

Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Destek Eğitim Odası Uygulamasındaki Sorunlar ve Çözüm Gayretleri

The Problems and Solution Efforts of the Resource Room Application Designed for the Mainstreamed Primary School Aged Hearing Impaired Students

Elif AKAY*
Yıldız UZUNER
Ümit GİRGİN

To cite this article/Atf için:

Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 43-68. [Online] <http://www.enadonline.com>, 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m

Özet. Bu eylem araştırmasının amacı, kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilere sunulan destek eğitim odası (DEO) sürecinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları kaynaştırmada ilköğretim dördüncü sınıfa giden işitme engelli üç öğrenci, öğrencilerin sınıf öğretmenleri, DEO öğretmeni olarak araştırmacı, tez danışmanı ve işitme engellilerin eğitimi alan uzmandır. Danışman ve alan uzmanı araştırmanın geçerliğini sağlamışlardır. Sınıf öğretmenleri ise talep edildiğinde araştırma sürecine katkıda bulunmuşlardır. Araştırma verileri döngüsel olarak gerçek sınıf etkileşimlerinin videoteyp kayıtları, geçerlik komitesi ses kayıtları, toplantı tutanakları, ders planları, yansıtılmalı araştırma günlüğü, öğrenci ürünleri ve arşiv belgeleriyle toplanmıştır. DEO uygulanmasında hazırlık ve uygulama aşamalarında karşılaşılan problemler, bu problemlere yönelik çözümler çeşitli veri toplama ve analiz teknikleriyle betimlenmiştir. Veriler, araştırma sürecinde ve sonrasında araştırmacı ve geçerlik komitesi tarafından eleştirel olarak analiz edilmiştir. DEO, alanyazında önerilen program ilkelerine göre sınıftaki derse paralel ve öğrencideki eksikleri giderecek nitelikte, işitme engelli öğrenciyi dil ve akademik beceriler yönünden geliştirici çeşitli etkinlikler ve öğretim stratejileri kullanılarak düzenlenmiştir. Uygulamalar Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik alanlarını içermiştir. Uygulama sırasında ve öncesinde oluşan sorunlar olsa da eylem araştırması yöntemiyle yapılan uygulama, öğrencilerde olumlu gelişmeler yaratmıştır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel becerilerinde gelişme gösterdikleri gözlenmiştir. Araştırma bulguları, işitme engelli öğrencilerle DEO programı geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik bakış açısı geliştirmede yararlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Destek eğitim odası, işitme engelli öğrenci, işitme engellilerin eğitimi, kaynaştırma

Abstract .The main purpose of this action research was to examine the process of the resource room (RR) application designed for the mainstreamed primary school aged student with hearing impaired (SHI). The participants were three mainstreamed fourth grade SHI, the researchers as the teacher of the RR, advisor of this thesis project, the expert of education of HI education teachers. The advisor and the expert secured the trustworthiness of the research. The regular education teachers contributed the research efforts when requested. The data were collected cyclically through videotaping actual classroom interactions, audio taping the trustworthiness meetings, writing the meeting reports, lesson plans and reflective research journals, the students' artifacts and the documents. The problems and solution attempts faced during the implementation phases of the RR were described by utilizing various data collection and analysis techniques. The compiled data were critically analyzed by the trustworthiness committee and the researcher during and after the research effort. The activities implemented in the RR were designed concerning the principles of effective RR programs suggested by the literature. The implementations included the areas of Turkish Language Art, Science, Social Study and Mathematics. Although various problems occurred before and during the implementation process, this RR education effort conducted based on the action research methodology created positive changes in the students. The students were observed demonstrating improvements in their academic, communicative and social skills. The research findings can be useful for developing overview for the future RR programs for SHI in Turkey and abroad.

Keywords: Resource room, student with hearing impaired, education of hearing impaired children, mainstream

* Sorumlu yazar: Elif Akay, Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Öğretmenidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarıdır. Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye. e-posta: elifakay@anadolu.edu.tr Tel: +90 222 335 05 80/1612

Giriş

Genel anlamda kaynaştırma; özel gereksinimli öğrenciyi kişisel, sosyal ve mesleki anlamda gelecekteki yaşamına hazırlayan, mümkün olduğunca normal gelişim gösteren yaşlılarıyla bir arada tutarak, gereksinimlerinin en iyi biçimde karşılanabileceği, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı, resmî ve özel, okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında uygulanan bir eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Örneğin, Fairchild ve Henson, 1993; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010).

Kaynaştırmanın etkili uygulanmasına yönelik bazı ölçütler bulunmaktadır. Bunlar: 1) Öğrenme becerilerine, cinsiyetlerine, ırklarına, ekonomik statülerine, aile yapılarına, kültürlerine bakılmaksızın herkesin genel eğitim sınıflarında birlikte eğitim görebilmesi, 2) Bireysel üstünlük, ihtiyaç, çeşitlilik ve hassasiyetin göz önünde bulundurulması, 3) Başarıları inceleyen, farklılığı değerlendiren, öğreten ve sınıf yönetimi uygulayan, bireysel ihtiyaçları belirleyebilen, herkese genel programda ilerleme şansı sağlayan yansıtmacı eğitimcilerin olması, 4) Grup etkinliğinin olması, 5) Eğitimciler, profesyoneller, öğrenciler, aileler ve kurumlar arasında işbirliğine dayanan ilişki oluşturulması, 6) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek bireyin birden fazla yetersizliğinin bulunmaması ve engelinin erken yaşta tanınmış olması, ve 7) Eğitim ortamlarının fiziksel açıdan uygun düzenlenmiş olmasıdır (Bauer ve Kroeger, 2004; Salend, 2005; Wood, 2006).

Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanması çeşitli faktörlere bağlıdır. Birçok araştırmacı, ailelerin, müdürlerin ve kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin algıları ve tavırlarının kaynaştırmanın başarısını etkilediğini belirtmektedir (Vaughn ve Bos, 1987). Kaynaştırma öğretmenin; başarılı bir öğretmenlik deneyimine sahip, öğretim programını bireysel ihtiyaçlara göre uyarlayabilen, etkili iletişim ve sınıf yönetimi becerisi olan, sınıftaki özel gereksinimli öğrencileri grup dışına çıkarmayarak ona akranlarıyla aynı fırsatları ve deneyimleri sağlayan, zamanının büyük bir bölümünü aktif olarak öğretimle geçiren, öğrenciye olumlu katkılarda bulunmaya dikkat eden ve kişilik oluşumlarını destekleyen nitelikte olması önemlidir (Bauer ve Kroeger, 2004; Jarvis ve Iantaffi, 2006). Başarıyı etkileyen diğer bir faktör de nitelikli bir sınıf ortamıdır. Bu ortam, öğrencilerin deneyimlerini içeren, gelişimlerine uygun ve teşvik edici planlanmış etkinliklerin düzenlendiği, günlük rutinlerin yapılandırıldığı, öğrencilerin bireysel olarak desteklendiği, kültürün yansıtıldığı bir ortamı ve aile ile işbirliğini kapsar (Bernarczyk, Alexander-Whiting ve Solid, 1994).

İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırmada yer almaları düşünüldüğünde, yukarıdaki önlemlere ek olarak fiziksel ortamdan kaynaklanan olumsuzlukların azaltılması, akustik yalıtımın sağlanması, işitme cihazlarının etkin kullanımının sağlanması gibi çeşitli önlemlerin alınmasını içermektedir (Tüfekçioğlu, 1992; Watson, Gregory ve Powers, 1999). İşitme engelli bir öğrenciyi kaynaştırma ortamına yerleştirme kararının verilmesi için sorulması gereken ilk soru; bu ortamın işitme engelli öğrencinin gereksinimi olan zihinsel-sosyal ve duygusal gelişimi sağlayıp sağlayamayacağıdır. İşitme engelli öğrenci sınıf ortamında iyi duyamadığında, doğal olarak konuşma ve dil gelişimi, okuma ve yazma becerileri ve akademik performansı engellenmektedir (Flexer, 2002). Ayrıca öğrencinin işitme düzeyi, işitme kalıntısı, işitme cihazına olan gereksinimi, akademik düzeyinin belirlenmesi ile öğrencinin öğretmeni ve arkadaşları arasındaki iletişim seviyesinin, dil becerilerinin ve gereksinimlerinin kaynaştırma için uygun olup olmadığına karar verilmesi ve kaynaştırma uygulamalarında işitme engelli öğrenci için yarara ya da zarara yol açacak faktörlerin iyi belirlenmesi gerekmektedir (Cohen, 1994; Orlando, Gramly ve Hoke, 1997; Wang ve Birch, 1984).

Kaynaştırmadaki öğrenciler, öğrenci ve öğretmen tutumlarının olumsuzluğu (Kluwin, 1999), sınıf ortamındaki araç-gereç ve ders materyallerinin yetersiz olması (Ramsey, 1997), okulda destek eğitim odası olarak kullanılacak yerin bulunmaması, alanında uzman destek eğitim personelinin eksik olması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması (Tüfekçioğlu, 1997) gibi sınıfın ya da okulun fiziksel durumu ile öğrenci ve öğretmenlerin tavırlarından kaynaklanan olumsuzluklar nedeniyle sosyal fırsatları kaçırabilmektedirler.

Kaynaştırmada Destek Hizmet Türleri

Kaynaştırmada genel olarak destek eğitim hizmetleri; sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası hizmeti (kaynak oda) biçiminde sınıflandırılmaktadır (Örneğin, Foster ve Cue, 2009; MEB 2010; Stinson ve Kluwin, 2003; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). İşitme engelli öğrenciler için destek hizmetlerine; gözlem, konuşma ve dil eğitimi, bireysel öğretim, sürekli odyolojik destek, psikolojik ve rehabilitasyon hizmetleri de eklenmektedir (McCartney, 1984; Tüfekçioğlu, 1992).

Destek eğitim odası uygulaması

Destek eğitim odası, kaynaştırma uygulamasındaki öğrenciye dil becerilerinde ve akademik yönde destek vererek, davranışsal ve sosyal problemlerini önleyerek genel eğitim ortamına başarıyla katılmasını sağlamayı hedefler (Glomb ve Morgan, 1991). Destek eğitim odasındaki desteğin başarılı olabilmesi için burada yapılan eğitimin sınıftaki derse paralel ya da sınıftaki derse ilişkin öğrencideki eksikleri giderecek nitelikte olmasına, farklı öğretim stratejilerinin uygulanmasına, işitme engelli öğrenciyi dil ve akademik beceriler yönünden geliştirici çok sayıda ve çeşitli etkinlikler içeren bir eğitim verilmesine dikkat edilmelidir (McNamara, 1986; Stinson ve Kluwin, 2003).

