

ortamına yönlendirme ve RAM'daki özel eğitim değerlendirme kurulu, görevi ve ailelerin bu süreçteki rolleri hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri sonucuna varılabilir.

Son olarak ailelerinden birinin kaynaştırma eğitimi veren okulların öğrenci bilgilerini yeni eğitim öğretim dönemi başlamadan önce RAM'a iletmesi ve okulun sonraki yıl kaynaştırma öğrencisine hazırlanması ile ilgili önerilerde bulunduğu görülmüştür. Bu noktada araştırmacının aile ile yapmış olduğu çıkarımlarına göre okullardaki kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin okul tarafından takip edilmediği ve dolayısıyla okul ve RAM arasında işbirliği yapılmadığı çıkarımına ulaşılabilir.

Görülebileceği gibi uzman ve ailelerle yapılan görüşme bulgularından yola çıkarak, işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilme ve yerleştirilmesi ile ilgili uzman ve ailelerin olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen yönlendirme ve yerleştirme süreçleri ve sonrasında kaynaştırma ortamlarında bazı sorunların yaşanabildiği görülmektedir. Bu sorunların başında ise öğrencinin kaynaştırma eğitimine başlamadan önce ailelerin tanılama sürecinde hastanede yaşadığı sorunlar, RAM ve RAM'ın yönlendirme sürecindeki rolü ile ilgili bilgi sahibi olmama, dolayısıyla eğitim ortamına karar verme sürecinde belirsizliklerle karşı karşıya kalma gibi pek çok sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Uzmanlara bakıldığında ise uzmanların eğitsel değerlendirme araçlarını yetersiz bulma, eğitsel değerlendirme yapmada kendilerini yetersiz görme, ailelerin bu süreçte çocukla ilgili yanlış bilgiler vermeleri, yerleştirme sürecini yürüten Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun amacına uygun çalışmaması ve dolayısıyla kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin uzman ve aile görüşleri ile birlikte bulanıklık gösterdiği sonucuna varılabilir. Alanyazın incelendiğinde de özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmeleri ve söz konusu hizmetlerden yarar sağlamaları konusunda devamlılık sağlanması aşamasında kaynaştırma uygulamalarının amacı ile doğası arasında önemli uyuşmazlıkların olduğunu ortaya koyan araştırmaların bulunduğu, ayrıca bu doğrultuda kaynaştırma uygulamaları sürecinde yer alan paydaşların hem uygulamalardan verimli sağlanması hem de özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda planlamalar yapılmadığı sonuçlarına varılabildiği görülmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'de işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına Rehberlik ve Araştırma Merkez'leri (RAM) tarafından yönlendirilmeleri ve yerleştirilmeleri sürecinin incelenmesinin amaçlandığı bu

araştırmanın sonucunda olumlu ve olumsuz çok yönlü çıkarıma ulaşılmıştır. Öncelikle sürecin yasal olarak belirli bir sistematikle yürütülmesine yönelik hükümlerin bulunduğu sonucuna varılabilir. Ancak süreç ile ilgili sorunlar ele alındığında ve katılımcıların önerileri de bu noktada düşünüldüğünde var olan yasalar düzenlemeler ile birlikte ek bir takım düzenlemelerden ve uygulamalara yönelik çok yönlü çalışmaların gerekliliğinden söz edilebilir.

4.1. Öneriler

Türkiye'de işitme yetersizliği olan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına Rehberlik ve Araştırma Merkez'leri (RAM) tarafından yönlendirilmeleri sürecinin niteliğine yönelik öneriler izleyen başlıkların altında önerilebilir.

4.1.1. Yönlendirme ve yerleştirme sürecinin niteliğini geliştirmeye ilişkin öneriler

1. RAM ve İlçe Özel Eğitim Hizmetleri başta olmak üzere eğitim ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin işleyişine yönelik personel yetiştirme ve geliştirme faaliyetleri yürütülebilir.
2. RAM'ın eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde daha etkin olmasına yönelik standartların geliştirilmesinin gerekliliğinden söz edilebilir.
3. RAM'da eğitim ortamına yönlendirme süreci ve Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nda yürütülen yerleştirme süreci ile ilgili kriterler belirlenebilir.
4. Eğitim ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçleri ile ilgili ailelerin katılımı ve bilgilendirilmesi güvence altına alına alınarak ekibin tam üyesi olmaları sağlanabilir.
5. RAM tarafından işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında izleme süreçleri sistematik hale getirilebilir.
6. Eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerini kapsayan işlevsel ve uygulanabilir bir kılavuz geliştirilebilir. Bu kılavuz aynı zamanda sürecin standart ve nitelikli hale gelmesine hizmet edeceği öngörülebilir.

