



**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE  
YÖNELİK DESTEK EĞİTİM ODASI  
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

**Doktora Tezi**

**Gülcihan YAZÇAYIR**

**Eskişehir, 2020**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK DESTEK  
EĞİTİM ODASI UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

**Gülcihan YAZÇAYIR**

**DOKTORA TEZİ**


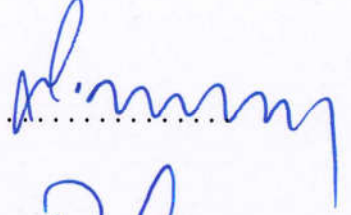



**Özel Eğitim Anabilim Dalı  
İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı  
Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR**


**Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Şubat, 2020**

*Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1809E301 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.*

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülcihan YAZÇAYIR'ın "Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı tezi 20.02.2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Hasan GÜRGÜR	
Üye	: Prof.Dr. Ali ERSOY	
Üye	: Prof.Dr. Pınar GİRMEN	
Üye	: Doç.Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Sunagül SANI BOZKURT	

  
Prof.Dr. Bahadır ERİŞTİ  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Müdürü

## ÖZET

### ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK DESTEK EĞİTİM ODASI UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Gülcihan YAZÇAYIR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2020

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Bu araştırma, ortaokul düzeyi bir eğitim kurumunda özel gereksinimli çocuklara sunulan destek eğitim odası (DEO) hizmetlerinin yürütülme sürecini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tekli durum deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmada Bursa ilindeki bir ortaokulda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dahil olan biri işitme yetersizliği diğeri de hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanımlı iki öğrencinin DEO uygulamalarına ilişkin süreçleri gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, kaynaştırma/bütünleştirme ve DEO uygulamalarında rol ve sorumlulukları olan beş öğretmen, bir okul yöneticisi, bir rehberlik öğretmeni, iki özel gereksinimli öğrenci velisi ve on beş normal gelişim gösteren öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince saha notları ile araştırmacı günlüğü tutulmuş ve dokümanlardan yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi tümevarım analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin ve DEO hizmetinin öğretmenlere, ailelere, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilere katkıları olduğu belirlenmiştir. DEO'nun okuldaki çalışma programının hazırlanma sürecinde; genel eğitim ders programının göz önünde bulundurulduğu, öğretmenlerin gönüllülük esasına ve öğrencilerin sadece kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminden yararlanıyor olmasına göre belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. DEO derslerinin uygulama sürecinde derslerin planlanması, hazırlanan materyaller, kullanılan yöntem ve tekniklerin gereğine uygun yürütülmediği belirlenmiştir. Aynı zamanda DEO'ya ilişkin fiziksel düzenlemelerin yapılmadığı, sadece bir öğretmenin tekrarlar ve ödevler yoluyla önceki ve sonraki dersler ile ilişkilendirdiği diğerlerinin ilişkilendirmediği ve

değerlendirmenin yapılmadığı belirlenmiştir. Öte yandan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ile işbirliğinin yetersiz ve neredeyse olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ve DEO hizmetine ilişkin birçok hususta sorunlar ve bu hizmetlerin başarısını arttırmaya yönelik öneriler ortaya konulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, Destek eğitim odası, Özel gereksinimli öğrenciler, İşitme yetersizliği, Zihinsel yetersizlik.



## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF IMPLEMENTATIONS IN RESOURCE ROOM FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS**

Gülcihan YAZÇAYIR

Special Education Department

Department of Hearing Impaired Students

Anadolu University, Educational Sciences Institute

February, 2020

Advisor: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

This research is designed as a convergent single case qualitative research in an attempt to examine the resource room (RR) implementations offered to children with special needs in a middle school. In the study conducted at a middle school located in Bursa province, the RR processes of two special needs students, one diagnosed with hearing impairment and another with mild intellectual disabilities, were observed. In addition, semi-structured interviews were held with school personnel who have roles and responsibilities in inclusive and RR practices including five teachers, one school principal, one counselling and guidance teacher; in addition to two parents of students with special needs and fifteen normally developing students. During the research, the researcher's diary was kept with field notes and documents from the field were collected and evaluated. The analysis of the research data was carried out through employing the inductive analysis method.

As a result of the research, it was founded that inclusive education and RR implementations make positive contributions to teachers, families, students with special needs and students with normal development. In the process of preparing RR program at school; it was concluded that the general education curriculum was taken into account; the teachers were determined on a voluntary basis and students were determined according to whether they are benefiting from inclusive education or not. It was determined that the planning of the courses, the materials prepared, the methods and techniques used were not carried out in accordance with the requirements during the processes of RR implementations. At the same time, it was determined that appropriate

physical arrangements regarding RR practices were not made, only one teacher relates the lessons previous and next lessons through repetitions and assignments and no evaluation was made. On the other hand, it was understood that cooperation and teamwork related to RR implementations were inadequate and almost do not exist. As a result of the research, problems related to inclusive education and suggestions for increasing success in RR implementations are presented.

**Keywords:** Inclusive education, Resource room, Students with special needs, Hearing impairment, Intellectual disability.





**Sevgili eşim Erdal'a ve canım kızlarım Zeynep Deren ile Oya'ya...**



## TEŞEKKÜR

Bu araştırmaya karar verme sürecinden başlayarak, süreci tasarlama, uygulama ve sonuca ulaşana kadar bilgisi ile her turlu akademik desteğinin yanı sıra bir doktora oğrencisi, araştırma goevlisi ve yeni anne olarak yaşadığım tım zorlu sureçleri anladığım hissettiren, işlerimi kolaylaştırmaya çalışan çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Aynı zamanda bu araştırmanın Tez İzleme Komitesi üyeleri olan Prof. Dr. Ali ERSOY ile Dr. Öğr. Üyesi Sunağül SANİ BOZKURT'a çalışmanın gelişmesine sundukları katkılar için teşekkür ederim.

Bu araştırmayı yürüttüğüm ortaokul yöneticilerine, oğretmenlerine, velilerine ve oğrencilerine, samimiyetle ve açık yüreklilikle sağladıkları katkılar için sonsuz teşekkürler.

Sadece doktora sürecimde değil hayatımın her anında yanımda olan sevgili eşim Erdal YAZÇAYIR'a maddi ve manevi her turlu desteği ve sabrı için çok teşekkür ederim. En büyük teşekkürüm ve şükrüm ise canım kızlarım Zeynep Deren ve Oya'ya... Varlığınız daima bana güç verdi. Her şey sizinle daha güzel oldu ve olacak. Bu tezimi sizlere ithaf ediyorum.

Gülcihan YAZÇAYIR

Eskişehir 2020

20/02/2020

### **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

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



Gülcihan YAZÇAYIR

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

GİRİŞ SAYFASI.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR .....	viii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLOLAR DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ .....	xvii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları .....	2
1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Paydaşlara Katkıları.....	6
1.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Başarısında Etkili Faktörler.....	8
1.3.1. Erken tanı ve erken eğitim .....	8
1.3.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP).....	9
1.3.3. Ekip ve işbirliği.....	11
1.3.4. Öğretmen yeterlikleri.....	12
1.3.5. Fiziksel düzenlemeler .....	14
1.3.6. Destek eğitim hizmetleri .....	15
1.3.6.1. Özel eğitim danışmanlığı .....	16
1.3.6.2. İşbirlikli öğretim .....	17
1.3.6.3. Destek eğitim odası (DEO) .....	19
1.3.7. DEO Hizmetinde Rol ve Sorumlulukları Olan Paydaşlar.....	20
1.3.7.1. Okul yöneticilerinin DEO’da rol ve sorumlulukları.....	20
1.3.7.2. Okul rehberlik öğretmenlerinin DEO’da rol ve sorumlulukları.....	21
1.3.7.3. Öğretmenlerin DEO’da rol ve sorumlulukları.....	23
1.3.7.4. Ailelerin DEO’da rol ve sorumlulukları .....	24

1.4. Türkiye’de DEO’ya Dair Yasal Düzenlemeler ve Uygulama Süreçleri.....	25
1.5. İlgili Araştırmalar .....	27
1.5.1. Uluslararası araştırmalar .....	27
1.5.2. Ulusal araştırmalar .....	34
1.6. Araştırmanın Önemi.....	41
1.7. Araştırmanın Amacı .....	44
2. YÖNTEM .....	46
2.1. Araştırmanın Deseni .....	46
2.2. Araştırmanın Yürütüldüğü Ortam .....	49
2.2.1. Araştırma okuluna karar verme .....	49
2.2.2. Araştırma okulunun özellikleri.....	50
2.2.2.1. Araştırma okulunun fiziksel özellikleri.....	51
2.2.2.2. Araştırma okulunun ÖGÖ özellikleri .....	54
2.2.3. Okul içerisinde DEO olarak kullanılan alanlar .....	56
2.3. Katılımcılar .....	60
2.3.1. Katılımcı branş/alan öğretmenleri .....	63
2.3.2. Rehberlik öğretmeni .....	64
2.3.3. Okul yöneticisi .....	64
2.3.4. Veli bilgileri .....	65
2.3.5. Özel gereksinimli öğrenciler .....	66
2.3.6. Araştırmacının rolü .....	68
2.4. Veri toplama teknikleri .....	69
2.4.1. Gözlem.....	70
2.4.2. Görüşme .....	73
2.4.2.1. Pilot görüşmeler .....	74
2.4.2.2. Görüşmeler .....	75
2.4.2.3. Araştırmanın teyit görüşmeleri .....	76
2.4.3. Dokümanlar .....	77
2.4.4. Saha Notları.....	77
2.4.5. Araştırmacı günlüğü .....	78
2.5. Verilerin Analizi .....	78
2.5.1. Verilerin dökümü .....	79
2.5.2. Verilerin kodlanması .....	80

2.5.3. Temalar ve alt temaların oluşturulması.....	81
2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik .....	82
<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>87</b>
<b>3.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının ve DEO Hizmetinin Paydaşlara Katkılarına İlişkin Bulgular .....</b>	<b>88</b>
3.1.1 Öğretmenlere katkıları .....	89
3.1.2. Ailelere katkıları .....	90
3.1.3. Özel gereksinimli öğrencilere katkıları.....	91
3.1.4. Normal gelişim gösteren öğrencilere katkıları .....	93
<b>3.2. DEO Hizmetinin Okul Çalışma Programının Oluşturulmasına İlişkin Bulgular.....</b>	<b>94</b>
3.2.1. Programın oluşturulması sürecinde göz önünde bulundurulmalar ..	95
3.2.2. DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi .....	95
3.2.3. DEO hizmeti alacak öğrencilerin belirlenmesi.....	97
<b>3.3. DEO Derslerinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>98</b>
3.3.1. DEO öğretim sürecini planlama .....	99
3.3.2. DEO dersleri için materyal hazırlama .....	100
3.3.3. DEO öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler .....	106
3.3.4. DEO’da fiziksel düzenleme .....	109
3.3.5. DEO’da geçmiş ve gelecek derslerin ilişkilendirilmesi.....	110
3.3.6. DEO derslerinin değerlendirilmesi.....	111
<b>3.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları ve DEO Hizmetine İlişkin Ekip Çalışması ve İşbirliği Yapılmasına İlişkin Bulgular .....</b>	<b>114</b>
3.4.1. Ekibin İşleyişi .....	115
3.4.2. Öğretmenler arası işbirliği .....	116
3.4.3. Öğretmen-veli işbirliği .....	117
3.4.4. Öğretmen-öğrenci işbirliği .....	119
<b>3.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında ve DEO Hizmetinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular.....</b>	<b>120</b>
3.5.1. Planlama sürecine ilişkin sorunlar .....	123
3.5.2. Genel eğitim ve DEO öğretim sürecine ilişkin sorunlar .....	125

3.5.3. Genel eğitim ve DEO ölçme değerlendirme sürecine ilişkin sorunlar .....	126
3.5.4. DEO'nun fiziksel durumundan kaynaklanan sorunlar.....	129
3.5.5. Öğretmenlere ilişkin sorunlar .....	133
3.5.6. Ailelere ilişkin sorunlar .....	137
3.5.7. Öğrencilere ilişkin sorunlar .....	138
3.5.8. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sorunlar	140
3.6. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının ve DEO Hizmetlerinin Başarısını Arttırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular	141
3.6.1. Öğretmenlere ilişkin öneriler .....	143
3.6.2. Ailelere ilişkin öneriler .....	144
3.6.3. DEO hizmetine ilişkin öneriler .....	145
3.6.4. Okuldaki ve DEO'daki fiziksel düzenlemelere ilişkin öneriler.....	146
3.6.5. Genel eğitim ve DEO derslerinde öğretimsel uyarlamalara ilişkin öneriler .....	147
3.6.6. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öneriler .....	148
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	150
4.1. Sonuç .....	150
4.2. Tartışma .....	151
4.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin paydaşlara katkıları.....	151
4.2.2. DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulması.....	154
4.2.3. DEO derslerinin uygulama süreci .....	157
4.2.4. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği yapılması .....	160
4.2.5. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında ve DEO hizmetinde yaşanan sorunlar .....	163
4.2.6. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik öneriler.....	171
4.3. Öneriler .....	176
4.3.1. Uygulamalara yönelik öneriler .....	176
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	177

4.3.3. Politikalara yönelik öneriler .....	177
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>178</b>
<b>EKLER</b>	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	



## TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. ÖGÖ'lerin öğrenim gördükleri okul ve sınıf türlerinin yıllara göre sayısal dağılımı .....	4
Tablo 2.1. Araştırma okulundaki özel gereksinimli öğrenci tanıları ve sayısı.....	55
Tablo 2.2. Araştırma okulundaki DEO hizmetine ilişkin bilgiler .....	56
Tablo 2.3. Araştırmadaki katılımcılara DEO olarak belirlenen alanlar .....	57
Tablo 2.4. Katılımcı kod adları tablosu .....	62
Tablo 2.5. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri .....	63
Tablo 2.6. Katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve destek eğitime ilişkin bilgileri.....	64
Tablo 2.7. Velilere ilişkin bilgiler .....	65
Tablo 2.8. Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler .....	66
Tablo 2.9. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Destek Eğitim Hizmetleri Almalarına İlişkin Bilgileri.....	67
Tablo 2.10. Veri toplama araçları ve yanıt aradığı araştırma soruları .....	70
Tablo 2.11. DEO gözlemleri bağlam bilgisi .....	71
Tablo 2.12. Genel eğitim sınıfları gözlemleri bağlam bilgisi.....	73
Tablo 2.13. Pilot görüşmeler bağlam bilgisi .....	74
Tablo 2.14. Yarı yapılandırılmış görüşmeler bağlam bilgisi .....	76
Tablo 2.15. Araştırmada başvuru dokümanlar .....	77
Tablo 2.16. Görüntü ve ses kayıtlarının dökümüne ilişkin bilgiler.....	80
Tablo 2.17. Örnek kodlar tablosu.....	81
Tablo 2.18. Görüntü kayıtlarının güvenilirlik bilgileri .....	84
Tablo 2.19. Görüşmelerin güvenilirlik bilgileri.....	85
Tablo 2.20. Saha notlarının güvenilirlik bilgileri .....	85
Tablo 3.1. ÖGÖ'lerin sınıf düzeylerine göre başarı ortalamaları .....	92



## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

Şekil 1.1. 2001-2002 Eğitim öğretim yılına ait ÖGÖ'lerin öğrenim gördüğü ortamların oranı .....	5
Şekil 1.2. 2018-2019 Eğitim öğretim yılına ait ÖGÖ'lerin öğrenim gördüğü ortamların oranı .....	5
Şekil 2.1. Durum çalışmasının adımları.....	47
Şekil 2.3. Araştırmadaki tek bağlam içerisindeki iki ayrı durumun açıklaması ....	48
Şekil 2.4. Araştırma okulunun karar verilme süreci.....	49
Şekil 2.5. Miles & Huberman nitel veri analiz modeli.....	79
Şekil 3.1. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO'ya ilişkin bulgular .....	87
Şekil 3.2. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin paydaşlara katkılarına ilişkin bulgular.....	89
Şekil 3.3. DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulmasına ilişkin bulgular .....	94
Şekil 3.4. DEO derslerinin uygulama sürecine ilişkin bulgular .....	98
Şekil 3.5. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği yapılmasına ilişkin bulgular .....	115
Şekil 3.6. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular .....	122
Şekil 3.7. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik önerilere ilişkin bulgular .	142

## GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Araştırma okulunun çevre krokisi.....	51
Görsel 2.2. Araştırma okul binasının dış görünüşü.....	51
Görsel 2.3. Araştırma okulu zemin kat planı.....	52
Görsel 2.4. Araştırma okulunun 1. kat planı.....	53
Görsel 2.5. Araştırma okulunun 2. kat planı.....	53
Görsel 2.6. Memur odası krokisi .....	58
Görsel 2.7. Kütüphane odası krokisi.....	58
Görsel 2.8. Rehberlik odası krokisi .....	59
Görsel 2.9. DEO krokisi .....	60
Görsel 3.1. DEO ders defteri bölümü.....	100
Görsel 3.2. Öğretmen-1'in ÖGÖ-1 için DEO dersinde hedeflediği yıllık kazanımlar .....	100
Görsel 3.3. İşitsel zekayı destekleyici materyal .....	101
Görsel 3.4. Abaküs .....	101
Görsel 3.5. Hikaye küpleri .....	102
Görsel 3.6. Okumayı destekleyici hikayeler seti.....	102
Görsel 3.7. Görsel okuma seti .....	102
Görsel 3.8. Hafıza Oyunu (Twin game-2) .....	102
Görsel 3.9. Doğru yanlış kartları ve akıl oyunu .....	103
Görsel 3.10. Görsel beceri küpleri.....	103
Görsel 3.11. Zekâ oyunu.....	103
Görsel 3.12. Dikkat oyunu.....	103
Görsel 3.13. Öğretmen-1'in hazırladığı çalışma kağıdı.....	104
Görsel 3.14. Öğretmen-3'ün hazırladığı çalışma kağıdı.....	104
Görsel 3.15. Fen Bilimleri ders kitabı .....	105
Görsel 3.16. Fen bilimleri DEO dersi yıl sonu raporu.....	112
Görsel 3.17. DEO hizmeti alan öğrenci dosyalarını içeren dolap.....	113
Görsel 3.18. ÖGÖ-1'in geçmiş yıldaki matematik DEO dersi konu anlatım çalışma kağıdı .....	114
Görsel 3.19. ÖGÖ-1'in geçmiş yıldaki matematik DEO dersi soru çözme çalışma kağıdı .....	114

<b>Görsel 3.20. ÖGÖ-1'in fen bilimleri dersi yazılı sınavı .....</b>	<b>128</b>
<b>Görsel 3.21. Memur odası dış görünüm-1 .....</b>	<b>130</b>
<b>Görsel 3.22. Memur odası dış görünüm-2 .....</b>	<b>130</b>
<b>Görsel 3.23. Memur odası iç görünüm-1 .....</b>	<b>130</b>
<b>Görsel 3.24. Memur odası iç görünüm-2 .....</b>	<b>130</b>
<b>Görsel 3.25. Yer minderleri .....</b>	<b>132</b>
<b>Görsel 3.26. Masaüstü bilgisayar.....</b>	<b>132</b>
<b>Görsel 3.27. Akıllı tahta ve pano .....</b>	<b>132</b>
<b>Görsel 3.28. Masa ve sandalyeler .....</b>	<b>132</b>



## 1. GİRİŞ

Tüm öğrenciler gerek fiziksel özellikleri bakımından gerekse öğrenme özellikleri bakımından birbirinden farklılıklar sergileyebilmektedir. Bazıları diğerlerinden biraz daha kısa ya da daha uzun boyludur; bazıları yeni bilgileri hemen öğrenebilirken diğerlerinin ise yeni bilgi ve becerileri öğrenmede daha yoğun öğretime ve desteğe ihtiyacı olabilmektedir. Öğrencilerin birçoğunun arasındaki bu farklılık az olduğu için genel eğitim programlarından herhangi bir düzenleme yapmaya gerek kalmaksızın yararlanabilmektedirler. Diğer yandan fiziksel ve/veya öğrenme özellikleri bakımından önemli farklılık gösteren özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) olduğu da göz ardı edilmemelidir. Farklılıklar gösterebilir bile temel eğitim hedefleri doğrultusunda uyarlamalar yapılarak ÖGÖ'lerin ilgi alanlarına göre gelişimleri desteklenebilmektedir. Aynı zamanda gelişim ve öğrenme gereksinimlerini karşılamak için öğretim süreci bireyselleştirilebilmekte ve özel eğitim hizmetlerine gerek duyulabilmektedir (Heward, 2013; Winzer, 2000).

Geçmişten bu yana ÖGÖ'lerin nerede eğitim aldıkları süregelen tartışmaların merkezinde olmuştur (Barton, 2016; Friend & Bursuck, 2012; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Mastropieri & Scruggs, 2016; Salend, 2005; Zigmond, 2003). 20. yüzyıla kadar çoğunlukla ÖGÖ'ler akranlarından ayrıştırılmış eğitim ortamlarında (özel eğitim okullarında) öğrenim görmekteydi (Keogh, 2007). Ancak ayrıştırılmış okulların ÖGÖ'lerin toplumsal yaşam becerileri edinmeleri üzerinde olumsuz etkilerinden söz edilmektedir. Ek olarak bu öğrencilerin yakın çevrelerinden ayrılmamaları gerektiği (en az kısıtlayıcı ortam) düşüncesi ve genel eğitim ortamlarında eğitim almaları gerektiği konusundaki görüşlerde artış olmuştur. Buna bağlı olarak 20. yüzyılın sonlarından itibaren gerek ÖGÖ'lerin ve ailelerinin hakları gerekse bu yöndeki olumlu araştırma sonuçlarına bağlı olarak tüm dünyada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları yaygınlaşmıştır (Acarlar, 2017; Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen & Forgan, 1998; Zigmond, 2003). Dolayısıyla tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemi ÖGÖ'lerin mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranları ile birlikte ve genel eğitim ortamlarında bulunmaları şeklinde yapılandırılmıştır. Buna ek olarak uzman kişiler tarafından ÖGÖ'lerin bireyselleştirilmiş olarak planlanmış ve gerekli desteğin de sağlandığı eğitim almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Zigmond, Kloo & Volonino, 2009). Sözü edilen bu eğitim yapısı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim olarak adlandırılmaktadır. Ulusal

alanyazında “kaynaştırma eğitimi”, “kapsayıcı eğitim”, “bütünleştirme” gibi birçok kavram ile karşılaşılmaktadır. Kavram karmaşasının giderilmesi ve kavramsal tutarlılığın olması bakımında bu araştırmada, güncel Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018a) kullanılan “kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları” ifadesine yer verilmiştir.

### **1.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları**

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, ÖGÖ’lerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlemelerin yapılarak ve destek eğitim hizmetlerinin de sağlanarak akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almaları anlamına gelmektedir (Ainscow, 2005; Farrell, 2010; Friend & Bursuck, 2012; Hart, 2003; Heward, 2013; Lindsay, 2007; Mitchell, 2008; Sailor & Roger, 2005; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Aslında kaynaştırma/bütünleştirme kavramı ÖGÖ’lerin de normal gelişim gösteren akranları gibi eşit eğitim haklarının olduğu fikri üzerine kurulmuştur (Keogh, 2007; Mitchell, 2008; Rayner, 2007).

Tarihsel sürece bakıldığında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını destekleyen birçok uluslararası anlaşma ve deklarasyon mevcuttur. Bunlardan en önemlisi, 1994 yılında odak noktası özel gereksinimli bireylerin eğitimi olan birçok devlet temsilcisinin ve uluslararası örgütün bir araya geldiği Salamanca Konferansı’dır. Bu konferans sonucunda ÖGÖ’lerin ayrıştırılmış eğitimde ilerleyemedikleri hususuna ek olarak genel eğitim okullarında bu anlamda bir reformun yapılması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmıştır (Ainscow, Slee & Best, 2019; Forlin, 2006; Mitchell, 2008; UNESCO, 1994). Buna bağlı olarak, Salamanca Bildirisi’nde ayrımcı tutumlarla mücadele etmenin, hoşgörülü topluluklar yaratmanın, herkes için eğitim fikrinin oluşmasında en etkili yolun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin niteliğine ve geliştirilmesine bağlı olduğu belirtilmiştir (Ainscow, Slee, Best, 2019; UNESCO 1994). Salamanca Konferansı sonrası yakın geçmişe bakıldığında 2008’de, Kapsayıcı Eğitim: Geleceğin Yolu temalı UNESCO tarafından düzenlenen Uluslararası Eğitim Konferansı ile geleceği ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının gelişimi ve güçlendirilmesi amaçlanmıştır (Ainscow, Slee & Best, 2019; Opertti, Walker & Zhang 2014; UNESCO, 2008). Tüm bu gelişmelere rağmen UNESCO (2015) raporunda halâ 58 milyon çocuğun formal eğitim dışında olduğu ve yaklaşık 100 milyon çocuğun ilköğretim eğitimini tamamlayamadığı

belirtilmektedir. Öte yandan World Education Forum'da (2015) kabul edilen Eğitim 2030 Eylem Çerçevesine (Education 2030 Framework for Action) göre dezavantajlı konumdaki çocuklar için de eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcı eğitim konuları temel alınarak yeni hedefler ortaya konulmuştur (Ainscow, Slee, Best, 2019; UNESCO, 2015).

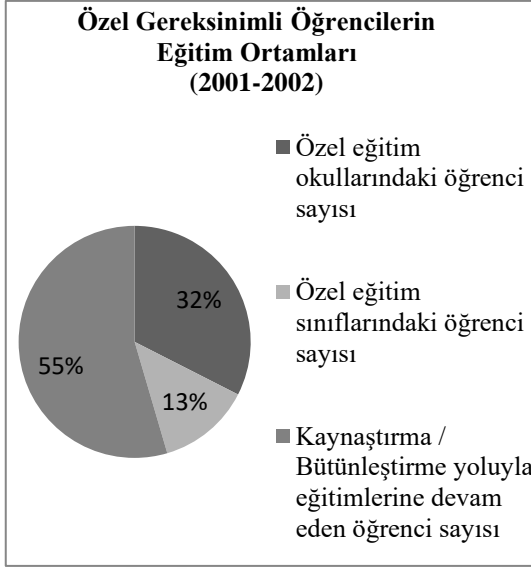
Salamanca Konferansı sonrası birçok ülkede eğitim politikaları ve uygulamaları yeniden gözden geçirilmiş ve alınan kararlar yönünde önemli adımlar atılmıştır (Ainscow, Slee & Best, 2019). Uluslararası alana paralel olarak Türkiye'de de özel gereksinimli çocuklara ilişkin kapsamlı bir yasal düzenleme 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'dir. Bu kararnamede değerlendirme, tanılama, yerleştirme, erken eğitim, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), destek hizmetler ve farklı öğretim kademelerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin uygulamalarına dair detaylı maddeler bulunmaktadır (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2004). Bu kararnameye bağlı olarak 2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yönlendirmeden yerleştirmeye kadar tüm süreçler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ilkeleri, biçimleri, BEP, destek eğitim hizmetleri ve görevli personellerin sorumlulukları ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (Kargın, 2004). Bu yönetmelik 2006 yılında yapılan önemli değişiklikler ile tekrar yürürlüğe konmuştur. 2009, 2010, 2012 ve 2018 yıllarında bazı maddeler eklenerek, bazıları da çıkarılarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne günümüzdeki son şekli verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018a).

Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması yönetmelik ve kararnameler ile desteklenmiştir. Buna bağlı olarak MEB (2019) istatistiki bilgilerine bakıldığında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerinin sayısında ciddi artış özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısında önemli düşüş görülmektedir. Tablo 1.1'de ÖGÖ'lerin öğrenim gördükleri okul ve sınıf türlerinin yıllara göre sayısal dağılımı gösterilmiştir.

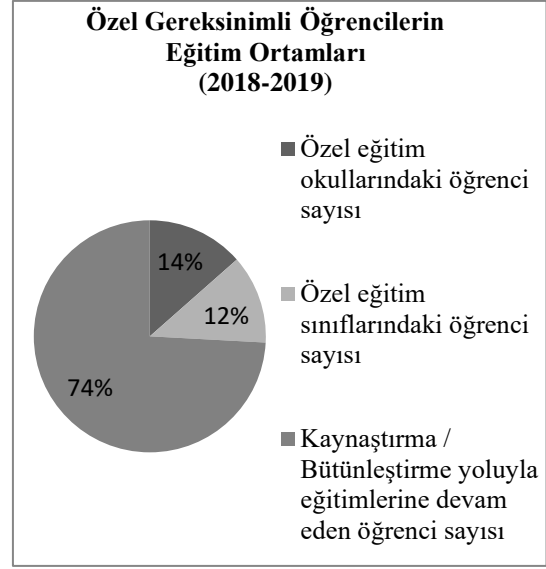
**Tablo 1.1.** ÖGÖ'lerin öğrenim gördükleri okul ve sınıftürlerinin yıllara göre sayısal dağılımı (MEB, 2019)

Öğretim Yılı	Özel Eğitim Okullarındaki Öğrenci Sayısı	Özel Eğitim Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı	Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimlerini sürdüren Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
2001-2002	17 320	6 912	29 074	53 306
2002-2003	17 988	6 912	31 708	56 608
2003-2004	19 895	7 405	35 625	62 925
2004-2005	22 082	8 130	42 225	72 437
2005-2006	25 238	8.921	45.532	79.691
2006-2007	27.439	9.643	55.096	92.178
2007-2008	28.252	9.252	58.504	96.008
2008-2009	30.671	13.015	70.685	114.371
2009-2010	36.599	15.712	76.204	128.515
2010-2011	40.189	18.576	93.000	151.765
2011-2012	42.896	20.968	148.753	212.617
2012-2013	33.877	25.477	161.295	220.649
2013-2014	40.505	29.094	173.117	242.716
2014-2015	43.796	32.265	183.221	259.282
2015-2016	49.206	36.742	202.541	288.489
2016-2017	48 212	42 900	242 486	333 598
2017-2018	50 025	45 815	257 770	353 610
2018-2019	53 814	49 304	295 697	398 815

Tablo 1.1’de ÖGÖ’lerin örgün eğitimdeki sayılarının 2001 yılında 53 306 iken 2019 yılına gelindiğinde 398 815’e yükseldiği görülmektedir. Bu artışa bağlı olarak da özel eğitim okullarındaki ÖGÖ sayısı 2001 yılında 17 320 iken 2019 yılında bu sayının üç katını aşarak 53 814’e yükseldiği belirlenmiştir. Benzer şekilde özel eğitim sınıflarındaki ÖGÖ sayısı 2001 yılında 6 912 iken 2019 yılında bu sayı yedi katına çıkarak 49 304 olmuştur. Ancak Tablo 1.1’de görüldüğü üzere en önemli artış kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren ÖGÖ sayısındadır. Buna göre, 2001 yılında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenci sayısı 29 074 iken, 2019 yılına gelindiğinde bu sayının on katını da aşarak 295 697 olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak 2001-2002 eğitim öğretim yıllarına ait ÖGÖ’lerin öğrenim gördüğü eğitim ortamları bakımından oransal gösterimi Şekil 1.1’de görülmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılına ait ÖGÖ’lerin öğrenim gördüğü eğitim ortamları bakımından oransal gösterimi ise Şekil 1.2’de görülmektedir.



**Şekil 1.1.** 2001-2002 Eğitim öğretim yılına ait ÖGÖ'lerin öğrenim gördüğü ortamların oranı



**Şekil 1.2.** 2018-2019 Eğitim öğretim yılına ait ÖGÖ'lerin öğrenim gördüğü ortamların oranı

Şekil 1.1'de görüldüğü üzere 2001-2002 eğitim öğretim yılında ÖGÖ'lerin çoğunun (%55) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürdüğü, bu sayıyı özel eğitim okullarının (%32) takip ettiği ve en az ÖGÖ ise özel eğitim sınıflarında (%13) öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Şekil 1.2 incelendiğinde ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında ÖGÖ'lerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürdüğü (%74) görülmektedir. Diğer yandan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürmekte olan öğrenci sayısının neredeyse üçte biri oranda öğrenci ya özel eğitim okullarında (%14) ya da özel eğitim sınıflarında (%12) öğrenim gördüğü anlaşılmıştır. 2001-2002 eğitim öğretim yılı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı karşılaştırıldığında, ÖGÖ'lerin eğitim ortamlarının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları yönünde artış gösterdiği anlaşılmaktadır. 2001-2002 eğitim öğretim yılında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim %55 iken; bu oranın %19 artış göstererek 2018-2019 eğitim öğretim yılında %74'e ulaştığı belirlenmiştir. Şekil 1.1 ve Şekil 1.2'de görülen aradaki %19'luk farkın kaynağının 2001-2002 eğitim öğretim yılında özel eğitim kurumlarında öğrenim gören ÖGÖ'lerin sayısının 2018-2019 eğitim öğretim yılında azalarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime uygulamalarına yöneltmiş olmasına bağlanabilir.



## **1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Paydaşlara Katkıları**

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının temel felsefesi ÖGÖ'lerin okuldaki akranları ile tam olarak bütünleşmesidir. Bunun için, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının fiziksel, sosyal ve öğretimsel bütünleşme olarak üç boyutu bulunmaktadır (Friend & Bursuck, 2012). Bunun için öncelikle amaç ÖGÖ'lerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eşit eğitim olanaklarına sahip olmalarıdır (Friend & Bursuck, 2012; Kırcaali-İftar, 1998; Salend, 2005; Mastropieri & Scruggs, 2016). Aynı fiziksel ortamda bulunmalarının yanı sıra kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının diğer bir amacı ÖGÖ'lerin akranları ile etkileşim kurmalarına ve arkadaşlık ilişkileri geliştirmelerini sağlamaktır (Friend & Bursuck, 2012; Mitchell, 2008; Odom, 2000). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının temel amacı; ÖGÖ'lerin akranları ile birlikte eğitim aldıkları okullardaki genel öğretim programlarında gerekli düzenlemeler yapılarak ve destek eğitim hizmetleri sağlanarak mümkün olan en iyi öğrenme fırsatlarına ve deneyimlerine sahip olmalarını sağlamaktır (Corbett, 2001; Dukes & Smith, 2006; Farrell, 2010; Friend & Bursuck, 2012; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının amaçları doğrultusunda yürütülmesine bağlı olarak bu kapsamda öğrenimlerini sürdüren ÖGÖ'ler için birçok katkısı bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile aynı ortamda eğitim alan ÖGÖ'ler bu yolla kendileri de dahil olmak üzere tüm bireylerin farklı ve benzersiz olduğunu öğrenme olanağı bulmaktadırlar (Dukes & Smith, 2006). Öte yandan normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamında öğrenimlerini sürdürerek sosyal etkileşim kurma olanağına sahip olmaktadır (Farrell, 2010; Friend & Bursuck, 2012; Mitchell, 2008; Odom, 2000; Vaughn & Klingner, 1998). Buna bağlı olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarıyla ÖGÖ'lerin benlik saygısı, sosyal yeterliliklerinin ve iletişim becerilerinin gelişimi desteklenmektedir (Briggs, 2004; Dukes & Smith, 2006; Mitchell, 2008; Vaughn & Klingner, 1998). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ÖGÖ'ler için en önemli katkısı, akranları ile arkadaşlık ilişkileri oluşturmalarına olanak sağlayarak sosyal kabullerinin sağlanması (Briggs, 2004; Frederickson & Cline, 2009; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005; Mitchell, 2008) ve kendilerini bir topluluğun parçası olduklarını

hissetmeleridir (Dukes & Smith, 2006). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda akranları ile birlikte eğitim alan ÖGÖ'ler için kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, aynı fırsatları ve deneyimleri tecrübe etme (Dukes & Smith, 2006) ve gerçek yaşam deneyimleri kazanma fırsatı anlamı taşımaktadır (Briggs, 2004; Zigmond, Kloo & Volonino, 2009). Etkili kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları sonucu ÖGÖ'ler, süreç içerisinde uygun yöntemler ile hedeflerine ulaşabileceklerini öğrenmekte ve özgüven kazanmaktadırlar (Dukes & Smith, 2006).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ÖGÖ'lere katkılarının yanı sıra okul yöneticilerine, öğretmenlere, normal gelişim gösteren öğrencilere ve ailelere de birçok katkısı olduğu söylenebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları öğretmenlere meslektaşlarıyla ve uzmanlarla işbirlikli çalışma olanağı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenleri gerek fiziksel gerekse öğretimsel uyarlamalara teşvik ederek (Loreman, 2007; Mitchell, 2008) programda düzenlemeler yapma, çeşitli yöntem, materyal ve değerlendirme teknikleri kullanma becerileri kazandırmaktadır (Acarlar, 2017; Frederickson & Cline, 2009). Bu sayede öğretmenlerin farklı öğrenci grupları ile çalışarak farklı ihtiyaçlara cevap verebilme becerisi gelişmekte ve buna bağlı olarak uygulamalarında ve uzmanlıklarında kendine güven duyabilmektedirler (Dukes & Smith, 2006).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ÖGÖ ailelerine, normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ile etkileşim olanağı sunmaktadır. Çocuklarının eğitim yaşantılarının etkin bir üyesi olmaları sayesinde çocuklarının eğitimlerine ilişkin yaşadıkları kaygıları azalmaktadır (Frederickson & Cline, 2009). Öte yandan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ÖGÖ'lerin ailelerine kendilerinin ve çocuklarının daha geniş bir topluluğun parçası olduklarını hissetme olanağı sunmaktadır. Aynı zamanda ÖGÖ aileleri, karşılıklı saygı geliştikçe eğitimcilerle daha güçlü bağlar kurma ve çocuklarına yararlı çeşitli öğretim tekniklerini öğrenme fırsatı bulabilirler (Dukes & Smith, 2006).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere birçok katkısının yanı sıra bazen istenmeyen etkileri de ortaya çıkabilmektedir. ÖGÖ'ler farklı öğrenme şekilleri ve davranışları ya da fiziksel görünüşleri nedeniyle bazen olumsuz etiketlemeye maruz kalabilmektedirler (Graham, 1995; Heward, 2013; Vaughn & Klingner, 1998). Bahsi geçen negatif etiketlemenin ÖGÖ'lerin özgüvenine zarar verdiği; aynı zamanda öğretmenlerin, ailelerin ve diğer

paydaşların moral ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Farrell, 2010). Ancak bu tür durumlarda çeşitli önlemler alınarak başedilebilir. Bu bağlamda Sosyal Yapılandırmacı Kuramın öncülerinden Vygotsky (1993), bir çocuğun sadece zayıf yönünü değil, güçlü yönlerinin de ortaya çıkarılması gerektiğini önermektedir. Öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarının tümü akademik, sosyal ve kişisel gelişimini sağlamak için kullanılmalıdır (Farrell, 2010). Diğer yandan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına hazırlık çalışmaları (Acarlar, 2017; Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007; Şahbaz, 2007; Yaşaran, 2009) ve öğretmenler, aileler ile öğrenciler arasında kurulacak pozitif etkileşim yoluyla ortaya çıkabilecek istenmeyen etkiler ortadan kaldırılabilir ve başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları yürütülebilir (Donaldson, 1980; Heward, 2013; Jones, 2004).

### **1.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Başarısında Etkili Faktörler**

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları sadece ÖGÖ ile normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte eğitim alması demek değildir. Etkili kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları için bazı önkoşulların oluşması gerekmektedir (Lipsky & Gartner, 2009; Halvorsen & Neary, 2001; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Bu bağlamda, fiziksel çevrenin erişilebilirlik ve donanım bakımından düzenlenmesi önemlidir. Aynı zamanda eğitim paydaşlarının esnek, duyarlı ve ekip çalışmasına açık olması gerekmektedir. Ekip çalışmasında uygulayıcıların uygulamalarını yansıtmaya ve tartışmaya zaman ayırması sürece katkı sunması bakımından önem teşkil etmektedir. Diğer bir yönü ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rolü olan öğretmenlerin aileler ile iletişim ve işbirliği yöntemleri geliştirmesi sürecin başarısında etkilidir. Bunların yanı sıra kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları denilince ÖGÖ'lerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bireysel planlamanın yapılması ve gerekli destek hizmetlerinin sağlanması gibi hususlar öne çıkmaktadır (Dukes & Smith, 2006).

#### **1.3.1. Erken tanı ve erken eğitim**

ÖGÖ'lerin erken tanınması ve değerlendirilmesi, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında başarının anahtarıdır (Heward, 2013). ÖGÖ'lerin etkili ve uygun maliyetli eğitimi, gelişimi ve toplumsal yaşama uyumu için henüz okul

yaşantısı başlamadan önce toplumsal sağlık ve eğitim politikalarında çeşitli önlemler alınmaktadır. Bu önlemlerden ilki doğumdan önce, doğumdan sonra ve bebeklik döneminde sağlık taramasıdır. Taramaları sağlık izlemeleri takip etmektedir. (Frederickson & Cline, 2009). Örneğin, evrensel yenidoğan işitme taramaları sayesinde birçok doğuştan işitme kayıplı çocuk erken tanılanma imkânına sahip olabilmektedir (Paul & Whitelaw, 2011). ÖGÖ'lerin eğitim ve gelişim performansını olumsuz yönde etkileyen bir yetersizliğinin tespit edilmesinin ardından ayrıntılı olarak eğitsel değerlendirmesi yapılmaktadır. ÖGÖ'lerin eğitsel bakımdan değerlendirilmesi tıbbi tanıya benzetilmektedir. Ancak eğitsel değerlendirmenin amacı çocukların hangi yetersizlik türü kapsamında olduğunu ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir (Frederickson & Cline, 2009).

Eğitsel değerlendirme sonrası sağlanan erken eğitim programları; çocukların dil, sosyal ve akademik becerilerinin gelişiminde büyük öneme sahiptir (DuBos & Fromer, 2006; Wearmouth, 2016). Erken eğitim programları sayesinde çocuklara gelişimsel beceri eğitimi, dil edinme ve iletişim becerilerini geliştirme desteği sağlanmaktadır. Aynı zamanda erken eğitim programlarıyla aileler, çocuklarının ihtiyaçlarını anlamaları ve destek olmaları için bilgilendirilmektedir (Wearmouth, 2016).

Alanyazında ÖGÖ'lerin gerek erken eğitim gerekse örgün eğitim süreçlerinde ilk adım BEP'in hazırlanmasıdır (Heward, 2013; Jones, 2004; Wearmouth, 2016). İzleyen başlıkta BEP'e ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

### **1.3.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP)**

Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısında etkili önkoşullardan birisi olan, ÖGÖ'lerin eğitim yaşantılarının sistematik şekilde yürütülmesinde etkili olan BEP'in öneminden söz edilmektedir (Frederickson & Cline, 2009; Halvorsen & Neary, 2001; Heward, 2013; Kauffman, Nelson, Simpson & Mock, 2011; Salend, 2005; Wearmouth, 2016; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; Zigmond, 2003). ÖGÖ için BEP, eğitsel değerlendirme sonrası eğitsel ihtiyaçlarının açıkça belirtildiği ve yasal olarak hazırlanma zorunluluğu olan bir belgedir (DuBos & Fromer, 2006; Wearmouth, 2016).

BEP'te, ÖGÖ'lerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri tanımlayan hedefler açıkça belirtilmektedir. Aynı zamanda BEP'te bu hedeflere ulaşılması için gerekli süre, yöntem, materyal ve değerlendirme teknikleri yer almaktadır. Bunların yanı sıra BEP,

destek eğitim hizmetlerinin ve öğrenciye ilişkin tüm eğitsel süreçlerdeki sorumluların yer aldığı ayrıntılı bir belgedir (Briggs, 2004; Cohen, 2009; DuBos & Fromer, 2006; Halvorsen & Neary, 2001; Heward, 2013; Jones, 2004; MEB, 2018a; Salend, 2005; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; Wearmouth, 2016).

BEP'in geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde rolü olan birçok kişi ve bu kişilerden oluşan bir ekip bulunmaktadır. Bunlar; öğrencinin ailesi, en az bir genel eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, okul yöneticisi, rehberlik öğretmeni, öğrencinin eğitim ihtiyaçları konusunda uzmanlığı olan diğer kişiler ve öğrencidir (Heward, 2013; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). BEP geliştirme ekibi, bir öğrencinin özel eğitim programında ne (öğrenme hedefleri), nasıl (öğrenme stratejileri), kim (öğretmenler ve ilgili hizmet sağlayıcılar) ve ne zaman (ilgili hizmetlerin sıklığı) soruları yanıt bulur (Heward, 2013; Salend, 2005). Aynı zamanda BEP geliştirme ekibi ÖGÖ'lere sunulacak destek eğitim hizmetlerine ilişkin gerekli kararları alma, yürütülme sürecini izleme ve değerlendirme ile sorumludurlar (DuBos & Fromer, 2006; Prater, 2018).

Alanyazında ÖGÖ'lerin güçlü yönlerine dayanan bir öğretim programı, eğitsel performansta iyileşmeye ve yetersizliklerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Frederickson & Cline, 2009). Buna göre, BEP hazırlanacak öğrencinin önceden güçlü yanlarının, desteklenecek yönlerinin ve hedef alanlarının açık ve net bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir (Friend & Bursuck, 2012; Jones, 2004). Öğrenciye ilişkin gerekli bilgilerin edinilebileceği en önemli kaynak ailelerdir (DuBos & Fromer, 2006; Mitchell, 2008; Prater, 2018). Eğitimciler ile ailelerin ÖGÖ'ye ilişkin endişelerini ve gelişimi ile ilgili önceliklerini paylaşmaları planlama sürecinin niteliği bakımından gereklidir. Bu yolla öğrencinin güçlü yanları ve ilgi alanları başlangıç noktası olarak kullanılarak net hedefler kaydedilebilmekte ve öğrenmeyi sağlayacak stratejiler geliştirilebilmektedir (Dukes & Smith, 2006; Jones, 2004; Loreman, 2010). Aynı zamanda BEP'in her bir hedefine ilişkin değerlendirme ile güncelleme süreçlerinin tümünde öğretmenlerin aileler ile fikir alış veriş ve işbirliği halinde olmaları öğrenci başarısında etkili bir husustur (Bateman & Bateman, 2001; Miller, 2008).

BEP'e ilişkin süreçlerde okul paydaşlarının aileler ile işbirliğinin yanı sıra alanyazında ÖGÖ'lerin BEP toplantılarında bulunmalarının önemi de ayrıca vurgulanmaktadır. Buna göre, ÖGÖ'lerin kendi hedeflerini belirleme ve kendi ilerlemelerini izleme hakkındaki BEP toplantılarına katılmalarının başarılı olmak için

daha çok çalışmaları ve motive olmaları yönünde etkisi olduğu vurgulanmıştır (Briggs, 2004). Öte yandan öğrenciler ekip üyelerine yetersizliklerinin etkilerini, güçlü yönlerini ve okulda neler öğrendiklerini paylaşabilir. Alanyazında BEP toplantılarına aktif olarak katılan öğrencilerin yetişkinlerle etkileşimde bulunma konusunda daha iyi becerilere sahip olduğu ve kendi sorumluluklarını kabul etmeye daha fazla istek duydukları bilinmektedir (Friend & Bursuck, 2012).

Sonuç olarak önemle vurgulanması gereken bir husus ise; BEP'e ilişkin süreçlerin sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi için BEP geliştirme ekibinin ilgili süreçleri işbirliği içinde yürütmesi gerektiğidir (Briggs, 2004; Cohen, 2009; Corbett, 2001; Frederickson & Cline, 2009; Heward, 2013; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005; Mitchell, 2008; Rayner, 2007).

İzleyen başlıkta kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında işbirliğinin önemine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### **1.3.3. Ekip ve işbirliği**

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısı oluşturulacak güçlü ekibe ve bu ekibin işbirliği halinde çalışmasına bağlıdır. Bu ekipte hem genel eğitim sınıf öğretmenleri hem de özel eğitim öğretmenleri yer alabilmektedir. Hatta buna ÖGÖ'lerin ihtiyaç duyduğu eğitim ve ilgili hizmetleri sağlamaya yardımcı olabilecek diğer uzmanların (örn. Okul psikologları, konuşma-dil patologları, fizyoterapistler, danışmanlar) ve yardımcı personellerin (ör. Sınıf yardımcıları) dahil olabilecekleri belirtilmektedir (Dev & Haynes, 2015; Frederickson & Cline, 2009; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005; Mitchell, 2008). Alanyazında öğretmenlerin aralarında kendi yetenek ve becerilerini paylaşma yoluyla kuracakları işbirliğinin öğrencilerin gelişiminde en güçlü faktör olduğu vurgulanmaktadır (Briggs, 2004; Mastropieri & Scruggs, 2016). Tüm bu süreçlerde ekibin önemli diğer bir unsuru olan ailenin bu süreçlere katılımının ve desteğinin gerekliliği de alanyazında yoğun bir biçimde vurgulanmaktadır. Öğretmenler ile ÖGÖ aileleri arasındaki işbirliği öğrencilerin başarısına olumlu katkılar sağlamaktadır (Briggs, 2004; Cohen, 2009; Corbett, 2001; Frederickson & Cline, 2009; Halvorsen & Neary, 2001; Heward, 2013; Jones, 2004; Mastropieri & Scruggs, 2016; Mitchell, 2008; Rayner, 2007).

Öğretmenlerin ailelerin içinde bulunduğu duruma dair empatik bir anlayış geliştirmesi verimli aile-öğretmen işbirliğinin ilk adımıdır. Buna ek olarak, öğretmen ve

aileler arasındaki hassasiyete dayalı açık ve dürüst iletişim ise işbirliğinin sürdürülmesinde önemli unsurdur (Hornby, 2010; Jones, 2004). Öte yandan ailelerin genellikle çocuklarının öğretmenlerini büyük bir bilgi ve destek kaynağı olarak görmeleri nedeniyle kurulan işbirliği sayesinde çocuklarının öğrenimi ve gelişimine önemli katkıları olacaktır (Briggs, 2004; Frederickson & Cline, 2009; Hornby, 2010). Aileleri çocuklarının eğitime dahil etmek etkili bir eğitimin önemli bir unsuru olarak kabul edilmiştir. Bunların yanı sıra aile katılımı, öğretmen motivasyonu ve okul iklimine olumlu yönde yansımaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin okula devamı, olumlu tutum ve davranışları ile zihinsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte çocuklarının eğitim yaşantılarına katılım gösteren ailelerin, özgüvenleri ve kişisel eğitimlerine olan ilgisinin arttırdığı bilinmektedir (Hornby, 2010; Jones, 2004).

ÖGÖ'lerin eğitiminden sorumlu tüm paydaşların ekip olarak işbirliği içinde çalışmalarında öğretmenlere bazı sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda, bu süreçlerin sağlıklı yürütülebilmesinde öğretmenlerin iletişim ve işbirlikli çalışma becerileri ile yeterlikleri önemlidir (Dev& Haynes, 2015; Forlin, 2010; Friend & Bursuck, 2012). İzleyen başlıkta kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında önemli bir unsur olan öğretmen yeterliklerine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilecektir.

#### **1.3.4. Öğretmen yeterlikleri**

Öğretmenlerin giderek daha çeşitli öğrenci popülasyona sahip okullarda çalışmaya en iyi şekilde nasıl hazırlanabileceği akademisyenler, uzmanlar ve hükümetler için tüm dünyada önemli yer tutan bir tartışma ve araştırma konusu olmuştur (Forlin, 2010). Öğretmenlerin farklılıklara hoşgörü ile yaklaşma, öğrencilerin öğrenme ve gelişimsel ihtiyaçlarını destekleme, aileler ve diğer kurumlar ile işbirlikli çalışma bilgi ve becerilerine sahip olmaları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında oldukça etkilidir (Dukes & Smith, 2006; Forlin, 2010).

ÖGÖ ailelerin, çocukları ile ilgili sorunlara çözüm bulmak için öncelikle öğretmenlere yönelmektedirler. Ailelerin çocuklarıyla ilgili endişeleri olduğunda öğretmenlerle doğrudan iletişime geçebileceklerini hissetmeleri önemlidir. Öğretmenlerin iyi bir dinleyici olma ve sorunların çözümlerine yardımcı olmak için yeterli düzeyde bir temel danışmanlık becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Ancak, ortaya çıkan sorunlar yetkinlik seviyelerinin ötesindeyse aileleri nitelikli danışmanlara

yönlendirebilme konusunda bilgi ve beceriye sahip olmalıdırlar. Bu nedenle öğretmenlerin, aileler ile yazılı ve sözlü iletişimde etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca iletişimi sürdürmek için de gerekli örgütsel becerilere ihtiyaç vardır (Hornby, 2010).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında öğretmenlerin bilgi, beceri, mesleki uzmanlığı ve farklı öğrenci özellikleri (örneğin, farklı öğrenme hızı, öğrenme stilleri, fiziksel özellikleri vb.) hakkındaki düşünceleri öğretmenlik uygulamalarını etkilemektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Gürgür, 2008; Paterson, 2007; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2015; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Öğrenme öğretme durumlarının tasarlanması ve öğrencilerin öğretim süreçlerine etkin olarak katılımının sağlanması için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özellikleri dikkate alınması gerekmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenler, öğrencilerinin sağlığı ve güvenliği ile ilgilenmek, aile ile ilgili durumları anlamak ve öğrenmek için uygun bir ortam oluşturmak gibi işlevleri de yerine getirmelidirler (Frederickson & Cline, 2009; Halvorsen & Neary, 2001; Mitchell, 2008; Waitoller & Kozleski, 2010). Bu bağlamda özellikle genel eğitim sınıf öğretmeni belki öğrencinin farklılığından ilk şüphelenen, bu konuda gerekli veriyi toplayan, öğrencinin güçlü yanlarını, ihtiyaçlarını ve eğitim programının temel öğelerini oluşturmada en büyük katkıyı sağlayan kişilerdir (Friend & Bursuck, 2012; Paterson, 2007). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında genel eğitim öğretmeni kadar önemli bir rolü olan özel eğitim öğretmenleri de ÖGÖ'lerin BEP'inin oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesinde genel eğitim öğretmenleri ile sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Ek olarak destek eğitim hizmetlerinde doğrudan ya da danışmanlık yoluyla dolaylı öğretim sağlamaktadırlar (Friend & Bursuck, 2012).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil olan öğretmenlerin, tüm öğrencilerin eğitimine yönelik engelleri belirleme, ortaya çıkarma ve ortadan kaldırma konusunda donanımlı olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini geliştirmeye, olumlu sosyal etkileşimi, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını ve motivasyonunu göz önünde bulunduracak etkili programlar tasarlama (Waitoller & Kozleski, 2010) ve yürütme yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Slee, 2010).

Öğretmenlerin çeşitli yetersizlik türleri ve bu tür yetersizliğe sahip çocukların öğretimi için gerekli öğretim stratejileri hakkında bilgi ve beceri sahibi olmadıkları



gerekçesiyle başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütülmesinin mümkün olamayacağı iddia edilmektedir. Bu iddianın ortaya çıkmasına sebep olan öğretmenlerin, ÖGÖ'lerin eğitimi konusunda gerekli becerilere sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra ÖGÖ'lerin yetersizlik türüne göre gruplandırılarak uzmanlar tarafından ilgilenilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Böyle bir tutum, tüm öğrencilerin öğrenmesi için eğitim sistemindeki paydaşların sorumluluk almasına ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının gelişmesine engel teşkil etmektedir. Çünkü kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının gelişmesi, bilmek-uygulamak-inanmak kavramlarının gücünü etkili kullanan öğretmenlere bağlıdır (Rouse, 2010).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları söz konusu olduğunda, ÖGÖ'lerin genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitilmelerini içeren öğretmen tutumları sıklıkla araştırılmaktadır. Tutum, bir nesne veya konu hakkında öğrenilmiş bir cevaptır ve kişisel inançların kümülatif bir sonucudur. İnanç, bireylerin tutumlarını ve davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik pozitif tutum içinde olmaları hem kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısında hemde öğretmen yeterliklerinde etkili bir unsurdur (Chambers & Forlin, 2010).

Hem öğretmen yeterlikleri arasında yer alan hem de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısında etkili olan önkoşullardan bir diğeri de öğrencilerin fiziksel ve öğrenme özelliklerine uygun olarak öğretmenler tarafından eğitim ortamlarının düzenlenmesidir (Acarlar, 2017; Frederickson & Cline, 2009; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). İzleyen başlıkta kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında önemli bir unsur olan fiziksel düzenlemelere ilişkin detaylı açıklamalara yer verilecektir.

### **1.3.5. Fiziksel düzenlemeler**

Okulların ve dersliklerin öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesi öğrencilerin başarısında ve rahat bir ortamda eğitimini sürdürmesinde etkilidir (Frederickson & Cline, 2009). Aynı zamanda yapılan fiziksel düzenlemeler hem öğretim programlarının uygulanma süreçlerinde ciddi katkıları bulunmakta hem de daha verimli bir öğretim sürecine olanak tanımaktadır (Halvorsen & Neary, 2001;

Kargın, 2017). Bu anlamda öncelikle öğretim ortamında ÖGÖ için ihtiyaç duyulabilecek herhangi bir donanıma kolay erişim ve ulaşılabilirliğin sağlanması gerekmektedir. Bu sayede öğrencinin hem öğrenmesinde hem de akranları ve öğretmeni ile etkileşiminde olumlu yansımalar görülebilir (Briggs, 2004; Cook, Klein, Chen & Tessier, 2012; Heward, 2013; Jones, 2004; Mitchell, 2008; Prater, 2018). Diğer yandan uygun ısı, ışık, havalandırma ve akustik düzenlemelerinin yapılması tüm öğrencilerin öğrenmesinde olduğu gibi ÖGÖ'lerin de öğretimi üzerinde etkili diğer faktörlerdir (Acarlar, 2017; Briggs, 2004; Kargın, Güldenoğlu & Şahin, 2010; Paul & Whitelaw, 2011; Prater, 2018; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Örneğin; bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan ÖGÖ'lerin yetersizlik türlerinden biri de işitme yetersizliğidir. Bu tür yetersizliğe sahip öğrencilerin buldukları eğitim ortamlarında ışık ve aydınlatmanın zayıf olması ya da ışığın ters yönden gelmesi nedeniyle konuşmacının jest ve mimiklerinden görsel ipucu alınmasına engel olmaktadır (Roy, 2009; Salend, 2005). Öte yandan, öğretim ortamlarındaki akustik düzenlemelerin yeterli olmamasına bağlı olarak kontrol altına alınamayan çevresel gürültü birçok öğrencinin dinlenme ve öğrenmesine olumsuz etki ettiği gibi işitme kayıplı öğrencilerin dinleme ve öğrenmesi üzerinde daha fazla etkilidir (Acarlar, 2017; Paul & Whitelaw, 2011; Roy, 2009).

Bunların yanı sıra öğretim oturumlarında oturma düzeninde öğrencilerin çeşitli tercihleri olabileceği gibi öğretmenler de göz önünde bulundukları bazı öğelere bağlı olarak bir düzen oluşturulabilmektedirler. Ancak öğrencilerin yetersizlik türlerine bağlı olarak oturma düzeninde bazı hususlara hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Örneğin, işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin bir öğretmeni görebileceği ve duyabileceği, akranlarından yardım alabileceği pozisyonda konumlandırılması öğretim sürecinden verim alınabilmesi bakımından önemlidir (Briggs, 2004; Mastropieri & Scruggs, 2016; Roy, 2009; Salend, 2005).

İzleyen başlıkta kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının önemli bir ön koşulu olan destek eğitim hizmetlerine ilişkin kapsamlı açıklamalara yer verilmiştir.

### **1.3.6. Destek eğitim hizmetleri**

Destek eğitim hizmetleri kavramı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında yaygın kullanılan bir terimdir. Destek eğitim hizmetlerinde amaç tüm

öğrencilerin okul kültürü ve programına mümkün olduğu kadar çok katılım göstermelerini ve genel eğitim ortamlarında başarılarını desteklemektir (Barton, 2016; Clough & Lindsay, 1991; Farrell, 2010; Friend & Bursuck, 2012; Mitchell, 2008; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Etkili destek hizmetlerin, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısında ve BEP'in başarılı bir biçimde uygulanmasında katkısı büyüktür (Burns, 2003; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Son yıllarda destek eğitim hizmetleri, genel eğitim sınıflarındaki ÖGÖ'lere ve öğretmenlerine destek olmak üzere sınıf içi destek ile sınıf dışı desteği içerecek biçimde şekillenmiştir (Greene & Kochhar-Bryant, 2003; Salend, 2005; Winzer, 2000).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ortamlarında sunulan özel eğitim destek hizmetleri özel eğitim danışmanlığı, işbirlikli öğretim ve DEO olarak sınıflandırılmaktadır (Gürgür 2008; Heward, 2013; Mastropieri & Scruggs, 2016). Buna göre, destek eğitim hizmetleri türlerine ilişkin açıklamalar izleyen başlıklar altında detaylı olarak açıklanmıştır.

#### **1.3.6.1. Özel eğitim danışmanlığı**

Özel eğitim danışmanlığı doğrudan olmayan dolaylı destek eğitim hizmetidir. Danışman öğretmen modeli olarak da bilinir (Heward, 2013; Idol, 1989; Idol, 2006; Mitchell, 2008). Danışman öğretmen, ÖGÖ ile doğrudan eğitim yürüten genel eğitim öğretmenlerine ve diğer personele destek sağlamaktadır. Bu destek; öğretim yöntemlerini, öğretim programı materyallerini, öğretim etkinliklerini ve değerlendirme araçlarını hatta davranış yönetimi stratejilerini bile belirleme şeklinde olabilmektedir (Heward, 2013; Idol, 1989; Kırcaali-İftar, 1998; Mastropieri & Scruggs, 2016; Prater, 2018). Özel eğitim danışmanları, ÖGÖ ile çalışan öğretmenlerin yanı sıra ailelere de çocuklarını daha iyi anlamaları, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi için rehberlik etmektedirler (Reynolds, 1962).

Özel eğitim danışmanlığı sürecinin üç temel bileşeni vardır. Bunlar danışman, danışan ve kişi ya da sorundur. Danışman özel eğitim öğretmeni olabileceği gibi dil konuşma terapisti ya da farklı bir alandan uzman da olabilmektedir (Mitchell, 2008; Prater, 2018). Danışan ise ÖGÖ ile çalışan öğretmenler, okul yöneticileri ya da aileler olabilmektedir. Danışan, danışmana ÖGÖ hakkında ya da yaşanan bir sorunun çözümüne yönelik danışabilmektedir (Dinkmeyer & Carlson, 2006; Prater, 2018).

Bu modelin en büyük avantajı, danışman öğretmenin birkaç öğretmenle çalışabilmesi ve dolaylı olarak birçok çocuğa hizmet verebilmesidir. En büyük dezavantajı ise, çoğu danışman öğretmenin öğrencilerle doğrudan çok az temasta olmasıdır (Heward, 2013). Diğer bir dezavantajı ise, bir kişinin uzman diğerinin acemi algısı olduğu için öğretmenlerin tercih etmekten kaçınmasıdır. Öte yandan henüz çok yaygın bir destek eğitim hizmeti değildir (Idol, 1989)

### **1.3.6.2. İşbirlikli öğretim**

İşbirlikli öğretim, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü genel eğitim sınıflarında öğretimi planlama, sunma ve değerlendirme sorumluluğunu paylaşan bir genel eğitim bir de özel eğitim öğretmenin birlikte yer aldığı destek özel eğitim hizmet sunum modelidir (Friend, 2008; Friend & Bursuck, 2012; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Kırcaali-İftar, 1998; Kloo & Zigmond, 2008; Mastropieri & Scruggs, 2016; Murawski & Dieker, 2004; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; Wang & Fitch, 2010).

İşbirlikli öğretim modelleri; (a) bir öğretmen/bir yardımcı olmak, (b) bir öğretmenin/bir gözleyen, (c) alternatif öğretim, (d) paralel öğretim, (e) istasyon öğretimi ve (f) ekip öğretimi modellerinde olabilmektedir. (a) *Bir öğretmenin, bir yardımcı öğretmen modelinde*, genel eğitim öğretmeni sınıf ile öğretimi sağlarken, özel eğitim öğretmeni ihtiyaç duyan ÖGÖ ya da normal gelişim gösteren öğrencilere öğretim desteği sağlar. (b) *Bir öğretmenin/bir gözleyen modelinde* öğretmenlerden biri öğretimi gerçekleştirirken diğeri öğrencilere dair detaylı gözlemler yapar. (c) *Alternatif öğretimde*, bir öğretmen genellikle farklı bir ortamda ihtiyaç duyulan alanda desteklemek için küçük bir grup öğrenciye ders verirken, diğer öğretmen sınıfın geri kalanıyla öğretim sürdürür. (d) *Paralel öğretimde* sınıf iki alt gruba bölünür. Her öğretmen aynı materyali farklılaştırılmış öğretimi ve öğrenci katılımını teşvik etmek amacıyla bir alt gruba ders verir. (e) *İstasyon öğretiminde*, öğrenciler üç gruba ayrılır. İki grup ile öğretmenler tarafından öğretim yürütülürken ve üçüncü istasyon ise bağımsız olarak çalışır. Gruplar istasyonlar arasında dönüşümlü olarak hareket ederler. *Ekip öğretiminde*, her iki öğretmen de planlama, öğretim ve sınıf yönetimi sorumluluklarını eşit olarak paylaştığı birlikte öğretimi sürdürdükleri modeldir (Friend, 2008; Friend & Bursuck, 2012; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Mitchell, 2008; Wang & Fitch, 2010).

Başarılı işbirlikli öğretim yürütülmek için dikkate alınması gereken önemli bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlardan ilki genel eğitim ile özel eğitim öğretmenlerinin açık ve ortak hedefler belirlenmesi gerekmektedir. Diğeri ise öğretmenlerin her birinin rolünün tanımlanması gerekmektedir. Bununla birlikte alınan kararlarda ve sonuçlarda ortak sorumluluk üstlenilmelidir (Mitchell, 2008; Walter-Thomas, Bryant & Land, 1996).

İşbirlikli öğretimin en büyük avantajı ÖGÖ'lerin sınıf içerisinde akranları ile birlikte eğitim ve destek alabilmeleridir (Isherwood, Barger-Anderson, Merhaut, Badgett & Katsafanas, 2011; Friend, 2008; Kloo & Zigmond, 2008; Murawski & Dieker, 2008). Diğer yandan, işbirlikli öğretim öğretmenlere öğrenciler ile ilgili karşılaşılabilecek zorlukların çözümüne dair ortak bir anlayış ve karşılıklı güvene bağlı olarak etkili süreç yönetimi olanağı sağlamaktadır (Mitchell, 2008; Walter-Thomas, Bryant & Land, 1996; Wearmouth, 2016). Sınıflarda genel eğitim öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin sorumluluğu paylaşmasına bağlı olarak öğrencilere ayrılan zaman artırılabilir. Buna bağlı olarak, ortaya çıkabilecek sorunlara erken müdahale olanağı bulunmaktadır (Wearmouth, 2016). Aynı zamanda karşılaşılabilecek sorunları aşmanın yeni yollarını meslektaşların birbirinden öğrenmeleri için fırsatlar sağlamaktadır (Mitchell, 2008). Bunlara ek olarak işbirlikli öğretim, öğretim programının uygulanmasını kolaylaştırabilir, öğrencilerin başarıya bağlı olarak özgüvenini artırabilir, olumlu davranışları teşvik edebilir ve tüm sınıf üzerinde yararlı bir etkiye sahip olabilir (Briggs, 2004; Cramer & Nevin, 2006).

İşbirlikli öğretimde sınıflarda özel eğitim öğretmenlerinin yer alması bakımından okullarda finanse edilmesi pahalı bir seçenektir (Wearmouth, 2016). Öğretmenler arasında gelişebilecek anlaşmazlıkların çözülememesi işbirlikli öğretim sürecinin başarısında önemli bir tehdit olabilmektedir (Mitchell, 2008; Isherwood, Barger-Anderson, Merhaut, Badgett & Katsafanas'ın (2011) araştırmasında işbirlikli öğretim yürüten öğretmenlerin birbiri ile uyum göstermemesi ve özel eğitim öğretmenin genel öğretim programlarına hakim olmamasına bağlı olarak çeşitli sorunlar belirlenmiştir. Öte yandan yine bu çalışmada öğretmenlerin bir araya gelerek önceden planlama yapmaya zaman ayıramadığı, anlık planlamalar yaptıkları belirlenmiştir.