Destek eğitim odasındaki eğitimde planlama sürecinde katılımcılara uygun bireysel amaçların belirlenmesi, program yapılması, danışmanlıkların geliştirilmesi, öğrencinin gelişiminin periyodik olarak gözden geçirilmesi ve sonuçların değerlendirilmesi önemlidir (Black ve Morris, 1974; Rieth ve Ocala, 1984). Powers (2001), bireysel dil eğitiminin dinleme koşullarının uygun olduğu ortamlarda yapılmasını gerekçe göstererek, işitme engelliler öğretmenlerinin bireysel destek yaparken öğrenciyi kaynaştırma sınıfının dışında desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Destek eğitim odasındaki eğitimin süresine yönelik bazı araştırmacılar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bir okul gününün en az yüzde 21'lik en fazla yüzde 60'lık zamanı (Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000) bazıları haftada en az 3 saatlik zamanı (Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998) bazıları ise matematik, okuma, dil öğretimi çalışmalarının günlük olarak 30 ila 150 dakikalık zamanı genel eğitim sınıfı dışında, destek eğitim odasında geçirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar (Affleck, Adams ve Lowenbraun, 1988).

İdeal bir destek eğitim odası; okulun içinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun düzenlemelerin yapıldığı, en fazla beş öğrenciyi, bir öğretmeni, gerekli sayıda masa, sandalye, yazı tahtası türündeki araçlar ile sınıf kitaplığını, ders materyalleri ve araç-gereçleri rahatlıkla alabilecek ölçülerde olmalıdır (Black ve Morris, 1974).

Destek eğitim odasındaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük gruplarla yürütülmektedir. Bir destek eğitim öğretmenin öğretim yaptığı öğrenci sayısı haftada toplam 20'yi geçmemelidir. Özel eğitim uzmanı, benzer özür grubunda olan birden fazla öğrenciye bir arada ya da her bir öğrenciye bireysel olarak hizmet sunabilir, ancak eğitim grup halinde yapılıyorsa öğrenci sayısı 5'ten fazla olmamalıdır (Batu ve Topsakal, 2003; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998).

Destek eğitim öğretmenleri, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için yeni yöntemler geliştirmeli ve yaratıcı olmalıdır. Destek eğitime gelen öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş öğretim

yapabilmeli, farklı sınıf düzeylerinde materyalleri bilmeli, kullandığı materyalleri öğrenciye uygun biçimde uyarlayabilmeli, gerektiğinde kendisi de materyal ve etkinlik geliştirebilmeli farklı öğretim stratejileri ve materyaller kullanmalı (Inman, 1986'dan akt., Glomb ve Morgan, 1991) öğrenciyle iyi bir ilişki kurmalı, sınıftaki eğitimin tutarlı olabilmesi ve uygulamanın amacına ulaşabilmesi için meslektaşlarıyla etkili ve işbirliği ile çalışabilmelidir (Black ve Morris, 1974; MEB, 2010). İşbirliğinin eğitimin düzenlenmesine olumlu etkisi bulunmaktadır (Voltz, Elliot ve Harris, 1995). Destek eğitim odası öğretmenleri, genel eğitimdeki sınıf öğretmenlerine sınıfta yer alan engelli öğrenciye yönelik danışmanlık hizmeti verebilir (Wiederholt, Hammill ve Brown, 1978'den akt., Speece ve Mandell, 1980).

Türkiye'de destek eğitim odası hizmeti, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği'nin (2010) 16. maddesinde ve 23. maddesinde tanımlanmakta ve içeriğe yönelik açıklamalara yer verilmektedir. Destek eğitim odasına ilişkin gerekli yasal düzenlemeler bulunmasına karşın, destek eğitim odasına yönelik uygulamaların olmadığı görülmektedir.

Destek eğitim odası uygulamalarında karşılaşılan sorunlar

Destek eğitim odasında çalışan öğretmenlerin karşılaşılabileceği bazı problemler bulunmaktadır. Genel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere karşı ilgisiz olabildikleri için okuldaki çalışanları programa yardımcı olmaları için hazırlamak sorun olabilmekte ve olumsuz tavır sergileyebilmektedirler. Bu tür problemlerde destek eğitim öğretmenleri genel eğitim öğretmenine yardım için geldiğini hissettirmeli, öğrencilere yardım ederken kullandığı yaklaşımlar konusunda bilgili, etkili, yetenekli olduğunu göstermeli ve dışa dönük tavırlarla genel eğitim öğretmenlerini işbirliğine teşvik etmelidir (Black ve Morris, 1974). Genel eğitim öğretmenlerinin programla ilgili bakış açısı geliştirebilmeleri için zaman zaman destek eğitim odasına gitmeleri gerekmektedir. Destek eğitim odası öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenleri arasında etkileşime ihtiyaç olduğu belirtilmesine rağmen araştırmalar, destek eğitim uygulaması modelinde bu etkileşimin yetersiz olduğunu göstermektedir (Voltz vd., 1995). İşbirliğine yönelik etkileşim; destek eğitim odası öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ile iletişimini kolaylaştırmayı, işbirliği ile planlama yapmayı, problem çözmeyi teşvik etmeyi ve özel gereksinimli öğrenciye destek eğitim odası hizmeti vermek gibi yükümlülükleri yerine getirmeyi içermektedir. Sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim deneyimlerini planlama ve süreci rapor etme konularında destek eğitim odası öğretmeniyle iletişime girme ihtiyacı duydukları, ancak öğretim sürecine katılmakta çekimser kaldıkları görülmektedir (Coladarci ve Breton, 1997).

İşitme engelli öğrencinin belli sürelerde sınıftan ayrılması, normal sınıf ortamı ile destek eğitim odasındaki eğitimin eşgüdümünün sağlanmasının zorluğu, genel eğitim öğretmenin bu destek çalışmasını sorunlu öğrenciyi sınıftan çıkarma fırsatı olarak görmesi karşılaşılan diğer sorunlardan bazılarıdır. Ayrıca destek eğitim odasında öğretmenle yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, aynı yakınlığı genel eğitim sınıfında da beklemektedir (Gürgür, 2008).

Destek eğitim odasının başarısını etkileyen problemler arasında; programdan beklentinin çok yüksek olması dolayısıyla hayal kırıklığı yaşanması, destek eğitim odası programının özel eğitim sınıfı için destek olduğu sanıldığı için öğrencilerin burada bulunmak istememesi, okul müdürlerinin ilgisizliği, programın uygulandığı yerdeki sınıf öğretmenlerinin birbirleriyle iletişim kurmaması ve programı anlamaması ile fiziksel olanakların uygun olmaması gösterilmektedir (Coladarci ve Breton, 1997; Reger, 1969'dan akt., McNamara, 1986).

Uluslararası araştırma sonuçları, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırılmasında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını (Cawthon, 2001), öğretmen, veli ve normal gelişim gösteren

öğrencilerin işitme engelli öğrencilere karşı olumsuz tutum sergilediklerini ve bu konuda eğitime ihtiyaç bulunduğunu (Kluwin, 1999; Powers, 2001), kaynaştırma uygulamalarında gereken destek eğitimi hizmetlerinin yeterince sağlanmadığını (Slobodzian, 2009) ve destek hizmetlerde görev yapan eğitimcilerin nitelikleri (Foster ve Cue, 2009) konusunda bir takım sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir.

Uluslararası uygulamalarda, işitme engelli öğrenciyi kaynaştırma uygulamasından ayırdığı gerekçesiyle destek eğitim odası kullanımının giderek azaldığı görülmekte; alanyazında ise destek eğitim hizmetlerinin ve destek eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenlerinin işbirliğinin yetersiz olduğu vurgulanmaktadır (Powers, 2001; Slobodzian, 2009). Destek eğitim odası uygulamasını konu alan uluslararası araştırmalarda (Foster ve Cue, 2009; Hopwood ve Gallaway, 1999; Kelman ve Branco, 2004; Power ve Hyde, 2002), işitme engelli öğrencilerin dil deneyimlerinin az olmasının destek eğitime gereksinim yarattığı, destek eğitimin uygun dinleme koşullarında ve uygun programlarla uygulanması gerektiği, destek eğitim ile işitme engelli öğrencilerin ihtiyacı olan tüm yardımın verilebileceği, destek eğitim odasının doğru uygulamalarının işitme engelli öğrencilerde akademik ve sosyal gelişimi sağladığı üzerinde durulmaktadır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, kaynaştırma ortamının uygun program ve düzenlemeler yapılarak düzenlendiğinde, işitme engelli öğrencilerin sözlü dil becerilerine olumlu katkıları bulunduğu belirtilmektedir (Eripek, 1990; Uğurlu, 1987). Ancak Türkiye’deki kaynaştırma uygulamalarında işitme engelli öğrencilerin okuma ve yazma konusunda işiten yaşlılarından belirgin farklılıklar göstermesinden (Ayata-Baran, 2007; Deretarla, 2000; Karasu, 2004; Tüfekçioğlu, 1992), öğretmenlerin ve normal işiten öğrencilerin işitme engelli öğrenciyeye yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinden (Güleryüz, 2009; Kargın ve Baydık, 2002; Özhan, 2000) ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yeterince bilgileri olmamasından (Erdiken, 2001; Kayaoğlu, 1999) dolayı sorunların yaşandığı görülmektedir.

Ayrıca araştırmacılar tarafından vurgulanan diğer önemli bir sorun, kaynaştırmadaki işitme engelli öğrenciler için bireysel eğitim programlarının hazırlanmaması (Akdemir-Okta, 2008) ve destek eğitimin uygulamada var olmamasıdır (Kargın ve Baydık, 2002). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilere yönelik yapılan destek eğitim araştırmalarında, destek hizmetin yetersizliği (Erdiken, 2001), genel eğitim öğretmeniyle yapılan işbirliğinde sorunlar olduğu (Gürgür, 2008) ve öğrencileri desteklemek üzere bireysel eğitim programının hazırlanmadığı görülmektedir (Akdemir-Okta, 2008). Türkiye’de, destek eğitim odası modeli kullanılarak kaynaştırmada yer alan işitme engelli öğrencilere destek eğitim sağlanmasına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmaların geneli, kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilerin desteklenmesine olan ihtiyaçtan bahsederken genel eğitim öğretmenlerinin bu ihtiyacı karşılamak konusunda yetersiz kaldıklarını vurgulamaktadır (Erdiken, 2001; Foster ve Cue, 2009; Güleryüz, 2009; Kargın ve Baydık, 2002; Kayaoğlu, 1999; Kluwin, 1999; Powers, 2001; Özhan, 2000). İşitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan destek eğitim ihtiyacını karşılamak için alanda yetişmiş uzman kişiler ile genel eğitim öğretmenlerinin işbirliği yapmaları önemlidir. Destek eğitim odasının etkili kullanımıyla ilgili öneriler çerçevesinde uygulamaya yönelik araştırmalara ihtiyaç vardır.

Uluslararası alanyazın kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrenciyi sınıftan çıkartmanın öğrenciyi izole etmek gibi durumlar yaratacağını belirtse de, Türkiye’de kaynaştırmanın gelişmesi açısından, öğretmen ve aile ile işbirliği içinde, sistematik bir biçimde çalışıldığında, işitme engelli öğrenciyi desteklemek amacıyla yapılacak destek eğitim odası çalışmasının “en az sınırlayıcı ortam” olarak geliştirilmesinin incelenmesi önemlidir.