4.1.2. Yönlendirme ve yerleştirme sürecinin niteliğini geliştirmeye ilişkin ileri araştırma önerileri

1. Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Bu bağlamda sahada daha fazla vakit geçirilerek, araştırmacının sürece dahil olabileceği vaka çalışmaları gerçekleştirilebilir.
2. Bu çalışma sadece Eskişehir İli'ndeki RAM uzmanları ve 6 aile ile gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında daha geniş katılımlı nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Yerleştirme ve yönlendirme süreci ile birlikte sürecin sonrasında öğrencinin izlenebileceği araştırmalar yürütülebilir. Böylece yönlendirme ve yerleştirme sürecinin etkiliğinin değerlendirilebileceği düşünülebilir.
4. Yönlendirme ve yerleştirme sürecinin niteliğine katkı sağlayabilecek uygulamaya dayalı araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Ainscow, M. ve César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 231-238.

Akçamete, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Allan, J. ve Sproul, G. (1985). *Mainstreaming readings and activities for counsellors and teachers.* University of Toronto: Guidance Centre.

Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. A. Schildroth ve M. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* içinde (s. 161–206). Boston: Little Brown.

Allen, T.E. (1992). Subgroup differences in educational placement for deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 137 (5), 381-388.

Alquraini, T. ve Gut, D. (2012). Critical components of successful ınclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27 (1), 42-59.

Antia, S.D., Jones, P.B., Reed, S. ve 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,* 14, 293–311.

Antia, S.D., Kreimeyer, K.H. ve Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, 2, 72-92.

Archbold, S., Nikolopoulos, T.P., O'donoghue, G.M. ve Lutman, M.E. (1998). Educational placement of deaf children following cochlear implantation. *British Journal of Audiology,* 32 (5), 295-300.

Aron, L. ve Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The future of Children*, 22 (1), 97-122.

Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim hizmeteri bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling,* 2 (1), 13-29.

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama,

yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12 (3), 2009-2031.

Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.

Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.

Baker, J.M. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education*, 29 (2), 163-80.

Blair, J.C., Peterson, M.E. ve Viehweg, S.H. (1985). The effects of mild sensorineural hearing loss on academic performance of young school-age children. *The Volta Review,* 87 (2), 207–236.

Blankenship, T., Boon, R.T. ve Fore III, C. (2007). Inclusion and placement decisions for students with special needs: A historical analysis of relevant statutory and case law. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (1), 2.

Brownell, M.T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. ve Van Hover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Journal of the Council for Exceptional Children.* 72 (2), 169-186.

Chamberlain, C. ve Mayberry, R.I. (2000). Theorizing about the relation of ASL to reading. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*. Mahwah, Nj: Lawrance Erlbaum Associates.

Chopra, R. (2008). Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education. *3rd-6th British Educational Research Association Annal Conference*'de sunulan bildiri. Edinburgh: Heriot-Watt University.

Batu, S., İftar, G.K. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.

Bess, F.H., Dodd-Murphy, J. ve Parker, R.A. (1998). Children with minimal

sensorineural hearing loss: prevalence, educational performance, and functional status, *Ear and Hearing*, 19 (5), 339-354.

Cook, L. ve Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 1-8.

Bhattacharya, T. (2010). Re-examining issue of inclusion in education. *Economic and Political Weekly*, 45 (16), 18-25.

Bogdan, C.R. ve Biklen, S.K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (5th ed.). Boston Mass: Pearson A & B.

Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. ve Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33 (2), 167-184.

Boyle, C., Scriven, B., Durning, S. ve Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The professional positive'of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26 (2), 72-78.

Braden, J. (1994). *Deafness, Deprivation, and I.Q.* New York: Plenum Press.

Brehm, B. (2010). Inclusion at a school for the deaf: Making it work for a student with special needs. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 11 (1), 4-9.

Brownell, M.T., Sindelar, P.T., Kiely, M.T. ve Danielson, L.C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing new model. *Exceptional Children*, 76 (3), 357-377.

Bryant, D.P., Smith, D.D. ve Bryant, B.R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Cappelli, M., Daniels, T., Durieux-Smith, A., McGrath, P.J. ve Neuss, D. (1995). Social development of children with hearing impairments who are integrated into general education classrooms. *The Volta Review,* 97, 197–208.

Childress, D.C. (2004). Special instruction and natural environments: Best practices in early intervention. *Infants and Young Children*, 17 (2), 162-170.