### **1.3.6.3. Destek eğitim odası (DEO)**

Alanyazında kaynak oda (resource room) olarak geçmektedir (Burns, 2003; Friend & Bursuck, 2012; Heward, 2013; Idol, 2006; McNamara, 1989; Reynolds, 1962; Smith, 2016; Swanson & Vaughn, 2010; Wiederholt & Chamberlain, 1989; Wiederholt, Hammill & Brown, 1978). Uluslararası alanyazınla benzer biçimde Türkiye’de de 18/1/2000 tarihli ve 23937 mükerrer sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 4. Maddesi f bendinde “*Kaynak Oda: Kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda, özel eğitim gerektiren öğrencilerin destek eğitimi alması için düzenlenmiş ortamı*” biçimde tanımlanmaktadır (MEB, 2000). Ancak bu yönetmelikteki 8.12.2004 tarihli ve 25674 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan değişikliklerde bu tanım “*Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası: Eğitim kurumlarında, özel eğitim gerektiren öğrencilere ihtiyaç duyulan alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı*” şeklinde yapılmıştır (MEB, 2004). Görüldüğü üzere 2000 yılındaki yönetmelikteki *kaynak oda* ifadesinden 2004 yılında *destek eğitim odası* ifadesine geçiş yapılmaya başlanmıştır. 2006 yılındaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde *kaynak oda* ifadesi tamamen kaldırılmış sadece *destek eğitim odası* ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2006). Bu bağlamda, araştırmada da destek eğitim odası kavramı kullanılmaya karar verilmiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının temel amacı öğrencilerin en az sınırlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarına tam katılımıdır. Ancak bazı ÖGÖ’lerin yoğun desteğe ihtiyacı olduğunda okuldaki zamanlarının bir kısmını genel eğitim sınıfı dışında bulunan DEO’larda geçirmeleri gerekmektedir (Friend & Bursuck, 2012; Heward, 2013; Idol, 2006; McNamara, 1989; Wiederholt & Chamberlain, 1989). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren ÖGÖ’ler okuldaki akranları ile birlikte olabilmekte ve DEO hizmeti sayesinde genel eğitim sınıfındaki başarıları desteklenmektedir (Benner, Bell & Broemmel, 2011; Burns, 2003; Mastropieri & Scruggs, 2016; Wiederholt & Chamberlain, 1989; Wiederholt, Hammill & Brown, 1978). DEO, ÖGÖ’lerin okul zamanının büyük bir kısmını genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte geçirmekte iken, günün bir kısmı için düzenli olarak planlanmış, bireysel ya da küçük gruplar ile eğitim aldıkları sınıf dışı ortamdır (Burns, 2003; Heward, 2013; Idol, 2006; Reynolds, 1962; Smith, 2016; Swanson & Vaughn, 2010; Wiederholt & Chamberlain, 1989; Wiederholt, Hammill & Brown, 1978).

Vaughn & Klingner'in (1998) yaptıkları araştırmada, ÖGÖ'lerin genel eğitim ortamının sosyal açıdan faydalı olduğunu ancak genel eğitim sınıfından ziyade DEO'da daha iyi konsantre olduklarını ve öğrenme sağladıklarını bildirdikleri belirlenmiştir. Alanyazına göre DEO, ÖGÖ'lerin okul zamanının yüzde 21 ile 60 aralığındaki kadar vakit geçirdikleri yerlerdir (Burns, 2003; Heward, 2013; Swanson & Vaughn, 2010).

Diğer destek eğitim hizmetlerinde olduğu gibi DEO'nun da avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmaktadır. Buna göre, DEO' ÖGÖ'lerin genel eğitim sınıfında akranları ile bir arada olmalarını desteklemektedir (Jenkins & Mayhall, 1976; Heward, 2013; Mastropieri & Scruggs, 2016). Aynı zamanda ÖGÖ'lerin her gün ihtiyaç duydukları bireyselleştirilmiş eğitimi alabilmelerine olanak tanımaktadır (Jenkins & Mayhall, 1976; Heward, 2013). DEO'nun esnek ve etkili olarak çalışma programının yapılması sayesinde daha fazla sayıda öğrenciye hizmet edilebilmektedir (Heward, 2013). Bunlara ilave olarak DEO, ÖGÖ'lerin akademik başarısını arttırmasına ve sosyal davranışın gelişimine olanak sağlar (Leviton, 1978). DEO'nun avantajlarına karşılık bazı dezavantajları vardır. Buna göre, ÖGÖ genel eğitim sınıfı ve DEO arasında gidip gelerek zaman harcamaktadırlar. Etkili ve işbirlikli bir planlama yapılmaz ise genel eğitim sınıfı ile DEO arasında tutarsız öğretim yaklaşımlarına neden olabilir. DEO, öğrencilerin etiketlenmesine neden olabilir ve özgüvenlerine zarar verebilir. Bunlara ek olarak ise, DEO'nun ÖGÖ'lerin akranlarla ilişkilerini geliştirme fırsatlarını sınırlandırdığı ileri sürülmektedir (Heward, 2013).

### **1.3.7. DEO Hizmetinde Rol ve Sorumlulukları Olan Paydaşlar**

DEO'nun işleyişinde rol ve sorumlulukları bulunan ve ÖGÖ'lerin eğitiminden sorumlu pek çok paydaş bulunmaktadır. Bu bağlamda, izleyen başlıklarda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, okul rehberlik öğretmenlerinin ve ailelerin DEO'da rol ve sorumluluklarına ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

#### **1.3.7.1. Okul yöneticilerinin DEO'da rol ve sorumlulukları**

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının temelinde ÖGÖ'lerin genel eğitim okullarındaki sınıflara yerleştirilmesi bulunmaktadır. Yerleştirme kararı Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda yapılmaktadır (MEB, 2018a). Okula geçişi ya da kaydı gerçekleştirilen öğrenciler için BEP ekibi, öğrencinin alacağı eğitimi ve gerekli hizmetleri belirlemektedir. Ancak öğrencinin BEP'inin

hazırlanmasından önce okul yöneticilerinin atması gereken bazı önemli adımlar bulunmaktadır. Öncelikle okul yöneticileri özel eğitim hizmetleri ile ilgili yasalar ve programlar hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Patterson, 2001). Aynı zamanda, okul personelinin ve ÖGÖ velilerinin yasalar hakkında bilgi sahibi olmaları ve ÖGÖ'lere sağlanacak destek eğitim hizmetlerinin ve uyarlamaların açıklanması için gerekli adımları atmalıdırlar (Bateman & Bateman, 2001; Friend & Bursuck, 2012). Diğer yandan okul yöneticileri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetlerine ilişkin gerekli çalışma programının hazırlanmasından sorumludurlar (Bateman & Bateman, 2001; McNamara, 1989; Patterson, 2001). Buna göre, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde DEO'da görev alacak öğretmenlerin çalışma programının okul yönetimi tarafından yapıldığı açıkça belirtilmiştir. Yine bu yönetmeliğe göre, okul yönetiminin diğer bir görevi de DEO'da görev alacak öğretmenlerin belirlenerek il veya ilçe milli eğitim müdürlüğüne sunmaktır (MEB, 2018a).

Bunların yanı sıra okul yöneticilerinin BEP geliştirme ekibinin toplantılarına başkanlık etmekten sorumludurlar (MEB, 2018a). BEP'e ilişkin toplantılarından önce, çok fazla ön hazırlık yapılması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bu bağlamda, okuldaki ÖGÖ'lerin yetersizlikleri ve okulun bu öğrencilerinin ihtiyaçlarına yanıt verebilme düzeyi hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Diğer yandan BEP geliştirme ekibinin toplantılarına özellikle aileler ile ÖGÖ'ler olmak üzere tüm üyelerin katılımını sağlamak ve alınan kararlara katılımcıların onaylarını gösterir biçimde belgelemekten sorumludurlar. Ancak, okul yöneticilerinin en önemli sorumluluğu BEP'in öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde işleyişinden emin olmaktır (Bateman & Bateman, 2001).

Okul yöneticilerinin yukarıda bahsi geçen bilgilendirme, DEO çalışma programını yapma, BEP toplantılarına başkanlık etme ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin süreçlerin işleyişinden emin olma gibi birçok sorumluluğu bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenler ve veliler ile kuracakları pozitif ilişkiler ve işbirliği sayesinde tüm bu süreçlerin sağlıklı işleyişi desteklenmektedir (Bateman & Bateman, 2001; Idol, 2006; MEB, 2018a; Patterson, 2001).

### ***1.3.7.2. Okul rehberlik öğretmenlerinin DEO'da rol ve sorumlulukları***

Okul rehberlik öğretmenleri okulda birçok farklı rolü vardır. Alanyazında bu rollerinin başında tüm öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerini



desteklemek gelmektedir. Bunlara ek olarak ise tüm öğrenciler için güvenli bir öğrenme ortamı yaratan bir okul kültürünün sağlamak için gerekli hizmetleri tasarlama ve sistematik bir biçimde yürütme gibi rol ve sorumlulukları bulunmaktadır (MEB, 2017; Mitcham, Agahe Portman & Afi Dean, 2009; Oehrtman, 2018; Trusty & Brown, 2005). Buna bağlı olarak okul rehberlik öğretmenleri rol ve sorumluluklarını yerine getirmek için okuldaki yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile işbirliği yapmaktadırlar (Holcomb-McCoy, 2007; MEB, 2017). Bu bağlamda okuldaki yöneticiler ile öğrencilerin başarısına olumlu etki etmesi amacıyla, olumlu ve güvenli bir okul kültürü oluşturmak için birlikte hareket ederler (Stone & Clark, 2001). Öğretmenlere ise öğrencilerin çeşitli özelliklerinden kaynaklanan durumlarla baş etme ve öğrencileri eğitim öğretim sürecine dahil etme konusunda (Friend & Bursuck, 2012), öğrenci motivasyonunu artırma, öğrenci akademik öz-yeterliliğini en üst düzeye çıkarmak için (Sink, 2008) çeşitli önerilerde bulunmaktadırlar (MEB, 2017). Bunların yanı sıra, aileleri okul toplantılarına davet ederek ya da çeşitli bilgilendirici toplantılar düzenleyerek öğrencilerin eğitim yaşantılarına katılmalarına teşvik edebilirler (Holcomb-McCoy, 2007; MEB, 2017). Öte yandan öğrencilere de stres ya da ani olaylar karşısında yaşadıkları duygusal sorunlar ile baş etme, kariyer seçimi gibi konularda bireysel ya da grup olarak bilgilendirici toplantılar yoluyla hizmet sağlamaktadırlar (Friend & Bursuck, 2012; Holcomb-McCoy, 2007; MEB, 2017; Mitcham, Agahe Portman & Afi Dean, 2009).

Türkiye’de Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2017) rehberlik öğretmenin görevleri açık bir biçimde tanımlanmıştır. Oldukça kapsamlı bir görev ve sorumlulukları olan rehberlik öğretmenleri, ÖGÖ’lerin eğitsel değerlendirme ve tanılanmasında özel eğitim değerlendirme kuruluna üye olarak katılmaktadır (MEB, 2017). Bunların yanı sıra BEP geliştirme ekibinde rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere görevli üyedir (MEB, 2017; MEB, 2018a). DEO’ya ilişkin rol ve sorumlulukları ise, yine rehberlik hizmetleri yönetmeliğindeki 34. Maddenin m bendinde “*Destek eğitim odasında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin gelişimini takip eder. Öğretmenlere bu konuda rehberlik eder.*” ifadesiyle açıkça belirtilmiştir. Buna ek olarak, rehberlik öğretmeni yürüttüğü tüm rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin çalışmaların kaydını tutarak, çalışmalara ait doküman arşivi oluşturmaktan sorumludur (MEB, 2017).

### **1.3.7.3. Öğretmenlerin DEO'da rol ve sorumlulukları**

DEO öğretmenleri, genelde özel eğitim öğretmenlerinden oluşan ve normal okul gününde bir veya birkaç öğrenciye gereksinimlerine göre DEO'da eğitim vermektedirler (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). DEO'da görev alan öğretmenlerin görevi sadece ÖGÖ'lerin genel eğitim sınıfına katılımını sağlamak için ekstra yardım etmek değildir (Despande, 2013). Heward (2013) DEO'da görevli öğretmenin, birincil rolünü DEO'ya yönlendirilen öğrencilere gerekli akademik becerileri, sosyal becerileri ve öğrenme stratejilerini öğretmek olan özel eğitim öğretmeni olarak tanımlar. Ancak Türkiye'de okul kademesine bağlı olarak DEO'da özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi, sınıf ve diğer alan öğretmenlerinin görevlendirilebilmektedir (MEB, 2018a).

DEO hizmeti veren öğretmen, ÖGÖ'lere ilişkin ihtiyaç duyulan belirli becerilere odaklanabilir ve bu becerileri edinmede öğrencinin ilerlemesini izleyebilir. Öğretmen ayrıca, tipik olarak okuma veya matematik alanlarında, öğrencinin gereksinimlerini karşılamak için bireyselleştirilmiş öğretimi planlama ve uygulama sorumluluğunu da taşımaktadır (Hart, 2003; McNamara, 1989; Swanson & Vaughn, 2010; Wiederholt, Hammil & Brown, 1983). Buna göre, DEO'da görev alan öğretmenlerin temel sorumluluğu hizmet alan öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak ulaştırılması istenen hedefler için bireye özel tasarlanmış öğretim süreçlerini tasarlamak ve yürütmektir (Burns, 2003).

Daha önce de sözü edildiği üzere öğretmen işbirliği, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin başarılı olması için anahtar roledir (Gürgür, 2008; McNamara, 1989; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2015). Bu doğrultuda DEO hizmetinden yararlanan ÖGÖ'lerin okul gününün çoğunu genel eğitim öğretmenleri ile geçirdiği göz önüne alındığında, DEO'da yürütülen derslerden sorumlu öğretmenler ile genel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içinde çalışması önemlidir (Burns, 2003; Friend & Bursuck, 2012; Idol, 2006; McNmara, 1989). İşbirliğinin amacı, DEO'daki programı ile genel eğitim programını desteklemek ve aynı zamanda öğrencilerin DEO'daki öğrenmelerini genel eğitim sınıfına transfer edebilmesidir (Idol, 2006).

Bu nedenle DEO hizmetinin planlanması sadece DEO öğretmenin değil aynı zamanda genel eğitim öğretmenin de sorumluluğundadır. DEO öğretmeni planlama sürecini genel eğitim öğretmeni ile birlikte yürütürük ulaşılmak istenen hedeflere daha kolay varılmasında etkilidir (Burns, 2003; Heward, 2013; McNmara, 1989). Aksi halde DEO'da yürütülecek olan programın belirsiz olması, bu programa dahil olanların

kendilerinden bekleneni veya programın gereklerini bilmemesi ve gerçekçi olmayan beklentilerin olması DEO'nun başarısını olumsuz etkilemektedir (Heward, 2013; McNamara, 1989; Mitchell, 2008). DEO hizmetine ilişkin öğretmenler arası işbirliğinin yanı sıra aileler ile işbirliği de DEO'dan yürütülecek programın başarısı için önemlidir. ÖGÖ'lerin eğitiminden sorumlu tüm öğretmenlerin BEP hazırlama, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğrenci aileleri ile düzenli toplantılar yapması gerekmektedir (Burns, 2003; McNmara, 1989; Smith, 2016).

#### ***1.3.7.4. Ailelerin DEO'da rol ve sorumlulukları***

Tarihsel sürece bakıldığında geçmiş yıllarda ÖGÖ ailelerinin çocuklarının ihtiyaçlarının farkında olmadığı düşünülmekteydi. Hatta ÖGÖ'lerin eğitim ihtiyaçlarını sadece öğretmenlerin bileceği iddia edilmekteydi. Ancak zamanla bu bakış açısı değişti ve yasal olarak da ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı sağlanmıştır (Bateman & Batrman, 2001; Jones, 2004). Ailelerin ÖGÖ'lerin tanılama, değerlendirme ve yerleştirme süreçlerinin her aşamasında görüşünün alınmasına ve aktif katılımına ilişkin ülkemizdeki yasal düzenleme 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirgin biçimde ortaya konulmuştur (MEB, 1997). ÖGÖ'lerin eğitim yaşantısında istenen başarıya ulaşmada büyük rolü olan ailelerin, çocuklarının tanılanmasından başlayarak tüm eğitim süreçlerine bilgilendirilerek dahil edilmesi önerilmektedir (MEB, 2018a; Mitchell, 2008). Hatta çocuklarının eğitim ve gelişimini desteklemeleri bakımından ÖGÖ ailelerinin ihtiyaçları doğrultusunda aile eğitim programlarına dahil edilmesi önemle vurgulanmaktadır (Frederickson & Cline, 2009; MEB, 2018a).

DEO hizmetine ilişkin rol ve sorumluluklarına gelince; yukarıda bahsi geçtiği üzere ÖGÖ'lerin DEO hizmetinden yararlanma kararı okulun BEP geliştirme ekibinin işbirliğinde yürütülmektedir. Aileler de BEP geliştirme ekibinin birer üyeleridir (MEB, 2018a). Bu doğrultuda aileler çocuklarının DEO hizmeti alma ve alacağı dersler konularında kararlara katılma hakkına sahiptir.

İzleyen başlıkta DEO hizmetine ilişkin Türkiye'deki yasal düzenlemeler ve uygulamalara dair açıklamalara yer verilecektir.

#### 1.4. Türkiye’de DEO’ya Dair Yasal Düzenlemeler ve Uygulama Süreçleri

Ülkemizde ÖGÖ’lerin eğitim süreçleri tanımlanmasının ardından eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri ile başlamaktadır. Buna göre, ÖGÖ’lerin tanımlanması ve değerlendirilmesi RAM’larda oluşturulan *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu* tarafından gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018a). Yerleştirilme kararı ise *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu* doğrultusunda *Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu* tarafından gerçekleştirilmektedir. İl milli eğitim müdürlükleri ve Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ilçe milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulan *Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu* ilgili kişi ve kurumlar ile işbirliği yaparak özel eğitim hizmetlerinin planlanmasını, yürütülmesini ve izlenmesini sağlamaktadır (MEB, 2018a). ÖGÖ’lerin yerleştirme kararı sonrasında eğitim yaşantılarının sürdürülmesinde BEP’in hazırlanması yasal olarak bir zorunluluktur. Buna göre, ÖGÖ’lerin yerleştirildiği okullarda BEP’in hazırlanması, uygulaması, izlenmesi, değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması ile ilgili süreçlerde koordinasyonun sağlanması için BEP geliştirme birimi oluşturulur (MEB, 2018a). BEP geliştirme birimi; okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında; rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenciden oluşmaktadır. BEP biriminin görevleri yönetmelikte (MEB, 2018a) açık bir biçimde tanımlanmıştır. BEP biriminin görevleri arasında “*DEO hizmeti alacak öğrencilerin derslerinin ve haftalık ders saati sayısının belirlenmesi*” şeklinde açıkça belirtilmiştir.

Ülkemizdeki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yürütülen destek eğitim hizmetlerine geçmişten günümüze doğru bakıldığında ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) 23. Maddenin h bendinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında destek eğitim hizmetlerinin, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebileceği biçiminde ifade edilmektedir. Yine bu yönetmelikte DEO’nun açılmasına ve yürütülmesinde dikkate alınacak hususlar 28. Maddede açıklanmıştır. Ancak bu uygulamalar okulların fiziki ya da öğretmen kapasitesi olanaklarına bırakılmıştır. Bu durum 2015 yılında değişikliğe uğramıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hem 2015/15 nolu Genelge hem de 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmî Gazete de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gereğince, okul ve kurumlarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile özel yetenekli öğrenciler için gerekli düzenlemeler yapılarak DEO’ların açılması zorunlu hale gelmiştir.

Bu genelge sonrası DEO kılavuzu güncellenerek 2016 yılında erişime açılmıştır. Kılavuzda DEO'nun işleyiş usul ve esasları ile DEO'ya ilişkin standartlar ana başlıkları altında birçok konuya açıklık getirilmiştir (DEO kılavuzu, 2016).

Özel eğitim hizmetlerine ilişkin günümüzde güncel ve yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2018) beşinci bölümünde “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları*” hakkındaki usul ve esaslar açıklanmıştır. DEO hizmetinin uygulama süreçlerinde izlenecek usul ve esaslar ise bu bölüm ve başlık altındaki yönetmeliğin 25. maddesi ile açıklanmıştır. Buna göre:

**Madde 25-** (1) *Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim veren okullarda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerince destek eğitim odası açılır. Destek eğitim odasında eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:*

a) *Eğitim alacak öğrenciler, bu öğrencilere okutulacak dersler ile öğrencilerin alacağı haftalık ders saati BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda belirlenir. Bu planlama haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde yapılır.*

b) *Destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin çalışma programları okul yönetimince yapılır.*

c) *Destek eğitim alacak öğrenci sayısına göre okullarda birden fazla destek eğitim odası açılabilir.*

ç) *Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak bire bir eğitim yapılır. Ancak, BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda gerektiğinde eğitim performansı aynı seviyede olan öğrencilerle bire bir eğitimin yanında en fazla 3 öğrencinin bir arada eğitim alacağı grup eğitimi de yapılabilir.*

d) *Destek eğitim BEP geliştirme biriminin planlaması doğrultusunda okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde hafta sonu da planlanabilir. Öğrenciye ders saatleri içinde eğitim verilecekse destek eğitim alması planlanan dersin saatinde o derse ilişkin eğitim verilir.*

e) *Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda takip ettikleri dersler destek eğitim odasında zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak verilir. Bu programlar öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı ile bütünlük oluşturacak şekilde planlanır ve yürütülür.*

f) *Destek eğitim odasında; öğrencilerin eğitim ihtiyaçları takip ettikleri eğitim programı ve öğrencilerin kayıtlı oldukları kademe esas alınarak özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf ve diğer alan öğretmenleri okul yönetiminin teklifi doğrultusunda il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerince görevlendirilir.*

g) *İlkokul ve ortaokullardaki destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrencilere eğitim vermek üzere üst kademelerde görev yapan alan öğretmenleri de görevlendirilebilir.*

ğ) *Okul müdürü ve müdür yardımcıları destek eğitim odalarında görevlendirilmez*

Son olarak, MEB'in DEO hizmetinin yaygınlaştırılmasına yönelik girişimlerine ilişkin bakanlık tarafından basında bilgi paylaşılmıştır. Buna göre; daha önce sadece 33 ilde bulunan MEB tarafından tasarlanan yeni standartlardaki DEO'ların sayısı 79 iken, günümüzde 81 ilde toplam 200 DEO'ya ulaşıldığı bildirilmiştir (MEB, 21/12/2019 tarihli haber).

## **1.5. İlgili Araştırmalar**

Uluslararası ve ulusal alanyazında destek eğitim odasını (DEO) konu alan araştırmalar aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

### **1.5.1. Uluslararası araştırmalar**

Uluslararası alanyazında DEO'yu konu alan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaya dâhil edilen araştırmalar (Al Mamari, 2017; Blackford, 2010; Fankhauser, 2010; Kart, 2017; Kethley, 2005; Klingner, Vaughn, Cohen & Forgan, 1998; Koreen, 2001; Lynch-Phillips, 2019; Miller, 2008; Meyers, Gelzheiser & Yelich, 1991; Meyers, Gelzheiser, Yelich & Gallagher, 1990; Whitted, 2004; Vlachou, 2006) aşağıdaki gibidir:

Lynch-Phillips (2019) tarafından yürütülen araştırmada DEO ve genel eğitim sınıfında işbirlikli öğretim ile eğitim alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntemlerden karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 64 öğrenme güçlüğü olan öğrenci oluşturmaktadır. Bu 64 öğrencinin 40'ı işbirlikli öğretim, 20'si DEO hizmeti almaktadır. Araştırma verileri ÖGÖ'lerin devlet tarafından zorunlu değerlendirme programı yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğretim ile eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarında DEO eğitimi alanlara kıyasla anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak buna rağmen, ÖGÖ'lerin halen akademik yeterlilik alanlarının başlangıç aşamalarında performans sergilediği belirlenmiştir.

Al Mamari'nin (2017) araştırmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin, okul müdürlerinin ve müfettişlerinin hem kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hem de DEO programlarına ilişkin algılarını ve deneyimlerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma verilerini yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplamıştır. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların DEO'yu ÖGÖ'lerin bireysel yoğun bir destek aldıkları

önemli bir eğitim olarak gördükleri belirlenmiştir. Diğer yandan aileler ve öğretmenler DEO'da uygulanan yenilikçi öğretim yöntemlerinin ÖGÖ'lerin öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve özgüvenlerini arttırdığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. ÖGÖ'lerin ise DEO'lara ilişkin pozitif bir tutum ve davranış içinde oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda ÖGÖ'lerin, DEO öğretmenlerini genel eğitim sınıfı ders öğretmenlerine tercih ettiklerine ilişkin görüş bildirdikleri sonuçlarda ortaya çıkmıştır. Bunlara ilave olarak ÖGÖ'ler, DEO'ya ilişkin herhangi bir sorun yaşamadıklarını bildirmişlerdir. Benzer olarak ailelerin de DEO'ya ilişkin herhangi bir sorun bildirmediği belirlenmiştir. Bunların aksine bir okul müdürü ve bir müfettiş ise öğrencilerin genel eğitim sınıflarından belli bir süreliğine ayrılıyor olmalarının bir dezavantaj olduğunu bildirmişlerdir.

Kart (2017) tarafından yürütülen çalışmanın amacı DEO öğretmenlerinin, görme yetersizliği olan öğrencilerle olan deneyimlerine dayanarak DEO uygulamalarını tanımlayabilmeleridir. Araştırmanın veri toplama aracı demografik bilgileri de içeren 30 soruluk bir ankettir. Veriler elektronik anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya 56 öğretmen katılmayı kabul etmiştir. Ancak 7 kişi devam etmemiştir. Diğer yandan anketteki her bir soruya cevap veren katılımcı sayıları farklıdır. Araştırma sonucuna göre; DEO öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerin akademik hedefleri için işbirliği yaparken, DEO öğretmenleri ile aileler ise öğrencilere ilişkin sosyal ve davranışsal amaçlar hakkında işbirliği yapmaktadırlar. Diğer bir sonuç ise, DEO öğretmenlerinin çoğunlukla görme yetersizliği olan öğrenciler için ders kitaplarını, resimleri, bilgisayar simülasyonlarını / oyunlarını, gösterileri ve çalışma kâğıtlarını kullandıkları belirlenmiştir. Öte yandan katılımcı öğretmenler; derslerde videoları, power point sunumlarını, akıllı tahtaları, grup çalışmalarını ve drama gibi etkinlikleri nadiren ya da hiç kullanmadıklarını bildirmişlerdir. Son olarak ise katılımcıların % 33'ü öğrencilerin seviye farklılıklarının ve katılımcıların % 54'ü ise yetersiz öğrenme alanı / oda koşullarının DEO uygulamalarının verimliliğini engelleyen unsurlar olduğunu belirtmiştir.

Blackford (2010) tarafından yürütülen nitel araştırmada özel bir okuldaki DEO'ya ilişkin ÖGÖ'lerin bilgi ve algıları incelenmiştir. DEO hizmeti alan ilkökul ve lise düzeyinde on öğrenci ile DEO'nun yararları, sınırlılıkları, DEO'ya ilişkin bilgileri ve algılarını ile DEO'nun gelişimine yönelik öneriler olmak üzere beş konu temelinde görüşmeler yapılmıştır. Diğer yandan araştırmada öğretmenlere ve yöneticilere de bu

konular temelinde anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler, DEO'nun rahat ve güvenli bir ortam olmasına bağlı olarak burada rahat hissettiklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda DEO'daki, öğretmenlerin, öğrencilerin yeterliliklerini geliştirme konusunda destek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler DEO'daki ders saatleri az olduğu için ders sırasındaki çalışmalarının kesintiye uğradığını ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak DEO'nun geliştirilmesi ve bağımsız bir yere dönüştürülmesine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bunlara ilave olarak öğretmenler ve yöneticiler ise DEO'da ve genel eğitim sınıfında uygulanan programların birbiri ile uyumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak, DEO'da öğrencilerin hizmet aldığı sürenin de yetersiz olduğunu bildirilmiştir. Son olarak ise tanılanmamış ancak risk altındaki öğrencilerin de DEO hizmetinden yararlanmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Fankhauser (2010) nitel araştırma ile desenlenen araştırmasında, kırsalda görev yapan DEO öğretmenlerinin öz yeterliliklerini destekleyen ve sınırlayan okul faktörlerini incelemiştir. Bunun için, dört hafta süren gözlemler, görüşmeler ve doküman incelemesi yapmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, üç DEO öğretmeni, iki özel eğitim, iki genel eğitim öğretmeni, beş okul yöneticisi ve iki yardımcı personel oluşturmaktadır. Bu çalışmada öz yeterlilik bileşenleri Bandura'nın öz yeterlilik teorisi çerçevesindeki; öğretmenlerin doğrudan ve dolaylı deneyimlerini, ikna ve fizyolojik ile duygusal durumlarını içermektedir. Araştırma sonucunda belirlenen faktörlere ek olarak öğretimin fiziksel boyutları, stres, dayanıklılık, fiziksel ve psikolojik sağlık gibi bileşenler de DEO öğretmenlerinin yeterliliğini etkilediği belirlenmiştir. Diğer yandan, öğretmenlere mentorluk yapılması gibi DEO'nun etkililiğini destekleyen ve sınırlayan bazı faktörler tanımlanmıştır. Bunlara ilave olarak kırsal okullarda görev yapmaları nedeniyle DEO öğretmenlerinin dezavantajlı hissettikleri ve diğer meslektaşları ile bilgi paylaşımlarının olmadığı belirlenmiştir.

Miller (2008) tarafından yürütülen çalışmada işitsel sözel yaklaşım terapist uzmanlığına sahip bir öğretmenin işitme yetersizliği olan öğrencilere hizmet verdiği DEO'nun kapanmasından bir yıl sonrasındaki süreçte öğrencilerin performansları incelenmiştir. Araştırmada işitme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri, aileleri ve okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada DEO'nun kapanması altı işitme yetersizliği olan öğrenciyi etkilemiştir. Araştırma sonuçlarına göre her bir öğrencinin özellikle eğitim öğretim yılının başında çeşitli zorluklarla karşılaştığı belirlenmiştir.



Aynı zamanda bu öğrenciler ile çalışan öğretmenler ve diğer uzmanlar da bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sık sık bir araya gelerek planlamalar yapmışlardır. Araştırma sonucunda DEO kapatıldıktan ve başka okula geçiş yapan öğrencilerin akademik olarak ilerleme kaydettiği ancak bunlardan sadece birinin davranış sorunları ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen ve aileler, ÖGÖ'lerin çok nadiren DEO'yu hatırladıkları ve soru sorduklarını belirtmişlerdir.

Vlachou (2006) tarafından yürütülen araştırmada ilkokullardaki DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarına ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Buna göre araştırmanın katılımcıları DEO'da görevli 63 özel eğitim öğretmenidir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında, DEO öğretmenlerinin ÖGÖ'lerin değerlendirilmesinden ve tanılanmasından sorumlu olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin DEO hizmetine ilişkin öğretimin planlanması, yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesinden sorumlu olduğu ortaya konulmuştur. Öte yandan, DEO öğretmenleri okuldaki diğer eğitim paydaşları ile işbirliğini başlıca sorumluluklarından biri olarak görmemiştir. Ayrıca DEO öğretmenleri okulun diğer personeli tarafından görevlerinin çoğunlukla yanlış algılandığını hatta değersiz görüldüğünü belirtmişlerdir.

Kethley'in (2005) ortaokul düzeyinde DEO'da kanıta dayalı okuma öğretimi müdahalelerinin kullanımını ve etkili öğretim bileşenlerini incelediği çoklu durum çalışmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ortaokulda görev yapan DEO hizmeti sunan 5 özel eğitim öğretmenidir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin okuma öğretiminde, çözümlene ve akıcılık müdahalelerini uyguladığı belirlenmiştir. Katılımcı üç öğretmenin kavram geliştirme ve anımsatıcı stratejiler gibi kelime müdahaleleri yerine, geleneksel kelime öğretimini uyguladıkları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin etkili uygulama ve geri bildirim prosedürlerinin kullanımı, çözümlene ve akıcılık eğitimi sırasında, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama müdahalelerinden daha tutarlı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, anlama öğretiminden ziyade anlamının değerlendirilmesi üç sınıfta baskın olarak uygulandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma öğretimine ilişkin zamanın çoğunun kavram öğretimi yerine değerlendirmede harcadıkları belirlenmiştir. Özetle, bu çalışmada öğretmenler çözümlene ve akıcılık konusunda uygulamalar yapmış ve sözlü okuma hatalarını düzeltmek için kanıt temelli prosedürleri kullanmışlardır.

Whitted (2004) tarafından yürütülen araştırmada üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olmak üzere 34 Afrikalı-Amerikalı ÖGÖ'nin DEO ve genel eğitim sınıfı olmak üzere iki akademik ortamdaki benlik algıları değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin benlik algısı ile okuma seviyeleri ve benlik algısı ile okuma başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada The Florida Key adlı ölçek kullanılmıştır. 20 genel eğitim öğretmeni ve 9 özel eğitim öğretmeni araştırmanın katılımcıdır. Araştırmanın bulguları betimsel ve çıkarımsal istatistikler ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerden gelen yanıtlara göre, DEO'daki öğrencilerin daha yüksek bir benlik algısı yansıttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ise, akademik ortamdan bağımsız olarak, yüksek benlik kavramlarına sahip olduklarını hissettileri ortaya konulmuştur. Sınıf seviyesi arttıkça benlik algısında zayıflama olacağına dair hipoteze karşılık beşinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek bir benlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Son olarak ise öğrencilerin benlik algısı ile okuma seviyeleri ve benlik algısı ile okuma başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Koreen (2001) araştırmasını düşük okuma başarısı gösteren birinci sınıf öğrencilerinin eğitiminden sorumlu üç DEO ve sınıf öğretmenin işbirliği sürecini incelenmek amacıyla tasarlamıştır. Araştırmada gözlem, görüşme, saha notları ve günlükler gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. İşbirliğinin ilerleyişini izlemek için sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme toplantılarının ses kayıtları alınmıştır. Araştırmanın bulguları, DEO öğretmeni ile genel eğitim sınıf öğretmenlerinin işbirliği içinde çalışmasının, öğrencilerin öğrenme, etiketleme ve iletişim sorunlarını ortadan kaldırdığını göstermektedir. Ek olarak odadaki bütün öğrencilerin okuma gelişiminde kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir. Ancak araştırmanın sonunda işbirliği ve bireysel öğrenci başarısı arasında ilişki bulunamamıştır.

Klingner, Vaughn, Cohen & Forgan (1998) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları yürütülen genel eğitim sınıf ile DEO hakkındaki algıları ve bu ikisi arasından tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır. Buna göre, araştırmaya 16'sı öğrenme güçlüğü olan, 16'sı normal gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin dördü 4.sınıf, on dördü 5. Sınıf ve on dördü de 6.sınıf öğrencileridir. Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde öğrencilerin en az bir yıl kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürmüş ve DEO hizmeti alıyor olmaları ölçütü belirlenmiştir. Araştırmanın verileri görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

öğrencilerin çoğu genel eğitim sınıfına göre DEO'yu tercih etmişlerdir. ÖGÖ'ler genel eğitim sınıfında akran ve öğretmen desteği olsa da daha fazla zorlandıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın en can alıcı sonucu ise; öğrencilerin DEO'nun akademik yararlarının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarına göre daha fazla olduğunu bildirirken, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının arkadaş edinme konusunda DEO'ya göre daha avantajlı bulmalarıdır. Diğer yandan öğrencilerin özel eğitim öğretmenlerinin rolleri hakkında net bilgi veremediği belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, öğrenciler genel eğitim sınıflarında bir arada olmaktan ve birbirlerine yardım etmekten mutluluk duyduklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Buna karşılık araştırmadaki bazı öğrencilerin sınıflarının gürültülü olduğu ve konsantrasyon konusunda güçlük yaşadıklarına dair yakındıkları belirlenmiştir.

Meyers, Gelzheiser & Yelich (1991) yürüttükleri araştırmada genel eğitim sınıf öğretmenlerinin, okuma öğretimi konusunda sınıf içi destek sağlayan öğretmenler ve DEO öğretmenleri ile yaptıkları işbirliğine dayalı planlama toplantılarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin algıları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını sınıf içi destek öğretmeni ile işbirliği yapan 12 sınıf öğretmeni ile DEO öğretmeni ile işbirliği yapan 11 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 23 genel eğitim öğretmenidir. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf içi destek sağlayan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin DEO öğretmenlerine kıyasla daha sık işbirliği toplantıları düzenledikleri belirlenmiştir. Diğer bir sonuç ise, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi destek sağlayan öğretmenler ile kısa süreli, ancak DEO öğretmenleri ile daha uzun süreli toplantılar yürüttükleridir. Araştırmanın en önemli bulgusu ise sınıf içi destek hizmetlerinin genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerini işbirliğine dayalı planlama yapmaya teşvik etmesidir. Öte yandan sınıf öğretmenlerinin DEO öğretmenleri ile toplantılarında planlamadan ziyade öğrencilerin ihtiyaçları hakkında fikir alışverişinde buldukları belirlenmiştir.

Meyers, Gelzheiser, Yelich & Gallagher (1990) tarafından yürütülen diğer araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin, yardımcı öğretmenlerin ve DEO öğretmenlerinin DEO programı hakkındaki görüşlerini belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 40 genel eğitim, dokuz yardımcı öğretmen ve sekiz de DEO öğretmeni olmak üzere toplam 57 öğretmendir. Araştırma verileri yapılandırılmış bireysel

görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, DEO programının temel avantajının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanarak yoğun bireysel eğitim olanağı sunması olduğu bildirilmiştir. DEO programının dezavantajları olarak ise DEO'ya giden öğrencilerin genel eğitim sınıfında öğretim sürecini kaçırmış olmaları ve öğretmenlerin planlama konusundaki esnekliğini azaltması şeklinde belirtilmiştir. Diğer yandan DEO öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenleri arasında yetersiz iletişim ve işbirliği olduğu belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenler destek eğitim hizmetlerinin gelişimine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bunlardan ilki; sınıf destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır. Diğer öneri ise genel eğitim öğretmenleri ile DEO öğretmenleri arasındaki işbirliğinin artırılması yönündedir. Son olarak ise ÖGÖ'lerin genel eğitim sınıfından en az ayrı kalacak biçimde DEO zaman programının yapılması önerilmiştir.

Uluslararası araştırmalara bakıldığında sınıf içi yardım ile DEO'nun (Lynch-Phillips, 2019) ve genel eğitim ile DEO'nun karşılaştırıldığı bazı araştırmalara rastlanmıştır (Klingner, Vaughn, Cohen & Forgan, 1998). Buna göre DEO'ya karşılık sınıf içi yardımın tercih edildiği belirlenmiştir (Lynch-Phillips, 2019). Öte yandan genel eğitim sınıflarını arkadaş edinme ve sosyal anlamda tercih edilirken (Klingner, Vaughn, Cohen & Forgan, 1998), DEO'ların da akademik katkı sağlaması bakımından tercih edildiği belirlenmiştir (Al Mamari, 2017; Blackford, 2010; Klingner, Vaughn, Cohen & Forgan, 1998). Buna ek olarak DEO'nun ÖGÖ'lerin benlik algılarına katkı sağladığı belirlenmiştir (Whitted, 2004). Bunların yanı sıra özel eğitim DEO öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışmasının öğrencilerin öğrenmelerine önemli katkılar sağladığı anlaşılmıştır (Koreen, 2001; Meyers, Gelzheiser & Yelich, 1991; Meyers, Gelzheiser, Yelich & Gallagher, 1990). Ancak Vlachou'un (2006) yürüttüğü araştırmada DEO öğretmenleri; ÖGÖ'lerin değerlendirilmesi, tanılanmasından, planlama, öğretim ve öğretimin değerlendirilmesi süreçlerini kendi görevi olarak görürken bu görevlerinin arasına işbirliğini dahil etmemişlerdir. Diğer bir araştırmada öğretmenlerin yeterliliklerinin DEO'da yapılan uygulamalara etki ettiği ve bunların iç ve dış faktörler olabileceği belirlenmiştir (Fankhauser, 2010). Bunlara ilave olarak diğer çalışmalarda; ÖGÖ'lere okuma öğretimi için DEO'da öğretmenlerin kullandıkları yöntemler (Kethley, 2005), görme yetersizliği olan öğrencilerin destek aldıkları DEO'lardaki uygulamaları (Kart, 2017) ve işitme yetersizliği olan öğrencilerinin kapanan DEO sonrası performansları (Miller, 2008) incelenmiştir.

### 1.5.2. Ulusal araştırmalar

Ulusal araştırmalara bakıldığında DEO'yu konu alan son yıllarda sayısı artmış birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Akay, 2011; Akay, 2016; Aslan, 2019; Aydın, 2015; ağlar, 2016; Dalga, 2019; Filik, 2019; Güven, 2019; Kaptan, 2019; Kış, 2013; pengin, 2018; Pesen, 2019; Sayan, 2019; Semiz, 2018; nal, 2008; nay, 2012;).

Aslan (2019) tarafından yürütülen araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetleri ğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Isparta ilinde bulunan ilkokul ve ortaokul kademesinde 19' u kadın ve 16' sı erkek olmak üzere toplam 35 ğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş likert tipi anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi spss programı kullanılmış olup frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin destek eğitim konusunda hizmet öncesi eğitim almadıkları belirlenmiştir. Buna karşılık mesleki süreçte destek eğitim konusunda yeterli düzeyde kurs ve seminere katıldıkları, destek eğitim konusundaki mevzuatı inceledikleri belirlenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin, destek eğitimde BEP'i uygulamada yetersiz oldukları belirtilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenler, lme ve değerlendirmeyi öğrencilerin kişisel özelliklerine uygun yrttikleri, aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve destek eğitim hizmetlerinde okul paydaşları ile işbirliği içinde buldukları belirlenmiştir.

Filik (2019) tarafından sınıf ğretmenlerinin DEO'lara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada Ağrı ili Patnos ilçesinde yer alan destek eğitim odalarında görevli 20 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda DEO'larda verilen eğitimin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı, aynı zamanda öğrencilerin ve velilerinin DEO'ya karşı tutumlarının olumlu olduğunu belirlenmiştir. Bunlara karşılık DEO'larda ğretim materyallerinin yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Buna bağlı olarak katılımcılar, DEO'larda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak materyallerin bulunması ve donanımlı bir odanın oluşturulmasına ilişkin öneriler sunmuşlardır. Bunlara ek olarak, ders sürelerinin artırılması, aile ile işbirliği oluşturulmasına ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesine dair öneriler sunulduğu belirlenmiştir.

Dalga (2019) tarafından yapılan araştırmada DEO'da görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerilerini belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve DEO'da görev yapan 15 destek eğitim ğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kontrol listeleri ve kişisel gözlem ile diğer öğretmenlerden bilgi alarak değerlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler gösterip yaptırma (demonstrasyon), soru cevap ve sunuş yoluyla ğretim yöntemlerini kullandıklarını; akademik çalışmaları destekleyici basılı materyaller, bilgisayar/internet kaynakları ve standart materyallerini kullandıkları belirlenmiştir. Öte yandan ğrenci motivasyonu ve ödüllendirme için çeşitli pekiştirenleri kullandıklarını belirtilmiştir. Öğretimin değerlendirilmesinde yazılı sınavlar, ğrenci ürün dosyaları, gözlem, ğretmen notları ve sözlü değerlendirme biçimlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra DEO'dan yararlanan öğrencilerin akranları tarafından bu konuda olumsuz bakış açısı ve tepkiler ile karşılatıkları belirlenmiştir. Öğretmenler arası ve aileler ile işbirliğinin sağlanmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, DEO'ya ilişkin materyal yetersizliği, fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunlar, aile katılımının yetersizliği ve diğer öğretmenler ile okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Buna karşılık fiziksel ortam düzenlenmesi, materyal temini, öğretmenlerin görev tanımlarının belirlenmesi ve ğretmenlerin DEO'ya ilişkin kapsamlı eğitim alma konusunda önerilerde bulunulduğu belirlenmiştir.

Güven (2019) tarafından yapılan araştırmada Doğu Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde ilkokul düzeyi okullarda zihin yetersizliği olan öğrencilerin hizmet aldığı DEO'nun yönetim, rehberlik ve uygulama boyutlarının işleyişini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden durum çalışması olarak desenlenmiş. Buna göre, kontrol listeleri aracılığıyla gözlemler ve 10 okul yöneticisi, 10 rehber ğretmen ve 10 ğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerek analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda destek eğitim odalarının fiziksel koşullarının yetersiz olduğu ve paydaşların DEO'ya ilişkin yetersiz bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan okul yöneticisi, rehberlik ğretmeni ve sınıf ğretmenlerinin destek odası hizmetine yönelik rol ve sorumluluklarının net olarak anlaşılmadığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak uygulamada sorunlar ve aksaklıklar yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda

DEO hizmetini sağlamaya yönelik süreçlerin sağlıklı işlemediği belirlenmiştir. Belirlenen aksaklıkların aşılması ve sorunların giderilmesinde DEO'larda hizmet vermek üzere özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesinin etkili olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Kaptan (2019) tarafından yapılan araştırmada ilk ve orta dereceli okullarda DEO hizmeti veren öğretmenlerin, destek eğitim süreci içinde karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen görüşleri ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemle desenlenmiş ve 35 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenler DEO'ların fiziksel ortamlarının, materyal ve teknolojik donanımlarının yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Aynı zamanda DEO uygulamalarının genel eğitim ders saatleri içinde yapılmasına bağlı olarak zaman yönetiminin olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Diğer bir sonuç ise, DEO sürecinde öğrencilerin motive olmakta zorlandıkları ve DEO'daki eğitime tepkili yaklaştıklarına ilişkindir. Tüm bunlara karşılık öğrencilerin, birebir ders yürütülmesine bağlı olarak kendilerini değerli hissettikleri belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin destek eğitim sürecine motive oldukları ve davranış problemlerinin de en aza indirgediğini sonucu ortaya konulmuştur. Öğretmenler, DEO sürecinde diğer öğretmenler ile iletişime geçebildiklerini bildirmişlerdir. Ancak aileler ile iletişimlerinin sınırlı ve diğer kurumlarla ise iletişimlerinin olmadığını eklemiştir. Öğretmenlerin özel eğitim alan bilgisi ve DEO'ların fiziksel yetersizliklerine rağmen destek eğitim programlarının hedeflerine ulaştığı belirtilmiştir.

Pesen (2019) tarafından 2017-2018 yıllarında yürütülen araştırmada, ilkökul ve ortaokul düzeyde DEO'da görev yapan öğretmenlere yönelik özyeterlik ölçeğini geliştirmek ve geliştirilen ölçeği çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda DEO uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada karma yöntem modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, destek eğitim odası öğretmen özyeterlik ölçeği; mesleki yeterlik, kendine güven ve uygulama boyutları olmak üzere üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşmadığı, ancak hizmet yılı, branş, görev yapılan öğretim kademesi ve çalışılan yetersizlik türleri değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunlara ilave olarak, öğretmenler ile yapılan görüşmelerin analizi

sonucunda öğretmenlerin DEO'nun amacını tanımladıkları ve öğrencileri için oluşturacakları planlarda kazanımları belirlerken çoğunlukla ihtiyaca göre hareket ettikleri belirlenmiştir. DEO'da yürütülen derslerde, anlatım ve soru-cevap öğretim yöntemi ve tekniklerini; ölçme ve değerlendirme araçlarında ise çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavları kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, DEO'nun bireysel eğitim imkânı avantajı olurken, sosyalleşme sorununun ise dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamada ise motivasyon eksikliği ile fiziki koşullarda sorunlar yaşadıklarını ve sorunlara yönelik çözüm bulma konusunda öğrencileri motive edici faaliyetler yürüttüklerine dair görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler, DEO uygulamasına yönelik materyal temini ve fiziki koşulların iyileştirilmesi konularında önerilerde bulunmuşlardır.

Sayan (2019) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin ve DEO'larda eğitim gören öğrencilerin gelişimlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminin deney-kontrol ve ön test-son test deseni benimsenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini okulöncesi eğitim kurumunda eğitim alan 20 ÖGÖ ile DEO'da eğitim alan 20 ÖGÖ olmak üzere toplam 40 ÖGÖ oluşturmaktadır. Veriler SPSS ile analiz edilmiş olup, frekans ve yüzdeleri kullanılarak tablolastırılmıştır. Araştırma sonucunda; DEO hizmeti alan öğrencilerin psikomotor becerilerinin, bilişsel becerilerinin, dil gelişiminin, öz bakım becerilerinin, sosyal ve duygusal gelişiminin ilerlemesinde önemli derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak psikomotor becerilerde önemli bir ilerleme olmadığı belirlenmiştir. Sosyal ve duygusal gelişim boyutunda iki grup arasında anlamlı bir fark oluşmazken, psikomotor, bilişsel ve öz bakım becerilerinin gelişmesinde ve öğrenci yetersizliklerinin desteklenmesine ilişkin DEO hizmeti alan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Semiz (2018) tarafından yürütülen araştırmada 2017-2018 öğretim yıllarında Bolu ilinde DEO bulunan ilkokullarda ve ortaokullarda, DEO'da hizmet veren sınıf öğretmenlerinin ve hizmet alan öğrenci ailelerinin DEO'ya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Buna göre; 14 DEO öğretmeni, 12 sınıf öğretmeni ve 8 aile ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, DEO'da görevli olan öğretmenlerin alan bilgisinin



yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öte yandan DEO’da yapılan öğretimlerin uygun öğretim yöntemi ve materyal ile desteklenmediği, öğrencilerin değerlendirilmedikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ise, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerine yeterli uyarlama yapmadıkları, onların ihtiyaçlarına göre öğretimi planladıkları ve öğrencilere yönelik herhangi bir öğretim değerlendirmesi yapmadıkları belirlenmiştir. Ailelerin DEO’yu, öğretmenlerin öğrencilere birebir eğitim verdikleri bir yer olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin ve okul yönetiminin destek eğitim hizmeti konusunda destekleyici oldukları ve destek eğitim hizmetinin çocuklarının sosyalleşmesine katkı sağladığına dair görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öpengin (2018) tarafından bir ilkokulda üstün yetenekli öğrencilere yönelik düzenlenen DEO uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları; okul müdürü, DEO öğretmeni, DEO’ya devam eden üstün yetenekli öğrenciler, bu öğrencilerin velileri, sınıf öğretmenleri, araştırmacı, tez izleme ve geçerlik kurulu üyelerinden oluşmaktadır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler, video kayıtları, ses kayıtları, gözlem notları, tez izleme ve geçerlik komitesi toplantı kararları, öğretmen ve öğrenci yansımaları, araştırmacı günlüğü ve belgeler yoluyla elde edilen veriler sistematik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ise, okulda üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim uygulamasının paydaşlar tarafından olumlu değerlendirildiği belirlenmiştir. Buna karşılık ise DEO hizmetinin okul ders saatleri içerisinde yürütülmesinden kaynaklı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda DEO uygulamasının etkililiği bakımından genel eğitim sınıfı ile eşgüdümün sağlanması ve üstün yetenekliler eğitimi alanında uzman öğretmenlerin görevlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Çağlar (2016) tarafından ilköğretim okullarındaki DEO uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla yürütülen araştırma nitel yöntemle desenlenmiştir. Buna göre, beş okul yöneticisi ve 18’i öğretmen olmak üzere toplam 28 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, DEO uygulamasının öğrencileri akademik, kişisel ve sosyal yönden geliştiren bir uygulama olduğuna dair görüşler bildirilmiştir. Öte yandan DEO hizmetinin ÖGÖ için eğitimde fırsat eşitliği sağlanması

bakımından olumlu bulunmuştur. Buna karşılık DEO uygulamalarının mevzuatta belirtilen şekilde yürütülmediği ve mevzuatın açıklık getirmediği konularda okullar arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, okulların fiziksel ve donanımsal olarak yetersiz olduğu, DEO yürüten öğretmenlerin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir.

Akay (2016) tarafından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren işitme yetersizliği olan öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecini sistematik, yansıtıcı ve döngüsel bir bakış açısıyla incelediği çalışması eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; mentör olarak araştırmacı, DEO öğretmeni, işitme yetersizliği olan iki öğrenci, tez danışmanı, alan uzmanı üç öğretim üyesinden oluşan geçerlik komitesi üyeleri ve genel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenin destek özel eğitim hizmetlerine yönelik uygulamaları, mentör ve öğretmenin görüşme kayıtları, geçerlik komitesi toplantıları kayıtları, ders planları, araştırmacı günlüğü, arşiv belgeleri ve toplantı tutanaklarından veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda mentörlük yapılan destek hizmet sunan öğretmenin ise destek özel eğitim hizmetini planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2015) tarafından Bursa ilinde DEO bulunan ilkokullarda, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere DEO’da verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasını DEO’da destek eğitimi veren 10 öğretmenin gönüllü katılımıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler, DEO’nun fiziksel özellikler, araç-gereç ve eğitim materyalleri bakımından yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmıştır. DEO’da yapılan eğitimlerin normal gelişim gösteren ve ÖGÖ’lerin çoğunluğunun DEO’ya karşı olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda DEO’da yapılan eğitiminin özel gereksinimli öğrencide bilişsel, matematik, okuma yazma, davranışsal beceriler, okula karşı yaklaşım, özgüven ve dil gelişimi alanlarında olumlu değişikliklere neden olduğu belirlenmiştir.

Kıış (2013) ise özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarında görev yapan rehberlik öğretmenleri ile özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin DEO uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini incelemiştir. Araştırma verileri 10 rehberlik öğretmeni ile 10 özel eğitim sınıfında görevli öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme

tekniki kullanılarak toplanmıştır ve bu veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin DEO uygulamalarını yararlı bulmalarına karşılık okullarındaki uygulamalarda öğretmenler, müfettişler, öğrencilerin aileleri ve öğrencilerle ilgili sorunlar ile karşılaştıkları belirlenmiştir. DEO uygulamalarının başarısını arttırmaya yönelik öneriler arasında ise DEO uygulamalarında özel eğitim öğretmenleri görevlendirilmesi, okul BEP biriminin kurulması öğrenci planlarının bunlara uygun yapılması, uygun fiziksel ortamın ve öğretim materyalinin sağlanması yer almıştır.

Ünay (2012) bireysel destek eğitiminin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin matematik başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerindeki etkililiğini ortaya koymayı amaçladığı deneysel olarak desenlediği araştırmasında 17 ilköğretim öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmada velilerin destek eğitime yönelik görüşleri ile destek eğitim alan öğrencilerin matematik başarıları ve özyeterlilik algılarıyla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda DEO'da verilen matematik eğitiminin genel eğitim sınıfına göre ÖGÖ'lerin matematik başarılarını anlamlı ölçüde arttırdığı bulunmuştur. Özyeterlilik açısından ise DEO'da eğitim alan öğrencilerin uygulama sürecinde genel eğitim sınıfında eğitimlerine devam eden öğrencilere göre özyeterliliklerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin destek eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerde veliler çocuğunun bazı derslerde DEO'da eğitim almasını istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin destek eğitim alan öğrencilerinin matematik başarılarına ve özyeterliliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda DEO'da verilen eğitimin öğrencilerin matematik başarısına ve özyeterliliğine olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur.

Akay (2011) çalışmasında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren işitme kayıplı öğrencilere sunulan DEO sürecini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını dördüncü sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren üç işitme kayıplı öğrenci, DEO öğretmeni olarak araştırmacı, tez danışmanı, işitme engellilerin eğitimi alan uzmanı ve genel sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri videoteyp kayıtları, geçerlik komitesi ses kayıtları ve toplantı tutanakları, ders planları ve yansıtılmalı araştırma günlüğü, öğrenci ürünleri ve arşiv belgeleri yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında bu DEO eğitiminin özellikle

öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel davranış ve becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve DEO öğretmeninde de olumlu gelişmeler yarattığı belirlenmiştir.

Ünal (2008) birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel engelli öğrencilerin, akademik alanlarda yapabildiklerine göre desenlenen eğitim planlarının, DEO'da özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanmasının, öğrencilerin akademik alandaki amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın deseni tek denekli deneysel desenlerden, denekler arası çoklu yoklama desenidir. Bu araştırmanın denekleri beş tane 2. sınıf öğrencisidir. Araştırma bulgularına göre, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel engelli öğrencilerin, DEO'da özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanmasının, öğrencilerin akademik alandaki amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olduğu izlenimini elde etmişlerdir.

Ulusal alanyazındaki araştırmalara bakıldığında DEO hizmetlerinin işleyişine dair öğretmen görüşlerine ağırlık verildiği görülmektedir (Aslan, 2019; Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Dalga, 2019; Filik, 2019; Kaptan, 2019; Kış, 2013; Pesen, 2019). Buna karşılık sadece Semiz'in (2018) hem öğretmenler hem de veliler ile görüşme yaptığı anlaşılmıştır. Diğer yandan Akay'ın (2011; 2016) çalışmalarında eylem araştırması yöntemi benimsenerek işitme yetersizliğine sahip öğrencilere sunulan DEO hizmetinin öğretmen ve öğrencilere etkisi ile DEO öğretmenine yapılan mentörlük süreçlerini incelemiştir. Benzer şekilde Öpengin'in (2018) araştırması da eylem araştırması ile yürütülmüş olup üstün yetenekli öğrencileri ile ilgili DEO süreci incelenmiştir. Güven (2019) ise ilkökul düzeyinde DEO'nun yönetim, rehberlik ve uygulama boyutlarının işleyişini belirlemek amacıyla durum çalışması deseniyle tasarlamıştır. Diğer çalışmaların da deneysel yöntemle tasarlandığı görülmüştür (Sayan, 2019; Ünal, 2008; Ünay, 2012).

## **1.6. Araştırmanın Önemi**

Son 20 yıla bakıldığında ÖGÖ'lerin toplumsal bütünleşmeye ulaşması için ilk adımlar çocukluk ve eğitim yıllarındaki başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarından geçmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısında oldukça etkili olan destek eğitim hizmetlerinin planlı ve nitelikli bir biçimde yürütülmesinin öğrenci, öğretmen ve ailelere katkısı büyüktür. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının amacına ulaşmasında etkili öğelerden bir tanesinin eksik olması zaman kaybı, öğrencilerde hedeflere ulaşamama ve

buna bağı olarak kaygı, dışlanma, özgüven yetersizliği, akademik ve sosyal becerilerin gelişiminde sorunlar gibi birçok olumsuz durum yaratabilir. Bu nedenle geçmişten günümüze doğru bakıldığında uluslararası alanyazında olduğu gibi ülkemizde de ÖGÖ'lerin eğitimlerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları fikri benimsenerek içeriğindeki temel öğeler belirlenmiştir. Bu bağlamda, yasal düzenlemelere bağı olarak son on beş yılda akranları ile birlikte kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren ÖGÖ sayısında ciddi bir artış mevcuttur (MEB, 2019; bkz. Tablo. 1.1). 2001-2002 öğretim yılında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenci sayısı 2018-2019 öğretim yılına geldiğinde 10 katına çıktığı görülmektedir (MEB, 2019; bkz. Tablo 1.1). Bu durum kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına odaklanan çalışmalarda da yansımıştır. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'ne bakıldığında 1990 yılından 2000 yılına kadar kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını konu alan sadece 10 adet teze rastlanmaktadır. 2002 yılından 2017 yılına kadar ise 212 adet tezin olduğu görülmektedir (Gürgür & Yazçayır, 2019). Özellikle 2007 yılından itibaren kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları konulu tezlerin sayısında önemli bir artış olmuştur (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>). Ancak ülkemizde son yıllarda yapılan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla uygulamalarına ilişkin araştırmalara bakıldığında (Eripek, 2004; İcüyüz, 2016; İlk, 2014; Özengi, 2009; Pamuk, 2016; Şahin, 2017; Ünal, 2017; Yigen, 2008; Zeybek, 2015) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının aksayan birçok yönüne ek olarak destek eğitim hizmetlerinin yetersizliğine dair sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Aktürel, 2016; Eripek, 2004; İlk, 2014; Özengi, 2009; Zeybek, 2015).

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında destek eğitim hizmetlerinin gerekliliği ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Al Mamari, 2017; Akay, 2011; 2016; Aydın, 2015; Blackford, 2010; Kış, 2013; Klingner, Vaughn, Cohen & Forgan, 1998; Lynch-Phillips, 2019; Ünal, 2008; Ünay, 2012). Buna ek olarak, DEO hizmetinin öğretmen işbirliği ile yürütülmesinin öğrencilerin öğrenmelerine (Koreen, 2001; Meyers, Gelzheiser & Yelich, 1991; Meyers, Gelzheiser, Yelich & Gallagher, 1990) ve benlik algılarına katkı sağladığı belirlenmiştir (Whitted, 2004). Bunların aksine Vlachou'nun (2006) araştırmasında DEO öğretmenlerinin görev algıları kapsamında işbirliğinin olmadığı

belirlenmiştir. Bunların yanı sıra DEO'daki öğretmen yeterliliklerinde etkili değişkenlerin incelendiği (Fankhauser, 2010) ve DEO uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alındığı (Kart, 2017) çalışmalara rastlanmıştır.

Türkiye'de destek eğitim hizmetlerinin uygulanma sürecine bakıldığında okulların olanaklarına bırakılmasından (MEB, 2006) öteye gidilerek DEO'nun açılma zorunluğu henüz 5 yıllık bir süreyi kapsamaktadır (MEB, 2015). DEO kılavuzuna göre ÖGÖ sayısına göre birden fazla DEO'nun açılması ve gerektiğinde fen laboratuvarları, resim atölyeleri, müzik odaları vb. gibi mekânların, uygun bir planlama doğrultusunda DEO olarak kullanılabilmesi ifade edilmektedir (DEO kılavuzu, 2016). Ancak sınıf içi destek hizmetlerinin uygulanmasının zorunluluğuna dair herhangi bir yasa, yönetmelik ya da genelge mevcut değildir. Öte yandan 2015/15 nolu Genelge sonrası yapılan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında ise ya destek eğitim hizmetlerine değinilmemiş ya da halen yeterli destek hizmetlerin sağlanmadığından bahsedilmiştir (İçyüz, 2016; Pamuk, 2016; Şahin, 2017; Ünal, 2017).

Bu araştırmanın tasarlandığı ve öneri olarak Tez İzleme Komitesi'ne sunulduğu Mayıs 2018 tarihinde ulusal alanyazında DEO'ya ilişkin işleyişin nasıl yürütüldüğünü belirten sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Akay, 2011; Aydın, 2015; Ünal, 2008; Kış, 2013). Bundan sebeptir ki; 2018 ve 2019 yıllarındaki DEO'ya ilişkin araştırmalarda ciddi bir artış görülmektedir (Aslan, 2019; Dalga, 2019; Filik, 2019; Güven, 2019; Kaptan, 2019; Öpengin, 2018; Pesen, 2019; Sayan, 2019; Semiz, 2018). Ancak ülkemizde Güven'in (2019) araştırması dışında DEO'nun yönetim, rehberlik ve uygulama boyutlarına ilişkin derinlemesine ve sistematik olarak ele alınan araştırmaya rastlanmamıştır. Ulusal alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; DEO'ya ilişkin öğretmen (Aslan, 2019; Aydın, 2015; Dalga, 2019; Filik, 2019; Kaptan, 2019; Kış, 2013; Pesen, 2019), öğretmen ile veli (Semiz, 2018) ve öğretmen ile yönetici (Çağlar, 2016) görüşlerine ağırlık verildiği görülmektedir. Diğer yandan işitme yetersizliği olan öğrencilerin (Akay, 2011; 2016) ve üstün yetenekli öğrencilerin (Öpengin, 2018) hizmet aldığı DEO'ya ilişkin eylem ve deneysel yöntemle (Sayan, 2019; Ünal, 2008; Ünay, 2012) tasarlanan araştırmaların yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu çalışmalarda yer alan katılımcıların öğretim yaptıkları eğitim kademesinin okul öncesi (Güner, 2019; Sayan, 2019), ilkokul (Akay, 2011; 2016; Aydın, 2015; Filik, 2019; Güven, 2019; Öpengin, 2018), ilkokul-ortaokul düzeyinde öğretmen (Aslan, 2019; Dalga, 2019; Kaptan, 2019),

ilkokul-ortaokul-lise düzeyinde öğretmen (Pesen, 2019), ilkokul-ortaokul düzeyinde öğretmen-yönetici (Çağlar, 2016) ile ilkokul-ortaokul düzeyinde öğretmen-veli (Semiz, 2018) görüşleri şeklinde olduğu görülmektedir. Alanyazındaki araştırmalarda DEO'nun işleyişine ilişkin sadece öğretmen görüşlerinin alınmasından ziyade tüm paydaşların görüşlerinin alındığı (Aydın, 2015) ve birçok veri toplama aracının kullanılarak derinlemesine (Çağlar, 2016; Semiz, 2018; Talas vd., 2016) araştırmaların yapılmasına ilişkin gereklilik vurgulanmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencisi sayısının arttığı göz önünde bulundurulduğunda (Bkz. Tablo 1.1) MEB tarafından yaygınlaştırılması amaçlanan DEO hizmetleri ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğretim kademesine bağlı olarak sınıf öğretmenleri ile branş/alan öğretmenleri ve öğrenci özellikleri bakımından farklılık göstermektedir. Bu nedenle, bu araştırmada ortaokul düzeyindeki DEO hizmetinin işleyişinin derinlemesine incelenmesi ile ortaya konulacak bulgular doğrultusunda DEO hizmetlerinin yürütülmesinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların giderilmesi için sunulacak önerilerin alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Bu araştırma ortaokul düzeyinde bir okulda DEO'nun işleyiş süreçlerine dair alanyazında eksikliği görülen uygulamaya yönelik araştırmalara fayda sağlayabilir. Buna ek olarak, bu araştırma sürecinden elde edilecek olan bulgular yoluyla ortaokullardaki DEO'da eğitim vermekte olan branş/alan öğretmenlerinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmelerine yönelik somut çözüm önerileri geliştirilebilecektir. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmanın problemi, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü ortaokul düzeyinde bir genel eğitim okulunda ÖGÖ'lere sunulan DEO hizmetlerinin nasıl yürütüldüğü olarak belirlenmiştir.

### **1.7. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü ortaokul düzeyinde bir genel eğitim okulunda ÖGÖ'lere sunulan DEO hizmetlerinin yürütülme sürecini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinin paydaşlara katkıları nelerdir?

- 2) Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında özel eğitim destek hizmeti olarak sunulan DEO'nun okul çalışma programı nasıl oluşturulmaktadır?
- 3) Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları bağlamında özel ÖGÖ'lere yönelik özel eğitim destek hizmeti olarak sunulan DEO dersleri nasıl uygulanmaktadır?
- 4) Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları bağlamında DEO hizmetine ilişkin ekip çalışmaları ve işbirliği nasıl gerçekleştirilmektedir?
- 5) Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir?
- 6) Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik öneriler nelerdir?

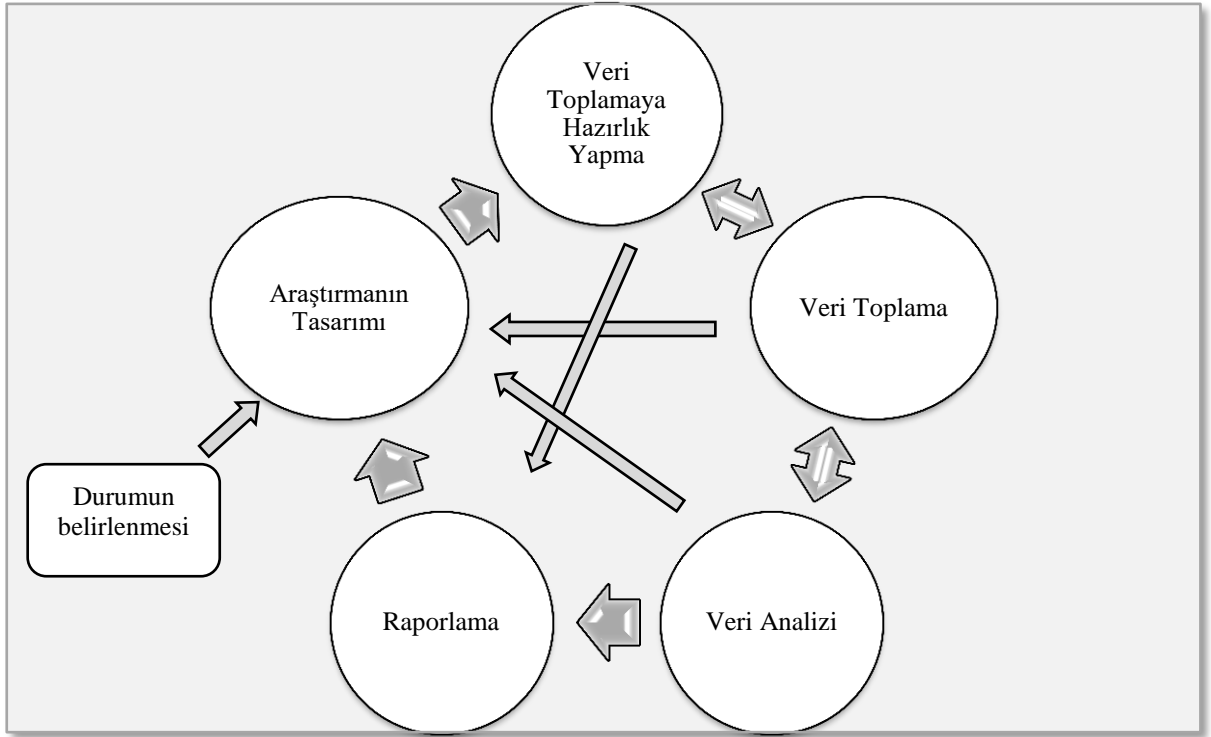


## 2. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, araştırmanın yürütüldüğü ortam, katılımcılar, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi ile geçerlik, güvenilirlik, etik boyutları başlıklar halinde detaylı olarak açıklanmıştır.