Ülkemizde böyle bir araştırmanın yapılması, kaynaştırma ortamında eğitime devam eden işitme engelli öğrencilerin destek eğitim sürecinin düzenlenmesi ve planlanması konusunda yapılabilecek yasal

düzenlemelere yol gösterici olabilir. Ayrıca bu araştırma, destek eğitim odası hizmeti verecek öğretmenlerin öğretimsel planlama ve uygulamalarına, ulusal alanyazına ve dolayısıyla uluslararası alanyazında eksikliği görülen uygulamaya yönelik araştırmalara fayda sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, kaynaştırma ortamında eğitimine devam eden işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesidir. Bu makalede, genel amaç doğrultusunda kaynaştırmaya devam eden ilköğretim dördüncü sınıftaki işitme engelli öğrenciler ile destek eğitim gerçekleştirilirken ne gibi sorunlar yaşandığı ve bu sorunların üstesinden nasıl geldiği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destek eğitim programında ne gibi sorunlar yaşanmıştır?
2. Destek eğitim programındaki sorunların üstesinden nasıl gelinmiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Eylem araştırması sistematik olarak toplanan veriler yoluyla sosyal bir değişim oluşturmaktır (Bogdan ve Biklen, 2007). Araştırma sürecinde destek eğitim odasının işleyişini sistematik olarak incelerken karşılaşılan problemler belirlenmiş, belirlenen bu problemler alan uzmanları ile birlikte tartışılmış ve problemlere uygun çözüm yolları geliştirilerek uygulamalar yapılmış ve uygulamalardan elde edilen sonuçlar değerlendirilerek yeni eylem planları hazırlanmıştır. Uygulamacıların aktif olarak katıldıkları, uygulamanın ve araştırmanın bir arada sürdürüldüğü bir araştırma olması (Ekiz, 2003), sürece müdahaleler yapılarak problemlerin çözülebilmesi, eylem araştırması modelinin seçiminde etkili olmuştur (Creswell, 2005; Mills, 2003).

Katılımcılar

Öğrenciler. Araştırmanın katılımcıları 2010-2011 öğretim yılında, Eskişehir ilindeki Mustafa Kemal İlköğretim Okulu'nda dördüncü sınıfa devam eden işitme engelli üç kaynaştırma öğrencisidir. Öğrencilerden ikisi kız, biri erkektir. Öğrencilerden ikisi 2000 doğumludur. İkisi çok ileri derecede, bir öğrenci ise ileri derecede duyu-sinirsel işitme kayıplıdır. Öğrencilerin ikisinin iki kulağında kulak arkası işitme cihazı bulunmaktadır. Bir öğrenci koklear implantlıdır. Üç öğrenci de kaynaştırma ortamına yerleştirilmeden önce okul öncesi eğitim almışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler belirlenirken İşitme Engelliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) okul öncesi eğitimine devam ederlerken aile eğitimi almaları, işitme kayıplarının erken tanınması, erken cihazlandırılmaları, okul öncesi eğitime erken başlamaları, Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Geliştirilmiş Formu (WÇZÖ-R; Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised [WISC-R]) zeka testi puanlarının normal gelişim gösteren çocuklarla paralel olması ve araştırmadan önce de destek eğitim hizmeti almaya devam etmeleri ön koşulları aranmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin adları değiştirilerek kullanılmıştır.

Araştırmacı. Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuştur. 16 yıldır işitme engelliler öğretmenliği yapmakta, aynı zamanda kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilere 13 yıldır destek eğitim odası hizmeti vermektedir.

Genel eğitim öğretmenleri. Araştırmaya genel eğitim ortamında çalışan ve biri yirmi beş diğeri 16 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olan iki genel eğitim öğretmeni dahil olmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik komitesi. Araştırmacı tarafından toplanan ve analiz edilen verilerin geçerliği, 1979 ve 1984 yılından itibaren işitme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda çalışan ve eylem araştırmalarında uzman iki öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğretim üyeleri tarafından değerlendirme toplantıları ile izlenmiştir. Bu toplantılar, destek eğitim programının düzenlenmesi, uygulama sürecinde yaşanan sorunların belirlenmesi, çözüm yollarına ulaşılması ve verilerin değerlendirilmesinde etkili olmuştur.

Araştırma Ortamı

İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM). Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan ve 1979 yılında kurulan İÇEM, işitme engelli öğrencilere doğal işitsel/sözel yöntemle, tam gün gündüzlü eğitim veren üniversiteye bağlı bir kurumdur. İşitme engelli öğrencilere verilen tam zamanlı eğitimin yanı sıra, genel eğitim ortamlarında kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilere destek eğitim odası hizmeti verilmektedir. Destek eğitim odası hizmeti İÇEM’de, 1985 yılında İngiltere’de yapılan uygulamaların bir örneği olarak İngiliz uzmanların danışmanlığında uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamanın temelini, işitme engelli öğrencilerin İÇEM’de okulöncesi dönemden itibaren işitsel/sözel yöntemle eğitim görmeleri sonucu kaynaştırma ortamından fayda sağlayabilecekleri ve bireysel ihtiyaçlarının desteklenebilmesi için her gün bir saatlik destek eğitim odası çalışmasının gerekli olduğu düşüncesi oluşturmuştur. Bu bir saatlik eğitimin etkili olarak kullanılması amacıyla öğrencinin dil becerileri ve akademik düzeyine yönelik dengeli bir program hazırlanmıştır. Bu program eğitim öğretimdeki gereksinimler doğrultusunda gelişerek günümüzdeki uygulanma biçimini almıştır. Ayrıca İÇEM’de bir süre uygulanan, işiten öğrencilerin İÇEM’deki sınıflara yerleştirilerek işitme engelli öğrencilerle birlikte eğitim gördükleri tersine kaynaştırma programında da işitme engelli öğrenciler dil ve akademik becerilerini geliştirmek için destek eğitim odası hizmetinden yararlanmışlardır (Tüfekçioğlu, 1998). Kaynaştırma eğitimi için genel eğitim ortamına yerleştirilen işitme engelli öğrenciler, İÇEM’de öğretim yılı başında belirlenen programla, İşitme Engelliler Anabilim Dalı’ndan mezun öğretmenlerle her gün bir saat destek eğitim odasında öğrenim görmektedirler.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri, 2010-2011 öğretim yılının birinci döneminde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ders uygulamaları, görüşme, gözlemler-sınıf etkileşimleri, süreç ürünleri ve ürün dosyalarının incelenmesi, geçerlik komitesi toplantılarının ses kayıtları, ders planları ve değerlendirmeleri, arşiv belgeleri, belgeler ve yansıtılmalı günlükler yoluyla toplanmıştır (Mills, 2003). Bu teknikler araştırmanın inandırıcılığını sağlamak açısından birlikte kullanılmıştır. Her bir teknik araştırma sürecinde ve sonunda sorunların çözümünü sağlamak üzere mikro ve makro düzeyde analiz edilmiştir (Creswell, 2005). Bu araştırma süreci içerisinde her bir dersin, ders sonrası araştırmacı tarafından hemen izlenip değerlendirilmesi, derslerin belli bölümlerinin uzmanlarca da izlenip onaylanması, bu verinin yazılmasına olanak sağlamıştır.

Görüşmeler. Araştırma sürecinde genel eğitim öğretmenleriyle, soruların sırasının görüşmeye göre şekillendiği, görüşülen kişinin yanıtlarına bağlı olarak yeni soruların eklenebildiği yapılandırılmamış görüşmeler (Gay, Mills ve Airasian, 2006) ve önceden hazırlanan sorular kapsamında, görüşülen bireyin sorulara istediği tarzda, öznel olarak yanıt verdiği (Yıldırım ve Şimşek, 2008) yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencisi/öğrencileri ile kaç yıldır çalıştıkları, öğrencideki gelişmeler, sınıftaki performansı, öğrencinin sınıf ortamındaki başarısına nelerin katkıda bulunabileceği, bu güne kadar aldığı destek eğitim odası konusundaki düşünceleri, destek eğitim odasından beklentileri, uygulanan destek eğitim odası uygulamasını geliştirici önerileri hakkındaki görüşleri daha sonraki görüşmelerde de performansına yönelik gelişmeler ve sorunlar paylaşılmıştır.

Ders planları. Araştırmada kullanılan ders planları; dersin amaçlarını, derste kullanacağı yöntem, teknik ve stratejileri belirleyerek dersin işleyişini düzenlemesine yardım ederek öğrencinin performansını geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla yapılmıştır (Swartz ve Parks, 1994). Bu araştırmada destek eğitim uygulamalarının tümü araştırmacı tarafından planlanmış, planların uygunluğu araştırmanın geçerlik komitesinde bulunan alan uzmanı tarafından onaylanmıştır.

Yansıtılmalı değerlendirmeler. Uygulamalar sonrasındaki yansıtılmalı değerlendirmeler, uygulanan dersin nasıl öğretildiği ve yönlendirildiğini, gerekli durumlarda ne tür değişikliklerin, nasıl yapıldığını göstermesi açısından önemlidir (Johnson, 2002). Bu araştırmadaki yansıtılmalı değerlendirmeler, araştırmacının uygulanan dersin daha etkili bir ders olması için dikkat etmesi gerekenleri gözden geçirmesini sağlamış, ayrıca öğrencilerin etkili destek eğitim odası hizmetinin ölçütlerine uygun gelişip gelişmediğini belirlemeye yardımcı olmuştur.

Gözlemler-Sınıf etkileşimleri. Araştırmada destek eğitimin yapıldığı sınıf ortamı öğrenci ve araştırmacı davranışlarının incelenerek betimlenmesi amacıyla (Creswell, 2005) fotoğrafları çekilerek ve çalışmaların video kayıtları alınarak gözlenmiştir. Araştırmanın tüm video kayıtları 79 DVD'ye kaydedilmiştir. Toplam çekim süresi 57 saat 25 dakikadır.

Günlük. Araştırmacının bireysel gözlemleri, yorumları, duyguları ve açıklamaları kapsayan ham veri kaynakları olan (Yıldırım ve Şimşek, 2008) yansıtılmalı gündülden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde, destek eğitim uygulaması öncesi yapılan hazırlıkları, destek eğitim uygulamasını, bu süreçte yaşanan problemleri ve çözüm yollarını, sürece ilişkin planlarının derse yansıtıp yansıtmadığını ortaya koyan değerlendirmeler düzenli olarak kayıt edilmiştir.

Çeşitli belgeler. Eğitim ile ilgili araştırmalarda genel olarak ders kitapları, ders ünite planları, öğrenci kayıtları, arşiv belgeleri, öğrenci defterleri ve sınavları belge olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada belgeler, araştırma kapsamında yapılan uygulamaların etkililiğini belirlemek ve araştırma verilerini desteklemek için toplanmıştır. Öğrencilerin kişisel kayıt defterlerinden doğum tarihleri, cihazlandırma yaşları, aile eğitimi alıp almadıklarına yönelik bilgileri, işitme testinin sonuçlarını gösteren odyogramları, zeka testlerine ilişkin uzman psikolog tarafından yazılmış raporları, genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında yapmış olduğu yazılı sınav belgelerinin kopyaları, öğrencilerin birinci dönem boyunca yaptıkları çalışmaların bulunduğu Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji defterlerinin kopyaları elde edilerek araştırmacı tarafından incelenmek üzere belge olarak toplanmıştır.