Copeland, S.R., Hughes, C., Carter, E.W., Guth, C., Presley, J.A., Williams, C.R. ve Fowler, S.E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education,* 25 (6), 342-352.

Cun, A.M. (2015). The convention on the rights of persons with disabilities, a

challenge for public policies. *Fiat Iustitia*, (1), 48-57.

Creswell, J.W., Hanson, W.E., Plano, V.L.C. ve Morales, A. (2007). Qualitative research designs selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35 (2), 236-264.

Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitmi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

De Boer, A., Pijl, S.J. ve Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.

De Boer, A., Pijl, S.J. ve Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165-181.

Delzer, K., (2002). The mainstreaming process and materials for the mainstream classroom. *Independent Studies and Capstones*, 301.

DesJardin, J.L. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 106 (3), 275-298.

DesJardin, J.L., Eisenberg, L.S. ve Hodapp, R.M. (2006). Sound beginnings: Supporting families of young deaf children with cochlear implants. *Infants and Young Children*, 19 (3), 179-189.

Dockrell, J.E., Lindsay, G. ve Palikara, O. (2011). Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 27 (2), 223-237.

Douglas, S.N., Chapin, S.E. ve Nolan, J.F. (2015). Special education teachers' experiences supporting and supervising paraeducators ımplications for special and general education settings. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children,* 1-15.

Duhaney, L.M. ve Salend, S.J. (2010). History of special education. P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of education* içinde (s. 714–720). Oxford: Elsevier.

Easterbrooks, S. ve Baker-Hawkins, S. (1995). *Deaf and hard of hearing students: Educational service guidelines.* Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Eaves, L.C. ve Ho, H.H. (1997). School placement and academic achievement in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9 (4), 277-291.

Eriks-Brophy, A. ve 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.

Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E.M., Duquette, C. ve Whittingham, J. (2012). Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *The Volta Review*, 112, 5–35.

Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, 23 (2), 109-120.

Fiedler, B.C. (2001). Considering placement and educational approaches for students who are deaf and hard of hearing. *Teaching Exceptional Children*, 34 (2), 54-59.

Fiscus, D.E. ve Mandell, J.C. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. (Çev: G. Akçamete, H.G. Şenel ve E. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fisher, D. ve Frey, N. (2001). Access to the core curriculum: Critical ingredients for student success. *Remedial and Special Education,* 22 (4), 148–157.

Florian, L. ve Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education,* 25 (4), 594-601.

Frankel, R.M. ve Devers, K.J. (2000). Study design in qualitative research: Developing questions and assessing resource needs. *Education for health*, 13 (2), 251.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. ve Monsen, J.J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 37-57.

Freeman, S.F. ve Alkin, M.C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3-26.

Friend, M. ve Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs*. Boston: Allyn Bacon.

Fryxell, D. ve Kennedy, C.H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association of Persons with Severe Disabilities*, 20 (4), 259-269.

Fuchs, W.W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *SRATE Journal*, 19 (1), 30-35.

Furstenberg, K. ve Doyal, G. (1994). The relationship between emotional-behavioral functioning and personal characteristics on performance outcomes of hearing impaired students. *American Annals of the Deaf,* 139, 410–414.

Gal, E., Schreur, N. ve Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.

Gallagher, P.A., Floyd, J.H., Stafford, A.M., Taber, T.A., Brozovic, S.A. ve Alberto, P.A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in educational and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 135-147.

Gearheart. B.R.. Weishahn. M.W. ve Gearheart, C.J. (1996). *The exceptional students in the regular classroom*. New Jersey: Prentice Hall.

Giangreco, M.F., Carter, E., Doyle, M.B. ve Suter, J.C. (2010). *Supporting students with disabilities in inclusive classrooms.* London: Routledge.

Gibb, G.S. ve Dyches, T.T. (2015). IEPs: *Guide to writing quality individualized education programs*. Boston, MA: Pearson.

Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. ve Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23 (2), 109-127.

Goodman, R.L. ve Burton, D.M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223-237.

Gözün, Ö. ve Yıkmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına

ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 79-88.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: A. Ersoy ve P.Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gravois, T.A. ve Rosenfield, S.A. (2006). Impact of instructional consultation teams on the disproportionate referral and placement of minority students in special education. *Remedial and special education*, 27 (1), 42-52.

Department for Education (1994). *Code of practice on the ıdentication and assessment of special educational needs.* London: DfE.

Guardino, C.A. (2008). Identification and placement for deaf students with multiple disabilities: Choosing the path less followed. *American Annals of the Deaf*, 153 (1), 55-64.

