

T.C.

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

ELİF KAYA

Danışman

Yrd. Doç. Dr. MUSTAFA GÜÇLÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN 2014

KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

ELİF KAYA

“Okul Öncesi Eğitim Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Elif KAYA

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ danışmanlığında Elif KAYA tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Remzi Kiliç

18.06.2014

Prof. Dr. Remzi KILIÇ
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

JÜRİ:

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Üye: Doç. Dr. Mustafa ŞANAL

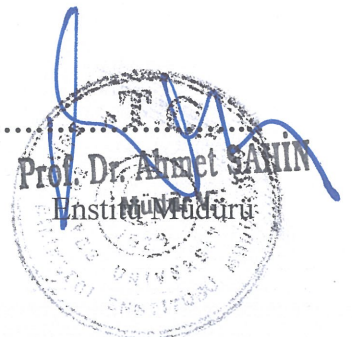
Üye: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 19.06/2014 tarih ve18.....

sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.....19.06.2014



ÖNSÖZ

Bu araştırmada, işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin bazı değişkenler açasından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde değerli görüşleri ve önerileriyle beni yönlendiren ve beni destekleyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Mustafa Güçlü' ye teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma verilerinin analizi sırasında yardımlarını ve desteğini esirgemeyen hocam Arş. Gör. Emre Toprak'a teşekkür ederim.

Tez sürecimde desteğini hiç eksik etmeyen ve beni her fırsatta yüreklendiren çok sevgili hocam Öğr. Gör. Raziye Pekşen Akça' ya da ayrıca teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana yardımcı olan okul müdürüm Emin Akkuş' a ve müdür yardımcımız Bilal Kılınç' a teşekkür ederim. Tezimin uygulama aşamasında bana yardımcı olan ve destek veren, başta işitme engelliler ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda yer alan, değerli emekleri ile beni bugünlere getiren, eğitim yaşamımda ve hala bana her zaman destek olan babam Mehmet Çakır'a; bana anneliği öğreten, tezimin yazım sürecinde hayatımdaki pek çok yükü sırtımdan alarak tezimi yazmamı kolaylaştıran, desteği ve yardımları ile tezimi yazmama yardımcı olan annem Suzan Çakır'a, sevgilerini ve ilgilerini üstümden hiç eksik etmeyen kardeşlerim İbrahim Çakır ve Deniz Yeliz Akar'a çok ama çok teşekkür ederim.

Ve hayatıma girdiği günden beri her an yanımda yer alan, sevgisini bir an olsun eksik etmeyen, beni yüksek lisansa başlamama teşvik eden, tez sürecimde dahil olmak üzere beni her zaman yüreklendiren, beni hiç yalnız bırakmayan, bana güvenen ve yardımlarını hiç eksik etmeyen ve o olmasaydı bu tez olmazdı dediğim canım eşim Murat Kaya' ya ve tez sürecimde aramıza katılarak bizi mutlu eden manevi güç kaynağım, kızım Öykü Bilge Kaya' ya çok ama çok teşekkür ederim.

Elif KAYA

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ İŞİTME ENGELLİLER
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Elif KAYA

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi Haziran 2014

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi eğitim programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırma evrenini; 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde bulunan işitme engelliler ilköğretim okullarında görev yapan işitme engelliler öğretmenleri ve diğer öğretmenler (sınıf öğretmenliği-özel eğitim öğretmenliği) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 390 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanmasında anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde ise Akkaya (2009) tarafından kullanılan ankette yararlanılmıştır. Anketin birinci bölümünde, öğretmenlerin kişisel bilgilerini kapsayan maddeler; ikinci bölümde ise okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik 40 madde bulunmaktadır. Anket Amaç ve Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ankette var olan bu dört boyut ise; cinsiyet, en son mezun olunan bölüm, meslekteki kıdem ve okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından analiz edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan anket, katılımcılara 2012- 2013 eğitim öğretim yılı içerisinde posta ve e-mail yolu ile dağıtılmıştır. Veri toplama aracı

dağıtıldıktan sonra katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.00 programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ki-kare istatistiğinden faydalanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre işitme engelliler öğretmenlerinin; okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri ile ilgili olarak, genel anlamda olumsuz görüş bildirdikleri, ayrıca programın işitme engelli öğrencilere uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonunda, elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, işitme engelliler, uygulanabilirlik, öğretmen görüşleri, değerlendirme.

**EVALUATION OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAM
ACCORDING TO THE VIEWS OF TEACHERS WORKING IN PRIMARY
SCHOOLS FOR THE HEARING IMPAIRED**

Elif KAYA

Erciyes University Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, June 2014

Thesis Consultant: Assist. Prof. Mustafa GÜÇLÜ

ABSTRACT

This study aims the evaluation of the applicability of pre-school education program in primary schools for the hearing impaired in terms of certain variables.

The study universe is composed of hearing impaired teachers and other teachers (classroom teachers - special education teachers) which are working in primary schools for hearing impaired in 2012-2013 academic year in Turkey. The study group is composed of 390 teachers working in different regions of Turkey.