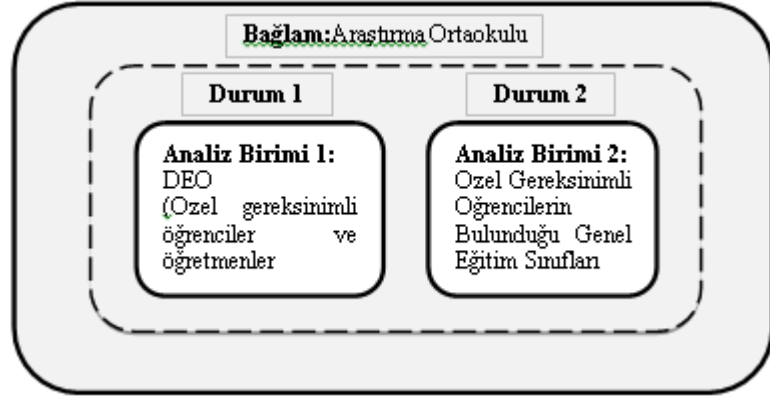
### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü ortaokul düzeyinde bir genel eğitim okulunda Özel Gereksinimli Öğrencilere (ÖGÖ) sunulan Destek Eğitim Odası (DEO) hizmetlerinin yürütülme sürecini incelemektir. Bu araştırma, bağlamsal ve karmaşık konuları derinlemesine anlama isteğinin yanı sıra bazı durum/durumları detaylı inceleme isteğine bağlı olarak nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmış, durum çalışması olarak desenlenmiştir (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2007; Given, 2008; Mertens, 2010; Willis, 2007; Yin, 2018). Durum çalışmalarında araştırmacının duruma çeşitli bakış açılarından yaklaşmasını sağlamak için süreç boyunca toplanan belgeler, görüşmeler ve gözlemler gibi çeşitli kanıtlardan yararlanılabileceği ifade edilmektedir (Willig, 2008; Yin, 2018). Nitel veri toplama teknikleri arasındaki odak grupları ve bireysel görüşmeler, bireylerin düşüncelerini kendi sözlerinden duyma fırsatı sağlar. Bunun yanı sıra araştırmacılar gözlemler, saha notları, günlükler, belgeler, fotoğraf ve video kayıtları gibi değerli bir veri kaynağı oluşturabilmektedir (Denzin & Lincoln, 2005; Given, 2008). Ayrıca Creswell'e (2007) göre nitel araştırma yürütecek olan araştırmacının sahada fazlaca zaman harcaması ve oldukça yoğun veri setlerinin analizi için karmaşık ve zaman isteyen süreçler geçirmesi gerekmektedir. Aynı zamanda araştırmacılar, uzun paragraflar yazma, kesin hatları olmayan ve süreç içerisinde sürekli gelişmekte olan sosyal ve beşeri bilim araştırmasına katılmaya hazır olmalıdırlar. Şekil 2.1'de durum çalışmasında izlenen adımlar somutlaştırılmıştır.



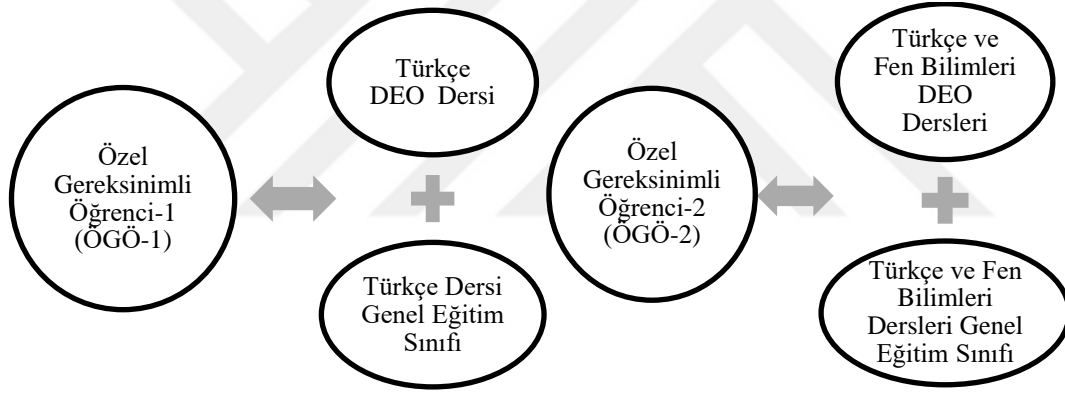
Şekil 2.1. Durum çalışmasının adımları (Yin, 2018)

Şekil 2.1.'de görüldüğü üzere durum çalışmasının ilk adımı araştırma konusunun yani durumun belirlenmesidir. Bu çerçevede bu çalışmada ÖGÖ'lere yönelik DEO'ların incelenmesi konusuna odaklanılmıştır. Durumun belirlenmesinin ardından araştırmanın tasarımı adımına geçilmiştir. Buna göre, çalışmada bir okulda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren ÖGÖ'lere öğretmenler tarafından sunulan DEO hizmetlerinin nasıl yürütüldüğüne ve genel eğitim sınıfı ile arasındaki eşgüdümüne odaklanılmış olması nedeniyle *iç içe geçmiş tekli durum tasarımı* kullanılmıştır. Bu bağlamda, tek bir kurum içerisinde birden fazla kişinin buldukları farklı ortamlardaki durumlar hakkında veri toplanması bakımından durum araştırmaları *içe içe geçmiş tek durum deseni* olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2018). Şekil 2.2'de araştırmanın tekli durum deseni tasarımı biçimsel olarak açıklanmıştır (Yin, 2018).



Şekil 2.2. Araştırmanın iç içe geçmiş tek durum deseni (Yin, 2018)

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere araştırmanın yapıldığı ortaokul tek bağlamdır. Tek bağlam içerisinde iki ayrı durum ve analiz birimi oluşmuştur. Bu iki ayrı durum Şekil 2.3’te detaylı olarak açıklanmıştır.



Şekil 2.3. Araştırmadaki tek bağlam içerisindeki iki ayrı durumun açıklaması

Şekil 2.3’te görüldüğü üzere bu araştırmada ÖGÖ-1’in DEO ve genel eğitim sınıfı Türkçe dersi, ÖGÖ-2’nin ise DEO ve genel eğitim sınıfı Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri incelenmiştir.

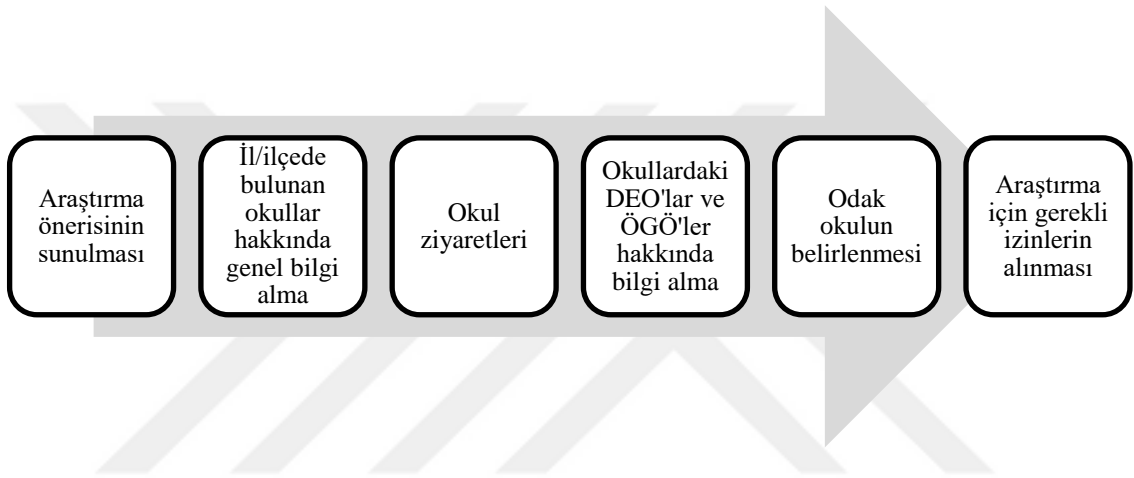
Araştırmanın tasarımının ardından araştırma verilerinin toplanması için hazırlık sürecine geçilmiştir (Yin, 2018). Bunun için araştırmanın yürütüldüğü ortama, katılımcılara ve veri toplama tekniklerine karar verilmiştir. İzleyen başlıklar altında araştırmanın yürütüldüğü ortam, katılımcılar ve veri toplama teknikleri hakkında detaylı bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

## 2.2. Araştırmanın Yürütüldüğü Ortam

Bu başlık altında araştırmanın yürütüleceği okula karar verilmesi, okulun özelliklerine ve okul içerisindeki DEO'lara ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Araştırma okuluna karar verme

Araştırma konusuna karar verilmesinin ardından araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesi sürecine geçilmiştir. Bu araştırmanın yürütüleceği okula karar verme süreci Şekil 2.4'te gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Araştırma okulunun karar verilme süreci

Şekil 2.4'te görüldüğü üzere araştırma konusuna karar verildikten sonra araştırma önerisi 17.05.2018 tarihinde Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerine sunulmuştur. Komite üyelerinin araştırma önerisinin kabulünün ardından araştırmanın yapılacağı okula karar verme sürecine geçilmiştir. Araştırmanın yapılacağı ildeki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü ve DEO'larının bulunduğu okullar hakkında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki (MEM) özel eğitim ve rehberlik hizmetleri bölümünden detaylı bilgi alınmıştır. Araştırmacı okulları ziyaret ederek okul yöneticileri ve rehberlik öğretmenleri ile görüşmüştür. Bu görüşmelerde araştırma amacını açıklanarak okulların DEO'ları ve ÖGÖ'leri hakkında detaylı bilgiler edinilmiştir. Elde edilen bilgiler ve araştırma tasarımında belirlenen ölçütler doğrultusunda odak okul belirlenmiştir (Mertens, 2010). Odak okulun belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler şunlardır:

» Okulun il merkezinde olması; kolay ulaşılabilir olması bakımından tercih edilmiştir.

» Okulun ortaokul düzeyinde olması; ulusal alanyazındaki DEO'ya ilişkin araştırmaların ortaokul düzeyinde yok denilecek kadar az olması nedeniyle tercih edilmiştir.

» Okulda işitme yetersizliği olan ve DEO hizmeti alan öğrencinin bulunması; araştırmacının doktora eğitim sürecini İşitme Engelliler Öğretmenliği doktora programında yapıyor olması nedeniyle tercih edilmiştir.

» Okuldaki okul yöneticisinin, DEO hizmeti yürüten öğretmenlerin, rehberlik öğretmeninin, ÖGÖ velilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin araştırma etiği gereği araştırmaya gönüllü olarak katılmasıdır. Tüm bu ölçütlere bağlı olarak derinlemesine bilgi toplanabileceği ve inceleme yapılabileceği düşünölen okula karar verilmiştir. Ardından araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Öncelikle Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK-1) araştırma izin belgesi alınmıştır. Sonrasında ise araştırmanın yapılacağı İl MEM'den (EK-2) gerekli izin alınmıştır. İzleyen alt başlıkta araştırma okulunun özellikleri detaylı biçimde açıklanmıştır.

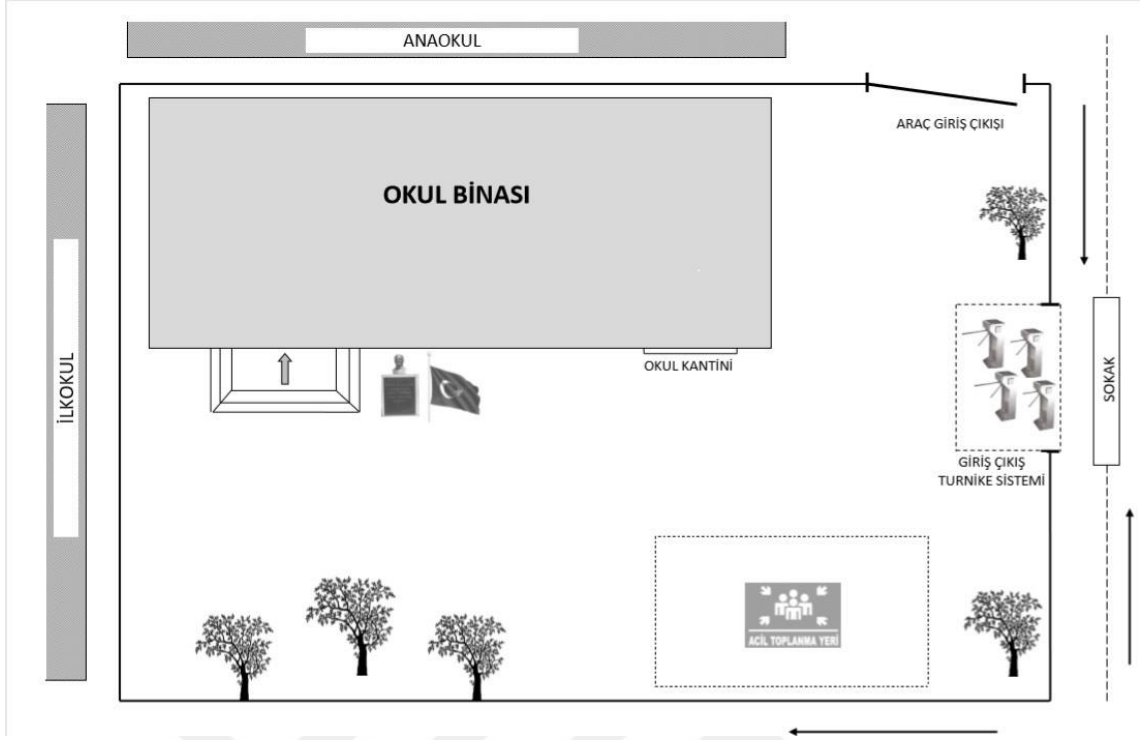
### **2.2.2. Araştırma okulunun özellikleri**

Bu araştırma Bursa şehir merkezinde bir ortaokulda yürütölmüştür. Araştırma okulu konumu itibarıyla şehir merkezine 4 km uzaklıktadır. Görsel 2.1'de okulun çevre krokisi belirtilmektedir.

Görsel 2.1'de göröldüğü üzere bu araştırmanın yürütöldüğü okulun ön cephesi çift yönlü araç geçişinin olduğu ve trafik ışıklarının bulunduğu bir cadde bulunmaktadır. Okulun arka cephesinde bağımsız bir anaokulu, yan cephesinde ise bir ilkokul binası yer almaktadır. Okul girişı turnike sistemi ile sağlanmaktadır.

Bunlara ilave olarak okula ulaşım için otobüs, minibüs ve dolmuş gibi birçok toplu taşıma alternatifi mevcuttur. Bu okulda okul müdürü ve iki müdürü yardımcısı ile 43 branş öğretmeni görev yapmaktadır.

İzleyen başlıklar altında okulun fiziksel ve öğrenci özelliklerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.



**Görsel 2.1.** Araştırma okulunun çevre krokisi

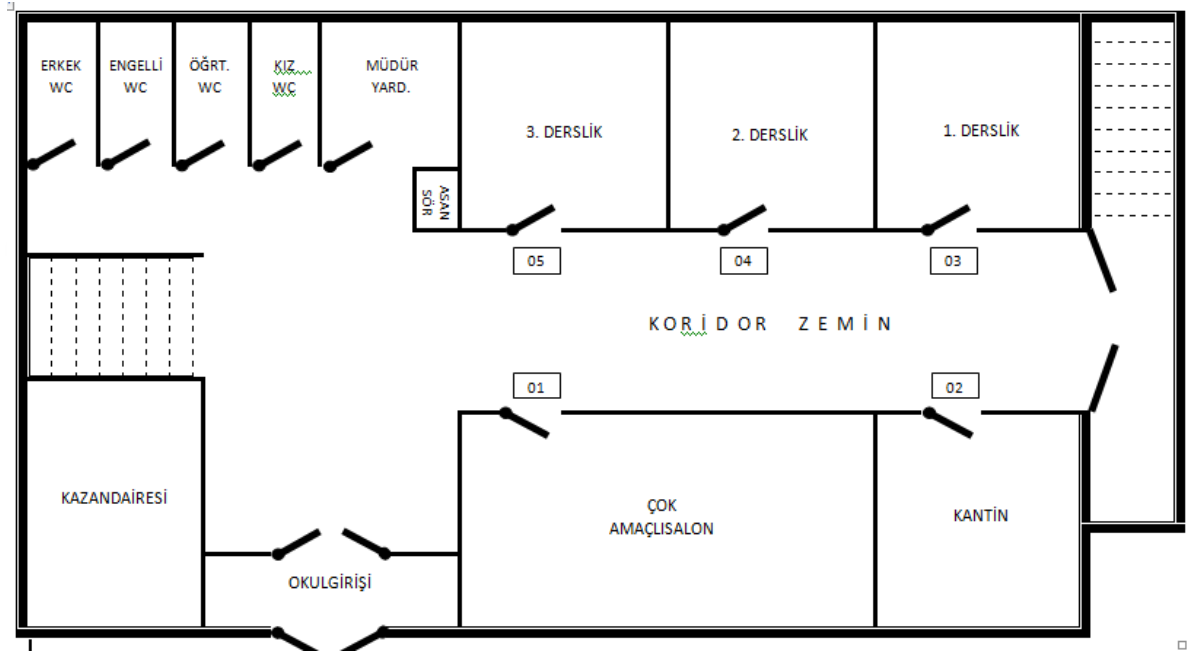
### 2.2.2.1. Araştırma okulunun fiziksel özellikleri

Araştırma okulu ve bahçesi 2250 m<sup>2</sup>'lik bir alan üzerine kurulmuştur. Okul binası ise 725 m<sup>2</sup>'lik bir alana inşa edilmiştir. Okulun dış görünüşünü Görsel 2.2'de görülmektedir.



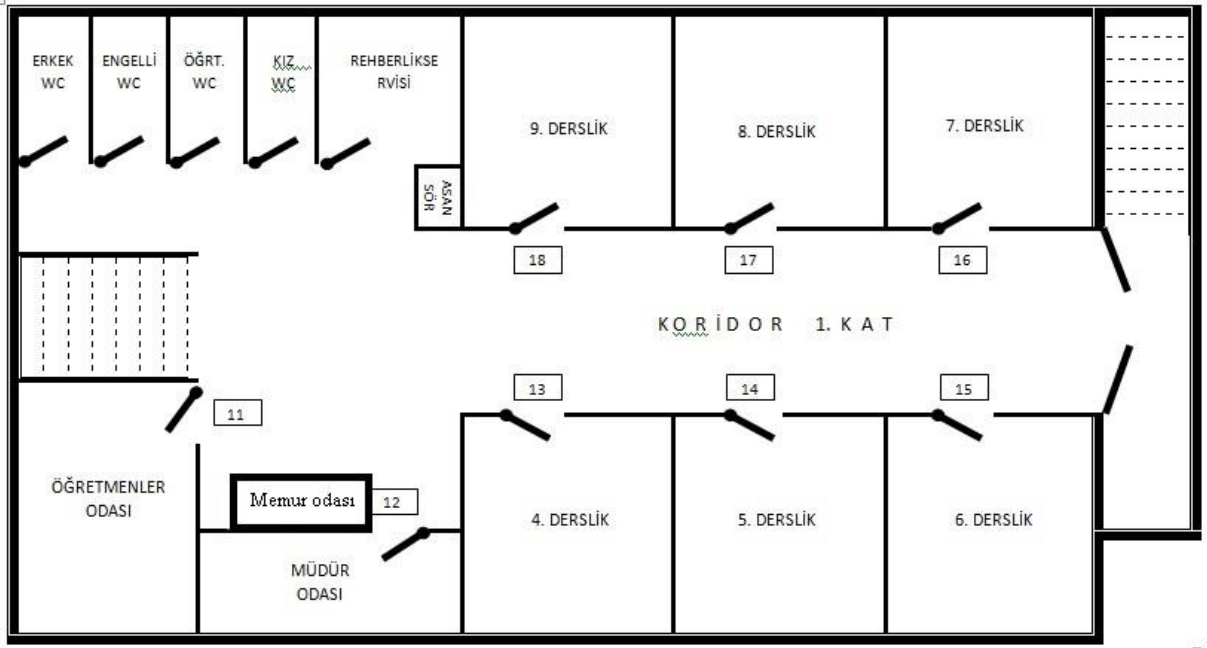
**Görsel 2.2.** Araştırma okul binasının dış görünüşü

Görsel 2.2’de görüldüğü üzere zemin kat ile birlikte iki katlı bir binadır. Okulda toplam 13 derslik bulunmaktadır. Öte yandan bir bilişim sınıfı, bir kütüphane ve çok amaçlı salon mevcuttur. Bunlara ek olarak üç okul yöneticisi odası, bir rehberlik servisi odası ve öğretmenler odası bulunmaktadır. Diğer yandan kantin için ayrılmış bir alan vardır. Okulun zemin kat yerleşimi Görsel 2.3’te görülmektedir.



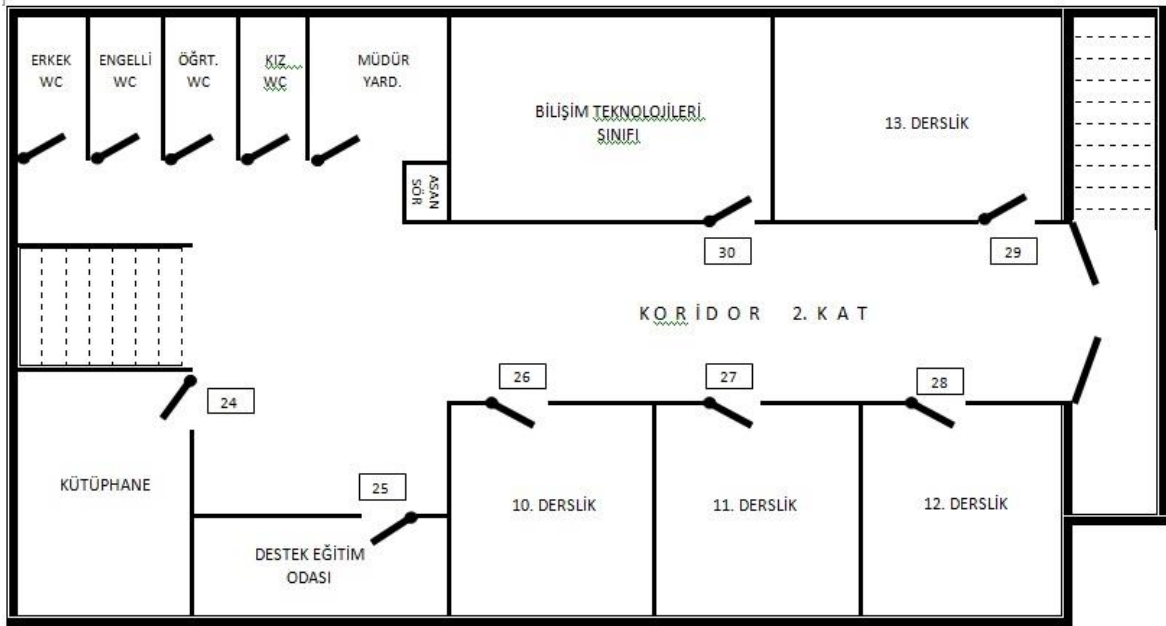
**Görsel 2.3.** Araştırma okulu zemin kat planı

Görsel 2.3’te görüldüğü üzere okulun zemin katında okul girişi kapısının sol tarafında kazan dairesi odası, sağ tarafında ise çok amaçlı salon ve kantin bulunmaktadır. Bu alanlar okulun caddeye bakan ön cepsinde yer almaktadırlar. Okulun arka cephesinde ise giriş kapısının tam karşısında müdür yardımcısı odası bulunmaktadır. Müdür yardımcısı odasının sol tarafında tuvaletler, sağ tarafında ise üç derslik yer almaktadır. Öte yandan müdür yardımcısı odasının önünde okul asansörü bulunmaktadır. Okulun 1. kat planı Görsel 2.4’te gösterilmiştir.



**Görsel 2.4.** Araştırma okulunun 1. kat planı

Görsel 2.4'te görüldüğü üzere araştırma okulunun birinci katında okulun ön cephesinde öğretmenler odası, müdür odası ve üç derslik bulunmaktadır. Arka cephesinde ise tuvaletler, rehberlik servisi odası ve üç derslik daha bulunmaktadır. Buna göre birinci katta toplam altı derslik görülmektedir. Görsel 2.5'te ise araştırma okulunun 2. kat planı gösterilmiştir.



**Görsel 2.5.** Araştırma okulunun 2. kat planı



Görsel 2.5'te görüldüğü üzere araştırma okulunun 2. katında ön cephesinde kütüphane, DEO ve üç derslik bulunmaktadır. Arka cephesinde ise tuvaletler, müdür yardımcısı odası, bilişim teknolojileri sınıfı ve bir derslik mevcuttur.

Okulun tüm kat planlarına bakıldığında ise her katta bir okul yöneticisi odasının ve engelli tuvaletinin olduğu göze çarpmaktadır.

### **2.2.2.2. Araştırma okulunun ÖGÖ özellikleri**

Araştırma okulu Bursa'nın ilçelerinden, Balkanlar'dan, Ordu ve Samsun'dan göç almış, çoğunlukla düşük gelir grubundan ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir okuldur. Bunlara ek olarak, Suriye'den göç etmiş ailelerin çocukları da bu okulda öğrenim görmektedir. Bu okulda sabahçı ve öğlenci olmak üzere ikili öğretim yapılmaktadır. Okulun toplam öğrenci sayısı 824'tür. Bu öğrencilerin 27'si farklı tanımlar almış kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren ÖGÖ'lerdir (Bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1'de görüldüğü üzere araştırma okulundaki ÖGÖ'lerin çoğu hafif düzeyde zihinsel yetersizlik (10) ve özel öğrenme güçlüğü (6) tanısı almışlardır. Bunları dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (2), işitme yetersizliği ile birlikte dil ve konuşma güçlüğü (2) ve bedensel yetersizlik (2) tanımlı öğrenciler takip etmektedir. Bir öğrenci işitme yetersizliği, bir öğrenci de ayrı olarak dil ve konuşma güçlüğü tanımlıdır. Kalan dört öğrenci çoklu yetersizlik tanımları almışlardır. Tablo 2.1'de belirtilen 26 ÖGÖ'nin 14'ü araştırmanın yürütüldüğü eğitim öğretim yılının birinci dönemi DEO hizmeti alırken, ikinci dönem ise 25 ÖGÖ bu hizmeti almıştır. İki dönem arasındaki farkın sebebi ise ilk dönem ilkokuldan ortaokula geçiş yapan 5. sınıf öğrencilerinin DEO hizmeti almamasıdır. 5. sınıf öğrencileri yeniden detaylı eğitsel değerlendirme için Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirilerek yerleştirme ve yönlendirmeleri beklenmiştir. Tablo 2.2'de araştırma okulundaki DEO hizmetine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

**Tablo 2.1.** Araştırma okulundaki ÖGÖ tanuları ve sayısı

Yetersizlik Türü	Öğrenci Sayısı
Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	10
Özel öğrenme güçlüğü	6
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	2
İşitme yetersizliği+ Dil ve konuşma güçlüğü	2
Bedensel yetersizlik	2
İşitme yetersizliği	1
Dil ve konuşma güçlüğü	1
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu + Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	1
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu + Otizm	1
Süreğen hastalık + Görme yetersizliği + İşitme yetersizliği	1
<b>Toplam</b>	<b>27</b>

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere eğitim öğretim yılının birinci ve ikinci dönemlerinde ÖGÖ, DEO hizmeti alan öğrenci ve DEO hizmeti veren öğretmen sayılarında farklılıklar bulunmaktadır. Resmi belgelerdeki 5. sınıf düzeyinde ÖGÖ sayıları birinci dönem 10 kişiyken, ikinci dönem 12 olduğu görülmektedir. Yine 5. sınıf düzeyindeki ÖGÖ’ler birinci dönem hiçbiri DEO hizmeti almazken ikinci dönem tamamı DEO hizmetinden yararlanmıştır.

6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki ÖGÖ’lerin sayısında bir farklılık görülmemektedir. Ancak 8. sınıf düzeyinde birinci dönem bir öğrenci DEO hizmetinden yararlanmazken ikinci dönem iki öğrenci yararlanmamıştır.

Buna göre aşağıdaki başlık altında birçok dezavantajlı öğrencinin öğrenim gördüğü bu okulun DEO olarak kullanılan alanları hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

**Tablo 2.2.** Araştırma okulundaki DEO hizmetine ilişkin bilgiler

	Birinci dönem kişi sayısı	İkinci dönem kişi sayısı
<b>Sınıf düzeyine göre ÖGÖ sayısı</b>		
5. sınıf	10	12
6. sınıf	5	5
7. sınıf	6	6
8. sınıf	4	4
<b>Sınıf düzeyine göre DEO hizmeti alan ÖGÖ sayısı</b>		
5. sınıf	0	12
6. sınıf	5	5
7. sınıf	6	6
8. sınıf	3	2
<b>DEO hizmeti veren branş öğretmeni sayısı</b>	13	15
<b>DEO hizmeti veren öğretmen branşları</b>		
Türkçe	2	2
Fen Bilimleri	1	1
İngilizce	4	4
Müzik	1	1
Görsel Sanatlar	2	2
Sosyal Bilgiler	1	1
<b>DEO hizmeti verilen ders adları</b>		
Türkçe	3	3
Fen Bilimleri	1	1
İngilizce	4	4
Müzik	1	1
Görsel Sanatlar	2	2
Sosyal Bilgiler	1	1
Matematik	1	1

### 2.2.3. Okul içerisinde DEO olarak kullanılan alanlar

Hangi alanların DEO olarak kullanılacağı sene başında İlçe MEM'den alınan resmi izinler doğrultusunda belirlenmiştir. Buna göre okuldaki dört alan DEO olarak kullanılmaktadır. Bunlar; destek eğitim odası, kütüphane, bilişim sınıfı ve öğretmenler odasıdır. Bunların üç tanesi Görsel 2.5'te görüldüğü üzere okulun ikinci katında bulunmaktadır. Öğretmenler odası ise Görsel 2.4'te görüldüğü gibi okulun birinci

katında bulunmaktadır. Bu araştırmadaki katılımcılara DEO olarak belirlenen alanlar Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

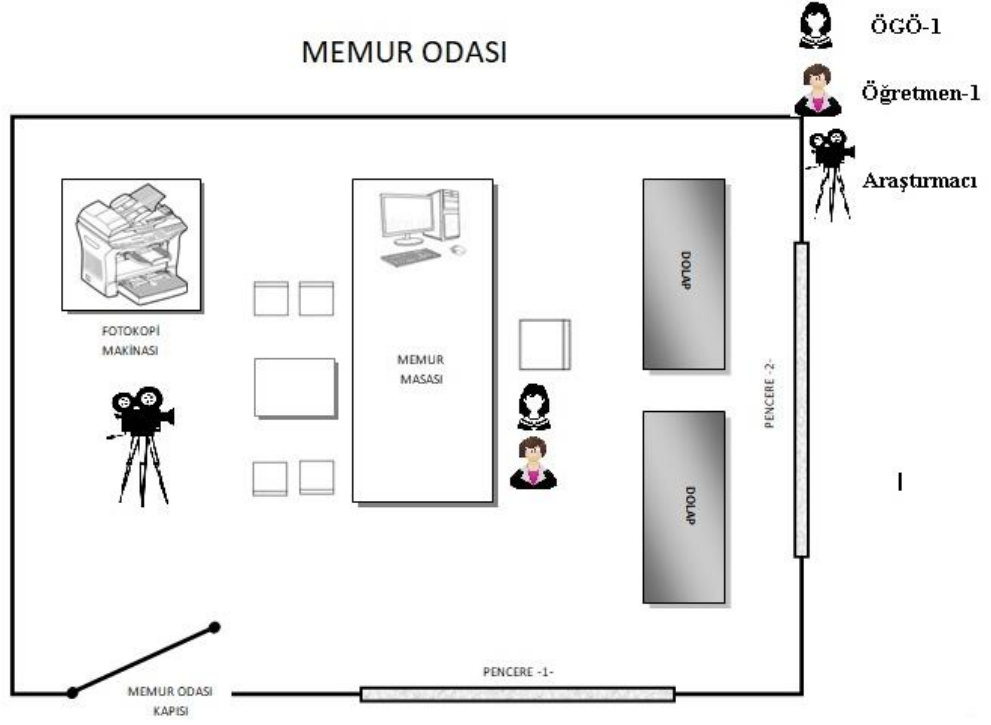
**Tablo 2.3.** *Araştırmadaki katılımcılara DEO olarak belirlenen alanlar*

<b>Öğretmen</b>	<b>ÖGÖ</b>	<b>DEO'da sunulan ders</b>	<b>Belirlenen alan</b>
Öğretmen-1	ÖGÖ-1	Türkçe	Kütüphane
Öğretmen-2	ÖGÖ-1	Fen Bilimleri	Kütüphane
Öğretmen-3	ÖGÖ-2	Türkçe	Destek eğitim odası

Tablo 2.3'te belirtildiği üzere araştırma katılımcılarının DEO olarak kullanacağı iki alan bulunmaktadır. Belirtilen alanlar içerisinde araştırmacının gözlem yapmak için bulunduğu ortam sadece DEO ve kütüphanedir. Ancak araştırma süresince belirtilen alanların uygun olmamasına bağlı olarak Öğretmen-1 öğretim yılı boyunca, Öğretmen-2 ise bazen farklı alanlar kullanmıştır. Görsellerde (Bkz. Görsel 2.6, 2.7, 2.8 ve 2.9) DEO olarak kullanılan alanların krokileri yer almaktadır. Aynı zamanda krokiler üzerinde öğretmenlerin ve ÖGÖ'lerin oturma düzenleri gösterilmiştir. Diğer yandan araştırmacı da kişileri rahatsız etmeme ve derinlemesine inceleme yapabilme hususlarını göz önünde bulunduracak biçimde konumlanmıştır.

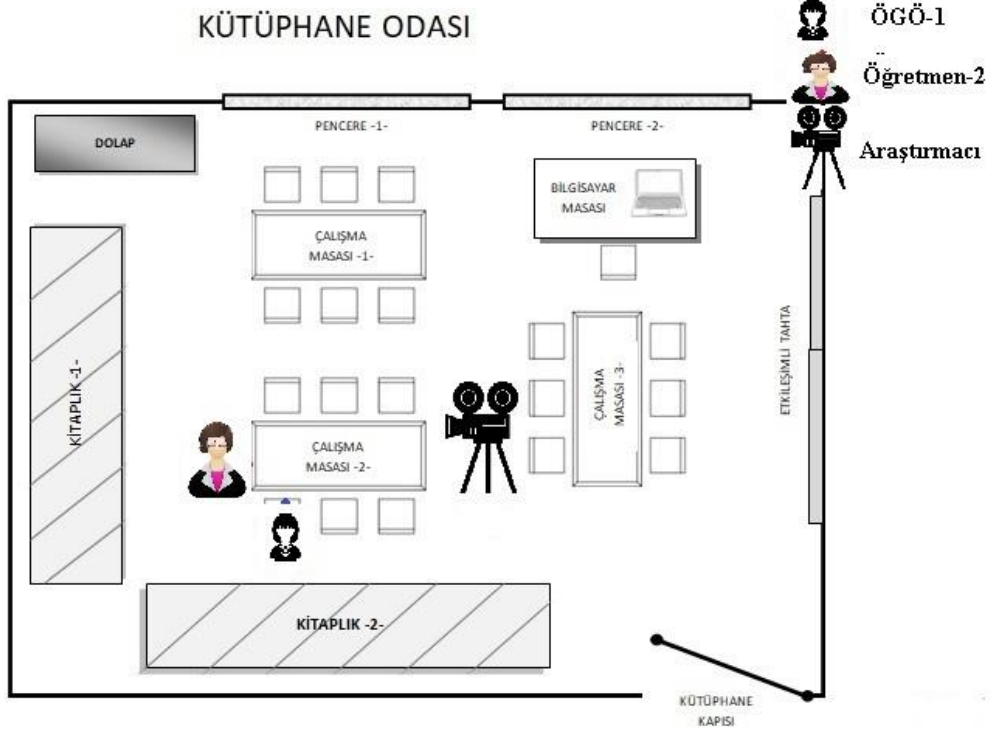
Eğitim öğretim yılı boyunca Öğretmen-1 ile ÖGÖ-1 kütüphanede DEO dersi yürütmemiştir. Görsel 2.4'te belirtilen okulun 1. katında bulunan ve müdür odasına ek olarak plastik polimer malzeme ile yapılmış memur odası olarak adlandırılan alanda DEO derslerini yürütmüşlerdir.

Görsel 2.6'da görüldüğu üzere memur odasında iki dolap, bir masa, bir sehpa, beş sandalye ve fotokopi makinesi bulunmaktadır. Bu yer yaklaşık 6m<sup>2</sup>'lik bir alanı kaplamaktadır. Öğretmen-1 ile ÖGÖ-1 yan yana oturarak dersleri yürütmüşlerdir. Araştırmacı ise karşılarında konumlanmıştır.



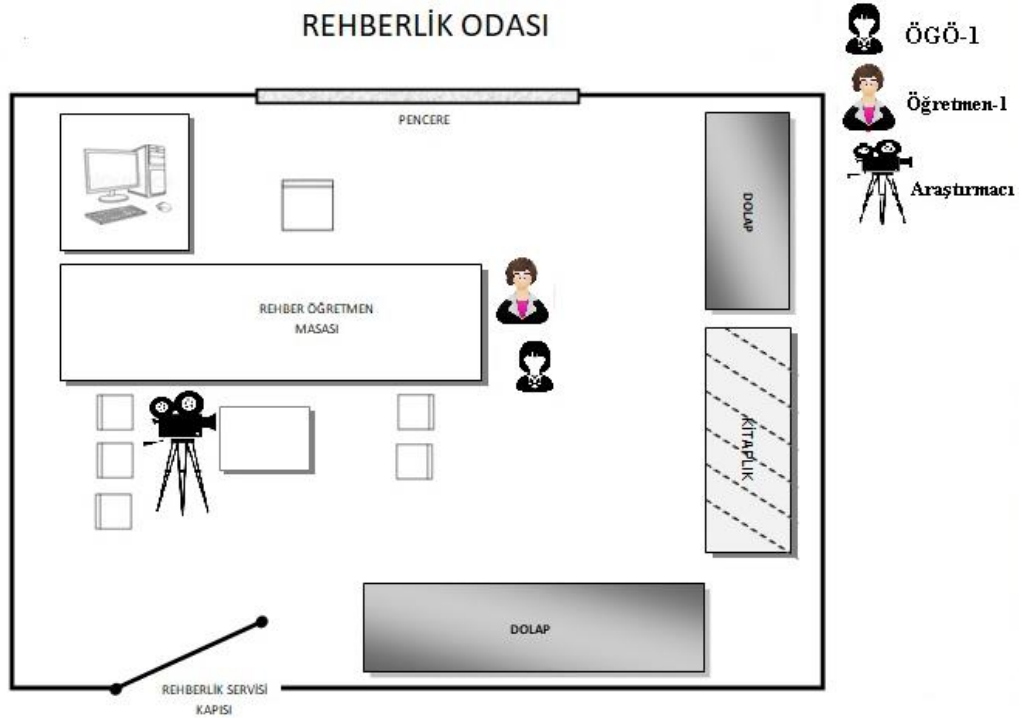
**Görsel 2.6.** Memur odası krokisi

Öğretmen-2 ile ÖGÖ-1'in DEO derslerini yürüttükleri alanlara ilişkin görseller, Görsel 2.7 ve Görsel 2.8 bulunmaktadır.



**Görsel 2.7.** Kütüphane odası krokisi

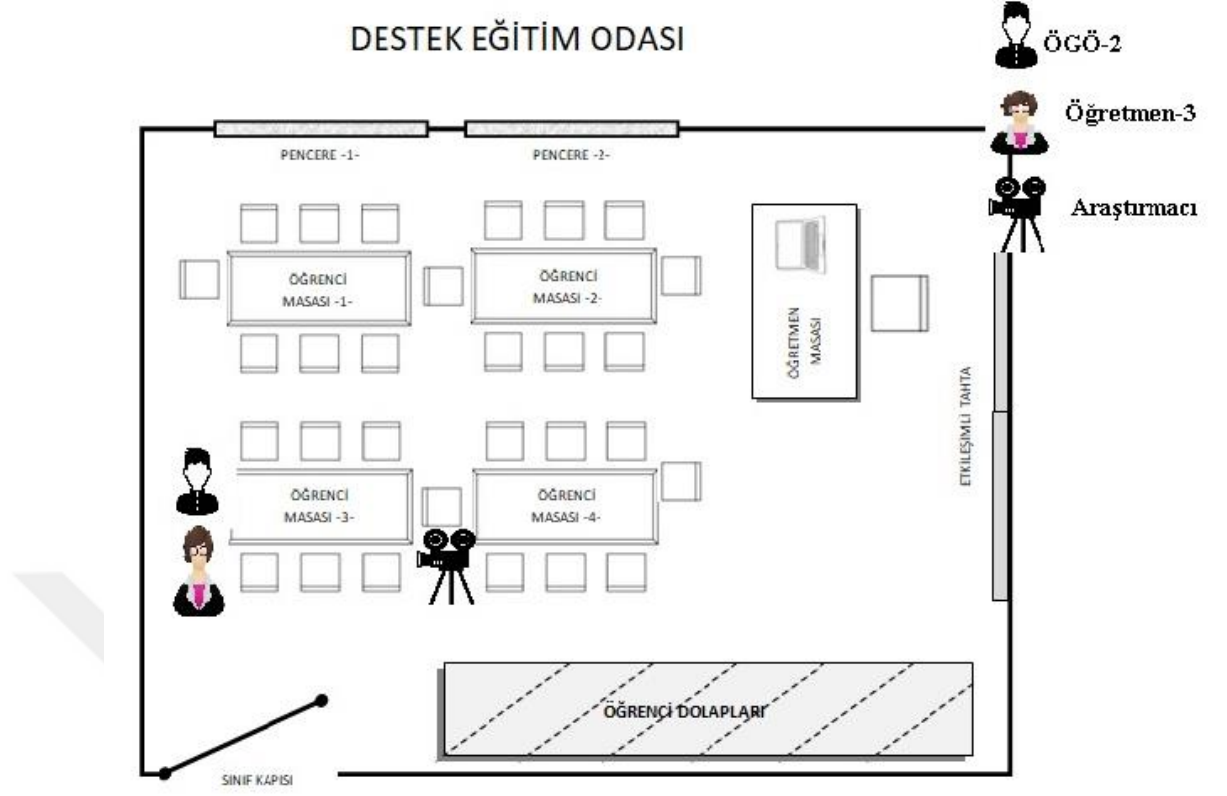
Görsel 2.7’de görüldüğü üzere okulun kütüphanesinde bir dolap, etkileşimli tahta, iki büyük kitaplık, üç çalışma masası, bir bilgisayar masası ve 19 sandalye bulunmaktadır. Genellikle kütüphanede yürüttükleri DEO derslerinde Öğretmen-2, ÖGÖ-1’in sol çaprazında ve yakın oturmuştur. Araştırmacı ise karşılarında konumlanmıştır. Bunların yanı sıra, Öğretmen-2 ile ÖGÖ-1 bir derslerini kütüphanenin dolu olması nedeniyle okulda uygun yer aramışlardır ve okulun 1. katında bulunan rehberlik odasında yürütmüşlerdir. Görsel 2.8’de rehberlik odası krokisi bulunmaktadır.



**Görsel 2.8.** Rehberlik odası krokisi

Görsel 2.8’de görüldüğü üzere rehberlik odasında iki dolap, bir kitaplık, bir öğretmen masası, sehpa ve altı sandalye bulunmaktadır. DEO hizmeti yürütüldüğü sırada Öğretmen-2 ve ÖGÖ-1 tam olarak yan yana oturmaktadırlar. Yaklaşık 12 m<sup>2</sup>’lik bir alanı olan bu odada araştırmacı da ÖGÖ-1 ve Öğretmen-2’nin karşısında konumlanmıştır.

Bunların yanı sıra, Tablo 2.3’te görüldüğü üzere Öğretmen-3 ile ÖGÖ-2, DEO derslerini okulda DEO olarak adlandırılan alanda yürütmüşlerdir. Görsel 2.9’da DEO olarak adlandırılan alanın krokisi yer almaktadır.



**Görsel 2.9. DEO krokisi**

Görsel 2.9’da görüldüğü üzere DEO’da etkileşimli tahta, öğrenci dolapları, bir öğretmen masası, dört öğrenci masası ve 25 sandalye bulunmaktadır. Öğretmen-3 ile ÖGÖ-2 dersler boyunca sınıf kapısından girince ilk masada ve daima yan yana oturmuşlardır. Araştırmacı öğretmenin paralelinde olacak biçimde karşılıklı konumlanmıştır.

İzleyen başlıkta araştırmanın katılımcılarına ilişkin detaylı bilgilere yer verilecektir.

### **2.3. Katılımcılar**

Araştırmacılar çalıştıkları konuyu en iyi şekilde anlamalarını ve kavramalarını sağlayacaklarını hissettikleri örnekleme seçerler. Bu çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme benimsenmiştir (Mertens, 2010; Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2018). Amaçlı örnekleme adından da anlaşılacağı üzere belirlenen amaç doğrultusunda bir yeri veya kişileri temsil eden katılımcıların belirlenmesinde

yararlanılan belli bir ölçüt temelli örnekleme türüdür (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ancak amaçlı örnekleme birçok örnekleme stratejisinin birleşimidir (Mertens, 2010). Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme stratejisine uygun olarak bazı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar:

» Araştırmacının işitme engelliler anabilim dalında doktora yapıyor olması nedeniyle okulda DEO hizmeti alan işitme yetersizliği tanılı ÖGÖ'nin olması,

» Araştırma okulunda hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencilerin ÖGÖ öğrenciler arasında fazla olması nedeniyle bu öğrencilerden birinin DEO uygulamalarının incelenmesi,

» Araştırmaya katılan ÖGÖ'lere DEO hizmeti sunan öğretmenlerin ve genel eğitim ders öğretmenlerinin katılımı,

» ÖGÖ'lerin velilerinin katılımı,

» Araştırma okulundaki DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulmasından sorumlu okul yöneticisinin katılımı,

» Araştırma okulundaki BEP geliştirme biriminin üyesi ve rehberlik hizmetlerinden sorumlu olması bakımından rehberlik öğretmenin katılımı,

» ÖGÖ'lerin akranlarının katılımıdır. Ancak akranlar belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinde kartopu örnekleme stratejisi benimsenmiştir. Araştırmacı, sınıflarda gözlemleri sırasında en çok bilgi alabileceğini düşündüğü kilit öğrencilerle başlamıştır. Araştırmacı, kilit katılımcılardan görüşme yapması gereken diğer öğrencileri önermelerini istemiştir. Böylece görüşülen öğrenci sayısı kartopu gibi gitgide büyümüştür (Mertens, 2010; Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu bağlamda, bu araştırmada bir ortaokulda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren ve DEO hizmetinden yararlanan bir hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve bir işitme yetersizliği olan öğrenci ile bu öğrencilerle DEO'da öğretim yapan öğretmenlerin yürüttükleri öğretim süreçleri incelenmiştir. Buna ek olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinin işleyiş sürecinde rolü olan okul yöneticisi (müdür yardımcısı), rehberlik öğretmeni, branş öğretmenleri, DEO öğretmenleri, ÖGÖ aileleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin görüşleri alınarak araştırma sorusunun yanıtlanmasına katkıda bulunmaları beklenmektedir. Tablo 2.4.'de katılımcılara verilen kodlar görülmektedir.



**Tablo 2.4.** Katılımcı kod adları tablosu

Katılımcı Kod Adı	Ünvanı
ÖGÖ-1	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrenci
ÖGÖ-2	İşitme yetersizliği tanılı öğrenci
Öğretmen-1	Türkçe dersi öğretmeni
Öğretmen-2	Fen bilimleri dersi öğretmeni
Öğretmen-3	İngilizce öğretmeni
Öğretmen-4	Görsel sanatlar öğretmeni
Öğretmen-5	Türkçe öğretmeni
Veli-1	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrenci velisi
Veli-2	İşitme yetersizliği tanılı öğrenci velisi
Öğrenci-1	İşitme yetersizliği tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-2	İşitme yetersizliği tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-3	İşitme yetersizliği tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-4	İşitme yetersizliği tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-5	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-6	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-7	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-8	İşitme yetersizliği tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-9	İşitme yetersizliği tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-10	İşitme yetersizliği tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-11	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-12	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-13	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-14	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencinin akranı
Öğrenci-15	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencinin akranı

Tablo 2.4.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilere ÖGÖ-1 ve ÖGÖ-2 kodları verilmiştir. Öğretmenler ise Öğretmen-1, 2...5 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan veliler ise Veli-1 ve Veli-2 olarak kodlanmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilere ise Öğrenci-1, 2,...15 şeklinde kod adları verilmiştir. Her bir katılımcıya ait detaylı bilgiler izleyen başlıklar altında gösterilmiştir.

### 2.3.1. Katılımcı branş/alan öğretmenleri

Araştırmaya katılan branş/alan öğretmenlerinin demografik bilgileri *kişisel bilgi formu* ile toplanmıştır (EK-3). Buna göre beş öğretmene ilişkin bilgiler Tablo 2.5'te görülmektedir.

**Tablo 2.5.** Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri

Kişiler	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (Yıl)	Öğrenim Düzeyi	Branş/Alan	DEO'da yürütülen dersin adı
Öğretmen-1	Kadın	13	Lisans	Türkçe	Türkçe
Öğretmen-2	Kadın	10	Lisans	Fen Bilimleri	Fen Bilimleri
Öğretmen-3	Kadın	9	Lisans	İngilizce	Türkçe
Öğretmen-4	Kadın	11	Yüksek lisans	Görsel Sanatlar	Görsel Sanatlar
Öğretmen-5	Erkek	4	Lisans	Türkçe	DEO dersi yok

Tablo 2.5'te görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerden dördü kadın, birisi erkektir. Mesleki kıdemi en fazla Öğretmen-1'in, en az da Öğretmen-5'in olduğu belirlenmiştir. Diğer öğretmenlerin ise Öğretmen-2, 3 ve 4'ün sırasıyla 10, 9 ve 11 yıllık deneyimi olduğu anlaşılmıştır. Sadece bir öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu, diğer dört öğretmenin lisans mezunu olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan katılımcı öğretmenler, Türkçe (2), Fen Bilimleri (1), İngilizce (1) ve Görsel Sanatlar (1) branşlarındandır. Öğretmen-5 hariç diğer dört öğretmen DEO hizmeti yürütmektedir. Bunlara ilave olarak, sadece Öğretmen-3'ün İngilizce branşı dışında DEO'da Türkçe dersi yürüttüğü görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin DEO hizmeti yürütme süresi, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, destek özel eğitim hizmetleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hakkında kurs/seminer almaları hakkındaki bilgileri Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6'da görüldüğü üzere DEO hizmeti yürüten iki öğretmen, iki yıllık, diğer iki öğretmen ise henüz bir yıllık DEO deneyimine sahiptirler. Diğer yandan Öğretmen-3 hariç diğer tüm öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hakkında kurs ya da seminer almadıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra, katılımcı öğretmenlerin hiç biri destek özel eğitim hizmetleri ve BEP hakkında kurs ya da seminer almamışlardır.

**Tablo 2.6.** *Katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve destek eğitime ilişkin bilgileri*

<b>Kişiler</b>	<b>DEO Hizmeti Yürütme Süresi</b>	<b>Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Hakkında Kurs/Seminer Alma</b>	<b>Destek Özel Eğitim Hizmetleri Hakkında Kurs/Seminer Alma</b>	<b>BEP Hakkında Kurs/Seminer Alma</b>
Öğretmen-1	2.yıl	Yok	Yok	Yok
Öğretmen-2	1.yıl	Yok	Yok	Yok
Öğretmen-3	2.yıl	e-sertifika	Yok	Yok
Öğretmen-4	1.yıl	Yok	Yok	Yok
Öğretmen-5	0	Yok	Yok	Yok

### **2.3.2. Rehberlik öğretmeni**

Katılımcı rehberlik öğretmenine ilişkin bilgiler kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir (EK-4). Buna göre rehberlik öğretmeni, okulda 2 kişilik norm kadro bulunmasına rağmen başka atama olmaması nedeniyle tek kişi olarak görev yapmaktadır. Rehberlik öğretmeni kadındır. Aynı zamanda rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans mezunudur. Bunlara ek olarak, 6 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Mesleki deneyimi boyunca çalıştığı kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile ilgili hizmetlerde görev ve sorumluluk aldığı, 2 yıllık da DEO hizmetine dair görev ve sorumluluğu olduğu beyanlarından yola çıkılarak belirlenmiştir.

Öte yandan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, destek özel eğitim hizmetlerine dair herhangi bir kurs ya da seminer almadığını beyan etmiştir. Ancak lisans öğrenimi süresi içerisinde BEP hakkında ders almıştır.

Rehberlik öğretmenin rol ve sorumluluklarına bakıldığında ise, okuldaki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve destek eğitim hizmetleri süreçlerine dair bilgilendirme ve gerekli durumlarda yönlendirmekle görevli olduğu belirlenmiştir.

### **2.3.3. Okul yöneticisi**

Araştırmanın katılımcıları arasında yer alan okul yöneticisi müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Müdür yardımcısı hakkındaki detaylı bilgiler, kişisel bilgiler formu ile elde edilmiştir (EK-5). Buna göre müdür yardımcısı, okulun rehberlik ve psikolojik

danışma kurulunun ve öğrenci işlerinin işleyişinden sorumludur. Müdür yardımcısı erkek ve 26 yıllık mesleki deneyiminin 21 yılını okul yöneticisi olarak sürmüştür. Öğretmenlikteki branşı Sosyal Bilgiler'dir. Ön lisans mezunu olup lisansa tamamlamıştır. 13 yıldır farklı okullarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile ilgili çeşitli görev ve sorumluluklar almıştır. Diğer yandan şimdiye kadar DEO ile ilgili görev ve sorumluluğu sadece 3 yıldır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dair, 1998, 2002, 2005, 2010 ve 2016 yıllarında 1 günlük veya haftalık süreleri kapsayan hizmet içi eğitimler almıştır. Destek eğitim hizmetlerine ve BEP'e ilişkin herhangi bir kurs/seminer almamıştır.

#### 2.3.4. Veli bilgileri

Araştırmanın katılımcısı velilere dair bilgiler kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir (EK-6). Buna göre veli bilgileri Tablo 2.7 sunulmuştur.

**Tablo 2.7.** *Velilere ilişkin bilgiler*

Kişiler	Öğrenciye Yakınlığı	Yaşı	Öğrenim Düzeyi	Mesleği	Ailenin Gelir Durumu	Çocuk Sayısı	Özel Gereksinimli Çocuk Sayısı
Veli-1	Anne	50	Okuryazar değil	Ev hanımı	Düşük	4	1
Veli-2	Anne	36	İlkokul	Ev hanımı	Orta	3	2

Tablo 2.7'de görüldüğü üzere araştırmaya iki ÖGÖ'nün annesi katılmıştır. Veli-1 50 yaşında iken, Veli-2 ise 36 yaşındadır. Öte yandan Veli-1 okuryazar değildir. Ancak Veli-2 ilkokul mezunudur. Her iki veli de ev hanımıdır. Beyanları doğrultusunda Veli-1 düşük, Veli-2 orta gelirli bir ailedir. Bunların yanı sıra Veli-1'in dört çocuğundan sadece biri yani bu araştırmanın katılımcısı olan öğrenci özel gereksinimlidir. Veli-2'nin ise 3 çocuğundan 2'si işitme yetersizliğine sahiptir ve biri bu araştırmanın katılımcısıdır. Bunlara ilave olarak araştırmanın katılımcılarından ÖGÖ-1, Veli-1'in dördüncü çocuğudur. ÖGÖ-2 ise Veli-2'nin birinci çocuğudur.

### 2.3.5. Özel gereksinimli öğrenciler

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda DEO hizmeti alan katılımcı ÖGÖ'lara dair bilgilerin edinilmesi amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır (EK-7). ÖGÖ demografik bilgileri Tablo 2.8'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.8.** *Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler*

Kişiler	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıf Düzeyi	Tanı Yaşı	Farkeden Kişi	Anne/Babanın Öğrenim Düzeyi	Anne-Baba Birlikte/Ayrı
ÖGÖ-1	Kadın	14	8	9	Öğretmen	Okuryazar değil / Bilgi bulunamadı	Ayrı
ÖGÖ-2	Erkek	13	7	1	Anne	İlkokul/ortaokul	Birlikte

Tablo 2.8'de görüldüğü üzere öğrencilerin velilerinden alınan bilgiler doğrultusunda elde edilen bilgilere göre; ÖGÖ-1 kadın, 14 yaşında ve 8. sınıf düzeyindedir. ÖGÖ-2 ise erkek, 13 yaşında ve 7. sınıf düzeyindedir. ÖGÖ-1, 9 yaşında sınıf öğretmeni tarafından fark edilip tanılanmıştır. ÖGÖ-2 ise neredeyse 1 yaşında anne tarafından fark edilip tanılanmıştır. ÖGÖ-1 ilkokul 3. sınıf düzeyinde devam etmekte olduğu okul ve sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil olmuştur. Ancak ÖGÖ-2, 6 yaşında okul öncesi eğitim kurumuna kayıt sonrası kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil olmuştur. Aileden edinilen bilgilere göre, ÖGÖ-2'nin okul öncesi eğitim kurumuna okul yöneticisi tarafından kaydı yapılmak istenmemiştir. Ancak ailenin ısrarı ve çocuklarının haklarını bilmelerine bağlı olarak gerekli kişi ve kurumlardan aldıkları destek ile öğrencinin kaydı yapılmıştır.

Öğrencilerin anne/baba öğrenim düzeyine bakıldığında ise ÖGÖ-1'in annesi okuryazar değildir. Öğrencinin babası hakkında ise anne ve babanın ayrı olmaları nedeniyle bilgi bulunamamıştır. ÖGÖ-2'nin annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur ve birliktedir. Tablo 2.8'de belirtilen bilgiler öğrencilerin okuldaki dosyalarından ulaşıldığında ise farklılık göstermektedir. Öğrenci bilgilerinin okul düzeyleri geçişlerinde aktarılmamasından kaynaklı olduğu düşünülen bu farklılık ise şöyledir:

» ÖGÖ-1, 14 yaşında,

» ÖGÖ-2 ise 6 yaşında tanılanmıştır. Diğer yandan öğrencilerin dosyalarında destek eğitim almalarına ilişkin herhangi bir bilgiye erişilememiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin velilerinden ulaşılan bilgiler doğrultusunda öğrencilerin destek eğitim hizmetleri almalarına ilişkin bilgiler Tablo 2.9’da görülmektedir.

**Tablo 2.9.** Özel Gereksinimli Öğrencilerin Destek Eğitim Hizmetleri Almalarına İlişkin Bilgileri

Kişiler	Destek eğitime başlama yaşı	Destek eğitime başlama yeri	Okullarda DEO hizmeti alma süresi	DEO hizmeti alınan 1. dönem dersleri	DEO hizmeti alınan 2. dönem dersleri
ÖGÖ-1	9	Özel eğitim kurumu	4 yıl ortaokul	Türkçe, Fen Bilimleri, İngilizce, Görsel Sanatlar	Türkçe, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar
ÖGÖ-2	1	Özel eğitim kurumu	2 yıl ilkokul 3 yıl ortaokul	Türkçe, İngilizce, Görsel Sanatlar	Türkçe, Görsel Sanatlar

Tablo 2.9’da görüldüğü üzere ÖGÖ-1, 9 yaşında bir özel eğitim kurumunda destek eğitim hizmeti almaya başlamıştır. ÖGÖ-2 ise 1 yaşında özel eğitim kurumundan destek eğitim hizmeti almaya başlamıştır. Velilerinden edinilen bilgilere göre, her iki öğrenci de başladıkları andan bu yana halen özel eğitim kurumundaki destek eğitimlerine devam etmektedirler. ÖGÖ-1’in ilkokul ve ortaokulda DEO hizmeti almasına ilişkin bilgilere velisi yoluyla erişilememiştir. Ancak araştırmanın yapıldığı okuldaki kayıtlardan ÖGÖ-1’in ortaokul süresince 4 yıl DEO hizmeti aldığına dair bilgiye ulaşılmıştır. Öte yandan ÖGÖ-2 ise 3. ve 4. sınıf düzeylerinde olmak üzere 2 yıl ilkokulda, 5., 6., ve 7. sınıf düzeylerinde olmak üzere 3 yıl da ortaokulda DEO hizmeti almıştır. Bunların yanı sıra, araştırmanın yürütüldüğü 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde ÖGÖ-1, Türkçe, Fen Bilimleri, İngilizce ve Görsel Sanatlar derslerinden DEO hizmeti alırken, ÖGÖ-2 ise Türkçe, İngilizce ve Görsel Sanatlar derslerinden almıştır. İkinci dönem ise her iki öğrenci İngilizce hariç birinci dönem derslerine devam etmişlerdir.

### 2.3.6. Araştırmacının rolü

Bu araştırmanın her aşamasında da araştırmacı sürecin doğal bir parçası haline gelerek üstlenmiş olduğu rolleri yerine getirme çabası içerisinde araştırmayı gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sürecinde gözlemler ve görüşmeler araştırmacının bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı görüşmeler esnasında sadece soruları yönelten ve genel eğitim sınıf ortamı ile DEO sürecini gözlemleyen bir rolü benimsemiş ve süreç sona erene kadar ortamı ya da katılımcıları etkileyebilecek davranışlar sergilememeye özen göstermiştir (Creswell & Miller, 2000; Given, 2008; Taylor, Bogdan & DeVault, 2016). Nitel araştırma sürecinde araştırmacı, sahada zaman geçiren, araştırma ortamları ve katılımcılar ile doğrudan görüşmeler gerçekleştiren, doğrudan gözlemleyen ve gerekli hallerde onların deneyimlerini de tecrübe eden, araştırma sürecinde sahada elde ettiği bakış açılarını da verilerin analizi sürecine dâhil eden kişidir. Bu bağlamlardan bakıldığında nitel araştırmacı bir veri toplama aracı haline gelmiştir (Creswell, 2007; Given, 2008; Mertens, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu nedenle, araştırmacının kim olduğu ve araştırmaya hangi değerleri, varsayımları, inançları veya önyargıları getirdiği büyük önem taşımaktadır (Mertens, 2010).

Araştırmacı, sınıf öğretmenliği lisans programı mezunu olup 2005-2017 yılları arasında sınıf öğretmeni olarak MEB'e bağlı farklı eğitim kurumlarında görev yapmıştır. 2010-2016 yılları arasında ilkokul düzeyinde birçok sınıf seviyesinde sınıf öğretmenliği yaptığı sırada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları yürütmüştür. Aynı zamanda 8 yıllık ilköğretim uygulamaları sırasında ortaokul düzeyinde ÖGÖ'lere DEO hizmeti vermiştir. 2016-2017 yıllarında bir ortaokul düzeyi eğitim kurumuna bağlı hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı ÖGÖ'lerin kayıtlı olduğu özel eğitim sınıfında görev yapmıştır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü ve bedensel yetersizlik tanılı öğrenciler ile çalışmıştır. Diğer yandan 2014 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Doktora programına kayıtlı ve devam etmektedir. Doktora eğitimi süreci içerisinde Anadolu Üniversitesi kapsamında İşitme Engelli Çocukların Eğitim Merkezinde (İÇEM) eğitim uygulamaları yapmıştır. Bunların yanı sıra araştırmacı yüksek lisansını "*Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler*" adlı tez ile tamamlamıştır. Aynı

zamanda bugüne kadar kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ilişkin birçok araştırma ve değerlendirme makaleleri yayınlamış olup bu konuda bildiriler sunmuştur.

#### **2.4. Veri toplama teknikleri**

Nitel araştırmalarda veri toplamanın amacı, katılımcıları görüş ve davranışları hakkında kapsamlı bilgi edinmektir. Bu araştırmada durum çalışmasının bir gereği olarak daha bütünsel ve zengin bir veri setinin toplanması amacıyla görüşmeler, gözlemler, video/teyp kayıtları, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlüğü gibi veri toplama araçları kullanılmıştır (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2018.; Yin, 2018). Bu bağlamda, veri toplama sürecinin araştırma etiği ve kişisel hakların korunması bakımından sağlıklı yürütülebilmesi için araştırmanın katılımcılarından gerekli izinler alınmıştır. DEO ders ve genel eğitim öğretmenlerinden gözlem ve görüşmelerin yapılabileceğine dair Öğretmen Katılım Formu (EK-8) ile izin alınmıştır. Öte yandan ÖGÖ'lerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinden DEO'da ve genel eğitim sınıflarında gözlemlerin yapılabilmesi için gerekli izin Veli Yazılı İzin Formu (EK-9) aracılığıyla alınmıştır. Bunlara ilave olarak, okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler için Okul Yöneticisi Katılım Formu (EK-10) aracılığıyla gerekli araştırmaya gönüllü katılım onayı alınmıştır. Aynı zamanda ÖGÖ velileri ile yapılan görüşmeler için Veli Katılım Formu (EK-11), normal gelişim gösteren öğrenciler için de Öğrenci Katılım Formu (EK-12) aracılığıyla araştırmaya gönüllü katılım onayları alınmıştır. Görüldüğü gibi araştırmanın yanıt aradığı soruya yanıt bulabilmek için birçok veri toplama aracı kullanılmıştır. Buna bağlı olarak Tablo 2.10'da araştırmanın temel sorusuna bağlı oluşan alt sorulara yanıt aramak için kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2.10'da detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 2.10'da görüldüğü üzere her bir araştırma sorusuna birden çok veri toplama aracıyla yanıt aranmıştır. İzleyen başlıklarda her bir veri toplama tekniği detaylı olarak açıklanmıştır.



**Tablo 2.10.** Veri toplama araçları ve yanıt aradığı araştırma soruları

Araştırmanın Alt Soruları	Gözlemler	Görüşmeler	Dokümanlar	Saha Notları	Araştırmacı Günlüğü
Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinin paydaşlara katkıları nelerdir?	✓	✓	✓	✓	✓
Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında özel eğitim destek hizmeti olarak sunulan DEO'nun okul çalışma programı nasıl oluşturulmaktadır?	✓	✓	✓	✓	✓
Özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel eğitim destek hizmeti olarak sunulan DEO dersleri nasıl uygulanmaktadır?	✓	✓	✓	✓	✓
Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları bağlamında DEO hizmetine ilişkin ekip çalışmaları ve işbirliği nasıl gerçekleştirilmektedir?	✓	✓	✓	✓	✓
Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir?	✓	✓	✓	✓	✓
Ortaokul düzeyinde yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik öneriler nelerdir?		✓		✓	✓

#### 2.4.1. Gözlem

Nitelikli bilimsel verilere ve bulgulara ulaşmanın belki de en iyi yolu iyi gözlem yapabilmektir. Yıldırım & Şimşek'e (2018) göre gözlem herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacı herhangi bir gözlem aracı yapılandırmadan doğal sınıf ortamlarına şahsen katılıp katılımcı gözlemci olarak araştırmayı yürütmüştür (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2007; Given, 2008; Mason, 2018). Nitel araştırmalarda gözlemler sırasında katılımcıların bazıları onları gözlemleyen hiç kimse yokmuş gibi davranır, bazıları gözlemlendiğini düşünerek olduğundan farklı davranabilir. Ancak zamanla katılımcılar gözlemciye alışarak hatta onun ve kameranın varlığını unutabilir (Bassegy, 1999). Araştırmacı, katılımcıların ortamda başka birinin varlığına ve gözlemlere alışmalarını beklemek amacıyla araştırmanın 21.11.2018-13.12.2018 tarihleri arasındaki gözlemlerini not tutarak ayrıntılı biçimde kaydetmiştir (Bkz. Tablo.2.11). Katılımcıların izni ile 14.12.2018 tarihinden sonraki gözlemlerde ise video/teyp kayıtları yapılmıştır (Bkz. Tablo.2.11). Bununla ÖGÖ'lerin ve öğretmenlerin DEO'da araştırmacıya ve video/teyp kaydının yapılacağı olmasına alışmaları amaçlanmıştır.