Süreç ürünleri ve ürün dosyaları (Portfolyolar). Bunlar, katılımcıların ya da araştırmanın araştırma sürecinde geliştirdiği öğrencilerle ders sırasında yapılan çalışma kağıtları, ders içeriğine ilişkin düşünceler, derslere ait defterler gibi çalışmalardan elde edilen süreç ürünleridir (Yin, 2003). Uygulamada kullanılan çalışma kağıtları, deney föyleri, deney kitabı ve kavram haritası gibi ürünlerden oluşan dosyalar, destek eğitim ortamında bulundurulurken çalışmalar arasındaki farklılıklar karşılaştırılarak gelişmenin öğrenciler tarafından da görülmesi amacıyla kullanılmıştır.

Temsili video kayıtlarının belirlenmesi. Derslerin seçilirken videoların; işitme engelli öğrencilerle yapılacak ders öncesinde planlama yapılmasına, konuları destekleyici uygun materyallerin seçilmesine, ders sırasında işitme cihazlarının çalışır durumda olmasına, konuya uygun eğitim yapılmasına, ders disiplininin sağlanmasına, konunun geliştirilmesine, konuya yönelik soruların niteliğine, öğrencilerin bireysel

ihtiyaçlarını doğru biçimde belirlemeye, öğrencinin katkılarını ve açıklamalarını kabul etmeye ve bu katkıları genişletmeye, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik içerikleri yansıtmasına dikkat edilmiştir.

Seçilen videoteypler, destek eğitim ortamının özelliklerini, günlük süresini, uygulanan dersleri, öğretmenin öğretimde kullandığı etkinlikleri, öğretimde yaşanan sorunları, sorunların üstesinden gelme yollarını örnekleyen nitelikteki dersler olması sebebiyle araştırmanın sorularını cevaplama özelliği taşımaktadır. Tüm kayıtlar birkaç kez izlenerek notlar tutulmuş ve belirlenen temsili teyplerdeki derslerin tamamı betimlenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için videoteyplerin doğrulatilması gerçekleştirilmiştir. Verilerin betimlenmesi aşamasında, yapılan betimler danışman ve alan uzmanı tarafından izlenmiş ve derslerin betimleri ile video kayıtlarının tutarlılığı doğrulatilmiştir (Schultz, Florio ve Erickson 1982' den akt. Uzuner, 1993).

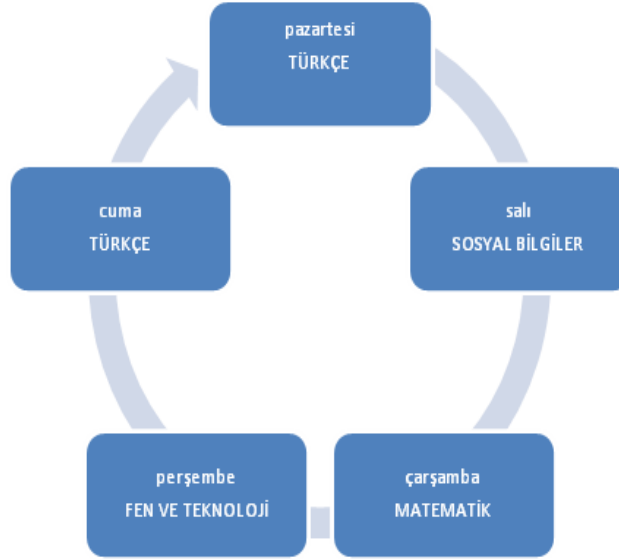
Geçerlik komitesi ses kayıtları ve toplantıları tutanakları. Hazırlık sürecinden başlayarak verilerin toplanmasına kadar geçen iki buçuk aylık uygulama sürecinde dördü alan uzmanı, danışman ve araştırmacıyla, on biri ise danışman ve araştırmacıyla olmak üzere on beş izleme toplantısı yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı kapsamında toplantılar ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Bu kayıtların dökümü yapılarak tutanakları hazırlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmasının planlanması, yürütülmesi, verilerin toplanması, çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin çözümlenmesi gibi tüm aşamalarda uzman görüşlerinin alınması, araştırmanın tutarlı ve amacına uygun yürütülmesine katkı sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmada ders planları, temsili dersler, ders sonrası değerlendirmeler geçerlik ve güvenirlik komitesi tarafından incelenerek onaylanmıştır.

Uygulama

Araştırmaya MEB ve İÇEM Müdürlüklerinden, katılımcıların ailelerinden izin alınarak başlanmıştır. Destek eğitim ortamı belirlenip, öğrenci sayısına uygun olarak düzenlenmiştir. İÇEM'de yapılan destek eğitim uygulaması, her gün bir saatlik (60') oturumlar olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ders programlarındaki ortak derslere uygun olarak, haftalık ders programı belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Haftalık ders programı

Destek eğitime başlamadan önce öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu görüşme, sınıf öğretmenleriyle tanışma, yapılacak destek eğitim içeriğinin kısaca anlatılması ve konuların ne zaman işlendiğini anlayabilmek için yıllık planların alınması amacıyla yapılmıştır. Destek eğitimin kaynaştırma uygulamasındaki öğrenciye dil becerilerini geliştirerek ve akademik destek vererek, genel eğitim ortamına başarıyla katılmasını sağlama amacı doğrultusunda (Glomb ve Morgan, 1991), akademik bilgi ağırlıklı olan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersleri desteklenmiştir. MEB tarafından öğrencilere dağıtılan kitaplardan fotokopi alınarak ders içeriklerine ulaşılmıştır. Araştırma süresince yapılan 79 ders, dersin amaçlarını, derste kullanılacak yöntem, teknik ve stratejileri belirleyerek dersin işleyişini düzenlemek ve öğrencinin performansını geliştirmeye yardımcı olan ders planları yapılarak uygulanmıştır (Swartz ve Parks, 1994).

Türkçe derslerinde metinler okutulmuş ve anlatılmıştır. Daha sonra bilmedikleri sözcüklerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin okuma-anlama, okuduğunu anlatma, farklı soru türlerini cevaplama konularında üst bilişsel becerilerinin daha da geliştirilmesi için stratejilerle ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Fen ve Teknoloji derslerinde ders kitaplarındaki konulardan öğrencilerin zorlandıkları, anlamadıkları yerler belirlenmiş ve derste destekleyici resimli kartlar, fen ansiklopedileri kullanılmış ve deneyler uygulanmıştır.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki metinleri okutma, metinden sorular sorma, bilmedikleri kelimeleri birbirleriyle tartışma biçiminde uygulamalar yapılarak, öğrencilere derste geri kaldıkları veya anlamadıkları yerler açıklanmıştır. Genel eğitim öğretmenlerinin talebi üzerine Fen ve Teknoloji dersinde “Kuvvet ve Hareket”, Sosyal Bilgiler dersinde “Duygu ve Düşünce Dünyam” üniteleriyle ilgili kavram haritası uygulanmıştır. Öğrencilerin kavram haritasını doldururken kavramların birbiriyle olan ilişkilerini kurmakta zorlandıkları görülmüştür.

Matematik derslerinde sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda ve öğrenci defterlerindeki problem örnekleri ile belirlenerek çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Alıştırmaların çözüm yolları problemdeki

İpuçları sezdirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin işleme dayalı olan alıştırmaları bağımsız olarak yapabildikleri, problem çözmede bireysel farklılıklarının çok belirgin olduğu görülmüştür. Bu nedenle matematik dersleri grup halinde sürdürülemediği.

Bulgular

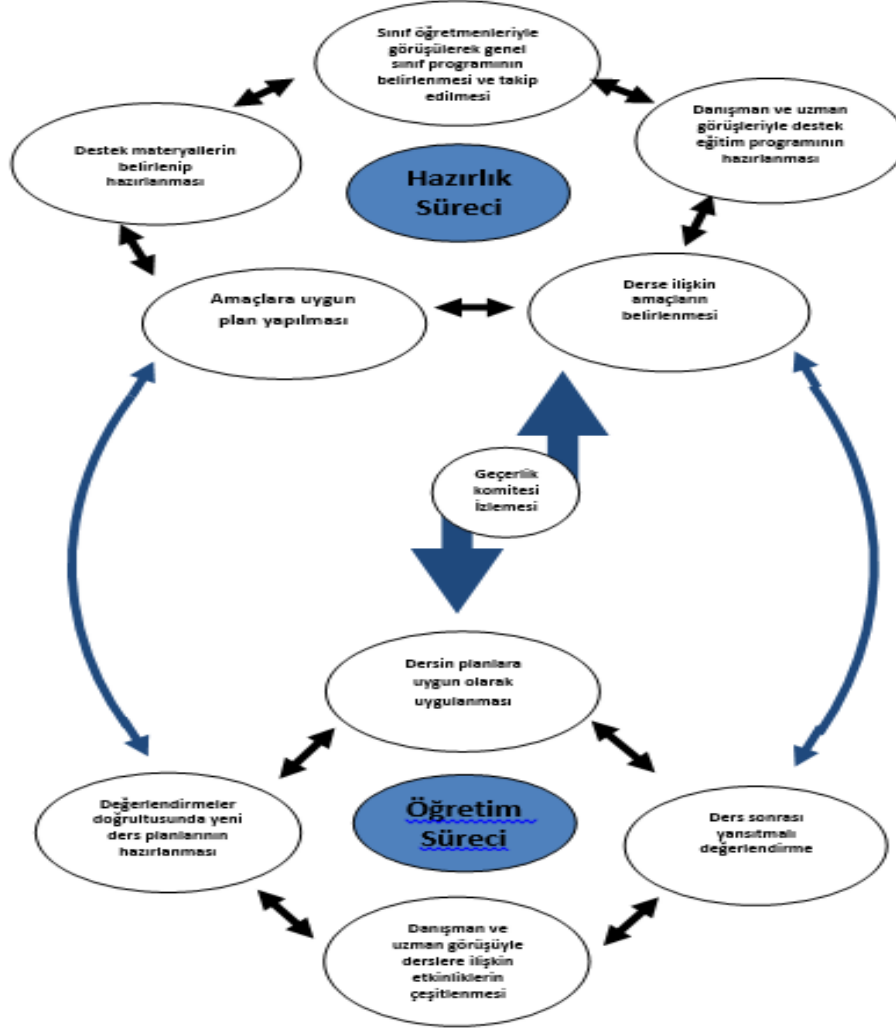
Destek eğitim odası hazırlık ve uygulama sürecinde öğrencilerle yapılan derslerde alanyazınla da paralellik gösteren sorunlar oluşmuştur. Sorunlara geçerlik komitesiyle yapılan toplantılarla çözüm yolları bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada toplanan farklı veri türlerinin, araştırma sorularından hangilerini cevapladığı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Veri Türleri ve Araştırma Soruları

Araştırma soruları	Veri Türleri					
	Öğretmenle görüşmeler	Ders planları ve yansıtılmalı değerlendirmeler	Videolar / gözlemler ve sınıf etkileşimleri	Araştırma günlüğü	Öğrenci ürün dosyaları / Belgeler	Geçerlik komitesi toplantıları
Destek eğitim programında ne gibi sorunlar yaşanmıştır?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Destek eğitim programındaki sorunların üstesinden nasıl gelinmiştir?	☐		☐	☐		☐