Gürgür, H. (2013). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi,* 14 (2), 33-49.

Gürgür, H. (2012). Özel eğitim. S. Vuran (Ed.), *İşitme yetersizliğine sahip çocuklar.* Ankara: Maya Akademi.

Halvorsen, A.T. ve Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Boston: Allyn and Bacon.

Hanson, M.J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J. ve Chou, H. Y. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional children*, 68 (1), 65-83.

Hardman, M.L., Drew, C.J. ve Egan, M.W. (2008). *Human exceptionality: School, community, and family*. Boston: Mass: Houghton Mifflin Co.

Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European Journal of Special Needs Education*, 8 (3), 194-200.

Heward, W. (1996). *Exceptional children* (5. Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Hoccut, A.M. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor?. *The Future of Children,* 6, 77-99.

Hoge, M. R. (2013). *Factors considered in determining educational setting for students with emotional disturbance*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. United States: The University of Arizona.

Horne, P., Timmons, V., 2009. Making it work: teachers' perspectives on ınclusion.

International Journal of Inclusive Education, 13 (3), 273-286.

Isaacson, S.L. (1996). Simple Ways To Assess Deaf or Hard-of-Hearing Students' Writing Skills. *Volta Review*, 98 (1), 183-99.

Karchmer, M.A. ve Mitchell, R.E. (2006). Demographics of deaf education: More students in more places. *American Annals of the Deaf*, 151 (2), 95-104.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.

Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Anastasiow, N.J. ve Coleman, M.R. (2006). *Educating exceptional chilren* (11 Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kluwin, T.N. ve Stinson, M.S. (1993). *Deaf students in local public high schools: Backgrounds, experiences, and outcomes.* Springfield: Charles C. Thomas.

Kuntze, M. (1998). Literacy and Deaf Children: The Language Question. *Topics in language disorders*, 18 (4), 1-15.

Kretschmer, R. (1997). Issues in the development of school and interpersonal discourse for children who have hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 374-83.

LaSasso, C. ve Wilson, A. (2000). Results of two national surveys of leadership personnel needs in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 145 (5), 429-435.

Lecompte, M.D. (1994). Sensible matchmaking: Qualitative research design and the Program Evaluation Standards. *The Journal of Experimental Education*, 63 (1), 29-43.

Lederberg, A.R., Schick, B. ve Spencer, P.E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Developmental psychology*, 49 (1), 15.

Lee, S.H., Wehmeyer, M.L., Soukup, J.H. ve Palmer, S.B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76 (2), 213-233.

Lewis, R.B. ve Doorlag, D.H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Columbus, Ohio.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-24.

Luckner, J.L., Slike, S.B. ve Johnson, H. (2012). Helping students who are deaf or

hard of hearing succeed. *Teaching Exceptional Children*, 44 (4), 58-67.

Luckner, J.L. ve Friend, M. (2011). Students with deafness and hearing loss. M. Friend (Ed.), *Contemporary perspectives for school professionals* içinde (s.328–365). Boston, MA: Pearson Education.

Mahoney, P.G. (2009). The development of securities law in the United States. *Journal of Accounting Research*, 47 (2), 325-347.

Manset, G. ve Sammel, M.I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31, 155-180.

Marschark, M., Shaver, D.M., Nagle, K.M. ve 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.

Marschark, M. ve Knoors, H. (2012). Educating deaf children: Language, cognition, and learning. *deafness & education international*, 14 (3), 136-160.

Marschark, M., Spencer, P.E., Adams, J. ve Sapere, P. (2011). Teaching to the strengths and needs of deaf and hard-of-hearing children. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (1), 17-23.

Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Mayberry, R.I., Del Giudice, A.A. ve Lieberman, A.M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (2), 164-188.

MEB, 2015. Milli Eğitim İstatistikleri (2015-2016). Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf (Erişim tarihi: 12/06/2016).

MEB, 2012. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf (Erişim tarihi: 12/06/2016).

Meijer, C.J. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion*, 4 (2), 7-18.

Miles, S., Wapling, L. ve Beart, J. (2011). Including deaf children in primary schools in

Bushenyi, Uganda: A community-based initiative. *Third World Quarterly*, 32 (8), 1515-1525.

Miles, S. ve Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 1-15.

Monsen, J.J. ve Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research,* 7 (4), 129–142.

Moores, D.F. (2001). *Educating the Deaf: Psychology, Principles, and Practices*, (5 ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Morford, J.P. (2002). Why does exposure to language matter? T. Givón ve B. Malle (Eds.), *The evolution of language from pre-language* içinde (s.329–341). Amsterdam: Benjamins.