**Tablo 2.11. DEO gözlemleri bağlam bilgisi**

<b>Tarih</b>	<b>Zaman Aralığı</b>	<b>Ders Adı</b>	<b>Kişiler</b>	<b>Yer</b>	<b>Kayıt Süresi</b>
21.11.18	11.15- 11.55	Türkçe	ÖGÖ 1-Öğretmen 1	Memur odası	32'
22.11.18 (Ders yapılmadı)	10.25- 11.05	Türkçe	ÖGÖ 2- Öğretmen 3	Destek eğitim odası	
28.11.18	11.15- 11.55	Türkçe	ÖGÖ 1-Öğretmen 1	Memur odası	34'
29.11.18	10.25- 11.05	Türkçe	ÖGÖ 2- Öğretmen 3	Destek eğitim odası	29'
05.12.18	09.35- 10.15	Fen Bilimleri	ÖGÖ 1- Öğretmen 2	Kütüphane	32'
05.12.18	11.15- 11.55	Türkçe	ÖGÖ 1-Öğretmen 1	Memur odası	35'
06.12.18 (Ders yapılmadı)	10.25- 11.05	Türkçe	ÖGÖ 2- Öğretmen 3	Destek eğitim odası	
12.12.18(Ders yapılmadı)	09.35- 10.15	Fen Bilimleri	ÖGÖ 1- Öğretmen 2	Kütüphane	
12.12.18	11.15- 11.55	Türkçe	ÖGÖ 1-Öğretmen 1	Memur odası	35'
13.12.18	10.25- 11.05	Türkçe	ÖGÖ 2- Öğretmen 3	Destek eğitim odası	36'
14.12.18 (12.12.18'nin telafi dersi)	11.15- 11.55	Fen Bilimleri	ÖGÖ 1- Öğretmen 2	Kütüphane	34'
19.12.18	09.35- 10.15	Fen Bilimleri	ÖGÖ 1- Öğretmen 2	Kütüphane	35'46"
26.12.18	09.35- 10.15	Fen Bilimleri	ÖGÖ 1- Öğretmen 2	Rehberlik servisi	35'58"
26.12.18	11.15- 11.55	Türkçe	ÖGÖ 1-Öğretmen 1	Memur odası	28'35"
27.12.18	10.25- 11.05	Türkçe	ÖGÖ 2- Öğretmen 3	Destek eğitim odası	31'03"
02.01.19	11.15- 11.55	Türkçe	ÖGÖ 1-Öğretmen 1	Memur odası	30'39"
03.01.19	10.25- 11.05	Türkçe	ÖGÖ 2- Öğretmen 3	Destek eğitim odası	32'48"
04.01.19 (02.01.19'nin telafisi)	11.15- 11.55	Fen Bilimleri	ÖGÖ 1- Öğretmen 2	Kütüphane	34'55"
07.01.19	12.05- 12.45	Görsel Sanatlar	ÖGÖ 2- Öğretmen 4	Kütüphane	35'07"
10.01.2019	10.25- 11.05	Türkçe	ÖGÖ 2- Öğretmen 3	Destek eğitim odası	38'22"

Tablo 2.11’de DEO’larda yapılan gözlemlerin tarihi, zaman aralığı, yürütülen ders adları, kişiler ve nerede geçtiğine dair detaylı açıklamalar yer almaktadır. Kayıt süreleri belirtilirken dakika ’ sembolü ile gösterilirken saniye ise ’’ sembolü ile gösterilmiştir.

Tablo 2.11’de görüldüğü üzere ÖGÖ-1’in Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri, ÖGÖ-2’nin ise Türkçe ve bir derslik Görsel Sanatlar DEO hizmetini aldığı yer ve zamanlar ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Buna göre ÖGÖ-1, Türkçe derslerini memur odasında, Fen Bilimleri derslerini genelde kütüphane olmakla birlikte sadece bir ders rehberlik servisinde sürdürmüştür. ÖGÖ-2 ise DEO’da sürdürmüştür. Tüm DEO gözlemleri eğitim öğretim yılının birinci dönemimde yürütülmüştür. DEO’da yapılan gözlemlerin toplam süresi 9 saat 29 dakika 27 saniyedir. Diğer yandan araştırmacının ilk gözlemleri 21.11.2018 tarihinde yapılmıştır. Bu tarihte başlama sebepleri şunlardır:

- » Okulun DEO uygulama izninin İlçe MEM’den 31.10.2018 tarihinde alınmış olması,
- » Araştırmacının kişilerden gerekli izinleri alma ve bilgilendirme çalışmalarına zaman ayırması,
- » Öğretmen ve öğrencilerin araştırmacıya uygunluk bildirmelerini beklemesidir.

Bunların yanı sıra araştırmacı DEO gözlemleri sırasında gözlemlenen öğrencilerin genel eğitim sınıfında da gözlemlere ihtiyaç hissetmiştir. Araştırmacı bu ihtiyacını 27.12.2018 tarihindeki TİK üyelerine açıklamıştır. Buna bağlı olarak, ikinci dönem genel eğitim derslerinin izlenmesi konusunda hep birlikte karara varılmıştır. Araştırma okulunda ikinci dönem DEO programı 25.03.2019 tarihinde araştırmacı ile paylaşılmıştır. 29.03.2019 tarihinde genel eğitim öğretmenleri ile programda araştırmacının gözlemci olarak katılabileceği zaman dilimleri belirlenmiştir. Tablo 2.12’de genel eğitim sınıflarında yapılan gözlemlere ilişkin bağlam bilgileri mevcuttur.

Tablo 2.12’de görüldüğü üzere ÖGÖ-1’in DEO’daki Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri genel eğitim sınıfında aynı öğretmenler tarafından yürütülmüştür. ÖGÖ-2’nin DEO’daki Türkçe dersi DEO’dan farklı bir öğretmen tarafından yürütülmüştür. Genel eğitim sınıflarında yapılan gözlemlerin toplam süresi 6 saat 3 dakika 23 saniyedir. Öte yandan kayıt sürelerine bakıldığında hiç biri tam 40’ ders süresini doldurmamıştır.

**Tablo 2.12.** Genel eğitim sınıfları gözlemleri bağlam bilgisi

Tarih	Zaman Aralığı	Ders	Kişiler	Yer	Kayıt Süresi
11.04.19	09.15-09.55	Türkçe	Öğretmen 1-ÖGÖ 1	13 nolu derslik	34'11"
15.04.19	09.35- 10.15	Fen Bilimleri	Öğretmen 2-ÖGÖ 1	13 nolu derslik	36'21"
15.04.19	10.25- 11.05	Türkçe	Öğretmen 5-ÖGÖ 2	5 nolu derslik	33'48"
18.04.19	08.45-09.25	Türkçe	Öğretmen 1-ÖGÖ 1	13 nolu derslik	31'40"
22.04.19	09.35- 10.15	Türkçe	Öğretmen 5-ÖGÖ 2	5 nolu derslik	35'48"
02.05.19	08.45-09.25	Türkçe	Öğretmen 1-ÖGÖ 1	13 nolu derslik	33'20"
06.05.19	10.25- 11.05	Türkçe	Öğretmen 5-ÖGÖ 2	5 nolu derslik	34'27"
09.05.19	08.45-09.25	Türkçe	Öğretmen 1-ÖGÖ 1	13 nolu derslik	32'12"
13.05.19	10.25- 11.05	Fen Bilimleri	Öğretmen 2-ÖGÖ 1	13 nolu derslik	33'56"
23.05.19	07.45- 08.25	Türkçe	Öğretmen 1-ÖGÖ 1	13 nolu derslik	20'02"
27.05.19	10.25- 11.05	Türkçe	Öğretmen 5-ÖGÖ 2	5 nolu derslik	36'38"

#### 2.4.2. Görüşme

Görüşmeler, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılmakta olan veri toplama tekniğidir. Araştırmacılar, görüşmeler yoluyla katılımcıların bir konuyu kendi sözcükleriyle nasıl yorumladıklarına dair açıklayıcı veriler toplama olanağı bulurlar (Bogdan & Biklen, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Görüşmeler, dikkatli bir planlama ve özenli bir hazırlık gerektirmektedir. Araştırmacının hangi görüşme tarzını kullanacağı, neler soracağı, kimlerle görüşeceği, görüşmenin nasıl kaydedileceği, nasıl yazıya döküleceği gibi konuları netleştirmesi ve tasarlaması gerekmektedir (Mertens, 2010; Willig, 2008). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile araştırmacı görüşme konuları üzerinde yapılandırılmamış görüşmelerden daha fazla kontrole sahiptir, ancak kapalı uçlu sorular kullanan yapılandırılmış görüşmelerin aksine, her soruya sabit bir cevap aralığı yoktur (Given, 2008; Willig, 2008).

Araştırmanın bu aşamasında, araştırmanın amacına yönelik olarak kimlerle görüşmelerin yapılacağına karar verilmiştir (Creswell, 2007; Mertens, 2010; Seidman, 2006; Willig, 2008). Buna göre bu çalışmada görüşmeler; okul yöneticisi, rehberlik öğretmeni, DEO dersi yürüten ve genel eğitim sınıflarında öğretim yapan branş öğretmenleri, ÖGÖ velileri ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile bireysel olarak yapılmıştır. Bu çalışmada görüşmeler, gözlemler sonrası yapılmıştır. Araştırmacı gözlemlerine dayalı olarak hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme sorularının *iç geçerliği* için dört uzman görüşüne başvurmuştur (Given, 2008). Bu uzmanlardan üçü özel eğitim bölümü öğretim üyesi olup kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin birçok nitel yöntemle tasarlanan araştırma yürütmüşlerdir. Diğer uzman ise eğitim fakültesi öğretim üyesi olup nitel araştırmalar hakkında oldukça yetkindir. Uzmanlardan gelen dönütlere bağlı olarak görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

#### **2.4.2.1. Pilot görüşmeler**

Uzman görüşleri alınan görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek için araştırmanın katılımcıları arasında yer almayan, araştırmanın örnekleme uygun olarak araştırmacının görev yapmış olduğu ortaokuldaki DEO dersi yürüten branş öğretmeni, rehberlik öğretmeni, müdür yardımcısı, bir ÖGÖ velisi ve bir normal gelişim gösteren öğrenci ile pilot görüşmeler yürütülmüştür (Creswell, 2007; Given, 2008; Seidman, 2006; Yin, 2011). Pilot görüşmeler öncesi katılımcılar ile katılım sözleşmesi imzalanmıştır. Tablo 2.13’de *pilot görüşmelere* ilişkin bağlam bilgisi yer almaktadır.

**Tablo 2.13.** *Pilot görüşmeler bağlam bilgisi*

<b>Zaman</b>	<b>Kişi</b>	<b>Yer</b>	<b>Görüşme Süresi</b>
15.04.2019	Rehber Öğretmeni	Rehberlik Servisi Odası	64’ 45’’
16.04.2019	Öğretmen	Müdür Yardımcısı Odası	60’52’’
17.04.2019	Müdür yardımcısı	Müdür Yardımcısı Odası	83’24’’
18.04.2019	Veli	Müdür Yardımcısı Odası	26’52’’
19.04.2019	Normal gelişim gösteren öğrenci	Rehberlik Servisi Odası	14’26’’

Tablo 2.13’de görüldüğü üzere, rehberlik öğretmeni ile yapılan görüşme 64 dakika 45 saniye, branş öğretmeni ile yapılan 60 dakika 52 saniye, müdür yardımcısı ile yapılan görüşme ise 83 dakika 24 saniye sürmüştür. Diğer yandan ÖGÖ velisi ile yapılan görüşme 26 dakika 52 saniye ve normal gelişim gösteren öğrenci ile yapılan görüşme ise 14 dakika 26 saniye sürmüştür. Yapılan pilot görüşmeler sonrası soruların anlaşılabilirliğinde bir sorun yaşanmamıştır. Buna bağlı olarak, öğretmen (EK-13), rehberlik öğretmeni (EK-14), eğitim kurumu yöneticisi (EK-15), ÖGÖ velisi (EK-16) ve normal gelişim gösteren öğrenci (EK-17) yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

#### **2.4.2.2. Görüşmeler**

Görüşmeler öncesi araştırmacı, katılımcılar ile görüşmelerin yapılacağı yer ve zamanın belirlenmesi için iletişime geçmiştir (Creswell, 2007) Öte yandan branş öğretmenlerine, müdür yardımcısına, rehberlik öğretmene ve velilere görüşmeler öncesi doldurmaları için kişisel bilgi formları teslim edilmiştir. Belirlenen yer ve zamanda bir araya gelen araştırmacı ve katılımcılar görüşmeler öncesi katılım formunu imzalamışlardır. Her bir görüşme katılımcısına araştırma amacı ve katılımcı hakları sözlü olarak açıklanmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt esnasında teneffüs zili ya da telefon çalması gibi durumlarda kayıtlar durdurulmuş ve durum ortadan kalktığında devam edilmiştir (Seidman, 2006; Willig, 2008). Kayıt altına alınan veriler bilgisayar ortamına ve oradan da taşınabilir belleklere aktarılmıştır (Creswell, 2007). Tablo 2.14’de yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin bağlam bilgisi detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 2.14’te görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıları ile görüşmeler 20.05.2019-07.06.2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Bu araştırmanın görüşmelerinin toplam süresi 9 saat 28 dakika 5 saniyedir.

**Tablo 2.14.** Yarı yapılandırılmış görüşmeler bağlam bilgisi

Zaman	Kişi	Yer	Görüşme Süresi
20.05.2019	Veli 2	Rehberlik Servisi Odası	45' 47''
20.05.2019	Rehberlik Öğretmeni	Rehberlik Servisi Odası	79'22''
21.05.2019	Müdür Yardımcısı	Müdür Yardımcısı Odası	83'52''
22.05.2019	Öğretmen 1	Müdür Yardımcısı Odası	49'46''
22.05.2019	Öğretmen 2	Müdür Yardımcısı Odası	48'41''
23.05.2019	Veli 3	Müdür Yardımcısı Odası	19' 02''
23.05.2019	Öğretmen 3	Müdür Yardımcısı Odası	23' 48''
24.05.2019	Öğretmen 4	Müdür Yardımcısı Odası	29' 44''
02.06.2019	Öğretmen 5	Müdür Yardımcısı Odası	40' 06''
03.06.2019	Öğrenci 1	Rehberlik Servisi Odası	10'21''
03.06.2019	Öğrenci 2	Rehberlik Servisi Odası	07'09''
03.06.2019	Öğrenci 3	Rehberlik Servisi Odası	08'35''
03.06.2019	Öğrenci 4	Rehberlik Servisi Odası	09'50''
04.06.2019	Öğrenci 5	Rehberlik Servisi Odası	22'03''
04.06.2019	Öğrenci 6	Rehberlik Servisi Odası	09'27''
04.06.2019	Öğrenci 7	Rehberlik Servisi Odası	09'50''
05.06.2019	Öğrenci 8	Rehberlik Servisi Odası	08'05''
05.06.2019	Öğrenci 9	Rehberlik Servisi Odası	08'57''
05.06.2019	Öğrenci 10	Rehberlik Servisi Odası	08'12''
06.06.2019	Öğrenci 11	Rehberlik Servisi Odası	09'42''
06.06.2019	Öğrenci 12	Rehberlik Servisi Odası	09'15''
06.06.2019	Öğrenci 13	Rehberlik Servisi Odası	06'56''
07.06.2019	Öğrenci 14	Rehberlik Servisi Odası	10'29''
07.06.2019	Öğrenci 15	Rehberlik Servisi Odası	09'06''

#### **2.4.2.3. Araştırmanın teyit görüşmeleri**

Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin dökümü yapıldıktan sonra ön analizleri yapılarak verilerden çıkarılan anlamlar rapor edilmiştir. Ardından araştırmacının ulaştığı sonuçların tamlığı ve doğruluğunun değerlendirilmesi amacıyla katılımcılar ile bireysel teyit toplantıları düzenlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Teyit görüşmeleri 14.10.2019 ile 11.11.2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmeler sonrası yaz dönemi ara tatilinin olması ve görüşme dökümlerinin yapılmasının zaman alması nedeniyle bu tarihler belirlenmiştir. Diğer yandan katılımcı sekiz öğrencinin

mezun olması nedeniyle telefonla iletişime geçilerek belirlenen zamanda araştırma okulunda bir araya gelinmiştir.

### 2.4.3. Dokümanlar

Durum çalışmalarında dokümanlar fotoğraf, mektup, ürün dosyaları gibi görüşme ve gözlemleri destekleyici her türlü belgeyi kapsamaktadır (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2007; Yin, 2011). Araştırma sürecinde toplanan verileri desteklemek amacıyla sürece ilişkin belgeler de veri kaynakları olarak toplanmıştır. Araştırmaların geçerliğini arttırmak için kullanılan BEP'ler, öğrenci kayıtları, arşiv belgeleri, öğrenci ders kitap ve defterleri, çalışma kâğıtları ve sınavları şeklinde dokümanlar Tablo 2.15'te detaylı olarak açıklanmıştır.

**Tablo 2.15.** *Araştırmada başvurulmuş dokümanlar*

Genel/Özel	Doküman Niteliği	Sayfa Sayısı
Genel	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)	23
Genel	DEO Açılmasına İlişkin Genelge	3
Genel	DEO Kılavuzu (2016)	12
Genel	DEO ders defteri	85
Genel	Öğretmenler kurulu kararları	21
Özel	Araştırma okulu DEO Genel Planı	6
Özel	Öğrenci BEP'leri	144
Özel	Öğrenci ürün dosyaları	136
Özel	Öğrenci yazılı sınavları	12
<b>Toplam</b>		<b>442</b>

Tablo 2.15' te görüldüğü üzere dört genel dört de özel dokümana ulaşılmıştır. Bu dokümanlar toplam 442 sayfadır. Bunların yanı sıra 62 poz fotoğraf karesi elde edilmiştir.

### 2.4.4. Saha Notları

Araştırma sürecince incelenen durumu ve bulunulan ortamın daha iyi anlaşılması için araştırmacı saha notlarını detaylı olarak kaydetmiştir. Saha notları araştırmacıya özgüdür. Aynı zamanda saha notları; video/teyp ve görüşme kayıtlarında



yakalanamayan kişilerin tavırları, mimikleri, jestleri, ortamın havası, kokuları, araştırmacının izlenimleri, varsayımları ve duyguları gibi birçok detayı yakalama olanağı sağlayan bir nitel ver toplama aracıdır (Bogdan & Biklen, 2007; Given, 2008; Mason, 2018; Yin, 2011). Bu araştırmada 148 sayfalık saha notu yazılı olarak kaydedilmiştir.

#### **2.4.5. Araştırmacı günlüğü**

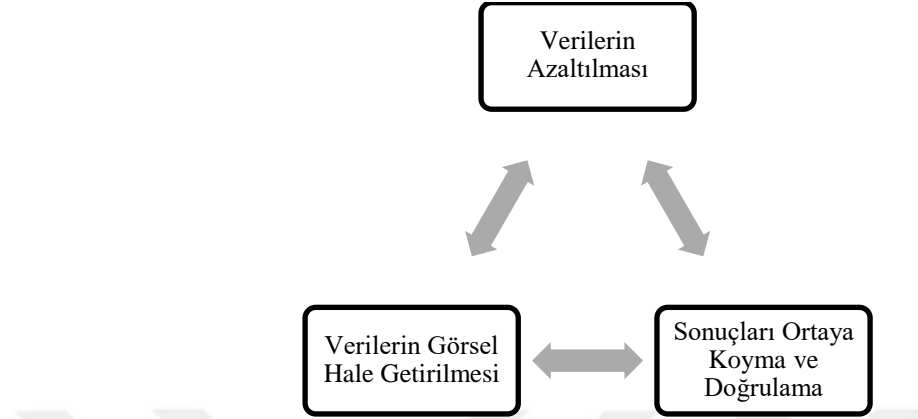
Araştırmacı günlüğü, araştırma sürecine karar verildikten sonra ve araştırma süresince gelişen tüm olaylar, araştırma hakkında yapılan gerek tez danışmanı gerekse TİK üyeleriyle ve araştırma okulunda yapılan toplantılar, alınan kararlar ve araştırma sürecinin tüm boyutlarıyla ilgili araştırmacının kendi görüşlerinin yer aldığı bir dokümandır. Aynı zamanda günlükler gerçekleştirilen süreçlere ilişkin yansıtma yaptığı ve araştırmayı bütüncül olarak ortaya koyabilecek, gerektiğinde bulguları destekleyici belgedir (Willis, 2007; Yin, 2011). Buna göre, bu araştırmada araştırmacı günlükleri araştırmaya karar verilmesinden (2017) araştırmacının raporlaştırılarak son şekli verildiği tarihe kadar (2020) yazılı olarak 516 sayfa olarak kaydedilmiştir.

Araştırmanın bu bölümüne kadar araştırma deseninde belirtilen verilerin toplanmasına ilişkin adımı gerçekleştirilmiştir (Yin, 2018). İzleyen başlıkta verilerin analizine ilişkin süreçler detaylı biçimde açıklanmıştır.

#### **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırmanın nitel veri analizi; araştırmacının verileri analiz için hazırladığı ve düzenlediği, kodlamalar yoluyla temalar oluşturarak verileri azalttığı, hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği ve verileri tablolar, şekiller ve açıklamalı metin biçiminde sunduğu bir süreçtir (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2007; Given, 2008; Yin, 2018). Bu araştırmanın gözlem, görüşme, doküman, saha notları ve araştırmacı günlüklerinden oluşan veri setine dayalı verileri tümevarım analiz yöntemiyle analiz edilerek araştırma sorularına dair bir sonuca ulaşılmak amaçlanmıştır (Given, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Miles & Huberman (1994) nitel veri analizi sürecini, birbirini takip eden üç aşamalı bir sınıflandırma içerisinde incelemektedir. Şekil 2.5'te bu üç süreç gösterilmiştir.



Şekil 2.5. Miles & Huberman nitel veri analiz modeli

Şekil 2.5'te görüldüğü üzere bu aşamalardan ilkinizi gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi çeşitli tekniklerle toplanan *verilerin azaltılması* aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada, alandan toplanmış ve henüz işlenmemiş durumda bekleyen veri seti, ayıklama, özetleme ve dönüştürme işlemlerinden geçirilmektedir. Veri analizinin ikinci basamağını ise *verilerin görsel hale getirilmesi* süreci oluşturmaktadır. Bu aşamada, veri azaltılması sürecinde ayıklanan, özetlenen ve dönüştürülen verilerin belirli sonuçlar çıkartmaya dönük bir biçimde örülmesi amaçlanmaktadır. Böylece henüz belirli bir anlam taşımayan veri seti, verilerin örülmesiyle birlikte daha bir görsel hale gelmekte ve daha anlaşılır bir biçime sokulmaktadır. Miles & Huberman'ın (1994) önermiş olduğu veri analiz sürecinin son basamağını ise *sonuca ulaşma ve teyit etme* oluşturmaktadır.

### 2.5.1. Verilerin dökümü

Veri analiz süreçlerinin gerçekleştirilmesi için öncelikle araştırma verilerinin yazılı belge haline dönüştürülmüştür. Bunun için araştırmanın video/teyp görüntü kayıtları ve görüşme ses kayıtlarının word belgesine *veri dökümü* yapılmıştır. Bu dökümler Ayrıntılı Video/teyp Gözlem Formu ile Ayrıntılı Görüşme Formuna kaydedilmiştir. Yapılan dökümler araştırmacı günlüğüne yansıtılmalarla birlikte

kaydedilmiştir ve araştırmacının danışmanı tarafından bu kayıtların bir kısmı dinlenerek doğruluğu onaylanmıştır.

Tez danışmanı tarafından incelenen dökümler için verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tablo 2.16’da görüntü ve ses kayıtlarının dijital ortamda tek satır aralığında word sayfasına dökümüne ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

**Tablo 2.16.** *Görüntü ve ses kayıtlarının dökümüne ilişkin bilgiler*

Veri Toplama Aracı	Sayfa Sayısı	Satır Sayısı
Gözlem	130	4216
Görüşme	183	6558
<b>Toplam</b>	<b>313</b>	<b>10 774</b>

Tablo 2.16’da görüldüğu üzere araştırmanın gözlemlerindeki görüntü kayıtlarının dökümü yapıldığında 130 sayfa ve 4216 satırdır. Görüşmelerin ses kayıtlarının dökümü ise 183 sayfa 6558 satırdan oluşmaktadır. Tüm dökümler toplam 313 sayfa 10 774 satırdır. Verilerin dökümü sonrası kodlama sürecine geçilmiştir. İzleyen başlıkta kodlama sürecine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

### **2.5.2. Verilerin kodlanması**

Araştırmanın bu aşamasında Miles & Huberman’ın (1994) belirttiği ilk aşama yani verilerin azaltılması sürecidir. Hacimli bir veri dökümü yığın içerisinden araştırma amacına uygun olan kelimeler, cümle parçaları, cümleler ya da paragraflar halinde söz öbekleri seçilmektedir. Bu aşamada, saha notları, Ayrıntılı Video/teyp Gözlem Formu ile Ayrıntılı Görüşme Formu’na aktarılarak kaydedilen veriler arasında yer alan anlamlı söz öbeklerine etiketler yani kodlar verilmiştir (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2007; Given, 2008; Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2018). Tablo 2.17’de ortaya çıkan kodlara örnekler verilmiştir.

**Tablo 2.17.** *Örnek kodlar tablosu*

<b>Örnek Kodlar</b>	
Kaynaştırma ve DEO Katkıları	KDEOK
Öğretmenlere	KDEOK-1
Ailelere	KDEOK-2
Özel gereksinimli öğrencilere	KDEOK-3
Normal gelişim gösteren öğrencilere	KDEOK-4
DEO Uygulama Süreci	DEOUS
Planlama	DEOUS-1
Materyal Hazırlama	DEOUS-2
Yöntem ve Teknikler	DEOUS-3
Fiziksel Düzenleme	DEOUS-4
Dersleri İlişkilendirme	DEOUS-5
Değerlendirme	DEOUS-6

Bu kodlama sürecinde araştırmacı ve alan uzmanı bağımsız olarak eş zamanlı çalışmışlardır. Kodlama süreci sonunda bir araya gelerek kodlar üzerinde uzlaşma sağlamışlardır. Video/teyp, görüşme ve saha notlarının kodlama güvenilirliğine ilişkin açıklamalara izleyen başlıkta detaylı olarak yer verilmiştir (Bkz. Tablo 2.18, 2.19, 2.20).

### **2.5.3. Temalar ve alt temaların oluşturulması**

Verilerin kodlama aşamasından sonra Miles & Huberman'ın (1994) belirttiği üzere bir sonuca ulaşabilmek üzere örülmesi gerekmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan kodları belirli kategoriler altında toplanmasını sağlayan temaların ve alt temaların ortaya konması için gerekli çalışmalar yürütülmüştür (Given, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu süreçte araştırmacı ve alan uzmanı bağımsız çalışmışlardır. Ortaya çıkan temalar hakkında bir araya gelerek uzlaşma sağlamışlardır. Ardından TİK üyelerine sunulmuş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada ortaya çıkan yedi tema şunlardır:

- » Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin paydaşlara katkıları,
- » DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulması,

- » DEO derslerinin uygulama süreci
- » Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği
- » Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetine ilişkin yaşanan sorunlar
- » Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik öneriler

Ortaya çıkan temaların altındaki verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına ilişkin son kontroller TİK üyeleri tarafından yapılmıştır (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ardından temalar ve alt temalar tablolar ve şekiller ile görselleştirilmiştir (Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994). Ortaya çıkan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin detaylı bilgiler izleyen başlıkta açıklanmıştır.

## **2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik nicel araştırmalara göre farklı anlamlar taşımaktadır. Geçerlik, bir nitel araştırma yapan araştırmacının araştırmakta olduğu konuyu olabildiğince yansız olarak gözlemlemesi anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramları ön plana çıkmaktadır. Güvenirlik ise çoğunlukla araştırmacının tekrar edilebilirliğinden ziyade tutarlık ve doğrulanabilirlik anlamlarını taşıyabilmektedir (Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2018). Aşağıda bu araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla alınmış olan birtakım önlemlere ve tekniklere ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

*Araştırmanın inandırıcılığı (iç geçerlik)* bakımından bu araştırma sürecinde araştırmacı, DEO ve genel eğitim sınıflarında yapılan gözlemlerin, katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerin mümkün olduğunca fazla sayıda ve saatte yapılarak *uzun süreli ve derinlik odaklı etkileşim* sağlamıştır. Derinlik odaklı veri toplama konusunda da araştırmacı günlük ya da haftalık olarak yaptığı incelemeleri kayıt altına almıştır. Elde edilen verileri eleştirel bir bakış açısıyla irdelemiştir. DEO'daki gözlemleri sırasında *destekleyici nitelikte ek veri* ihtiyacına bağlı olarak genel eğitim sınıflarında da gözlemler yapmaya karar vermiştir. Araştırmaya okul yöneticisi, rehberlik öğretmeni,

öğretmenler, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve işitme yetersizliği olan öğrenciler, velileri ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile yapılan görüşmelerin yanı sıra DEO ve genel eğitim sınıflarında yapılan gözlemler yoluyla *farklı veri toplama kaynakları* kullanmıştır. Bu araştırmanın bir doktora tez çalışması olması nedeniyle nitel araştırmalarda uzman olan bir öğretim üyesinin danışmanlığında yürütülecek olması ve doktora tez izleme komitesinin gözetimi altında yürütülerek *uzman incelemesi* süreci sağlanmıştır. Öte yandan genel eğitim sınıf ve destek eğitim odası ortamında gerçekleştirilecek olan uygulamalara ilişkin değerlendirmeler hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından değerlendirilerek *katılımcı teyidi* sağlanmıştır. Bunlara ek olarak, okul yöneticisi, rehberlik öğretmeni öğretmenler, veliler ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerinin yazıya dökümü sonrası katılımcı teyitleri sağlanmıştır (Basse, 1999; Creswell & Miller, 2000; Given, 2008; Mertens, 2010; Willig, 2008; Willis, 2007).

*Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerlik)* sağlamak için nitel araştırmalarda iki yöntem önerilmektedir: *Ayrıntılı betimleme* ve *amaçlı örnekleme* (Erlandson & diğerleri, 1993'ten akt. Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada gerekli durumlarda doğrudan alıntılar yapılarak ham veri yorum katılmadan okuyucuya aktararak ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Araştırmanın ortaokul düzeyi bir okulda gerçekleştirilmesi ön ölçüttür. Ortaokul düzeyi bir okulda DEO hizmeti sunulan ÖGÖ'lerden en az birinin işitme yetersizliği tanılı olması bir ölçüt olmuştur. Aynı zamanda, diğer katılımcıların belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuş hususlar ayrıntılı olarak belirtilmesi yoluyla amaçlı örnekleme sağlanmıştır.

*Araştırmanın tutarlığı (iç güvenilirlik)* nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramının yerine kullanılmakta olan tutarlık, tutarlık incelemesi ile sağlanabilmektedir. Tutarlık incelemesi araştırmaya dışarıdan bakabilmek ve araştırma sürecinde gerçekleştirilmiş olan her tür etkinlikte tutarlı davranılıp davranılmadığını sorgulamak ve ortaya koymaktır. Buna göre çalışmada gözlem, görüşme, doküman, saha notları ve araştırmacı günlüğü gibi birçok veri toplama aracı kullanılarak elde edilen sonuçlar veri çeşitlemesi yoluyla desteklenmiştir. Aynı zamanda araştırmacının rolü açık bir biçimde tanımlanmıştır. Diğer yandan görüşme soruları oluşturulma sürecinde üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Verilerin toplanması ve analiz sürecinde verilerin kodlanması ve sonuçlarla ilişkilendirilmesi konularındaki tutarlığın sağlanması da bu doktora tezine

danışmanlık yapan öğretim üyesinin ve TİK üyelerinin inceleme ve değerlendirmeleri yoluyla sağlanmıştır (Basse, 1999; Yıldırım & Şimşek, 2018).

*Araştırmanın doğrulanabilirliği (dış güvenilirlik) teyit edilebilirlik* olarak da adlandırılmaktadır. Buna göre araştırmanın teyit edilebilirliği, araştırmanın video/teyp ve görüşme dökümleri ile saha notlarının araştırmacı ve bağımsız bir değerlendirici tarafından kodlanması yoluyla sağlanmıştır (Basse, 1999; Creswell, 2007; Mertens, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bunun için kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bu formüle göre oranın % 70'in üzerinde çıkması güvenilir kabul edilmektedir. Bu süreçte araştırmacı ile bağımsız kodlayıcı ayrı olarak çalışmış ve kodlarını belirlemişlerdir. Ardından bir araya gelerek görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda dökümler yeniden değerlendirilmiştir.

Buna göre video/teyp, görüşmeler ve saha notlarının güvenilirlik yüzdesi gerçekleştirilmiştir (Bkz. Tablo 2.18, Tablo 2.19, Tablo 2.20). Öncelikle video/teyp kayıtlarının güvenilirlik yüzdesi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, üç görüntü kaydı birinci dönem DEO gözlemlerinden, iki görüntü kaydı da ikinci dönemdeki genel eğitim sınıfı video/teyp kayıtlarından alınmıştır. Görüntü kayıt dökümlerinin güvenilirlik yüzdelere ilişkin bilgiler Tablo 2.18'de açıklanmıştır.

**Tablo 2.18.** Görüntü kayıtlarının güvenilirlik bilgileri

Tarih	Ders	Kişiler	Güvenirlik yüzdesi (%)
26.12.2018	Türkçe	ÖGÖ 1-Öğretmen 1	% 87
04.01.2019	Fen Bilimleri	ÖGÖ 1- Öğretmen 2	% 91
10.01.2019	Türkçe	ÖGÖ 2- Öğretmen 3	% 93
02.05.2019	Türkçe	Öğretmen 1-ÖGÖ 1	% 85
13.05.2019	Fen Bilimleri	Öğretmen 2-ÖGÖ 1	% 91
<b>Ortalama</b>			<b>%89</b>

Tablo 2.18'de görüldüğü üzere araştırmanın görüntü kayıtlarının güvenilirliği % 89'dur. Araştırmanın görüşmelerinin güvenilirliği için rastgele bir öğretmen, müdür yardımcısı, bir öğrenci velisi ve rastgele bir normal gelişim gösteren öğrencinin

görüşme dökümleri kodlanmıştır. Tablo 2.19’da görüşmelerin güvenilirlik bilgileri yer almaktadır.

**Tablo 2.19.** *Görüşmelerin güvenilirlik bilgileri*

<b>Kişiler</b>	<b>Güvenirlik yüzdesi (%)</b>
Müdür yardımcısı	% 91
Öğretmen-3	% 90
Veli-2	% 92
Öğrenci-9	% 95
<b>Ortalama</b>	<b>%92</b>

Tablo 2.19’da görüldüğü üzere araştırmanın görüşmelerinin güvenilirliği % 92’dir. Son olarak saha notlarının güvenilirlikleri belirlenmek üzere rastgele dört saha notu seçilmiştir. Tablo 2.20’de saha notlarının güvenilirlik yüzdelere ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

**Tablo 2.20.** *Saha notlarının güvenilirlik bilgileri*

<b>Saha Notu</b>	<b>Güvenirlik yüzdesi (%)</b>
Saha notu 6	% 91
Saha notu 24	% 94
Saha notu 40	% 88
Saha notu 43	% 91
<b>Ortalama</b>	<b>%91</b>

Tablo 2.20’de görüldüğü üzere araştırmanın saha notlarının güvenilirliği % 91’dir. Her üç veri toplama aracında elde edilen güvenilirlik yüzdelere bakıldığında araştırmaların güvenilir kabul edilebileceği oranın üzerinde olduğu söylenebilir.

*Araştırmanın etik* boyutunda ise bazı hususlara özen gösterilmiştir. Araştırma sürecine başlamadan önce kurum ve kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Ardından okul yönetimine, her bir öğretmene, velilere ve öğrencilere sürece ilişkin detaylı açıklamalar yapılmıştır. Aynı zamanda istedikleri zaman araştırmadan çekilebilme haklarının olduğu belirtilmiştir. Ek olarak tüm katılımcıların araştırmaya katılımları konusunda gönüllü



katılım formu imzalatılmıştır. Öte yandan velilere bilgilendirme mektubu gönderilerek ve çocuklarının araştırmaya katılımları konusunda veli izin formu imzalatılmıştır. Araştırmacı gözlem ve görüşmelerde yansız davranmaya özen göstererek katılımcıları yönlendirecek tutum ve davranışlardan kaçınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Gizlilik ilkesi gereği, gerçek isimler kullanılmamıştır ve kod adlar verilmiştir. Veri toplama süreci bir plan doğrultusunda sistematik olarak sürdürülmüştür (Willig, 2008). Araştırma verilerin tamamına yakını video kayıtları ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın tüm aşamaları ve katılımcıların rolleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veriler değiştirilmeden, ifade edildiği şekilde dökümlerden aktararak sunulmasına hassasiyet gösterilmiştir (Bassey, 1999; Wiles, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018).

İzleyen başlıkta araştırmanın verilerinin analizi sonrası elde edilen bulgular raporlaştırılarak sunulmuştur (Yin, 2018).

### 3. BULGULAR

Özel gereksinimli öğrencilere (ÖGÖ) yönelik destek eğitim odası (DEO) uygulamalarının incelenmesi amacıyla branş öğretmenlerinin, rehberlik öğretmenin, okul yöneticisinin, ÖGÖ velilerinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden, DEO'lar ve genel eğitim sınıflarında yapılan video/teyp kayıtları ve dokümanlardan elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular Şekil 3.1'de görülmektedir.



Şekil 3.1. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO'ya ilişkin bulgular

Şekil 3.1.'de görüldüğü üzere bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO'ya ilişkin altı ana tema başlığı altında bulgular sunulmuştur. Bunlar;

» Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin paydaşlara katkıları,

» DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulması,

» DEO derslerinin uygulama süreci,

» Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği,

» Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetine ilişkin yaşanan sorunlar,

» Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik öneriler, biçiminde adlandırılmıştır.

Her bir başlığa bağlı olarak ortaya çıkan alt temalar detaylı biçimde aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

### **3.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının ve DEO Hizmetinin Paydaşlara Katkılarına İlişkin Bulgular**

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin paydaşlara katkılarına ilişkin bulgular Şekil 3.2'de sunulmuştur.

### Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının ve DEO Hizmetinin Paydaşlara Katkılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere Katkıları	Ailelere Katkıları	Özel Gereksinimli Öğrencilere Katkıları	Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Katkıları
Farklılıkları tanıma Deneyim kazanma Empati Merhamet	Günlük yaşamı kolaylaştırma Bilinçlenme Umutsuzluktan kurtulma Kaygıyı azaltma	Sosyalleşme Gelişimini destekleme Toplumsal yaşama uyum Özgüven Olumlu davranış kazanma Akademik ve duygusal katkı Sözlü ve yazılı beceri kazandırma Sorumluluk kazanma	Farklılıkları tanıma Hoşgörü Duyarlılık kazanma İşbirliği kurma Yardımlaşma Merhamet duygusu Empati geliştirme

Şekil 3.2. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin paydaşlara katkılarına ilişkin bulgular

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin öğretmenlere katkıları, ailelere katkıları, ÖGÖ’lere katkıları ve normal gelişim gösteren öğrencilere katkıları olarak detaylı bir biçimde aşağıda açıklanmıştır.

#### 3.1.1 Öğretmenlere katkıları

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin öğretmenlere farklılıkları tanıma, farklı öğrenciler ile çalışarak deneyim kazanma, empati ve merhamet duygusu konularında katkıları olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin farklılıkları tanıma ve deneyim kazanma konularındaki katkılarını öğretmenler “...farklılıkları görüyoruz.” (Öğretmen-2, s. 13, str. 505-506) ve “...deneyimdi benim için.” (Öğretmen-4, s. 42, str. 1558) sözleriyle ifade etmişlerdir. Diğer yandan Öğretmen-5, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının sayesinde ÖGÖ’ler ile karşılaştıklarında nasıl hareket edeceklerine ilişkin deneyim kazandıklarını “...bu tarz öğrencilerle karşılaştığımızda nasıl davranmamız gerektiğini öğrenebiliriz” (s. 58, str. 2155-2158) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen-4 ile benzer biçimde müdür yardımcısı, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının öğretmenlere farklı öğrenci

gruplarıyla çalışmalarına bağlı olarak deneyim kazanmaları yönünde olumlu katkılarını *“Tecrübe oluyor. Normal çocukların hata yapabileceklerini burda karşılaştırma suretiyle anlayabiliyorlar.”* (Müdür yardımcısı, s. 2, str. 68-73) sözleriyle ifade etmiştir.

Bunlara ilave olarak empati kurma, merhamet duygusu ve farklılıkları görme gibi katkılarını rehberlik öğretmeni *“Merhamet duygusu, vicdan duygusu, muhasebe, farklı insanların olabileceğini, o insanların da eğitim ihtiyacının olduğunu gösteriyor. Empati yapma becerisi kazandırıyor.”* (Rehberlik öğretmeni, s. 3, str. 92-98) sözleriyle belirtmiştir.

### **3.1.2. Ailelere katkıları**

Katılımcılar kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve destek eğitiminin ailelere günlük yaşamlarını kolaylaştırma, bilinçlenme konularında katkıları olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda, Öğretmen-3 kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ailelerin yaşamlarını kolaylaştırdığını *“...öğrencinin ilerlemesi ile beraber aile günlük hayatlarında daha kolay yaşamaya başlıyorlardır...”* (Öğretmen-3, s. 27, str. 986-987) sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmeti sayesinde ailelerin bilinçlendiğini *“Daha çok bilinçlendiler. Kontrol eden oldu, gelen oldu. ...çocuğun gelişimini daha takip ettiğini düşünüyorum...”* (Öğretmen-4, s. 42, str. 1551-1553) şeklinde belirtmiştir.

Rehberlik öğretmeni ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ÖGÖ ailelerine çocuğunun durumunu kabullenme sürecinde olumsuz hissetmelerine karşılık çocuklarının bir eğitim kurumuna devam edebiliyor olması ve çeşitli destek hizmetler alabilmesi açısından katkılarını *“İlk taramalarda olumsuz etkilenseler de sonra bunun yararlı olduğunu düşünüyorlar.”* (Rehberlik öğretmeni, s. 2, str. 62-73) şeklinde ifade etmiştir. Benzer olarak müdür yardımcısı ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ailelere çocuklarının eğitim ve gelecek yaşantılarına ilişkin umutsuzluktan kurtulma yönünde katkısı olduğunu *“...aile en azından o umutsuzluktan, o karanlıktan aydınlığa çıkar...”* (Müdür yardımcısı, s. 1, str. 38-40) şeklinde ifade etmiştir.

Öte yandan odaklanılan işitme kayıplı öğrencinin velisi ise çocuğunun eğitim ve toplumsal yaşamını bağımsız sürdürebilmesine dair daha önceleri duyduğu kaygısını *“İlerde en çok kendi yaşlılarıyla okula gidemeyecek. Okuma yazmayı öğrenebilecek mi,*

*konuşmayı öğrenebilecek mi, bir mesleği olabilecek mi, kendi hayatını benden bağımsız sürdürebilecek mi?”* (Veli 2, s. 8, str. 268-271) sözleriyle ifade etmiştir. Ancak çocuğunun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve destek eğitim hizmeti alması sayesinde bu kaygılarının azaldığı şu sözlerden anlaşılmaktadır “...*ikinci çocuğumda kendim istedim. Öğretmen düzeyi normal yaşlılarıyla gidiyor onu kaynaştırmadan çıkartalım dediğinde olmaz dedim.*” (Veli 2, s. 11, str. 373-377).

### **3.1.3. Özel gereksinimli öğrencilere katkıları**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ÖGÖ'lere birçok katkısı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının akranları ile birlikte olmalarına bağlı olarak ÖGÖ'lere sosyalleşme olanağı sağladığına ilişkin görüşler “...*sosyal etkileşim sağlayabiliyorlar*” (Öğretmen-3, s. 26, str. 968) ve “*Sosyalleşme sağlıyor, bunun gelişimi çok arttırdığını düşünüyorum.*” (Öğretmen-4, s. 42, str. 1547) cümleleriyle belirtilmiştir. Diğer yandan “*Normal hayata uyum sağlamasında çok etkili.*” (Öğretmen-3, s. 27, str. 983-984) ifadesiyle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının toplumsal yaşama uyum ve “...*kendisini onlardan biri gibi hissetme ve psikolojik olarak rahatlama...*” (Öğretmen-1, s. 1, str. 26-27) ifadesiyle ise psikolojik katkıları belirtilmiştir. Öğretmenler ile benzer biçimde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının sosyal becerilerinin gelişimi için gerekliliğine dair rehberlik öğretmeni “*Çocukların sosyalleşmeleri, hayata adım atmaları, akranları ile ilişkilerde bulunması, kendi ve okuldaki hayatını idame ettirebilecek düzeyde beceriler kazanması anlamında önemli.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 1, str. 8-12) sözleri ile dile getirmiştir. Ek olarak müdür yardımcısı da kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ÖGÖ'lere özgüven ve olumlu davranış kazanma yönündeki katkısını “*Toplum içinde nasıl hareket edebileceğini öğreniyor. Öz güvenini yavaş yavaş kazanıyor...*” (Müdür yardımcısı, s. 2, str. 31-36) sözleriyle açıklamıştır.

Elde edilen bu bulguların yanı sıra, tüm katılımcılar okullarda açılan DEO'ların ÖGÖ'lere hem akademik hem de duygusal katkılarını önemle vurgulamışlardır. Bu konudaki görüşlerden birine örnek şöyledir: “*Destek eğitimden sonra sınıf içinde de ilerleme kaydettiler. Aramızda duygusal yakınlaşma olduğu için dersi dikkatli dinlediler, gayret gösterdiler. Sorumluluk duygusu arttı.*” (Öğretmen-4, s. 44, str. 1653-1655). Benzer şekilde veliler, DEO hizmetlerinin çocuklarının akademik gelişimlerine katkı

sağladığını “*Sınıfta kaçırıldığını orada tamamlayabilir. Onun eğitimiyle ilgili daha katkısı oluyor. Çünkü birebir ders alabiliyor.*” (Veli 2, s. 11, str. 361-362) ve “*...derslerini geliştiriyor.*” (Veli 1, s. 3, str. 91-92) sözleriyle ifade etmişlerdir. Velilerin görüşlerini destekler biçimde normal gelişim gösteren öğrenciler de özel gereksinimli akranlarına DEO hizmetinin akademik katkısı olduğunu bildirmişlerdir. Buna örnek ifade “*...dersleri daha iyi oldu.*” (Öğrenci-12, s. 50, str. 1628-1631) şeklindedir. Bu bulguları destekle biçimde, katılımcı öğrencilerin her sınıf düzeyindeki başarı puan ortalamalarına bakıldığında her yıl başarı puanı ortalamalarının arttığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.1).

**Tablo 3.1.** ÖGÖ’lerin sınıf düzeylerine göre başarı puanı ortalamaları

Sınıf Düzeyi	ÖGÖ-1	ÖGÖ-2
5.sınıf	45	59
6.sınıf	50	65
7.sınıf	63	65
8.sınıf	68	

Bunların yanı sıra öğretmenler DEO hizmeti ile ÖGÖ'lere sadece akademik katkı sağlamak olmadığını aynı zamanda duygusal ve kişisel katkı sağlamayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen-2 “*Daha çok başarabilme duygusunu tatmasını istiyorum.*” (Öğretmen-2, s. 18, str. 666-669) şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak Öğretmen-2 bu görüşünün aksine DEO dersinde öğretmen “*Ben sana sorular soracam demiştim. Bilemede gör bakalım*” diyerek başlamıştır. Ardı ardına sorulan bilgi sorularından sonra öğrenci yanıt veremediğinde sertleşen ses tonu ile “*Ben sana ne demiştim? Neden çalışmadan geldin?*” söyleminin ardından öğrenci “*Ama hocam...*” derken öğretmen daha da şiddetlenmiştir. Sonrasında öğretmenin öğrenciyi “*Ama hocam ne? Ben sana ne dedim? Söylenileni düşün öyle yanıtla demedim mi? Neden uyduruyorsun?*” şeklinde azarladığı belirlenmiştir. Sürecin devamında ise öğrencinin yanıt vermekte geciktiği esnada öğretmenin öfkeli bir sesle “*Bileklerimi kesicem. Kızım başından oku*” gibi duygusal baskı oluşturan ifadeler kullandığı anlaşılmıştır (Video/teyp kaydı, 19.12.2018). Öğretmenler, öğrencinin ailevi sorunları olduğunu ifade etmelerine karşılık genelde sabırsız ve biraz da agresif davranmışlardır. Araştırmacı, öğretmenlerin sabırsız ve agresif davranışlarına bağlı

olarak kendini hiç ifade edemediğini gözlemlemiştir (Araştırmacı günlüğü, 19.12.2018, s.30).

Öğretmen-2 ile benzer olarak Öğretmen-1 de öncelikli amacının öğrencilere önemsendiğini hissetmelerini ve böylece duygusal katkı sağlamak olduğunu *“Daha çok duygusal açıdan yaklaşıyorum. Çok insanlarla sohbet edebildiklerini düşünmüyorum. Onlara fikir danışarak evet ben önemli bir bireyim, benim fikrimi de danışıyor öğretmenim demelerini istiyorum.”* (Öğretmen-1, s. 5, str. 181-193) sözleriyle belirtmiştir. Öğretmenin bu ifadesini destekler biçimde araştırmacının günlüğünde DEO dersleri sürecinde Öğretmen-1’in öğrenci ile sık sık kısa sohbetler yaptığı ve öğrencinin bu derste kendini daha rahat ifade ettiği belirtilmiştir. Aynı zamanda öğrencinin de bu derste kendini rahat ifade ettiğini ve hissettiğini öğretmene söylediği gözlenmiştir. Bu bulguyu destekler biçimde öğrencinin bu öğretmen ile genel eğitim sınıfındaki derste kendini ifade etmekten çekindiği ve ilgisiz olduğu belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 02.05.2019, s. 95). Bunlara ek olarak, Öğretmen-1 ÖGÖ’lerin kendilerini hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etmelerinin öncelikli amacı olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Destek eğitim hizmeti sunarken öğrencinin kendini daha iyi ifade etmesini, okuduğunu anlamasını ya da birisi sesli okurken herhangi bir akranı gibi okumasını ve algılamasını hedefliyorum.”* (Öğretmen-1, s. 6, str. 195-204).

### **3.1.4. Normal gelişim gösteren öğrencilere katkıları**

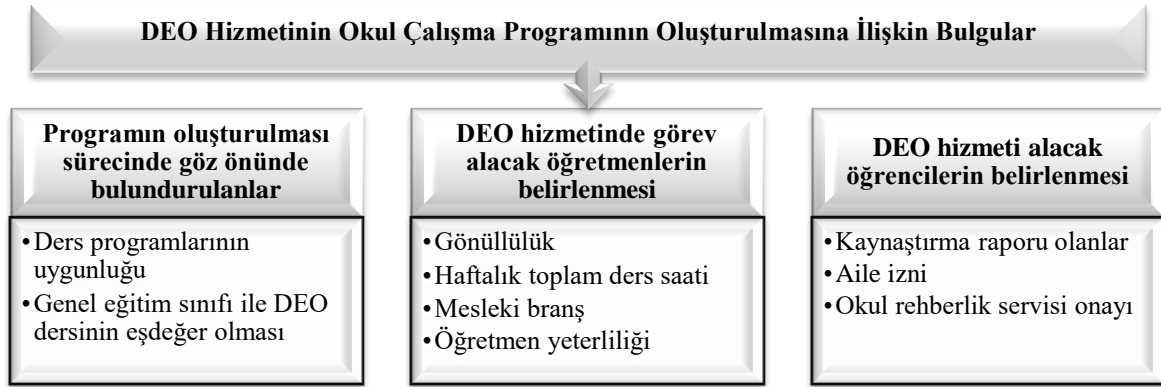
Katılımcı öğretmenler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere farklılıkları tanıma, hoşgörü ve duyarlılık kazanma konularında katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konulardaki ifadeler *“Farklı olan insanları görmüş oluyor. Çevresindeki insanlara daha hoşgörülü yaklaşıyor.”* (Öğretmen-1, s. 1-2, str. 35-37) ve *“Duyarlılığı artıyor.”* (Öğretmen-4, s. 42, str. 1576-1578) şeklindedir. Öğretmenler ile benzer biçimde rehberlik öğretmeni kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının akranlara olumlu etkilerini *“... yardımlaşma duygusu, merhamet duygusu, işbirliği kurma, empati geliştirme”* (Rehberlik öğretmeni, s. 2, str. 52-54) sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmenler ve rehberlik öğretmeni ile benzer olarak müdür yardımcısı, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere paylaşma ve dayanışma konularında katkı sağladığını *“Paylaşmayı ve dayanışmayı kavriyorlar”* (Müdür yardımcısı, s. 3, str. 102-108) şeklinde ifade etmiştir.



### 3.2. DEO Hizmetinin Okul Çalışma Programının Oluşturulmasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulması sürecinde ortaya çıkan alt temalara yer verilmiştir. Ancak öncesinde DEO hizmetinin çalışma programının yılda iki defa yapıldığına ve müdür yardımcısı ile rehberlik öğretmenin programın oluşturulmasından sorumlu olduğuna ilişkin bulgular açıklanmıştır. Buna göre; rehberlik öğretmeni ve müdür yardımcısı okuldaki DEO derslerinin programının okulun genel eğitim programının değişmesine bağlı olarak yılda iki defa yapıldığına dair “*Sene başında ve ikinci dönem başında. Ders programları değişince öğretmenlerin de ders programları değişiyor, çocukların da değişiyor.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 13, str. 511-513) ve “*...iki defa yapıyoruz, bir sene başında bir ikinci dönem başında.*” (Müdür yardımcısı, s. 14, str. 509) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Rehberlik öğretmenin ve müdür yardımcısının ifadelerini destekler biçimde araştırmacı günlüğünde okuldaki DEO hizmeti çalışma programının senede iki defa yapıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda her dönem başında rehberlik öğretmeni ve müdür yardımcısının sorumluluğunda yapıldığı anlaşılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 27.02.2019, s. 63).

DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulmasına ilişkin bulgular Şekil 3.3’te görülmektedir.



Şekil 3.3. DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulmasına ilişkin bulgular

Şekil 3.3’te görüldüğü gibi DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulmasına bağlı olarak ilk alt tema programın oluşturulması sürecinde göz önünde bulundurulandıdır. Buna ek olarak; DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi ve DEO hizmeti alacak öğrencilerin belirlenmesi olmak üzere iki alt tema

daha belirlenmiştir. Elde edilen bulgular her bir alt tema başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

### **3.2.1. Programın oluşturulması sürecinde göz önünde bulundurulmalar**

Elde edilen verilerin analizi sonucunda DEO okuldaki çalışma programının oluşturulması sırasında göz önünde bulundurulmuş hususlara bakıldığında, öğretmenlerin ve öğrencilerin genel eğitim ders programlarının uygunluğu öne çıkmaktadır. Öğretmen-1 bu konudaki görüşünü “*Benim açımdan ve öğrenci açısından ders saatinin uygun olması gerekiyor.*” (Öğretmen-1, s. 3, str. 109-111) şeklinde dile getirmiştir. Öte yandan ÖGÖ’lerin DEO’ya hangi genel eğitim dersinde gideceği “*...şimdi destek eğitim odalarında aynı dersten alıp mesela matematikten alıp matematiğe verebiliyorsun hani geldi onun yönergeleri, okudum u...*” (Rehberlik öğretmeni, s. 8, str. 296-297) ifadesinde olduğu gibi özel eğitim hizmetlerine ilişkin yönergelere bağlı olarak belirlendiği anlaşılmıştır. Bunlara ek olarak, ÖGÖ’ye sosyal katkıları göz önünde bulundurulmuş bazı genel eğitim derslerinden alınmamasına dair ifadeler şöyledir: “*...Türkçeden alıp Türkçeye vermeye veya sosyal bir dersten almaya çalışıyorum. Genelde sosyalleşebilecekleri müzik ve beden eğitimi derslerinden almamaya çalışıyorum..*” (Rehberlik öğretmeni, s. 8, str. 299-309). Müdür yardımcısı da bu konuda rehberlik öğretmeni ile benzer görüşünü “*Genelde eş değer derslerde alıyoruz.*” (s. 17, str. 620) biçiminde bildirmiştir.

Rehberlik öğretmenin ve müdür yardımcısının yukarıdaki ifadelerinin aksine öğrencilerin genel eğitim derslerinden DEO derslerine eş değer derslerde alınmadığı rehberlik öğretmenin “*Branş öğretmenlerimiz az olduğu için öğretmenlerin destek eğitim alma sayısı az. Yani atıyorum matematikçinin bir saat boşu var zaten. Yani matematikten alıp matematiğe vericen matematikçim yok, denk getiremiyorum.*” (Saha notu, 27.02.2019, s. 54) ifadesinden anlaşılmıştır.

### **3.2.2. DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi**

Elde edilen bulguların analizi sonucunda, DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin gönüllülük esasına göre belirlendiği anlaşılmıştır. Benzer biçimde müdür yardımcısı DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin belirlenme sürecini “*Gönüllük esasına göre, imza sirküleri açılıyor, isteyenler çıkıyor ortaya. ...varsa eğitim almış ön plana alınıyor.*” (s. 9, str. 357-359) şeklinde ifade etmiştir. Ancak Öğretmen-2

gönüllülükten ziyade öğretmen yetersizliğine bağlı olarak mecburiyete yakın bir durum olduğunu “...yarı gönüllüklük (gülüyor). Birçok saatlerimiz dolu olduğu için öğretmen de yok. Gönüllü oluyorsun ama zorunluluk oluyor aslında.” (Öğretmen-2, s. 16, str. 616-618) sözleriyle ifade etmiştir. Bunların yanı sıra, DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin haftalık toplam ders saati sayısına göre belirlendiği “15 saat derse giriyorum ek derse ihtiyacım vardı.” (Öğretmen-4, s. 46, str. 1711-1714) şeklindeki ifadeden anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerini destekler biçimde rehberlik öğretmeni de DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin belirlenmesinde yeterliliğin önemli olduğunu ancak bundan ziyade gönüllülük ilkesine ve öğretmenlerin haftalık toplam ders saati sayılarına dikkat ettiklerini şöyle ifade etmiştir: “Yeterlilik çok önemli ama işin gerçeği çok fazla değişkeni göz önüne alamıyoruz. Önce öğretmenin bu işi yapmaya gönlü var mı? Bazı öğretmenler benim dersim müsait ama ben istemiyorum...” (Rehberlik öğretmeni, s. 9, str. 360-364). Diğer yandan rehberlik öğretmeni, gönüllüklük ilkesinin anlamının öğretmenlerin herhangi bir ücret beklentisi olmadan DEO hizmeti sağlamak olmadığını “(kahkaha atarak) yooook. Öyle bir gönüllülük yok hocam. Keşke olsa.” şeklinde açıklamıştır. Yine bunlara ek olarak rehberlik öğretmeni, gönüllülüğün yanı sıra DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin branşlarına göre seçildiğine dair “...branş çok önemli.” (Rehberlik öğretmeni, s. 9, str. 358) şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konudaki daha açıklayıcı ifadesi şöyledir: “Türkçecim yok. İngilizceciler de dil edebiyat olduğu için ve onların boşlukları oluyor, onlara veriyorum. Matematikten mesela sayısallarda onlara veriyorum.” (Rehberlik öğretmeni, s. 13, str. 500-509).

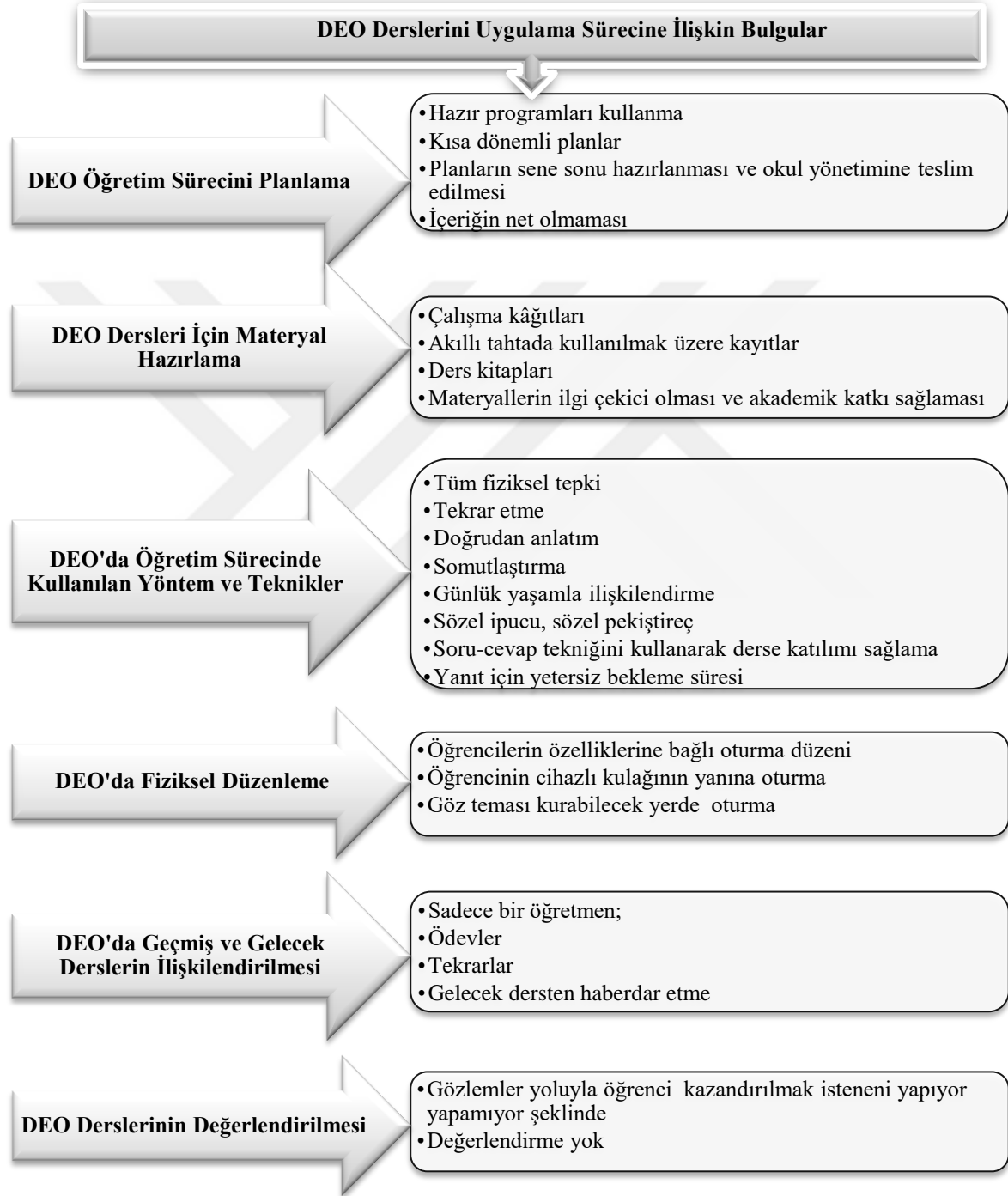
Katılımcı görüşlerini destekler biçimde araştırmacının saha notlarında araştırmanın yürütüldüğü ikinci yarı yılda 5.sınıf öğrencilerinin RAM’den gelen ayrıntılı değerlendirme ve yerleştirme raporlarının okula ulaştığı belirlenmiştir. Rehberlik öğretmeni tarafından okulun öğretmenleri arası whatsapp grubuna DEO hizmeti sağlamak isteyenlerin ve ders programı uygun olanların planlamaya dahil olabilmeleri için rehberlik öğretmenine veya müdür yardımcısına başvurularına dair duyuru yapılmıştır (Saha notu, 06.03.2019, s. 58). Ancak öğretmenlerin çoğunun okutabilecekleri haftalık toplam ders saatini tamamlamış ve sadece iki öğretmenin tamamlamadığı anlaşılmıştır. Bu iki öğretmenden biri İngilizce diğeri de Görsel Sanatlar branşlarından. Buna bağlı olarak her dersten DEO hizmeti sunulamamıştır. Hatta bazı öğretmenler branşları dışında DEO hizmeti yürütmektedirler. Bu araştırmanın katılımcısı olan işitme kayıplı öğrencinin Türkçe DEO dersini İngilizce öğretmeni yürütmektedir (Araştırmacı günlüğü, 07.03.2019, s. 61).

### 3.2.3. DEO hizmeti alacak öğrencilerin belirlenmesi

DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulmasında diğer bir alt tema DEO hizmeti alacak öğrencilerin belirlenmesidir. Buna göre, katılımcı müdür yardımcısı ve rehberlik öğretmeni, DEO hizmeti alacak öğrencilerin belirlenmesinde, Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürmelerine ilişkin yerleştirme karar raporunu göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Bunu müdür yardımcısı “RAM’a bizim gönderipte oradan kaynaştırma eğitimi almalıdır denilen öğrenciler.” (s. 9, str. 327-330) sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan müdür yardımcısı, DEO hizmetinden yararlanacak öğrencilerin sadece RAM’dan gelen rapora göre belirlenmediğini okul içinde başka hususların da göz önünde bulundurulduğunu “Çocuğu rehberlik servisi, rehberlik öğretmeni belirliyor. Öncelik sırasına göre aileler ile görüşüyor, istekleri sıralanıyor, daha sonra sınıf rehberlik öğretmeni ile görüşülüyor, onlar beraber karar veriyor.” (s. 9, str. 338-344) şeklinde belirtmiştir. Bunlara ilave olarak müdür yardımcısı, velisi destek eğitim hizmeti almasına izin vermeyen öğrencilere bu hizmetin sunulmadığını “Almasını istemiyor çocuğunun, istenmeyen bir şeyi biz veremiyoruz.” (s. 10, str. 371-372) sözleriyle belirtmiştir. Benzer biçimde rehberlik öğretmeni, DEO hizmeti alacak öğrencilerin RAM raporu ve veli talebi göz önünde bulundurularak belirlendiğini şöyle ifade etmiştir: “Zaten destek eğitime alınan çocukların hepsinin Rehberlik Araştırma Merkezi raporu var. Veli talebi de geliyor ayrıca. Daha doğrusu biz velilerle görüşüyoruz.” (Rehberlik öğretmeni, s. 9, str. 350-354). Bunların yanı sıra katılımcı öğretmenlerin tümü rehberlik öğretmeni ve müdür yardımcısının ifadelerini destekler biçimde DEO hizmetlerinden yararlanacak öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürmelerine ilişkin yerleştirme karar raporunu olan öğrenciler arasından okul yönetimi, rehberlik öğretmeni ve öğrencinin ailesi ile birlikte karar verilerek seçildiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşler “Kaynaştırma raporu aldıktan sonra o çocuk zaten destek eğitim sınıfına alınması gerekmiyor mu? Raporu geldiyse çocuk destek eğitim alıyor diye biliyorum.” (Öğretmen-2, s. 17, str. 626-629) ve “İdare, rehberlik hizmetleri ve ailesi.” (Öğretmen-3, s. 30, str. 1123) ifadeleriyle belirtilmiştir.

### 3.3. DEO Derslerinin Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

ÖGÖ'lere yönelik DEO hizmetinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda DEO derslerinin uygulama sürecine ilişkin bulgular aşağıdaki Şekil 3.4'de görülmektedir.



