



Okul Öncesi Düzeyde Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde

Kullanılan İletişim Modlarına/Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Pelin PİŞTAV AKMEŞE¹

Nilay KAYHAN²

Geliş Tarihi: 09.08.2016

Kabul Tarihi: 27.09.2016

Öz

Doğuştan veya ilerleyen dönemde herhangi bir nedene bağlı işitme kaybı, erken dönemde dil gelişimi başta olmak üzere bilişsel, sosyal ve akademik gelişim alanlarını etkilediğinden, eğitim ortamlarında uygulamalar ve destek hizmetlerin niteliği önemlidir. Bu çalışmada koklear implantlı ya da işitme cihazlı öğrencilerin devam ettiği tersine kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü iki ayrı okul öncesi eğitim kurumunda görevli öğretmenlerin, işitme engelli öğrencilerin eğitimi, işitsel-sözel eğitim, işaret dili, iletişim ve dil gelişimi konularındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel olarak desenlenen çalışmada nitel araştırmada sıklıkla kullanılan bir veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular "*işitme engelli öğrenciler için kaynaştırma*", "*görev ve sorumluluklar*", "*işitme engelli öğrenciler için etkili öğretim*", "*aile katılımı*", "*yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*", "*öğretmen yeterlikleri*" olmak üzere toplam altı tema şeklinde betimlenmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim alabilmesi için hem işitsel-sözel yöntemin hem de işaret dilinin öğretmenler tarafından bilinmesi ve her ikisinin etkili bir şekilde uygulanması, öğretimsel düzenlemelerin niteliğini olumlu anlamda etkileyerek, işitme engelli öğrencilerin akademik başarılarına, yaşadıkları toplumla etkileşim kurmalarına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tersine kaynaştırma, işitme engelli, okul öncesi eğitim, iletişim yaklaşımları

¹ Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bornova, İzmir, pelinakmese@gmail.com

² Yrd. Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep, nilaykayhan@gmail.com



Opinions of the Teachers about the Communication Modes/Approaches Used in the Education Period of the Hearing Impaired Children Educated at Pre-School Level

Submitted by 09.08.2016

Accepted by 27.09.2016

Abstract

Since the inborn hearing loss or hearing loss resulted from any reason in the following period affect the cognitive, social and academic development fields, especially language development in the early period, the quality of the applications and support services in the educational environments are significant. This study intends to examine the opinions of the teachers regarding the education of hearing impaired students, auditory-verbal education, auditory-verbal education, sign language, communication and language development who work in two different reverse inclusion pre-school education institutions in which the students with cochlear implant or hearing aid are attending. The semi-structured interview technique, a frequently used data collection technique in qualitative research designed as a descriptive research was used in the study. The findings obtained at the end of the research were described under six main themes: *"inclusion for the hearing impaired students"*, *"duties and responsibilities"*, *"effective teaching for the hearing impaired students"*, *"family participation"*, *"problems and solution suggestions"*, *"teacher competency"*. In order to enable the hearing impaired students to receive a more qualified education, both auditory-verbal approach and sign language known and effectively applied by the teachers may contribute to the academic success and interaction of the hearing impaired students with the society they live in by affecting the educational regulations positively.

Keywords: Reverse Inclusion, hearing impaired, pre-school education, communicative approaches.

Giriş

Dil, kullanım ile şekillenen, değişen ihtiyaçlar doğrultusunda dönüşen sosyal bir iletişim aracıdır (İlkbaşaran, 2016). Bebekler anadillerini öğrenmeye, önce konuşma dilindeki özel sesleri ayırt etmeyi (ses bilgisi) öğrenerek adım atmaktadırlar. Daha sonra, bu seslerden oluşan ses birleşimlerini ve bu birleşimlerden oluşan sözcükleri fark etmektedirler (Göl-Güven, 2016; Sachs, 2005). Çocukların erken dönemde kazanması gereken diğer bir temel beceri ise, duyduğu ses bileşimlerini, nesnelere, insanlara ya da olaylara isim olarak bağlayabilme (anlam bilgisi) becerisidir. Çocuklar ses bileşimlerinin nesnelere olan ilişkisini fark ettiğinde, bu sesleri isimlendirirken kullanılan sözcüklerin de farklı olduklarını öğrenmektedir. Böylece sözcükleri kavramlarla birleştirmeyi, ne zaman ve nasıl kullanılacaklarını deneyimlemektedirler (Hoff, 2001, akt. Göl-Güven, 2016; Pan, 2005) Okul öncesi döneme gelindiğinde çocukların, dil bilgisi kurallarını kavradıkları, karmaşık dil yapılarını daha büyük bir beceri ve etkinlikle kullanabildikleri görülmektedir. Ancak konuşurken bazı hatalar, eklemeler ya da değişiklikler görülse de bu dönemdeki çocukların sözcük dağarcığı ve dilbilgisi yapısının yanı sıra, dili sosyal içeriğe uygun ve etkin olarak kullanma becerisini öğrendikleri belirtilmektedir (Tager-Flusberg, 2005; Göl-Güven, 2016).

Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çocukların normal dil gelişimini kazanabilmeleri için yetişkinlerin bebeklik döneminden itibaren çocukla etkileşim kurması ve uygun iletişim ortamı yaratması gerekmektedir. Yeni becerilerin büyük bir hızla öğrenildiği bu dönemde, çocukların çeşitli uyaran ve deneyimlerle zenginleştirilmiş bir ortamda olması dil gelişimi açısından önemli olmaktadır. Böyle bir ortamdan yoksun olan çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri olumsuz etkilenmektedir (Göl-Güven, 2016). Dil gelişimi açısından kritik bir dönem olan erken çocukluk dönemi, çocukların bilişsel gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir. Örneğin doğuştan ya da sonradan kazanılan işitme kaybı çocukların dil gelişimini olumsuz etkileyen faktörlerden birisidir. Doğuştan ve erken dönemde işitme kaybı yaşayan çocuklara kritik dönem olan erken çocukluk yıllarında, zengin uyaranları olan, etkileşime dayalı bir çevre sunulması, ilerleyen yıllardaki başarıların da temelini oluşturacaktır (Boons ve diğ., 2013; Piştav- Akmeşe, 2015; Pistav-Akmese ve Acarlar, 2016).

İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

De Saussure (1980) dil ile ilgili açıklamasında “Dil bir kağıda benzetilebilir: Düşünce kağıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kağıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynıdır. “Ne ses düşünceden ayrılabilir ne de

düşünce sesten” diyerek düşüncelerin ve bu düşüncelerin ifade ediliş biçiminde dilin bir aracı olduğuna dikkat çekmiştir (Akt. Göl-Güven 2016). İşitsel/sözel yaklaşım, işitme engelli çocukların ana dillerini işiten çocuklar gibi işitme duyularını kullanarak kazanabileceklerini kabul eden, eğitimlerinde işitmeye ve sözlü iletişime dayalı eğitim programını benimseyen sözlü iletişim yöntemidir (Lim ve Goldberg, 2001; Tüfekçioğlu, 1998). Alanyazındaki işitsel-sözel eğitim ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Dornan, Hickson, Murdoch ve Houston (2009) iki-altı yaşları işitsel-sözel terapi ile eğitim gören 25 işitme kayıplı çocuğun işitsel sözel terapi öncesi ve sonrası alıcı sözcük dağarcığı, alıcı ve ifade edici dil becerileri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını belirtmişlerdir.

Dornan, Hickson, Murdoch, Houston ve Constantinescu (2010) ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 29 çocuğun dil ve konuşma gelişimlerini iki-altı yaşları arasında takip etmişlerdir. İşitsel-sözel terapi alan ve işitmesi normal olan grupların dil ve konuşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada, yaşları 5-17 arasında değişen yedi işitme kayıplı çocuğa uygulanan 20 haftalık işitsel-sözel terapi yönteminin çocukların alıcı dil becerilerinde (paragraf anlama) istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı, fonolojik işleme ve artikülasyon hata puanlarında anlamlı düzeyde azalma sağladığı belirlenmiştir (Fairgray, Pudy ve Smart, 2010). Jackson ve Schatschneider (2014), 24 işitme kaybı olan çocuğa erken müdahale programı uygulamışlardır. İşitsel sözel dil eğitimi alan çocuklar, 6 ay ara ile değerlendirildiğinde dil sonuçlarının, normal işiten çocukların norm verilerine yakın olduğu belirlenmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda; erken yaşlardan itibaren bireye ve ailesine eğitim desteği verildiğinde işitme engeli için iyi cihazların kullanımı sağlandığında çocukların konuşma dillerinin gelişiminde ciddi ilerlemeler olduğu yönündedir (Tüfekçioğlu, 2001). Turan (2010), tarafından işitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitim çalışmasında, işitsel sözel yaklaşımın günlük yaşam içerisinde anne-çocuk arasındaki etkileşim üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Karasu (2011) tarafından yapılan bir başka çalışma da, ilköğretim 3-8. sınıflara devam eden ve doğal işitsel/sözel yaklaşım eğitim alan Kİ’lı öğrencilerin % 54’ünün öykülerde, okuduğunu anlatmada normal işiten yaşlıları ile benzer puanlar aldıklarını ancak öğrencilerin öykü ve bilgi verici metinlerde toplam okuma puanları ile öykülerde boşluk doldurma puanlarında ise normal işiten yaşlılarının gerisinde kaldığını belirtmiştir. Kİ’lı öğrencilerin okuma becerisinde gelişme sağlanabilmesinin cihazlandırma yaşına, doğal işitsel/sözel

eğitimin küçük yaşlardan itibaren çeşitli etkinliklerle yoğun bir şekilde uygulanmasına ve Kİ uygulanma yaşına bağlı olduğu belirtilmiştir.

İşitsel sözel yöntemin başarısı için, işitme engelinin erken dönemde tanınması ve tanıya uygun bir şekilde erken dönemde işitme cihazı kullanımına başlanması, eğitim ortamlarında eğitsel düzenlemelerin yapılması temel faktörler arasındadır (Dornan ve diğ., 2010; Tüfekçioğlu, 1998, 2001).

İşitme engelli çocukların eğitimlerinde, bir diğer yaklaşım da işaret dilidir. İşitme engelli çocuklar ile duyan çocuklar hemen hemen aynı zamanlarda, benzer becerileri kazanmaktadır. Tüm bebekler "agulama" döneminden sonra "babıldama" dönemine girmektedir (ma-ma-ma, ba-ba-ba-ba gibi). İşaret diline maruz kalan işitme engelli bebeklerin ise, sesli babıldamayla değil (babıldama kendi sesini ve yetişkinin sesini taklit etmesi), elleriyle bazı hareketleri tekrarlayarak babıldadığı (manuel babıldama) gözlemlenmiştir (Mayberry ve Squires, 2006; Petitto ve Marentette, 1991). Amerikan işaret dili edinimi üzerine yapılan araştırmalar ilk işaretin 10. ay, ilk on işaret 12. ay, ilk elli işaret 24 aylık iken, ilk ikili işaretlerin 14-18 ay arasında, sorular, negatif işaretler ve yüz işaret dağarcığının ise 18-24 aylar arasında kazanıldığını göstermektedir. Bu sıra, normal işiten çocukların konuşma dilini öğrenirken izlediği yolla ve becerilerle bire bir örtüşmektedir. Diğer önemli bir nokta da ilk işaretlerin ikonik değil, anlam bilgisi taşıması yani çocuğun yaşantı (insanlar, hayvanlar ve yiyecekler) ve deneyimleriyle bire bir bağlantılı olmasıdır (Mayberry ve Squires, 2006).

Duyan anne babaların işitme engelli çocukları babıldama döneminden başlayarak, yakın aile bireylerinden geri bildirim alamadıklarından, konuşma dili ediniminde zorluk yaşamaktadırlar. Bu nedenle kritik dönemde, işitme engelli çocuklara sunulacak olan deneyim zenginliği, onların dış dünya ile ilgili bilgilerinin artmasına, yeni kavramlar öğrenerek sözcük dağarcıklarının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bebeğin sözel olarak ya da elleriyle yapacağı babıldama, ilk iletişim kurma çabalarına verilen olumlu dönütlerin yanı sıra işaretlerle sunulan dil, çocuk için gereken uyarıcı "dil ortamı"nı sağlamaktadır (Göl- Güven, 2016).

Okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde çocukların ve ailelerinin iletişim tercihlerine yönelik düzenlemeler yapılması, işitme engelinden kaynaklı sorunları azaltmaktadır. İşiten ve normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim ortamına devam ettikleri kaynaştırma, bu düzenlemelerden biridir (Daniels, 2011). İşitme engeli olan çocukların dilsel ve görsel girdiye ihtiyaçları olduğu, beynin ve düşüncenin girdi olmadan gelişmeyeceği belirtilmektedir

(Mayberry ve Squires 2006). İşitme engeli olan çocuklar dilsel ve görsel girdiden yoksun bırakıldıklarında dil ve bilişsel becerilerinde düşük başarı göstermektedirler (Kyle, 2006).