Most, T., Ingber, S. ve Heled-Ariam, E. (2011). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 495-503.

Nowell, R. ve Innes, J. (1997). Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Inclusion. Reston, VA.ERIC Clearinghouseon Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No: Ed 414675).

Nunes, T., Preztlik, U. ve Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International*, 3, 123-136.

Obiakor, F.E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A. ve Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35 (3), 477-490.

Odom, S.L., Buysse, V. ve Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities a quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33 (4), 344-356.

Qi, S. ve Mitchell, R.E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (1), 1-18.

Oyler, C. (2011). Teacher preparation for inclusive and critical (special) education.

Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 34 (3), 201-218.

Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (1), 189-206.

Özengi, S., 2009. *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Paul, P.V. (1998). *Literacy and deafness. The development of reading, writing and literate thought.* London: Allyn and Bacon.

Pazey, B.L. ve Cole, H.A. (2013). The role of special education training in the development of socially just leaders building an equity consciousness in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 49 (2), 243-271.

Pivik, J., McComas, J. ve LaFfane, M. (2002). Bariers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children,* 61 (1), 97-107.

Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69 (2), 135-145.

Punch, R. ve Hyde, M.B. (2011). Communication, psychosocial, and educational outcomes of children with cochlear implants and challenges remaining for professionals and parents. *International journal of otolaryngology*, doi:10.1155/2011/573280.

Power, D. ve 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, 302–311.

Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 8 (1), 57–78.

Prendergast, S.G., Lartz, M.N. ve Fiedler, B.C. (2002). Ages of diagnosis,

amplification, and early intervention of infants and young children with hearing loss: Findings from parent interviews. *American annals of the deaf*, 147 (1), 24-30.

Ravid, R. (2013). *The placement process of children with ASD in early-age educational provisions in Israel from a phenomenological perspective.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. United Kingdom: University of Bath.

Reeve, P.T. ve Hallahan, D.P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children,* 26 (7), 1-10.

Reindal, S.M. (2010). What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European journal of special needs education*, 25 (1), 1-12.

Resch, J.A., Mireles, G., Benz, M.R., Grenwelge, C., Peterson, R. ve Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 55 (2), 139.

Rhoades, B.L. Warren, H.K., Domitrovich, C.E. ve Greenberg, M.T. (2011). Examining the link between preschool social emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 182-191.

Richardson, J.T., Marschark, M., Sarchet, T. ve Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' xperiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1-19.

Rosenfield, S. (2008). Best practices in instructional consultation and instructional consultation teams. *Best practices in school psychology V*, 5, 1645-1660.

Sadioğlu, Ö., Batu, E.S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 339-432.

Salend, S.J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*, (4 edt.). New Jersey: Prentice Hall.

Schick, B., Skalicky, A., Edwards, T., Kushalnagar, P., Topolski, T. ve Patrick, D. (2012). School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. *Journal of deaf studies and deaf education*, 1-15.

Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Schirmer, B.R., Bailey, J. ve Lockman, A.S. (2004). What verbal protocols reveal about the reading strategies of deaf students: A replication study. *American Annals of the Deaf*, 149 (1), 5-16.

Shaver, D.M., Marschark, M., Newman, L. ve Marder, C. (2013). Who is where? inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.

Silverman, K., Hong, S. ve Trepanier-Street, M. (2010). Collaboration of teacher education and child disability health care: Transdisciplinary approach to inclusive practice for early childhood pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 461-468.

Simpson, R.L., Whelan, R.J. ve Zabel, R.H. (1993). Special education personnel preparation in the 21st century: Issues and strategies. *Remedial and Special Education,* 14, 7–12.

Smelter, R.W, Rasch, B.W. ve Yudewitz, G.L. (1994). Thinking of inclusion for all special needs children? Better think again. *Phi Delta Kappan*, 76 (1), 35-38.

Smith, D.D., Robb, S.M., West, J. ve Tyler, N.C. (2010). The changing education landscape: How special education leadership preparation can make a difference for teachers and their students with disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33 (1), 25-43.

Smith, D.D., Luckasson, R. ve Crealock, C. (1995). *Introduction to special education in Canada*: *Teaching in an age of challenge*. Scarborough, ON: Allyn and Bacon.

Spencer, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.

Spencer, P.E. ve Meadow-Orlans, K.P. (1996). Play, language, andmaternal responsiveness: A longitudinal study of deaf and hearing infants. *Child Development,* 67, 3176–3191.

Spinelli, C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall.

Stinson, M.S. ve Kluwin, T. (2011). Educational consequences of alternative school placements. *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, 1, 47-62.