Şekil 3.4. DEO derslerinin uygulama sürecine ilişkin bulgular

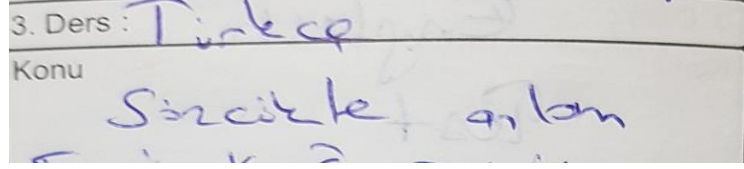
Şekil 3.4'te görüldüğü üzere DEO derslerinin uygulama sürecine ilişkin bulgular sırasıyla; DEO öğretim sürecini planlama, DEO dersleri için materyal hazırlama, DEO öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, DEO'da fiziksel düzenleme, DEO'da geçmiş ve gelecek derslerin ilişkilendirilmesi, DEO derslerinin değerlendirilmesi başlıkları altında açıklanmıştır.

### 3.3.1. DEO öğretim sürecini planlama

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu DEO hizmetine ilişkin planlamaların kısa süreli olduğu “...kısa dönemli planlar yapıyoruz, uzun dönemli planlar yapmıyoruz.” (Öğretmen-3, s. 32, str. 1184-1186) şeklindeki ifadeden anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra, DEO dersinde ÖGÖ-2'nin Öğretmen-3'e kitapçıdan sekiz tane kitap aldığını söylemesi üzerine öğretmenin “*Haftaya getirir misin bu kitaplardan birini seçelim. Onu okuruz derste*” şeklinde bir yanıtı olmuştur. Öğretmenin bu söylemi üzerine önceden planlanmış bir içerik oluşturmadığı çıkarımı yapılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 29.11.2018, s. 19). Aynı zamanda Öğretmen-3'ün bu söylemiyle uzun süreli planlar yapmadıkları kısa süreli planlar yaptıkları söylemine bağlı olarak öğretmenin derslerden hemen önce ya da ders sırasında ne yapılacağına karar verdiğini söylemek istediğine ilişkin çıkarım yapılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 31.05.2019, s. 123).

Araştırmacının bu düşüncelerini, diğer bir öğretmenin DEO dersinde konu içerikleri farklı çok sayıda etkinlik yaptırması desteklemiştir. Bahsi geçen DEO dersi gözlemleri sırasında Öğretmen-1, Nasrettin Hoca fıkrası ve metne bağlı anlama sorularını içeren ilk çalışma kâğıdını öğrenciye yapması için vermiştir. Aynı dersin devamında heceleme ve hece sayısı bulma gibi üç farklı konu içeren etkinlik yaptırmıştır. Bu süreçte öğretmen öğrenciye “*Hepsinden biraz biraz yapalım*” demiştir. Ardından öğrenciye “*Bazı konuları hatırlıyor musun?*” diye sormuştur. Öğrencinin hatırlamadığını başını sağa sola sallayarak ifade etmesine bağlı olarak birden “*Neyse bu konu ağır daha sonra anlatırım*” dediği gözlenmiştir. Bunun devamında ise saatine bakarak “*Vaktimiz az başka şey yapalım*” demiştir (Saha notu, 05.12.2018, s. 19). Ek olarak gözlemler sırasında Öğretmen-1'in dersin bitimine 3 dakika kala rastgele bir etkinlikle zamanı doldurmaya çalıştığı anlaşılmıştır. Buna benzer bir uygulamayı 21.11.2018 tarihli derste de yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenin planlama yapmadığı ve derste konuları önceden net olarak belirlemediği düşünülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 05.12.2018, s. 21).

Bunlara ilave olarak 05.12.2018 tarihli Öğretmen-1 ile ÖGÖ-1'in DEO dersini resmileştiren okuldaki DEO ders defterindeki bölüm Görsel 3.1'de görülmektedir.



Görsel 3.1. DEO ders defteri bölümü

Görsel 3.1'de görüldüğü üzere 05.12.2018 tarihindeki DEO dersinde Öğretmen-1 okuma anlama metni ve hece çalışması yapmasına karşılık deftere sözcükte anlam çalışması yapıldığını belirtmiştir. Öte yandan bu ders için DEO dersinde hedeflenen yıllık kazanımlar Görsel 3.2'de belirtilmiştir.

1. Okuduğunu anlar
2. Uygun hızda okur
3. Okuduklarını ifade eder.
4. Görüp izlediklerini ifade eder.
5. Kendini toplum önünde ifade eder.
6. Kelimenin türünü kavrar.
7. Yazım kurallarını kavrar
8. Noktalama işaretlerini kavrar.

Görsel 3.2. Öğretmen-1'in ÖGÖ-1 için DEO dersinde hedeflediği yıllık kazanımlar

Görsel 3.2'de görüldüğü üzere Öğretmen-1'in 05.12.2018 tarihli DEO dersinde yapılan çalışma kâğıtlarından biri hedeflenen birinci kazanımı içermektedir. Ancak Görsel 3.1'de DEO defterine yürütüldüğü belirtilen sözcükte anlam kazanımı yıllık kazanım listesinde yer almamaktadır.

### 3.3.2. DEO dersleri için materyal hazırlama

DEO derslerinin uygulama öncesi kullanılacak materyallerin hazırlanmasına ilişkin ise branş öğretmenlerinin DEO dersleri öncesinde genellikle çalışma kâğıtları ve akıllı tahta üzerinde çalışabilecek dosyaları hazırladıkları anlaşılmıştır. Buna ilişkin ifadelere

örnek ise “Çalışma kâğıtları hazırlıyorum. Ya da akıllı tahta kullanacaksam işte flash belleklerimi...” (Öğretmen-3, s. 31, str. 1139-1141) şeklindedir. Bu görüşü destekler biçimde rehberlik öğretmeninin, öğretmenlerin ÖGÖ’ler için çalışma kâğıtları ve kitaplar dışında farklı materyaller hazırlamadıklarına dair görüşleri şöyledir: “Bu çocuklara özel materyalimiz yok. Çalışma kâğıtlarından, kitaplardan yararlanıyorlar.” (Rehberlik öğretmeni, s. 12, str. 491-494). Rehberlik öğretmeninin aksine müdür yardımcısı, okulda DEO’da kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) gönderilen materyallerin olduğunu ve aynı zamanda öğretmenlerin hazırladıkları dokümanların varlığını “...milli eğitimin bize gönderdikleri sabit, şekilli küpler, prizmalar, oyuncaklar var, yap bozlar var. Birde öğretmenlerin ürettiği dokümanlar var.” (s. 15; str., 555-558) sözleriyle ifade etmiştir.

Rehberlik öğretmeninin söyleminin aksine müdür yardımcısının söylemini destekler biçimde destek eğitim odasında kullanılmak üzere işitsel zekâyı destekleyici materyal (bkz. Görsel 3.3), büyük boy abaküs (bkz. Görsel 3.4), hikâye küpleri (bkz. Görsel 3.5), okumayı destekleyici hikayeler seti (bkz. Görsel 3.6), görsel okuma seti (bkz. Görsel 3.7), hafıza oyunu (bkz. Görsel 3.8), doğru yanlış kartları ve akıl oyunu (bkz. Görsel 3.9), görsel beceri küpleri (bkz. Görsel 3.10), zekâ oyunu (bkz. Görsel 3.11) ve dikkat oyunu (bkz. Görsel 3.12) gibi materyaller bulunmaktadır.

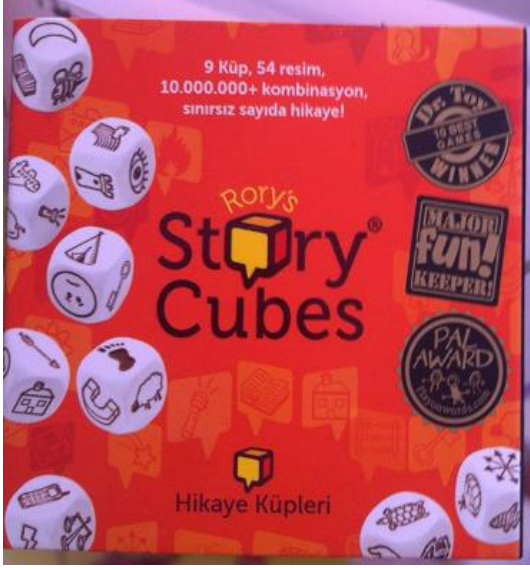


**Görsel 3.3.** İşitsel zekâyı destekleyici materyal



**Görsel 3.4.** Abaküs





Görsel 3.5. Hikaye küpleri



Görsel 3.6. Okumayı destekleyici hikayeler seti



Görsel 3.7. Görsel okuma seti



Görsel 3.8. Hafıza Oyunu (Twin game-2)



Görsel 3.9. Doğru yanlış kartları ve akıl oyunu



Görsel 3.10. Görsel beceri küpleri



Görsel 3.11. Zekâ oyunu



Görsel 3.12. Dikkat oyunu

Gösterilen materyallerle birlikte DEO derslerini yürüten öğretmenlerin kendi hazırladıkları çalışma kâğıtları ve ders materyalleri Görsel 3.13, Görsel 3.14 ve Görsel 3.15’de görülmektedir. Bu materyalleri ise öğretmenlerin üçü okulun kaynaklarını kullanarak kendilerinin temin ettiklerini “Okul kaynaklarını kullanarak hazırlıyorum.” (Öğretmen-1, s. 6, str. 209) ve “Ben temin ettim.” (Öğretmen-2, s. 19, str. 699) cümleleriyle ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra görsel sanatlar DEO dersi yürüten öğretmen ise materyalleri öğrencinin temin ettiğini “Öğrenci.” (Öğretmen-4, s. 49, str. 1827) şeklinde belirtmiştir.

Adı soyadı :  
 Ali aşağıdaki cümleleri yazmış.Ama biraz dalgın  
 halinde.Yazarken yazım yanlışları yapmış , noktalama işaretlerini  
 yanlış kullanmış.Sen Ali'nin yazdığı cümlelerin altına doğru olarak  
 yazar mısın?

ayşe selini okulda gördümü.  
 Ayşe Selini okulda gördüm mü?  
 emre alperene simit alırmısın.  
 Emre Alperene simit alır mısın?  
 berkcan denizi parkta beklermiş.  
 Berkcan Deniz'i parkta bekler mısın?  
 barty gençalpe kitap okurmuşun.  
 Barty Gençalpe kitap okurmuşsun?  
 bora ödevini aşıya gösterirmisin.  
 Bora Ödevini Aşıya gösterir mısın?  
 litya onuru dinlermişin.  
 Litya Onuru dinlermişin.  
 ezgi ireme yardım edermişin.  
 Ezgi İreme yardım edermişin.  
 niigün semrayı tanıdın mı.  
 Niigün Semrayı tanıdın mı?  
 fatma cerene telefon edermişin .  
 Fatma Cerene telefon edermişin .  
 umut ilkeyi ararmısın.  
 Umut İlkeyi ararmısın.  
 zeynep yemeğini yermişin.  
 Zeynep yemeğini yermişin.

Adı soyadı:  
 Veli aşağıdaki cümleleri yazmış.Ama biraz dalgın  
 halinde.Yazarken yazım yanlışları yapmış , noktalama işaretlerini  
 yanlış kullanmış.Sen Veli'nin yazdığı cümlelerin altına doğru olarak  
 yazar mısın?

ahmet süt içermisin .  
 Ahmet süt içermisin .  
 atahan kemale şarkı söylermişin.  
 Atahan Kemale şarkı söylermişin.  
 sema mehmet ile dans edermişin .  
 Sema Mehmet ile dans edermişin .

Alperen'e

Görsel 3.13. Öğretmen-1'in hazırladığı çalışma kâğıdı

Eski zamanlarda, Semerkand'da bir semerci ustası, oğluyla beraber hem semer yapar, hem de eskiyen semerleri tamir eder. baba-oğul hayatlarını böylece devam ettirir giderlermiş. Semerci ustası, mesleğinin alametlerinden olacak ki; çalışırken üzerinde oturduğu koltuğunu da semerde yapmış. Bu semerin gizli bir bölümünü de para kasası olarak kullanıyormuş. Fakat semerde kasa olduğunu oğlu bile bilmezmiş.

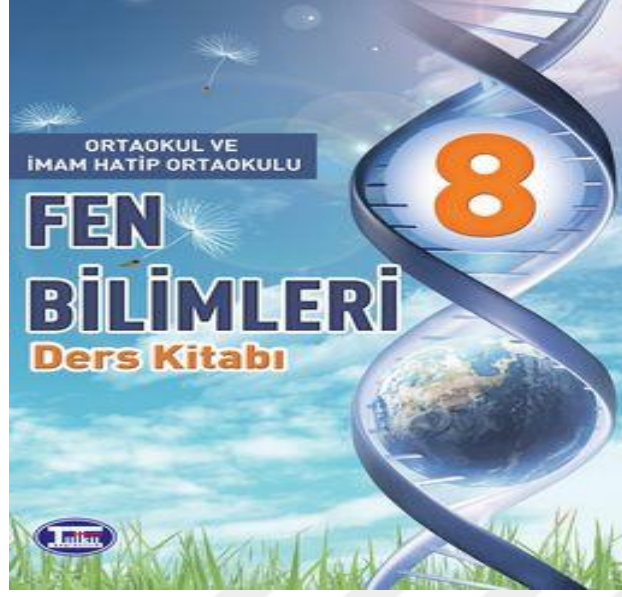
Gel zaman git zaman, çalışılır kazanılır, paralar bu kasada biriktirilmiş. Olacak ya, babanın bir ayılına Semerkand'dan ayrılması icap etmiş. Depodaki semerleri ve dükkânı oğluna emanet etmiş. Baba tüccar. Seyahate çıkmadan önce de oğluna, kendi kullandığı semerin aslı satılmamasını sıkı sıkı tembihlemiş. Babası yokken oğul, babasının tembihlediği semerin haricindeki bütün semerleri satmış. Fakat bir akşam, yolcusun biri gelmiş ve semer almak istemiş. Adamın işaclarına dayanmayan oğul, biraz da kâr ederim düşüncesiyle 10 akçe olan semeri 30 akçeye satıvermiş. Baba, seyahatten döndüğünde semerden yapma koltuğunun olmadığını görünce koltuğunun neredeymişini sormuş. Oğul, satmak zorunda kaldığını ama üç katı kâr ettiğini heyecanla söyleyince babası başkına dönmüş. Kimseye bir şey söylemese de için için yanmaya başlayan baba, işi gücü bırakmış, Semerkand, Buhara, gezmedik yer, uğramadık han bırakmamış; ama semerini bulanamış. Tüccarın kaç ay, kaç yıl gezdiği bilinmez. Ama yorulduğu belli ki şu beyit dökülmüş dilinden:

"Dizimde kalmadı takat nasip arayı arayı, Dolandırdı bizi kismet, Semerkand'ı Buhara'ya"  
 Semeri bulamayacağına kanaat getiren baba eve dönerek işe koyulmuş. Semer satmaya ve tamir etmeye devam etmiş. Gel zaman git zaman, bir semer eskitecek kadar vakit geçmiş. Bir gün, bir adam semer tamir ettirmek için dükkâna gelmiş. Tüccar, yıllar önce kaybettiği semerini tanımış; ama hic belli etmemiş. Semer sahibine "Bu semer çok eskimis, ben size yeni bir semer vereyim; bu bende kalsın" deyip semeri geri almak istemiş. Bu duruma çok sevinen semer sahibi, yeni semeri alıp gitmiş. Hemen semerini kontrol eden tüccar, parasını yerinde görünce sevinmiş ve şu beyiti mırıldanmış:

"Ne lazımdır sana gezmek Semerkand'ı Buhara'ya, Sana taksim olan kismet gelir arayı arayı"

Olay ne zaman gerçekleşirdi?  
 Parasız simler almak kasidesi?  
 Baba tüccar, oğluna ne öğütleniz?  
 Baba tüccar, semerine nasıl bakırdınız?  
 Olay nerede gerçekleşti?  
 Baba tüccar, neden yıllara nispeten?

Görsel 3.14. Öğretmen-3'ün hazırladığı çalışma kâğıdı



Görsel 3.15. Fen Bilimleri ders kitabı

Görsel 3.13’de Öğretmen-1’in Türkçe DEO dersi için hazırladığı yazı ve çizgilerin üst üste olduğu çalışma kâğıdında herhangi bir düzenleme yapılmadan matbu baskı alındığı görülmektedir. Benzer biçimde Öğretmen-3’ün de çalışma kâğıdını herhangi bir düzenleme yapmadan okunamayacak şekilde karartılı biçimde baskı yaptığı Görsel 3.14’te anlaşılmaktadır. Öğretmen-2 ise gözlemlenen tüm destek eğitim derslerinde Görsel 3.15’de görülen genel eğitim Fen Bilimleri ders kitabını kullanmıştır.

DEO derslerinde öğretmenlerin kullandığı materyallere karşın öğretmenler materyal seçerken öğrencinin ilgisini çekmesini ve akademik katkı sağlamasını amaçladıklarına dair görüş belirtmişlerdir. Buna örnek ifade “*Öğrencinin seviyesine uygun olduğu, dikkatini çekeceğini düşündüğüm ve ona yeni bir şeyler öğreteceğini düşündüğüm materyali seçiyorum.*” (Öğretmen-3, s. 33, str. 1207-1208) şeklindedir. Aynı zamanda öğretmenlerin ifadelerinden DEO’da kullandıkları materyalleri birçok farklı amaca hizmet edecek biçimde belirledikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, Türkçe DEO dersi yürüten öğretmenin, materyalleri öğrencinin anlama ve ifade becerilerinin gelişimine hizmet edecek şekilde seçtiğini “*Konuşmasını, kendini ifade etmesini, okuduğunu anlayabilmesini, yorum yapabilmesini hedefliyorum.*” (Öğretmen-1, s. 6, str. 215-216) sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen ise Fen Bilimleri DEO derslerinde, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasına ve başarıya duygusunu tatmin edebilmesine katkı sağlayacak biçimde materyaller kullandığını “*...ezber yapma, dikkatle sıkıntısı var dikkatini toplama açısından, okuma ve testler yaptım.*” (Öğretmen-2, s. 19, str. 691-694) ve “*...başarma*

*duygusunu yapabiliyorumu tatmin edebilmek için ona göre karar veriyorum.*” (Öğretmen-2, s. 19, str. 707-708) cümleleriyle açıklamıştır.

Buna göre öğretmenler, DEO derslerinde kullanacakları materyallerin ilgi çekici olmasına ve öğrencinin anlama ile ifade etme becerilerinin gelişimini desteklemesine göre belirlediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda materyallerin, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırma ve başarıya duygusuna katkı sağlayacağı düşünülerek seçildiği belirtilmiştir. Ancak görsellerdeki (Bkz. Görsel 3.13 ve 3.14) ve DEO ders gözlemleri boyunca kullanılan materyallerin özensiz oldukları ve ilgi çekici olmadıkları söylenebilir. Diğer yandan Öğretmen-1’in ifadesinde belirtilen DEO derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak çalışma kâğıtlarının olduğu gözlenmiştir. Ancak öğrencilerin yazılı veya sözlü ifade becerilerine katkı sağlayacak materyal çeşitliliğinin çalışma kâğıtlarından öteye gidemediği belirlenmiştir. Son olarak, Öğretmen-2’nin belirttiği gibi hiçbir derste öğrencilerin dikkat ve konsantrasyon gelişimine yönelik bir çalışma yapıldığı gözlenmemiştir (Araştırmacı günlüğü, 07.09.2019, s. 245).

### **3.3.3. DEO öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler**

DEO derslerini uygulama sürecinde öğretmenlerin tüm fiziksel tepki tekniğini yani öğrencinin dinlediğine fiziksel tepkiler vermesi, çoğunlukla da tekrar etme ve doğrudan anlatım tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre, Öğretmen-3 öğrencinin dinlediğine tüm fiziksel tepki tekniğini kullandığını “*...Buluş yöntemini kullanmaya çalışıyorum. İngilizcede total physical response dediğimiz yani uı şey Türkçe’ye tam yapamıyorum. Fiziksel hareketleri kullanarak öğrenme. Başka uı klasik okuma yazma işte.*” (Öğretmen-3, s. 33, str. 1214-1217) sözleriyle ifade etmiştir. Ancak genel olarak öğretmenlerin ÖGÖ’ler için derslerde tekrar etme tekniğini kullandıkları “*Daha çok tekrar.*” (Öğretmen-2, s. 19, str. 711) ve “*Sık sık geriye dönüyorum. Çabuk unuttuklarını bildiğim için geriye dönme sistemini çok kullanıyorum.*” (Öğretmen-1, s. 6, str. 219-222) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Aynı zamanda doğrudan anlatım yöntemini kullandıklarına örnek ifade “*Aynı şekilde ders işliyorum ama daha çok anlatıyorum.*” (Öğretmen-4, s. 49, str. 1817-1818) şeklindedir.

Öğretmen-1’in sık sık tekrar ettiğine dair ifadesine karşılık DEO derslerinde önceki derslerdeki konuları pekiştirecek çalışmalar yapmadığı gözlenmiştir. Hatta konu içerikleri çok farklı olan çalışma kâğıtları kullandığı ve buna bağlı olarak herhangi bir tekrar yapmadığı belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 05.12.2018, s. 23). Bunların yanı sıra

02.01.2019 tarihinde yürütülen DEO dersinin başlangıcında öğretmenin hazırladığı çalışma kâğıdındaki metni önce öğretmen kendisi sesli okumuş, ardından öğrenciye okutmuştur. Öğrencinin okumasının bitmesinin ardından öğretmen öğrenciye “*Burada ne anladın?*” diye sormuş ve öğrenci “*Çalışmadan bahsediyor hocam*” yanıtını vermiştir. Öğretmen ise “*Çalışmanın öneminden bahsediyor*” diye düzeltmiştir. Soruları yanıtlamaya başladıklarında ise öğrencinin yanıtlarını kabul etmeyen öğretmen “*Öyle mi yazıyor orada?*” diyerek metne bakmasını söylemiştir. Öğrenci metni yeniden okumaya başladığında ise sorunun yanıtının olduğu kısma gelince öğrenmenin “*Hıh ne için gelmişler*” diyerek öğrencinin yanıtı fark etmesini beklemeden doğrudan göstermiştir (Video/teyp kaydı, 02.01.2019, 07’32’). Yapılan gözlemlerde Öğretmen-1’in derslerde sürekli soru-cevap ve doğrudan anlatım yöntemini kullandığı belirlenmiştir. Ancak öğretmenin öğrenciye soruları yanıtlaması için bekleme süresi tanımadığı ve yanıtları kabul etmeyerek kendi yanıtlarını dikte ettiği gözlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 02.01.2019, s. 46). Öte yandan, Öğretmen-1’in derslerinde genelde yakından uzağa biçimde öğretim stratejisi izlediği anlaşılmıştır. Uygulama sürecinde çoğunlukla konuları günlük yaşamla ilişkilendirmiştir. Öğrenciye “*En sevdiğin gün hangisi? Nereye gidiyorsun gezmeye?*” gibi sorulara sorarak aldığı cevaplara bağlı olarak yer isimlerinin yazım kurallarını öğrettiği gözlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 21.11.2018, s. 14).

Öğretmen-1 ile benzer biçimde DEO dersinde Öğretmen-2’nin konuyu doğrudan anlatım yöntemiyle yaptığı ve deftere özet olarak yazdırdığı belirlenmiştir. Ardından konu ile ilgili alıştırmaların ilkinin öğretmeni kendisi yaparak öğrenciye göstermiştir. İkinci alıştırmayı öğrenci yaparken zorlandığında öğretmen sözel olarak ipucu ile desteklemiştir. Öğretmenin desteği ile öğrenci ikinci soruyu tamamlamıştır. Sonrakinde de yine sözel ipuçlarını azaltarak devam etmiştir. Böylece bir sonrakinde öğretmenin yardımına ihtiyaç duymadan öğrenci kendisi yapmıştır. Öğretmen “*Aferin kız sana*” diyerek pekiştireç vermiştir. Sonraki alıştırmaları öğrenci yaparken öğretmen izlemiş ve öğrencinin tereddüt ettiği bazı kısımlarda müdahale etmiştir (Video/teyp kaydı, 26.12.2018, 25’35’). Bunlara ek olarak Öğretmen-2 DEO dersinde soru cevap tekniğini sık kullanmaktadır. Sorduğu sorunun yanıtını almak için beklediği ve öğrencinin hatırlaması için sözlü ipucu verdiği belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğretim sırasında öğrencinin öğrenmesini desteklemek için 26.12.2018 tarihli video/teyp kaydında Helyum elementini spor arabaya benzeterek arabanın iki kişi alabildiğini ve arabanın içinde iki kişi olduğunda üçüncü bir kişi alamayacağını yani elektron alamayacağını ya da fazla kişi olmadığı için kimseyi

indirmeyeceğini yani elektron vermeyeceğini söyleyerek somutlaştırmalara ve günlük yaşamla ilişkilendirici örneklere yer verdiği anlaşılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 26.12.2018, s. 36).

Öğretmen-3 ise, ÖGÖ-2 ile yürüttüğü Türkçe DEO derslerinin tümünde okuma anlama ya da 5N1K sorularından oluşan çalışma kâğıtları kullanmıştır. 29.11.2018 tarihinde araştırmacı tarafından gözlemlenen ilk derste ancak sene başından itibaren birlikte yürüttükleri ikinci derste yine 5N1K sorularının olduğu okuma anlama metnini birlikte çalışmışlardır. Araştırmacının saha notunda öğretmenin kendi telefonuna öğrencinin metni okurken sesini kaydettiği ve ardından öğrenciye dinletmiştir. Öğretmen, öğrenciye kendi okumasını dinlettikten sonra nokta ve virgüllerde durmadığı kısımlar belirlenmiştir (Saha notu, 29.11.2018, s. 6). Böylece öğretmen öğrenciye kendi sesli okumasını dinleme ve üzerinde düşünme olanağı sağlamıştır (Araştırmacı günlüğü, 29.11.2018, s. 19). Bunlara ilave olarak Öğretmen-3, 5N1K metinlerinde soruların yanıtlanması için öğrenciye önce soruları okumasını ve anlamasını ardından metni okurken soruların yanıtlarını bulabilirse altını çizebileceğini belirtmiştir (Video/teyp kaydı, 27.12.2018). Öğretmen öğrenciye 5N1K metinlerini okurken ve soruları yanıtlamak için strateji öğretmeye çalışmıştır (Araştırmacı günlüğü, 27.12.2018, s. 43).

Bunların yanı sıra öğretmenler, ÖGÖ'lerin derse katılımını soru-cevap tekniğini kullanarak sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen-2 bunu “*Soru cevap şeklinde sağlayabiliyoruz.*” (Öğretmen-2, s. 33, str. 1219-1220) şeklinde kısaca ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifadelerini destekler biçimde araştırmacı 26.12.2018 tarihli derste öğretmenin öğrencinin defterine yazdıklarını kontrol etmek için yazılanlar hakkında soru sorduğunu gözlemlemiştir. Öğretmen-2 diğer DEO dersi yürüten öğretmenlerin aksine öğrenci yanıtlayamadığında beklemiş ve soruyu tekrarlamıştır. “*Daha önce bu konuda ne demiştik?*” diyerek hatırlaması için ipuçları vermiştir. Buna bağlı olarak öğrenci yanıt bulabilmiştir (Saha notu, 26.12.2018, s. 33). Ancak araştırmacı, genel olarak öğretmelerin sordukları soruların yanıtını beklemediklerini ve daha çok kendilerinin konuştuklarını gözlemlemiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerim kendini ifade etmelerine ve derse katılmalarına çok fırsat vermedikleri anlaşılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 26.12.2019, s. 37).

Öte yandan araştırmacı 27.12.2019 tarihli gözlemleri sırasında öğretmenin “*Buradaki soru kelimesini, pardon soru cümlesini gösterir misin?*” şeklindeki sorusunu

anlamayan öğrenci “hi?” diye soruyu anlamadığını belirtmiştir. Öğretmen hemen soruyu yinelemiştir. Öğrenci duyduğunu başını öne doğru sallayarak belirtmiştir. Ardından öğretmen elindeki kalem ile kâğıttaki soruyu göstererek “*Burada bir soru cümlesi var değil mi, buradaki soru kelimesi hangisi?*” diye sormuştur. Öğrenciden yanıt gelmeyince öğretmen “*ne, nerede, nasıl, kim*” diye bir yandan da parmaklarıyla saymaya başlamıştır. Öğretmen bunları sayarken öğrenci hemen yanıtı vermiştir. Bunun üzerine öğretmen 5EN1KA şeklinde telaffuzuna ek bir yandan da “*Buradaki 5NE neyi simgeliyor?*” sorusunda telaffuzunu kullanarak sorular sormuştur. Öğrenci bir yandan kaşlarını çatarak bir yandan da elindeki kalemi çevirerek öğretmenin ne demek istediğini anlamamışcasına bakmıştır. Öğrenciye bu soruyu öğretmen üç defa tekrar etmiştir. Öğrenci “*Anlamadım*” demiştir. (Video/teyp kaydı, 27.12.2019, 05’). Araştırmacı, önceki ders gözlemlerinden de yola çıkarak öğretmenin soruları yapılandırılmamasından kaynaklı olabileceğini düşünerek etkili sorular sormadığına dair çıkarımda bulunmuştur. Buna bağlı olarak da öğrencinin soruları anlayamadığı ve yanıtlayamadığı düşünülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 27.12.2019, s. 43).

### **3.3.4. DEO’da fiziksel düzenleme**

DEO derslerinin uygulama sürecinde ÖGÖ’lerin özelliklerine bağlı olarak oturma düzenine dair uygulama yapıldığı “*İşitme sorunu varsa duyabildiği kulağına yakın oturuyorum. Yakın temastan çok hoşlanmayan öğrencimin sandalyesini biraz daha uzak koyuyorum. Tam tersi yakın olmaya çalışan öğrencimizi yakınımaya oturtuyorum.*” (Öğretmen-3, s. 33, str. 1224-1229) şeklindeki ifadeden anlaşılmaktadır. İşitme yetersizliğine sahip öğrenci ile DEO dersi yürüten diğer bir öğretmen ise öğrencinin cihazlı kulağının yanına oturduğunu “*..işitme engelli öğrencimin tam yanına oturuyorum. Hangi kulağıydı dikkat ediyorum.*” (Öğretmen-4, s. 50; str. 1844-1845) sözleriyle ifade etmektedir. Diğer yandan öğretmenler ÖGÖ’lerin derse katılımında etkili olması bakımından kendilerine en yakın ve göz teması kurabilecek yerde konumlanmalarına özen gösterdiklerini “*Göz temasına dikkat ediyorum. Bakışlarını ilgisini kontrol edebilmek için yakın çalışıyoruz.*” (Öğretmen-4, s. 50, str. 1847-1849) ve “*... yakın olduğum zaman çocuğun daha derse katıldığını görüyorum*” (Öğretmen-5, s. 63, str. 2315-2317) cümleleriyle ifade etmişlerdir.



Öğretmen-1'in yukarıdaki ifadesine karşın ilk DEO dersinde öğrencinin koklear implantlı kulağının yanında değil diğer kulağının yanına oturduğu belirlenmiştir (Saha notu, 29.11.2018, s. 15). Araştırmacı 29.11.2018 tarihli DEO dersi bitiminde öğrenci ile koklear implantlı olmayan kulağında işitme cihazı ihtiyacı olup olmadığına dair sohbet etmiştir. Öğrenci ise cihazının olduğunu ancak bozulduğunu ve annesinin yenisini alacağını ifade etmiştir. Öğretmen derslikten çıktığı sırada bu sohbete kulak misafiri olmalı ki sonraki dersin başlangıcında öğrenciye “*Beni duyabiliyor musun?*” sorusunu sormuştur. Öğrencinin “*Biraz*” yanıtına bağlı olarak “*Annen cihazını ne zaman alacak?*” sorusuyla devam etmiştir. Öğrenci de sadece “*Annem alacak*” yanıtını vermiştir. Bunun sonrasında öğretmenin araştırmacının hiç bir müdahalesi olmadan “*İstersen yer değişelim*” dediği ve öğrencinin implantlı kulağının olduğu tarafa oturduğu gözlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.12.2018, s. 27). Öte yandan Öğretmen-4'ün yukarıdaki ifadesine benzer olarak işitme kayıplı öğrencinin cihazlı kulağının yanına oturduğu gözlenmiştir (Saha notu, 07.01.2019, s. 49). Bunların yanı sıra Öğretmen-1 ve Öğretmen-2'nin DEO derslerinde ÖGÖ-1 ile yanyana oturdukları belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 15.01.2019, s. 42).

### 3.3.5. DEO'da geçmiş ve gelecek derslerin ilişkilendirilmesi

DEO dersi yürüten katılımcı dört öğretmen geçmiş dersleri tekrarlar yaparak o anki ders ile ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşünü Öğretmen-1 şöyle ifade etmiştir:

*“Bir önceki dersin zaten devamını getiriyorum. O an önceki dersi hatırlayıp hatırlamadığımı kontrol ediyorum. Hatırlamışsa bir sonraki derse geçebiliyoruz. Eğer hatırlamadığımı ifade ediyorsa ya da benim ona u herhangi bir şey yaptırdığımda hatırlamadığımı fark ediyorsam hatırlatmaya çalışarak bir önceki dersi tekrar ediyorum.”* (Öğretmen-1, s. 7, str. 240-244)

Öğretmen-1'in ifadesine karşılık 05.12.2018 tarihli dersin bitiminde öğrenci ile sonraki ders heceleme çalışmaları yapacağını bildirmesine rağmen 12.12.2018 tarihli derse yeni ve farklı bir konu içeren çalışma kâğıdı ile gelmiştir. Heceleme çalışması yapacaklarının bahsi dahi geçmemiştir. Öte yandan öğrencinin derslerde üzerinde çalıştığı çalışma kâğıtları öğretmende kalmıştır. Araştırmacı, derslerde yapılanları pekiştirecek herhangi bir şey yapılmadığını belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 12.12.2018, s. 25).

Öğretmen-1'in aksine diğer bir öğretmen ise önceki derslerin ilişkilendirildiğini “*...ödev verdiysem zaten bir önceki dersi tekrar edip daha sonra konuya ilerliyoruz. Bir sonraki derse daha hiç geçmedim. Genelde bir önceki ile ilişkilendirdim.*” (Öğretmen-2, s.

19, str. 725-726) şeklindeki ifadesinden sonraki derslerin de ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Bu ifadeyi destekler biçimde 05.12.2018 tarihindeki dersin sonunda öğretmen öğrenciye sonraki derste işleyecekleri konuyu söylemiş ve bu derste öğrenilenleri tekrar etmesini istemiştir (Saha notu, 05.12.2018, s. 18). Öğretmenin verdiği ödevlerin tekrar içeren ve öğrenileni pekiştirme amaçlı olmasının yanı sıra sonraki dersle de bağlantı kuracak ve ne yapacakları hakkında kısa bilgilendirme biçimde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenin verilen ödevleri kontrol etmesine bağlı olarak da öğrencinin derslere hazırlıklı ve tekrarlarını yaparak geldiği belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 04.01.2019, s. 52).

Öğretmen-2 ile benzer olarak Öğretmen-3 öğrenciye 13.12.2018 tarihli destek eğitim dersinin bitiminde tekerlemelerden oluşan bir çalışma kâğıdı vermiştir. Öğretmen öğrenciden bunları hızlı ve akıcı bir şekilde okuyacak hale gelene kadar okumasını istemiştir. Bir sonraki derste başka bir çalışma kâğıdı hazırlayarak üzerinde çalıştıkları ve tekerlemelerden hiç bahsedilmediği gözlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 27.12.2018, s. 43).

### **3.3.6. DEO derslerinin değerlendirilmesi**

Bu araştırmanın yürütüldüğü okuldaki DEO derslerinin değerlendirmesinin bazen DEO hizmetinden yararlanan öğrencilerin aileleri ile görüşerek gelişimleri hakkında konuşulduğu şeklinde yapıldığı belirlenmiştir. Bu konudaki görüşe örnek ifade; *“Sadece rehberlik servisi ile aile zaman zaman olumlu mu, olumsuz mu gelişme var görüşüyor.”*(Müdür yardımcısı, s. 18, str. 655-657) şeklindedir. Katılımcı branş öğretmenleri ÖGÖ ile yürüttükleri gerek DEO dersleri gerekse genel eğitim derslerinde değerlendirme sürecine dair farklı bir uygulama yapmadıklarına dair *“Çocukları herhangi bir notla değerlendiremeyeceğimiz için konumuz neyse onunla ilgili etkinliklerle kendimiz dönüt alıyoruz yapabiliyor mu yapamıyor mu diye.”* (Öğretmen-3, s. 35, str. 1279-1282) şeklindeki ifadeden anlaşılmıştır.

Bu araştırmanın görüşme verilerinin toplanmasının ardından müdür yardımcısının talimatıyla DEO derslerini yürütmüş her bir öğretmenin genel değerlendirme raporu hazırlamış oldukları belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 10.06.2019, s. 138). Görsel 3.16’da Öğretmen-2’nin ÖGÖ-1 ile yürüttüğü Fen bilimleri DEO dersinin yıl sonu raporu görülmektedir.

## DESTEK ODASI / EĞİTİMİ YIL SONU RAPORU

- Öğrencinin Adı - Soyadı:
- Sınıfı:
- Doğum Tarihi:
- Cinsiyeti: K
- Sınıf Öğretmeni:
- Bep Tarafından Tanılan Engeli: Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
- Bireysel Eğitim Programına Başlanılan Tarih:
- Yıllık Planda Yer Alan Amaçlardan Hangilerinde İlerleme Göstermiştir:
  - DNA'nın yapısını ve nelerden oluştuğunu açıklar
  - Hücrelerin bölünerek çoğaldığını belirtir
  - DNA'da nükleotitlerin dizilişini bilir
  - İnsanlarda bulunan üreme organlarını ve bu organların görevlerini bilir
  - Ergenlikte karşılaşılabilecek bedensel ve ruhsal değişimleri açıklar.
  - Günlük hayatta kullandığı basit makinelere örnekler verir
  - Periyodik tabloda periyot ve grupların yerlerini belirtir
  - İlk 18 elementin elektron dağılımını yaparak tablodaki yerlerini bulur.
  - Asitlere ve bazlara örnekler verir
  - Isığın ve sesin bir enerji çeşidi olduğunu vurgular
  - Mercekleri tanıtır
  - Canlıların yaşamak için enerjiye ihtiyacı olduğunu vurgular.
  - Besin zincirine örnekler verir
- Yıllık Planda Yer Alan Amaçlardan Hangilerinde İlerleme Gösterememiştir:
  - Hücre bölünmelerinin çizitlerini ve insanlar açısından önemini bilir
  - Hücre bölünmelerini model üzerinde gösterir
  - Basit makinelerin çalışma prensibini belirtir
  - Maddeleri metal, ametal olarak gruplandırır ve özelliklerini bilir
  - Asitlerin ve bazların özelliklerini bilir
  - Fotosentez ve solunum denklemlerini yazar.

Görsel 3.16. Fen bilimleri DEO dersi yıl sonu raporu

Görsel 3.16'da görüldüğü üzere Fen bilimleri DEO dersinde öğrencinin yıllık planda yer alan amaçlardan ilerleme gösterebildiği ve gösteremediklerinden oluşan bir rapor hazırlanmıştır. Ancak bu rapordaki ifadeleri destekleyecek öğrenciye ilişkin herhangi bir belge ya da gelişim/ürün dosyasına rastlanmamıştır (Araştırmacı günlüğü, 10.06.2019, s. 139)

Müdür yardımcısı ve branş öğretmenlerinin ifadelerine karşılık rehberlik öğretmeni görüşme sırasında bu konuyu neden ihmal ettiklerini sorgulamıştır. Bu konu hakkındaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“Öyle bir uygulama yapmadık. Niye yapmıyoruz mesela değil mi? Olması gereken bir şey mi? Milli eğitim içinde bizde sorgulamamayı öğrendik galiba. Biz artık o kadar düz mantık düşünüyoruz ki bunların BEP’i yapılıyor, BEP’e bağlı BÖP yapılıyor. BÖP’ler de BEP’e bağlı olduğu için BEP’lerle yazılı yapılıyor”*( Rehberlik öğretmeni, s. 14; str., 556-560)

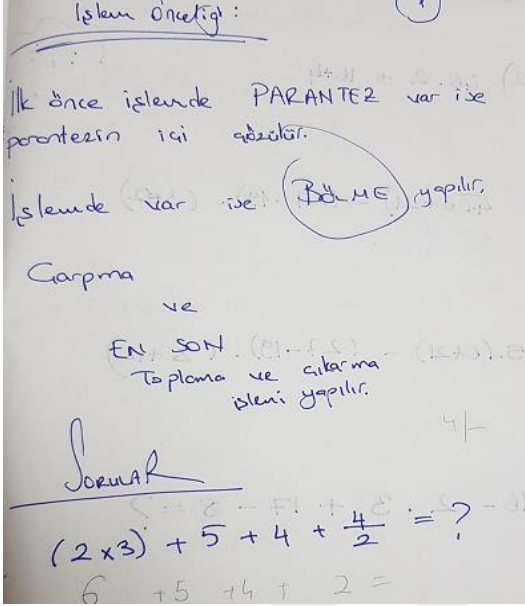
Rehberlik öğretmenin yukarıdaki görüşünü ve önerisini destekler biçimde geçmiş yıllarda öğrenciler ile yürütülen DEO derslerindeki uygulamalar bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) belgelerinin ardına eklenerek dosyalandığı ve DEO’daki dolapta klasörler halinde olduğu belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 10.06.2019, s. 140). Görsel 3.17’de DEO’daki dolapta bulunan her bir öğrenciye ait dosyalar araştırmacı tarafından görülmüştür.



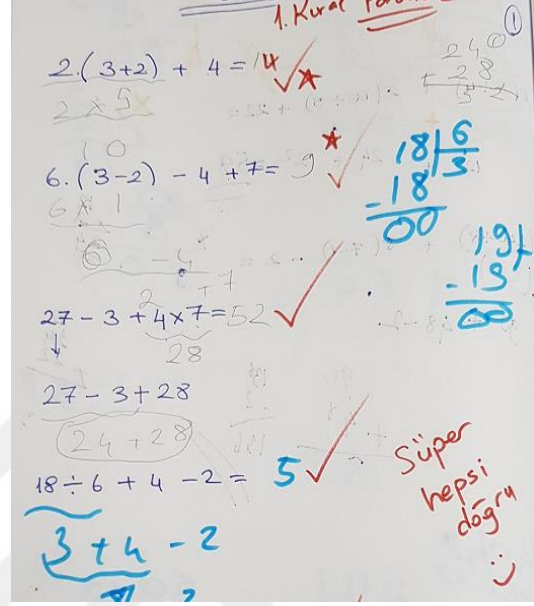
**Görsel 3.17.** DEO hizmeti alan öğrenci dosyalarını içeren dolap

Görsel 3.17’de görülen DEO hizmeti alan öğrenci dosyalarını içeren dolapta geçmiş yıllardaki rehberlik öğretmenin önermiş olduğu gibi her ders yapılan çalışmalar

dosyalarda mevcuttur. Görsel 3.18'te ve Görsel 3.19'da ÖGÖ-1'in geçmiş yıldaki Matematik DEO dersi dosyasında bulunan bir dersteki çalışmalara örnekler görülmektedir.



**Görsel 3.18.** ÖGÖ-1'in geçmiş yıldaki matematik DEO dersi konu anlatım çalışma kâğıdı

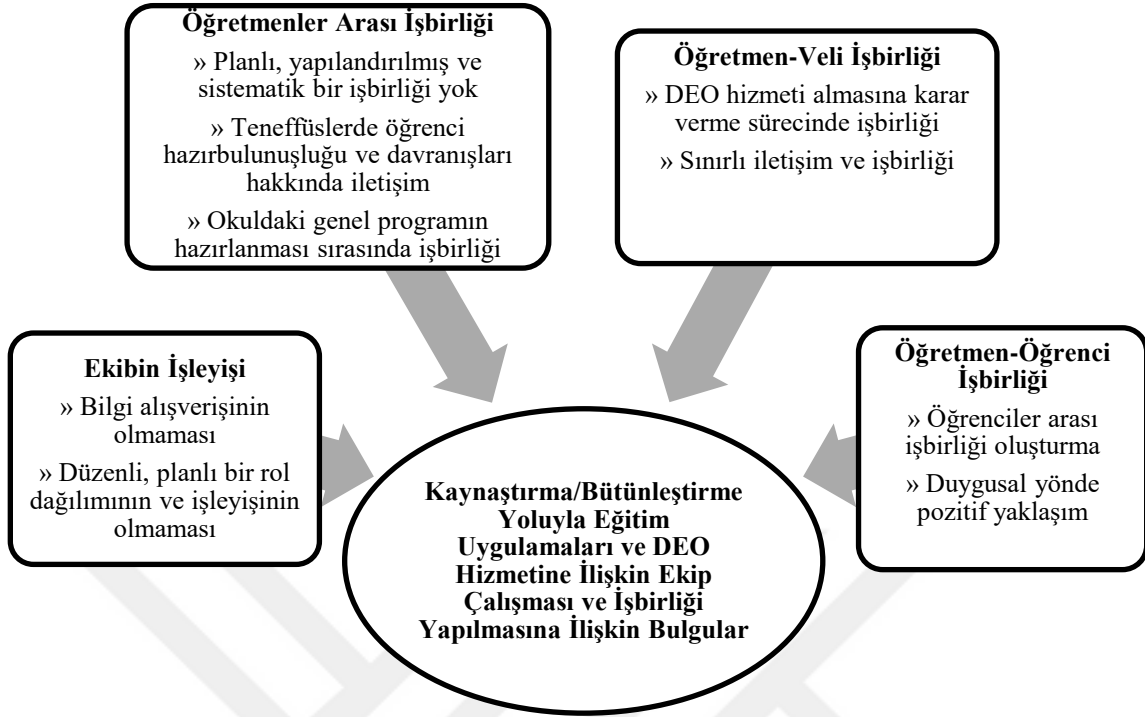


**Görsel 3.19.** ÖGÖ-1'in geçmiş yıldaki matematik DEO dersi soru çözme çalışma kâğıdı

### 3.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları ve DEO Hizmetine İlişkin Ekip Çalışması ve İşbirliği Yapılmasına İlişkin Bulgular

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetlerinin başarısında oldukça etkili bir öge olan ekip çalışması ve işbirliğine dair bulgular ortaya konulmuştur. Buna göre, ekip çalışması ve işbirliği yapılmasına ilişkin bulgular Şekil 3.5'te görülmektedir.

Şekil 3.5'te görüldüğü üzere kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği yapılmasına ilişkin bulgular ekibin işleyişi, öğretmenler arası işbirliği, öğretmen-veli işbirliği ve öğretmen-öğrenci işbirliği başlıkları altında aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.



Şekil 3.5. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği yapılmasına ilişkin bulgular

### 3.4.1. Ekibin İşleyişi

Katılımcı öğretmenlerin tamamı okuldaki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını ve DEO hizmetlerinin yürütülmesini sağlayan bir ekibin var olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Ancak bir katılımcı öğretmenin “...var herhalde. Olması lazım.” (Öğretmen-3, s. 30, str. 1099-1101) ifadelerinden anlaşılacağı üzere tam olarak emin olmadıkları aşikardır. Diğer bir öğretmen ise ekibin işleyişindeki yetersizliklerden yola çıkarak ekibin varlığından tam olarak haberdar olmadığını “Bilgi alışverişi sağlanmıyor. Yani ekibin varlığından da çok haberdar değilim.” (Öğretmen-2, s. 30, str. 1109-1110) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin aksine rehberlik öğretmeni, okuldaki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ekibinin kendisinin, müdür yardımcısı ile diğer öğretmenlerden oluştuğuna dair “...rehberlik öğretmeni, okul rehberlikten sorumlu müdür yardımcısı ve öğretmenler.” (Rehberlik öğretmeni, s. 8, str. 327-328) şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak ekibin düzenli, planlı bir rol dağılımı ve işleyişinin olmadığı “Hayır,

*yok, spontane ilerliyoruz.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 9, str. 348) ifadesinden anlaşılmıştır. Kendi rolünün ise ÖGÖ’lerin DEO hizmet alacağı ders süresini diğer branş öğretmenleri ile görüşerek belirlemek olduğunu “*Benim rolüm çocuklara verilecek ders saatleri, kaç saat verilmeli...*” (Rehberlik öğretmeni, s. 10, str. 412-415) ifadesiyle belirtmiştir.

Rehberlik öğretmeni ile benzer biçimde müdür yardımcısı okulda bir ekibin var olduğunu bildirmiştir. Bu ekibin kendisi, rehberlik öğretmeni ile gönüllü öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Bunlara ilave olarak var olan ekibin işleyişine dair görüşlerini ise açık yüreklilikle şöyle ifade etmiştir: “*...toplanyl karar alıyoz dersin yalan. Ama var yani, görünürde var. Şube öğretmenler kurulunda alınan özel tedbirler diyelim. Aynı şekilde rehberlik kurulu var. Bu kurul vasıtasıyla senede iki defa bir takım şeyler... Ama detaylı mı görüşülüyor? Hayır, adet yerini bulsun diye.*” (Müdür yardımcısı, s. 8, str. 295-299)

### **3.4.2. Öğretmenler arası işbirliği**

DEO hizmetlerinde görevli öğretmenlerinin ve genel eğitim öğretmenleri arasında ÖGÖ’lerin eğitimi konusunda planlı, yapılandırılmış ve sistematik bir işbirliğinin olmadığı “*... Hiç bir işbirliği yapmadım.*” (Öğretmen-2, s. 17, str. 649) ve “*...Şu konularda ilgisi var ya da şunları yapamıyor üstüne çok gitme gibi hiç kimse bana bir şey söylemedi.*” (Öğretmen-5, s. 62, str. 2271-2272) ifadelerinden anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra bir öğretmenin “*Sınıf öğretmenleri ile teneffüslerde bu konuları konuşuyoruz...*” (Öğretmen-1, s. 5, str. 153-156) ifadesinden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin birbirleriyle sadece teneffüslerde öğrenci hakkında konuştukları anlaşılmıştır. Diğer bir DEO öğretmeni ise genel eğitim öğretmeni ile öğrencinin hazırbulunuşluğu hakkında işbirliği kurduğunu “*Ders öğretmeni ile ilgili de çocukların seviyesi, ne yapılabilir şeklinde.*” (Öğretmen-3, s. 31, str. 1147-1150) şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda “*... daha asabi olabiliyorlar öyle bir şeyle karşılaşabilir miyim diye.*” (Öğretmen-4, s. 48, str. 1770-1771) ifadesiyle ÖGÖ’lerin davranışları hakkında konuştukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerini destekler biçimde işitme yetersizliği olan öğrenciye DEO hizmeti sunan öğretmen (Öğretmen-3) ile genel eğitim ders öğretmeni (Öğretmen-5) arasındaki iletişim eksikliği ve işbirliğinin olmadığı 10.01.2019 tarihindeki video/teyp kaydında geçen ifadelerden anlaşılmıştır. Bunlar: “00’58”- Öğretmen: - *Mesela her gün 10 sayfa okuyabilirsin sen. Sınavlarınız da bitti değil mi? Son sınava girdiniz*

*bugün...Öğrenci: - Türkçe de var. Öğretmen: -Türkçe yarın mı?''(Video kaydı, 01'05'').* Bu konuda saha gözlemlerinde ise, genel eğitim dersi öğretmeni sınıfta çoktan seçmeli sorular çözdürmekte, DEO öğretmeni ise tüm dersler boyunca kısa bir metne bağlı çeşitli soruları içeren çalışma kâğıtları hazırladığı anlaşılmıştır. Hatta DEO hizmetini yürüten öğretmen çalışma kâğıtlarını kullanmaya karar verirken okuldaki başka bir Türkçe öğretmenine sorduğunu ve onun uygun bulduğunu ifade etmiştir (Saha notu, 13.12.2018, s. 25).

Öte yandan rehberlik öğretmeni, diğer öğretmenler ile DEO hizmetinin okuldaki çalışma programının oluşturulması sürecinde işbirliği kurduğunu şöyle ifade etmiştir:

*“Çocuğa hangi branşta verelim, çocuğun eksikleri nelerdir. Öğretmenlere de soruyoruz. Sonuçta onlar öğretim programlarını bilen, eğitime katkısı olacak, birebir eğitim verecek. Alacağımız hedeflerde haftada kaç saat olsa daha iyi olur. Hedef belirliyorlar. Çocuğa oluşturulacak hedeflerde saat, programda o anlamda yardım alıyoruz.”* (Rehberlik öğretmeni, s. 11, str. 421-425)

Araştırma okulundaki öğretmenler arası işbirliğine ilişkin edilen bulguların yanı sıra, okul dışındaki diğer destek eğitim kurumlarındaki öğretmenler ile genel eğitim okulundaki öğretmenler arası işbirliğinin olmadığı belirlenmiştir. Bu konudaki görüş *“...birisi rapor istemişti. Rapor gönderdik. Onun dışında herhangi birisiyle görüşme yapmadım.”* (Öğretmen-4, s. 57, str. 2099-2100) şeklindedir. Öte yandan katılımcı öğretmenlerden biri kurumlararası işbirliği yapılmadığını ancak bunun gerekliliğini ve destek eğitimin niteliğinin düşük olduğunu nedenini şöyle açıklamıştır: *“Aslında iletişime geçmemiz gerekiyordu. Belki de bu da destek eğitimin tüm ayaklarının birleşip de idarenin, rehberlik servisinin, öğretmenlerinin birleşip herhangi bir şekilde değerlendirip toplantı bir eylem planı yapmadığından kaynaklanıyor.”* (Öğretmen-3, s. 40, str. 1476-1480).

### **3.4.3. Öğretmen-veli işbirliği**

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği yapılmasına ilişkin ulaşılan diğer bir alt tema öğretmen-veli işbirliğidir. Buna göre, öğretmenler ile ÖGÖ aileleri arasında DEO hizmetine ve ÖGÖ'lere ilişkin işbirliğinin kurulmadığı ya da veli talebine bağlı olarak sınırlı bir biçimde olduğu ortaya çıkmıştır. Bir öğretmen bu konudaki görüşünü net bir dille *“Destek hizmetlerde hiç veli ile işbirliğinde bulunmadık.”* (Öğretmen-3, s. 31, str. 1152) şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan aileler ile daha çok rehberlik öğretmenin işbirliği kurduğu *“Veli ile daha*



*çok rehberlik öğretmeni işbirliği kuruyor. Çok denk gelemedim destek alan öğrencilerimin velileriyle.”* (Öğretmen-1, s. 5, str. 158-160) ifadesinden anlaşılmaktadır. Diğer yandan, iki öğretmen veliler ile işbirliği halinde olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen çok sayıda destek eğitim hizmeti sunduğu öğrencilerinden sadece bir tanesinin velisinin talebi üzerine iletişime geçtiğini *“Aile ile işbirliği içerisinde değiliz kesinlikle. 7 tane öğrencim vardı benim ikinci dönem. Sadece bir tanesinin velisi gelip görüşmek istedi.”* (Öğretmen-3, s. 36-37, str. 1350-1353) sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise herhangi bir sorun halinde kendi talebi üzerine veli ile iletişime geçtiğini *“Genelde ben sıkıntı yaşarsam arıyorum.”* (Öğretmen-4, s. 49, str. 1802) şeklinde belirtmiştir. Bunların yanı sıra müdür yardımcısı, öğretmenlerin ifadelerini destekler biçimde veli ile diğer süreçlerde herhangi bir işbirliği kurulmadığını *“Velilerle ilişki kuruyoruz dersek yalan olur.”* (Müdür yardımcısı, s. 13, str. 489-490) şeklinde ifade etmiştir.

Bunlara ek olarak ise, öğrenci velileri ile sadece çocuğunun DEO hizmeti almasına karar verme sürecinde işbirliği kurduklarını *“Aile çağırılıyor, çocuğun neden böyle bir eğitim alması gerektiği konusunda ikna edilmeye çalışılıyor.”* (Müdür yardımcısı, s. 10, str. 365-369) sözleriyle belirtmiştir. Müdür yardımcısının ifadesi ile benzer olarak rehberlik öğretmenin ÖGÖ velileri ile DEO dersleri başlamadan önce işleyiş hakkındaki bilgilendirme toplantıları yapıldığı *“...bilgi vermeye çalışıyoruz. Ne alacaklar, para vermek miyiz? Onlar kafalarındaki şeyleri soruyorlar. Burdaki işleyişi anlatıyoruz.”* (Rehberlik öğretmeni, s. 11, str. 431-436) şeklinde ifade edilmiştir. Öte yandan, rehberlik öğretmeni ve ÖGÖ ailelerinin DEO derslerinin başlangıcından sonraki herhangi bir aşamasında iletişim ya da işbirliği içinde olmadıklarına dair *“Destek eğitim derslerine karar verdiğinizde ne aile ne biz iletişim içinde olamıyoruz.”* (Rehberlik öğretmeni, s. 10, str. 377-378) ifadeleri ile ortaya çıkmıştır. Rehberlik öğretmenin ifadesini destekler biçimde araştırmacı günlüğüne de DEO hizmetinin ikinci dönem işleyişinin başlama sürecinde ve devamında gerek öğretmenlerin gerekse okul yönetiminin ÖGÖ velileri ile planlanmış ve amaçlı bir iletişim ve işbirliği içinde olmadıkları gözlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 25.03.2019, s. 71). Katılımcı Veli-1’in *“... beni çağırmadılar.”* (Veli-1, s. 5, str. 157) sözleri de bu bulguyu desteklemektedir.

Veli-1 ve diğer ÖGÖ velileri ile sınırlı iletişim ve işbirliğine ilişkin bulguların aksine katılımcı rehberlik öğretmeni, işitme kayıplı bir öğrencinin (bu çalışmanın katılımcısı) annesinin bilinçli ve ilgili olmasına bağlı olarak çocuğuyla ilgili beklentileri ve talepleri doğrultusunda kendileri ile işbirliği kurduğunu belirtmiştir. İşbirliği için her iki tarafın

istekli olması gerektiğini de sözlerine eklemiştir. Bu konudaki ifadeleri şöyledir: “*Sene başında destek eğitim için konuştuk. Veli ne istediğini biliyor, bir beklentisi var ve çocuğundan ümidini kesmiş değil. Bazı veli gelmiyor da. İşbirliği yapmamız için her iki tarafın biraz verici olması gerekiyor.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 7, str. 282-289). Rehberlik öğretmenin bu görüşünü öğrenci velisinin “*...Türkçede yazım hataları olduğunu, muhakkak destek eğitim alması gerektiğini bu şekilde anlattım. O da taleplerimi dikkate alacağını, dersi boş olan hocaları okulda olduğu saatlerde ayarlamaya çalışacağını söyledi.*” (Veli-2, s. 14-15, str. 489-492) şeklindeki ifadeleri de desteklemiştir.

#### **3.4.4. Öğretmen-öğrenci işbirliği**

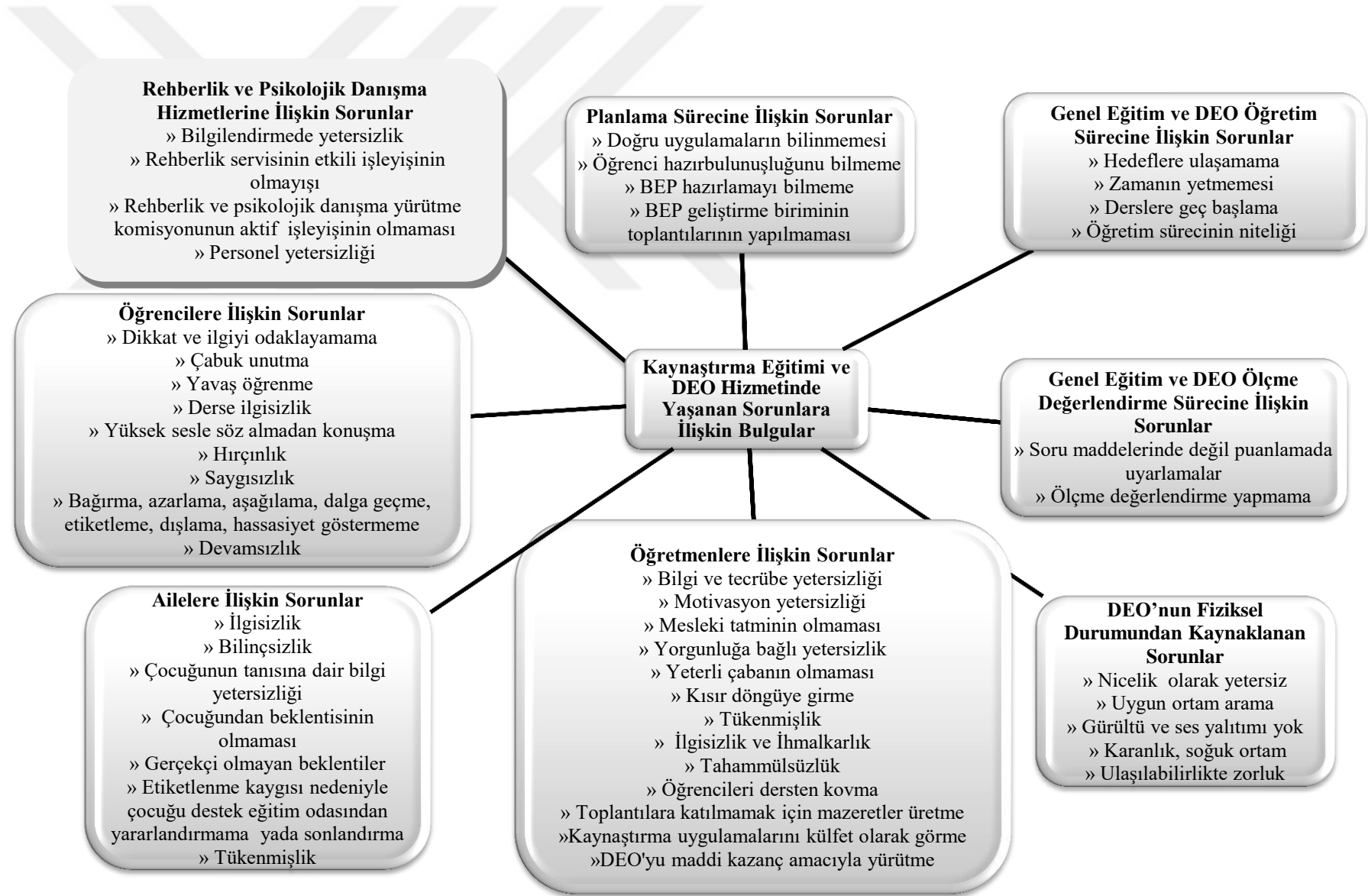
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği yapılmasına ilişkin son alt tema öğretmen-öğrenci işbirliğidir. Buna göre, normal gelişim gösteren katılımcı öğrenciler, özel gereksinimli akranlarına destek olma konusunda öğretmenleri ile işbirliği içinde olduklarını “*Biz uyarıyoruz, öğretmenlerimiz tarafından, onlara daha iyi davranılması gerektiğini söylüyorlar, yapılması gerekenleri onlarla birlikte yapmamızı ve aramızda tutmamız gerektiğini söylüyorlar.*” (Öğrenci-3, s. 11, str. 340-342) sözleriyle ifade etmiştir. Buna bağlı olarak özel gereksinimli akranları ile kurdukları işbirliklerini “*...benimle konuşunca rahatlıyor anlatabiliyor bazı şeylerini...*” (Öğrenci-5, s. 18, str. 561-565) ve “*...benim yanımda oturuyor, duymadığı zamanlarda gösteriyorum, söylüyorum. Anlamadıkları zamanlarda ona anlatıyorum.*” (Öğrenci-8, s. 33, str. 1086-1088) şeklinde belirtmişlerdir.

Öte yandan on bir öğrencinin öğretmenlerinin özel gereksinimli akranlarına pozitif yöndeki yaklaşımından bahsettiği anlaşılmıştır. Buna göre “*...özel olarak ilgileniyorlar. Derste katılmasını fazlalaştırmaya çalışıyorlar.*” (Öğrenci-9, s. 40, str. 1324-1325) ve “*kalbini kırmamaya çalışıyorlar.*” (Öğrenci-1, s. 3, str. 71-75) ifadeleri öğretmenlerin ÖGÖ'lere pozitif yaklaşımına örnektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu yaklaşımının sebebinin ÖGÖ'lerin katılımını teşvik etmek için onlarla işbirliği kurduğu düşünülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin ÖGÖ'lere bu yaklaşımı ile diğer akranlara işbirliği kurmaları için rol model olduğunu akla getirmiştir (Araştırmacı günlüğü, *Araştırmacı günlüğü*, 27.09.2019, s. 336).

### **3.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında ve DEO Hizmetinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular**

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular Şekil 3.6'da gösterilmektedir.

Şekil 3.6'da görüldüğü üzere kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular; planlama sürecine ilişkin sorunlar, genel eğitim ve DEO ğretim sürecine ilişkin sorunlar, genel eğitim ve DEO lme değerlendirme sürecine ilişkin sorunlardır. Bunlara ek olarak, DEO'nun fiziksel durumundan kaynaklanan sorunlar, öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere ilişkin sorunlar belirlenmiştir. Son olarak ise, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sorunlar olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular her bir başlık altında aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 3.6. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

### 3.5.1. Planlama sürecine ilişkin sorunlar

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinde yaşanan sorunlara ilişkin planlama sürecine ilişkin sorunlar alt temasına ulaşılmıştır. Buna göre; plan yapmada doğru uygulamaların bilinmemesi, planlama sürecinde öğrencinin hazır bulunuşluğunun bilinmemesi, derslerin plansız yürütülmesi ve BEP geliştirme toplantılarının yapılmadığına ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin tümünün ifadelerinden plan yapmada doğru uygulamaların bilinmemesine bağlı sorunların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu bulguya dair örnek bir ifade “*Onların ilgisi doğrultusunda kendimce bir plan yaptım. Orada şöyle bir tedirgin oldum, doğru mu yapıyorum...*” (Öğretmen-4, s. 52, str. 1932-1935) şeklindedir. Benzer biçimde rehberlik öğretmeni, öğretmenlere defalarca BEP ve BÖP planlarının nasıl yapıldığını açıklamasına rağmen süregelen sorunlar yaşandığını “*BÖP’leri de yapamıyorlar. Biz BÖP’ü nasıl yapıcaz? Bu BEP ve BÖP’ü biz 20 kere de anlatsak sıkıntı yaşıyoruz*” (Rehberlik öğretmeni, s. 4, str. 166-176) sözleri ile ifade etmiştir. Bunlara ilave olarak, bu çalışmaya katılan ve DEO hizmeti yürüten dört branş öğretmeni DEO öğretim sürecine ilişkin planlamayı daha önce başka öğrenciler için hazırlanmış BEP’leri düzenlediklerini ve kısa süreli olarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Başka öğrenciler için hazırlanmış planları düzenlediklerine ilişkin örnek ifade “*Hazır bana gelen programları kendime uyarlamaya çalışıyorum.*” (Öğretmen-1, s. 4, str. 139-144) şeklindedir. Diğer yandan öğretmenler planlama sürecinde öğrencinin hazır bulunuşluğunu bilmediklerini belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak sorunların ortaya çıktığı “*Çocukları pek fazla tanımıyorum.*” (Öğretmen-2, s. 21, str.762-763) şeklindeki ifadeden anlaşılmıştır. Öğretmen-2’nin ifadesini destekler biçimde planlama sürecinde branş öğretmenlerinden biri öğrencilerin tanılarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ancak kendilerinin tanı raporlarını görmediklerini “*... raporunu görmedim. Sadece engelinin ne olduğunu biliyorum.*” (Öğretmen-2, s. 18, str. 683-684) şeklinde belirtmiştir. Öğretmen-2’nin önceki dönemde ... adındaki bir öğrenciye DEO hizmeti sağlayacağı kendisine bildirilmesi üzerine öğrenci ile 2-3 hafta DEO yürüttüğünü açıklamıştır. Ardından sınıfta iki öğrencinin adının aynı olduğunu ancak DEO hizmeti sunması gerek öğrencinin diğer ... olduğunu öğrendiğindeki şaşkınlığını detaylı bir biçimde anlatmıştır. Öğretmen-2 tanılanmamış öğrencinin DEO dersine daha çok ihtiyacı olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir (Saha notu, 13.05.2019, s. 109). Buna

göre, öğretmenlerin BEP hazırlamadan önce öğrenci kayıtlarına ulaşmadıkları düşünülmüştür. Benzer bir çıkarımı da öğretmenlerin sadece sene sonunda okul yönetimine teslim edilmek ve dosyaya konulmak üzere bir belgenin hazırlandığı şeklinde yapmıştır (Araştırmacı günlüğü, 13.05.2019, s. 111).