Bu bölümde, araştırma sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yollarına yönelik bulgulardan ulaşılan temalara yer verilmiştir. Araştırmanın günlük döngüsünde hazırlık süreci; genel eğitim programının sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle belirlenmesi ve takip edilmesi, danışman ve uzman görüşleriyle destek eğitim programının hazırlanması, derse ilişkin amaçların belirlenmesi, amaçlara uygun plan yapılması, destek materyallerin belirlenip hazırlanması aşamalarından oluşmaktadır. Öğretim süreci; dersin planlara uygun olarak uygulanması, geçerlik toplantılarında öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda danışman ve uzman görüşü ile derslere ilişkin etkinliklerin çeşitlendirilmesi, ders sonrası yansıtılmalı değerlendirme yapılması ve değerlendirmeler doğrultusunda yeni ders planlarının hazırlanması döngüsü içinde gerçekleşmiştir. Uygulamanın işleyişi Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Uygulamanın işleyişi

Video kayıtları, araştırma günlüğü, öğretmen görüşmeleri ve geçerlik komitesi toplantı kayıtları incelenerek, hazırlık ve uygulama sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

Hazırlık Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Odaklı Uygulamalar

Dersliğin özellikleri. Destek eğitim yapmak için 14.30-15.30 saatlerinde kullanılacak bir derslik belirlenmiştir. Derslik, alanyazındaki ideal destek eğitim odasının özelliklerinden, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun düzenlemelerin yapıldığı, bir öğretmeni, gerekli sayıda masa, sandalye, yazı tahtası türündeki araçlar ile sınıf kitaplığını, ders materyalleri ve araç-gereçleri rahatlıkla alabilecek ölçülere sahiptir (Black ve Morris, 1974), ancak alanyazında belirtildiği biçimde beş öğrenciyi alabilecek ölçülerde değildir. Araştırmada üç öğrencinin bulunması bu durumun sorun olmasını önlemiştir.

Dersliğin kaynaştırma yapılan binanın içinde olmaması. Destek eğitim ortamının kaynaştırma yapılan okulun içinde olması istenen bir durumdur (Black ve Morris, 1974; Glomb ve Morgan, 1991). Ancak araştırma yapılan okulun fiziksel koşullarının uygun olmayışı ve dinleme becerisini destekleyici bir yönetim sisteminin bulunmayışı, İÇEM'in ise bu koşullara sahip olması, araştırmanın okul dışında yapılmasına neden olmuştur. Okulların aynı bahçe içinde olması, öğrencilerin destek eğitim odasına geliş gidişlerinde sorun yaratmamıştır.

Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Odaklı Uygulamalar

Ders programlarındaki farklılık. Destek eğitim uygulamasının başında, iki farklı sınıftan gelen ders programı incelenmiş ve öğrencilerin ortak ders günleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak iki sınıfın günlük ders programı paralellik göstermediğinden, 4/A sınıfından gelen iki öğrencinin kitaplarını yanında getirmesini sağlamak için onların ders programına uygun bir destek programı hazırlanmış, diğer öğrenciye destek eğitim sınıfının haftalık programı verilmiştir. Ders programını almasına rağmen kitabını yanında getirmeyen öğrencinin araştırmacıya ait ders kitabını kullanarak derse katılımı sağlanmıştır. *"Birlikte Türkçe kitaplarımızı açtık, tüm uyarılara ve haftalık ders programı vermeme rağmen Ayşe yine Türkçe kitabını getirmemişti. Benimkini ona verdim. Yarın fen ve teknoloji dersi olduğunu da hatırlattım."* (Günlük, 13.12.2010, s. 104; Video 49).

Destek eğitim süresi. Destek eğitim süresinin 60 dakika ile sınırlı oluşu, ders uygulamalarının bazılarını yetiştirmekte zorluk yaratmıştır. Özellikle, okul programına paralel eğitim destek sağlama ilkesi (McNamara, 1986; Stinson ve Kluwin, 2003; Tüfekçioğlu, 1992) çerçevesinde yapılan uygulamalarda, ders kitaplarındaki Türkçe metinleri incelenmiştir. Öğrenciler zorlandıklarını *"Ali 'Çağdaş yaşam ne demek?' sorusunu sordu. Oya'ya sordum 'Çok zor' diye açıkladı."* (Günlük, 10.11.2010, s. 64); *Oya, 'Ben var ya gerçek olmayan bir metni çok iyi anlarım ama gerçek olan bir metni...' biçiminde ifade etmişlerdir. Bilinmeyen sözcüklerin sayısının çokluğu uzun açıklamalar gerektirmiş, metinler 60 dakikalık sürede ancak yetiştirilebilmiştir. Bu problem öğrencilerin derslere tam saatinde gelemeyişinden de kaynaklanmıştır. 'Ayşe ile başladık. Çözümlemeye geçtiğimiz sırada Oya ile Ali kapıdan girdi. Öğretmen onları göndermeyi unutmuş. Apar topar oturdular. Onlara da birer kağıt verdim.'* (Günlük, 30.09.2010, s. 16). *"Öğrencileri 14.40'a kadar bekledikten sonra okula gelip gelmediklerini anlamak için sınıflarına gittim."* (Günlük, 01.10.2010, s.17). Öğrenciler zaman zaman öğretmenlerinden ödev almak için beklediklerini belirterek (Günlük, 02.10.2011; 04.10.2010; 24.11.2010), destek eğitime gecikmeli katılmışlardır. *"Ayşe koşarak geldi. İngilizce öğretmenin ödev vereceğini söyledi. Ona ödevini aldıktan sonra gelmesini söyledim. Ayşe dersin bitmesine 15 dakika kala derse katıldı. Ancak bütün metni incelemiştik."* (Günlük, 04.10.2010, s. 20). Bu durumda araştırmacı, bazen kendisi genel eğitim ortamına giderek bazen de kaynaştırma öğrencilerinden birini göndererek öğrencilerin hepsinin destek eğitime gelmesini sağlamaya çalışmıştır.

Öğrencilerin farklı sınıflardan gelmeleri. Aynı sınıf düzeyinde olan öğrencilerden birinin farklı sınıftan gelmesi, öğrencilerin üniteleri farklı zamanlarda ve farklı hızda incelemesi sonucunu doğurmuştur. *"İki öğrencinin nabız konusunda bilgileri vardı. Ayşe konuyu işlemediklerini söyledi."* (Günlük, 18.10.2010, s. 38). Bu durum destek eğitim çalışmasının planlanmasını ve öğrencilerle grup halinde çalışma yapılmasını zorlaştırmıştır. Destek eğitim odası uygulaması öğrencilerin genel eğitim ortamındaki başarılarını desteklemek amacıyla yapıldığı için (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Tüfekçioğlu, 1992) bazı derslerde öğrencilerden daha geride olanın konusu temel alınarak konuyu tekrarlama yoluna gidilmiştir.

Bazı Türkçe derslerinde, öğrencilerden ikisinin incelediği metni diğer öğrencinin incelemeyeceği durumlarla karşılaşmıştır. *"Bu dersimizde 'Atatürk ve Çoban' adlı okuma parçasının üstünde çalıştık. Oya ile Ali parçayı incelemiş. Ayşe sadece kendi okumuş, daha incelememişlerdi."* (Günlük, 22.11.2010). *"Öğrencilerle 'Dedemin Köyü' adlı metni inceledik. Ayşe yine bu metni de daha incelememişti."* (Günlük, 13.12.2010, s.

104). Bu gibi durumlarda, araştırmacı metnin zorluk derecesiyle metni incelemeyen öğrencinin başa çıkabilme becerisini göz önünde bulundurarak, bu öğrenciye öğretim amacıyla Türkçe dersi yapmıştır.

Matematik dersinde de farklı konularda bulunmaları sorunlara neden olmuştur. Bu durumda öğrencilerle birebir çalışılarak bilen öğrenciye pekiştirme, konuda zorlanan öğrenciye hatırlatma ve konuyu hiç bilmeyen öğrenciye öğretim yapılmıştır.

Konuların yıllık plandaki şekliyle uygulanmaması. Genel eğitim öğretmenleri, yapılan görüşmeler sırasında araştırmacıya destek eğitim için ders planlamasında sadece yıllık plana göz atmasının yeterli olacağını, öğretmen kılavuz kitaplarından yararlandıklarını, konuların haftalarının kılavuz kitapta belirtildiğini ve internet ortamından yıllık planlara erişildiğini ifade etmişlerdir (Günlük, 20.09.2010, s. 7). Bu sınırlı açıklamalarla, derslerde işlenen konuların Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan takip edilmesine ve ders öncesinde öğrencilere hangi konuda kaldıkları sorularak bir sonraki derse hazırlık yapılmasına geçerlik ve güvenilirlik komitesi ile yapılan toplantıyla karar verilmiştir. Ancak öğrencilerin sınav sistemine hazırlanmak amacıyla genel eğitim ortamlarında test çözdüklerini veya hazırlık sınavları yaptıklarını, bu yüzden Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinde yeni konuya geçemediklerini belirttikleri dersler olmuştur. "*Oya ile Ali 'Işık ve Işık Kaynakları' konusuna geçtiklerini söylemişlerdir. Ayşe'nin bu konuya geçmemesi 'Kuvvet ve Hareket' konusunu tekrar edilmesine sebep olmuştur.*" (Günlük 11.01.2011, s.174; Video 69). Bu gibi durumlarda, öğrencilerin önceki hafta işledikleri konuyla ilgili soruları olup olmadığı sorulmuş ve sorular üzerinden çalışılmıştır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorusu olmadığı Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinde geçmiş konularla ilgili genel tekrar yapmak amacıyla farklı ünitelerden çoktan seçmeli ya da kısa cevaplı sözlü sorular sorularak öğrencilerin bu sorulara yazılı cevaplar vermesi istenmiştir. "*Derse başladığımızda madde konusuna başlayıp başlamadıklarını sordum. Ayşe bu konuya geçmemişti. Oya ile Ali konuya başlamıştı. Bu yüzden öğrencilere önce bitirdikleri ünite ile ilgili birkaç karışık soru sordum.*" (Günlük, 25.10.2010, s. 44).