Stinson, M. ve Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4 (3), 163- 175.

Stinson, M.S. ve Whitmire, K. (1992). Students' views of their social relationships. *Toward effective public school programs for deaf students*, 149-174.

Strickland, B.B. ve Turnbull, A.P. (1993). *Developing and implementing individualized education programs*. New Jersey: Prentice Hall.

Strong, M. ve Prinz, P. (2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?. C. Chamberlain, J. P. Morford ve R. Mayberry (eds.), *Language Acquisition by Eye* içinde (s.131-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Svirsky, M.A., Robbins, A.M., Kirk, K.I., Pisoni, D.B. ve Miyamoto, R.T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psychological science*, 11 (2), 153-158.

Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., Pettipher, R. ve Oswald, M. (2004). Developing inclusive school communities: Voices of parents of children with disabilities. *Education as change*, 8 (1), 80-108.

Traxler, C.B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studiesand Deaf Education,* 5, 337–339.

Turnbull, A., Turnbull, R. ve Wehmeyer, L.M. (2008). *Exceptional lives: Special education in today's schools*, (6th ed.). Boston: Person.

UNESCO (1994). *Final report – World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.

Uzuner, Y. (2001). Özel eğitimde niteliksel araştırma yöntemi. Yayınlanmamış ders notları.

Vazquez, M.F. (2010). *Inclusionary practices: Impact of administrators beliefs on placemnt decisions*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Florida: University of Central Florida Orlando.

Vermeulen, J.A., Denessen, E. ve Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about

including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 174-181.

Vincent, C., Evans, J., Lunt, I. ve Young, P. (1995). Policy and practice: the changing nature of special educational provision in schools. *British Journal of Special Education*, 22 (1), 4-11.

Vogel-Walcutt, J.J., Schatschneider, C. ve Bowers, C. (2011). Social-emotional functioning of elementary-age deaf children: A profile analysis. *American Annals of the Deaf*, 156 (1), 6-22.

Voltz, D.L. ve Collins, L. (2010). Preparing special education administrators for inclusion in diverse, standards-based contexts: Beyond the council for exceptional children and the interstate school leaders licensure consortium. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33 (1), 70-82.

Walther-Thomas, C., Korinek, L. Ve McLaughlin, V.L. (1999). Collaboration to support student success. *Focus on Exceptional Children,* 32 (3), 1-18.

Watson, S.M., Gable, R.A. ve Greenwood, C.R. (2011). Combining ecobehavioral assessment, functional assessment, and response to intervention to promote more effective classroom instruction. *Remedial and Special Education,* 32 (4), 334-344.

Warger, C.L. ve Pugach, M.C. (1996). Forming partnerships around curriculum. *Educational Leadership,* 53 (5), 62-65.

Wolery, M. ve Wilbers, J.S. (1994). *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs.* Washington D.C.: National Association for The Education of Young Children.

Wood, W. (2002). *Adapting instruction to accomodate students in inclusive settings* (4rd ed.). New Jersey: Prentice Jall.

Yell, M.L. ve Katsiyannis, A. (2004). Placing students with disabilities in inclusive settings: Legal guidelines and preferred practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49 (1), 28-35.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European journal of special needs education*, 15 (3), 297-304.

Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Journal of deaf studies and deaf education*, 19 (2), 143-175.

EK 1

KATILIMCI BİLGİ FORMU II: AİLE

Katılımcı Kodu:……....

Görüşme Tarihi:……/……../…….

AÇIKLAMA: Aşağıda işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirme süreci ile ilgili ailelere yönelik olarak bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak ve sorunun yanında boş bırakılan bölümleri doldurarak belirtiniz.

A.AİLE İLE İLGİLİ BİLGİLER (Aile tarafından doldurulacaktır.)

1. Yaşınız: ……..
2. Çocuğa yakınlık durumunuz:
   ( ) Anne ( ) Baba
   ( ) Diğer [Lütfen belirtiniz.]
   ……....
3. Yaşadığınız yerleşim yeri:
   ( ) İl merkezi ( ) İlçe merkezi ( ) Belde ( ) Köy
4. Eğitim düzeyiniz:
   ( ) Eğitim almamış ( ) Okur-yazar ( ) İlkokul mezunu
   ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu
   ( ) Lisans Üstü
5. Mesleğiniz: …….....
6. Ailenin aylık geliri:
7. Anne ya da babanın sağlık güvencesi:
   ( ) Var ( ) Yok
   *Cevabınız var ise;
   ( ) Emekli sandığı ( ) Sosyal Sigortalar Kurumu [SSK]
   ( ) Bağ-Kur ( ) Özel Sigorta şirketleri
   ( ) Sosyal güvencesi yok
   ( ) Diğer [Lütfen belirtiniz]: ……

8. Aile eğitimi alıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

9. İşitme yetersizliği olan çocuk dahil ailedeki toplam çocuk sayısı:……..