Aynı zamanda müdür yardımcısının ifadeleri de araştırmacının çıkarımını destekleyen bir diğer bulgudur. Buna göre, okul yönetiminin bu yıla ait bir uygulaması olan BEP'ler "...sene sonunda dosyanızı getirin." (Müdür yardımcısı, s. 14, str. 534-535) sözlerinde belirtildiği gibi sene sonunda müdür yardımcısına teslim edilmiştir. Ancak müdür yardımcısı bu konudaki öz eleştirisini ise "...hazırlıksız girmiş olduğu bir dersin sonradan yapmış olduğu planın da pek de yararlı olduğuna inanmıyorum. Geçen sene derslere girilmeden önce böpler elimdeydi. Bence geçen seneki daha doğru." (Müdür yardımcısı, s. 15, str. 544-548) sözleriyle belirtmiştir.

Araştırmacının gözlemleri, saha notları, öğretmen ve müdür yardımcısı ifadelerine bağlı olarak DEO'da ders yürüten öğretmenlerin dersleri plan yapmadan yürüttüklerine ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkında bilgi sahibi olmadıklarına dair çıkarımda bulunmuştur. Bu çıkarımın sebebi ise öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için yapılmış veya belgelendirilmiş çalışmaların bulunmamasıdır (Araştırmacı günlüğü, 21.11.2018, s. 14).

Bunların yanı sıra, planlama toplantılarının yapılması gerektiğini ancak yapılamadığına ilişkin yaşadıkları sorunları da "*BEP toplantıları yapılması gerekiyor çok yapılamıyor.*" (Rehberlik öğretmeni, s. 10, str. 378-379) şeklinde belirtmiştir. BEP geliştirme toplantılarıyla ilgili elde edilen bu sonuçları destekler nitelikte araştırmacının 06.03.2019 tarihindeki saha notlarında 5.sınıf öğrencilerinin yeniden RAM tarafından değerlendirildiği ve tanı sonuçlarının geldiği belirtilmiştir. Araştırmacı gerek 5.sınıf öğrencileri için gerekse diğer öğrenciler için yapılacak BEP geliştirme biriminin toplantılarına katılma isteğini müdür yardımcısına bildirmiştir (Saha notu, 06.03.2019, s. 66). Ancak araştırmacı günlüğünde rehberlik öğretmenin yukarıda bildirdiği görüşünü destekler biçimde; BEP geliştirme biriminin herhangi bir nedenle hiç bir araya gelmediği ve okulda kâğıt üzerinde olduğu fakat işleyişinin etkin olmadığı ifade edilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.05.2019, s. 111).

### 3.5.2. Genel eğitim ve DEO öğretim sürecine ilişkin sorunlar

Branş öğretmenleri DEO öğretim sürecinde sürekli tekrar yaptıklarını ve bu nedenle istenilen ilerlemeyi sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretim sürecinde zaman konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan genel eğitim ve DEO öğretim sürecinde içeriğin birbiri ile örtüşmediğine ilişkin sorunlar ortaya konulmuştur. Buna göre, öğretim sürecinde öğretmenlerin hedeflere ulaşamadığına ilişkin örnek ifade “...daha çok hedeflerim vardı. Ama çok sık geriye dönmek zorunda kaldığım için bütün hedeflerime ulaşamadım.” (Öğretmen-1, s. 7, str. 262-263) şeklindedir. Öte yandan diğer bir öğretmen zaman konusunda sorun yaşadığını “...zaman konusunda sorun yaşıyor.” (Öğretmen-2, s. 20, str. 743) sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretim süreci ile ilgili öğretmen ifadelerine karşılık 26.12.2018 tarihinde derse giriş zili çaldıktan sonra öğretmenin, öğretmenler odasından çıkması ve DEO dersinin rehberlik servisinde yapılmaya karar verilmesi neredeyse 10 dakikayı bulmuştur (Saha notları, s. 32). Dersin başlamasından 10 dakika geçmesinin hemen ardından rehberlik öğretmeni odaya gelmiştir. Bunun üzerine DEO dersini yürüten öğretmen ile rehberlik öğretmeni arasında kısa bir diyalog geçmiş ve öğretim sürecindeki akış yeniden sekteye uğramıştır. Öğretmenler arası diyalogu dinleyen öğrencinin, derse olan ilgisinin yeniden toplayabilmesi zaman almıştır (Video/teyp kaydı, 26.12.2018). Diğer bir bulgu ise yapılamayan DEO dersinin telafisini yapıldığı sırada başka bir öğrencinin velisi gelmiştir. Bunun üzerine öğretmen, öğrenciyi görevlendirerek 5 dakikalığına DEO’dan dışarı çıkmıştır. Öğretmenin kapının önünde ayaküstü veli ile görüşürken kitabını okuması için görevlendirilen öğrencinin çevresine bakındığı ve okuma yapamadığı gözlenmiştir. Diğer yandan bu ders saatinin sene başında belirlenen öğretmen ile velilerin görüşme saati olduğu bilinmektedir (Saha notu, 04.01.1982, s. 48). Başka bir 21.11.2018 tarihindeki DEO dersinde ise öğretmen ile öğrenci geç buluşmuştur. Öğrencinin dersin yapılacağı yere zamanında gelmiş olmasına rağmen öğretmenin gelmesini 7 dakika beklemiştir. Buna bir de destek eğitim sırasında odaya fotokopi için girip çıkanlar eklenince öğretim süreci sekteye uğrayarak zaman konusunda sorunlar yaşanmıştır. Derste öğretmen “*Dersin bitimine kaç dakika var?*” sorusundan sonra saate bakarak 3 dakikanın kaldığı saptamıştır. Ardından “*Neyse bu konu ağır daha sonra anlatırım*” (Saha notu, 21.11.2018, s. 13) demiştir.

Bunların yanı sıra, gözlemler sonucunda Öğretmen-2 hariç diğer öğretmenlerin yürüttüğü DEO ders içerikleri ile genel eğitim sınıfındaki ders içeriklerinin birbiri ile örtüşmediği anlaşılmıştır. Öğretmen-1'in ve Öğretmen-3'ün derslerde kullandıkları çalışma kâğıtlarının içeriklerinin bir amaca hizmet edecek biçimde sıralanmadığı çıkarımı yapılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 03.06.2019, s. 130). 05.12.2018 tarihli saha notunda (s. 18) Öğretmen-1'in "*Kafama göre içeriği hazırlıyorum*" şeklindeki sözlü ifadelerinin araştırmacının çıkarımlarını destekler yönde olduğu anlaşılmıştır. Çalışma kâğıtlarının içeriğinin her ders gelişigüzel belirlendiği öğrencinin düzeyine ya da kolaydan zora gibi herhangi bir öğretim ilkesine göre belirlenmediği anlaşılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 31.05.2019, s. 122). Öte yandan Öğretmen-2, DEO ders içeriğini genel eğitim sınıfında kullanılan okul ders kitabını takip ederek sürdürmüştür. Ancak 05.12.2018 tarihli saha notunda (s. 17) Öğretmen-2'nin genel eğitim sınıfındaki derslere paralel gittiğini sadece içeriği hafiflettiğini ifade etmesine karşılık 15.04.2019 tarihli saha notunda (s. 92) DEO derslerinde öğrencinin psikolojik olarak rahatlama ihtiyacı olduğunu düşündüğü için onunla ders yapmadığını ve sohbet ettiğini belirtmiştir. Bunu yapmasının gerekçesini "*Zaten konular ağırlaştı. İlk konuları biraz işledik ama sonraki konuları zaten anlayamazdı. Ben de anlatmadım*" şeklinde ifade ettiği belirlenmiştir.

Öğretim süreci ile ilgili olarak öğretmenlerin ve rehberlik öğretmenin bildirdiği sorunlardan farklı olarak öğretim sürecinin niteliği nedeniyle veli şikayetlerine neden olması bakımından sorunların yaşandığını "*Bazı arkadaşlar sadece zamanı doldurmak için. Ki zaten velilerin de şikâyet ettiği ...*" (Müdür yardımcısı, s. 19, str. 702-707) ifadesiyle belirtilmiştir. Müdür yardımcısının görüşünü destekler biçimde araştırmacı sahada olduğu sırada gözlem yaptığı DEO derslerinin dışındaki başka DEO dersiyle ilgili öğrenci velisinin şikâyeti olduğunu öğrenmiştir. Öğrenci velisi, destek eğitim odası derslerinde öğretmenin öğrenciye bir çalışma kâğıdını verdiğini ve kendisinin de telefonuyla oynadığını ifade etmiştir. Bu veli böyle yürütülecekse destek eğitim dersi istemediğini sınıf öğretmenine bildirmiştir (Araştırmacı günlüğü, 27.12.2018, s. 41).

### **3.5.3. Genel eğitim ve DEO ölçme değerlendirme sürecine ilişkin sorunlar**

Gerçekleştirilen bu araştırma sırasında ÖGÖ'lere ilişkin genel eğitim sınıfında diğer öğrencilerden farklı herhangi ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmemiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Buna göre, bir öğretmen genel eğitim sınıfında yaptığı yazılı sorularının maddelerinin diğer öğrencilerle aynı olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu soru maddelerinin puanlamasında uyarılama yapıldığını “*Maddeler aynı, kriterlerin puanlamasını değiştirdim.*” (Öğretmen-4, s. 52, str. 1923) biçiminde ifade etmiştir. Tüm bunların yanı sıra DEO dersi yürütmeyen öğretmen, genel eğitim dersinde işitme yetersizliği olan ÖGÖ için farklı bir ölçme değerlendirme sürecine gerek duymadığını belirtmiştir. Aynı öğretmen geçmiş yıllardaki bir öğrencisi için farklı bir uygulama yürüttüğünü şöyle ifade etmiştir:

*“Öğrencinin durumuna göre değişiyor. Sadece duyma ile ilgili bir sıkıntısı var. Algılamada ve yorumlamada çok fazla sorunu yok. Sınavlarını normal yapıyorum, diğer öğrencilerden ayırmıyorum. Yani 45-50 civarında notlar alıyor. Ama geçen sene bir öğrencimiz vardı. Ona ayrı sınav yapıyordum. Resim çizmekten hoşlanıyordu. Diyelim ki üçüncü sınavı yapıyorsam 19 Mayıs’la ilgili düşüncelerini resime aktarmasını istiyordum.”* (Öğretmen-5, s. 62, str. 2283-2288)

Öğretmenlerin ifadeleri ile benzer olarak normal gelişim gösteren öğrencilerin tümü akranlarının kendileri ile aynı yazılı sınavları onların da cevapladıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşünü bir öğrenci en açık biçimde “*...hepimiz aynı yazılıdan oluyoruz. Öğretmenler ellerinde kâğıtlarla aynı kâğıdı dağıtıyorlar sıradan.*” (Öğrenci-9, s. 38, str. 1250-1253) sözleriyle açıklamıştır. Ulaşılan bu bulguyu desteklemek amacıyla araştırmacı genel eğitim sınıfı yazılı sınav dökümanlarına ulaşmış ve ÖGÖ’ler için herhangi bir düzenlemenin yapılmadığını belirlemiştir (Araştırmacı günlüğü, 10.06.2019, s. 138). Buna örnek bir belge aşağıdaki Görsel 3.20’de görülmektedir.

19x4=76P

FEN BİLİMLERİ-8

1. Yukarıda verilen atımlar dengede olduğuna göre, X ve Y fletken kılıflarının yük durumları aşağıdakilerden hangisinde doğru gösterilmiştir?

A) B) C) D) Nötr Nötr

2. Yukarıda verilen atımlar dengede olduğuna göre, X ve Y fletken kılıflarının yük durumları aşağıdakilerden hangisinde doğru gösterilmiştir?

A) B) C) D) Nötr Nötr

3. Yukü K elektroskobuna (+) yükü L cismi yaklaştırıldığında elektroskobun yaprakları biraz daha açıldığı gözlemlenmektedir. Buna göre, elektroskobun yükü için ne söylenebilir?

A) (+) yüküdür B) (-) yüküdür C) Nötr D) Bir şey söylenebilir

4. Yukü KL ve MN metal çubukları yalıtan üzerinde çekildiği gibi durmakta iken (+) yükü bir küre KL çubuğunun K ucuna dokunduruluyor. Çubuklardaki yük dağılımı aşağıdakilerden hangisi gibi olur?

A) B) C) D) Nötr Nötr

5. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

A) Pozitif ve negatif yük sayıları eşit olan cisimlere nötr cisim denir. B) Elektrik yüklü bulutlar birbirlerine yeterince yaklaşırsa birinden ötekine elektrik yükü boşalmasına şimşek denir. C) Maddelerin yapısında pozitif ve negatif elektrik yükleri bulunur. D) Aynı cins elektrikle yükü cisimler birbirini çekerler.

6. Yıldırım ve şimşekte alan elektrik fazladır. Yıldırım sırasında bu elektrik geçtiği yerleri yakar ve havayı ısıtır. Ancak çok fazla ısıran hava, birden genişler ve etrafında bir hava sıkışması meydana getirir ve ses oluşur. Oturan bu sese ne ad verilir?

A) Yıldırımses B) Paratoner C) Gök gürültüsü D) Topraklama

19. Periyodik tabloda yerleri belirtilen X, Y, Z ve T elementleri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

A) Y metalik, Z ametallik özellik gösterir. B) T'nin son katmanında 8 elektron bulunur. C) X alkali metaldir. D) X ve Y'nin kimyasal özellikleri benzerlik göstermez.

20. I. Sirkeli su II. Tuzlu su III. Sabunlu su Yukarıda verilen çözeltiler için, aşağıdakilerden hangisi ortaktır?

A) pH değerleri 7'ye eşittir. B) Elektrik iletirler. C) Mavi turnusolün rengini kızımsıya çevirirler. D) Tatlım ekşidir.

21. Yukarıdaki periyodik tabloda yerleri belirtilen elementler arasında oluşan; I. NH<sub>3</sub> II. KCl III. HNO<sub>3</sub> IV. AlBr<sub>3</sub> V. NO<sub>2</sub> bileşiklerinden hangileri kovalent bağlıdır?

A) I ve V B) I ve IV C) I, III ve V D) I, II ve IV

22. Aşağıdakilerden hangisi asit yağmurlarının sebep olduğu olaylardan biri değildir?

A) Toprağın verimliliğinin artması B) Ormanların yavaş yavaş yok olması C) Antik yapıların zamanla aşınması D) Topraktaki bazı minerallerin eksilmesi

23. 500 adenin nükleotidi, 450 sitozin nükleotidi bulunan bir DNA zincirinin toplam nükleotit sayısı kaçtır?

A) 900 B) 1000 C) 1500 D) 1900

24. Şekildeki sistem dengede olduğuna göre dinamometrenin gösterdiği değer kaç N dur? (Eşit bölmeliendirilmiş çubuğun ağırlığı önemsenmiyor.)

A) 10 B) 12 C) 25 D) 30

25. Aşağıdakilerden hangisi bir yanma tepkimesidir?

A)  $H_2 + \frac{1}{2} O_2 \rightarrow H_2O$  B)  $MgO + CO_2 \rightarrow MgCO_3$  C)  $H_2O (sıvı) + ısı \rightarrow H_2O (gaz)$  D)  $NaCl \rightarrow Na^+ + Cl^-$

NOT: HER BİR DOĞRU CEVAP 4 PUANDIR. SINAV SÜRESİ 40 DAKİKADIR. SAĞARILAR.

Görsel 3.20. ÖGÖ-1'in fen bilimleri dersi yazılı sınavı

Görsel 3.20'de ÖGÖ-1'in fen bilimleri dersi yazılı sınavı görülmektedir. Bu yazılı sınav tüm sınıftaki öğrenciler için hazırlanmıştır. ÖGÖ de bu yazılı sınava herhangi bir uyarılma olmaksızın tabi olmuştur (Saha notu, 27.05.2018, s. 79).

Diğer bir sonuç ise DEO'da değerlendirme yapılmadığıdır. Bu konuda katılımcı branş öğretmenleri ölçme değerlendirme sürecini etkili olarak yürütmediklerini “Ölçme değerlendirmeyi açıkçası ben fazla önemsemedim.” (Öğretmen-2, s. 21, str. 783-788) ve “...değerlendirme yapmıyoruz...” (Öğretmen-3, s. 35, str. 1306) sözleriyle belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri ile benzer olarak rehberlik öğretmeni öğretmenlerin derslere ilişkin ölçme değerlendirme yapmadıklarını ancak yapılması gerektiğini rehberlik öğretmeni “Yapılsa iyi ama yapılmıyor.” (Rehberlik öğretmeni, s. 4, str. 152) sözleri ile ifade etmiştir. Müdür yardımcısı ise hem öğretmenlerin hem de rehberlik öğretmenin ifadelerini destekler biçimde DEO derslerinde ve genel eğitim derslerinde ölçme değerlendirme sürecinin sağlıklı yürütülmediğini “Bunlara özel sınav yapılması lazım. Bizim öğretmenlerimiz de çoğu zaman normal yapıyor.” (s. 3, str. 92-94) sözleriyle ifade etmiştir. Ek olarak, bu sürecin okul yönetimi olarak takibini yapmadıklarını “...biz sınavları açıpta kâğıtlara falan bakmıyoruz...” (Müdür yardımcısı, s. 18, str. 681-684) sözleriyle belirtmiştir.

### 3.5.4. DEO'nun fiziksel durumundan kaynaklanan sorunlar

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcı müdür yardımcısı destek eğitim hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi bakımından okuldaki fiziksel ortamlara ilişkin yaşanan sorunları “... destek eğitim odaları sıkıcı, yetersiz. Bir tane odamız var. Yeri geldiğinde idari odayı, bilgisayar laboratuvarını kullanıyoruz. Hiç de uygun değil.” (Müdür yardımcısı, s. 5, str. 184-186) sözleriyle ifade etmiştir. Müdür yardımcısının ifadesini destekler biçimde 26.12.2018 tarihli DEO dersinin sene başında belirlenen kütüphanede yapılamayarak uygun fiziksel bir alan araştırılmıştır. Ders sonrası kütüphanin dolu olma sebebini okul müdürü “Okulda çok fazla Suriyeli öğrencinin olması sebebiyle Türkçe öğreticisi okula atandı. Okulda başka yer olmadığı için çalışmalarını kütüphanede yürütebileceğini bildirdik” şeklinde açıklamıştır. Böylece zaten fiziksel bakımdan yetersiz olan okulda derslik yetersizliğinin daha da arttığı anlaşılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 26.12.2018, s. 37).

Müdür yardımcısı ile araştırmacının günlüğündeki ifadeler ile benzer biçimde katılımcı öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunun DEO'ların nicel olarak yetersizliği ve uygun olmayan fiziksel ortamlarda derslerin yürütülmek zorunda kalınmasına örnek ifade şöyledir:

“...böyle bir odasının olması, ama benim bu odayı kullanamam, bana denk gelmemesi, bir yıl boyunca fotokopi odasında destek eğitim yapmaya çalıştık, ... sürekli fotokopi çekmek isteyen öğretmenler, haklı olarak. Veli görüşmesi yapmak isteyen öğretmenler, girip çıkan öğrenciler, en büyük sıkıntım bu oldu. Isınma sorunu yaşadık orada. Ben çok üşüdüm, öğrencim çok üşüdü. ... Karanlık odamız, güneşi görememek benim ruhumu daralttı.” (Öğretmen-1, s. 8, str. 279-287).

Öğretmen-1'in ifadelerindeki DEO dersinin yürütüldüğü fiziksel ortam okul yönetimi tarafından memur odası olarak tanımlandığı belirtmiştir. Ayrıca memur odasının DEO olarak yasal izni alınmış dört odadan birisi olmadığı bilgisi edinilmiştir. Öğretmenin bu destek eğitimi yürütmesi için DEO okul çalışma programında belirtilen yer öğretmenler odasıdır. Ancak öğretmenler odasında boş derslere bağlı dinlenmekte olan öğretmenler olması nedeniyle DEO dersleri okul idaresinin bilgisi dahilinde yıl boyunca memur odasında yürütülmüştür. Bu ortamda 02.01.2019 tarihli saha notunda elektrik kesintisinden dolayı karanlık olması ve öğrencinin çalışma kâğıdını okuyamaması nedeniyle ders yürütülemediği belirtilmiştir (Saha notu, 02.01.201, s. 40). Buna göre araştırmacı fiziksel ortamdaki soruna bağlı olarak uygulama sürecinin de sekteye uğradığına ve sorun yaşandığına dair çıkarımda bulunmuştur (Araştırmacı

günlüğü, 02.01.2019, s. 45). Bahsi geçen ve sene boyunca Öğretmen-1 ile ÖGÖ-1'in destek eğitim dersi yürütülen odanın dış görünümü Görsel 3.21 ve Görsel 3.22'de, iç görünümü Görsel 3.23 ve Görsel 3.24'da görülmektedir.



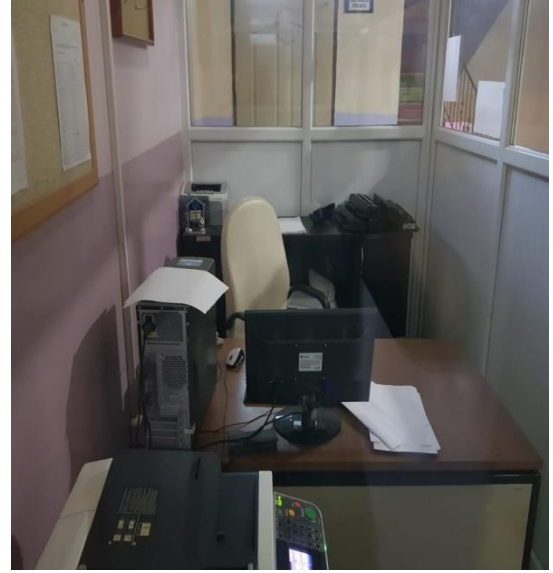
**Görsel 3.21.** Memur odası dış görünüm-1



**Görsel 3.22.** Memur odası dış görünüm-2



**Görsel 3.23.** Memur odası iç görünüm-1



**Görsel 3.24.** Memur odası iç görünüm-2

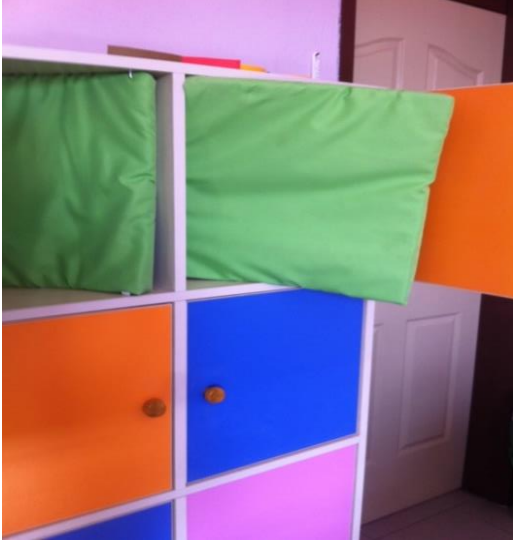
Görsel 3.21'de Öğretmen-1 ile ÖGÖ-1'in destek eğitim yürüttüğü mekânın aydınlatılmamış hali, Görsel 3.22'de de koridor ledleri ile aydınlatılmış halidir. Buna ek

olarak Görsel 3.23’de yine bu mekânın aydınlatılmamış, Görsel 3.24’da ise oda lambası ve koridor ledleri ile aydınlatılmış hali görülmektedir.

Öğretmenler ve müdür yardımcısı ile benzer biçimde rehberlik öğretmeni fiziksel yapıda yaşanan sorunları “*Fiziksel yapı yetersiz, oda yetersiz. ...her odada bir destek eğitim moduna geçiliyor ama çocuğa bireysel eğitim verilecek bir ortam olmuyorki.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 4, str. 133-136) şeklinde belirtmiştir. Bunlara ek olarak rehberlik öğretmeni DEO’ların okuldaki fiziksel konumu nedeniyle ulaşılabilirliğinin zorluğuna bağlı olarak sorunlar yaşadıklarını “*Konumu en üst katta. Ne alaka....*” (Rehberlik öğretmeni, s. 10, str. 401-406) sözleri ile ifade etmiştir. Öte yandan katılımcı ÖGÖ’lerin genel eğitim sınıfının konumu ve erişilebilirlikle ilgili yaşanan sorunu detaylı olarak şöyle ifade etmiştir: “*Çocuk engelli tekerlekli sandalyeyle mecburen ne yaptık onu alt kata aldık şubesiyle birlikte. Asansör var ama kapatıldı. Enteresan bir şekilde kullanımı yasaklandı. Sürekli 3. katta koridorda duramaz. Kantin alt katta gezmek isteyecek, hava almak isteyecek.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 3, str. 125-131).

Bunlara ilave olarak destek eğitim yürüten dört katılımcı öğretmen, rehberlik öğretmeni ve müdür yardımcısı DEO’yu fiziksel olarak uygun bulmadıklarını ancak herhangi bir düzenlemenin de yapılmadığını belirtmişlerdir. Buna konudaki görüşlere örnek “*Hiç bir özel alan yaratmadan destek eğitim vermeye devam ediyoruz.*” (Öğretmen-3, s. 30-31, str. 1128-1132) şeklinde açıklanmıştır. Öğretmen-3’ün ifadelerini destekler biçimde araştırmacı günlüğünde; ortamda öğrencilerin dikkatini dağıtacak, öğrenmelerine engel olacak çeşitli nesnelerin ortadan kaldırılmadığı ya da öğrencinin öğrenmesini destekleyecek herhangi bir fiziksel ortam düzenlemelerinin yapılmadığını belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 04.01.2019, s. 50). Bunlara ek olarak araştırmacı işitme kayıplı bir öğrenci ile yürütülen gerek DEO gerekse genel eğitim sınıfı derslerinde perdesiz ve bazen açık kalan pencerelere ile herhangi bir kaplamanın olmadığı yüksek boş duvarlara bağlı olarak ses yalıtımının olmadığı ve dış gürültülerin olduğunu gözlemlemiştir (Saha notu, 27.05.2018, s. 80).

Bu konudaki fikrini müdür yardımcısı ise ve “*Sadece Milli Eğitimin gönderdiği bir dolaptan başka bir şey yok.*” (Müdür yardımcısı, s. 10, str. 380) biçiminde belirtmiştir. Diğer yandan müdür yardımcısının aksine destek eğitim odasında ortam düzenlemelerine olanak sağlayacak birçok donanımın olduğu Görsel 3.25, Görsel 3.26, Görsel 3.27 ve Görsel 3.28’te görülmektedir.



**Görsel 3.25.** Yer minderleri



**Görsel 3.26.** Masaüstü bilgisayar



**Görsel 3.27.** Akıllı tahta ve pano



**Görsel 3.28.** Masa ve sandalyeler

Görsel 3.25’de görüldüğü üzere DEO’da öğretmenlerin yapılacak çeşitli etkinlikler için ortam düzenlemeleri yapmalarına olanak sağlayan yer minderleri bulunmaktadır. Benzer biçimde Görsel 3.26’de görülen masaüstü bilgisayar, Görsel 3.27’te görülen akıllı tahta ve panolar ve Görsel 3.28’teki masa ile sandalyeler amaca uygun olarak öğretim ortamı düzenlenmesine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir.

### 3.5.5. Öğretmenlere ilişkin sorunlar

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin sorunlar temasının ortaya çıkan diğer bir alt teması da öğretmenlere ilişkin sorunlardır. Buna göre; öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin yapılması gerekenlere dair bilgi ve deneyimlerinin olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir sorun ise öğretmenlerin ÖGÖ ile yürüttükleri DEO derslerinde motivasyon ve mesleki doyum konusunda sorun yaşadıklarıdır. Öte yandan öğretmenlerin ÖGÖ'ler ile yürütülen öğretim süreçlerinde yeterli çaba sarfetmedikleri, kısır döngüye girdikleri ve tükenmişlik hissettikleri; aynı zamanda öğrencilere karşı ilgisiz ve isteksiz oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğretmenlere ilişkin ÖGÖ'lere tahammülsüzlük ve öğrencileri dersten kovma gibi sorunlar yaşandığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin ÖGÖ'lere ilişkin toplantılara katılmamak için mazeretler ürettiği ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarını külfet olarak gördüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretmenlerin DEO hizmetini sadece maddi kazanç amacıyla yürüttüğü anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin, ÖGÖ'ler ile gerek genel eğitimde gerekse DEO hizmeti konusunda bilgi ve deneyimlerinin olmamalarından kaynaklı sorunlar olduğu “*Ne yapılabilir çok bir fikrim yok, 40 dakikalık bir derste benim hem normal öğrencilerime hem de onlara hitap etmem gerekir, bunu nasıl sağlamalıyım?*” (Öğretmen-1, s. 2, str. 66-69) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen-1'in ifadelerini destekler biçimde Veli-2, genel olarak şimdiye kadarki tüm öğretim kademelerinde öğretmenlerin ÖGÖ ile öğretim yapma konusunda bilgi yetersizliğine bağlı yaşanan sorunları şöyle ifade etmiştir:

*“... çocuk mesela orada duyamadığında öğretmen ona döndüğünde işte çocuğum duydun mu o da duydum diyor. Ama duymuyor. Çünkü orada bir sürü ses var. İşte diyor öğretmen: “Ben yüksek sesle ders veriyorum”. Ama sen yüksek sesle bağırdığın zaman o çocuk seni duyamaz. Hızlı konuşursan onu anlayamaz. Sen ona tane tane anlatarsan, yüksek tonla değil de alçak tonla değil de ona orta tonla. İmplantı sağ tarafta, solda durursan duyamaz seni. Şurdaki mesafede durusan seni duyamaz.”* (Veli 2, s. 16, str. 539-547)

Öğretmenlere ilişkin diğer bir sorun ise kendi motivasyonları ve mesleki tatmin konusunda olduğu “*Uygulamaya dair ben kendi motivasyonumu çok yüksek tutmak zorunda kalıyorum. Çünkü çok sıkılıyorum. Mesleki tatmin kesinlikle hissetmiyoruz.*” (Öğretmen-3, s. 35, str. 1299-1304) şeklinde belirtilmiştir. Diğer bir öğretmen ise kendi yoğunluk ve yorgunluğuna bağlı olarak uygulama sürecinde etkili olamadığını “*...ders*

*saatim de fazla olduğu için. Mesela yorgundum yetemedim.*” (Öğretmen-2, s. 21, str. 770-771) sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen-2'nin ifadesini destekler biçimde araştırmacı ders gözlemine gittiği sırada öğretmen ve öğrenciyi DEO'da bulamamıştır. Ardından DEO öğretmeni ile koridorda karşılaşmıştır. Öğretmen dersin yapılamama sebebini *“Uykusuzdum, öğrenci de zaten biraz rahatsızdı. Dersi iptal ettim. Hafta içi Müzik gibi bir derste telafi yaparım.”* sözleriyle açıklamıştır (Saha notu, 02.01.2019, s. 40). Öğretmen-2'nin okul idaresine veya rehberlik öğretmenine haber vermeden telafi dersini Müzik dersinde yaptığı belirlenmiştir. (Araştırmacı günlüğü, 04.01.2019, s. 50)

Bunların yanı sıra bir öğretmen öz eleştiri yaparak yeterli çaba sarfetmediklerini ve kısır döngüye girdiklerini *“Destek eğitim veren öğretmenler, bizde yapabileceğimiz şeyler varken yapmıyoruz.”* (Öğretmen-3, s. 26, str. 978-979) ve *“Bir kısır döngüye giriyoruz bir yerden sonra. ... Yapılan etkinlikler hep aynı kalıyor.”* (Öğretmen-3, s. 36, str. 1339-1340) cümleleriyle belirtmiştir. Bu ifadeleri destekler biçimde araştırmacı Öğretmen-3'ün gözlemlenen tüm DEO derslerinde okuma metni ve buna bağlı okuduğunu anlama soruları içeren çalışma kâğıtları kullandığını gözlemlemiştir (Saha notu, 10.01.2019, s. 50). Öğretmenlerin ifadelerini destekler biçimde araştırmacı gözlemler sırasında öğretmenlerin DEO derslerindeki sabırsız tutumlarını ve hızlı ders akışını genel eğitim derslerinde de sürdürdüğünü gözlemlemiştir. Örneğin 02.05.2019 tarihli gözlemde, genel eğitim sınıfında öğretmen metni sesli okuyup özetlemiştir. Metnin konusunu ve ana fikrini söylemiştir. Bu sırada ÖGÖ dersle hiç ilgilenmemiş ve çantasını karıştırmıştır. Hatta bir ara öğrenci ağzına yiyecek bir şeyler atmış ve başını sıranın üzerine koyup yatmıştır. Bu öğrencinin dışında gözlem sırasında dersle ilgilenmeyen veya uyuyan öğrencilere rastlanmıştır (Video/teyp kaydı, 02.05.2019). Sonuç olarak öğretmenlerin ifadeleri ve saha notlarından yola çıkarak araştırmacı öğretmenlerin davranışlarında tek düzelik ve tükenmişlik olduğuna dair günlüğüne çıkarımda bulunmuştur (Araştırmacı günlüğü, 02.05.2019, s. 95).

Diğer bir bulgu ise genel eğitim sınıflarında öğretmenlerin ÖGÖ'ler ile ilgilenmediklerine ilişkindir. Bu normal gelişim gösteren bir öğrencinin *“Sınıfta biraz ayrımcılık olabiliyor, çalışkanlar çalışkan olmayanlar olarak. Çalışkanlara biraz daha ilgi gösteriyorlar. Anlamıyorlar diye bunların üstlerine pek düşmüyorlar.”* (Öğrenci-7, s. 28, s. 941-944) şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. Diğer bir öğrenci ise öğretmenlerinin özel gereksinimli akranı ile hiç ilgilenmediğini *“Onunla hiç hoca ilgilenmiyor ki.”* (Öğrenci-11, s. 43, str. 1420-1422) sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci-



7'nin ifadesini destekler biçimde araştırmacı tüm genel eğitim sınıfı gözlemleri sırasında ÖGÖ'lerin derste oldukça sönük kaldığı ve aktif olmadığı çıkarımında bulunmuştur. Bu çıkarımın ortaya çıkma gerekçeleri sıralanacak olursa öncelikle araştırmacının genel eğitim sınıfına girdiği ilk derslerde öğretmenler ÖGÖ'lerin derslere katılmaları için çaba göstermişlerdir. Bunun için öğrencilere konu hakkındaki düşünceleri sorulmuş (Video/teyp kaydı, 15.04.2019) bazı yerleri onun sesli okumasını (Video/teyp kaydı, 09.05.2019) istemişlerdir. Diğer bir gerekçe ise araştırmacının günlüğünde öğretmenlerin söz almak istemeyen öğrencilere pek söz vermediği ya da derse katmaya çalışmadığının belirtilmiş olmasıdır. Buna genelde derse katılan öğrencilerin aynı kişilerden oluştuğuna dair gözlemler de eklenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 06.05.2019, s. 100).

Bunlara ilave olarak bir öğretmen sınıflarında başka ÖGÖ olabileceğini ama kendi ihmallerinden kaynaklı olarak öğrencilerin tanılanmadığını ve bu öğrencilerin göz ardı edildiğini *“Birçok öğrencimizin şuan kaynaştırma olması gerekiyor. Çoğunun mesela tanısı yok diye biz de göz ardı etmiş olabiliriz.”* (Öğretmen-2, s. 22, str. 816-818) sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadeyi destekler biçimde araştırmacı 15.04.2019 tarihli ders gözlemi sırasında genel eğitim sınıfındaki konuşma bozukluğu ve ses ile ilgili sorunu olan bir öğrencinin söz almasının ardından sınıfta başka ÖGÖ olup olmadığına dair kendini sorgulamıştır. Ancak okulun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenci listesinde sınıfta başka öğrencinin olmadığı anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin risk grubundaki öğrencilere dair müdahale veya yönlendirmenin ihmal edildiği çıkarımında bulunmuştur (Araştırmacı günlüğü, 15.04.2019, s. 86). Bir diğer ihmal edilen konunun ise öğretmenlerin destek eğitim dersi yürüttükleri öğrencilerin ek yetersizliği olduğunu farketmeleri ve bununla ilgili belgelendirilmiş herhangi bir müdahale programının veya yönlendirilmenin olmamasıdır. Araştırmacı destek eğitim odası dersinde öğrenci metni sesli okurken öğretmenin sürekli telaffuzuyla ilgili öğrenciye müdahale bulunduğunu gözlemlemiştir. Öğrencinin “ř” gibi bazı harfleri doğru telaffuz edememesine bağlı olarak öğretmen *“Ben bazı kişilere böyle söyleyemedikleri harfleri söylettim.”* söyleminde bulunmuştur. Ardından öğrenciye bir iki defa “ř” dedirtmeye çalışmıştır. Öğrencinin daha önceki derslerde de konuşma bozukluğu olduğu gözlemlenmiştir. Bunun üzerine araştırmacı günlüğüne *“Keşke bu konuda öğrenciye nasıl destek olabileceği konusunda biraz araştırma yapsa ya da bu bağlamda ayrı bir ayrıntılı değerlendirmeye*

yönlendirseydi!!!” (Araştırmacı günlüğü, 12.12.2018, s. 24) şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden farklı olarak müdür yardımcısı, ÖGÖ’lerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerinin ve DEO hizmetlerinin yürütülmesine dair öğretmenlerin ÖGÖ’lere karşı istenmeyen tavır ve davranışları olduğuna dair görüşünü “*Öğretmen bağıyor, çağırıyor, onu kovalıyor, dersine almıyor zaman zaman.*” (s. 24, str. 890-891) sözleriyle ifade etmiştir. Bu konudaki düşüncelerini detaylı olarak şöyle açıklamıştır: “*Kaynaştırma öğrencilerine zaman zaman tahammül edemiyorlar. Öğretmen tutmuş kaynaştırma öğrencisini bak hocam dersi sabote ediyor. Hocam burda dursun al...*” (s. 23, str. 860-866). Tüm bunların yanı sıra müdür yardımcısı ÖGÖ’lere ilişkin herhangi bir konuda, öğretmenlerin ürettikleri mazeretlere bağlı olarak biraraya gelinemediğini ve istişare yapılamadığını şöyle ifade ediyor:

“... ikili eğitim var, sabahçı-öğleci. Mesela sabahtan toplan desen, öğleci öğretmenler gelemem diyor 40 tane mazeret üretiyorlar. Öğleden sonra toplanalım desen sabahçı öğretmenler bizim çoluk çocuğumuz var. Çocuğumuza eve gitcez, yemek yapcaz, çamaşır yıkıcaz, bilmem şunu yapcaz. ... toplanamıyoruz malesef.” (Müdür yardımcısı, s. 21, str. 780-785).

Diğer yandan ise öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını kendilerine bir külfet olarak gördükleri “... öğretmenin işini zorlaştırdığını düşünüyorum.” (Öğretmen-1, s. 1, str. 29) ve “...çok fazla evrak işi olduğu için ekstra bir uğraş. Ekstra ilgilenmen gerektiği için bir ekstra bir uğraş...” (Öğretmen-3, s. 27, str. 992-994) şeklindeki ifadelerden anlaşılmaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını kendilerine külfet olarak görmelerinin yanı sıra DEO eğitim hizmeti veren öğretmenlerin amaçlarının sadece ekonomik katkı olduğunu doğrudan açıklayan katılımcılar olmuştur. Buna göre DEO derslerini yürütmeyen katılımcı bir öğretmen, meslektaşlarının bu dersleri ekonomik amaçlar sebebiyle yürüttüğüne dair görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenin bu konudaki ifadesi şöyledir: “*Çok samimiyetine inanmıyorum. Benim gözlemlediğim bu iş ek ders için yapılıyor.*” (Öğretmen-5, s. 61, str. 2244-2247). Müdür yardımcısı da Öğretmen-5’in ifadesini destekler biçimde, öğretmenlerin destek eğitim odasında ders yürütme amaçlarının kendilerine ekonomik katkı olduğunu “*Öğretmen arkadaşlar ekonomik bir desteği kazanmak amacıyla buna eğildiler. Yararlı olayım da bana bir Allah razı olsun desin diye değil. Bunu ben nereden anlıyorum. Arkadaş geliyor diyor ki hocam öğrenci gelmedi ne yapalım...*” (s. 8, str. 310-319) sözleriyle ifade etmiştir. Sözlerine şöyle devam etmiştir: “*Ücret almak için telafi ediyor. Kendisi bir gün*

*gelmediği zaman normal sınıfta eğitim vermediği zaman, niye telafisini yapmıyo?.” (s. 9, str. 321-325).*

### **3.5.6. Ailelere ilişkin sorunlar**

Bu çalışmadaki öğretmenlerin tümü ÖGÖ ailelerinin bilinçsizliği ve ilgisizliğine bağlı olarak sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşünü Öğretmen-2 *“Destek eğitim alan hiç bir öğrencinin aile ilgisi yok. Eve ben ne gönderdiysem o. Üzerine de birazcık ben koyayım yok ailelerde.” (Öğretmen-2, s. 22, str. 830-833)* şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen ise ÖGÖ’lerin ailesinin çocuğunun tanısına dair bilgi yetersizliğine ve çocuğundan beklentisinin olmamasına bağlı yaşanan sorunu *“Aileler çok fazla bilinçsiz. Bu raporun ne anlama geldiğini birçok aile bilmiyor. Biliyorsa da çocuğunun gerizekalı olduğunu düşünüyor.” (Öğretmen-2, s. 25, str. 917-920)* sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer sorun olarak ise bazı ailelerde çocuklarına dair gerçekçi olmayan beklentilerin olduğunu *“...velilerde müthiş bir beklenti var çocuklarına dair. Şu kitabı kullanın hocam, şu konuyu da öğrensin eksik kalmasın. Çocuklarının yeterliliklerini kabul etmeyip, normal çocuktan beklenileni bekliyorlar.” (Öğretmen-3, s. 39, str. 1450-1456)* şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmen-3 ile benzer olarak müdür yardımcısının *“Kabullenmiyorlar...toz kondurmuyor.” (s. 23, str. 871-877)* ifadelerinden çocuklarının durumunu kabullenmemelerine bağlı olarak ailelere ilişkin sorun ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra müdür yardımcısı; ÖGÖ ailelerinin, çocuklarının etiketlenmelerinden duyduğu kaygıya bağlı olarak DEO hizmetlerinden yararlanmadıklarını *“Çocuğuma deli diye söyllettirmem arkadaşları tarafından diye destek eğitimi istemiyor.”(s. 2-7, str. 272-274)* sözleriyle ifade etmiştir. Diğer yandan ailelerin, çocukları DEO derslerine başlasalar bile çeşitli sebeplerle bıraktırdıklarını bir ailenin söylediklerinden örnek vererek *“...faydası olduğuna inanmıyorum o dersin dedi.” (Müdür yardımcısı, s. 18, str. 662-663)* şeklinde belirtmiştir. Müdür yardımcısının görüşünü destekler biçimde araştırmacı okuldaki 8.sınıf düzeyinde bir öğrencinin birinci yarı yıl DEO hizmetinden yararlanırken ikinci yarı yıl yararlanmadığını belirlemiştir. Bunun sebebinin ise ÖGÖ velisinin DEO’yu yararlı bulmadığı ve hizmet veren öğretmenin amaca uygun davranmadığı gerekçesi ile sonlandırma talebi doğrultusunda sürdürülmediği anlaşılmıştır (Saha notu, 25.03.2019, s. 58).

ÖGÖ ailelerine ilişkin çocuklarının durumunu kabullenme sürecinde yaşanan sorunlara ek olarak normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin olumsuz tepkilerinden kaynaklanan az da olsa sorunlar yaşandığı rehberlik öğretmenin “İlk başta tabiki direnç gösterenler, bu duruma alışamayanlar. Dersi etkilediğine dair diğer velilerin tepkisi olabiliyor.” (Rehberlik öğretmeni, s. 2, str. 54-57) ifadelerinden anlaşılmıştır. Bunlara ilave olarak, genel olarak tüm velilerin okula gelmemelerine ve tükenmişliklerine ilişkin sorunlar şöyle ifade edilmiştir: “...sadece kaynaştırma öğrencileri için değil bütün öğrenci velileri için sorunlu öğrenci velisi zaten okula çok fazla gelmek istemiyor ... bir imza atmaya gelmiyor.” (Rehberlik öğretmeni, s. 7, str. 276-282)

### 3.5.7. Öğrencilere ilişkin sorunlar

Katılımcı öğretmenler ÖGÖ'lere ilişkin dikkat ve ilgiyi odaklama, çabuk unutma ve yavaş öğrenmeden kaynaklanan istenilen hedeflere ulaşamama gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna dair örnek bir görüş şöyledir:

*“Çok yavaş ya da kısa süreli öğrenme oluyor. Aslında tamamen öğrenme gerçekleşmesi çokook (vurgulayarak) uzun vadede gerçekleşiyor. Hep kendini tekrar etmek durumunda kalıyorsun. Hedeflenen konular çok kısıtlı kalıyor, çünkü çok yavaş öğreniyorlar. Öğrendiklerini çok çabuk unutuyorlar.”* (Öğretmen-3, s. 34, str. 1248-1252)

Öğretmenin görüşünü destekler biçimde çocuğu hafif zihinsel yetersizlik tanısı almış velinin ifadesi “Aşırı unutuyor. 1 saat sonra sorduğun zaman unuttu.” (Veli 1, s. 1, str. 20-21) şeklindedir. Ancak Öğretmen-3 diğer ÖGÖ'lerde yaşanan sorunların çok azını işitme kayıplı öğrenci ile yaşadıklarını “Çok ilerleme kaydeden bir çocuk ... okur yazar, okuduğunu anlıyor ama örtülü anlamı bulamıyor.” (Öğretmen-3, s. 34, str. 1259-1264) şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan bahsedilen bu öğrencinin genel eğitim sınıfında akranlarının dersi ondan önce anladığı için tekrar halinde sıkıldıklarını “Arkadaşları çabuk anladığı için sıkılmaya başlayabiliyor.” (Öğretmen-5, s. 63, str. 2320) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen-5'in ifadesine karşılık araştırmacının gözlemlerinde ÖGÖ'lerin genel eğitim sınıfındaki derse ilgisiz olduğu ve bazı kitapları karıştırdığı görülmüştür. Gözlem sırasında öğretmen akıllı tahtada çoktan seçmeli sorular dosyası açarak öğrenciler çözmeye başlamıştır. Sınıftaki tüm öğrencilerin derse eşit bir biçimde katılmadığı ve diğer derslerde olduğu gibi bazı öğrencilerin çok ön

plana çıktığı gözlenmiştir. Özellikle bazı kız öğrencilerin çok yüksek sesle, söz almadan doğrudan öğretmen ile diyaloga geçtiği görülmüştür (Video/teyp kaydı, 22.04.2019).

Öğretmenlerin ÖGÖ'lerin hafıza ve öğrenme sorularının yanı sıra rehberlik öğretmenin ÖGÖ'lerin yetersizliklerine bağlı olarak ortaya çıkan davranış sorunlarına ilişkin ifadeleri “*İşitme problemi olan çocuklarımızda konuşma problemi de oluyor. Konuşma problemi olan çocuklarda hırçınlık oluyor.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 13, str. 536-539) şeklindedir. Buna ek olarak rehberlik öğretmeni ÖGÖ'lerin sınıfta kalmanın olmadığını fark etmeleri ile devamsızlık yaptıklarını “*Kaynaştırma öğrencisi sınıfta kalmayacağını öğreniyor. Bu durumu kullanmaya başlıyor ve bir süre sonra okula gelmiyor.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 1, str. 34-43) şeklinde dile getirmiştir.

Müdür yardımcısı rehberlik öğretmenin görüşünü destekler biçimde ÖGÖ'lerin hiperaktivite gibi yetersizlik türünden kaynaklı olarak eğitim öğretimi aksattığına dair sorunlara neden olduğunu “*Çocuk mücade etmiyor. Tavanlara fırlıyor, elektrik kablolarını, öğretmen çocuğa göz kulak olmaktan eğitim yapamıyor.*” (Müdür yardımcısı, s. 6, str. 237-238) sözleriyle ifade etmiştir. Buna ek olarak ÖGÖ'lerin öğretmenlerine karşı davranışlarından kaynaklanan sorunlar da katılımcı müdür yardımcısı tarafından “*Bazıları öğretmenlere karşı saygısız davranabiliyorlar.*” (Müdür yardımcısı, s. 19, str. 697-699) şeklinde ifade edilmiştir.

Tüm bunların yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı bağırma, azarlama, aşağılama ve dalga geçme gibi istenmeyen davranışları “*bağırıyorlar ve azarlamaya çalışıyorlar.*” (Öğrenci-1, s. 2, str. 57-59), “*Bazen aşağılıyorlar.*” (Öğrenci-2, s. 6, str. 185) ve “*...onunla dalga geçiyorlar.*” (Öğrenci-4, s. 14, str. 435) şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifadeleri destekler biçimde bir öğretmen “*Sınıf arkadaşları tarafından dışlandıklarını, dalga geçildiğine şahit oldum.*” (Öğretmen-1, s. 1, str. 7-10) ifadesiyle normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını dışladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenin ifadelerini veli görüşleri de desteklemiştir. Katılımcı veliler çocuklarının akranlarından kaynaklanan etiketleme ve iletişim sorunları yaşadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşünü katılımcı Veli-1 “*... ağlıyor. Özel eğitimin arabasını görürse arkadaşları ona o okula niye gidiyorsun, rahatsızsın o zaman.*” (Veli-1, s. 7, str. 204-205) sözleriyle ifade etmiştir. Ek olarak, çocuklarının gerek destek eğitim odasına gitmesi gerekse rehabilitasyon merkezine gitmesine bağlı olarak akranları tarafından etiketlemeye maruz

kalındığı “... sen çıkıp gidiyorsun derse, senin rahatsızlığın var.” (Veli 2, s. 11, str. 368-369) sözleriyle belirtilmiştir. Diğer veli ise çocuğunun işitme kaybına bağlı olarak akranları ile tüm eğitim kademelerinde iletişim sorunu yaşadığını “Hiç bir zaman arkadaşlarıyla iletişimi düzgün kuramadı.” (Veli 2, s. 10, str. 342) şeklinde belirtmiştir. Buna ek olarak Veli-2, özel gereksinimli öğrencinin akranlarının işitme cihazının önemi ve özeni konusunda hassasiyet göstermemelerine bağlı olarak yaşanan sorunları gözleri dolarak şöyle ifade etmiştir:

“... çocuk oynuyor cihazına değiyor, cihaz düşüyor. Ben daha dikkatli olsana yavrum dediğim zaman şöyle bir cevap da alabildim: Bana ne onun cihazından. İşte arkadaşları kendi aralarında oğlum hakkında konuşuyorlar. O tabi duymadığı için anlamıyor. Konuşup gülüşüyorlar...” (Veli 2, s. 12; str., 394-398)

### 3.5.8. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sorunlar

Rehberlik öğretmeni en büyük sorunun rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin bilgilendirme ve fikir alış verişi toplantılarının yapılamıyor olduğunu “Biz rehberlik psikolojik danışma için seminer programı yapamıyoruz...” (Rehberlik öğretmeni, s. 5, str. 183-190) sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan katılımcı müdür yardımcısı bu çalışmanın yürütüldüğü okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma yürütme komisyonunun aktif olarak işleyişinin olmadığına dair görüşünü “...komisyon bizde varlığı var ama pratikte böyle bir toplantıda gerçekten bir sorun çözme eğilimi yok.” (Müdür yardımcısı, s. 21, str.767-768) şeklinde belirtmiştir. Bunların yanı sıra rehberlik hizmetlerine ilişkin sorunların ortaya çıkmasında yine rehberliğe ayrılacak zamanın ve personelin yetersizliğine bağlı olduğunu “Bizim düzeye göre hiç yeterli değil rehberlik bir saat. O bir saatte hangisine girecek. Bir hafta birisine giriyorsa bir öteki hafta birine giriyor. Yani saatler de uyuşmuyor.” (Müdür yardımcısı, s. 21, str. 802-805) sözleriyle vurgulamıştır. Rehberlik öğretmenin ve müdür yardımcısının ifadelerindeki okuldaki rehberlik hizmetlerindeki aksaklıklar ve eksikliklere bağlı olarak Öğretmen-5 okuldaki rehberlik hizmetleri hakkında bilgi sahibi olmadığını “...ne yapıldığını çok fazla bilmiyorum.” (Öğretmen-5, s. 65, str. 2386) sözleriyle ifade etmiştir.

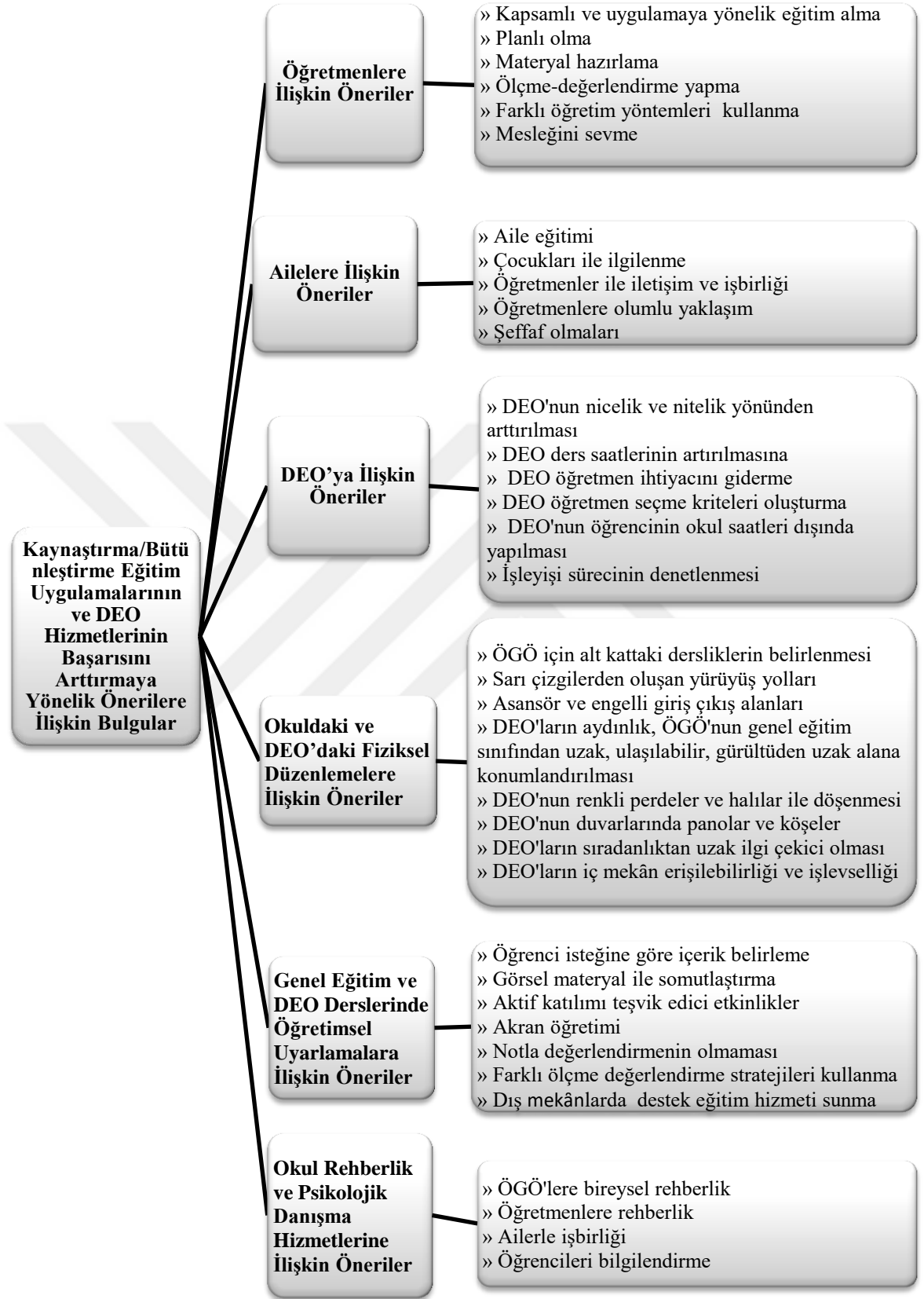
Müdür yardımcısının ifadelerini destekler biçimde 15.04.2019 genel eğitim ders gözlemi sonrası araştırmacı ile hem genel eğitim hem de DEO öğretmenin destek eğitim derslerinde yapılanlar hakkında kısa bir sohbeti olmuştur. Öğretmen son iki haftadır destek eğitim dersi yapmama sebeplerini; birinde öğretmen ve öğrencinin bir

araya gelememe diğer haftada ise öğrencinin psikolojik durumu ve ailevi meseleleri hakkında konuşma olarak açıklamıştır. Ayrıca bu öğrencinin ciddi ailevi problemleri olduğunu, konuşacak kimsesinin olmadığını ve bu nedenle kendisi ile konuştuğunu da eklemiştir. Araştırmacı öğretmene bu konuda rehberlik servisinden yardım isteyip istemediğini sormuştur. Öğretmen “*Bildirdim ama rehberlik bir şey yapmadı. Hem rehberlik ne yapın?*” şeklinde yanıt vermiştir (Saha notu, 15.04.2019, s. 92). Bu yanıt karşılık araştırmacının aklına “*Öğretmen öğrenciye iyi geleceğini düşündüğü bir şeyi yapmaya mı çalıştı yoksa canı ders yapmak istemediği için mi bu yolu seçti?*” sorusu gelmiştir. Bu sorunun akla gelme nedeni öğretmenin daha önce ders sonraları bu yıl kendinde bir tükenmişlik hissettiğinden bahsetmiş olmasıdır. Tüm bunlara bağlı olarak okuldaki gerek destek eğitim hizmetlerinin gerekse rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülmediğine dair çıkarım yapılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 15.04.2019, s. 87).

Bu çıkarımı destekler başka bir bulgu ise araştırmacının okul yönetiminden rehberlik öğretmenin bir haftadır olmadığını öğrenmesidir. Hatta müdür yardımcısı oturduğu yerden kendi kendine söylenir gibi “*Ne zaman oldu ki!*” demiştir. Rehberlik öğretmenin çoğu zaman rapor, izin gibi yollarla okula gelmediği öğrenilmiştir. Buna bağlı olarak rehberlik öğretmenin olmayışının okuldaki rehberlik, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, destek eğitim odası gibi konulardaki işleyişin aksamasına neden olduğu hakkında okul yönetiminden bilgi edinilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 18.04.2019, s. 89).

### **3.6. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarının ve DEO Hizmetlerinin Başarısını Arttırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular**

ÖGÖ'lere yönelik DEO uygulamalarının incelenmesi amacıyla sürdürülen bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik öneriler ilişkin bulgular Şekil 3.7'de görülmektedir.



Şekil 3.7. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik önerilere ilişkin bulgular



Şekil 3.7’de görüldüğü üzere kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik önerilere ilişkin temaya ait birçok alt temaya ulaşılmıştır. Buna göre, ilk alt tema öğretmenlere ilişkin önerilerdir. Ardından ailelere ilişkin öneriler, DEO’ya ilişkin öneriler, okuldaki ve DEO’daki fiziksel düzenlemelere ilişkin öneriler olarak sıralanmıştır. Bunlara ek olarak, genel eğitim ve DEO derslerinde öğretimsel uyarlamalara ilişkin öneriler, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öneriler başlıkları altında aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

### 3.6.1. Öğretmenlere ilişkin öneriler

Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlere ilişkin; öğretmenlerin ÖGÖ’lerle eğitim yürütme, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, destek eğitim hizmetleri ve öğretim yöntemleri hakkında eğitim almalarına yönelik öneriler sunulmuştur. Ancak bu eğitimlerin kısa süreli ve sadece teorik bilgilerden ziyade kapsamlı ve uygulamaya yönelik olması önerilmiştir. Bu konudaki görüşünü Öğretmen-2 şöyle ifade etmiştir: “*Sadece kaynaştırmanın ne olduğu değil, bunlarla ilgili ne yapabiliriz, onlara nasıl yardımcı olabiliriz?*” (Öğretmen-2, s. 14, str. 511-518). Öğretmenlerin tümü ile benzer biçimde rehberlik öğretmeni uzun süreli ve sonunda değerlendirmenin olduğu eğitim önerisini “*Günlük seminer gibi eğitim verilmesin. Kurs gibi, 80 saatlik, okul dışında. Sonunda ölçme değerlendirmenin yapıldığı sertifikayla güzel bir program.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 15, str. 607-617) şeklinde ifade etmiştir.

Bunlara ilave olarak Öğretmen-4, ÖGÖ ile yürüttükleri öğretim sürecinin etkili ve verimli olması bakımından öğretmenlerin planlı olmalarına ilişkin öneriler “*...daha ayrıntılı planlar yaparsak daha başarılı olabilir. Daha zaman kontrol altına alınabilir, yarım kalmayabilir.*” (Öğretmen-4, s. 53, str., 1950-1952) şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin planlı olmalarına ek olarak rehberlik öğretmeni, öğretmenlerin ulaşılması planlanan hedeflere uygun materyal hazırlamalarını ve ölçme değerlendirme yapmalarına ilişkin önerilerini şöyle ifade etmiştir:

“*...BEP’e verdiğiniz amaçla alakalı donanımlı olacaksınız, yanınızda bir materyal olacak hazırladığınız. Sınıf içinde yapılması lazım BEP’in. Destek eğitimdeki arkadaşlar BÖP yapıp bari alması gerekeni destek eğitimde versin. Ona göre ölçme değerlendirme yapsın.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 4, str. 157-165)

Öğretmenler ve rehberlik öğretmeni ile benzer olarak müdür yardımcısı, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve destek eğitim hizmetleri hakkında öğretmen eğitimine ilişkin dair önerisi sunmuştur. Buna ek olarak öğretmenlerin mesleğini severek yapmaları konusunda öneride bulunmuştur. Bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “*Mesleğini sevmek zorunda. Sadece ekonomik rant olarak yaklaşırsa ona zaten verimli olmazki zarar bile verebilir.*” (s. 19, str. 712-714).

### 3.6.2. Ailelere ilişkin öneriler

Öğretmenlerin, rehberlik öğretmenin ve müdür yardımcısının ÖGÖ’lerinin ailelerine ilişkin çocuklarının yetersizlikleri ve eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi için gerekli eğitimlerin sağlanmasına dair önerileri olmuştur. Rehberlik öğretmeni bu konudaki önerilerini “... *veli eğitimleri yapabilirler destek eğitimle alakalı.*” (Rehberlik öğretmeni, s. 17, str. 685-688) şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan katılımcı müdür yardımcısı, ailelerin kendilerine şeffaf olmaları konusundaki önerisini “*Aileler şeffaf olmalı.*” (s. 23, str. 868-869) sözleriyle ifade etmiştir.

Bunların yanı sıra tüm katılımcı öğretmenlerin ÖGÖ’lerin ailelerinin çocukları ile ilgilenmeleri konusundaki önerileri “*Çocukları özel olduğu için onlarla daha fazla ilgilenmeleri ve yoğunlaşmaları gerekiyor.*” (Öğretmen-5, s. 64, str. 2351-2353) ifadesinden anlaşılmaktadır. Öğretmen-5’in ifadesini destekler biçimde normal gelişim gösteren bir öğrenci de “*Ailesinin daha fazla ilgi göstermesi gerekir.*” (Öğrenci-7, s. 28, s. 939) şeklinde görüş bildirmiştir. Buna ek olarak öğretmenler ile iletişim ve işbirliği sağlamalarına dair bir diğer öneri de “*Öğretmenlerle iletişime geçerlerse başarının daha fazla artacağını düşünüyorum.*” (Öğretmen-4, s. 54, str. 1975-1977) şeklinde belirtilmiştir. Bir öğretmenin ifadelerinden ÖGÖ’lerin ailelerinin sadece çocuklarına olan yaklaşımları değil öğretmenlere olan yaklaşımları konusunda da önerisi olmuştur. Ailelerin öğretmenlere olumlu yaklaşım göstermelerine ilişkin öneri “*Bize daha anlayışlı yaklaşımlarını... çünkü çocuklarına bir şeyler katıyoruz. Sık sık gelip kontrol etmeleri, ne aşamada olduğumuzu ya da bir şeye ihtiyacımız olup olmadığını sormaları isterim...*” (Öğretmen-1, s. 11, str. 414-421) şeklinde ifade edilmiştir.

### 3.6.3. DEO hizmetine ilişkin öneriler

Katılımcıların tümünün DEO hizmetinin nicelik ve nitelik yönünden artırılması konusunda önerileri olmuştur. DEO'ların sayısının artırılması ve öğretmenlere ekonomik katkısının artırılmasına yönelik görüş "*Destek eğitim odasının sayısının artırılması...bunun dışında destek eğitim odasının daha cazip hale getirilmeli. Maddi olarak getirisi doyurucu olursa daha çok katkısı olacağını düşünüyorum.*" (Öğretmen-1, s. 2, str. 58-61) şeklinde ifade edilmiştir. DEO'ların nicelik olarak artırılmasının yanı sıra nitelikli hale getirilmesi için MEB'in bütçe ayırması konusundaki öneri "*Destek eğitim odası var mı diye soruyorlar geldikleri gibi, ama içini kim düzenliyor bunun bir bütçesi var mı diye kimse sormuyor, belki onlara bütçe ayrılabilir.*" (Öğretmen-4, s. 55, str. 2018-2022) sözleriyle ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra DEO'dan yararlanan öğrencilerin buradaki ders saatlerinin artırılmasına dair öneriler bulunmaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşü "*...günde 7 saat ders görüyorlarsa bunun 3 ya da 4 ü özel olmalı.*" (Öğretmen-3, 27, str. 1012-1013) şeklindedir. Öğretmen-3 ile benzer şekilde müdür yardımcısı da kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren ÖGÖ'lerin daha fazla DEO hizmeti alması konusundaki önerisini "*Birebir eğitimi daha fazla alması lazım çocuğun.*" (s. 6, str. 216-217) şeklinde belirtmiştir. DEO ders sayılarının artırılmasına bağlı olarak ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının giderilmesine yönelik öneriyi rehberlik öğretmeni "*...farklı okullardan gönüllü olarak bize gelmek isteyen branşçı varsa havuz oluşturabilir İlçe Milli Eğitimlerde. öğretmenlerin boş ders saatlerinde okullara akış sağlanabilir.*" (Rehberlik öğretmeni, s. 17, str. 675-685) şeklinde ifade etmiştir. Bunlara ek olarak rehberlik öğretmeni, DEO'larda hizmet verecek öğretmenlerin belirlenmesine yönelik kriter oluşturulması hakkındaki önerilerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

*"...destek eğitim odalarını yaygınlaştırmak ve eğitimleri arttırmak için ve boş dersim var, paraya ihtiyacım var, özel eğitim nedir ki, iki üç beş anlatırım gibi bir mantıktan çıkartmak istiyorlarsa, bunu gerçekten sistemli, kriterleri belli gerekirse yönergeleriyle gönderilen bir kılavuzuyla bütün branşlardan şu sertifikayı almış, şu yeterliliği göstermiş öğretmenlerin seçilmesi gerekir."* (Rehberlik öğretmeni, s. 15, str. 617-625).