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında hem işitsel sözel dilin hem de işaret dilinin doğal yollardan edinilebilmesi amacıyla aile içi iletişim, görsel medya, destekleyici eğitim malzemeleri (kitaplar ve web platformları) kullanılmalıdır. Bu sayede işitme engeli olan çocukların, normal işiten akranlarıyla aynı gelişimsel yolu aynı zamanlarda takip etmelerini sağlayacak güçlü bir araç olacaktır.

Ülkemizde sıfır-altı yaş arası işitme engelli çocukların Türk İşaret Dili (TİD) edinimlerinde anne babalar, öğretmenler ve çocuklar için eğitim malzemelerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan tek çalışma Boğaziçi Üniversitesi'nin “İki küçük el: 0-6 yaş işitme engelli olan çocuklarda Türk İşaret Dili (TİD) kazanımı ve okumayı destekleyici eğitim malzemesi/materyali ve programı geliştirme” Bilimsel Araştırma Projesi'dir (Göl-Güven, 2016). Bununla birlikte ülkemizdeki öğretmenlerin son on yıl içerisinde, TİD öğrenmek ve kullanmak konusunda daha hevesli oldukları, ancak TİD'e bu dili eğitimde kullanabilecek kadar hakim olmadıkları görülmektedir. Ayrıca ülkemizde hem profesyonel TİD eğitimi, hem de TİD ile ilgili hazırlanmış eğitim materyalleri yetersizliği söz konusudur. Ayrıca işitme engelli çocukların ev ve okul ortamındaki iletişim ve dil modeli eksikliği, çocukların uzun vadede dil ve bilişsel gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Göl-Güven, 2016). İlkbaşaran (2016), sağır gençlerin liseden dahi temel Türkçe okuryazarlık edinmemiş olarak mezun olduklarını belirtmektedir. Ayrıca çalışmada, çoğu ebeveynin düşük sosyo ekonomik seviyede oldukları için çocuklarının eğitime katılma, denetleme konusunda ilgisizlik ya da ihmal yaşadığını, öğretmenlerin ise öğrencilerden beklentisinin düşük olduğu, bu durumun eğitim performanslarına yansıdığı ifade edilmektedir. Bu problemlerin aşılması ve işitme engelli çocukların katılımlarının desteklenmesi amacıyla, mümkün olduğu kadar erken yaşta hem işitsel-sözel hemde işaret dilinin eğitim ortamlarına dahil edilmesi, özellikle okul öncesi eğitim için iki dilli eğitim müfredatının hazırlanması, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (İlkbaşaran, 2016). Sonuç olarak insan gelişiminde dilin önemi yadsınamaz. Öğrenilmesi gereken bazı bilgi ve becerilerin erken yaşlarda edinilmesinin kolay olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında, erken yaşta edinilen dil daha da önem kazanmaktadır. Ancak eğitim öğretime dayalı düzenlemelerde, her öğrenci için bu becerilerin kazandırılması hedeflenmelidir. Genel eğitim ortamlarında gerek müfredat programları, gerekse eğitim süreci ve sosyal etkinlikler, sınıftaki öğrencilerin gereksinimleri temel alınarak, gelişimlerinin desteklenmesi yönünde hazırlanmalıdır (Güzel, 1998).

Eğitim uygulamaları için yapılacak düzenlemelerde, hangi yaş düzeyinde olursa olsun her bireyin gereksinimleri ile yeterlikleri dikkate alınmalıdır. Farklı alanlarda özel gereksinimleri olan çocukların okul öncesinden itibaren tüm eğitim dönemlerinde akranları ile aynı ortamda öğretim görmesi önerilmektedir. Kaynaştırma, özel gereksinimleri olan öğrencilerin akranları ile birlikte genel eğitim okullarına devamları, öğrenciye ve sınıf öğretmenine destek hizmet sağlanması koşulu ile gerçekleştirilen bir eğitim uygulamasıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). İlk olarak ABD'de 1975 yılında P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası kabul edilmiştir. Sonrasında birçok Avrupa ülkesi yasalarında engelliler ile ilgili değişiklikler yapmışlardır. Ülkemizde ise engellilerin haklarına ilişkin yasal düzenlemeler ilk kez 1983 yılında gerçekleşmiştir. 1983 yılındaki yasal düzenleme ile 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme, kaynaştırmanın yasal olarak benimsendiğinin göstergesidir (Diken ve Batu, 2010). Çocuğun var olan performansını en üst düzeyde kullanabilmesini amaçlayan kaynaştırma "*Tam Zamanlı, Yarı Zamanlı ve Tersine Kaynaştırma*" olarak uygulanmaktadır (Ünlü, 2013).

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasında bireyin hangi alan veya alanlarda özel eğitim gereksinimi varsa, akranları ile genel eğitim sınıfına kayıt olmakta ve tam gün boyunca akranları ile birlikte eğitim almaktadır. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında, özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır. Öğrenci başarı gösterebildiği derslerde kaynaştırma sınıfına giderek akranları ile birlikte eğitim almaktadır. Tersine kaynaştırma uygulamasında ise, normal gelişim gösteren öğrenciler, kendi istekleri ve ailelerinin onayı ile okul öncesi eğitimde/ilköğretimde özel gereksinimleri olan akranları ile birlikte eğitim almaktadır. Tersine kaynaştırmada normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma uygulaması yapılan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilmektedirler (Ünlü, 2013).

Kaynaştırmanın öğretmenler, aileler, normal gelişim gösteren akranlar ve özel gereksinimli çocuklar açısından bir takım etkileri bulunmaktadır. Özel gereksinimleri olan öğrencilerin mümkün olduğunda aileleri ve akranları ile birlikteliğini açıklayan, en az kısıtlayıcı çevre tanımlaması kaynaştırma eğitim ortamlarında dikkate alınmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). En az kısıtlayıcı çevre, çocuğun aktif katılım gösterebildiği, kabul gördüğü ve uyum sağlayabilmekte güçlük yaşamadığı bir şekilde düzenlenmelidir. Bu nedenle özel gereksinimli çocuk için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ve uyarlamalar oldukça önemlidir (Diken ve Batu, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma özel gereksinimli öğrencilerin performanslarını en üst şekilde kullanabilmeleri,

öğrenme hızına göre eğitim alabilmeleri, akranları ile birlikte geçirilen vakitlerde onları model alarak öğrenmeleri ve sosyal kabul görmeleri nedeniyle başarı duygusu yaşamalarını sağlamaktadır. Akranlar için kaynaştırma ise kabul, hoşgörü, birlikte çalışma, model olma, liderlik ve bireysel farklılıkları kabul etme davranışlarının gelişimi açısından önemlidir. Aileler için etkilerine bakıldığında, okula bakış açılarının değiştiği, yalnızlık duygularında azalma olduğu, normal gelişim gösteren aileler ile daha sık biraraya gelerek paylaşımda buldukları ve çocuklarından beklenti ile onların kapasitelerini birlikte kabul ettikleri görülmektedir. Kaynaştırma uygulamaları öğretmenler için bireysel farklılıkları dikkate alarak etkili bir öğretim gerçekleştirme, mesleki ve kişisel yeterliklerinde hoşgörü ve uyum içinde çalışma, öğretimi planlama ve uygulama becerilerinde gelişim gösterme açısından yarar sağlamaktadır (Ünlü, 2013).

Bu çalışmada koklear implantlı ya da işitme cihazlı öğrencilerin devam ettiği, tersine kaynaştırma uygulaması yapılan iki farklı okul öncesi eğitim kurumunda görevli öğretmenlerin, işitme engelli öğrencilerin dil gelişimi ve eğitimleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın işitme engelli öğrenciler için düzenlemelere, işitsel-sözel yaklaşım ile işaret dili konulu ileride yapılacak çalışmalara yol gösterici nitelikte olduğu söylenilebilir. Ayrıca öğretimden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin eğitimleri ile mesleki gereksinimleri için alınacak önlemlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Araştırmanın amacı işitme engelli öğrenciler için tersine kaynaştırma uygulaması yapılan iki okul öncesi eğitim kurumunda görevli öğretmenlerin, işitme engelli öğrencilerin eğitimleri, işitsel-sözel yaklaşım ile işaret dilini kullanımları, etkili öğretim uygulamaları ve program hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin tersine kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencileri için tercih ettikleri eğitim yaklaşımları nelerdir?
3. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerinin eğitiminde, planlama ve öğretimi uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere sunulan eğitimin niteliğinin artırılması için görüş ve önerileri nelerdir?

5.Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere daha iyi bir eğitim sunabilmek amaçlı, MEB ve yükseköğretim kurumlarından beklentilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Makalenin bu bölümünde, araştırmanın desenine, kullanılan veri toplama tekniğine, katılımcılara, veri toplama süreci ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, betimsel yaklaşımla desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırma süreci, uygulama ve öneriler bir bütünlük içerisinde. Betimsel yaklaşımla kurgulanan bu çalışmada doğal ortama duyarlık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik, tümevarımcı analiz gibi özelliklere dikkat edilmiştir. Diğer yandan az sayıda bireyden oluşan gruplarla derinlemesine anlam çıkarmaya dayalı gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların kendi algı ve söylemleri temel alınmıştır (Creswell, 2005). Bu amaçla çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde; gözlem, görüşme ve döküman analizi nitel araştırmalarda en sık rastlanılan tekniklerdir. Farklı türde uygulanan görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda, katılımcıların kişisel algıları ile olaylar hakkındaki düşüncelerinin, doğal ortamda bütüncül bir bakış esası ile belirlenmesine dayalı bir süreç izlenmektedir (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, bu amacı karşılamaktadır (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014; Bogdan ve Biklen, 2007). Öncelikle araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmenin amacına göre belirli bir sıra ile sormak üzere sorular hazırlar. Hazırladığı bu sorular için uzman görüşü aldıktan sonra, uygulamaya başlayabilir. Soruları katılımcılara aynı şekilde ve bir düzen içerisinde yöneltir. Görüşmeye katılan bireyler soruları istedikleri biçimde ayrıntılandırabilir, görüşlerini belirtebilirler. Görüşme sürecinde araştırmacı, farklı bir soruya cevap verildiğinde yanıtını aldığı soruyu tekrar sormayabilir, gerektiğinde katılımcıya sorularla ilgili ek açıklamalar yapabilir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014; Bogdan ve Biklen, 2007; Ergenekon, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İşitme engelliler, dil ve konuşma bozuklukları, iletişim, özel eğitim, öğretmen eğitimi alanlarında uzman olan araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde tersine kaynaştırma uygulaması yapılan iki farklı okul öncesi eğitim kurumunda görevli 12 (dördü işitme engelliler, sekizi okul öncesi öğretmeni) öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

Tersine kaynaştırma uygulaması, işitme engelli öğrencilerin devam ettiği eğitim kurumuna işiten öğrencilerin kayıt olması ile uygulanmaktadır. Çalışmanın gerçekleştiği iki okul öncesi eğitim kurumundan biri işitme engelliler okulunda bulunmaktadır. İşitme engelli çocukların devam ettiği bu okula, işiten öğrencilerin kayıtları da alınmaktadır. Diğer kurum da tersine kaynaştırma uygulaması yapılan bir okul öncesi eğitim kurumudur. Bu anlamda çalışmaya katılan öğretmenler, tersine kaynaştırma uygulaması yapılan iki farklı kurumda görev yapan personel arasından gönüllü katılım ilkesine göre belirlenmiştir.