Metinlerin zorlanma düzeyinde olması. Ders kitaplarından yararlanılarak yapılan Türkçe derslerinde incelenen öykü ve bilgi verici metinlerin birçoğunun zorlanma düzeyinde olduğu görülmüştür. Zorlanma düzeyinde olan metinler, öğrencilerin dil ve bilgi düzeyinin çok üstündeki metinlerdir. Destek eğitimde öğrencilerin metinde bilmediği sözcük sayısı kimi zaman 11-12 bulmuştur. "*'Bıyık altından gülmek' kelimesini Ayşe 'bıyıkları varmış' şeklinde açıkladı. Sonra ben açıkladım. 'Acı acı gülmek' deyimi için Ali önce 'çok çok gülmek' daha sonra da 'kızarak gülmek' açıklamasını yaptı. Oya 'daha çok gülmek' dedi. Ayşe 'çok çok gülmek' olarak açıkladı.*" (Günlük, 30.11.2010, s. 80). Alanyazında, metinlerde bilinmeyen sözcük sayısının beş altıyı geçmesinin ve işitme engelli öğrencilerin bilgi düzeyleri ile metinlerin düzeyleri arasındaki farkın öğrencilerin okuduğu metni anlamalarını zorlaştırdığı ve metin hakkında konuşmak ve değerlendirme yapmak için gereken zamanın kalmayacağı vurgulanmaktadır (Girgin, 2001; Gunning, 2003; Woods ve Moe, 2007). Araştırmacı, metinlere yönelik destekleyici resimler, sorular ve tahtaya yaptığı çizimleri kullanarak bilinmeyen sözcüklere ilişkin açıklamalar yapmıştır. "*'Müzeler' adlı okuma parçasını okumuştuk... Kendimi sanki hiç incelenmemiş bir metni inceliyormuş gibi hissettim... Bilmedikleri kelimeleri tek tek tahtaya yazıp hep beraber okuduk. Bazı kelimeleri -sur gibi- metindeki resimlerden kendileri gösterebildiler. Ancak büyük bir çoğunluğunu kendi kendilerine bulamadılar. Benim açıklamam gerekti.*" (Günlük, 04.10.2010, s. 21). Öğrencilerin, Türkçe metinlerinin yanı sıra Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler konularına yönelik bilgi verici metinlerde de zorlandıkları gözlenmiştir.

Problem çözmeye zorlanma. Öğrencilerin matematikte kavramsal konuları kolay öğrendikleri, ancak bu kavramların kullanılmasını gerektiren problemleri anlamakta ve işleme karar vermekte zorlandıkları

gözlenmiştir. Matematik dersi uygulamalarına ders kitaplarındaki konularla başlanmış ancak başlangıçta yer alan işleme dayalı konularla ilgili öğrencilerin zorlanmadıkları tespit edilmiştir. İki farklı sınıftan gelen öğrencilerin de matematiksel kavramlarda (büyük sayı, sayı okuma, sayı yuvarlama...) ve bu kavramlarla işlem yapma becerilerinde bir sorun yaşamadıkları, ancak özellikle iki öğrencinin problem çözmede zorlandıkları gözlenmiştir. “Ayşe ile Oya ‘pazara gelmeden önce’ kavramını bilmelerine rağmen kavramın problemdeki işlemle ilişkisini kurmakta zorlandılar.” (Günlük, 05.11.2010, s. 5). Soruna yönelik geçerlik ve güvenilirlik komitesiyle yapılan toplantıda, öğrencilere matematik defterlerindeki örneklerin benzeri alıştırmalar verilerek problemleri pekiştirmelerine karar verilmiştir.

Matematikte öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, matematik derslerinin grup halinde yapılmasını engellemiştir. Alanyazında belirtilen, işitme engelli öğrencilerin matematik becerilerinin gelişimi için bireysel ihtiyaçları belirlenerek, buna uygun eğitim programları hazırlanmasının gerekliliği (Güldür, 2005) de dikkate alınarak, 01.12.2010 tarihinde danışman ve alan uzmanı ile yapılan toplantıda, matematik derslerinde grup çalışması yerine her öğrenciye farklı düzeylerde düzenlenmiş çalışma kağıtları ile öğrencinin bireysel olarak desteklenmesine karar verilmiştir. Araştırmacı bu sorunu çözmek için daha hızlı problem çözen öğrenciye daha fazla alıştırmaya verince yeni bir problem ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin diğer ikisi kendilerine verilen dört soruyu yetiştirememelerine rağmen daha fazla sorunun kendilerine de sorulmasını isteyerek arkadaşlarına farklı uygulama yapılmasına tepki göstermişlerdir (Günlük 03.12.2010 s. 86; Video 43). Bunun üzerine araştırmacı bir sonraki 10.12.2010 tarihli matematik dersinde, iki öğrenciye basit içerikli olmak koşuluyla, tüm öğrencilere eşit sayıda alıştırmaya hazırlayarak problemi çözme yoluna gitmiştir. Bu durumda problemleri yavaş çözen öğrencilerin alıştırmaları yetiştiremedikleri görülmüştür.

Genel eğitim öğretmenlerinin işbirliği süreci. İşbirliği süreci destek eğitim odası modelinin doğasında vardır. Destek eğitim odasındaki eğitim ile sınıftaki eğitimin tutarlı olabilmesi ve destek eğitim odası uygulamasının amacına ulaşabilmesi için sınıf öğretmeni ile destek eğitim odası öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olması gerekir (MEB, 2010; Voltz vd., 1995). Genel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim odası öğretmenini işbirliği yapan bir öğretmen olarak algılamadıkları, işbirliğine yönelik bir çaba göstermedikleri görülmüştür. 13.10.2010 tarihinde yarı-yapılandırılmış, 20.09.2010, 13.01.2011, 17.01.2011 tarihlerinde yapılan yapılandırılmamış görüşmeler sonucunda, genel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim çalışmasını sadece çocuğun yetişkinle ödev yaptığı bir zaman dilimi olarak gördükleri bunun dışında yapılan ders desteklerinin öğrenci üzerindeki etkilerini göz ardı ettikleri, öğretmenlerin kendi çalışmalarına odaklı olduğu, özel eğitim öğretmenin yaptığı destek eğitime yönelik bilgileri olmadığı belirlenmiştir “*Öğretmene matematikten problem örneklerini kendisinden alıp alamayacağımı sordum. Defterdeki problemlerden değiştirip çözmemin yeterli olacağını belirtti.*” (Günlük, 13.10.2010, s. 32).

Destek eğitim odası hizmeti sırasında yaşanan bu problemlere rağmen öğrencilerde birçok gelişme yaşandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin metnin istenen bölümünü anlatabildikleri ve kendini düzeltme stratejisini kullandıkları gözlenmiştir. “13.12.2010 tarihli Türkçe dersinde Ali okuma parçasının ikinci paragrafını okuduğu için ondan ilk bölümü anlatması istendiğinde tereddüt ettiği anlatmak istemediği görülmüştür.” (Günlük 13.12.2010, s. 104; Video 49). Öğrencilerin, tüm derslerdeki metinlerde geçen bilmedikleri sözcükleri tahmin yürüterek, bütünden anlam çıkararak ya da görsel materyalleri kullanarak açıklamaya başladıkları gözlenmiştir “*Ayşe’nin 21.10.2010 tarihli sosyal bilgiler dersinde ‘form’ sözcüğünü ‘anneannesinin anlattıkları karışık oldu, düzenledi’ şeklinde açıklayarak bütünden anlam çıkarmaya çalıştığı görülmüştür.*” Öğrencilerin tanımlama becerilerinde artış görülmüştür. “*Ayşe tanımı verilen bir kavramı anlayıp ifade edebilmiştir. Gerçek yaşamların anlatıldığı yazılara anı denildiğini açıklayabilmiştir.*” (Günlük 22.11.2010, s. 82; Video 36). Soru cevap ve özetleme stratejilerinde gelişim gösterdikleri görülmüştür. “*Öğrencilere sorulan ‘Siz hırsız nasıl bir oyun oynardınız?’ bilgi-deneyim sorusuna Oya atın üstünü örtüyle örtüp atın hangi renk olduğunu soracağını, Ayşe ise atın yelelerinin hangi renk olduğunu*

sorabileceğini ifade ettikleri gözlenmiştir. 'Bu at kaç yaşında?' bilgi-deneyim sorusunu Ali'nin ürettiği görülmüştür." (Günlük 20.10.2010, s. 40; Video 21). Öğrenciler Fen ve Teknoloji derslerinde destek malzemelerden kronometre, termometre, beher, ispirto ve sacayağı birçok kavramı ve kullanım amaçlarını öğrenme fırsatı bulmuşlardır. "Metal eritme kabı yerine kullanacağımız deney tüpünü gösterdiğimde Ayşe ona 'Beher', dedi. Beherin daha kalın ve büyük olduğunu bunun adının deney tüpü olduğunu söyledim." (Günlük 21.12.2010, s. 96). Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersindeki metinlerde geçen ülke ve şehirleri kendileri bularak aktif olarak harita kullanma becerisi kazanmışlardır. "Atatürk'ün Samsun'a gelmesiyle savaşın başladığını açıkladı. Ali 'Sonra da Amasya'ya gitti,' diye bağırdı. Amasya'yı haritadan gösterdiler." (Günlük 24.11.2010, s. 86). Matematik problemlerinde geçen "zam, zarar, kar" gibi sözcüklerin işlemlerle olan ilişkisini kurmaya başladıkları gözlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada; **a)** destek eğitim süresinin az olması, **b)** dersliğin kaynaştırma yapılan binanın içinde olmaması, **c)** ders programlarında farklılık olması, **d)** öğrencilerin farklı sınıflardan gelmeleri sonucu üniteleri farklı zamanlarda ve farklı hızda incelemeleri, **e)** genel eğitim öğretmenlerinin konuları yıllık plandaki biçimiyle uygulamaması sonucu DEO'daki planlamanın zor olması, **f)** matematik derslerinde öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması dolayısıyla öğrencilerin problem çözmede zorlanmaları, **g)** derslerdeki metinlerin zorlanma düzeyinde olması, ve **h)** genel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine yönelik çaba göstermemeleri biçiminde sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunlara uygun çözüm yolları aranmıştır.

Etkili destek eğitim odası uygulaması için; derse paralel, sınıftaki derse ilişkin öğrencideki eksikleri giderecek nitelikte dersler uygulanmalı, destek eğitim odasına alınacak öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve sorunları belirlenmeli, bu sorunlara uygun bireysel amaçlar belirlenmeli ve buna yönelik programlar yapılmalıdır (Black ve Morris, 1974). Program planlanırken, amaçların başarılı olması için farklı öğretim stratejileri planlanmalıdır (McNamara, 1986). İşitme engelli bir öğrenciye destek eğitim odası hizmeti önermeden önce işitme kaybının derecesi, işitme cihazı kullanım süresi, işitsel becerileri, konuşma ve dil becerileri ile akademik becerilerinin göz önünde bulundurulması gerekir (Tüfekçioğlu, 1992). İşitme engelli bireyin bu özelliklerinin belirlenmesi, öğrencinin dil düzeyine ve performansına uygun eğitim planı hazırlanmasını ve programda öğrenciye uygun uyarlamalar yapılmasını kolaylaştırır. Destek eğitim ortamının öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenlenmesi ve öğrenci sayısının beşi geçmemesi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi ve birbirleriyle işbirliği halinde çalışmalarını önemlidir.

a) Bu araştırmada destek eğitim, alanyazınla paralel olarak (Affleck vd., 1988; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998) bir saatlik bir süreyle uygulanmıştır. Ancak Türkçe metinlerini incelerken bilinmeyen sözcüklerin sayısının çok olması uzun açıklamalar gerektirmiş, konular bu sürede ancak yetiştirilebilmiştir. Bu problem kimi zaman da öğrencilerin derslere tam saatinde gelmeyişiinden kaynaklanmıştır. Alanyazında belirtildiği biçimiyle, destek eğitim odasındaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük gruplarla yürütülmektedir. Eğitim grup halinde yapılıyorsa gruptaki öğrenci sayısı 5'ten fazla olmamalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998). Araştırmada üç öğrencinin olması grup halinde çalışmayı mümkün kılmıştır.