Bunların yanı sıra, DEO'nun işleyiş sürecinin düzenlenmesine dair önerilerini rehberlik öğretmeni "*Aynı özel eğitimdeki gibi öğleci sabahleyin gelip, sabahçı öğleyin gelip çocuk derslerine yine devam etsin ...formatı düzenlenebilir.*" (Rehberlik öğretmeni, s. 8, str. 311-318) sözleriyle ifade etmiştir. Aynı zamanda DEO'nun işleyiş sürecinin denetlenmesine dair önerisini "*...çocuk mesela o gün gelmiyor telafi yapıcız*

*başka bir gün. Neye göre yapıcaz? Ne kadarı gerekli, ne kadarı gereksiz.” (Rehberlik öğretmeni, s. 16; str., 638-643) şeklinde sözlerine eklemiştir.*

#### **3.6.4. Okuldaki ve DEO'daki fiziksel düzenlemelere ilişkin öneriler**

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda okuldaki ve DEO'daki fiziksel ortama ve düzenlemelere ilişkin öneriler ortaya çıkmıştır. Buna göre, ÖGÖ'lerin öğrenim gördüğü dersliklerin ve DEO'ların okuldaki konumlarının belirlenmesi, DEO'ların iç mekân düzenlemeleri gibi birçok öneri dile getirmişlerdir. Okulun fiziksel bakımdan ÖGÖ'lerin yetersizliklerine uygun olarak düzenlenmesine ilişkin öneri *“Öğrencinin durumuna bağlı alt sınıflarda eğitim görmesi gerekir. Görme engelliye ona göre yürüyüş yolları düzenlenmesi; sokaklarda olur ya sarı yollar.” (Öğretmen-1, s. 2, str. 47-49) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler ile benzer olarak rehberlik öğretmeni de okullardaki genel fiziksel ortamlara ve düzenlemelere dair ÖGÖ'lere uygun fiziksel yapının oluşturulması konusundaki önerileri “Okulların hepsinde asansör olmalı. Engelli giriş çıkışları için muhakkak bir yer olmalı.” (Rehberlik öğretmeni, s. 3, str. 122-123) biçiminde ifade etmiştir. Buna ek olarak DEO'ların okullardaki fiziksel konumuna ve düzenine dair önerileri de şöyledir:*

*“... her türlü engel grubu göz önünde bulundurularak okulun ulaşımı kolay bir yerinde olmalı. Çok fazla yoğun trafiğin olmadığı, belki zemin katta hemen düz ayak gidip gelinebilecek. Aydınlık, çok fazla uyarının olmadığı. Çocukların bir rahatlama köşesinin olabileceği, kitap okuyabilecekleri daha okuma yazma bilenlerin seviyesinde, drama yapabilecekleri, kukla köşeleri ....” (Rehberlik öğretmeni, s. 16-17, str. 661-671).*

Bunların yanı sıra, DEO'ların okuldaki konumu konusunda bir diğer öneri *“Bence aydınlık olmalı. Biraz çok içerde de olmamalı çocuklarla birebir, hemen yan sınıfa girmemeli.” (Öğretmen-4, s. 54, str. 2004-2005) şeklinde ifade edilmiştir. Aynı zamanda DEO'ların iç mekân düzenlemelerine ilişkin Öğretmen-1'in detaylı önerileri şöyledir: “Destek eğitim odasının perdelerinin rengarenk olduğu, yerde halının olduğu ve ayakkabımızı çıkartıp yerde öğrenciyle oturup oyun oynayabileceğimiz.” (Öğretmen-1, s. 9-10, str. 348-359). Benzer şekilde Öğretmen-3, DEO'nun fiziksel olarak düzenlenmesine dair önerilerini şöyle ifade etmiştir:*

*“...o odanın içi ilgili sınıf düzeninden farklı bir düzen olması gerekiyor. Etkinliklerin yapılabileceği belki daha rahat sandalyeler ... Çocuğun erişebileceği şekilde yazı tahtası. Çocuğun dikkatini çekecek. daha renkli, panolarla süslenebilen ... duvarlarda renkli posterler olabilir konuyla ilgili, köşeler olabilir okuma köşesi, yazma köşesi...” (Öğretmen-3, s. 38, str. 1386-1393)*

Öğretmenler ve rehberlik öğretmeni ile benzer olarak müdür yardımcısı, DEO'ların fiziksel olarak sıradanlıktan uzaklaşıp öğrencinin birçok ihtiyacına cevap verebilecek, ilgi çekici mekânlar haline getirilmesi gerektiğine dair önerilerini “... zihinsel, algılama güçlüğü çekiyor ise onlarla oyun oynayabilecek bir takım şeylere sahip olmalı o mekânlar.” (s. 19, str. 731-732) sözleriyle belirtmiştir.

### 3.6.5. Genel eğitim ve DEO derslerinde öğretimsel uyarlamalara ilişkin öneriler

Araştırma verilerinin analizi sonucunda genel eğitim ve DEO derslerinin içeriği, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin düzenlenmesine dair çeşitli öneriler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, derslerin içeriğine ve planlamaya ilişkin öneri öğrencinin isteğine bağlı olması yönünde “O gün o neyi ne zaman isterse o konu işlenebilir”. (Öğretmen-5, s. 60, str. 2199-2202) şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler derslerde görsel materyallerin artırılarak öğretim sürecine dair uyarlamalar yapılmasına dair önerilerini “Derslerle ilgili görsellik artırılabilir.” (Öğretmen-2, s. 14, str. 530) ve “...daha fazla görsel materyal kullanılabilir, somutlaştırmak için...” (Öğretmen-4, s. 54, str. 1999-2002) cümleleriyle ifade etmişlerdir. Öğretmenleri ile benzer şekilde müdür yardımcısı, DEO hizmeti sunan öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve materyallerinde uyarlamalar yapılması konusundaki önerisini “...oturup iki kere iki dört eder, dört kere dört on altı eder. Bunu zorla çocuğa anlatmaya... eğer almıyorsa çocuk farklı materyaller ile farklı bir etkinliğe dönüştürebilmeli.” (Müdür yardımcısı, s. 7, str. 261-264) sözleriyle belirtmiştir. Öğretmenler ile müdür yardımcısı ile benzer şekilde rehberlik öğretmeni ise, ÖGÖ'lerin öğretim sürecine aktif katılımlarının sağlanması bakımından genel eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi konusunda çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu konudaki ifadeleri şöyledir: “Etkinliklerde muhakkak bu çocukları da yaparak yaşayarak öğrenme modülleri olup içinlerine bu çocukların da yapabilecek bir uygulama programları olabilir.” (Rehberlik öğretmeni, s. 3, str. 100-103). Buna ek olarak rehberlik öğretmeni öğretim sürecinde akran öğretimi konusundaki önerisini şöyle ifade etmiştir:

*“İşbirlikçi yaklaşımla bu çocukları içine alarak gruplar kurulabilir sınıflarda. Bu çocukları üst sınıflar yada büyük sınıflar çalıştırabilirler. Bunlar uygulamalara ekstra saatler olarak katılabilir. Akran ilişkisini sadece sosyalleşmek anlamında değil öğretim programlarına da aktarabiliriz.”* (Rehberlik öğretmeni, s. 3, str. 108-118)

Ölçme değerlendirme sürecinin uyarlanmasına dair önerilerini ise Öğretmen-4 “*Kesinlikle notla değerlendirilmemeli*” (Öğretmen-4, s. 43, str., 1596-1597) şeklinde belirtmiştir. Bunların yanısıra rehberlik öğretmenin farklı ölçme değerlendirme stratejilerinin kullanılmasına dair ürettiği fikirleri içeren ifadeleri şöyledir:

*“Ben diyorum ki bu çocuklarla yaptığın her çalışmayı bir a4 boş sayfa bile olsa, onun üzerinde çalışıyorsaniz beraber, onun tarihini atıp, o BÖP’ün arkasına takın. En azında o öğretmenin devamlığı olmaz başka bir öğretmen devraldığıında çocuğun çalışmaları gözüktür. Aynı şekilde değerlendirmeler de aslında aylık sistematik yapıp hani her değerlendirme oraya eklenerek ... sınav gibi olmasa da bir envanter gibi ya da formlar da ölçekler de çıkartılabilir.”* (Rehberlik öğretmeni, s., 14; str., 575-584).

Öğretim sürecindeki uyarlamaların yanı sıra müdür yardımcısı DEO derslerinin sadece dersliklerde değil de dış mekânlarda yapılabilmesine ilişkin önerisini şöyle ifade etmiştir: “*...bahçede bir eğitim verilebilir.*” (s. 12, str. 440-444).

### **3.6.6. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öneriler**

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya ilişkin öneriler temasına ait son alt tema okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin önerilerdir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin tamamı, okul rehberlik servisinin ÖGÖ'lere belirli aralıklarla bireysel rehberlik ve danışma hizmetleri sağlaması konusunda öneriler sunmuşlardır. Öğretmen-3 bu konudaki önerisi ve görüşünü şöyle dile getirmiştir:

*“Rehberlik servisinin kendisinin belirlediği belirli aralıklarla, bu öğrencilerle birebir görüşmesi gerekir. Bu çocuk bana net ve dürüst olamayabilir dersin işlenişi hakkında. Belki çocuk beni sevmiyordur, belki ders yapmaktan mutlu değildir. O yüzden belirli dönütlerle bizim dersimizi de, değerlendirmesini de dışsal ve öğrencinin gözüyle, subjektif gözüyle yapabilir rehberlik servisi...”* (Öğretmen-3, s. 39, str. 1433-1437)

Öğretmenlerin ÖGÖ'lere rehberlik hizmeti sunulmasına ilişkin önerilerinin yanı sıra hem kendilerine hem de ailelere rehberlik ve danışma hizmeti sağlaması konusundaki önerileri bulunmaktadır. Öğretmen-2, rehberlik servisinin aileler ile işbirliği sağlaması konusundaki önerisini “*Belki aileleri ile daha fazla iç içe olabilir..*” (Öğretmen-2, s. 24, str. 884-885) sözleriyle ifade etmiştir. Diğer öğretmen ise kendilerine de rehberlik hizmeti sağlanmasına ilişkin önerisini “*...biz başta bilgilendirildik, şu dersleri alabilirsiniz verebilirsiniz diye, onun dışında ne olabilirdi? Nasıl gidiyor arkadaşlar, bir sıkıntınız var mı? Nasıl yardımcı olabiliriz?*” (Öğretmen-

4, s. 56, str. 2051-2053) şeklinde ifade etmiştir. Bunlara ek olarak Öğretmen-1 normal gelişim gösteren öğrencilerin de ÖGÖ'lere yaklaşımlarına dair bilgilendirilmesi gerektiğine dair önerisini “...bu konuda diğer öğrencilerin de belki seminere alınması gerektiğini, çünkü her bir sınıfta muhakkak böyle bir öğrencimiz var.” (Öğretmen-1, s. 9, str. 338-342) şeklinde belirtmiştir. Öğretmen-1'in düşüncesini destekler biçimde araştırmacı okuldaki 5.sınıftan 8.sınıfa kadar tüm sınıflarda en az bir özel gereksinimli öğrencinin bulunduğunu dokümanlara bağlı olarak belirlemiştir (Saha notu, 16.11.2018, s. 3).



## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu başlığı altında, sırasıyla sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. İzleyen başlıklarda her birine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

### 4.1. Sonuç

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının temel amacı, özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamda, en iyi eğitim ve sosyal olanaklarına sahip olmasıdır. Bu bakımdan, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının niteliği için önemli bir faktör olan destek özel eğitim hizmetlerinin sağlıklı işleyişinin sürece katkı sağladığı bilinmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü ortaokul düzeyinde bir genel eğitim okulunda ÖGÖ'lere sunulan destek eğitim odası (DEO) hizmetlerinin yürütülme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen araştırma sonucunda; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin öğretmenlere farklı öğrenciler ile çalışmanın bilgi ve becerilerine katkı sağladığı ve deneyim kazandıkları belirlenmiştir. Öte yandan, ÖGÖ ailelerine çocuklarının eğitim ve gelecek yaşantılarına ilişkin umutsuzluktan kurtulmalarına ve kaygılarının azalmasına katkı sağladığı anlaşılmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin ÖGÖ'lerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine önemli katkıları olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra, normal gelişim gösteren öğrencilere farklılıkları tanımaları, hoşgörü ile duyarlılık kazanmaları, yardımlaşma ve işbirliği kurmaları konularında katkılarına ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır. Katkılarının yanı sıra kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin işleyişine ilişkin birçok aksaklık ile karşı karşıya kalındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu aksaklıkların nedenlerinden birisinin, okuldaki DEO çalışma programının oluşturulması sürecine dahil olacak okuldaki görevli öğretmen sayısının az olmasıdır. Öğretmen sayısının az olmasına karşılık DEO hizmeti sunulacak ÖGÖ'lerin sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulmasında güçlük yaşandığına ilişkin sonuç elde edilmiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetine ilişkin ekibin işbirliği ile sistematik ve planlı bir işleyişinin olmadığı ortaya konulmuştur. Bunun bir sonucu olarak, ÖGÖ'lerin öğretim sürecine ilişkin genel eğitim



dersleri ve DEO dersleri arasında bir eşgüdümün olmadığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda, DEO derslerinin uygulama sürecine bakıldığında; planlamada, öğretim materyalleri ve yöntem tekniklerinde öğrencilere uygun uyarlamaların yapılmadığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Ek olarak, DEO’da herhangi bir fiziksel düzenlemenin yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlar ile birlikte DEO’da yürütülen dersleri sadece bir öğretmenin tekrarlar ve ödevler yoluyla önceki ve sonraki dersler ile ilişkilendirdiği diğerlerinin ilişkilendirmediği belirlenmiştir. DEO derslerinin uygulama süresine ilişkin önemli bir sorun olarak algılanması gereken bir diğer sonuç ise DEO derslerinin herhangi bir ölçme değerlendirme tekniği ile değerlendirilmediğidir. Tüm bu sonuçlar ile birlikte kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetine ilişkin planlama, öğretim sürecine ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin çok sayıda sorun ortaya konulmuştur. Bunlara ek olarak; DEO’nun fiziksel durumundan kaynaklanan, öğretmenlere, ailelere, öğrencilere ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sorunlar olduğu ortaya konulmuştur.

Son olarak elde edilen bulgular ve alanyazın bir bütün olarak düşünüldüğünde, araştırma okulundaki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinin işleyişine ilişkin nicelik ve nitelik bakımından birçok aksaklığın olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın yapıldığı okulda DEO hizmetinin sağlıklı bir biçimde işlemediği hakkında genel bir sonuca varılabilir.

## **4.2. Tartışma**

Raporun bu kısmında araştırma sürecinde elde edilen bulguların tekrar ele alınarak durumun betimlenmesi, yorumlanması ve ilgili alanyazından yararlanılarak karşılaştırmalara, sonuçlara ve çıkarımlara yer verilmiştir. Tartışma araştırma sonuçlarında elde edilen temalara göre başlıklandırılarak yapılandırılmıştır. Buna göre bulgulardan da görülebileceği gibi gerçekleştirilen analiz sonucunda toplam 6 ana tema ortaya çıkmıştır.

### **4.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin paydaşlara katkıları**

Bulgularda da görülebileceği gibi araştırmanın verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan ilk tema kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve

Destek Eğitim Odası (DEO) hizmetinin paydaşları olan öğretmenlere, ailelere, ÖGÖ olan ve normal gelişim gösteren öğrencilere katkıları şeklinde alt temalar olmuştur.

Elde edilen bu sonuçlara göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmeti sayesinde ÖGÖ ile çalışıyor olmalarının öğretmenlere farklılıkları tanıma bağlamında katkılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte alanyazında ÖGÖ ile çalışmanın öğretmenlerin bilgi ve becerilerine katkı sağladığı bilinmektedir (Filik, 2019, Gürgür, Kış & Akçamete, 2012; Kırcaali-İftar, 1998). Bu katkının temel sebebi ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının öğretmenlere bireysel farklılıklara bağlı olarak öğretim süreçlerini düzenleme gibi sorumluluklar yüklenmesi ve buna bağlı olarak yeterliliklerini geliştirdikleri şeklinde açıklanmaktadır (Dev & Haynes, 2015; Lipsky & Gartner, 2009). Araştırmadan elde edilen sonuçlarla alanyazındaki bu açıklamalar birlikte düşünüldüğünde; farklı özellikleri olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin, öğrenci gereksinimlerini karşılamak adına neler yapmaları ve nasıl davranmaları gerektiği konusundaki çabaları ile kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında çalışmanın bir sonucu olarak mesleki deneyim kazandıkları çıkarımı yapılabilir. Bu araştırma sürecinin sonunda elde edilen önemli diğer bir sonuç ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmeti sayesinde ÖGÖ'ler ile çalışıyor olmalarının öğretmenlere merhamet duygusu ve empati yapma becerisi kazandırdığına ilişkin olmuştur. Bu sonucu destekler biçimde Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican'ın (2017) araştırmasında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının öğretmenlere tecrübe kattığı ve merhamet duygularını arttırdığına ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Benzer şekilde alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ÖGÖ'lerin eğitiminde rol ve sorumluluğu olan tüm paydaşlarda empati becerisi ile bireysel farklılıklara saygıyı arttırdığı belirtilmektedir (Dukes & Smith, 2006; Frederickson & Cline, 2009; Loreman, 2007). Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin rol ve sorumluluklarını gereklerine uygun biçimde yerine getirmeleri beklenmektedir. Buna bağlı olarak, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinin öğretmenlere gerek mesleki gerekse kişisel bakımdan birçok katkısı olduğu sonucuna varılabilir.

Bunların yanı sıra kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmeti sayesinde ÖGÖ'lerdeki gelişmelere bağlı olarak ailelerin günlük

yaşamlarının kolaylaştığına ve bilinçlendiklerine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin ÖGÖ ailelerine olumlu katkılar sağladığına ilişkin bulgular ortaya konulmuştur (Çağlar, 2016; İçyüz, 2016). Öte yandan bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin ailelerin çocuklarının eğitim ve gelecek yaşantılarına ilişkin umutsuzluktan kurtulmalarına ve kaygılarının azalmasına katkı sağladığına ilişkin sonuçlardan da bahsetmek gerekir. Bu sonucu destekler nitelikte Kırcaali-İftar (1998), çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürmesinin ve destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasının aileleri motive ettiğini belirtmektedir. Bu sayede ÖGÖ ailelerinin çocuklarının eğitimleri ile gelecek yaşantıları için daha fazla çaba içinde olduklarını da eklemektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenler ve ailelere katkılarının yanı sıra kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ÖGÖ'lere sosyalleşme olanağı sağladığı ve toplumsal yaşama uyum konusunda önemli katkıları olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu alanyazındaki benzer araştırma bulguları desteklemektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Deniz, 2018; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017; Gök, 2009, Halvorsen & Neary, 2001; Heward, 2013; İçyüz, 2016; İlk, 2014; Klingner, Vaughn, Cohen & Forgan, 1998; Yigen, 2008). Bunun yanı sıra, Çağlar'ın (2016) araştırmasında DEO'nun toplumsal yaşama aktif katılımı sağlama konusunda katkıları olduğuna ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Diğer yandan ÖGÖ'lere sosyal uyum ve özgüven konusundaki katkıları ile birlikte DEO hizmetinin sunuluyor olmasının ÖGÖ'lere akademik yönden katkı sağladığı sonucu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde diğer araştırmalarda da DEO hizmetinin ÖGÖ'lere akademik katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Akay, 2011; Al Mamari, 2017; Aydın, 2015; Blackford, 2010; Çağlar, 2016; Dalga, 2019; Desphande, 2013; Filik, 2019; Gürgür, Kış & Akçamete, 2012; Güven, 2019; Kale & Kaptan, 2019; Klingner, Vaughn, Cohen & Forgan, 1998; Koreen, 2001; Pesen, 2019; Sayan, 2019; Ünal, 2008; Ünay, 2012). Diğer yandan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin ÖGÖ'lere diğer bir katkısının ise duygusal yönde olduğuna ilişkindir. Buna göre; ÖGÖ'lere özgüven, sorumluluk duygusu ve olumlu davranış kazanma yönünde katkıları olduğuna ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Alanyazındaki birçok araştırmada benzer şekilde ÖGÖ'lere kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının özgüven (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017) ve DEO

hizmetinin hem genel eğitim hem de DEO derslerinde mutlu ve istekli olma, önemsendiğini hissetme gibi duygusal katkı sağladığı aynı zamanda sorumluluk kazandırdığına ilişkin bulgular ortaya konulmuştur (Al Mamari, 2017; Çağlar, 2016; Filik, 2019; Kol, 2016; Pesen, 2019; Talas vd., 2016). Bunların yanı sıra bu araştırmada öğretmenlerin DEO’da amacının ÖGÖ’lere sözlü ve yazılı ifade becerilerinin gelişimine katkı sağlamak olduğuna ilişkin sonuca ulaşılmıştır. Akay (2011) tarafından yürütülen eylem araştırmasının sonucunda DEO hizmeti sağlanan işitme yetersizliği olan öğrencilerin sözlü ifade becerilerinde artış görüldüğü belirlenmiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin öğretmenlere, ailelere ve ÖGÖ’lere katkısının yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin farklılıkları tanımaları, hoşgörü ile duyarlılık kazanmaları, yardımlaşma ve işbirliği kurmaları konusunda katkılarına ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır. Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki normal gelişim gösteren öğrencilerin bireyler arasındaki farklılıklara karşı daha hoşgörülü olduğu bilinmektedir (Gök, 2009; Türkoğlu, 2007). Aynı zamanda özel gereksinimli akranları ile aralarındaki işbirliği ve yardımlaşma becerilerinin arttığı belirtilmiştir (Kırcaali-İftar, 1998). Sonuç olarak toplumsal yaşamın gerekleri olduğu düşünülen; birbirine karşı hoşgörü, saygı, yardımlaşma ve işbirliğinin okul yıllarında öğreniliyor ve uygulanıyor olması kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarının amacına ulaştığının göstergesidir denilebilir.

#### **4.2.2. DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulması**

Araştırmada sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan ikinci tema DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulmasıdır. Bu temaya bağlı olarak; programın oluşturulması sürecinde göz önünde bulundurulacaklar; DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi ve DEO hizmeti alacak öğrencilerin belirlenmesi alt temaları elde edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulması sürecinde öğretmenlerin ve ÖGÖ’lerin ders programları göz önünde bulundurulduğu belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinde DEO okul çalışma programının oluşturulabilmesi için öncelikle okulun genel eğitim ders programı oluşturulmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin haftalık ders programları belirlenmektedir. Buna ek olarak, ÖGÖ’nin genel eğitim sınıfı ile DEO dersinin eşdeğer olması göz önünde

bulundurularak DEO hizmeti çalışma programının oluşturulduğuna ilişkin sonuca ulaşılmıştır. Bu uygulamanın yönetmelikteki destek eğitim verilecek dersin genel eğitim sınıfındaki ders saatinde yapılması gereğine uygun olduğu söylenebilir (Blackford, 2010; MEB, 2018a; Prater, 2018). Ancak olması gerekenin aksine çeşitli nedenlere bağlı olarak bazen ÖGÖ'nin genel eğitim sınıfı ile DEO dersinin eşdeğer olmayan derslerde olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı, DEO hizmeti çalışma programının oluşturulması sürecinde müdür yardımcısının; öğretmen sayısının yetersizliği ve DEO hizmeti sağlanacak ÖGÖ sayısının fazla olmasına bağlı olarak önemli ölçüde sıkıntı yaşadığını belirlemiştir (Araştırmacı günlüğü, 06.03.2019). Uluslararası alanyazındaki araştırmalara bakıldığında, Vlachou'nun (2006) araştırmasında DEO çalışma programı oluşturulurken öğretmenlerin ve ÖGÖ'lerin genel eğitim ders programlarının göz önünde bulundurulduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin genel eğitimde sevdikleri derslerden mahrum kalmamaları ve bireysel ya da grup olarak eğitim almaları gibi hususların da dikkate alınarak hazırlandığı belirtilmiştir.

Diğer bir sonuçta ise, DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde öğretmen yeterliliğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak okulda yeterli sayıda öğretmenin olmaması nedeniyle bu hususun göz önünde bulundurulmadığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, temelde gönüllülük hususunun göz önünde bulundurulduğuna ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırma sonucuna benzer olarak diğer araştırmalarda DEO'da hizmet sağlayacak öğretmenlerin bu konuda eğitim almamış olmalarına rağmen okulda DEO hizmeti verecek öğretmen sayısının az olması nedeniyle farklı düzenlemelere gidildiğine ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur (Akay, 2011; Çağlar, 2016; Güven, 2019; Pemik & Levent, 2019; Talas vd., 2016). Alanyazındaki araştırma sonuçları ile benzer biçimde bu araştırmada da DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlerin haftalık toplam ders saati sayısı ve branşlarına bağlı olarak görev almaktadırlar. Öğretmenlerin ders görevlerine ilişkin ilgili yönetmelikte, branş öğretmenlerinin haftalık 15 saat ders okutmakla yükümlü oldukları belirtilmektedir. Aynı zamanda 15 saate kadar ek ders görevi verilebilir. Buna göre, branş öğretmenleri haftalık toplam 30 saate kadar ders yürütebilirler (MEB, 2018b). Öğretmenler kendi branşlarında haftalık 30 saati dolduramadıklarında DEO dersleri ile doldurabilmektedirler. Bu araştırmanın bulguları ve yönetmelik ile benzer olarak, Çağlar'ın (2016) araştırmasında da DEO hizmetine ilişkin okul çalışma programının

oluşturulması sırasında genelde öğretmenlerin ders saatleri ve fiziki mekânların uygunluğu göz önünde bulundurulduğuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır.

DEO hizmetinin okul çalışma programının oluşturulması sürecinde, DEO hizmeti alacak ÖGÖ'lerin belirlenmesinde öncelikle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürüyor olmaları hususunun göz önünde bulundurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusu ile benzer biçimde Blackford'un (2010) araştırmasında DEO hizmeti sağlanan öğrencilerin öğretim yaşantılarına ilişkin desteğe ihtiyaçları olan ve ÖGÖ'lerin yararlandıklarına ilişkin görüş bildirilmiştir. Araştırma bulgusunu ve alanyazını destekler biçimde Çağlar'ın (2016) araştırmasında DEO çalışma programının ÖGÖ'lerin ihtiyaçlarını ve hedeflenen katkıları temel alarak oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmanın ve alanyazındaki diğer araştırmalardan farklı olarak Vlachou'ın (2006) araştırmasında DEO çalışma programı oluşturulurken ÖGÖ'lerin belirlenmesinde; yaşı, sınıfı ve yetersizlik türü gibi hususların göz önünde bulundurulduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler arasından DEO hizmeti alacak öğrencilerin okul yöneticisi, rehberlik öğretmeni ve öğrenci velisinin ortak kararı doğrultusunda belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu uygulamaya ilişkin yönetmelikte; DEO hizmeti sağlanacak öğrenciler, dersler ve haftalık ders saati Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ekibi tarafından belirleneceği açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2018a). Ancak BEP geliştirme ekibi sadece okul yöneticisi, rehberlik öğretmeni ve öğrenci velisinden oluşmamaktadır. İlgili yönetmelikte BEP geliştirme ekibinin; okul müdürü veya müdür yardımcısı başkanlığında, rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrenciden oluştuğu belirtilmektedir (MEB, 2018a). Sonuç olarak, bu okulda DEO hizmeti alacak ÖGÖ'lerin belirlenmesinde rolü olan kişilerin tamamının sürece katılmadığına ilişkin çıkarım yapılabilir. Buna ek olarak, BEP geliştirme ekibinin etkili işleyişinin olup olmadığına ilişkin şüphelerin oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın sonunda DEO hizmetinin okuldaki çalışma programının müdür yardımcısı ve rehberlik öğretmeni tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre okul müdür yardımcısının görev alanı içerisinde DEO çalışma programının hazırlanması bulunmaktadır (MEB, 2018a; Çağlar, 2016). Ancak rehberlik öğretmenin görev alanı içerisinde bulunmamaktadır. Buna göre, rehberlik

öğretmenin, DEO hizmetinin çalışma programının oluşturulması sürecinde rol almasının müdür yardımcısına destek olmak için olduğu çıkarımında bulunulabilir.

#### 4.2.3. DEO derslerinin uygulama süreci

Bu araştırmanın üçüncü teması DEO derslerinin uygulama sürecidir. Bu temaya bağlı elde edilen alt temalardan bazıları DEO’da öğretim sürecini planlama ve bu dersler için materyal hazırlama süreci şeklinde olmuştur. Ayrıca, DEO öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ile fiziksel düzenleme şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Son olarak ise DEO’da geçmiş ve gelecek derslerin ilişkilendirilmesi ve DEO derslerinin değerlendirilmesi alt tema başlıklarına ulaşılmıştır.

Araştırmada yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bulgularda DEO derslerinin kısa süreli olarak planlandığı belirlenmiştir. Ancak DEO derslerinin kısa süreli planlandığı ifadeleri ile söylemek istenenin aslında öğretmenlerin dersten biraz önce ne yapacaklarına karar verdikleri olduğu düşünülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 31.05.2019, s. 123). Alanyazında ÖGÖ için hazırlanacak BEP’in geniş ve dengeli bir öğretim programları biçiminde olması gerektiği belirtilmektedir. Bunların yanı sıra her bir hedefi tek tek ele alma olanağı sağlaması bakımından BEP’in dikkatli bir biçimde ve uzun vadeli planlanması gerekmektedir. Bu uzun vadeli plandan yola çıkarak orta ve kısa vadeli planlar yapmak mümkündür (Briggs, 2004; Wearmouth, 2016).

DEO derslerinde kullanılacak materyallere ilişkin sonuçlarda, DEO dersleri için çalışma kâğıtları ve akıllı tahtada kullanılmak üzere materyaller hazırlandığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak derslerde ders kitaplarının kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer biçimde diğer araştırmalarda da DEO’da öğretmenlerin çoğunlukla kitap, dergi, çalışma sayfası ve bilgisayar/internet kaynaklı materyaller kullandığına ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur (Dalga, 2019; Semiz, 2018). Öte yandan öğretmenlerin materyalleri okul kaynaklarını kullanarak kendilerinin hazırladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde ulusal alanyazındaki araştırmaların bulgularında DEO hizmetine ilişkin öğretmenlerin materyalleri kendi imkanları ile temin ettiğine ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Kaptan, 2019; Pesen, 2019). Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin materyal hazırlarken ilgi çekici olması ve akademik katkı sağlaması hususlarını göz önünde bulundurdıklarına ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadelerin aksine araştırmacı gözlemlerine bağlı olarak materyallerin ilgi çekici

olmadığına ve akademik katkı bakımından yetersiz olduklarına ilişkin çıkarımda bulunmuştur (Araştırmacı günlüğü, 07.09.2019, s. 245).

DEO derslerinin uygulama sürecinde öğretmenlerin, tüm fiziksel tepki yani öğrencinin dinlediğine fiziksel tepkiler vermesi, tekrar etme ve çoğunlukla da doğrudan anlatım tekniklerini kullandıklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Sadece bir öğretmenin aşamalı öğretim tekniğini kullandığı belirlenmiştir. Benzer olarak alanyazındaki araştırmalarda da DEO'da öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları (Aydın, 2015; Dalga, 2019; Güven, 2019) ve özel eğitim ilke ve yöntemlerinden uzak (Semiz, 2018) öğretim yaptıklarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Alanyazında ÖGÖ'lerin öğretim süreçlerine ilişkin de öğrencilerin birçok duyusuna hitap edecek biçimde öğrencilerin özelliklerine ve öğrenme stillerine uygun yöntem ve materyallerin uyarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Despande, 2013; Friend & Bursuck, 2012; Heward, 2013; Mastropieri & Scruggs, 2016; Salend, 2005). Bu vurguyu destekler biçimde öğretmenlerin DEO derslerinin uygulama sürecinde öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırmak ve öğrenilenlerin kalıcı olması için konuları somutlaştırdığı ve günlük yaşamla ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Diğer bir sonuç olarak ise öğrencilerin derse katılımının sağlanması için soru-cevap tekniği kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Moore'a (2009) göre öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımında ve cesaretlendirmede pekiştiricilerin güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin sordukları soruları öğrencilerin yanıtlamalarına destek olmak için sözel ipuçları ve yanıtları onaylamak için sözel pekiştiriciler kullandıkları anlaşılmıştır. Bu araştırma bulguları ile benzer olarak Semiz'in araştırmasında DEO'da öğretmenlerin çoğunlukla sözel pekiştiriciler kullandığı ve pekiştiriciler çeşitliliğinin olmadığına ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Öte yandan öğretmenlerin sorulara öğrencilerden yanıt almak için bekledikleri sürenin yetersiz olduğu ve etkili sorular sorulmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazında ÖGÖ'ler ile öğretim sürecinde öğretmenlerin sıklıkla soru cevap tekniğini kullandığı belirlenmiştir (Aydın, 2015; Dalga, 2019; Güven, 2019; Semiz, 2018; Vural & Yıkılmış, 2008). Öğrencilere soru sorulduğu zaman, kendi düşüncelerini oluşturabilmesi ve düşüncelerini ifadeye dökebilmesi için yeterli sürenin tanınması gerekmektedir (Moore, 2009; Tüfekçioğlu & Girgin, 2001). Aynı zamanda nitelikli sorular öğrencilerin güdülenmelerine, değerlendirme yapabilmelerine ve yaratıcı düşünmelerine imkan sağlamaktadır (Küçükahmet, 2014; Moore, 2009).



DEO derslerinin uygulama sürecinde katılımcı görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin ÖGÖ'lerin özelliklerine bağlı olarak oturma düzeni oluşturdukları sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre, DEO derslerinde öğretmenler ile öğrencilerin göz iletişimi kuracak biçimde ve yan yana oturdukları belirlenmiştir. Öte yandan işitme yetersizliği olan öğrenci ile DEO hizmeti yürüten bir öğretmenin ilk ders öğrencinin koklear implant olmayan kulağının yanına oturduğu gözlenmiştir. Öğrencinin implant olmayan kulağında daha önceden işitme cihazının bulunduğu ancak cihazın bozulduğu ve ailesi yenisini almadığı için işitme cihazının olmadığı anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak, sonraki derslerde ise öğretmenin, öğrencinin koklear implant olan kulağının yanına oturduğu gözlenmiştir. Araştırmacı öğretmenin DEO dersi yürüteceği öğrencinin özellikleri hakkında bilgi edinmeden ders yürüttüğü ve öğretim sürecinin niteliğini tehlikeye düşürdüğüne ilişkin çıkarımda bulunmuştur (Araştırma günlüğü, 29.11.2018, s. 20). Bu bağlamda, işitme yetersizliği olan bir öğrencinin işitme kaybının oranı, cihaz kullanımı, işitsel ve dil becerileri ve akademik düzeyi gibi özelliklerinin belirlenmesi DEO'da yürütülecek derslerin gerek planlama gerekse uygulama sürecine yönelik düzenlemeleri bakımından önemlidir (Akay, 2011; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Bunların yanı sıra göz iletişimi; etkili iletişim, dikkati canlı tutma ve öğrenmeyi kontrol etme bakımından önemli bir öğedir (Moore, 2009; Tüfekçioğlu & Girgin, 2001). Ancak bunun dışında öğretmenlerin DEO'da herhangi bir fiziksel ortam düzenleme yapmadıkları belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler biçimde alanyazındaki başka araştırmalarda da DEO'da öğretim süreci yürüten öğretmenlerin herhangi bir fiziksel düzenleme yapmadıklarına ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur (Güven, 2019; Semiz, 2018).

DEO'da yürütülen derslerin geçmiş ve gelecek dersler ile ilişkilendirme konusunda ise sadece bir öğretmenin ödevler ve tekrarlar ile yürütülmekte olan dersi geçmiş ders ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda gelecek derste konudan öğrenciyi haberdar ederek de gelecek dersler ile ilişkilendirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan başka bir araştırmada ÖGÖ'lerin geçmiş bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirilmeyen derslerde öğretim sürecine ilişkin sorunlar ortaya çıkmıştır (Akay, 2011). Alanyazındaki bazı çalışmalarda bu araştırma bulguları ile benzer şekilde DEO'da ödev verildiğine ilişkin bulgular ortaya konulmuştur (Çağlar, 2016; Semiz, 2018; Ünay, 2012). Ancak Güven'in (2019) araştırmasında bu araştırmadaki bazı öğretmenlerin yaptığı gibi DEO dersleri sonunda öğrencilere ödev vermedikleri sonucu

ortaya çıkmıştır. Alanyazında öğrencilere verilen nitelikli ödevlerin kalıcı öğrenmeyi desteklediği belirtilmektedir (Küçükahmet, 2014). Aynı zamanda ödevler, öğrencilerin gelecek derslerden haberdar edilmesi, konuya dikkat çekme ve geçmiş dersler ile ilişkilendirme bakımından katkı sağlamaktadır (Oral, 2007).

Son olarak, DEO'da yürütülen derslerin değerlendirmesinin gözlemlere bağlı olarak öğrencinin herhangi bir gelişme kaydedip kaydetmediğine ilişkin yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda öğretmenlerin DEO'da yürütülen eğitimin değerlendirilmesinde izlenecek yol hakkında bilgi sahibi olmadıkları belirtilmektedir (Aydın, 2015; Talas vd., 2016). Alanyazındaki araştırma bulgularıyla benzer olarak bu araştırmada da rehberlik öğretmenin DEO hizmetinin değerlendirilmesinde neler yapılabileceğine ilişkin bilgi sahibi olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma okulundaki rehberlik öğretmeni, okuldaki kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, BEP geliştirme ve DEO hizmetlerinde yapılması gerekenler hakkında öğretmenleri bilgilendirmektedir. Ancak bilgi sahibi olmadığı konularda öğretmenlere de rehberlik edememiş olabileceği söylenebilir.

#### **4.2.4. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği yapılması**

Araştırmanın dördüncü teması, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliği yapılmasıdır. Bu temada; ekibin işleyişi, öğretmenler arası işbirliği, öğretmen veli işbirliği ve öğretmen-öğrenci işbirliği alt temaları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetlerinden sorumlu ekip üyelerinin arasında bilgi alışverişinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan ekip üyelerinin planlı bir rol dağılımının olmadığı ve resmi doküman üzerinde kayıtlı olarak BEP geliştirme ekibinin kurulduğu ancak herhangi bir işleyişinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında BEP geliştirme ekibinin işbirliği içerisinde ÖGÖ'ler için eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998; Mastropieri & Scruggs, 2016; Salend, 2005). Diğer bir anlatımla başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarıyla ilgili tüm paydaşların ekip halinde çalışmaları önemli bir husustur (Dukes & Smith, 2006; Rayner, 2007).

Bunların yanı sıra öğretmenler arası işbirliğine ilişkin sonuçlarda, öğretmenler arası planlı, yapılandırılmış ve sistematik bir işbirliğinin olmadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin sadece tenffüslerde öğrenci hazırbulunuşluğu ve davranışları hakkında iletişim kurdukları anlaşılmıştır. Bu araştırma bulguları ile benzer olarak diğer araştırmalarda da DEO öğretmenleri ile diğer öğretmenler arasında işbirliğinin olmadığına ve ancak gerekliliğine ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur (Akay, 2011; Dalga, 2019; Fankhauser, 2010; Kaptan, 2019; Meyers, Gelzheiser, Yelich & Gallagher, 1990). Öte yandan okul yönetimi ve rehberlik öğretmeni ile diğer öğretmenlerin DEO hizmetinin okul çalışma programının hazırlanması sırasında işbirliği kurdukları sonucu ortaya konulmuştur. Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının öğretmenler ile diğer personel arasındaki iletişim ve işbirliğini arttırdığı belirtilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; Wiederholt & Chamberlain, 1989). Ancak alanyazında belirtmek istenenin bu araştırmadaki gibi öğretmenler ile okul yönetiminin haftalık ders programlarını düzenlenmesi adına işbirliği kurması olmadığı düşünülmektedir. ÖGÖ'lerin eğitiminde rol ve sorumluluğu olan öğretmenlerin birbiri ile sistematik ve planlı işbirliği kurulmasının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinin işleyişinin niteliği bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Okul dışındaki diğer destek eğitim kurumlarındaki öğretmenler ile genel eğitim okulundaki öğretmenler arası işbirliğinin olmadığı belirlenmiştir. Benzer biçimde alanyazındaki araştırmalarda da genel eğitim okulundaki öğretmenlerin okul dışı kurumlarla iletişim ve işbirliğinin olmadığına ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017; Kaptan, 2019; Vural & Yıkılmış, 2008). Deniz'in (2018) araştırma sonuçlarında okullar ile RAM ve özel eğitim kurumları arasındaki işbirliğinin artırılması önerilmiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin öğretmen-veli işbirliğine bakıldığında ise sınırlı iletişim ve işbirliğinin olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki diğer araştırmalarda DEO hizmetine karşılık veli işbirliğinin olmadığına ya da sınırlı olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Çağlar, 2016; Deniz, 2018; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017; Filik, 2019; Güven, 2019). Alanyazında öğretmen-veli işbirliğinde yürütülecek DEO hizmetinin (Filik, 2019) ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının (Briggs, 2004; Cohen, 2009; Corbett, 2001; Frederickson & Cline, 2009; Halvorsen & Neary, 2001;

Heward, 2013; Jones, 2004; Mastropieri & Scruggs, 2016; Mitchell, 2008) ÖGÖ'lerin gelişimlerine daha fazla katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır. Öte yandan bu araştırmada, rehberlik öğretmeni ve okul yönetiminin, veliler ile sadece ÖGÖ'nin DEO hizmeti almasına karar verme sürecinde işbirliği kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı veliler ya okuldaki öğretmenlere bu konuda güven duydukları için ya da aynı kişilerden aynı şeyleri duymaktan bıktıkları için okuldaki paydaşlar ile iletişim kurmak istemeyebilirler. Ancak sebep ne olursa olsun, öğretmenlerin ve okul yönetiminin velileri çocuklarının eğitim sürecine ilişkin bilgilendirmeli ve sürece dahil olmaları konusunda ikna etmelidirler (Bateman & Bateman, 2001; Despande, 2013). Çünkü ailelerin; çocuklarının güçlü yanları ile ihtiyaçları hakkında önemli bilgiye sahip olma ve eğitim yaşantısına yön verme bakımından etkili oldukları bilinmektedir. Ayrıca ÖGÖ aileleri, çocuklarının değerlendirilmesi, tanınması, yerleştirilmesi, BEP geliştirme ve planda değişiklik talep etme gibi birçok hakka sahiptirler (Despande, 2013; Wearmouth, 2016).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetine ilişkin ekip çalışması ve işbirliğine ilişkin diğer bir araştırma sonucu ise öğretmenlerin akran etkileşimi ve işbirliği sağlanması için normal gelişim gösteren öğrenciler ile işbirliği kurduğu ve rol model olduğudur. Bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde alanyazındaki araştırmalarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında akran desteğinden yararlandığı belirlenmiştir (Aktürel, 2016; Deniz, 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısı bakımından akranlar arası işbirliği de önemli bir diğer husustur. Bu bağlamda; etkili iletişim ve işbirliğinin gelişmesi için öncesinde çeşitli araç gereç ödünç almak, birlikte kitap okumak, sıra beklemek, arkadaki kişi için kapıyı açık tutmak gibi eylemler yoluyla basit etkileşimler sağlanmalıdır. Bu tür etkileşimler öğrencilerin yetişkin olarak ihtiyaç duyacağı sosyal davranışların temelidir. Bu bağlamda, akranlararası iletişim ve işbirliğinin gelişmesi yoluyla aslında akran kabulüne teşvik, öğrencilerin kişisel niteliklerinin, sosyal ve örgütsel becerilerinin gelişimine olanak sağlanmaktadır (Briggs, 2004; Roy, 2009; Tüfekçioğlu & Girgin, 2001).

Genel olarak bakıldığında, bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetinde rol ve sorumluluğu olan ekibin etkili işleyişinden ve işbirliğinden söz etmenin mümkün olmadığı söylenebilir. Oysaki, alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısında ekip

çalışması ve işbirliğinin etkili bir faktör olduğu önemle vurgulanmaktadır (Arno, 2009; Briggs, 2004; Frederickson & Cline, 2009; Heward, 2013; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005; Mitchell, 2008).

#### **4.2.5. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında ve DEO hizmetinde yaşanan sorunlar**

Araştırmanın beşinci teması kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında ve DEO hizmetinde yaşanan sorunlardır. Analiz sonucunda ortaya çıkan alt temalar ise; planlama süresine, genel eğitim ve DEO’da öğretim sürecine ve değerlendirme sürecine ilişkin sorunlar şeklinde oluşmuştur. Bunlara ek olarak, DEO’nun fiziksel durumundan kaynaklanan, öğretmenlere, ailelere, öğrencilere ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sorunlar ortaya çıkmıştır.

Planlama sürecine ilişkin sorunlar alt temasına bakıldığında; öğretmenlerin ÖGÖ’ler için nasıl BEP hazırlanacağını bilinmemesinden kaynaklı sorunların olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde alanyazındaki araştırmalarda öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda bilgi eksikliği nedeniyle sorunlar ortaya konulmuştur (Akay, 2016; Deniz, 2018; Güven, 2019; Kol, 2016). Öğretmenlerin BEP hazırlama konusundaki bilgi eksiklikleri ile birlikte öğretmenler tarafından DEO öğretim sürecinin planlamasına ilişkin ise DEO derslerinin planlama sürecinde öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerinin ve tanılarının dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Nizamoğlu’nun (2006) araştırmasında öğretmenlerin ÖGÖ’lerin eğitsel değerlendirmelerini yapmadan öğretim süreci yürüttüklerine ilişkin sonuç ortaya çıkmıştır. Halbuki ÖGÖ’ler için BEP hazırlanmadan önce öğrencilere ilişkin eğitsel değerlendirmelerin yapılması gerektiği önemli bir boyut olarak öne çıkmaktadır (Deniz, 2018; Salend, 2005). Bu durumda yürütülen eğitim uygulamalarının, öğrenci tanıları dikkate alınmadan ve performans düzeyleri belirlenmeden öğrenciye uygun yapıldığını ve BEP’in yapısına uygun olduğunu söylemenin mümkün olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çıkarımı destekler biçimde bu araştırmada DEO derslerinin planlama sürecine ilişkin öğretmenler tarafından daha önceden başka öğrenciler için hazırlanmış BEP ve BÖP’lere internet yoluyla ulaşıldığı ve bu planların düzenlenerek kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki araştırmalarda da benzer olarak DEO’da BEP hazırlama ile ilgili olarak birçok aksaklıklar ortaya konulmuştur (Akay, 2016; Çağlar,

2016; Dalga, 2019; Deniz, 2018; Güven, 2019; İlk, 2014; Kaptan, 2019; Kol, 2016; Nizamoglu, 2006). Öğretmenlerin BEP hazırlama konusundaki bilgi eksikliği ve eğitsel değerlendirmedeki yetersizliklerinin doğal bir sonucu olarak düşünülen, araştırmanın sonunda elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin DEO derslerinin plansız bir biçimde yürüttüklerinin belirlenmiş olmasıdır. Bu konuda öğretmenlerden DEO ile ilgili BEP hakkında bilgi edinilmek istenmiş ancak BEP'lerin öğrencilerin sınıf rehber öğretmenlerine verildiği ifade edilmiş olsa da bu konuya ilişkin somut bilgilere ulaşılamamıştır. Gerçekleştirilen doküman incelemesi sonucunda okul yönetiminin arşivinde her ÖGÖ adına oluşturulmuş kişisel dosyalarının içi boş olduğu belirlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 10.06.2019, s.133). Bu sonucu destekler nitelikte ulusal alanyazındaki araştırmalarda DEO dersleri için plan yapılmadığına ilişkin benzer sorunlar ortaya konulmuştur (Akay, 2016; Güven, 2019; Kış, 2013; Semiz, 2018; Talas vd, 2016). Halbuki alanyazında nitelikli eğitim sunmak için özel eğitim hizmeti sunulan her öğrencinin, her öğretim yılının başında geçerli ve güncel bir BEP'inin olması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Briggs, 2004; Wearmouth, 2016). Çünkü sistematiklik adına BEP'lerin ÖGÖ'lere sunulacak tüm hizmetlerin kaynağı olduğu, BEP'lerin bir yol haritası olarak algılanması gerektiği aksi halde sürecin zamanı boşa harcamaktan ileri gidemeyeceği ifade edilmektedir (Briggs, 2004). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, dosyaya konulmak üzere matbu formların oluşturulmasının göstermelik bir iş olduğu ve kimseye hiçbir faydasının olmadığını düşündürmüştür. Öğretmenlerin öğretim sürecini planlama yapmadan yürüttüklerine ilişkin sonucun yanı sıra BEP geliştirme ekibinin oluşturulmamış olması ve toplantılarının yapılmamasına ilişkin ortaya çıkan diğer bir sonuç ise hiç şaşırtıcı değildir. Benzer bulgulara alanyazında birçok araştırmada rastlanmıştır (Çuhadar, 2006; Kış, 2013; Kol, 2016).

Diğer bir alt tema olan DEO öğretim sürecine ilişkin ise belirlenen hedeflere ulaşma konusunda sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler biçimde alanyazındaki araştırmalarda çeşitli nedenlerden dolayı öğretimsel hedeflere ulaşılamadığına dair bulgulara rastlanmıştır (Deniz, 2018; Kaptan, 2019). Alanyazında, ÖGÖ özelliklerine göre eğitim programlarında ve öğretim ortamlarında uyarlamalar yapılmadan yürütülen öğretim sürecinin sonunda hedeflere ulaşmanın mümkün olmadığı belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2006; Kargın, Güldenoğlu & Şahin, 2010). Diğer bir sonuç olarak ise, DEO uygulama sürecinde ders süresinin yetmemesi sorunu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya ilişkin araştırmacının günlüğünde “*Öğretmenler plansız*

*olmalarına bağlı olarak zamanı etkili kullanamıyor ve uygulama sürecinde zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşıyorlar.”* (Araştırmacı günlüğü, 04.01.2019, s. 52) şeklinde yansımaları bulunmaktadır. Araştırmacının yansımalarını destekler biçimde alanyazında araştırmasında öğretmenlerin DEO’da öğrenciye uygun planlama yapmadıkları için zamanı etkili kullanamadıklarına (Kaptan, 2019) ve DEO eğitim hizmeti yürüten öğretmenlerin çaba göstermeden sadece ders saatini tamamladıklarına (Pemik & Levent, 2019) ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Öte yandan öğretmenlerin zamanında gelmeme ya da derslerin yürütüleceği mekânların farklı amaçlarla kullanılıyor olması nedeniyle başka mekânlar aramak zorunda kalma gibi nedenlerden kaynaklı olarak DEO derslerine geç başlandığına ilişkin sonuç ortaya konulmuştur. Benzer olarak Kaptan’ın (2019) araştırmasında da öğretmenlerin DEO dersi yürütecek mekân aramaları nedeniyle zaman kaybı yaşadıkları belirlenmiştir. Ancak Akay’ın (2011) araştırmasında böyle bir sorun ile karşılaşma olasılığına karşılık öğretmenler tarafından önceden gerekli hazırlıklar yapılarak zaman kaybı azaltılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın öğretim sürecine ilişkin bir diğer sorun ise genel eğitim ve DEO ders içeriklerinin birbiri ile örtüşmediği sonucuna varılmıştır. Bunu destekler biçimde genel eğitim sınıfındaki derslerin içerikleri ile DEO derslerinin paralel yürütülmediğine ilişkin başka araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır (Akay, 2011; Arno, 2009; Blackford, 2010). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi sürdüren ÖGÖ’lere sunulan DEO hizmetinin genel eğitim programı ve içeriği ile paralellik göstermesi gerekmektedir (Blackford, 2010; Deniz, 2018). Öte yandan ÖGÖ’lere uygun içerik düzenlemelerinin yapılması kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını arttıran önemli bir faktördür (Sucuoğlu, 2006). Bunların yanı sıra DEO öğretim sürecinin niteliğine ilişkin sorunların olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, plansız yürütülen bir öğretim sürecinin sonunda hedeflere ulaşamama ve zamanı etkili kullanamama gibi sorunların ortaya çıkmasının doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan gözlemlere bağlı olarak araştırmacının günlüğünde de işitme kayıplı öğrencinin DEO dersi ile genel eğitim sınıfı öğretmeni arasındaki iletişim ve işbirliği yokluğuna dair çıkarımlar yer almıştır (Araştırmacı günlüğü, 06.05.2019, s. 98). Planlama sürecinden başlayarak öğretim sürecine ilişkin ÖGÖ’lerin eğitiminde rol ve sorumlulukları olan ekibin işbirliği yapmadığı göz önünde bulundurulursa buna bağlı olarak öğretim sürecinin nitelikli olmasının beklenemeyeceği söylenebilir.

Genel eğitim ve DEO hizmetinin değerlendirilmesine ilişkin sorunlar alt temasında; ÖGÖ'lerin genel eğitimdeki ölçme değerlendirme süreçlerinde tüm öğrenciler ile aynı yazılı sınavlara tabi tutuldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda soru maddelerinde değil puanlamada uyarlamalar yapıldığı ifade edilmesine karşılık katılımcı öğrencilerin yazılı kâğıtlarındaki puanlamaların sınıf genelinden farklı olmadığı ortaya çıkan başka bir sonuçtur. Bu sonuç ile benzer biçimde alanyazındaki araştırmalarda ÖGÖ'lerin genel eğitim sınıfında tüm öğrenciler ile aynı yazılı sınavlara tabi tutuldukları (Semiz, 2018) veya sınavdaki sorulardan bir kısmını seçip yapması (Aktürel, 2016) gibi uygulamalar yapıldığı belirlenmiştir. Diğer bir sonuç ise DEO derslerinin değerlendirilmediğine ilişkindir. Bu bulguyu destekler biçimde alanyazındaki diğer araştırmalarda da DEO'da değerlendirme yapılmadığına ilişkin benzer bulgulara rastlanmıştır (Aydın, 2015; Güven, 2019; Semiz, 2018; Talas vd., 2016). Öte yandan Dalga'nın (2019) araştırmasında DEO'da öğretmenlerin çoğunlukla ÖGÖ'lerin test ve sınavlar ile belli bir periyoda bağlı olmadan değerlendirdiği sonucu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise, DEO'nun fiziksel durumundan kaynaklanan çeşitli sorunların olduğunun belirlenmiş olmasıdır. Bu sorunların DEO'ların nicelik olarak yetersiz olduğu ve buna bağlı olarak DEO derslerinin laboratuvar, öğretmenler odası gibi uygun olmayan alanlarda yürütülmek zorunda kaldığı belirlenmiştir. Bu bulguları destekler biçimde diğer araştırmalarda da DEO'ların fiziksel olarak yetersiz ve uygun olmadığı, geçici çözümler ile mekânlar oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akay, 2011; Blackford, 2010; Çağlar, 2016; Filik, 2019; Güven, 2019; Kaptan, 2019; Kart, 2017; Kol, 2016; Öpengin, 2018; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Talas vd., 2016). Bunların yanı sıra bu araştırmada DEO olarak kullanılan bazı alanların gürültülü, ses yalıtımının olmadığı, karanlık ve soğuk ortamlar olduğu aynı zamanda DEO'nun konumu nedeniyle ulaşılabilirlikte zorluklar yaşandığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusuna benzer olarak Kaptan'ın (2019) araştırmasında DEO'ların ısı, ışık, havalandırma gibi koşullarının elverişsiz olmasının yanı sıra bodrum kat, tuvaletlere ve okul çıkışına yakın uygun olmayan yerlerde konumlandırıldığına ilişkin sorunlar ortaya konulmuştur. Öte yandan birçok araştırmada DEO'larda yeterli ses yalıtımının olmadığı belirlenmiştir (Aslan, 2019; Aydın, 2015; Güven, 2019; Kol, 2016). Diğer bir sonuç ise, öğretmenlerin DEO'larda herhangi bir ortam düzenlemesi yapmadığıdır. Hâlbuki alanyazında ÖGÖ için eğitim ortamlarındaki fiziksel ve öğretimsel düzenlemelerin



öğretim sürecine etkisi önemle vurgulanmaktadır (Friend & Bursuck, 2012; Mastropieri & Scruggs, 2016; Salend, 2005). Alanyazında önerildiği gibi Blackford'un (2010) araştırmasında DEO'nun sessiz bir ortam olmasına bağlı olarak öğrencilerin konsantre olmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu araştırmadaki katılımcı ÖGÖ'lerden birinin işitme yetersizliği olan bir öğrenci olması göz önünde bulundurulduğunda eğitim ortamındaki gürültünün önlenmesi adına çeşitli önlemlerin alınması gerekmektedir. Örneğin; eğitim ortamlarının halı ile döşenmiş olması, duvarlara ses yalıtımının yapılması, camların çift cam olması, duvardaki panoların etamin gibi bezler ile kaplanması, sıraların ayaklarının gürültüyü önleyecek yumuşak malzeme ile kaplanması gibi uygulamalar sesleri işitmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2016; Roy, 2009; Salend, 2005).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmeti yürüten öğretmenlere ilişkin birçok sorun ortaya konulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hizmetine ilişkin bilgi ve deneyim yetersizliğine bağlı olarak sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde birçok araştırmada da öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına (Gök, 2009; İlk, 2014; İcüyüz, 2016; Özengi, 2009) ve DEO hizmetine ilişkin bilgi ve tecrübe yetersizliğine bağlı olarak sorunlar olduğu belirlenmiştir (Aydın, 2015; Çağlar, 2016; Gürgür, Kış & Akçamete, 2012; Güven, 2019; Kaptan, 2019). Diğer bir sonuç ise öğretmenlerin ÖGÖ'ler ile çalışmalarında motivasyon yetersizliği ve mesleki tatmin konusunda sorunlar yaşadıklarına ilişkindir. Benzer olarak Sadioğlu, Batu ve Bilgin'in (2012) araştırmasında ÖGÖ'ler ile çalışan öğretmenlerin motivasyon bakımından sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ancak alanyazındaki bazı araştırma bulguları bu araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Buna göre, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren ve DEO hizmeti sunulan öğrencideki gelişmelere bağlı olarak öğretmenlerin mesleki doyum yaşadığı ve motive olduklarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Çağlar, 2016; Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017; Fankhauser, 2010; Kaptan, 2019). Diğer yandan bu araştırmada öğretmenlerin mesleki ve özel yaşam yoğunluklarına bağlı olarak DEO derslerinde kendilerini yetersiz ve tükenmiş hissettiklerine ilişkin sorunlar ortaya konulmuştur. Kaptan'ın (2019) araştırmasında DEO derslerini yürüten öğretmenlerin genel eğitim ders programlarının yoğunluğu nedeniyle yorgun hissettikleri ve bunun DEO derslerine yansımalarının olumsuz olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Aynı zamanda

öğretmenlerin ÖGÖ'lere karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarına, öğrencilere faydalı olabilmek için yeterli çaba sarfetmediklerine, tükenmişlik hissettiklerine ve zamanla kısır döngüye girdiklerine ilişkin sorunlar ortaya konulmuştur. Benzer olarak Kaptan'ın (2019) araştırmasında özel eğitim ve hizmetleri hakkında öğretmenlerin alan bilgilerini geliştirme konusunda istekli olmadıklarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Oysaki Fankhauser'ın (2010) araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşanan zorlukların üstesinden gelebileceklerine ve katkı sağlayabileceklerine dair kişisel inançları ile istekleri sayesinde öğrencilerin başarı elde edebildiği belirlenmiştir. Öğretmenlere ilişkin sorunlar hakkında önemli bir diğer sonuç ise öğretmenlerin ÖGÖ'lere karşı tahammülsüz oldukları ve öğrencileri sınıf dışına çıkararak cezalandırdığına ilişkindir. Alanyazında ÖGÖ'lerin problem davranışları nedeniyle öğretmenlerin birçok ceza yöntemi kullandığına ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Ceylan & Yıkılmış, 2017; Çelik & Eratay, 2007; Sadioğlu, Batu & Bilgin, 2012; Sazak-Pınar & Güner-Yıldız, 2017). İstenmeyen davranışlar ile baş etmede ceza yöntemi kullanılarak bu tür davranışların gelecekte durabileceği veya azalabileceği varsayılabilir. Ancak öğrenciyi azarlama ya da öğrenciyi sınıf dışına gönderme gibi cezaların aslında bazı öğrencilerin dikkat çekme ya da derse girmeme gibi davranışlarını daha da pekiştirme olasılığı bulunmaktadır (Frederickson & Cline, 2009; Mitchell, 2008). Diğer bir sonuç ise, öğretmenlerin ÖGÖ'lerle ilişkili toplantılara mazeretler üreterek katılmadıkları ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını külfet olarak gördükleridir. Bunların yanı sıra DEO derslerinin uygulanma amacının maddi katkı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, ülkemizde alan öğretmenlerinin ÖGÖ'lere destek eğitim sağlamalarına teşvik etmek için öğretmenlere ödenen ek ders ücretinin yüzde 25'i kadar fazla DEO ders ücreti ödenmektedir (DEO kılavuzu, 2016). Dolayısıyla gerekleri yerine getirilmeden sadece maddi kazanç sağlamak için gerçekleştirilen DEO uygulamaların nitelikli ve etkili olamayacağı çıkarımı yapılabilir.

Ailelere ilişkin sorunlara bakıldığında ise ÖGÖ ailelerinin çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz oldukları ve bilinçli olmadıkları sonucu ortaya konulmuştur. Alanyazındaki araştırmalarda öğretmenler velilerin ilgisiz ve bilinçsiz olduklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir (Çağlar, 2016; Deniz, 2018; Filik, 2019; Kaptan, 2019; Pesen, 2019; Roy, 2009; Semiz, 2018; Vural & Yıkılmış, 2008). Öğretmenler, kendileri ile iletişime geçmeyen ailelerin çocuklarının eğitim durumlarını önemsemediğini varsaymaktadır. Halbuki ailelerin çeşitli nedenlerden dolayı okulla sınırlı iletişim ve işbirliği kuruyor

olabilecekleri düşünülmektedir. Bunlardan biri kendi geçmiş okul yaşantılarına ilişkin olumsuz deneyimler olabilmektedir. Diğerleri ise çeşitli ekonomik ya da zaman kısıtlamalarından ve dilsel ya da kültürel nedenlerden kaynaklı kendilerini doğru ifade edememelerine ilişkin nedenler olabilmektedir (Patterson, 2001). Alanyazındaki varsayımı ve araştırma bulgularını destekler biçimde ailelerin tükenmişlik hissetmelerine bağlı sorunların ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda bu araştırmada ailelerin çocuklarının tanısına dair bilgi yetersizliği olduğu anlaşılmıştır. Ailelerin çocuklarının eğitim yaşantılarına tam olarak katılabilmeleri için çocuklarının bireysel özellikleri, yetersizlikleri ve özel gereksinimli olarak hakları hakkında okul yönetimi ve öğretmenler tarafından bilgilendirilmelidirler (Despande, 2013). Çağlar'ın (2016) araştırmasında ailelerin DEO hakkında bilgilendirme çalışmaları yapıldıktan sonra bu hizmeti olumlu buldukları ve desteklediklerine ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Ailelere ilişkin sorunlara bağlı diğer bir sonuç ise ailelerin çocuklarından beklentisinin olmadığı ve bazı ailelerin ise gerçekçi olmayan beklentiler içinde olduğudur. Oysaki Heward'a (2013) göre BEP geliştirme toplantıları, öğretmenlere ve ailelere ÖGÖ'lerin ihtiyaçlarını gerçekçi olarak belirleme ve karşılama konusunda yaratıcı fikirler oluşturma olanağı sağlar. Bu bağlamda, ortaya çıkan bu sonucun BEP geliştirme ekibi ile ailelerin toplantılar ve işbirliği yapmıyor olmasına bağlı ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bunların yanı sıra ailelerin etiketlenme kaygısı nedeniyle çocuklarını DEO hizmetinden yararlandırmama ya da sonlandırma gibi sorunlara neden oldukları sonucu ortaya konulmuştur. Çağlar'ın (2016) araştırmasında benzer şekilde ÖGÖ velilerinin çocuklarının DEO hizmeti almak için genel eğitim sınıfından ayrılıyor olmasına bağlı olarak akranları tarafından dışlanma ve etiketlenme gibi davranışlar sergilemelerine ilişkin kaygıları nedeniyle DEO'ya karşı önyargılı yaklaşımları belirlenmiştir.

Öğrencilere ilişkin sorunlara gelince ise ÖGÖ'lerin derslerde dikkat ve ilgiyi odaklayamama, çabuk unutma ile yavaş öğrenme gibi bellek sorunları ve derse ilgisiz olduklarına ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Alanyazındaki birçok araştırmada ÖGÖ'lerin unutma ve bellek sorunlarına ilişkin bulgular ortaya konulmuştur (Sadioğlu, Batu & Bilgin, 2012; Semiz, 2018). Buna göre, bu araştırmadaki ÖGÖ-1'in hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olduğu düşünüldüğünde yetersizliği ile ilişkilendirilen özelliklerin bilinmesi gerekmektedir. Bunlar temel olarak; yavaş öğrenme, öte yandan düşük dikkat, hafıza, problem çözme, dil, akademik ve sosyal

becerilerdir (Friend & Bursuck, 2012; Mastropieri & Scruggs, 2016). Öte yandan diğer ÖGÖ-2'nin işitme yetersizliğinden kaynaklı olarak derste anlatılanları duyamadığı için derse karşı ilgisiz olduğuna dair çıkarım yapılabilir (Araştırmacı günlüğü, 22.04.2019). Öğrencilere ilişkin sorunlar alt temasının diğer bir sonucu ise, ÖGÖ'lerin öğretmenlerine karşı saygısız davranma ve hırçınlık yapma gibi davranış sorunları olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda bu bulgu ile benzer şekilde ÖGÖ'lerin istenmeyen davranış sorunları olduğuna ilişkin bulgular belirtilmiştir (Çelik & Eratay, 2007; Kaptan, 2019; Özengi, 2009; Sadioğlu, Batu & Bilgin, 2012; Sazak-Pınar & Güner-Yıldız, 2017). Ancak Nizamoğlu'nun (2006) araştırmasında öğretmenlerin ÖGÖ'lerin istenmeyen davranışlarını önleme ya da baş etme konusunda gerekli uygulamaları yapmadıklarına ilişkin sonuç ortaya konulmuştur. Bu araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürme bakımından sınıfta kalmama konusunda ayrıcalıklı olduğu düşüncesiyle ÖGÖ'lerin devamsızlık gibi sorunlara neden oldukları belirlenmiştir. Alanyazında da bu araştırma bulguları ile benzer olarak ÖGÖ'lerin devamsızlık yapmalarına ilişkin sorunlar ortaya konulmuştur (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014; Filik, 2019; Güven, 2019; Semiz, 2018). Aynı zamanda Güven'in (2019) araştırmasında öğretmenlerin veliler ile yetersiz işbirliği nedeniyle öğrencilerin devamsızlık sorununun ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Bunların yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitim sınıflarında yüksek sesle söz almadan konuşma ve özel gereksinimli akranlarına bağırma, azarlama, aşağılama, dalga geçme, etiketleme, dışlama, hassasiyet göstermeme gibi sorunlara neden oldukları belirlenmiştir. Sınıf içerisindeki yüksek sese ve söz almadan konuşmaya bağlı olarak ortaya çıkabilecek gürültü rahatsız edici olabilmektedir. Özellikle bu araştırmanın katılımcı öğrencilerinden birinin işitme kayıplı ve koklear implant gibi işitmeye yardımcı teknolojik cihaz kullanıyor olması göz önünde bulundurulduğunda; yüksek sesin neden olduğu gürültünün duyma ve öğrenmeye olumsuz etki edeceği söylenebilir (Prater, 2018; Roy, 2009). Alanyazında birçok araştırmada ÖGÖ'lere yönelik akranları tarafından etiketleme, alay etme gibi istenmeyen davranışlar sergilendiğine ilişkin bulguya rastlanmıştır (Çağlar, 2016; Deniz, 2018; Filik, 2019; Kaptan, 2019; Koreen, 2001). Çağlar'ın (2016) araştırmasında dikkat çeken bir bulgu ise, ÖGÖ'lerin sosyal kabulü ve DEO hizmeti alması konusunda olumsuz tutumların ortaokul düzeyindeki okullardaki öğretmenler tarafından dile getirilirken, ilkökul düzeyindeki okullardaki öğretmenler tarafından dile getirilmemiştir.

Ancak Çağlar'ın (2016) araştırmasının nitel yöntemle yürütülmüş olması nedeniyle genellebilir bir bulgu olduğu söylenemez. Bu araştırmanın ve alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarına karşılık Koreen'in (2001) araştırmasında DEO öğretmeni ile genel eğitim sınıf öğretmenlerinin işbirliği içinde olmalarının öğrencilerin öğrenme, etiketleme ve iletişim sorunlarını ortadan kaldırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, gerek öğrencilerin akademik başarısı gerekse sosyal gelişimine katkısı bakımından öğretmenler arası işbirliğinin önemi vurgulanabilir.

Bu temadaki son alt tema ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sorunlardır. Buna göre rehberlik servisinin öğretmen, öğrenci ve velileri bilgilendirmede yetersiz olduğu ve etkili işleyişinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki bazı araştırmalarda öğretmenlerin ÖGÖ'lere ilişkin birçok konuda okul rehberlik servिसinden destek sağlayamadıklarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Çuhadar, 2006; Deniz, 2018; Kaptan, 2019). Aynı zamanda okul rehberlik ve psikolojik danışma yürütme komisyonunun da aktif işleyişinin olmadığı ortaya konulan başka bir sorundur. Son olarak, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu personel yetersizliğinin olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda okulda rehberlik öğretmeni olmadığı için ihtiyaç duyulan konularda yararlanılamadığı bildirilmiştir (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017; Nizamoğlu, 2006; Çağlar, 2016). Deniz'in (2018) araştırmasındaki sonuçlarda okullardaki rehberlik öğretmenlerinin sayısının artırılmasına ilişkin öneriler ortaya konulmuştur.