10. Ailede işitme kaybı olan başka çocuk var mı?

( ) Evet ( ) Hayır

B.ÇOCUK İLE İLGİLİ KİŞİSEL BİLGİLER (Aile tarafından doldurulacaktır.)

11. Çocuğunuzun cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

12. Çocuğunuzun doğum tarihi: ……

13. Çocuğunuzun doğum yeri: ……..

14. Çocuğunuzun devam ettiği okul:

……....

15. Çocuğunuz kaçıncı sınıfa devam ediyor?

…… sınıf

16. Çocuğunuza işitme kaybı tanısı koyulduğu yaş: ……

17. Çocuğunuzun işitme kaybı derecesi nedir?

( ) Çok hafif derecede (15-25 dB) ( ) Hafif derecede (26-45 dB)

( ) Orta derecede (45-65 dB) ( ) İleri derecede (66-95 dB)

( ) Çok ileri derecede (95 dB ve üstü)

18. Çocuğunuzun işitme kaybı türü nedir?

( ) Sensörinöral işitme kaybı ( ) İletim tipi işitme kaybı

( ) Mikst tip işitme kaybı ( ) İşitsel nörepati işitme kaybı

19. Çocuğunuz işitme teknolojisi (işitme cihazı, koklear implant vb.) kullanıyor mu?

( ) Evet ( ) Hayır

*Cevabınız evet ise çocuğunuzun kullandığı işitme teknolojisi nedir?

( ) Kulak arkası işitme cihazı ( ) Koklear implant

( ) Beyin sapı implantı ( ) İşitme cihazı kullanmıyor

( ) Diğer [Lütfen belirtiniz.]

……

20. Çocuğunuzun işitme cihazı kullanmaya başladığı yaş: ……..

21. Çocuğunuz sınıfta işitmeye yardımcı teknoloji kullanıyor mu?

( ) Evet ( ) Hayır

* Cevabınız evet ise çocuğunuzun sınıfta kullandığı işitme teknolojisi nedir?

( ) FM sistem ( ) Loop

22. Çocuğunuzun ek bir engeli var mı?

( ) Evet ( ) Hayır

*Cevabınız evet ise çocuğunuzun diğer engelini belirtiniz.

…….

23. Çocuğunuzun kaynaştırma okuluna kayıt olmadan önce aldığı eğitimi ve eğitim süresini belirtiniz.

( ) Kreş (…… yıl)

( ) Anaokulu (…… yıl)

( ) İşitme Engelliler İlköğretim Okulu (…… yıl)

( ) İÇEM (…….. yıl)

( ) Eğitim almadı.

( ) Diğer [Lütfen belirtiniz.]

……...

24. Çocuğunuzu kaynaştırma eğitimine yerleştiren kurumun adı nedir?

( ) Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi

( ) Odunpazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi

( ) Diğer [Lütfen belirtiniz]

……

25. Sizi Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne kim yönlendirdi?

( ) Sınıf öğretmeni ( ) Okul müdürü

( ) Rehber öğretmen ( ) KBB doktoru

( ) Odyolog

( ) Diğer [Lütfen belirtiniz]

…….

26. Çocuğunuzun kaynaştırma eğitimine başladığı yaş:……

27. Çocuğunuzun aldığı kaynaştırma eğitimi türü nedir?

( ) Tam zamanlı kaynaştırma ( ) Yarı zamanlı kaynaştırma

…….

28. Çocuğunuz devam ettiği okul dışında özel eğitim veren bir rehabilitasyon merkezinden seans usulü özel eğitim destek hizmeti alıyor mu?

( ) Evet ( ) Hayır

*Cevabınız eve ise;

I. Haftada kaç seans? ……...

III. Kimden?

( ) İşitme engelliler öğretmeninden

( ) Sınıf öğretmeninden

( ) Diğer özel eğitim öğretmenlerinden

( ) Diğer [Lütfen belirtin]: ……..

IV. Bu destek eğitim ne kadar sürdü? ...……...

29. Çocuğunuzun kaynaştırma eğitimine devam ettiği okulda kaynak oda ya da destek eğitim odası var mı?

( ) Evet ( ) Hayır

30. Çocuğunuz kaynaştırma eğitimine devam ettiği okulda destek eğitim alıyor mu?