Görüşmelerin yapılacağı katılımcıları belirlemek amacıyla tersine kaynaştırma uygulaması yapılan birisi işitme engelliler ilkokulu bünyesinde bulunan diğeri bağımsız olan iki okul öncesi eğitim kurumu belirlenmiş, bu kurumların yöneticileri ile iletişim kurulmuştur. Ardından kurumlarda çalışan öğretmenler, çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü katılacağını belirten öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler gizlilik esasına dayalı, etik kurallar çerçevesinde, kişi ve kurum bilgilerine yer verilmeden analiz edilmiştir. Öğretmenlere ait demografik bilgiler “yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, mesleki kıdem, kaynaştırmada kıdem yılı, mezuniyet düzeyi, lisans döneminde özel eğitim, engellilere yönelik dil gelişimi iletişim dersi alma durumu, hizmet içi eğitime katılma durumu, katıldığı seminer bilgileri, sorumlu olduğu yaş grubu, işitme engelli öğrenciler için tercih ettiği yaklaşım, yakınlarında işitme engelli olma durumuna” göre elde edilmiştir. Öğrenci verileri "sınıf mevcudu, koklear implantlı çocuk sayısı, işitme cihazı bulunan çocuk sayısı, normal işiten çocuk sayısı” demografik bilgilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de, öğrencilere ait demografik bilgiler ise Tablo 2'de betimlenmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı lisans düzeyinde, dördü işitme engelliler, sekizi ise okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı olmak üzere farklı bölümde eğitim almışlardır. Her katılımcı için Ö1-Ö12 kodları kullanılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları okullar incelendiğinde Ö1-Ö3-Ö6-Ö8 Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler, Ö4-Ö9 Dokuz Eylül Üniversitesi, Ö7-Ö12 Ege Üniversitesi, Ö5 Gazi Üniversitesi

ve Ö2-Ö10-Ö11'in Selçuk Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgileri (n:12)

Cinsiyet	Öğretmen	f	%
Kadın		12	100
Mezuniyet Düzeyi			
Lisans		12	100
Mezun olduğu okul			
Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği	Ö1-Ö3-Ö6-Ö8	4	33.3
9 Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Ö4-Ö9	2	16.6
Ege Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Ö7-Ö12	2	16.6
Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Ö5	1	8.3
Selçuk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği	Ö2-Ö10-Ö11	3	25.0
Mesleki Kıdem			
İşitme Engelliler Öğretmenliği (15-22 yıl)	Ö1-Ö3-Ö6-Ö8	4	33.3
Okul Öncesi Öğretmenliği (3-27 yıl)	Ö2-Ö4-Ö5-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	8	66.6
Kaynaştırma Mesleki Kıdem			
İşitme engelliler öğretmenlerinin (1-21 yıl)	Ö1-Ö3-Ö6-Ö8	4	33.3
Okul öncesi öğretmenlerinin (1-26 yıl)	Ö2-Ö5-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	8	66.6
Lisans döneminde aldığı dil gelişimi /iletişim/özel eğitim ders sayısını yeterli görme			
Evet	Ö1-Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö10-Ö12	7	58.3
Hayır	Ö3-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11	5	41.6
İşitme engellilerin eğitimi konulu hizmet içi eğitime katılma durumu			
Evet	Ö1-Ö6	2	16.6
Hayır	Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	10	83.3
İşitme engelli yakını olma durumu			
Evet	Ö3-Ö4	2	16.6
Hayır		10	83.3
İşaret dilini eğitim ortamında kullanacak yeterliğe sahip olma durumu			
Evet	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö10	6	50.0
Hayır	Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11-Ö12	6	50.0
Sınıf içi tercih edilen eğitim yaklaşımı			
İşitsel Sözel Yaklaşım	Ö3	1	8.3
İşaret dili	-	-	-
İşitsel sözel yaklaşım ve işaret dili birlikte	Ö3hariç	11	91.6
Toplam		12	100

Mesleki kıdemlerine göre işitme engelliler öğretmenleri 15-22 yıl, okul öncesi öğretmenleri ise üç ile 27 yıl kıdeme sahiptir. Lisans döneminde aldığı dil gelişimi /iletişim/özel eğitim ders sayısını yeterli görüp görmedikleri sorusu yöneltildiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Ö1-Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö10-Ö12) bu konuda aldıkları dersleri sayı ve içerik

bakımından yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. İşaret dilini eğitim ortamında kullanacak yeterliğe sahip olma durumlarına göre Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10 işaret dili eğitimini dışarıdan aldıklarını, akademik anlamda eğitimde kullanacak yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf içi tercih ettikleri eğitim yaklaşımları sorulduğunda, Ö3 işitsel-sözel yaklaşım kullandığını belirtirken, diğer 11 öğretmen işaret dili ve işitsel-sözel yaklaşımı birlikte tercih ettiklerini ve iki yöntemin birlikte kullanılmasının özellikle erken dönemde çok önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Tablo 2

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Öğrencilerin yaş aralığı	Öğretmen	F	%
4-5 yaş	Ö5-Ö6	2	16.6
4-6 yaş	Ö1-Ö2-Ö4	3	25.0
5-6 yaş	Ö3-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10	5	41.6
5-7 yaş	Ö11-Ö12	2	16.6
Sınıf mevcudu			
5 öğrenci	Ö5-Ö6-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	6	50.0
15 öğrenci	Ö1-Ö2-Ö4-Ö7-Ö8	5	41.6
17 öğrenci	Ö3	1	8.3
Koklear implant kullanan çocuk sayısı			
Yok	Ö2-Ö3	2	16.6
1- 2 öğrenci	Ö1-Ö4-Ö7-Ö8	4	33.3
3-4 öğrenci	Ö5-Ö6-Ö9-Ö10	4	33.3
5 öğrenci	Ö11-Ö12	2	16.6
İşitme cihazlı çocuk sayısı			
Yok	Ö1	1	8.3
1 öğrenci	Ö2-Ö3-Ö4-Ö8-Ö9-Ö11-Ö12	7	58.3
2 öğrenci	Ö5-Ö6-Ö7	3	25.0
5 öğrenci	Ö10	1	8.3
Normal işiten çocuk sayısı			
12 öğrenci	Ö4	1	8.3
13 öğrenci	Ö7	1	8.3
14 öğrenci	Ö1-Ö2-Ö8	3	25.0
15 öğrenci	Ö3	1	8.3

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrenciler genel olarak dört-altı (Ö1-Ö2-Ö4'ün sınıfında) ve beş-altı yaş aralığındadır (Ö3-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10'un sınıfında). Sınıf mevcutları incelendiğinde; Ö5-Ö6-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12 öğretmenlerinin sınıf mevcudunun beş, Ö1-Ö2-Ö4-Ö7-Ö8'in 15, Ö3'ün ve 17 olduğu görülmüştür. Ö2-Ö3 öğretmenlerinin sınıflarında koklear implantlı öğrenci bulunmazken, Ö1-Ö4-Ö7-Ö8'in sınıflarında bir ya da iki, Ö5-Ö6-Ö9-Ö10'un ise, üç ya da dört koklear implantlı öğrencisi bulunmaktadır. Sınıfların çoğunda en az bir işitme cihazlı öğrenci öğrenim görmekte (Ö2-Ö3-Ö4-Ö8-Ö9-Ö11-Ö12), normal işiten çocuk sayısı 12 ile 15 aralığında değişmektedir.

Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın verileri, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen görüşme tekniği ile toplanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme tekniğinin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken bir konu, soruların daha etkili bir biçimde ifade edilmesi amacıyla, planlanan araştırma konusunda deneyimli kişilerden uzman görüşü alınmasıdır (Ergenekon, 2007). Bu ayrıntı araştırmacılar tarafından görüşme formunun hazırlanmasında dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, öncelikle ilgili literatür ayrıntılı olarak incelenmiştir. İşitme engeli, işitme engelli bireylerin eğitimlerinde kullanılan yaklaşımlar, işitsel-sözel yaklaşım ve işaret dili kullanımı, işitme engelli bireyler için ülkemizde okul öncesi, ilkökul öğretim programında yapılan düzenlemeler, program süresince kullanılması gereken araç-gereç ve materyaller, tersine kaynaştırma uygulamaları ile özel eğitim, okul öncesi öğretmenliği lisans programı ders içeriklerini sorgulayan açık uçlu soruların yer aldığı taslak bir form oluşturmuşlardır.

Hazırlanan görüşme formuna araştırmanın amacını ekleyen araştırmacılar, alanda çalışan üç uzmana göndermişlerdir. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla uzmanlardan gelen düzeltmeler ve öneriler dikkate alınmış, form yeniden düzenlenmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler incelendiğinde, soruların amaca yönelik ve içerik açısından uygun olduğu, ancak anlaşılabilirlik bakımından düzeltilmesi gerektiği yönündedir. Tablo-3'te görüşme sorularının bir bölümüne yer verilmiştir.

Tablo 3

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

1. İşiten öğrencileriniz ve işitme engeli olan öğrencilerinizin velilerinin, kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Kaynaştırma ortamlarında, işitsel-sözel yaklaşım kullanılmasını okul öncesi programı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Tersine kaynaştırma okulunda çalışırken, günlük yaşadığınız konular nelerdir? Yaşanan güçlükler için önerileriniz nelerdir?
9. Okulunuzdan mezun olan öğrenciler hangi okullara yerleştirilmektedir ve bu konuda sizin önerileriniz nelerdir?
10. Kaynaştırmaya devam eden işitme engeli olan öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında işiten akranları ile iletişim tercihleri ile ilgili gözlemleriniz nelerdir?
11. İşitme engeli olan öğrenciler sizce en iyi nasıl öğrenir, bu konuda önerileriniz nelerdir?

Tablo 3'te görüldüğü gibi görüşme soruları açık uçludur. Yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu 16 adet demografik bilgi, 16 adet görüşme sorusundan oluşmaktadır. Yüzyüze gerçekleşen görüşmelerde formda yer alan sorular, görüşülen kişilere aynı sıra ile sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler yapılırken, soruların sorulmasında akışa göre gerekli değişiklikleri yapma, soruları konuşma tarzında sorma, teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma, süreci kontrol etme, yansız olma ilkelerine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Görüşülen kişinin izni dahilinde ses kaydı alınmış, görüşmelerin kayıt altına alınmasını onaylamayan öğretmenlerin görüşleri, görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt edilmiştir.

Çalışmayı gerçekleştiren her iki yazar da, öğretim üyesidir. İlk yazar odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanı olup, özel eğitim alanında doktora derecesine sahip, işitme engelli bireylerin tanılanması, rehabilitasyonu, eğitimleri, dil ve konuşma bozuklukları konusunda uygulamalı ve klinik çalışmalar yapmaktadır. İkinci yazar, birlikte öğretim (co-teaching), genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri arasında işbirliği, genel eğitim programlarında düzenlemeler, kaynaştırmaya devam eden öğrenciler için öğretimsel düzenlemeler, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması, özel eğitimde yaratıcı drama ve oyun konularında uygulamalı çalışmalar yürütmektedir. Görüşmeler ile ilgili kim tarafından yapıldığı ve bağlam bilgileri Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin bağlam bilgileri

Görüşmeyi Yapan	Sıra	Görüşmenin Gerçekleştirildiği Yer	Tarih	Süre
Araştırmacı 1	Ö1	Veli Görüşme Odası	3.06.2016	30 dak. 23sn
Araştırmacı 1	Ö3	Öğretmenin sınıfı (ders olmayan saatte)	3.06.2016	34 dak. 05sn
Araştırmacı 1	Ö6	Veli Görüşme Odası	3.06.2016	32 dak. 43sn
Araştırmacı 1	Ö8	Veli Görüşme Odası	6.06.2016	31dak.10 sn
Araştırmacı 2	Ö2	Öğretmenler Odası	6.06.2016	33 dak. 53sn
Araştırmacı 2	Ö4	Öğretmenin Sınıfı (ders olmayan saatte)	7.06.2016	35 dak. 10sn
Araştırmacı 2	Ö5	Öğretmenler Odası	7.06.2016	30 dak. 17 sn
Araştırmacı 2	Ö7	Öğretmenler Odası	8.06.2016	32 dak. 42sn
Araştırmacı 2	Ö9	Öğretmenler Odası	8.06.2016	30 dak. 13sn
Araştırmacı 2	Ö10	Öğretmenler Odası	9.06.2016	32 dak. 50sn
Araştırmacı 2	Ö11	Veli Görüşme Odası	9.06.2016	34 dak. 25 sn
Araştırmacı 2	Ö12	Müdür Yardımcısının Odası	9.06.2015	35 dak. 07 sn

Tablo 4 'te görüldüğü gibi görüşmeler her iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. 03.06 2016 ile 09.06.2016 tarihleri arasında yapılan görüşmeler, okulların veli görüşme odası, öğretmenler odası ve dersleri olmadığı saatlerde bazı öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleşmiştir. Süre olarak incelendiğinde görüşmeler en az 30 dakika 13 saniyede Ö9 ile en fazla 35 dakika 10 saniyede Ö4 ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde, öğretmenlerin kendi algıları ve anlatımları temel alınmıştır. İşitme engelli öğrencilerin tersine kaynaştırma ortamlarına devamları, eğitimlerinde kullanılan

yaklaşımlar, işitsel-sözel yaklaşım ve işaret dili uygulamaları hakkındaki öğretmen görüşlerini yansıtan bulguların, ayrıntılı ve bütünsel biçimde analiz edilmesi amacıyla betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda betimsel analiz, katılımcıların konu ile ilgili her bir soruya verdikleri yanıtlardan oluşan, bu yanıtlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı hedefleyen bir analizdir (Bogdan ve Biklen, 2007). Tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinin birlikte kullanıldığı hazırlık, örgütlenme ve raporlama aşamalarına göre çözümlenen veriler içerik analizi sonucunda temalara dönüştürülerek, kavramsal yapı ve verilerin nicel hale getirilmesiyle bulgulara dönüştürülmüştür (Elo ve Kyngas, 2008).