#### **4.2.6. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik öneriler**

Araştırmanın altıncı ve son teması kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik önerilerdir. Bu temaya ait alt temalar; öğretmenlere ilişkin öneriler, ailelere ilişkin öneriler, DEO'ya ilişkin öneriler şeklinde sıralanmaktadır. Bunlara ek olarak, okuldaki ve DEO'daki fiziksel düzenlemelere ilişkin öneriler, genel eğitim ve DEO derslerinde öğretimsel uyarlamalara ilişkin öneriler ve okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öneriler başlıkları altında açıklanmıştır.

Bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmak için öğretmenler için kapsamlı ve uygulamaya yönelik

eğitim almalarına ilişkin öneriler ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde alanyazında birçok araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, DEO hizmetleri ve öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirilmelerine yönelik katılımcı önerileri sunulmuştur (Can, 2015; Çağlar, 2016; Filik, 2019; Gürgür, Kış & Akçamete, 2012; Güven, 2019; Idol, 2006; Öpengin, 2018; Pemik & Levent, 2019; Ünal, 2008; Ünay, 2012). Bu araştırma ve alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarındaki öğretmenlerin bilgilendirilmesine ilişkin öneriler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının gerekleri hakkında mesleki yeterliklerinin gelişmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Dev & Haynes'e (2015) göre, öğretmenlerin özel eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında öğretmen yeterliklerini ve buna bağlı olarak öğretmen tutumlarını etkilemektedir. Başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmenlerin bilgisi, tutumları ve işbirlikli planlama gibi faktörlerin etkili olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlere ilişkin önerilerde başka bir sonuç ise öğretmenlerin öğretim sürecini planlı olarak yürütmelerine ve planlara uygun ön hazırlık yapmalarına ilişkindir. Alanyazında öğretmenlerin DEO hizmetini planlı ve ön hazırlık yaparak yürütmeleri gerektiğine ilişkin birçok araştırma bulgusuna rastlanmıştır (Çağlar, 2016; Pemik & Levent, 2019; Semiz, 2018). Alanyazında derslerin planlı olarak yürütülmesinin öğrenci başarisında önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Briggs, 2004; Gürgür, Kış & Akçamete, 2012; Mastropieri & Scruggs, 2016; Wearmouth, 2016). Tüm bunların yanı sıra araştırmanın katılımcılarının görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin mesleğini severek yapmaları konusunda genel bir öneri ortaya çıkmıştır. Alanyazında öğretmenlerin mesleğini severek, özveri ile yapmalarının öğrenci başarisına önemli katkıları olduğu belirtilmektedir (Gürgür, Kış & Akçamete, 2012).

Araştırma sonuçlarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetlerinin başarisını arttırmak için ailelere ilişkin bir takım öneriler ortaya çıkmıştır. Buna göre öncelikle ailelerin çocuklarının gelişimine ve eğitimine destek olabilmeleri için aile eğitimi konusunda öneriler sunulmuştur. Alanyazında birçok araştırmada ÖĞÖ ailelerine çocuklarının eğitimi için gerekli bilgilendirmelerin yapılmasına ilişkin öneriler sunulmuştur (Deniz, 2018; Vural & Yıkırmış, 2008). Diğer yandan araştırmanın katılımcıları, ailelerin çocukları ile ilgilenmeleri ve eğitimin diğer paydaşlarına şeffaf olmaları konusunda önerilerde

bulunmuşlardır. Alanyazında ailelerin öğretmenlere karşı çocukları ile ilgili daha şeffaf olmaları ve çocuklarının eğitim yaşantısı ile ilgilenmeleri gerektiğine ilişkin benzer bulgular ortaya konulmuştur (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017; Gürgür, Kış & Akçamete, 2012). Ancak alanyazında aileler ile daha rahat ve açık bir biçimde iletişimin gelişmesinde güvene dayalı ilişkiler kurulmasının önemi vurgulanmaktadır (Mitcham, Agahe Portman & Afi Dean, 2009). Buna göre, ailelerin açık ve şeffaf olmalarının da bir bakıma okul paydaşlarının kuracakları yaklaşıma bağlı olduğu söylenebilir. Buna karşılık, ÖGÖ ailelerine ilişkin diğer bir öneri ise ailelerin öğretmenlere olumlu yaklaşımına ve öğretmenler ile iletişim ve işbirliği kurmalarına ilişkindir. Diğer araştırmaların bulgularında da bu bulguyu destekler biçimde ÖGÖ velileri ile işbirliğinin önemine ve gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Güven, 2019; Pesen, 2019). Alanyazında ÖGÖ'lerin eğitiminden sorumlu öğretmen ve uzmanların görevlerini etkili bir biçimde yürütebilmeleri için ailelerle işbirliği yapmaya ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Jones, 2004). Okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin işbirliği sayesinde öğrencinin hem kişisel gelişimi hem de akademik gelişiminde hedeflere ulaşabileceği tartışılmaz bir gerçektir (Corbett, 2001; Heward, 2013; Mitchell, 2008). Bu durumda ÖGÖ ailelerinin, çocuklarının eğitim öğretiminde en etkili faktör olan öğretmenler ile daha yakın iletişim halinde olması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında DEO hizmetlerinin başarısını arttırmak için çeşitli öneriler ortaya çıkmıştır. Buna göre; DEO'nun nicelik ve nitelik yönünden artırılması ve bunun için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bütçe ayrılması konusunda öneriler ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu öneri ile benzerlik gösteren birçok bulguya rastlanmıştır (Güven, 2019; Semiz, 2018). Öte yandan DEO'da görev alacak öğretmenlere maddi katkısının artırılması konusunda öneriler sunulmuştur. Benzer önerilerin olduğu bulgulara alanyazındaki bazı araştırmalarda rastlanmıştır (Çağlar, 2016; Blackford, 2010; Pemik & Levent, 2019; Pesen, 2019). Bu araştırmadaki diğer bir sonuç ise, DEO ders saatlerinin artırılmasına yönelik önerilerdir. Benzer olarak, DEO ders saatlerinin yetersiz bulunduğu ve artırılmasına yönelik öneriler birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Aydın, 2015; Blackford, 2010; Çağlar, 2016; Filik, 2019; Semiz, 2018). Ancak Çağlar'ın (2016) araştırmasında öğretmenlerin ders programlarının yoğun olması ve DEO hizmeti alması gereken çok sayıda ÖGÖ bulunması nedeniyle DEO ders saatlerinin yönetmeliğin (MEB, 2018a) ön gördüğü gibi ortaokulda 12 saat olamadığı ve her bir öğrenciye az sayıda DEO dersi sunulabildiği belirtilmiştir. DEO'ya ilişkin

önerilere dair diğer bir sonuç ise DEO'da hizmet sunacak öğretmen ihtiyacını giderilmesi hakkındadır. Aynı zamanda araştırma sonuçlarında DEO'da görev alacak öğretmenlerin belirlenmesinde DEO öğretmen seçme kriterleri oluşturulmasına yönelik öneriler bulunmaktadır. Alanyazında, ÖGÖ'ler ile çalışan destek eğitim öğretmenlerinin çocuk için etkili olduğu öngörülen BEP'in uygulanması ve çocuğa hizmet veren diğer eğitimcilerle birlikte çalışarak daha etkili dersler için gerekli materyalleri geliştirme gibi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Dunn, 1968; Forlin, 2010; McNamara, 1986; Kış, 2013). Bunların yanı sıra sonuçlarda DEO'nun öğrencinin okul saatleri dışında yapılmasına ilişkin öneriler ortaya çıkmıştır. Benzer bir öneri alanyazındaki araştırmalarda da bulunmaktadır (Çağlar, 2016; Kaptan, 2019). Blackford'un (2010) araştırmasında öğrencilerin DEO hizmeti aldığı sırada genel eğitim sınıfındaki işleyişin kaçırıldığı ve DEO öğretmenin yardımına ihtiyaçları olup olmadığını sorduğunda öğrencilerin utandıkları belirtilmiştir. Bu araştırmanın diğer bir sonucu olarak, DEO'nun işleyişinin okul yönetimi tarafından denetlenmesine ilişkin öneri ortaya çıkmıştır. Benzer olarak ulusal alanyazındaki araştırmalarda da DEO hizmetinin denetlenmesinin gerekliliğine ilişkin bulgulara ulaşıldığı anlaşılmıştır (Çağlar, 2016; Pesen, 2019). Bu araştırma sonuçlarını ve alanyazındaki DEO hizmetinin denetlenmesine ilişkin önerileri ile benzer biçimde araştırmacı günlüğünde de okul yönetimi tarafından denetleme gerekliliği belirtilmiştir. Ancak okul yönetiminin her ders öğretmen DEO dersine girmiş mi ya da girmedikleri derse ne zaman ve nerede yapacağı gibi süreçleri an ve an takip edememelerinin geçerli sebepleri olduğu düşünülmüştür. Bu sebepler; öğretmenlerin görevlerini layığıyla yapacaklarına olan güven, okulun paydaşlarını huzursuz etmemeye özen gösterme ve az sayıda yöneticinin yoğun iş yükü şeklinde sıralanabilir (Araştırmacı günlüğü, 10.01.2019).

Araştırma sonuçlarında okuldaki ve DEO'daki fiziksel düzenlemelere ilişkin öneriler ortaya çıkmıştır. Buna göre ÖGÖ'lerin bulunduğu sınıfların konumunu okulun alt katındaki dersliklerde belirlenmesi ve okulda sarı çizgilerden oluşan yürüyüş yollarının oluşturulmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Aynı zamanda fiziksel düzenlemelere ilişkin öneriler arasında işlevsel asansör ve engelli giriş çıkış alanları bulunmaktadır. Alanyazında bu araştırmadaki fiziksel önerilere benzer şekilde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden ÖGÖ'ler için okulda bazı fiziksel düzenlemelerin yapılması gereklidir (Friend & Bursuck, 2012; Mastropieri & Scruggs, 2016; Salend, 2005). Elde edilen sonuçlarda okuldaki genel fiziksel



düzenlemelere ilişkin önerilerin yanı sıra DEO'ların fiziksel düzenlemesine ilişkin öneriler sıralanmıştır. Buna göre, DEO'ların aydınlık, ÖGÖ'nun genel eğitim sınıfından uzak, ulaşılabilir, gürültüden uzak alana konumlandırılması konusunda öneriler sunulmuştur. Ek olarak, DEO'ların iç mekân erişilebilirliğinin ve işlevselliğinin sağlanmasına yönelik öneriler ortaya konulmuştur. Bu öneri DEO'ların fiziksel bakımdan düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar ile paralellik göstermektedir (Blackford, 2010; Burns, 2003; Çağlar, 2016; Despande, 2013; Filik, 2019; Kış, 2013; MEB, 2008; Semiz, 2018). Diğer yandan katılımcıların DEO'nun renkli perdeler ve halılar ile döşenmesi, duvarlarında panolar ve köşeler olmasına ve sıradanlıktan uzak ilgi çekici olmasına ilişkin önerilerde buldukları belirlenmiştir. Blacford'un (2010) araştırma sonuçlarında da DEO'ların daha rahat olması ve hoş görünmesine ilişkin benzer öneriler ortaya konulmuştur. Katılımcıların görüşlerine paralel olarak DEO'ların özel tasarlanmış alanlar olması gerekmektedir. Elbette DEO'ların kurulumu ve iç düzenlenmesi herkesin hayal gücüne bırakılabilir. Ancak tüm bunlar önemli bir maliyet ve kaynak gerektirmektedir (Despande, 2013).

Araştırma sonuçlarında genel eğitim ve DEO derslerinde öğretimsel uyarlamalara ilişkin öneriler ortaya çıkmıştır. Buna göre, DEO'da ÖGÖ'lerin isteğine göre öğretim içeriklerinin belirlenmesi, öğretim içeriklerinin görsel materyal ile somutlaştırılmasına ilişkin öneriler sunulmuştur. Alanyazında ÖGÖ'lerle yürütülen öğretim sürecinde öğretimsel uyarlamaların yapılmasına ilişkin (Cohen, 2009; Deniz, 2018; Heward, 2013; Kargin, Güldenoğlu & Şahin, 2010; Mitchell, 2008; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; Vural & Yıkılmış, 2008) ve ÖGÖ'lerin öğretiminde destekleyici materyallerin kullanılmasına (Çağlar, 2016; Deshpande, 2013; Filik, 2019; Güven, 2019; Wiederholt, 1974; Wilson, 1982) yönelik öneriler bulunmaktadır. Öte yandan diğer bir sonuç ise, öğretim yöntemlerinde uyarlamalar yapılmasına ilişkindir. Araştırma sonuçlarında öğretimsel uyarlamalara ilişkin, ÖGÖ'lerin notla değerlendirmenin olmaması ve farklı ölçme değerlendirme stratejileri kullanılarak değerlendirmelerin yapılmasına yönelik öneriler ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Aktürel'in (2016) araştırmasında ÖGÖ'lerin sınav yapılmamasına ilişkin katılımcı önerileri ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra elde edilen sonuçlarda akran öğretiminin yapılmasına ilişkin öneriler sunulmuştur. Bu bulguyu destekler biçimde alanyazında da ÖGÖ'lere akran desteğinin önemi vurgulanmıştır (Akay, 2011; Güven, 2019; Wiederholt, 1974). Öğretimsel uyarlamalara ilişkin ise mekânsal uyarlamaların

yapılması yani dış mekânlarda destek eğitim hizmeti sunulmasına ilişkin öneriler bulunmaktadır.

Son olarak, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetlerinin başarısını arttırmak için okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öneriler ortaya konulmuştur. Sink (2008) rehberlik öğretmenlerinin veliler ve öğretmenler ile oluşturacağı etkili işbirliğinin öğrencilerin akademik gelişiminde önemli katkıları olduğunu açıklamıştır. Buna göre, araştırma sonuçlarında okul rehberlik servisinin öğretmenlere kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve DEO hakkında rehberlik etmeleri konusunda öneriler sunulmuştur. Aynı zamanda okul rehberlik servisinin ÖGÖ'lerin eğitimine ilişkin ailelerle işbirliği yapmasına ilişkin öneriler bulunmaktadır. Diğer bir öneri ise ÖGÖ'lere bireysel rehberlik sunulması konusunda olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, okul rehberlik servisinin ÖGÖ'ler hakkında normal gelişim gösteren öğrencileri bilgilendirmesine yönelik öneriler ortaya konulmuştur. Benzer olarak, Çağlar'ın (2016) araştırmasında da ortaokul düzeyinde DEO hizmeti alan ÖGÖ'lerin akranları tarafından etiketlendiği ve bunun önleminin alınması için normal gelişim gösteren öğrencilere gerekli rehberliğin yapılması önerilmiştir.

### **4.3. Öneriler**

Bu başlık altında araştırma sonuçlarına bağlı olarak uygulamalara, ileri araştırmalar ve politikalara yönelik öneriler sunulmuştur.

#### **4.3.1. Uygulamalara yönelik öneriler**

- » DEO hizmetinde görev alacak öğretmenlere öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde yapılacak öğretimsel uyarlamalar konularında gerekli bilgilendirme ve danışmanlığın yapılması önerilebilir.
- » BEP geliştirme birimlerinin etkin işleyişini elektronik belge sistemi gibi sistemler ile takip edilmesi konusunda gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- » Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının ve DEO hizmetinin işleyişine ailelerin etkin katılımını teşvik edecek düzenlemelerin ve programların yapılması önerilebilir.
- » Rehberlik öğretmenlerinin ÖGÖ'ler ve veliler ile psikolojik danışma ve rehberlik boyutlarına ilişkin işbirliği yapmaları önerilebilir.

- » Normal gelişim gösteren öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve DEO hizmetine ilişkin hazırlık etkinliklerinin yapılması önerilebilir.
- » DEO'ların fiziksel bakımdan nicelik ve niteliğinin artırılması için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

#### **4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler**

- » Bu araştırmanın nitel yöntemlerden durum deseni ile tasarlanmış olması bakımından öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ortaya konmuştur. Diğer yandan öğretmen yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenebileceği nitel ve nicel paradigmalara dayalı araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.
- » Bu araştırmada DEO hizmetinin işleyişine ilişkin birçok aksaklık ortaya konulmuştur. Buna bağlı olarak, DEO hizmetinin nitelikli işleyişini sağlamaya yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.
- » DEO hizmeti sağlanan öğrencilerin gelişimlerini ortaya koyacak nicel araştırmalar yürütülebilir.
- » Bu araştırmada DEO hizmeti ile genel eğitim sınıfı arasında eş güdüm olmadığına ilişkin durum belirlenmiştir. Bu bağlamda, genel eğitim sınıfı ve DEO hizmetinin öğretimsel bakımdan eşgüdümünü sağlayabilecek uygulamaya dayalı araştırmalar yapılabilir.
- » Bu araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısında önemli bir faktör olan ekip çalışması ve işbirliğinin yetersiz olması bakımından birçok sorun ortaya konulmuştur. Ekip çalışması ve işbirliğinin geliştirilmesine yönelik uygulamaya dayalı araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

#### **4.3.3. Politikalara yönelik öneriler**

- » MEB'in okullarda DEO'ların işlevsel hale gelmesi için bütçe ayırması önerilebilir.
- » MEB'in DEO'lara fiziksel ve donanım bakımından standart geliştirmesi önerilebilir.
- » Yeni yapılacak okulların ÖGÖ'lerin erişilebilirliği göz önünde bulundurularak projelendirilmesi önerilebilir.
- » Mevcut okul ve kurumların ÖGÖ'lerin ihtiyacına uygun revizyonu önerilebilir.
- » Öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikalarının Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü işbirliği ile yürütülmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2017). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 21-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019) Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676, DOI: 10.1080/13603116.2019.1622800
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aktürel, İ. E. (2016). *İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu meslek lisesi kaynaştırma uygulamalarının fizik dersi bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Al Mamari, K. H. (2017). *Resource rooms as one of the alternatives in supporting children with learning difficulties in first cycle in the basic education in the Sultanate of Oman*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Southampton, Southampton.
- Aslan, S. T. (2019). *Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Arno, A.K. (2009). *General education classrooms and resource rooms: what is taught and the quality of communication between teachers*. Master Project. Ohio University, Athens.

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Barton, K. (2016). *Pull-out or push in? Impact on students with special needs social, emotional, and academic success*. Unpublished Master's Thesis, St. John Fisher College, Rochester, NY.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bateman, D., & Bateman, C. F. (2001). *A principal's guide to special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Benner, S., Bell, S.M., & Broemmel, A. (2011). *Teacher education and reading disabilities*. R. Allington & A. McGill-Franzen, (Ed). *Handbook of reading disability research*. (pp.68-78). New York: Routledge.
- Blackford, S. C. (2010). *Knowledge and perceptions of students with disabilities in regard to a resource room in a private school*. Unpublished Master's Thesis. Cedarville University, Ohio.
- Burns, E. (2003). *A handbook for supplementary aids and services: A best practice and IDEA guide "To enable children with disabilities to be educated with nondisabled children to the maximum extent appropriate."* Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education
- Briggs, S. (2004). *Inclusion: meeting SEN in secondary classrooms*. London: David Fulton Publishers.
- Ceylan, F. & Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 239-264.

- Chambers, D., & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences. C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 74-83). Abingdon, England: Routledge.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Cohen, M. (2009). *A guide to special education advocacy: What parents, clinicians and advocates need to know*. London: Jessica Kingsley
- Cook, R. E., Klein, M. D., Chen, D., & Tessier, A. (2012). *Adapting early childhood curricula for children with special needs* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Cramer, E. D., & Nevin, A. I. (2006). A mixed methodology analysis of co-teacher assessments: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 261- 274.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among !ve approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki 'destek eğitim odası (deo)' uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, İ. & Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştireç ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 41-57.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabii olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Dalga, R. A. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir meta-sentez çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed.), *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desphande, A. A. (2013). Resource room in mainstream schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2 (2), 86-91.
- Destek Eğitim Odası Kılavuzu (2016). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/03045051\\_destek\\_egitim\\_odasi\\_kilavuz.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf) (Erişim Tarihi: 12.01.2017).
- Dev, P., & Haynes, L. (2015). Teacher perspectives on suitable learning environments for students with disabilities: What have we learned from inclusive, resource, and self-contained classrooms? *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 9, 53-64
- Dinkmeyer, D., & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions*. New York: Taylor & Francis.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7) 504-514.
- Dubos, L. & Fromer, J. (2006). *A parents' guide to special education in new york city and the metropolitan area*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dukes, C. & Smith, M. (2006). *A practical guide to pre-school inclusion.*, *Hands on Guides*, Paul Chapman Publishing.
- Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded -Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 25–32.

- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A., Tarım, K., & Delican, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Fankhauser, J. (2010). *An examination of school factors which support and limit efficacy in rural special education resource room teacher*. Seattle University, Seattle, Washington.
- Farrell, M. (2010). *Debating special education*. London: Routledge.
- Filik, R. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. C. Forlin (Ed.) *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-12). London, England: Routledge.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-277.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Maidenhead: McGraw Hill/Open.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. and Soulsby, C. (2007) Assessing social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105–15.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
- Friend, M., & Bursuck, W. M. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston MA: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.



- Graham, D. R. (1995). *The downstairs kids: Perceptions of students with disabilities of their resource placements*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Carolina, Columbia, SC.
- Greene, G. & Kochhar-Bryant, C.A. (2003). *Pathways to successful transition for youth with disabilities*. Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, no: 1826.
- Gürgür, H., Kış, A. & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.
- Gürgür, H. & Yazçayır, G. H. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 845-872.
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hart, S. (2003). Learning without limits. M. Nind, K. Sheehy, & K. Simmons (Ed.), *Inclusive education: Learners and learning contexts*. London: Fulton.
- Halvorsen, A. T. & Neary, T. (2001). *Building inclusive schools. Tools and strategies for success*. Boston: Allyn & Bacon.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Holcomb-McCoy, C. (2007). *School counseling to close the achievement gap: A social justice framework for success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hornby, G. (2010). Preparing teachers to work with parents and families of learners with SEN in inclusive schools C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 93-101). London, England: Routledge.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77–94.

- Idol, L. (1989). The resource/consulting teacher: An integrated model of service delivery. *Remedial and Special Education*, 10(6), 38-48.
- Isherwood, R., Barger-Anderson, R., Merhaut, J., Badgett, R., & Katsafanas, J. (2011). First year co-teaching: Disclosed through focus group and individual interviews. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 17, 113-122
- İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Jenkins, J.R., & Mayhall, W.F. (1976). Development and evaluation of a resource teacher program. *Exceptional Children*, 42, 21-19.
- Jones, C. (2004). *Supporting inclusion in the early years*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(4), 48-58.
- Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kargın, T. (2017). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 141-189). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464.
- Kart, M. (2017). *Teacher perceptions of resource room practices for student with visual impairments*. Unpublished Master's Dissertation. Ohio: The Ohio State University

- Kauffman, J. M., Nelson, C. M., Simpson, R. L., & Mock, D. R. (2011). Contemporary issues. J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Ed), *Handbook of special education* (pp.15-26). New York: Routledge.
- Keogh, B. K. (2007). Celebrating PL 94-142: The education of all handicapped children act of 1975. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 65-69.
- Kethley, C.I. (2005). *Case studies of resource room reading instruction for middle school student with high incidence diasibilities*. The University of Texas, Austin.
- Kırcaali-İftar, Gönül ( 1998). Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.), *Kaynaştırma ve Özel Eğitim Hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları, 17-26. (<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1267/unite02.pdf>)
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Klingner, J.K., Vaughn, S., Schumm, S.J. Cohen, P., & Forgan, J. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*. 31(2), 148-158.
- Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Co-teaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure*, 52(2), 12-20.
- Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koreen, R. H. (2001). *Resource and classroom teacher collaboration beginning reading instruction*. Unpublished master thesis. University of Manitoba, Winnipeg, Manitoba, Canada.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77,1-24.
- Leviton, H. (1978). The resource room: An alternative (2). *Academic Therapy*, 13, 589-599.

- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (2009). Factors for successful inclusion: Learning from the past, looking toward the future. S. J. Vitello & D. E. Mithaug (Ed.), *Inclusive schooling: National and international perspectives*. (98-112). New York: Routledge.
- Loreman, T. (2010). A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 56-64). London: Routledge.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from 'Why?' to 'How?' *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Allen & Unwin.
- Lynch-Phillips, A.M. (2019). *Special education teaching effectiveness: a comparative study of resource rooms and co-teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University, Minnesota.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- Mastropieri, M. A & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* (Çev: M. Şahin & T. Altun). Ankara: Nobel.
- MEB. (21 Aralık 2019). *Özel öğrenciler için 81 ilde destek eğitim odası*. <https://www.meb.gov.tr/ozel-ogrenciler-icin-81-ilde-destek-egitim-odasi/haber/19956/tr> (Erişim tarihi: 04.01.2020).
- MEB. (2019). *Milli eğitim istatistikleri: örgün eğitim (national education statistics formal education – 2018-2019)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/30102730\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2018\\_2019.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf)
- MEB. (2018a). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111226\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonnetmeligi\\_son.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonnetmeligi_son.pdf).

- MEB. (2018b). *Milli Eğitim Bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf>
- MEB. (2017). Rehberlik hizmetleri yönetmeliği. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/10113305\\_yeni\\_rehbrlk\\_yon.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf)
- MEB. (2015). *Destek eğitim odası açılması*. 18.09.2015 tarih ve 5157845 sayılı 2015/15 nolu genelge. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_10/08112732\\_destekeitimodasg\\_enelge.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekeitimodasg_enelge.pdf)
- MEB. (2008). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları*. 02.09.2008 tarih ve B.08.0.ÖRG.0.20.03.01/3601 nolu genelge. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_10/08101631\\_kaynatrmayoluyla\\_eitimuygulamasgenelgesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluyla_eitimuygulamasgenelgesi.pdf)
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111226\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2004). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/12/20041218.htm#9>
- MEB. (2000). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23937\\_1.pdf](https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23937_1.pdf)
- MEB. (1997). *573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf)

- McNamara, B. E. (1989). *The resource room a guide for special educators*. Albany: State university of New York Press.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. USA: Sage publications.
- Meyers, J., Gelzheiser, L. M., & Yelich, G. (1991). Do Pull-In Programs Foster Teacher Collaboration? *Remedial and Special Education*, 12(2), 7–15. doi:10.1177/074193259101200204
- Meyers, J., Gelzheiser, L., Yelich, G., Gallagher, M. (1990). Classroom, remedial and resource teachers' view of pullout programs. *The Elementary School Journal*, 90 (5), 532- 545.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, K. J. (2008). Closing a resource room for students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29(4), 211–218.
- Mitcham, M., Agahe Portman, T. A., & Afi Dean, A. (2009). Role of school counselors in creating equitable- educational opportunities for students with disabilities in urban settings. *Urban Education*, 44(4), 465–482.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Moore, K. (2009). *Effective instructional strategies* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*. 36(5), 52-58
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27

- Oehrtman, J. P. (2018). *School counselors and intra/interprofessional collaboration: A grounded theory study on school counselors' utilization of intra/interprofessional collaboration and its perceived impact on student success*. Unpublished Dissertation. The Ohio State University, Ohio.
- Oral, B. (2007). Etkili öğretim ve etkili öğretimin ilkeleri. A. Kaya (Ed.) *Eğitim psikolojisi* (s. 459-489), Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özengi, S. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Operti, R., Z. Walker, & Y. Zhang. 2014. Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. L. Florian (Ed.), In *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 23–40). London: SAGE.
- Paul, P. V., & Whitelaw, G. (2011). *Hearing and deafness: An introduction for health and educational professionals*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Paterson, M. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 427–435. doi: 10.1177/00222194070400050601
- Patterson, J. (2001). *School leader's guide to special education: Essentials for principals*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313-338. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.446598

- Pesen, H. (2019). *Destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Prater, M. A. (2018). *Teaching students with high incidence disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. London: Sage.
- Reynolds, M. C. (1962). A framework for considering some issues in special education. *Exceptional Children*, 28(7), 367–370.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. C. Forlin (Ed.), In *Teacher Education for Inclusion*. London: Routledge.
- Roy, C. (2009). *Considerations for teaching a student who is deaf or hard of hearing in the mainstream setting: A manual*. Deaf and Hard of Hearing Services. <http://www.dhhs.lancaster.org/sub/education/edman.pdf> den alınmıştır.
- Sadioğlu, Ö, Batu, E. S. & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 399-432.
- Sailor, W., & Roger. B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509.
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students* (5. baskı). New York: Merrill, Prentice Hall.
- Sayan, A. (2019). *Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Sazak-Pınar, E., & Güner-Yıldız, N. (2017). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar ile davranış sonrası öğretmen tepkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 551-566.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmeni ve aile görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



- Sink, C. A. (2008). Elementary school counselors and teachers: Collaborators for higher student achievement. *The Elementary School Journal*, 108(5), 445-458.
- Slee, R. (2010). Political economy, inclusive education and teacher education. C. Forlin (Ed.), In *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 13-22). New York, NY: Routledge.
- Smith, T.E.C. (2016). *Serving students with special needs: A practical guide for administrators*. New York: Routledge / Taylor & Francis.
- Stone, C. B., & Clark, M. A. (2001). School counselors and principals: Partners in support of academic achievement. *NASSP Bulletin*, 85(624), 46-53.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks yayınları
- Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi, monograf*. Ankara: Pegem Akademi.
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 47(5), 481-492. DOI: 10.1002/pits.20484
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Şahin, S. (2017). *İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T., & Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal of European Education*, 6 (3), 31- 52.
- Turnbull, A. Turnbull R., Wehmeyer, M. & Shogren, K. (2013). *exceptional lives: special education in today's schools* (7th Ed). Boston, MA: Pearson Education.
- Trusty, J., & Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 259-265.

- Tüfekçioğlu, Ü. & Girgin, Ü. (2001). Dil gelişim etkinlikleri. S. Topbaş (Ed.) *Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1318, Açıköğretim fakültesi yayın no.717, s.245-274.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action*. 09.02.17 tarihinde [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)'den alınmıştır.
- UNESCO (1994). *Final report: World conference on special needs education: access and quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: the Way of the Future. Conclusions and Recommendations of the 48th session of the International conference on Education (ICE)*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO (2015) *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017) *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Ünal, A. M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünay, E. (2016). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarısı üzerine etkisi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 38-49.
- Vaughn, S. & Klingner, J. K. (1998). Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *Journal of Special Education*, 32(2), 79–88.

- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 39-58.
- Vural, M. & Yıkımsı, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Waitoller, F. and E. Kozleski. 2010. Inclusive professional learning schools. C. Forlin (Ed.), In *Teacher education for inclusion* (pp.65 – 73). London: Routledge
- Walter-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-264.
- Wang, M., & Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective coteaching in inclusive classrooms. In C. Forlin (Ed), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 113–119). Abingdon: Routledge.
- Wearmouth, J. (2016). *Special educational needs and disability: the basics*. London: Routledge.
- Whitted, H.W. (2004). *Self concepts as learners of mainstreamed minority children with learning disability in regular classrooms and resource rooms*. Faculty of the College of Arts and Science of American University, Washington.
- Wiederholt, L., Hammill, D., & Brown, V. (1978). *The resource model*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wiederholt, J.L., Hammil, D.D., & Brown, V.L. (1983). *The resource teacher: A guide to effective practices*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wiederholt, J. L., & Chamberlain, S. P. (1989). A critical analysis of resource programs. *Remedial and Special Education*, 10(6), 15–37.
- Wiles, R. (2013). *What are qualitative research ethics*. London: Bloomsbury Academic.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire: McGraw-Hill Professional Publishing.

- Winzer, M. A. (2000). The inclusion movement: Review and reflections on reform in special education. M. A. Winzer & K. Mazurek (Ed.), *Special education in the 21st century: Issues of inclusion and reform* (pp.5–26). Washington, DC: Gallaudet University.
- Yaşaran, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*. 37 (3). 193-199.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17, 189–204. doi:10.1080/09362830903231986
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

## **EKLER**

- EK-1.** Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu karar belgesi
- EK-2.** Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü izin onayı belgesi
- EK-3.** Öğretmen kişisel bilgi formu
- EK-4.** Rehberlik öğretmeni demografik bilgiler formu
- Ek-5.** Okul yönetici demografik bilgiler formu
- EK-6.** Özel gereksinimli öğrenci velisi demografik bilgileri
- EK-7.** Özel gereksinimli öğrenci bilgileri
- EK-8.** Öğretmen katılım onay formu
- EK-9.** Veli izin onay formu
- EK-10.** Okul yöneticisi katılım onay formu
- EK-11.** Veli katılım onay formu
- EK-12.** Öğrenci katılım onay formu
- EK-13.** Öğretmen görüşme soruları
- EK-14.** Rehberlik öğretmeni görüşme soruları
- EK-15.** Okul yöneticisi görüşme soruları
- EK-16.** Veli görüşme soruları
- EK-17.** Normal gelişim gösteren öğrenci görüşme soruları

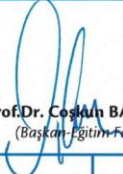






## EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu karar belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 11.05.2018 Protokol No: 55585

Tarih: 31.05.2018



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

<b>ÇALIŞMANIN TÜRÜ:</b>	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
<b>KONU:</b>	Eğitim Bilimleri
<b>BAŞLIK:</b>	Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi
<b>PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:</b>	Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR
<b>TEZ YAZARI:</b>	Gülcihan HASANOĞLU YAZÇAYIR
<b>ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:</b>	-
<b>KARAR:</b>	Olumlu
 <b>Prof. Dr. Coşkun BAYRAK</b> (Başkan Eğitim Fak.)	
 <b>Prof. Dr. Volkan YÜZER</b> (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 <b>Prof. Dr. Esra CEYHAN</b> (Eğitim Fak.)
 <b>Prof. Dr. Münevver ÇAKI</b> (Güzel Sanatlar Fak.)	 <b>Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ</b> (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 <b>Prof. Dr. Handan DEVECİ</b> (Eğitim Fak.)	 <b>Prof. Dr. Emel ŞIKLAR</b> (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

## EK-2. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü izin onayı belgesi



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.18111496  
Konu : Gülcihan HASANOĞLU YAZÇAYIR'ın  
Araştırma İzni

02.10.2018

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Gülcihan HASANOĞLU YAZÇAYIR "Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi" konulu araştırma isteği Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 17/09/2018 tarihli ve 84020 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Gülcihan HASANOĞLU YAZÇAYIR "Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı Osmangazi Dr. Ayten Bozkaya Ortaokulu'nda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
02.10.2018

Sabahattin DÜLGER  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocahasan Mh. İlbahar Cad. No:38  
( Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA  
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10  
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Leyla DİKİCİ  
VHKİ  
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8953-d280-3e1d-9bab-300d kodu ile teyit edilebilir.

**EK-3. Öğretmen kişisel bilgi formu**

**Öğretmen Demografik Bilgileri**

1. Cinsiyetiniz: 1.Kadın ( ) 2.Erkek( )

2. Mesleki Kıdeminiz (Yıl):

3. Mezuniyete alanınız ve Şuanki Branşınız:

4. Öğrenim Durumunuz:

1.Ön Lisans ( ) 2.Lisans ( ) 3.Yüksek Lisans ( ) 4. Doktora ( )

5. Kaç yıldır destek eğitim hizmeti yürütüyorsunuz?

6. Bu yıl kaç öğrenciye destek eğitim hizmeti sağlıyorsunuz?

7. Bu yıl kaç saat destek eğitim hizmeti yapıyorsunuz?

8. Aynı öğrenci ile haftada birden fazla destek eğitim dersi yapıyor musunuz? Varsa hangi alanlarda ve kaç ders?

9. “Kaynaştırma Eğitimi” Alanında Kurs/ Seminer aldınız mı?

1.Evet ( ) 2.Hayır ( )

Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?

Ne zaman kurs ve seminer aldınız?

Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?

10. “Destek Eğitim Hizmetleri” Alanında Kurs/ Seminer aldınız mı?

1.Evet ( ) 2.Hayır ( )

Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?

Ne zaman kurs ve seminer aldınız?

Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?

11. “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” Alanında Kurs/ Seminer aldınız mı?

Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?

Ne zaman kurs ve seminer aldınız?

Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?



**12.** Destek eğitim hizmeti yaptığınız öğrencinin tanısı nedir?

**13.** Öğrencinizi ne kadar süredir tanıyorsunuz?

a) Bu öğrencinin genel eğitim derslerine giriyor musunuz?

b) Bu öğrenci ile destek eğitim dersleri dışında ne tür öğretim faaliyeti yapıyorsunuz?

**14.** Daha önce hangi tür yetersizliği olan çocuklarla kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında genel eğitim sınıflarında öğrenme-öğretme süreci yürüttünüz? Nasıl bir süreç izlediniz?

**15.** Daha önce ne tür yetersizliği olan çocuklarla destek eğitimi dersleri yürüttünüz? Nasıl bir süreç izlediniz?



**EK-4. Rehberlik öğretmeni demografik bilgiler formu**

**Rehberlik Öğretmeni Demografik Bilgileri**

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2. Mesleki Kıdeminiz (Yıl):
3. Mezuniyet alanınız ve Şuanki Branşınız:
4. Öğrenim Durumunuz: Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )
5. Okulunuzdaki özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarındaki sorumluluk alanınız nedir?
6. Kaç yıldır kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile ilgili eğitimden sorumlusunuz?
7. Kaç yıldır destek eğitim odası ile ilgili eğitimden sorumlusunuz? Sorumluluk alanınız nedir?
8. “Kaynaştırma Eğitimi” Alanında Ders/Kurs/ Seminer aldınız mı? Evet ise;  
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?  
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?  
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
9. “Destek Eğitim Hizmetleri” Alanında Ders/Kurs/ Seminer aldınız mı? Evet ise;  
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?  
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?  
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
10. “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” Alanında Ders/Kurs/ Seminer aldınız mı?  
Evet ise;  
Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?  
Ne zaman kurs ve seminer aldınız?  
Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?
11. Okulunuzda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve destek eğitim hizmetine dahil olan öğrenci, aile ve öğretmenlere hangi konularda destek oluyorsunuz? (seminer, bilgilendirme, yönlendirme....)

**Ek-5. Okul yönetici demografik bilgiler formu**

**Okul Yöneticisi Demografik Bilgileri**

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek( )

2. Mesleki Kıdeminiz (Yıl):

3. Okul yöneticiliğinde geçen süreniz:

4. Mezuniyet alanınız ve Şuanki Branşınız:

5. Öğrenim Durumunuz:

6. Okulunuzdaki özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarındaki sorumluluk alanınız nedir?

7. Kaç yıldır kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile ilgili eğitimden sorumlusunuz?

8. Kaç yıldır destek eğitim odası ile ilgili eğitimden sorumlusunuz? Sorumluluk alanınız nedir?

9. “Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları” Alanında Kurs/ Seminer aldınız mı? Evet ise;

Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?

Ne zaman kurs ve seminer aldınız?

Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?

10. “Destek Eğitim Hizmetleri” Alanında Kurs/ Seminer aldınız mı? Evet ise;

Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?

Ne zaman kurs ve seminer aldınız?

Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?

11. “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” Alanında Kurs/ Seminer aldınız mı? Evet ise;

Aldığınız kurs ve seminerler nelerdir?

Ne zaman kurs ve seminer aldınız?

Aldığınız kurs ve seminerlerin süresi nedir?

**EK-6. Özel gereksinimli öğrenci velisi demografik bilgileri**

**Veli Demografik Bilgileri**

Yakınlığı:

Yaşı:

Öğrenim durumu:

Mesleği

Ailenin gelir durumu.

Çocuk sayısı:

Öğrenci kaçınıcı çocuk:

Diğer çocuklarda yetersizlik olup olmadığı, varsa nedir?

**EK-7. Özel gereksinimli öğrenci bilgileri**

**Özel Gereksinimli Öğrenci Bilgileri**

1. Cinsiyeti:
2. Yaşı:
3. Sınıfı:
4. Kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk:
5. Annenin eğitim durumu/Mesleği:  
Babanın eğitim durumu/Mesleği:  
Ailenin gelir durumu:  
Anne baba birlikte/ ayrı:
6. Yetersizlik türü:
7. Kaç yaşında tanındı?
  - a) Nasıl farkedildi?
  - b) Kim tarafından farkedildi?
8. Yönlendirilme süreci nasıl ve kim tarafından oldu?
9. Yerleştirilme kararı ne zaman çıktı?
10. Kaç yıldır kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alıyor?
11. Kaç yıldır destek eğitim odası hizmeti alıyor?
12. Öğrencinin destek eğitim aldığı öğretmenler ve dersler:

## **EK-8. Öğretmen katılım onay formu**

### **Öğretmen Katılım Onay Formu**

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır. Gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın amacı, “Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi” şeklindedir. Doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmek üzere bu araştırmanın odağında ortaokul düzeyindeki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetleridir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın bilimsel niteliğini geliştirmek üzere gözlem, video/ses kayıtları, görüşme, doküman incelemesi gibi veri kaynaklarından yararlanılacaktır.

Araştırmama gönüllü olarak katılımınızın ve dile getireceğiniz görüşlerinizin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca gözlem ve görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin video/ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu veriler, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsteğiniz doğrultusunda video/ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir.

İzniniz olmadığı takdirde, isminiz bu çalışmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. İsteddiğiniz zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Araştırmama katıldığınız ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

#### **Araştırmacı**

Gülcihan (HASANOĞLU) YAZÇAYIR  
Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Doktora Öğrencisi  
İletişim:

#### **Danışman Öğretim Üyesi**

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR  
Anadolu Üniversitesi İşitme  
Engelliler Anabilim Dalı

**Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve süreçte araştırmacıya destek olmayı kabul ediyorum.**

Ad Soyad

İmza

## EK-9. Veli izin onay formu

### Veli Yazılı İzin Formu

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın amacı, “Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi” şeklindedir. Doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmek üzere bu araştırmanın odağında ortaokul düzeyindeki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetleridir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın bilimsel niteliğini geliştirmek üzere gözlem, video/ses kayıtları, görüşme, doküman incelemesi gibi veri kaynaklarından yararlanılacaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve elde edilecek video görüntüleri ile dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca gözlem ve görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin video/ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu gözlem ve görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda video/ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İziniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. Öğrenci istediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

#### Araştırmacı

Gülcihan (HASANOĞLU) YAZÇAYIR

Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Doktora Öğrencisi

İletişim:

#### Danışman Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Anadolu Üniversitesi İşitme

Engelliler Anabilim Dalı

**Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve süreçte araştırmacıya destek olmayı kabul ediyorum.**

Ad Soyad

İmza

## **EK-10. Okul yöneticisi katılım onay formu**

### **Okul Yöneticisi Katılım Onay Formu**

Değerli Okul Yöneticisi,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır. Gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın amacı, “Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi” şeklindedir. Doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmek üzere bu araştırmanın odağında ortaokul düzeyindeki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetleridir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın bilimsel niteliğini geliştirmek üzere gözlem, video/ses kayıtları, görüşme, doküman incelemesi gibi veri kaynaklarından yararlanılacaktır.

Araştırmama gönüllü olarak katılımınızın ve dile getireceğiniz görüşlerinizin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca gözlem ve görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin video/ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu veriler, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsteğiniz doğrultusunda video/ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir.

İzniniz olmadığı takdirde, isminiz bu çalışmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. İstedığınız zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Bu sözleşmeyi okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Araştırmama katıldığınız ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

#### **Araştırmacı**

Gülcihan (HASANOĞLU) YAZÇAYIR  
Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Doktora Öğrencisi

#### **Danışman Öğretim Üyesi**

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR  
Anadolu Üniversitesi İşitme  
Engelliler Anabilim Dalı

**Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve süreçte araştırmacıya destek olmayı kabul ediyorum.**

Ad Soyad

İmza



## EK-11. Veli katılım onay formu

### Veli Katılım Onay Formu

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır. Gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın amacı, “Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi” şeklindedir. Doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmek üzere bu araştırmanın odağında ortaokul düzeyindeki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetleridir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın bilimsel niteliğini geliştirmek üzere gözlem, video/ses kayıtları, görüşme, doküman incelemesi gibi veri kaynaklarından yararlanılacaktır.

Araştırmama gönüllü olarak katılımınızın ve dile getireceğiniz görüşlerinizin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca gözlem ve görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin video/ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu veriler, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsteğiniz doğrultusunda video/ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir.

İzniniz olmadığı takdirde, isminiz bu çalışmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. İstedığınız zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Bu sözleşmeyi okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Araştırmama katıldığınız ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

#### Araştırmacı

Gülcihan (HASANOĞLU) YAZÇAYIR  
Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Doktora Öğrencisi  
İletişim:

#### Danışman Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR  
Anadolu Üniversitesi İşitme  
Engelliler Anabilim Dalı

**Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve süreçte araştırmacıya destek olmayı kabul ediyorum.**

Ad Soyad

İmza

**EK-12. Öğrenci katılım onay formu**

**Öğrenci Katılım Onay Formu**

Değerli Öğrenci,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için teşekkür ederim. Bu formda araştırmanın amacını ve araştırmanın bir katılımcısı olarak senin haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın amacı, “Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi” şeklindedir. Doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmek üzere bu araştırmanın odağında ortaokul düzeyindeki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetleridir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın bilimsel niteliğini geliştirmek üzere gözlem, video/ses kayıtları, görüşme, doküman incelemesi gibi veri kaynaklarından yararlanılacaktır.

Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca gözlem ve görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmelerin video/ses kaydı alınacaktır. Kayda alınacak bu veriler, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsteğin doğrultusunda video/ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da sana teslim edilecektir. Ayrıca iznin olmadığı takdirde, ismin bu çalışmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir. Araştırma sırasında istediğin zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda toplanan veriler, alınan kayıtlar ve yazılan raporlar sana teslim edilecektir.

Gerçekleştirilecek bu çalışmaya gönüllü katılımın ve dile getireceğin görüşlerin, bu çalışmaya kesinlikle ışık tutacaktır. Bu sözleşmeyi okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığını ve araştırma kapsamında araştırmacı tarafından sana verilen güvence belgesi olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Araştırmama katıldığın ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığın için teşekkür ederim.

**Araştırmacı**

Gülcihan (HASANOĞLU) YAZÇAYIR

Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Doktora Öğrencisi

İletişim:

**Danışman Öğretim Üyesi**

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Anadolu Üniversitesi İşitme

Engelliler Anabilim Dalı

**Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve süreçte araştırmacıya destek olmayı kabul ediyorum.**

Ad Soyad

İmza

EK-13. Öğretmen görüşme soruları

## Öğretmen Görüşme Soruları

### 1. Genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

- a) Sizce kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının sağladığı katkılar nelerdir? (öğrenciye, aileye, öğretmene, akranlara)
- c) Sizce kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısı için ne tür önlemler gerekiyor? (öğretmen eğitimi, fiziksel düzenleme, uyarılama, destek eğitim odası ...)
- d) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısı için genel eğitim derslerinde nelere dikkat edilmelidir?
- e) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısı için destek eğitim derslerinde nelere dikkat edilmelidir?

### 2. Destek eğitim odası ve burada sunulan hizmetler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

- a) Gerekliliği
- b) Etkisi/Yararları

### 3. Okulunuzdaki destek eğitim hizmeti sürecinin işleyişi nasıldır?

- a) Destek eğitim odasının açılma ve derslerin başlanmasına karar verme sürecinde kimler rol alıyor? Ekip var mı? Bu ekip düzenli ve planlanmış bir rol dağılımına ve işleyişe sahip mi?
- b) Destek eğitim odasının okul içinde açılma süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- c) Bir öğrencinin destek eğitim odasında eğitim almasına karar veriliyor?
- d) Siz destek eğitim odasında eğitim verme konusunda nasıl görevlendirildiniz? Bu süreçte neler göz önünde bulundurularak öğretmenlerin görevlendirilmesine karar veriliyor?

### 4. Destek eğitim odasının fiziksel düzenlemesinin uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Siz ne gibi düzenlemeler yapıyorsunuz?

**5. Destek eğitim odasındaki derslerinizin öğretim sürecini nasıl planlıyorsunuz?**

- a) Planlama yaparken ne tür bilgileri gözden geçiriyorsunuz? (önceki ders, öğrenci kayıtları, aile...)
- b) Planlama aşamasında sınıf/alan öğretmeni ile nasıl bir işbirliği kuruyorsunuz?
- c) Planlama aşamasında öğrenci velisi ile nasıl bir işbirliği kuruyorsunuz?
- d) Destek hizmetin içeriğine kim karar veriyor? Siz karar veriyorsanız bunu yaparken neye göre bu kararınızı veriyorsunuz?
- e) Destek eğitim odasındaki dersleriniz öncesinde ne tür hazırlıklar yapıyorsunuz?
- f) Planlama sürecinde ne tür sorunlar yaşadınız? Bunlarla nasıl baş ettiniz?

**6. Öğrencileriniz için destek eğitim derslerinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Neden?**

- a) Materyalleri siz mi hazırlıyorsunuz? Yoksa okulunuz mu temin ediyor? İnternet ya da okul kaynaklarını mı kullanıyorsunuz?
- b) Derste kullandığımız materyalleri hangi amaca hizmet edecek şekilde belirliyor ve kullanıyorsunuz?

**7. Destek eğitim odasındaki derslerinizin uygulamasını nasıl gerçekleştiriyorsunuz?**

- a) Kullandığımız öğretim stratejileri nelerdir?
- b) Öğrencinin katılımını nasıl sağlıyorsunuz?
- c) Öğrenciniz ile kendi oturma düzeninizde nelere dikkat ediyorsunuz?
- d) Destek eğitim hizmeti sunarken öğrenci ile ilgili ne tür bilgiler topluyorsunuz?
- e) Yaptığımız ders ile bir sonraki dersi ya da bir önceki dersi nasıl ilişkilendiriyorsunuz?
- f) Öğrencinizin öğrenme hızını göz önünde bulundurduğunuzda uygulama sürecinde ne tür zorluklarla karşılaşılıyorsunuz? Bunlarla nasıl baş ediyorsunuz?
- g) Destek hizmeti sunarken neyi amaçlıyorsunuz?
- h) Çeşitli nedenlerden dolayı uygulanmayan dersleri nasıl telafi ediyorsunuz?
- ı) Uygulama sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştınız? Bunlarla nasıl baş ettiniz?

**8. Destek eğitim odasındaki derslerinizde ölçme değerlendirme sürecini nasıl yürütüyorsunuz?**

- a) Kullandığınız ölçme değerlendirme tekniklerinde herhangi bir değişiklik yapıyor musunuz?
- b) Değerlendirmeye dair ne tür sorunlar yaşadınız? Bunlarla nasıl baş ettiniz?

**9. Destek eğitim hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?**

- a) Öğretmene dair
- b) Öğrenciye dair
- c) Ailelere dair
- d) Okul idaresine dair
- e) Planlamaya dair
- f) Fiziksel düzenlemelere dair

**10. Destek eğitim hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik kişi ve kurumlardan beklentileriniz nelerdir?**

- a) Milli Eğitim Bakanlığı
- b) İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri
- c) Rehberlik Araştırma Merkezleri
- d) Okul yönetimi
- e) Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu
- f) Rehberlik Servisi
- g) Aileler
- h) Öğrenciler

**11. Destek eğitim odasındaki dersleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında sunulan diğer destek hizmetlerle (örn.rehabilitasyon...) karşılaştırdığımızda neler söylersiniz?**

**12. Diyelimki destek eğitim hizmetleri konusunda size bir yetki verildi. Destek eğitim hizmetlerinin daha kaliteli olması için planlamadan uygulamaya tüm boyutlarında ne tür düzenlemeler yapardınız?**

**EK-14. Rehberlik öğretmeni görüşme soruları**

**Rehberlik Öğretmeni Görüşme Soruları**

**1. Genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

- a) Sizce kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının sağladığı katkılar nelerdir? (öğrenciye, aileye, öğretmene, akranlara, okulun diğer paydaşlarına)
- b) Sizce kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısı için ne tür önlemler gerekiyor? (öğretmen eğitimi, fiziksel düzenleme, uyarılama, destek eğitim odası...)
- c) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısı için öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin ne gibi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaçları var?

**2. Destek eğitim odası ve burada sunulan hizmetler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

- a) Gerekliliği
- b) Etkisi/Yararları

**3. Okulunuzdaki destek eğitim hizmeti sürecinin işleyişi nasıldır?**

- a) Destek eğitim odasının açılma ve derslerin başlanmasına karar verme sürecinde kimler rol alıyor? Ekip var mı? Bu ekip düzenli ve planlanmış bir rol dağılımına ve işleyişe sahip mi?
- b) Destek eğitim odasının okul içinde açılma süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- c) Bir öğrencinin destek eğitim odasında eğitim almasına nasıl karar veriliyor?
- d) Destek eğitim odasındaki dersleri yürütecek öğretmenler nasıl belirleniyor?
- e) Destek eğitim odasındaki dersler hakkında öğrencinin ailesi ile nasıl bir süreç izleniyor?

**4. Okulunuzdaki destek eğitim odasının fiziksel düzenlemeleri ve yeterlilikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

**5. Destek eğitim odasındaki derslerin öğretim sürecine dair planlama nasıl yapılıyor?**

- a) Planlamadan kimler sorumlu?

- b) Planlama sürecindeki rolünüz nedir?
- c) Planlama yaparken ne tür bilgileri gözden geçiriliyor? (fiziksel imkanlar, öğrenci kayıtları, aile, öğretmen, ders programı...)
- d) Planlama ne zaman yapılıyor?
- e) Planlama aşamasında öğretmenler ile nasıl bir işbirliği kuruluyor?
- f) Planlama aşamasında öğrenci velileri ile nasıl bir işbirliği kuruluyor?
- g) Destek eğitim hizmetinin içeriği neye göre belirleniyor?
- h) Okulunuzda destek eğitim hizmetlerinin planlanması sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?

**6. Destek eğitim odasındaki derslerin uygulanma sürecini değerlendirir misiniz?**

- a) Sizin bu süreçteki rolünüz nedir?
- b) Uygulama sürecine dair kimlerle ne tür sorunlar yaşanıyor?
- c) Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir? Siz sorunların çözümüne dair siz nasıl danışmanlık yapıyorsunuz?

**7. Destek eğitim odasındaki derslerin ölçme değerlendirme süreci nasıl yürütülüyor?**

- a) Sizin bu süreçte bir rolünüz var mı? Varsa neler yapıyorsunuz?
- b) Bu konuda yaşanan aksaklıklar oldu mu? Olduysa nelerdir?

**8. Destek eğitim hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?**

- a) Öğretmene dair
- b) Öğrenciye dair
- c) Ailelere dair
- d) Planlamaya dair
- e) Uygulamaya dair
- f) Fiziksel düzenlemelere dair

**9. Diyelimki destek eğitim hizmetleri konusunda size bir yetki verildi. Destek eğitim hizmetlerinin daha kaliteli olması için planlamadan uygulamaya tüm boyutlarında ne tür düzenlemeler yapardınız?**

## **EK-15. Okul yöneticisi görüşme soruları**

### **Okul Yöneticisi Görüşme Soruları**

#### **1. Genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

- a) Sizce kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının sağladığı katkılar nelerdir? (öğrenciye, aileye, öğretmene, akranlara, okulun diğer paydaşlarına)
- b) Sizce kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısı için ne tür önlemler gerekiyor? (öğretmen eğitimi, fiziksel düzenleme, uyarılma, destek eğitim odası ...)
- c) Özel eğitim mevzuatının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına hizmet ettiğini düşünüyor musunuz? Ne ölçüde hizmet ediyor/etmiyor?

#### **2. Destek eğitim odası hizmeti hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

- a) Gerekliliği
- b) Etkisi/Yararları

#### **3. Okulunuzdaki destek eğitim hizmeti sürecinin işleyişi nasıldır?**

- a) Destek eğitim odasının açılma ve derslerin başlanmasına karar verme sürecinde kimler rol alıyor? Ekip var mı? Bu ekip düzenli ve planlanmış bir rol dağılımına ve işleyişe sahip mi?
- b) Destek eğitim odasının okul içinde açılma süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- c) Bir öğrencinin destek eğitim odasında eğitim almasına nasıl karar veriliyor?
- d) Destek eğitim hizmetini yürütecek öğretmenler nasıl belirleniyor?
- e) Destek eğitim hizmeti konusunda öğrencinin ailesi ile nasıl bir süreç izliyorsunuz?

#### **4. Destek eğitim odasının fiziksel düzenlemesi hakkında neler yapıyorsunuz?**

- a) Destek eğitim odaları olarak belirlenen oda sayısı kaçtır?
- b) Destek eğitim odalarını nasıl belirlediniz? Belirleme sürecinde neleri göz önünde bulundurdunuz?
- c) Destek eğitim odasının fiziksel düzenlemesi hakkında öğretmen ve öğrencilerin sizden ne tür beklentileri oldu?



**5.Okulunuzdaki destek eğitim hizmetinin öğretim sürecine dair planlama nasıl yapılıyor?**

- a) Planlamadan kimler sorumlu?
- b) Planlama yaparken ne tür bilgileri gözden geçiriyorsunuz? (fiziksel imkanlar, öğrenci kayıtları, aile, öğretmen, ders programı...)
- c) Planlamayı ne zaman yapıyorsunuz? Ne tür değişiklikler yapılıyor?
- d) Planlama aşamasında öğretmenler ile nasıl bir işbirliği kuruluyor??
- e) Planlama aşamasında öğrenci velileri ile nasıl bir işbirliği kuruluyor?
- f) Her bir öğrencinin destek eğitim hizmetinin içeriği neye göre belirleniyor?
- g) Öğretim sürecinin planlanmasına dair ne tür sorunlar yaşandığını gözlemliyorsunuz?

**6.Okulunuzda destek eğitim hizmetinden yararlanan öğrenciler için ne tür materyaller var?**

- a) Bu materyaller nasıl belirlendi?
- b) Bu materyaller nasıl temin edildi?
- c) Bu materyallerin dışında sizden ne tür materyallere ihtiyaç olduğuna dair istekler geliyor? Bu istekleri nasıl karşılıyorsunuz?

**7.Destek eğitim odası derslerinin uygulanma süreci nasıldır?**

- a) Destek eğitim odası derslerinden yararlanan öğrencilerin budersleri sırasında genel eğitim sınıfındaki derslerinden alınmasını neye göre belirliyorsunuz?
- b) Çeşitli nedenlerden dolayı uygulanmayan dersler nasıl telafi ediliyor?
- c) Yapılamayan dersin telafisinin yapılacağı ders saati ve genel eğitim sınıfındaki ders nasıl belirleniyor?
- d) Uygulama sürecinde ne tür sorunlar yaşanıyor?

**8. Destek eğitim odasındaki derslerin ölçme değerlendirme süreci nasıl yürütülüyor?**

- a) İdare olarak siz ölçme değerlendirme süreçlerini yakından izliyor musunuz? İzliyorsanız bu konuda neler yapılıyor? Yaşanan aksaklıklar var mı? Varsa nelerdir?
- b) Derslerin dönem veya yıl sonu değerlendirmeleri nasıl yapılıyor?
- c) Ölçme değerlendirme sürecinin raporlaştırılmasına dair sorunlar nelerdir?

**9. Destek eğitim hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?**

- a) Öğretmene dair
- b) Öğrenciye dair
- c) Ailelere dair
- d) Planlamaya dair
- e) Uygulamaya dair
- f) Fiziksel düzenlemelere dair

**10. Destek eğitim hizmetlerinin başarısını arttırmaya yönelik kişi ve kurumlardan beklentileriniz nelerdir?**

- a) Milli Eğitim Bakanlığı
- b) İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri
- c) Rehberlik Araştırma Merkezleri
- d) Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu
- e) Rehberlik Servisi
- f) Öğretmenler
- g) Aileler
- h) Öğrenciler

**11. Diyelimki destek eğitim hizmetleri konusunda size bir yetki verildi. Destek eğitim hizmetlerinin daha kaliteli olması için planlamadan uygulamaya tüm boyutlarında ne tür düzenlemeler yapardınız?**

## EK-16. Veli görüşme soruları

### Veli Görüşme Soruları

#### 1) Çocuğunuzun tanılanma sürecini açıklar mısınız?

- Çocuğunuzun durumunu siz ne zaman fark ettiniz?
- Çocuğunuz kaç yaşında tanılandı?
- Çocuğunuzun engelinin nedeni nedir?
- Çocuğunuzun engelinin tanılanması sürecinde kimlerden ve hangi kurumlardan yardım aldınız?
- Çocuğunuzun tanılanması sürecinden sonra eğitimine dair ne tür kaygılar yaşadınız?

#### 2) Çocuğunuzun yönlendirilme ve yerleştirilme kararı sürecini anlatır mısınız?

- Çocuğunuz kaç yaşında kaynaştırma/bütünleştirmeyoluyla eğitim uygulamalarına dahil oldu?
- Çocuğunuz kim veya kimler ve hangi kurumlar tarafından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönlendirildi?
- Çocuğunuz kaynaştırma/bütünleştirmeyoluyla eğitim uygulamalarına dahil olmadan önce hangi kapsamda öğrenim gördü?
- Çocuğunuz kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil olma süresince herhangi bir sorun yaşadınız mı? Varsa neler yaşadınız?

#### 3) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

- Çocuğunuzun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil olmanın ne tür etkileri oldu? Bu süreçte yaşadığı sorunlar varsa bunlar nelerdir? (öğretmenler, sosyal çevre, aile, akranlar....)
- Çocuğunuzun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında olmasının size ne tür etkisi oldu? Bu süreçte olması nedeniyle herhangi bir sorun yaşadınız mı? Varsa neler ve kimlerle?

#### 4) Çocuğunuzun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları sürecinde siz sürece nasıl dahil oldunuz?

- Çocuğunuz öğretmen (sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, diğer alan öğretmenleri) ve idarecileri ile ne sıklıkta iletişim kuruyorsunuz?
- Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları dahilinde çocuğunuz için hazırlanan bireysel öğretim programının (BEP) hazırlanması sürecindeki rolünüz nedir?

- c) BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme toplantıları ne sıklıkla yapılıyor?  
Siz ne sıklıkla katılıyorsunuz?

**5) Çocuğunuzun destek eğitim hizmeti alma sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir?**

- a) Çocuğunuz kaç yıldır destek eğitim odası derslerine devam ediyor?  
b) Şimdiye kadar hangi derslerden destek eğitim hizmetinden yararlandı?  
c) Bu sene hangi derslerden destek eğitim hizmeti alıyor?  
d) Bu derslerin seçiminde sizin rolünüz nedir?  
e) Destek eğitim hizmeti sağlayan öğretmenler ile ne sıklıkta iletişim kuruyorsunuz?  
f) Destek eğitim odası derslerine başlamadan önce bu dersleri veren öğretmenlerin seçiminde sizin rolünüz nedir?  
g) Destek eğitim odası derslerine başlamadan önce öğretmeni ile öğrencinizin öğrenim ihtiyaçları ve dersin uygulanması konusunda nasıl bir planlama yaptınız?  
h) Buda derslerde işlenen konularınız evde nasıl destekliyorsunuz?  
i) Çocuğunuza destek eğitim odası derslerinin nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz?  
j) Çocuğunuzun destek eğitim odası dersleri dışında diğer eğitim kurumlarından aldığı destek eğitimleri nelerdir? Hangi kurumlardan almaktadır? Karşılaştırıyor musunuz?

**6) Gerek kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları gerekse destek eğitimi odasında sağlanan eğitimlerin çocuğunuza daha fazla yarar sağlaması için neler yapılmalıdır?**

- a) Bu konuda yaşanan sorunlar nelerdir?  
b) Bu aksaklıkların düzeltilmesi konusunda neler önerebilirsiniz?

**7) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile destek eğitim odası derslerinden beklentileriniz nelerdir?**

**EK-17. Normal gelişim gösteren öğrenci görüşme soruları**

**Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Görüşme Soruları**

- 1) **Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hakkında neler biliyorsun?**
- 2) **Sınıfında özel gereksinimli arkadaşlarının ne tür desteğe ihtiyacı olabilir? (akademik, sosyal.. vb)**
- 3) **Sen onlara nasıl destek oluyorsun?**
- 4) **Diğer arkadaşlarının ona karşı tutumu hakkında ne düşünüyorsun?**
- 5) **Öğretmenlerinin özel gereksinimli arkadaşına karşı tutumu hakkında ne düşünüyorsun?**
- 6) **Bu arkadaşlarınız bazı derslerde sınıftan neden ayrılıyor?**
  - a) O sınıfta olmadığı zaman derslerinizde bir farklılık oluyor mu?
  - b) Bu derslerde olmamasının bu arkadaşınıza ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsun?
  - c) Sınıf dışındaki uygulamaların bu arkadaşına ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsun?
- 7) **Bu arkadaşlarınız için varsa sınıfınızda ve derslerinizde yapılan değişiklikler nelerdir? (sınıf düzeni, öğretim programı, teknikleri, araç-gereç, ölçme-değerlendirme...)**

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Gülcihan YAZÇAYIR

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Bulgaristan/1982

E-Posta : gulcihanyazcayir@gmail.com

### Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2014-2020: Anadolu Üniveristesesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı (Doktora)

2010-2013: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programı (Yüksek lisans)

2001-2005: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı (Lisans)

2005-2017: MEB-Sınıf Öğretmeni

2017- : Uşak Üniversitesi-Araştırma Görevlisi

### Yayımları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

#### Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

Gürgür, H. & **(Hasanoğlu) Yazçayır, G.** (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m

**(Hasanoğlu) Yazçayır, G.** & Girgin, M. C. (2019). İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 45 (45), 56-77.

Doğan, M. & Hasanoğlu, G. (2016). Content analysis of memory and memory-related research studies on children with hearing loss. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1542-1559. doi: 10.5897/ERR2016.2793

Şara, P., & **Hasanoğlu, G.** (2015). 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2).

**Hasanoğlu, G.**, & Girmen, P. (2013). The Problems Faced by Primary School Teachers about Inclusive Education in the Teaching-Learning Process in Multigrade Classes. *International Journal of Pedagogy and Curriculum* 20(4), 25-34.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

Şara, P., Karadedeli, İ., & **Hasanoğlu, G.** (2016). Sınıf Yönetimi Alanında Yayımlanan ve Ulakbim'de Taranan Makalaların Analizi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2).

Kitap bölümleri:

**Hasanoğlu Yazçayır, G.**, & Yazçayır, E. (2017). Eğitim Lideri Algısı: Metaforik Bir Çalışma. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi (e-kitap), Uşak.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler:

**Yazçayır, G.** & Gürgür, H. (2019). Kaynaştırma Uygulamalarında Sınıf İçi Sosyal Etkileşim. V.Turkcess Uluslararası Eğitim Ve Sosyal Bilimler Kongresi, 27-29 Haziran 2019, İstanbul.

**Yazçayır, G.** & Gürgür, H. (2019). Destek Eğitim Hizmetlerinin İşleyişinde Etkili Faktörler. V.Turkcess Uluslararası Eğitim Ve Sosyal Bilimler Kongresi, 27-29 Haziran 2019, İstanbul.

**Hasanoğlu Yazçayır, G.** & Gürgür, H. (2018). Özel Gereksinimli Öğrenci Aileleri Eğitim Süreçlerine Ne Kadar Dahil Oluyorlar?. 1<sup>st</sup> International Congresses on New Horizons in Education and Social Science, 9-11 Nisan 2018, İstanbul.

**Hasanoğlu Yazçayır, G.**, & Gürgür, H. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Kaynaştırma Eğitimi Ve Destek Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi, 14-16 Eylül 2017, Uşak Üniversitesi.

- Hasanoğlu Yazçayır, G., & Yazçayır, E. (2017).** Eğitim Lideri Algısı: Metaforik Bir Çalışma. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi, 14-16 Eylül 2017, Uşak Üniversitesi.
- Hasanoğlu, G., & Girgin, M.C.(2017).** Sınıf Öğretmenlerinin İşitme Engelli Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Görüşleri. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 27-29 Nisan 2017, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Hasanoğlu, G., & Gürgür, H. (2017).** Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları Sınıflarında Görevli Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi: Meta Etnografik Bir Çalışma, VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 27-29 Nisan 2017, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Şara, P., Karadedeli, İ., & **Hasanoğlu,G. (2015).** Sınıf Yönetimi Alanında Yayımlanan ve Ulakbim'de Taranan Makalelerin Analizi. *III. Uluslararası İlkokul Eğitimi Konferansı*, 8-10 Ekim 2015, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Şara, P., & **Hasanoğlu, G. (2014).** Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. 24-26 Nisan 2014, *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İstanbul Üniversitesi

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

- Hasanoğlu, G., & Akay, S. (2013).** Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Velilerin Okul Dışı Yaşantıda Çocuklarına Akademik Destek Sağlama Durumu. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Hasanoğlu, G. (2012).** İlköğretimde Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin “Kaynaştırma” Kavramına İlişkin Algıları. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.