( ) Evet ( ) Hayır

*Cevabınız evet ise; çocuğunuz hangi derslerde destek eğitim alıyor?

I-……

II-……

III-……

IV-……

EK 2

KATILIMCI BİLGİ FORMU I: RAM UZMANLARI

Katılımcı Kodu:…….....

Görüşme Tarihi:……/……../…….

AÇIKLAMA: Aşağıda Rehberlik ve Araştırma Merkezi bünyesinde işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yönlendirme süreci ile ilgili olarak kurumunuzda yürütülen faaliyetler ile ilgili bazı sorular ve katılımcı bilgi formu bulunmaktadır. Lütfen yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak ve sorunun yanında boş bırakılan bölümleri doldurarak belirtiniz.

KATILIMCI BİLGİ FORMU (RAM'daki uzmanlar tarafından doldurulacaktır.)

1. Yaşınız: ……
2. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
3. Eğitim Düzeyiniz:
   ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
4. Lisans mezuniyet bölümü:
   ……
5. Lisans mezuniyet programı:
   …….....
6. Özel eğitim alanı ile ilgili herhangi bir sertifika programına katıldınız mı?
   ( ) Evet ( ) Hayır

   *Cevabınız evet ise almış olduğunuz sertifika programını belirtiniz.

   ……...
7. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki göreviniz:
   ……..
8. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki çalışma süreniz:
   ……..
9. Mesleki kıdeminiz: ……

10. Özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırma ortamına yerleştirme sürecindeki rolünüz:

.....

.....

.....

.....

.....

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/01/2016-E.1647

EK- 3

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR

Sayı : 88074293/605.01/212975 07.01.2016
Konu: Araştırma Projesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 06/01/2016 tarih ve 160982 sayılı olur.
b) 22/12/2015 tarih ve 1466/10240 sayılı yazınız.

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

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

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

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Kampüsü
PK.260470 ESKİŞEHİR

Aslı ile Aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile elektronik olarak imzalanmıştır.
08 Ocak 2016
Remzi ERÇELİK
Memur

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: 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) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a5d7-efa5-39cc-9ea8-dd17 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 88074293/605.01/160982
Konu : Araştırma Projesi

06.01.2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 22/12/2015 tarih ve 1466/10240 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şule YANIK' ın "Türkiye' de İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamalarına Yerleştirme Süreçlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
.../01/2016

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: 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) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 381f-4fb9-3f43-a52f-c48b kodu ile teyit edilebilir.

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Şule YANIK
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Odunpazarı ve Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri
Araştırmanın Konusu	Türkiye'de İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamalarına Yerleştirme Süreçlerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

K O M İ S Y O N

05/01/2016

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Kadir KILIÇ
Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay KUTLU
Öğretmen

EK 4

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, İlkokul Düzeyindeki İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kaynaştırma Ortamlarına Yönlendirme ve Yerleştirme Süreçlerinin İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup Eskişehir'de işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamına yönlendirme ve yerleştirme süreçleri ile ilgili var olan durumun ortaya konması amacını taşımaktadır. Çalışma, Şule Yanık tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamına yönlendirme ve yerleştirilmeleri ile ilgili süreç ortaya konacak ve kaynaştırma uygulamalarında yönlendirme ve yerleştirme ile ilgili sürecin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak 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 ses kayıt yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. 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 Bölümü'ne veya suleyanik@anadolu.edu.tr mail adresine yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Şule YANIK
Adres : Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Kampüsü
E Blok Kat:2
Tepebaşı/ ESKİŞEHİR
İş Tel : (0222) 335 19 46
GSM : 05067999442

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:

ÖZGEÇMİŞ

Şule YANIK
Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	2012	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği
Lise	2007	Aydın Efeler Süper Lisesi

Yayınlar

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Çakıroğlu, O., Yanık, Ş. ve Delimehmet, Ş. (Ekim, 2013). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumları ve kullanmış oldukları yöntemler nelerdir?. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. (Sözlü Bildiri)

Çakıroğlu, O., Melekoğlu, M., Delimehmet, Ş. ve Yanık, Ş. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. (Sözlü Bildiri)

Yanık, Ş. ve Gürgür, H. (Aralık, 2015). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yasal düzenlemeler: Uygulama ve araştırmalar ne diyor?. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul. (Poster)

İş

2012-2014	Araştırma Görevlisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
2014-	Araştırma Görevlisi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: AYDIN-1989 Cinsiyeti: Kadın Yabancı Dili: İngilizce