Verilerin analizine hazırlık aşamasında, her öğretmene ait yazılı ifadeler analize dahil edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine yönelik betimsel dökümleri yapılan kayıtlara, "Ö1" şeklinde harf kodu ve numara verilerek ayrıntılı görüşme formunda betimsel index, betimsel veri, görüşmeciyorum ve sayfa yorumu bölümlerinde yazılı hale getirilmiştir. 12 öğretmen için sıralama, Ö1-Ö12 şeklindedir. Bilgisayar ortamına aktarılan ve betimsel dökümleri yapılan kayıtlardan elde edilen veriler üzerinde öncelikle kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verileri gruplandıran yazarlar, örüntüler belirlemiştir. Ardından verileri sadeleştirme ve birleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Örüntüler kategorilere ayrılmış ve her bir kategoriye temsil eden kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin kodlama işleminde birinci ve ikinci yazar tarafından eş zamanlı 18 farklı kod kullanılmıştır. Araştırma verileri son olarak birinci ve ikinci yazar tarafından, ayrı ayrı analiz edilerek ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için tekrarlanabilirlik ve kodlayıcılararası güvenilirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi yüksek ise güvenilirlik yüksek olarak kabul edilmektedir. Güvenirlik=[Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)] x 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %91 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi 12 öğretmenin, işitme engelli öğrencilerin eğitimleri ve bu alanda eğitim yaklaşımları, işaret dili ve eğitim ortamlarında kullanımı, ailelerle ilgili yapılan çalışmalar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programı, ders materyali ve hizmet içi eğitim uygulamaları, yükseköğretim kurumlarının öğretmenlik eğitim programları ve ilgili düzenlemeler konularına yönelik görüşleri, altı ana tema ile 15 alt temada analiz edilmiştir. Her bir temaya ait frekans, o tema ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin toplam sayılarını içermektedir.

Tablo 5

Analiz sonucu elde edilen ana ve alt temalar

	F	%
1. İşitme engelli öğrenciler için kaynaştırmaya ilişkin görüşler		
1.1.Kaynaştırma eğitiminin işitme engelli öğrencilerin yararlarına ilişkin görüşler	11	91.6
1.2. Okul öncesi kaynaştırmanın ilerleyen yıllar için önem ve yararına ilişkin görüşler	12	100
2. Görev ve sorumluluklara ilişkin görüşler		
2.1.Kaynaştırma ortamlarında işitme engelli öğrencilerin desteklenmesi amacıyla, okul öncesi öğretmenin sorumluluklarına ilişkin görüşler	10	83.3
2.2.İşitme engelli öğrenciler için etkili bir BEP'in hazırlanmasına ilişkin görüşler	11	91.6
3. İşitme engelli öğrenciler için etkili öğretim uygulamalarına ilişkin görüşler		
3.1.Sınıf içi tercih edilen eğitim yaklaşımlarına ilişkin görüşler	12	100
3.2.İşitme engelli öğrencilerin eğitimi açısından işitsel- sözel yaklaşım ve işaret diline ilişkin görüşler	12	100
4. Aile katılımına ilişkin görüşler		
4.1.Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli bireyler için aile katılımının önemine ilişkin görüşler	8	66.6
4.2.İşitsel sözel yaklaşım ve işaret dilinin birlikte kullanımında aile katılımının etkisine ilişkin görüşler	10	83.3
5. Yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşler		
5.1. Özel eğitim öğretmenleri ile işbirliğine yönelik sorunlar	6	50
5.2. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlar ile aldıkları eğitime yönelik sorunlar	9	
5.3. Ders planlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin sorunlar	12	100
5.4. Derslerin işlenişinde materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar	5	
5.5. Sınıf içi uygulamaların niteliğinin artırılmasına yönelik öneriler	12	100
6. Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler		
6.1 Lisans programlarına yönelik öneriler	10	83.3
6.2.Meslek içi süreçteki düzenlemeler açısından MEB'e yönelik öneriler	11	91.6
Toplam frekans	151	

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara, her bir ana tema ve alt temalar biçiminde yer verilmiştir. Öğretmen görüşlerinin alt temalardaki toplamı 151 frekans olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan ana temalar ve alt temalar sırasıyla şu şekildedir:

1.İşitme Engelli Öğrenciler İçin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler

"Öğretmenlerin tersine kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilere yönelik, eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir? sorusuna yönelik elde edilen bu temada 23 görüş bulunmaktadır. Ana tema "1.1.Kaynaştırma eğitiminin işitme engelli öğrencilere yararlarına ilişkin görüşler" ve "1.2.Okul öncesi kaynaştırmanın ilerleyen yıllar için önem ve yararına ilişkin görüşler" alt temalarından oluşmaktadır.

1.1.Kaynaştırma eğitiminin işitme engelli öğrencilere yararlarına ilişkin görüşler (f:11)

İşitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimine devam etmelerinin yarar sağladığını belirten işitme engelliler öğretmeni Ö1 "Eğitime başlama yaşının işitme engelli çocuk için önemi çok. Bu konuda aileler çocuklarının normal işitenler arasında kaynaştırmada olmasını istiyor. Özellikle okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya devam ettiklerinde, ilerleyen yıllarda arkadaşlık ilişkilerinin ve akademik başarılarının olumlu anlamda etkileneceğini düşünüyorum" şeklinde ifade etmiştir. İşitme engelliler öğretmenleri Ö1-Ö6-Ö8 ve okul öncesi öğretmeni Ö2-Ö7-Ö9 kaynaştırma eğitiminin çocuk için yararlı hale gelmesinde, öğretmenlerin işitme engelli çocuklar ile çalışma deneyimleri ile mesleki becerilerinin etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ö2-Ö6-Ö7-Ö9 "Kaynaştırmanın yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklar erken dönemde eğitim ortamlarında daha doğal yollarla iletişim kuruyorlar." Ö3 ise "Özellikle okul öncesi dönemde engelli öğrenci velileri kaynaştırmayı isterken, işiten öğrencilerin velilerinin tutumları zaman zaman olumsuz olabiliyor. İşitme engelli olan öğrencinin velisi kaynaştırma istiyor. Sınıf mevcudu çok önemli. Çocuk için düzenlemeleri ne kadar çok ve etkili yapabilirsek veli o kadar memnun kalıyor. Çünkü birebir eğitim verebiliyoruz, sınıf kalabalık olursa aksıyor, yeterince ilgi gösteremiyoruz. Ayrıca anne baba çocuklarında ilerlemeyi görebiliyorsa, işbirliği yapıyor. Kaynaştırmaya inancı artıyor. Destekliyor" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

1.2.Okul öncesi kaynaştırmanın ilerleyen yıllar için önemine ilişkin görüşler (f:12)

Bu alt temada öğretmenlerin, okul öncesi eğitimin önemi ve işitme engelli çocukların niçin kaynaştırmaya erken başlamaları gerektiğine ilişkin düşünceleri yer almaktadır. İşitme engelliler ve okul öncesi öğretmenlerinin tümü, kaynaştırmanın işitme engelli çocukların iletişim becerilerinde teşvik ve güven duygusu oluşturduğunu, işiten akranlarını model aldıkları için dil becerilerinin olumlu etkilendiğini bunun ileriki akademik becerileri için olumlu katkıları olacağını ifade etmişlerdir. Ö1 "Normal işiten çocukların arasında, kendine daha çok güven duyuyor, akranlarını model alıyor ve bu durum onları sözel iletişime teşvik ediyor. Ö2 "Benim sınıftaki işitme engelli öğrenci cihaz ile duyuyor. Konuşmasında sıkıntılar vardı, sınıfa yaptığım konuşmaların hepsini anlamlandıramıyordu. Birebir konuşma yapmam gerekiyordu. Arkadaşlarını model aldığından basit yönergeleri daha kolay anlıyor ve uyguluyor." Ö3 ve Ö4 "Çocukların tamamı ile göz etkileşimi kurmaya, görselleri kullanmaya önem veriyorum. Kaynaştırma, çocukların kendini ifade etme ve anlaşılabilirlik duygusunu yaşamalarına, duygusal gelişimlerine de katkı sağlıyor" Ö6-Ö7-Ö8-Ö9 ise "Akranları ile okul öncesi eğitimde buluşan işitme engelli çocuklar sosyal hayata hazırlanıyorlar. Olumlu yönde bir etkisi var. Aile içinde kardeşleri ile anne baba yardımı ile iletişim kurabilen

çocuklar girdikleri her ortamda, kendilerini ifade etme başarısını gösterebiliyorlar" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö3 "Kaynaştırmaya giden öğrenci, biraz sözel dili varsa arkadaşları ile sözel dili kullanmaya çabılıyor. Bazen jest ve mimiklerini kullanıyor. Ö9-Ö10-Ö11 "Bence kaynaştırma ortamına okul öncesinde başlayan çocuklar ilkokulda kaynaştırmaya daha rahat uyum sağlıyor. Okul öncesi dönem kanaştırmaya çok uygun. Oyun materyali ve oyun süreci çok daha sık yer alıyor.", Ö7-Ö8 "Çocuklar oyunlarda dil ve iletişim becerilerini oldukça doğal kullanıyorlar. Sözcük tekrarları çok. Örneğin tekerlemeler, oyunda sayışmacalar. İzliyorum mesela oyunda teneffüste işiten ve işitmeyen çocuklar birlikte oyuna başlıyor, anlaşılma bir güçlük yaşarlarsa işiten çocukta işitmeyen akranı ile işaret kullanarak anlaşabiliyor." diyerek kaynaştırmanın etkili uygulanmasında okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapmışlardır. Bireysel farklılıklar, yaş ve grubun özelliklerinin dikkate alınmasının, işitme engelli çocuklar için avantaj sağlayacağını bildirmişlerdir.

2. Görev ve Sorumluluklara İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci teması "*Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerinin eğitiminde, planlama ve öğretimi uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir?* alt sorusuna yöneliktir. Bu temada iki alt tema ve toplam 21 görüş bulunmaktadır.

2.1.Kaynaştırma ortamlarında işitme engelli öğrencilerin desteklenmesi amacıyla, okul öncesi öğretmenin sorumluluklarına ilişkin görüşler (f:10)

Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12 işitme engelli öğrencilerin desteklenmesi amacıyla, okul öncesi öğretmenin sorumluluklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. İşitme engelliler öğretmenliği mezunu olan Ö1-Ö3 ve Ö6 "*Öncelikle okul öncesi dönemde çalışan öğretmenler, çocukların gelişim özelliklerini iyi bilmeli. Onları sosyal duygusal ve zihinsel anlamda değerlendirebilmeli. Normal gelişim gösteren bir çocuğun bu yaşlardaki gereksinimlerini dikkate almalı" şeklinde görüş belirtirken okul öncesi öğretmenliği mezunlarından Ö5-Ö4-Ö9 "Öğretmenler işitme engelli çocukların özelliklerini bilerek programda değişiklikler yapmalıdır. Örneğin sınıfa girmeden bugün ne öğreteceğim sorusunu sormalı, ona yönelik materyal hazırlamalı ve her çocuk için gelişimini değerlendirme becerisine sahip olmalıdır."* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde okul öncesi mezunu olan Ö10-Ö11 "*Aile soruyor. Herşeyden önce çocuğunun sınıfta iyi vakit geçirmesini, arkadaşları tarafından dışlanmamasını önemsiyor. Bence öğretmenin en büyük sorumluluğu çocuklar için sınıfta fırsat eşitliğini ve kabulü sağlamak. Programı takip etmek, gerekli öğretim düzenlemelerini yapmak, materyal kullanmak bunlar zorunlu sorumluluklar. Ancak işitme engelli bir öğrencim*

için benim en çok özel eğitim desteğine ihtiyacım oluyor" şeklinde görüş bildirmiştir. Ö2 "Diyelim ki öğrencim için en iyi nasıl yaparım,düşünüyorum. Bu anlamda öğretim programının içeriğini düzenlemesinde, özel eğitim öğretmenine danışıyorum bu benim sorumluluğum bence. Öğretmen aile ve meslektaşları ile paylaşmalı. Tabiki bir de çocukların ne kadar öğrendiklerini yalnızca akademik açıdan değerlendirmek yeterli değil" Ö12 "Cihaz kullanan var, implantlı olan var. Bir öğretmen, bu konularda da bilgi sahibi olmalı. İşitme cihazı nedir bilmeli, cihaz kullanan ve kullanmayan işitme engelli çocuğun dil becerileri farklı bence. Dil etkinliklerini düzenlerken cihaza, işitme düzeyine göre planlama yapması, etkinlik köşelerinde onların katılımını gözlemlemesi gerekiyor." şeklinde görüş belirtmişlerdir.