b) Alanyazında destek eğitim odasının okulun içinde bulunması gerektiği belirtilmektedir (Black ve Morris, 1974). Ancak genel eğitim sınıflarının bulunduğu okul binasında, öğrencilerin destek eğitim alabilecekleri bir oda bulunmaması sonucu uygulama okul binasına elli metre mesafede bulunan İÇEM'deki akustik

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

yalıtlımlı bir sınıfta yapılmıştır. **c)** Aynı sınıf düzeyinde de olsa, öğrencilerin farklı sınıflardan gelmesi sonucu farklı ders programları olması destek eğitim hizmeti için gereken ortak zamanı ayarlamakta güçlük yaratmıştır. **d)** Ayrıca bu öğrencilerin farklı üniteleri farklı zamanlarda ve farklı hızda incelemesi öğrencilerle grup halinde yapılan çalışmayı zorlaştırmıştır.

e) Genel eğitim ortamındaki derslerin 20.09.2010 tarihinde genel eğitim öğretmenin belirttiği gibi öğretmen kılavuz kitaplarındaki süreler içinde bitirilmediği zamanlar olmuştur. Bu durum, alanyazında belirtilen derse paralel bir eğitim olması veya sınıftaki derse ilişkin öğrencideki eksikleri giderecek nitelikte olması (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Tüfekçioğlu, 1992) ilkelerini gerçekleştirmeyi zorlaştırmıştır. **f)** İki farklı sınıftan gelen öğrencilerin de matematiksel kavramlarda (büyük sayı, sayı okuma, sayı yuvarlama...) ve bu kavramlarla işlem yapma becerilerinde bir sorun yaşamadıkları ancak -özellikle iki öğrencinin- alanyazında da belirtildiği gibi yazılı metinleri anlayamadıkları için problem çözmede zorlandıkları (Fuentes, 1998; Güldür, 2005) gözlenmiştir. Öğrencilerin problem çözmede yaşadıkları zorlukların giderilmesinde alanyazında belirtildiği gibi çözülecek problemlerde öğrencilerin problemi okumaları, anlatmaları, verilenleri ve istenenleri belirlemeleri daha sonra işleme karar vermeleri sağlanmıştır (Stewart ve Kluwin, 2001).

g) Bu araştırmada destek eğitime gelen öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş öğretim yapılması, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının ve davranış problemlerinin değerlendirilmesi, farklı düzeylerde materyallerin öğrenciye uygun biçimde uyarlanması gibi destek eğitim ilkelerinden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir (Black ve Morris, 1974). Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin düzeyleri arasındaki farkın öğrencilerin bu metinleri anlamalarını zorlaştırdığı vurgulanmaktadır (Girgin, 2001; Gunning, 2003; Woods ve Moe, 2007). 20.12.2010 tarihli Türkçe dersinde incelenen deprem ile ilgili metin, cümle yapısı açısından oldukça basit olmasına rağmen, öğrencilerin depremin oluş şekillerine ilişkin bilgileri olmaması çöküntü depremi, volkanik deprem... gibi kavramları anlamamalarına ve anlatamamalarına sebep olmuştur. Bu durumda destek eğitim uygulamasında uzun bir zaman dilimi sözcüklerin açıklanması için harcanmıştır. Oysa sözcüklerin açıklanmasına ayrılacak sürenin 5-8 dakikayı geçmemesi gerekir. Daha fazla zaman ayrıldığında metnin konusu hakkında konuşmak ve değerlendirme yapmak için gereken zaman kalmadığı belirtilmektedir (Girgin, 2005). Öğrencinin metindeki bilgiyi anlayabilmesi için metnin konusuyla ilgili geçmiş bilgi ve deneyimlere sahip olması gereklidir. Çünkü okuyucular yeni bilgilerini önceki bilgileriyle ilişkilendirerek okuduğundan anlam çıkarabilirler (Girgin 2005; Schirmer, 2000). Bu araştırmada öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olduğu konularla ilgili metinleri okuyup anlamakta zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. 08.11.2010 tarihindeki Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerden maddenin cisim olması, malzeme olması ve eşya olmasına kadarki sürecin anlatılması istendiğinde iki öğrenci pamuğun nerede yetiştiğini bilmediklerini ifade ederken, Ali pamuğun tarlada yetiştiğini "Hanımın Çiftliği" adlı dizi filmde gördüğünü ifade etmiştir. 08.12.2010 Türkçe dersinde incelenen metinde geçen sünger avcılığı ve süngerin işlevi konularındaki bilgi ve deneyimlerinin çok sınırlı olması öğrencilerin metni anlamalarını zorlaştıran önemli bir etken olmuştur.

h) Genel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim odası öğretmenini işbirliği yapan bir öğretmen olarak algılamadıkları, işbirliğine yönelik bir çaba göstermedikleri görülmüştür. Oysa alan yazında genel eğitim öğretmenleriyle destek eğitim odası öğretmenlerinin işbirliğinin önemi her fırsatta vurgulanmaktadır (Bernarczyk vd., 1994; Foster ve Cue, 2009; Gürgür, 2008; Lynch ve McCall, 2007; MEB, 2010). Bu araştırmada, genel eğitim öğretmenleri, destek eğitim öğretmeninden hiçbir destek talebinde bulunmamışlardır. Sadece öğrenci belgeleri istendiğinde sunmuşlardır. Bu bulgu, genel eğitim öğretmenlerinin destek eğitim öğretmenini kendi programlarının bir parçası olarak görmedikleri, bağımsız bir öğretmen olarak algılayıp planlama konusunda işbirliği yapmak yerine genel planlamayı içeren kaynaklar önerdikleri destek eğitim uygulaması modelinde etkileşimin yetersiz olduğunu araştırma sonuçlarıyla uyuşmaktadır (Gürgür, 2008; Voltz vd., 1995).

2010 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 16. ve 23. maddelerinde destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım biçiminde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebileceğine yönelik bütün yasal düzenlemelerin yapıldığı, ancak yasal düzenlemelerle hazırlanan programa yönelik bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Yasal düzenlemelerle belirlenmiş olmasına rağmen destek eğitim odası hizmetinin yaygın olarak uygulanmamasının, araştırmacının destek eğitim hizmeti verirken öğretmenler tarafından benimsenmemesinin bir nedeni olduğu düşünülmektedir. Günlükteki ifadeler bu durumu doğrular niteliktedir. *“Derslerin işlenişi ile ilgili örnekler verdi. Bazen matematik dersinde problem çözerken müfredat dışına çıktıklarını kat problemleri, yaş problemleri gibi problemler çözdüklerini anlattı. Eğer (çözerken) zorlanırsam bu problemler konusunda bana yardım edeceğini de belirtti.”* (Günlük, 20.09.2010, s. 7).

Sonuç

İşitme engelli öğrencinin belli sürelerde sınıftan ayrılması, normal sınıf ortamı ile destek eğitim odasındaki eğitimin eşgüdümünün sağlanmasının zorluğu, genel eğitim öğretmenin bu destek çalışmasını sorunlu öğrenciyi sınıftan çıkarma fırsatı olarak görmesi karşılaşılan diğer sorunlardan bazılarıdır. Ayrıca destek eğitim odasında öğretmenle yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, aynı yakınlığı genel eğitim sınıfında da beklemektedir (Gürgür, 2008). Bununla birlikte ülkemizde destek eğitim odalarının bile bulunmadığı okul ortamları, sınıf içi destek sağlanmasına yönelik hiçbir alt yapıya sahip değildir. İşitme engelli öğrencilerin bulunduğu ortamlardaki gürültü-ses oranının dengesi, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde çok önemlidir (Girgin, 2006). Araştırmanın uygulandığı destek eğitim odasındaki var olan ses yalıtımıyla, işitme engelli öğrencilere uygun dinleme ortamı yaratıldığı söylenebilir. Bu çalışmada öğrencilere uygulanan çeşitli stratejiler yoluyla öğrencilerin metnin istenen bölümünü anlatabildikleri ve kendini düzeltme stratejisini kullandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin, tüm derslerdeki metinlerde geçen bilmedikleri sözcükleri tahmin yürüterek, bütünden anlam çıkararak ya da görsel materyalleri kullanarak açıklamaya başladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin tanımlama becerilerinde artış görülmüştür. Soru cevap ve özetleme stratejilerinde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Öğrenciler Fen ve Teknoloji derslerinde destek malzemelerden kronometre, termometre, beher, ispirto ve sacayağı birçok kavramı ve kullanım amaçlarını öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersindeki metinlerde geçen ülke ve şehirleri kendileri bularak aktif olarak harita kullanma becerisi kazanmışlardır. Matematik problemlerinde geçen “zam, zarar, kar” gibi sözcüklerin işlemlerle olan ilişkisini kurmaya başladıkları gözlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, kendi anlamalarından haberdar olması ve bunu kontrol etmesi yönünde üst bilişsel gelişme gösterdikleri söylenebilir (Strassman, 1997).

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak; kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilere ideal sınıf ölçülerinde ve teknolojik yönden donanımlı destek eğitim odalarının açılması sağlanabilir. Destek eğitim odasından normal gelişim gösteren öğrencilerin de yararlanması yoluyla destek eğitim odalarının etiketleyici rolünün ortadan kaldırılması sağlanabilir. Genel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde var olan özel eğitim dersleri gözden geçirilebilir. Genel eğitim öğretmenlerine belli aralıklarla özel eğitime ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilir, kaynaştırma sınıflarının işitme engelli öğrencilere uygun olarak yalıtımının yapılması ve düzenlenmesi sağlanabilir. Destek eğitim öğretmenleriyle genel eğitim öğretmenleri işbirliği ile çalışarak kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin başlangıç performanslarını belirleyici testler hazırlayabilirler.

İleriki araştırmalar için; Türkiye’de uygulamalı destek eğitim odası araştırmaları yapılması, destek eğitim odası uygulamalarıyla diğer destek özel eğitim hizmetlerinin incelenmesi, destek eğitim odası uygulamalarıyla ilgili genel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, genel eğitim öğretmenleriyle işbirliğini geliştirici araştırmalar önerilebilir.

Kaynakça

- Affleck, J., Q., Adams, S. M. A., & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54(4), 339-348.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sağlanan destek hizmetlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi* 2(4), 35-45.
- Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Bauer, A. M., & Kroeger, S. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed.). NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bernarczyk, A. M., Alexander-Whiting, H., & Solid, G. A. (1994). Guidelines for the adaptation of preschool environments to integrate deaf, hard of hearing, and hearing children. *Child's Environments*, 11(1), 6-19.
- Black, R. S., & Morris, C. C. (1974). *The resource room: A practical approach to providing instruction for mildly handicapped children*. Colombia: South Carolina Department of Education.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cawthon, S. W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212-225.
- Cohen, O. P. (1994). Inclusion' should not include deaf students. *Education Week*, 13(30), 35-39.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdiken, B. (2001). *Eskişehir İli özel rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin destek eğitime ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Birlik Ofset Yayıncılık.
- Eripek, S. (1990). İşitme engelli çocukların sözel iletişim becerilerinin değerlendirilmesi "Eskişehir İlinde". *Kurgu Dergisi*, 8, 471-477.
- Fairchild, T. N., & Henson, F. O. (1993). *Engelli çocuklar için kaynaştırma eğitimi*. A. Şentürk (Çev.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi.