2.2.İşitme engelli öğrenciler için etkil bir BEP'in hazırlanmasına ilişkin görüşler (f:11)

Ö1-Ö4-Ö5-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12, işitme engelli öğrencilerinin eğitiminde etkili bir şekilde BEP'leri hazırlamaya önem verdiklerini, özel eğitimde kaynak ders kitapları, videolar kullandıklarını, Ö2-Ö3-Ö6-Ö7 ise BEP'leri hazırlarken daha sık meslektaşlarından ve daha önce hazırlanan BEP'lerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö1"*Etkili bir BEP için önce çocuğu tanıyorum, aile ile görüşüyorum. Daha önce eğitim almış mı ona bakıyorum. Onun söylediklerimi anlaması açısından bol görsele yer veriyorum. "* Ö4 "*İşitme engelli bir çocuk için BEP işitsel-sözel yaklaşım ve işaret dilinin birlikte kullanılmalıdır bence. Çünkü çocukların anlamak ve anlaşılacak amaçlı bir iletişim becerisi kazandırmakla sorumluyuz."* Ö5 ise "*İşitme engelli çocuk için BEP'e yer alan yönergeler, kullanılacak materyaller ve çocuktaki ilerlemeyi temel alıyorum. Ö7 "BEP kesinlikle materyal yönünden zengin olmalı, farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilir olmalı. İşitme engelli öğrencim için okul öncesi programının içeriğini, daha sadeleştirerek uyguluyorum. Aileden ve özel eğitim öğretmeninden destek alıyorum, ders planını hazırlarken etkinlik merkezlerinin, bahçe kullanımının zenginleştirilmiş olmasına dikkat ediyorum"* şeklinde görüş belirtmiştir. Ö11 "*Dil edinimi açısından çok olumlu. Sıfır, altı yaş arası hatta ilk üç yıl dil açısından kritik dönem", Ö12 "İşiten ve konuşan çocuklarla beraber oynamaları, için BEP'lerde çocuğun gereksinimi ve dil gelişimi düzeyini dikkate alan oyunlara yer veriyorum. Arkadaşlarını örnek almalarına sebep olması açısından normal işiten çocuk, işitme kaybı olan çocuk dışarda kalmasın hepsi birlikte derse katılsın diyebileceğim bir sınıf ortamını düşünerek planlama yapıyorum."* diyerek BEP'le ilgili düşüncelerini özetlemişlerdir.

3. İşitme Engelli Öğrenciler İçin Etkili Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın "*Öğretmenlerin işitme engelli öğrencileri için tercih ettikleri eğitim yaklaşımları nelerdir?*" sorusu üçüncü temada açıklanmıştır.

3.1.Sınıf içi tercih edilen eğitim yaklaşımlarına ilişkin görüşler (f:12)

Öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler için tercih ettikleri eğitim yaklaşımları mezun oldukları alana göre farklılaşmaktadır. Eğitim yaklaşımları hakkında 12 öğretmenin hepsi görüş bildirmiş olup, işitme engelliler öğretmenleri işitsel-sözel yaklaşım ve işaret dilinin birlikte kullanımlarının çocukları iki yönlü desteklediğini belirtmişlerdir. Ö1 *"İşitsel sözel yaklaşım ve işaret dilini birlikte kullanıyorum. Görselleri kullanıyorum, aynı zamanda tekrarlar yapıyorum sözel dil girdisi veriyorum. Öğrencimin beni daha iyi anladığını görüyorum"* Ö3 *"Özellikle okul öncesi dönemde işitme engelli çocuklar, doğru şekilde cihazlandırılmış ve aile desteği de varsa sözel dil kullanılması gerekiyor",* Ö8 *"İşitsel sözel yöntemi uygularken sınıfta nesnelere göstermek yerine isimlerini söylüyorum, öğrencinin nesnenin ismini daha sonra hem işaret dili ile hem de sözel olarak kullanabildiğini görüyorum, önemli olan öğretimde işitme engelli çocuğun işareti ve anlamı öğrenmesi, bu bakımdan sözcük tekrarları için oyunları kullanıyorum, çocukların gerek işaret dili, gerekse işitsel-sözel yöntemi etkili bir biçimde kullanabilmeleri için öğretmenler, derslerin yanı sıra çalıştıkları yaş grubu ile deneyim sahibi olmalılar."* şeklinde görüş belirtmişlerdir. İşitme engelliler öğretmeni Ö3, işitsel-sözel yöntemi tercih ettiğini belirtirken, diğer 11 öğretmen işaret dili ve işitsel-sözel yöntemi birlikte kullandıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri (Ö2-Ö5-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12) işaret dili ile işitsel-sözel yöntemin okul öncesi dönemde çocukların dil girdilerini çeşitli hale getirdiğini, alıcı dil becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Daha çok taklit ve model almaya dayalı bu süreçte, akranın ya da yetişkinin sözel dili kullanırken aynı anda işareti, görselleri kullanmasının da önemine dikkat çekmişlerdir. İşaret dili öğretimde kullanılmalı diyen öğretmenler, işitme engelli çocukların işiten akranlarıyla işitsel-sözel yöntemle iletişim kurmaya çalıştıkları, kendilerini ifade edemedikleri zaman işaret diline başvurduklarını belirtmişlerdir. Ö10-Ö12 *"İşitme engelli öğrenciler için önemli olan, kendini ifade ettiğinde tatmin duygusu yaşamak. İşaret dilini zorunlu olmadıkça minimumda kullanıyorlar. Ancak işaret dilini biliyor ve kullanıyor olduklarında daha rahat iletişimi başlatıyorlar."* diyerek işaret dilinin gerek okul öncesi gerekse işitme engelliler öğretmenleri tarafından bilinmesi, akademik olarak kullanma yeterliğine sahip olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö11 okul öncesi dönemi, dil edinimi açısından kritik bir dönem olarak nitelendirmiş, *"...işaret dilinin eğitimde kullanılmasını destekliyorum. İşitsel sözel yöntemi kullanıyorum ancak kullandığım kelimeleri, verdiğim yönergeleri bazen defalarca söylediğim halde anlamıyorsa işaret ederek gösteriyorum."*

Destekleyici bir yanı var. Bence ikisinin birlikte kullanımı çok olumlu." ifadelerini paylaşmıştır.

3.2.İşitme engelli öğrencilerin eğitimi açısından işitsel-sözel yaklaşım ve işaret diline ilişkin görüşler (f:12)

İşitsel sözel yaklaşım ile işaret diline ilişkin görüşler lisans döneminde özel eğitim, dil gelişimi ve iletişim alanında aldıkları ders sayısını yeterli bulmaları, mezuniyet sonrası hizmet içi eğitim veya özel kursa katılmaları, kendilerini işaret dilini öğretim amaçlı kullanabilecek yeterlikte görme düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden Ö1-Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö10-Ö12 dil gelişimi iletişim ve özel eğitim alanında aldıkları ders sayısını yeterli bulurken, Ö3-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11 yeterli sayıda ders almadıklarını düşünmektedir. Ö3 kendisinin işaret dilini eğitim ortamında kullanacak yeterlikte olduğunu düşünmesine rağmen, eğitimde sadece işitsel-sözel eğitim yaklaşımını tercih etmesi dikkati çekmiştir. Grubun %50'si (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö10) işaret dili ile eğitim verecek yeterlikte olduğunu, %91.6'sı ise (Ö3 hariç diğerleri) iki yöntemin birlikte kullanılması gerektiğini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içine yönelik açıklamaları şu şekildedir. Ö1-Ö2-Ö4 *"Her iki yaklaşımın birlikte kullanılması, işitme engelli öğrencilerin, akranları tarafından soyutlanmasını önleyici, iletişimlerini destekleyici bir etki yaratıyor. Ö1,Ö2 "Okul öncesi gruplarda özellikle dil ve iletişim becerileri daha çok işarete ve görsel materyale dayalı zenginleşiyor, gelişiyor. Ö4 "Çocuklara bir öykü okuyorum. Onunla ilgili sorular, soruyorum. Çocuk hemen öykü kitabı içerisinde bahsettiğim kahramanı gösterip, işaret ediyor. Onun fiziksel özellikleri ya da öyküdeki rolü ile ilgili sınıf içerisinde bir kostüm buluyor, rol yaparak gösteriyor. Bunu yaparken de bir yandan sözel olarak ifade ediyor. İşiten çocuklarda bu etkinlik daha uzun süreli ve sık olurken, işitme engeli olan çocuk her iki gösterimden birini tercih edebiliyor. Canlandırmalara katılabiliyor. Öyküyü anladığına yönelik sonuç çıkarabiliyorum. Duygusal gelişime de katkısı oluyor"* şeklinde örneklendirmişlerdir.

Ö5 *"İşaret dilinin kullanılmasını çok destekliyorum. Okul öncesi programında zaten basit parmak oyunları, tekerleme, şarkılar var. Bu yaştaki her çocuk görsel zenginlikten hoşlanıyor. Dil becerileri daha olumlu etkileniyor. İşitme engeli olan çocukların sözel dil girdisi ve işaretle anlatımı birlikte alması, iletişime katılmasını destekliyor", Ö6 "Çocukların bu yaşlarda soyut sözcükleri anlamaları çok zor. Bir de işitme engeli varsa. Bu nedenle sözel girdi verdiğimde, anlaşılabilirliği desteklemek için işitme engeli olan öğrencime yakın mesafeden işaret ile girdi veriyorum. Yönergeyi daha çabuk ve kolay anlıyor", Ö10 ise "işaret dili tekrar yaptırma açısından çok daha etkili oluyor bu nedenle işitsel-sözel yöntem ve işareti birlikte*

kullanıyorum." Ö7 "Rutin etkinliklerde ya da görseli olan etkinliklerde sıkıntı yaşamıyorlar fakat masal saatinde ya da gezegenler, farklı kültürleri tanıma gibi kısmen daha sözel gerektiren etkinliklerde dikkatleri dağılıyor. Bu durumda özel eğitim öğretmeninden destek alarak, farklı sorularla onların dikkatini çekmeye çalışıyorum. İşaretler bu dikkati çekme aşamasında çok işime yarıyor." Ö9 "Sözel girdiyi anlamadıklarında, çocuk kendini ifade edemediğinde üzülüyor. Öfke nöbetine giriyor, ağlıyor. Dudak okuma eğilimine girebiliyor, sınıfta devamlı onun yanında olamadığım için yine zorluk yaşıyor. İşaretlerle anlatmaya çalışıyorum. Sorunu daha hızlı çözebildiğimi görüyorum." ifadeleri ile görüşlerini açıklamışlardır.

4. Aile Katılımına İlişkin Görüşler

Araştırmanın "*Aile katılımına ilişkin görüşler*" dördüncü tema iki alt temada 18 görüş ile açıklanmıştır.

4.1.Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli bireyler için aile katılımının önemine ilişkin görüşler (f:8)

Ö2-Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö9-Ö10-Ö12, işitme engelli çocukların okul öncesi eğitimlerinde aile katılımının önemli olduğu ve ailelerle ne tür çalışmalar yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ö3 "*Aileler ile sıkıntılarımız olabiliyor. Kaynaştırmanın daha başarılı olması için her iki aile de engelli olsun olmasın, bir eğitim almalı. İşitme engelli ailenin aynı zamanda, okulda uyguladıklarımız hakkında bilgilendiriyorum.*" Ö5 "*Çocukların okulda kurdukları iletişimin niteliğinin aile içinde aynı olmadığını düşünüyorum. Aile bireylerinin, eğitim yaklaşımlarını nasıl kullanacağı konusunda desteklenmesi gerekiyor.*" Ö6 ve Ö7 "*Aileler cihaz kullanımı ve sağlık sorunları ile ilgilenme konusunda, yeterli bilgiye sahip olmayabiliyorlar. Özellikle işitme engelli çocuk aileleri, ne tür bir yaklaşımla çocuklarının iletişim ve dil becerilerini desteklemeleri gerektiği konusunda bilgiye gereksinimleri var.*" Ö9 "*Hem ailenin hem öğretmenin, işaret dilini mutlaka öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum. Cihazlarla ilgili güncel bilgilere sahip olmalılar. Okulda engelli çocukla iletişim, çocukların okuma yazma ve dil becerilerinin geliştirilmesi ile eğitimler verilmeli*" açıklamalarında bulunmuşlardır. Genel olarak aile katılımının, çocukların okula ve akranlara uyumunu desteklediğini, akademik başarı ve sosyal becerileri üzerinde olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

4.2.İşitsel sözel yaklaşım ve işaret dilinin birlikte kullanımında aile katılımının etkisine ilişkin görüşler (f:10)

İşitme engelli çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde aile ortamının oldukça önemli olduğunu belirten öğretmenler (Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12), işitsel-sözel

yaklaşımın evde nasıl destekleneceği, işaret dilinin ise okulda nasıl kullanılacağına dikkat çekmişlerdir. Ö12 "Okulda her iki yaklaşımı da kullanıyorum. Bazen çocuğun ailesinde anne, babası ya da kardeşlerinden işitme engelli olan oluyor. Çocuk evde işaret dilini kullanıyor. Okulda işitsel-sözel girdiyi anlamakta güçlüğü oluyor. Tam tersi durumda olabiliyor." Ö2-Ö7-Ö9 "İşitme engelli öğrencilerin görsel hafızaları çok güçlü olduğu için görsel malzemeler bolca kullanılmalı. Okul yaşamı daha zengin oluyor. Geziler, oyunlar, gözlemler bu tür etkinliklerin çocuklar için evde tekrarlanması gerekir. Maalesef aile çocuğuyla bakım amaçlı ilgilenip, onunla oyun, eğitsel etkinlik yapmakta yetersiz kalabiliyor. Bu nedenle çoğu kez velilerimden sınıf ziyaretlerinde bulunmalarını, etkinliklere çocuklarıyla katılmalarını rica ediyorum", Ö3-Ö4-Ö5 Veli desteğine çok ihtiyaç duyduklarını, işitme engelli öğrencilerin işitme kalıntısı iyi ise daha çok sözel yöntemi, kalıntısı az ise hem sözel hem de işaret dili birlikte kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö3-Ö4-Ö6-Ö10 işitme engelli çocukların genel olarak işaret dilini ana dili gibi kullandıklarını, en sık aile ile iletişim kurduklarını, ailenin çocuğu adına tercümanmış gibi davranmayıp, onun sözel ve işitsel dil ile işaret dilini birlikte kullanması yönünde desteklemeleri için işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.

5. Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşler

Araştırmada "Yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşler" adlı beşinci tema, beş alt temada 44 görüş ile açıklanmıştır.

5.1. Özel eğitim öğretmenleri ile işbirliğine yönelik sorunlar (f:6)

Öğretmenlerden altısı gerek okul öncesi, gerekse diğer eğitim kademelerinde, özel eğitim öğretmenleri ile işbirliği yapılmasına dikkat çekmişlerdir. Ancak işitme engelli öğrencileri için öğretim yöntem, teknikleri, BEP hazırlama, öğretim planı hazırlama, öğrencinin gelişimini değerlendirme, materyal tasarlama ve birlikte öğretimi sürdürme konularında özel eğitim öğretmenleri ile istenilen düzeyde paylaşımda olamadıklarını belirtmişlerdir (Ö1-Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8). İşbirliğinin önündeki engellerin "Personel sayısının az olması, birlikte çalışmaya istekli olma, bilgi ve deneyimlerini paylaşma, zaman, kişisel özellikler ve alan bilgisi" gibi nedenler olduğunu belirtmişlerdir.

Ö1-Ö3-Ö8 "Kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin devamında hızla artış olurken, özel eğitim öğretmeni sayıca az. İşitme engelliler öğretmeniym ancak okul öncesi öğretmenlerine yeteri kadar zaman ayıramıyorum. Her sınıftaki öğrencinin ailesinin ve o sınıfın öğretmenin özel eğitim öğretmeninden beklentisi çok yüksek. BEP'ler konusunda özellikle sorumluluğun yalnızca özel eğitim öğretmeninde olduğunun düşünülüp, ona bırakılması çok sık yapılan bir hata. Ayrıca öğretim yöntem tekniklerini kullanma, mesleki paylaşım istekli olarak

katılma konusunda da güçlükler yaşanabiliyor. Bir diğer sorun ise, okul öncesi öğretmenleri veya sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında bakış açıları. Tutumlar, öğretim sürecinde planlama ve diğer uygulamaları etkiliyor" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinden Ö5-Ö7 "Özel eğitim ve rehber öğretmen sayısının az olduğunun farkındayım ancak hizmet içi eğitimlerimizde çok yeterli olmuyor.", Ö5 "Birlikte örnek bir çalışma yapmaya ve nasıl daha yararlı oluruz sorusunun cevabını özel eğitim öğretmeni ile birlikte sorumluluk olarak vermeye ihtiyaç duyuyorum." Ö7 ise "İlk önce hizmet içi eğitime ihtiyacımız var, işitme engelli öğrenci ile çalışmak için. Daha sonra bir rehber öğretmen olmalı. En son özel eğitim öğretmenleri materyal temini konusunda bizlere destek olmalı" şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

5.2. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlar ile aldıkları eğitime yönelik sorunlar (f:9)

Öğretmenlerin mezun olunan alandan kaynaklı yaşanan sorunları, alınan dersler, uygulama deneyim eksikliği ve mesleki bakış açısı kazandırma" başlıklarında özetledikleri belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinde Ö3 "Özel eğitimin ilgili bölümlerinden mezun olan öğretmenlere, özel gereksinimli çocuklar için erken müdahale ve eğitimin önemi teorik olarak anlatılıyor. Üniversitelerde uygulama az veya hiç yapılmıyor. Buna önem verilmeli." Ö3-Ö8 "... staj uygulama ve okul gözlemleri, farklı engel tür ve derecelerinde olan çocukların devam ettiği okullar tercih edilerek, lisans döneminde fazla sayıda okulda gözlem ve uygulama yapılmalı." Ö6 "... zamanla işitme engelli öğretmenliği programlarında, farklılaşan akademik bakış ve tutumlara bağlı olarak lisans ders içerikleri değiştirildi. Örneğin kendi imkanlarımızla işaret dili eğitimi aldık. Kullanılması önerilmezken bu gün sınıflarımızda kullanıyor ve MEB tarafından desteklendiğini görüyoruz." şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinden Ö4 "Üniversitede özel eğitim dersi aldık ama bu hiçbir özel eğitim alanı için bana göre yeterli değildi. Her engel grubunun alan dersi en az bir dönem olarak verilmeli kanaatindeyim.", Ö7 "Öğretmen ve aile eğitimlerine çok önem verilmeli. İşitme engelli çocuklara eğitim veren öğretmenlerin erken çocukluk eğitimi almış olmaları gerekiyor." Ö5-Ö12 "...okul öncesi öğretmenliğinde özel eğitim ve kaynaştırma dersi dışında dersler okutulmalı. Örneğin; özel eğitim yöntem ve tekniklerinin öğretildiği, BEP hazırlama, eğitsel değerlendirme, işaret dili dersi gibi dersler koyulabilir.", Ö10 "...Okul öncesi, sınıf ve diğer öğretmenliği bölümlerinde de işaret dili, görme engelliler için braille ve diğer engel grupları için öğretim yöntemlerine ilişkin derslerin yer alması gerekiyor." ifadeleri ile görüşlerini belirtmişlerdir.

5.3. Ders planlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin sorunlar (f:12)

İşitme engelliler öğretmenleri ders planlarının hazırlanması, uygulanmasında, yaş grubunu temel alan işitsel-sözel yöntem ve işaret dili ile öğretim yaparken yararlanılacak kaynaklara ulaşmakta sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ö3 *"İşaret dilini biliyorum ancak derslerde kullanmayı çok tercih etmiyorum. Çünkü işaret dilini öğretmenlerin kullanabilmeleri için bir eğitim, uzun süreli ders gibi düzenlemeler olmadı. Neye göre kullanacağım, programın işaret dili ile eğitime yönelik olması gerekiyor"* şeklinde çok çarpıcı bir görüş belirtmiştir.

İşitme engeli ve işitme engellilerin öğretimi ile ilgili olarak Ö1-Ö6-Ö8 *"Okul öncesinde işitme engelli öğrencinin öğretimi, ilkokulda işitme engelli çocuğun veya ortaokul, üniversitede işitme engelli bireyin öğretimi farklı bir durum"* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler ders planlarını hazırlarken yaşadıkları en büyük sorunun, dersin nasıl yapılandırılacağı, hangi öğretim yöntem tekniklerini kullanacakları, süreci ve öğrencilerin akademik ilerlemelerini nasıl değerlendirecekleri bölümlerine yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler derslerin hazırlık sürecinde cihaz kullanan, koklear implantı olan çocukları ayrı düşündüklerini belirtmişlerdir. Ö1-Ö10-Ö11-Ö12 işaret dili bildiklerini, derslerinde kullandıklarını, öğrenci koklear implantlı ise işitsel-sözel yaklaşıma daha ağırlıklı verdiklerini belirtmişlerdir. Hiç duymuyorsa ya da işitme cihazlarıyla az duyuyorsa işaretle birlikte konuşma, dudak okuyarak anlamanın olduğunu belirten öğretmenler (Ö1-Ö12), okul öncesinde işaret dili ile eğitim verilmesinin işitme engelli çocuklara olduğu kadar diğer çocuklar için de katkısı olabileceğini düşünmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Grubun genel olarak birleştiği ortak görüşler ise, örnek videoların CD ortamında okullara gönderilmesi, yaş grubu ve engel türünün dikkate alındığı örnek ders planlarına, okul öncesi programlarında daha geniş yer verilmesi gerektiği, özel gereksinimli çocukların akademik, duygusal ve dil gelişimlerinin desteklenmesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öğretim sonu değerlendirilmeleri konusunda hizmet içi eğitim gereksinimleri olmasıdır.

5.4. Derslerin işlenişinde materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar (f:5)

Derse hazırlık ve öğretimi uygulama sürecindeki sorunlarına benzer bir diğer sorun, öğretim materyali eksikliğidir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde Ö1 *"İşitme engelli öğrencilerimizin sözel dilini geliştirici materyal eksikliği var."*, Ö5 *"Dil etkinliğinde görselliğe önem verilmeli, materyal merkezi oluşturulmalı ya da MEB tüm okullara işitme engelli çocukların eğitiminde kullanılabilir, farklı uygulamaların oluşmasını önlemek için kitap, CD, materyal hazırlayıp göndermeli"*, Ö7 *"Öğretmenler, işaret dilini mutlaka öğrenmeli. İşaret dili kullanımında birliktelik için TİD (Türk İşaret Dili) sözlüğü yaygınlaştırılmalı, hatta ailelere de ücretsiz"*

verilse iyi olur.", Ö6 "Dil etkinliği saatinde zorlanıyorum. Görsel materyallerin artırılması gerektiğini düşünüyorum." ifadelerine rastlanılmıştır.

5.5. Sınıf içi uygulamaların niteliğinin artırılmasına yönelik öneriler (f:12)

Sınıf içi öğretimin niteliğini artırmaya yönelik öneriler incelendiğinde; öğretmenlerin tümünün görüş bildirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve ailenin işbirliği yapması, MEB tarafından sınıf içi öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö9-Ö11-Ö12). Bir diğer öneri ise, sözel dilin yanında işaret dili ile öğretimin, öğretmenler tarafından kullanılmasıdır (Ö3 hariç). Öğretmenlerin sınıf içi öğretimde yaşadıkları sorunların bir diğer nedeni, program ve özel gereksinimli öğrencilerini nasıl değerlendirecekleri hakkında gereksinimlerinin bulunmasıdır. Ö1 "İşitme engelli öğrencilere alanında uzman öğretmenlerin eğitim vermesi gerekiyor bence. Çünkü onların eğitim, yöntem ve teknikleri farklı. Bu yöntem ve teknikleri bilmeyen öğretmenler zorluk yaşayabilir." Ö2 "Görsel ders araç gereçlerinin, ders kitaplarının işitme engelli öğrencilere uygun olarak çıkarılmasını önerebilirim." şeklinde görüş belirtmişlerdir. İşitme engelli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfların fiziksel düzenlemelerine de dikkat çeken öğretmenler (Ö1-Ö5-Ö6-Ö9), öğrenci sayısı arttıkça akademik başarının olumsuz etkilendiğini, fen ve dil becerileri alanlarında öğretim öncesi, sırası ve sonrasında kullanılmak üzere materyal eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Ö1-Ö7).

6. Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler

Araştırmanın "Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler" ana teması iki alt temada 21 görüş ile açıklanmıştır.