- 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.
- Flexer, C. (2002). Rationale and use of sound field systems: An update. *The Hearing Journal*, 55(8), 10-18.
- Foster, S., & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153(5), 435-449.
- Fuentes, P. (1998). Reading comprehension in mathematics. *The Cleaning House*, 72(2), 81-88.
- Gay, L. R., Mills, G. E. M., & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Girgin, C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.
- Girgin, Ü. (2001, Haziran). İşitme engelli çocuklar için okuma metinlerinin seçimi ve kullanımı. *International Conference on Special Education: Interaction and Collaboration*, Antalya (özet metin).
- Girgin, Ü. (2005). Okuma öğretiminde kullanılan iki okuma yaklaşımının işitme engelli çocuklar için kullanımı: Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve dil-deneyim yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 27-36.
- Glomb, N. K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Güldür, F. (2005). *İşitme engelliler ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı matematik problemlerini çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Hopwood, V., & Gallaway, C. (1999). Evaluating the linguistic experience of a deaf child in a mainstream class: A case study. *Deafness and Education International*, 1(3), 172- 187.
- Jarvis J., & Iantaffi, A. (2006). 'Deaf people don't dance': Challenging student teachers' perspectives of pupils and inclusion. *Deafness and Education International* 8(2), 75-87.
- Johnson, A. P. (2002). *A Short guide to action research*. USA: Pearson Education Inc.
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kargın, T., ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

- Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2004). Deaf children in regular classrooms: A socio cultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, 149(3), 274-280.
- Kluwin, T. (1999). Coteaching deaf and hard of hearing students: Research on social integration. *American Annals of The Deaf*, 144(4), 339-344.
- Lynch, P., & McCall, S. (2007). The role of the itinerant teachers. *Community Eye Health Journal*, 20(62), 26-27.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed.). NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- McCartney, B. (1984). Education in the mainstream. *Volta Review*, 86(5), 41-52.
- McNamara, B. E. (1986). *The resource room: A guide for special educator*. New York: State University of NY Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi, R.G. 27305. Web site: <http://www.egitimmezuat.com/index.php/201006221255/Yonetmelik/ozel-etm-hizmetler-yoenetmel-226201027619-rg.html> adresinden 13 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. NJ: Pearson Education, Inc.
- Orlando, R., Gramly, M. E., & Hoke, J. (1997). Tutoring deaf and hard of hearing students. http://www.netac.rit.edu/downloads/TFR_Tutoring.pdf adresinden 5 Ağustos 2001 tarihinde edinilmiştir.
- Özhan, G. (2000). *İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Power, D., & Hyde, M. (2002). The characteristics and extend of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302-311.
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review*, 53(2), 181-190.
- Ramsey, C. L. (1997). *Deaf children in public schools*. Washington: Gallaudet University Press.
- Rieth, H. J., & Ocala, C. (1984). *An analysis of teacher activities& student outcomes in secondary school resource room programs for mildly handicapped students*. Report- Research Washington DC: Special Education Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED270925).
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classroom* (5th ed.) NJ: Pearson Education.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn & Bacon Inc.
- Slobodzian, J. T. (2009). The devil is in the details: Issues of exclusion in an inclusive educational environment. *Ethnography and Education*, 4(2), 181-195.
- Speece, D. L., & Mandell, C. J. (1980). Resource room support services for regular teacher. *Learning Disabilities Quarterly*, 3(1), 49-53.
- Stewart D. A., & Kluwin T. N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students*. Boston: Pearson Education Company.
- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 52-64). New York, NY: Oxford University Press.

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

- Strassman, K. B. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 140-149.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.
- Tiegerman-Farber, E., & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (1997). İşitme engelli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamında eğitimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 58-61.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 113-123.
- Uğurlu, H. (1987). *Entegrasyonun 8-11 yaş grubu işitme engelli çocukların psiko sosyal gelişimine etkisini incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzuner, Y. (1993). *An investigation of a hearing mother’s reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime*. Unpublished Dissertation, Cincinnati University, USA.
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (1987). Knowledge and perception of the resource room: The students’ perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 218-223.
- Voltz, D. L., Elliot Jr. R. N., & Harris, W.B. (1995). Promising practices in facilitating collaboration between resource room teachers and general education teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(2), 129-136.
- Wang, M. C., & Birch, J. W. (1984). Comparison of a full-time mainstreaming program and a resource room approach. *Exceptional Children*, 51(1), 33-40.
- Watson, L., Gregory, S., & Powers, S. (1999). *Deaf and hearing impaired pupils in mainstream school*. London: David Fulton Publishers.
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings adapting and accommodating instruction* (5th ed.) NJ: Pearson Education Inc.
- Woods, M. L., & Moe, A. J. (2007). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students, including gifted and remedial* (8th ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research*. London: Sage.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

Yazarlar

Elif AKAY, Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Öğretmenidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarıdır.

Dr. Yıldız UZUNER, Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Ana Bilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi, nitel araştırmalar ve kaynaştırma uygulamalarıdır.

Dr. Ümit GİRGİN, Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Ana Bilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi, işitme engellilerin okuma yazma becerileri ve kaynaştırma uygulamalarıdır.

İletişim

Elif AKAY, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye. e-posta: elifakay@anadolu.edu.tr Tel: +90 222 335 05 80/1612

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksek Okulu, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye. e- posta: yuzuner@anadolu.edu.tr Tel: +90 222 335 05 80/4916.

Prof. Dr. Ümit GİRGİN, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye. e-posta: ugirgin@anadolu.edu.tr Tel: +90 222 335 05 80/1612.

Summary

Mainstream classroom is an education medium where students with special needs learn in the same education medium together with their peers and receive supportive education services which meet their needs. Supportive education services in mainstream classes are classified as in-class support, special education consultation and resource room (RR). Supportive education services for students with hearing impaired (SHI) also include observation, speaking and language education, individual learning, constant audiological support, and psychological and rehabilitation services. Resource rooms aim to support mainstream students in terms of linguistic skills on an academic basis, prevent behavioral and social problems, and thus enable their successful participation within the mainstream classroom. For a successful support; education should be parallel to the lesson at the classroom or should overcome the deficiencies of the students, various instructional strategies should be applied, and education should include numerous and various activities in order to develop linguistic and academic skills. For the planning of the education in RR, appropriate individualized purposes should be determined, programs should be made, consultancies should be developed, the progress of the students should be periodically observed, and the results should be evaluated.

The primary aim of the present research was to examine the process of RR organized for students with hearing impaired (SHI) receiving education in mainstream classrooms. However, this article is about the problems encountered during the supportive education conducted with the fourth grade mainstream students and how these problems are overcome in line with the purposes of the research. The following questions are asked throughout the research:

1. What were the problems encountered in the RR program?
2. How were these problems overcome?

Methodology. This research is an action research. An action research aims to make a social change through the systematically collected data. During the research, the process of the RR was examined on a systematic basis and the problems were determined, the field was discussed together with the experts and appropriate solutions are suggested, and the results were evaluated and new action plans were prepared. The participants were 3 fourth grade mainstreamed students with HI from an elementary school in Eskişehir receiving education in the academic year 2010-2011. The researcher has graduated from the Special Education Department (Hearing Impairment) of the Faculty of Education, Anadolu University. The whole research process was examined and guided by two experts in the education of HI education and action research.

Results, Discussion and Conclusion. RR was arranged according to the needs of the students, and was big enough for one teacher, sufficient tables, chairs, blackboards, bookshelves and teaching materials and equipments; however, it was not big enough for five students as stated in the literature. The fact that only three students participated in the study solved this problem. The RR is expected to be inside the mainstream school; however, the inappropriate physical conditions of the school and lack of an insulation that would support listening skills resulted in the research to be conducted at İÇEM outside the school. The fact that both schools are within the same garden enabled an easy access for the students to the RR.

In the interviews made with the classroom teachers in order to share the academic developments of the students and get their opinions about the supportive education, they were determined to consider the education as a period of time during which the student makes his/her homework and share his/her feelings with the teacher, and to have no knowledge of the supportive education but only focus on their own studies. The curricula of two different classrooms were examined and found to be different than each other.

A supportive program was prepared for the 4/A class in order to enable the two students of that class to bring their books with them. The other student was given the weekly program of the RR program, and when she did not bring her book, she was given the book of the researcher. The fact that the duration of the RR program was 60 minutes resulted in some problems regarding the management of all the lessons. Numerous unknown words in Turkish books required long explanations, and sometimes the students waited for their teachers to be assigned their homework, thus being late for the RR program. The fact that one of the students is from a different classroom resulted in the students to learn the units at different times and paces. This situation caused problems in the planning of the RR program and the conduct of group studies with the students. Classroom teachers told the researcher that it would be enough if she took into consideration the curriculum while planning the supportive education lessons; however, in the present research, the students were asked whether they had any questions regarding the last subject matter or asked questions regarding the previous units in order to repeat the subject matters when they did not start a new subject matter as they were given tests or preparation exams. Most of the stories and informative texts in the textbooks were found to be beyond the language and knowledge levels of the students. Therefore, the researcher used supportive pictures, asked questions and made drawings in order to explain the unknown words and texts. The students—especially two of them— were observed to have difficulty in understanding and solving mathematics problems. In the meetings held with the trustworthiness committee regarding the issue, it was decided that the students were given similar exercises as in their books, thus reinforcing the problems. The individual differences of the students prevented the jointly conduct of mathematics lessons. Considering the need to prepare an education program in accordance with the individual needs of HI students in order to develop their mathematics skills.

In the present research, supportive education was conducted parallel to the lessons in the classroom in a way that would meet the needs of the students as stated in the literature. As for the difficulties met solving the problems, the students were enabled to read, explain, determine and solve the problem. The difference between the levels of the texts used in the lessons and of the students complicated the comprehension of the texts. The findings of the present study supported the findings in the literature. Students from two different classes were observed to have difficulties in understanding the texts and thus solving the problems, just as is the case with the students in the literature. Although all the participants were fourth grade students, students from different classes examined the units at different times and paces, which resulted in problems in the planning of the RR program and the group study with the students. There were times when the mainstream lessons could not be completed within the durations stated in the curricula. This situation caused problems in conducting the supportive education parallel to the mainstream lessons in a way to meet the needs of the students. Classroom teachers were determined to consider supportive education as a period of time during which the student makes his/her homework and share his/her feelings with the teacher, and to have no knowledge of the supportive education but only focus on their own studies. However, the importance of collaboration between the classroom teachers and resource teachers was constantly emphasized in the literature.

As a result of the research, the following suggestions can be made towards the implementation of the program: Ideal RR with appropriate technical equipment can be put in the practice for students with HI in mainstream classrooms, classroom teachers may be given in-service trainings regarding special education, and the number of the students stated in the directorate can be considered in future implementations. As for further studies, RR programs and other special education services can be examined, opinions of the classroom teachers about the RR programs can be evaluated, and further studies can be conducted in order to develop the collaboration between classroom teachers and RR teachers.