6.1 Lisans programlarına yönelik öneriler (f:10)

Öğretmenler, eğitim öğretim uygulamalarının niteliği ile ilgili en büyük sorumluluğun, kendilerine ait olduğunun farkında olduklarını belirtmişlerdir (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11-Ö12). Lisans programlarında özel eğitim ile ilgili derslerin çok genel içeriklerde olduğunu belirten okul öncesi öğretmenleri (Ö1-Ö3) "işitme engelli çocuklara eğitim verecek bir okul öncesi öğretmeni ya da zihin, fiziksel, görme engelli öğrencilerin devam ettiği okullardaki işleyişi, nasıl öğretim yapmamız gerektiğini bilmeden mezun oluyoruz" Eğitim fakültelerinde uygulama stajlarının gidilecek okullar, ders planı hazırlama ve öğrencilerin özelliklerini tanınmasına fırsat verilecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Ö1-Ö2-Ö3-Ö5-Ö7-Ö10). Lisans programlarına yapılan bir diğer öneri ise, öğretmen yetiştiren bölümlerde sosyal etkinliklerin, sivil toplum kurum ve kuruluşları ile işbirliğinin az olmasıdır. İşaret dili eğitimlerine kendi imkanları dahilinde katılan öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin

cihazlarının nasıl çalıştığı (Ö4-Ö7), sınıf içi öğretimde cihazı olan öğrenciye nasıl müdahale edecekleri konusunda tıbbi bilgi gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim fakültelerinde başlangıç düzeyinde de olsa işaret dili derslerinin verilmesini, diğer engel grupları için sosyal katılımı destekleyen engellilik çalışmalarında bulunan sivil toplum kurum ve kuruluşları ile işbirliği yapılması gerektiğini önermişlerdir (Ö4-Ö6-Ö8-Ö12). Lisans eğitimlerinde çocuk sağlığı hastalıkları, ilk yardım içerikli dersler verildiğini ancak bu derslerin uygulamadan uzak işlendiğini hatırlatan öğretmenler, *"...çalışacağımız yaş grubu ve engel türüne yönelik ders içeriklerinin mutlaka bir dönem içerisinde akademik anlamda uygulama içermesi gerekmektedir."* görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca işitme engelli çocukların erken tanı, cihazlama, cihaz kullanımı hangi yaşta ve nasıl olması gerektiği, tıbbi takipler, ameliyat süreçleri, koklear implantın eğitimlerine etkisi, dudak okumanın, işaret dilinin nasıl bir etki oluşturduğuna ilişkin lisans döneminde gerekli yeterliliğin kazandırılması gerektiğini bildirmişlerdir (Ö1-Ö3-Ö6-Ö7-Ö11). Ö1 *"Lisansım işitme engelliler öğretmenliği, işitme engelli öğrencinin normal işiten yaşlıları ile iletişim kurması, çeşitli sosyal etkinliklere katılması için daha çok oyunları kullanıyorum. Lisans programlarında sosyal katılımı desteklemek için aday öğretmenlere özel eğitimde oyun, etkinlik hazırlama ve drama gibi dersler verilebilir"*. Ö2 *"Üniversitelerde öğretmenlik bölümlerinin 1. sınıfından itibaren özel eğitim dersi verilmesini, staj yapılan okullar arasında mutlaka bir engelli okulunda staj yaptırılması taraftarıyım"*, Ö3 *"Çocukların erken yaşta cihazlandırılması, cihazlarının doğru kullanımı ve aile eğitimi hakkında aday öğretmenler bilgilendirilmeli. Ayrıca doğru okullara yönlendirilmelerinin nasıl takip edileceği konusunda da eğitsel değerlendirme, BEP hazırlama dersleri okul öncesi, sınıf öğretmenliği okuyan öğrencilere verilmeli. Böylece daha nitelikli bir eğitim verilebilir"*. Ö6 *"İşaret dili ile ilgili eğitimleri eğitim fakültelerinde okuyan tüm bölümler almalı. Yanlızca işitsel-sözel eğitimin, işitme engellilerin genelinde uygulanmasının sınırlı bir eğitim yaklaşımı olması kanaatindeyim. Bu nedenle işaret dili dersinin öncelikle özel eğitim bölümüne bu yıl konulmasını olumlu buluyorum"* Ö7 *"Özel eğitim sertifika programına katılarak çalışan, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, davranış problemlerle başatme ve değerlendirme konularında sıkıntıları oluyor. Bu derslerin fakültede ayrıca özel eğitim alanı dışındaki bölümlerin müfredatına koyulmasını isterim"* Ö11 *"Öğretmenlerin işitsel-sözel yaklaşımı ve işaret dilini bilerek mezun olması gerektiğini düşünüyorum. Bence işitme engelli öğrenci de işaret diliyle birlikte işitsel-sözel dili aynı anda öğrenmeli."*, Ö12 *"Öğretmen adayları için lisans programından mezun olmadan*

çalışılacak yaş grubu ile ilgili özel eğitim dersi olmalı. Okul öncesine devam eden işitme engelli öğrenciler gibi" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

6.2. Meslek içi süreçteki düzenlemeler açısından MEB'e yönelik öneriler (f:11)

Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonraki süreçte, MEB ve üniversitelerin işbirliği yapmadığını düşünmeleri dikkat çekmektedir. Gerek üniversitelerde seçmeli ders olarak verilen işaret diline yönelik gerekse toplumun işaret diline *karşı son dönemde yoğun ilgisini olumlu bir gelişme olarak değerlendiren* Ö5-Ö7-Ö9-Ö12 *"İşaret dili eğitimlerinin lisans ve/veya mesleki çalışmalarımız sırasında MEB tarafından verilmesini isterdik. Kısa süreli ve uygulamanın çoğu kez hiç olmadığı ya da sınırlı saat olduğu eğitimler, başarıya ulaşmıyor".* Bir diğer görüş ise, özel eğitimle ilgili gelişmeleri istedikleri düzeyde takip edemediklerine yöneliktir (Ö4). Bir süredir işaret dilinin seçmeli ders olarak okutulduğunu, bu konuda çalıştaylar, eğitimler düzenlendiğini belirten Ö1-Ö9-Ö11 *"Bizler öğretmenliğe başladıktan sonra ister yeni mezun, ister kıdem yılınız fazla olsun üniversitelerdeki çalışmalardan uzak kalıyoruz. Akademik çalışmalara giremiyoruz. Örneğin işitme engelli çocuklarla çalışıyorum ancak işaret dili ile ilgili gelişmeleri, akademik yeniliklerden lisansüstü eğitim alan bir yakınım sayesinde haberdar olabiliyorum".* Ö5 *"Özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitime bakış açıları farklılaşabiliyor. Bu, genelde alınan lisans eğitiminden kaynaklanıyor. "*

Özel eğitim öğretmenlerinin, erken çocukluk eğitimi almaları gerekirken, okul öncesi öğretmenlerinin de özel gereksinimli çocuklar için erken çocukluk eğitimi almaları gerektiğini düşünen öğretmenler (Ö1-Ö12), bu amaca yönelik derslerin lisans programlarına konulmasını önermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan idarecilerin, özel eğitim ve okul öncesi eğitimi almış öğretmenler arasından seçilmeleri gerektiğini, kaynaştırma sınıflarının sayıca fazla olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö7 ise, özel eğitim öğretmenlerinin bireysel eğitime girmelerinin yanı sıra okul öncesi öğretmeni ile birlikte sınıf içi uygulamalara da katılması gerektiğini belirtmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin, bireysel eğitim vermeleri yerine kaynaştırma ortamlarında öğretmenlere de destek vermeleri gerektiğini ifade eden okul öncesi öğretmenleri (Ö5-Ö7-Ö11). *"Ağır işitme kaybı olan çocuklar yine işitme engelliler okullarına devam etmekte. Hafif işitme engelli çocuklar normal okullara devam etmektedirler. Bence tüm okullarda kaynaştırma olmalı ve bu okullarda özel eğitim öğretmenleri çalışmalı."* diyerek öğretmenlerin alan bilgisi, aldıkları eğitim ve mesleki uygulamaların niteliği arasında bir ilişki bulunduğuna dikkat çekmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

İşitme engelli öğrenciler için tersine kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri, "işitme engelli öğrenciler için kaynaştırma", "görev ve sorumluluklar", "işitme engelli öğrenciler için etkili öğretim", "aile katılımı", "yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri", "öğretmen yeterlikleri" olmak üzere toplam altı tema şeklinde betimlenmiştir. Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine devam etmelerini dil ve konuşma gelişimleri açısından olumlu bulduklarını, işitme engelli öğrencilerin eğitiminde etkili öğretim uygulamaları için hizmet içi eğitim ve uygulamaya dayalı mesleki kurslara ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazında da benzer şekilde, Boons ve diğerleri (2013) öğretmenlerin işitme engelli çocukların kaynaştırmaya devam etmelerini olumlu buldukları, çocuğun iletişim türü ve okul tipi ile dil gelişim sonuçları arasında pozitif bir ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca; yoğun işitsel-sözel eğitim alan aynı zamanda kaynaştırma eğitimine katılan çocukların, dil becerilerinde anlamlı derecede yüksek puanlar aldıklarını; Geers ve diğerleri (2009) ise okul öncesi dönemde işitsel-sözel eğitim alan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde, sözcük dağarcığında yaşına uygun puanlar aldıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfına tam katılımını kolaylaştıracak öğretimsel düzenlemeler, sınıf mevcudu, fiziksel koşulların yanı sıra öğretmenin mesleki yeterlikleri ile ilişkilidir (Friend, Reising ve Cook, 1993; Kırcaali-İftar, 1992; Salend ve Duhaney, 1999). Çalışmanın en çarpıcı bulgularından biri de öğretmenlerin sınıf içi öğretimin niteliğini artırmaya yönelik önerileridir. Özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve ailenin işbirliği yapması, MEB tarafından sınıf içi öğretim uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlemesi gerektiğini ifade eden öğretmenler, okul öncesi programında özel eğitim uyarlamalarını nasıl yapacakları ve özel gereksinimli öğrencilerini nasıl değerlendirecekleri hakkında gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri, özel eğitimde öğretim yöntemlerinin nasıl uygulanacağına yönelik gereksinimleri olduğunu ifade ederken, işitme engelliler öğretmenleri okul öncesi programının uygulanması sınıf yönetimi, etkinlik temelli öğretim planı hazırlama yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ülkemizde işitme, zihin, ortopedik engelli ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin incelendiği çalışmada (Kayhan, 2016), etkili öğretim becerilerine ilişkin özelliklerinin belirlenmesi, öğretimi uygulama sürecinde sorumlulukları ve birlikte öğretim yaklaşımına

dayalı bir öğretim yapan bir gözlemci modelinden oluşan müdahale programının öğretmenlerin planlama, öğretimi uygulama, öğretimi değerlendirme becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Tek denekli desende 3. sınıf düzeyinde görevli üç sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışma bulgularında, öğretmenlerin uygulama evresi sonunda, uygulama evresi öncesine göre planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirmeden oluşan etkili öğretim becerilerini gerçekleştirme düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu çalışmanın kendilerine sınıf içi fiziksel düzenlemeler, öğretim planı hazırlama, kaynaştırma öğrencisi için uygun öğretim yöntemlerini kullanma, BEP'leri izleme ve değerlendirme, performans dayalı amaç yazma ve öğrencinin akademik gelişimini değerlendirme konularında yarar sağladığını belirtmişlerdir.

Tersine kaynaştırma ortamında çalışan öğretmenlerin görüşlerinde bir diğer dikkat çeken sonuç, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli çocukların, işitsel-sözel yaklaşım ile işaret dilinin birlikte kullanıldığı ortamlarda akademik ve sosyal açıdan daha çok desteklendiğini düşünmeleridir. İşitme engelliler öğretmenleri işaret dili kullanımının dil ve iletişim becerileri çalışmalarını daha somut hale getirdiğini, uygulamalarını daha çok işarete ve görsel materyale dayalı zenginleştirdiklerinde, çocukların okul içi ve okul dışı yaşamlarında iletişimlerini desteklediğinden dolayı işaret diline de yer verdiklerini belirtmişlerdir. Grubun yarısı işaret dilini kullanacak yeterlikte olduğunu belirtirken, karma yöntem ile ders işlediklerinde okul öncesi eğitim sonunda işitme engelli öğrencilerinin ilkokulda kaynaştırmaya devam oranlarının arttığını ve ileriki dönemde okuma yazma çalışmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin işaret dili ve işitsel-sözel yöntemin birlikte kullanılması yönündeki görüşler, alan yazındaki işitme engellilerin eğitimleri ve işaret dili çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Mayberry ve Squires, 2006; Newport ve Meier, 1985, akt. Göl Güven, 2016; Petitto ve Marentette, 1991).

İşitme engelli öğrencilerin devam ettikleri eğitim ortamları, program ve uygulama özellikleri, ne tür bir eğitim modeli uygulandığı ile ilişkilidir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimleri olan diğer öğrenciler gibi işitme engelli öğrenciler için de gerekli düzenlemeler ve destek hizmetlerin sağlanması koşulu ile en az sınırlayıcı ortam olabilmektedir. Yoğun işitsel-sözel yöntem uygulanarak eğitim verilmesine ek olarak, çocukların iletişim türleri, okulların eğitim modellerinin işitme engelli çocuklar için önemine dikkat çekilmektedir (Pistav-Akmese ve Acarlar, 2016). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli çocukların dil alanlarında anlamlı derecede yüksek puanlar almaları, bu modelin gerçek

anlamda nitelikli uygulandığında yarar sağlayabileceğini göstermektedir (Boons ve diğ., 2013).

Öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocukların dil edinim sırasını bilerek, bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla yapacakları öğretimsel düzenlemeler büyük önem taşımaktadır. Alanyazında dilin, el ve göz yoluyla öğrenilmesi ile ağız ve kulak yoluyla öğrenilmesi arasında gelişimsel bir fark olmadığı belirtilmektedir. İlgili araştırmalar işitme engelli çocukların işaret dilini, normal işiten çocukların konuşma dilini öğrendikleri şekliyle, aynı süreçlerden geçerek öğrendiklerini ortaya koymuştur (Mayberry ve Squires, 2006; Newport ve Meier, 1985, akt. Göl Güven, 2016; Petitto ve Marentette, 1991). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders planlarını hazırlarken sorun yaşadıklarını, dersin nasıl yapılandırılacağı, hangi öğretim yöntem tekniklerini kullanacakları, süreci ve öğrencilerin akademik ilerlemelerini nasıl değerlendirecekleri bölümlerine yönelik bilgi gereksinimleri olduğuna dikkat çekmişlerdir. İşitme engeli olan çocuklar için erken müdahale programlarının ve uygun eğitim yaklaşımlarının kullanıldığı araştırmalarda çocukların sesbilgisel işleme ve artikülasyon/sesletim hata puanlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu (Fairgray, Pudy ve Smart, 2010), işitsel sözel terapinin işitme kayıplı çocuklarda etkili olduğu belirtilmiştir (Dornan ve diğ., 2010).

Bir diğer önemli olduğu düşünülen sonuç, öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca alınan dersler hakkındaki görüşleridir. Özel eğitim, dil gelişimi ve iletişim gibi temel derslerin yanı sıra her engel grubu ile ilgili derslerin verilmesi gerektiğine yönelik görüşleri dikkat çekmektedir. Öğretmenler işitme engelli öğrencilerin sıklıkla okuma yazma, anlama, iletişim, alıcı ve ifade edici dil becerileri konusunda desteklenmeleri gerektiğini bu anlamda öğretmen adaylarına dil gelişimi, engel türüne özgü iletişim becerilerinin desteklenmesi konulu ders sayısının artırılmasını önermişlerdir.

Alanyazında okul öncesi ve ilkokula devam eden işitme engelli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Hayes, Geers, Treiman ve Moog (2009) işitme engelli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına göre düşük sözcük dağarcığına sahip olduklarını bu nedenle öğretmenlerin işitme engelli çocukla dil çalışmaları konusunda yetiştirilmesine dikkat çekmiştir. Farklı bir araştırmada ise işitme engelli öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruları anlama becerilerinin az olduğu ya da hata yapma korkusu nedeniyle özgüven eksikliği yaşayarak iletişim kurmaktan çekindikleri ifade edilmiş, bu nedenle öğretmenlerin engelli çocuklarda psikolojik destek yaklaşımları ve iletişimi güçlendirme konulu dersler alması önerilmiştir (Kunisue ve diğ., 2007). Dört yaş ve

yedi yaş onbir ay arasında işitsel sözel eğitim alan, 30 koklear implantlı ve 30 normal işiten çocuğun dil becerilerini öyküleme yoluyla karşılaştırdığı çalışmada Pistav-Akmese ve Acarlar (2016), dilin farklı bileşenlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda; koklear implantlı çocukların normal işiten akranlarına göre alıcı dil, ifade edici dil, beceri puanları ile ortalama sözce uzunluğu (OSU), farklı sözcük sayısı (FSÖZS) ve toplam sözcük sayısı (TSÖZS) puan ortalamalarının anlamlı şekilde düşük olduğu ve koklear implant kullanan çocuklarda dilin tüm alt boyutlarını etkileyen global bir dil güçlüğü olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf içinde işitsel sözel yöntemi tek başına kullanmaları durumunda, uygulamalarının sınıf dışında devam etmediğini, çocuğun ailede ya da işitme engelli akranları ile birlikte işaret dilini kullandığını belirten öğretmenler işitme engelli çocukların okul öncesi eğitimlerinde aile katılımının önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Alanyazında işitme engelli çocukların eğitimlerinde erken tanı, cihazlandırma ve ailenin eğitime katılımının önemini vurgulayan çalışmalarda; tanı ve cihaz kullanımına başlandığında, ailenin bilgilendirilmesi, özel eğitime başlanması ve uygun eğitim ve öğretim hizmetlerinin sağlanması sonucunda çocukların dil becerilerinde beklenen gelişmenin sağlandığı belirtilmektedir (Geers, Brenner ve Davidson 2003; Estabrooks, 2006; Tüfekçioğlu, 1998). Nitekim çalışmaya katılan öğretmenler, ailenin ve öğretmenlerin cihazlarla ilgili güncel bilgilere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu amaçla öğretmenler için işaret dili ve işitme engelli öğrencileri tanıtıcı, eğitimleri hakkında bilgi verici broşürler ve el kitaplarının e-kitap ya da yazılı halde okullara ulaştırılması konusunda Sağlık Bakanlığı ve MEB arasında işbirliği yapılmasını önermişlerdir.

İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında daha nitelikli bir eğitim alabilmesi, öğretmenlerin işitme engeli ve işitme engelli bireylerin eğitimlerine yönelik yeterlikleri ile ilişkilidir. Gerek sözel işitsel yaklaşım, gerekse işaret dilinin öğretmenler tarafından bilinmesi ve doğru bir biçimde uygulanması, öğretimsel düzenlemelerin niteliğini olumlu anlamda etkileyerek, işitme engelli öğrencilerin akademik başarılarına, yaşadıkları toplumla etkileşim kurmalarına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, kaynaştırma ortamlarında görev yapan öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve etkili öğretim uygulamalarının yer aldığı, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin birlikte katılım gösterdiği seminerler düzenlenebilir. Öğretmenler, fiziki düzenlemelerin işitme engeline yönelik öğretimsel düzenlemelerin niteliğini doğrudan etkilediğine dikkat çekmişlerdir. Buna göre materyal eksikliğinin giderilmesi için kurum içi ve kurumlararası işbirliği yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akay, E., Uzuner, Y. ve 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.
- Bogdan, C. R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative reseach for education*. Boston: MA: Allyn ve Bacon, Inc.
- Boons T., Raeve L. D., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. ve Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2008-2022.
- Creswell, J. (2005). *Educational research, planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Daniels, M. (2011). Using sign language to promote preschool learning, *Resource*, 1 (Winter), 15-17.
- Diken, H. D. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İçinde H.İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (s.2-25) Ankara: Pegem Akademi.
- Dornan D., Hickson L. Murdoch, B. ve Houston T. (2009). Longitudinal study of speech perception, speech and language for children with hearing loss in an Auditory therapy program. *The Volta Review*, 109(2-3), 61-85.
- Dornan D., Hickson L., Murdoch, B., Houston T. ve Constantinescu, G. (2010). Is auditoryverbal therapy effective for children with hearing loss? *The Volta Review*, 110(3), 361-387.
- Elo, S. ve Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.
- Ergenekon, Y. (2007). *Nitel araştırmalarda görüşme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Semineri Sunumu, Ankara.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-Verbal Therapy and Practice*. Washington, DC: A.G. Bell.
- Fairgray, E., Pudy, S. ve Smart, J. (2010). Effects of auditory verbal therapy for School aged children with hearing loss: An exploratory study, *The Volta Review*, 110(3), 407-433.
- Friend, M., Reising, M. ve Cook, L. (1993). Co teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-10.
- Geers, A. E., Brenner, C. ve Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear and Heaing*, 24, 24-35.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C. ve Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.
- Göl-Güven, M. (2016). İşitme engelli olan çocukların Türk İşaret Dili (TİD) edinimini destekleyici eğitim malzemeleri geliştirme çalışması. İçinde E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak Türk İşaret Dili Araştırmaları* (s. 445-469). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hayes, H., Geers, A., Treiman, R. ve Moog, J. S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. *Ear Hearing, 30*(1), 128-135.
- İlkbaşaran, D. (2016). Türkiye'deki sağır gençlerin iletişim alışkanlıkları ve Türk İşaret Dili'nin toplumsal dilbilimi açısından incelenmesi. İçinde E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak Türk İşaret Dili Araştırmaları* (s.411-443). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Jackson, C.W. ve Schatschneider, C. (2014). Rate of language growth in children with hearing loss in an auditory-verbal early intervention program. *American Annals of the Deaf, 158*(5), 539-554.
- Karasu, H.P. (2011). *İşitme Engelli Öğrenciler ve Normal İşiten Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16*, 45-50.
- Kunisue, K., Fukushima, K., Kawasaki, A., Maeda, Y., Nagayasu, R., Kataoka, Y., Kariya, S., Fukutomi, Y., Takami, H. ve Nishizaki, K. (2007). Comprehension of abstract words among hearing impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71*, 1671-1679.
- Kyle, J. (2006). Language education of the deaf. İçinde K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics: Cilt 11. Sign Languages* (s.411-414). Oxford: Elsevier.
- Lim, S. ve Goldberg, D. M. (2001). *Auditory-verbal graduates: Rationales for choosing cochlear implants or hearing aids and their listening abilities*. Unpublished master's thesis, The College of Wooster, Wooster, OH.
- Mayberry, R. I. ve Squires, B. (2006). Sign Language: Acquisition. İçinde K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, (s.11-743). Oxford: Elsevier.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pan, B. (2005). Semantic development: Learning the meaning of words. İçinde J. Berko Gleason (Ed.), *The Development of Language* (s.39-61). Boston, MA: Pearson.
- Petitto, L. A. ve Marentette, P. F.(1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science, 251*(5000), 1493-1496.
- Piştav-Akmeşe, P. (2015). Doğuştan ileri/çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(2), 392-407.

Pistav-Akmese, P. ve Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1367-1381.

Sachs, J. (2005). Communication development in infancy. İçinde J. Berko Gleason (Ed.), *The Development of Language* (s.39-61). Boston, MA:Pearson.

Salend, J. J. ve Duhaney, L. M. G. (1999).The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T.(2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Morpa Yayıncılık.

Tager- Flusberg, H. (2005). Putting words together: Morphology and syntax in the preschool years. İçinde J. Berko Gleason (Ed.), *The Development of Language* (s.39-61). Boston, MA:Pearson.

Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1697-1756.

Tüfekçioğlu, U. (1998). İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 113-123.

Tüfekçioğlu, Ü. (2001). İşitme Yetersizlikleri, Ünite No: 8, Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Ünlü, E. (2013). Kaynaştırma Uygulamaları. *Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Kaynaştırma Ders Notları*, <http://egitim.beun.edu.tr/cv/eunlu/wpcontent/uploads/sites/60/2013/11/kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf> adresinden elde edildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Since the inborn hearing loss or hearing loss resulted from any reason in the following period affect the cognitive, social and academic development fields, especially language development in the early period, the quality of the practices and support services in the educational environment is significant. Education, social participation and development of the students with the lack of hearing in early childhood and primary school periods are only possible when the teachers have the appropriate knowledge level about the situation and adopt good practices. Thus, it is important that the education process of the hearing impaired students should support the communication and language competency and increase the time they spend with their peers. However, the mentioned practices are related to the knowledge level and teaching skills of the employee in charge in the process.

This study intends to examine the opinions of the teachers regarding the education of hearing impaired students, auditory-verbal education, auditory-verbal education, sign language, communication and language development who work in two different reverse inclusion pre-school education institutions in which the students with cochlear implant or hearing aid are attending. The semi-structured interview technique, a frequently used data collection technique in qualitative research designed as a descriptive research was used in the study. In the preparation of the interview form, expert's opinion was received from three faculty members who conduct academic studies regarding language development, communication, special education and inclusive education; necessary regulations were made in accordance with the suggestions of the experts and the final form was created. Four teachers of hearing impaired, 8 pre-school teachers, 12 teachers in total, whose professional seniorities differ between 2-27 years participated in the study. Out of the participants, all of whom are female and have a bachelor's degree, only two stated that they received in-service training regarding education, 7 teachers stated that they took courses regarding special education, language, speech and communication skills of the disabled people during their undergraduate study. Face-to-face interview sessions of 30-35 minutes were conducted with each of the teachers during the data collection process. During this interview, the 16 questions in the interview form were asked to the participants in order. The sub-themes were developed as a result of the data conducted with the interviews and the themes were created using these sub-themes.

The findings obtained at the end of the research were described under six main themes: "*inclusion for the hearing impaired students*", "*duties and responsibilities*", "*effective*

teaching for the hearing impaired students", "family participation", "problems and solution suggestions", "teacher competency". The teachers stated that they approve hearing impaired students continue inclusive education and in-service training and practice-based professional courses are needed for effective training practices in the education of the hearing impaired students. While a great majority of the teachers think that the hearing impaired students who continue to inclusive education in pre-school period are academically and socially more supported in the environments in which the auditory-verbal approach and sign language are used together, they stated that this process enables students to continue inclusive education in primary school period and contributes to their reading and writing practices. The teachers, who think that the studies are affected negatively due to the lack of materials, stated that the participation of the families is highly important in that sense and the visual materials should be used in every environment in daily life with the purpose of communication. The teachers, who believe that the courses regarding every disability group should be given beside the main courses such as special education, language development, and communication during the undergraduate education to the preservice teachers, underlined that the course contents should be prepared in accordance with the age groups of the children.

According to the research results, hearing impaired children's receiving a more qualified education in inclusive environments is related to the teachers' competency regarding the education of disabled children. In order to enable the hearing impaired students to receive a more qualified education, both auditory-verbal approach and sign language known and effectively applied by the teachers may contribute to the academic success and interaction of the hearing impaired students with the society they live in by affecting the educational regulations positively. In accordance with the results of this study, seminars which include in-service training and effective teaching practices in the prepared contents regarding the disability type for the teachers who teach in inclusive environments and in which preschool teachers participate together can be organized. To make the physical regulations which the teachers think they directly affect the quality of the educational regulations regarding the hearing impairment and to eliminate the lack of material, intra-institutional and inter-institutional cooperation can be suggested.