In this study, questionnaire was used to collect data. In the process of developing the survey it was benefited from the questionnaire used by Akkaya (2009). The first part of the survey covers the items containing personal information of teachers. The second part consist of 40 items intended to the evaluation of view of teachers regarding the implementation of pre-school education program. Survey consists of four dimensions including Purpose and Outcomes, Content, Educational Conditions and Assessment. These four dimensions belonging to the survey has been analyzed in terms of gender, the latest graduated department, professional seniority and the location of the school.

The questionnaire, used for collecting survey data, is distributed via mail and e-mail to the participants in 2012-2013 academic year. After data collection tool is distributed, information about the research subject, its purpose and the content of this data collection tools are explained to the participants. The data obtained in this study is then transferred to a computer platform and analyzed with SPSS (Statistical Package for Social Sciences) software version 20.00. The chi-square statistic was used in the analysis of data.

According to the findings obtained from the study, teachers of hearing-impaired stated in a general manner negative opinion about aim and achievements of pre-school education program, content, education conditions and assessment items, also they specify that the program is not applicable to the hearing-impaired students. At the end of the study, recommendations which were developed based on the results obtained from this study are given.

Keywords: Pre-school, program, hearing impaired, applicability, teachers' opinions , ratings.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	İ
ÖNSÖZ.....	İV
ÖZET.....	V
GİRİŞ.....	1
1 TEZİN AMACI.....	2
1.1 Problem Cümlesi	2
1.1.1 Alt Problemler	2
1.2 Tezin Önemi	3
1.3 Sayıtlar	4
1.4 Sınırlılıklar	4
1.5 Tanımlar	5
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	6
2.2 Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	7
2.3 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi	11
2.3.1 Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	12
2.3.2 Anaokullarının Kurulması ve Gelişmesi.....	14
2.3.3 Cumhuriyet Dönemi	17
2.4 Milli Eğitim Şura’larında Okul Öncesi Eğitim	19
2.5 Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	22

2.5.1	Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları	22
2.6	Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	24
2.7	Okul Öncesi Eğitim Programı	26
2.8	Okul öncesi eğitim programının Dayandığı Temel İlkeler	28
2.9	2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri.....	29
2.10	Özel Eğitim	30
2.10.1	Özel Eğitimde Sınıflandırma.....	32
2.10.2	Özel Gereksinimli Bireylerin Yaygınlık Oranları	34
2.10.3	Özel Eğitim Kurumlarının Amaçları	37
2.10.4	Özel Eğitimin Temel İlkeleri.....	38
2.11	İşitme Engelliler	39
2.11.1	İşitme Engellilerin Sınıflandırılması.....	39
2.12	İşitme Engelli Bireylerin Gelişim Özellikleri	44
2.13	İşitme Engelliler Eğitiminin Tarihçesi.....	48
2.13.1	Dünyada İşitme Engelliler Eğitiminin Tarihçesi.....	48
2.13.2	Türkiye’ de İşitme Engellilerin Eğitiminin Tarihçesi.....	55
2.14	İşitme Engelliler Eğitiminde Kullanılan Programlar	57
2.15	İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan İletişim Yaklaşımları	57
2.15.1	Sözlü Dil Kullanan İletişim Yöntemleri	58
2.15.2	İşaret Kullanan Başlıca İletişim Yöntemleri	59
2.16	Alanda Yapılan Çalışmalar.....	60

2.16.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	61
2.16.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	70
3 YÖNTEM.....	72
3.1 Araştırmanın Modeli.....	72
3.2 Araştırma Evreni ve Örneklem	72
3.3 Veri Toplama Araçları.....	73
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	73
3.3.2 Anketin Uyarlama Çalışması.....	73
3.3.3 Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Anketi.....	74
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi.....	74
4 BULGULAR	75
5 TARTIşMA	131
6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	141
6.1 Sonuç.....	141
6.2 Öneriler.....	145
KAYNAKÇA	147
EKLER	156
EK-1: ANKET.....	156
EK-2: ANKET KULLANIM İZİN YAZISI.....	164
EK-3: ANKET UYGULAMA İZİN YAZISI.....	165
ÖZGEÇMİş	166

TABLolar

Tablo 1: Özürlülük oranı

Tablo 2: Özrün türüne göre özürli nüfus oranı

Tablo 3: Özrün türü ve özrün ortaya çıkış zamanına göre özürli nüfus oranı

Tablo 4: İşitme engellilerin sınıflandırılması

Tablo 5: Clark' a göre işitme kaybının derecesine göre sınıflandırılması

Tablo 6: Akçamete' ye göre işitme kaybının derecesine göre sınıflandırılması

Tablo 7: Çocuklarda işitme kaybı derecesine göre görülen problemler

Tablo 8: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları dağılımı

Tablo 9: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları dağılımı

Tablo 10: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Tablo 11: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Tablo 12: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Tablo 13: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

- Tablo 14: Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği
- Tablo 15: Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği
- Tablo 16: Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği
- Tablo 17: Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği
- Tablo 18: Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği
- Tablo 19: Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği
- Tablo 20: Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği
- Tablo 21: Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği
- Tablo 22: Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Tablo 23: Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Tablo 24: Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Tablo 25: Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönem aynı zamanda çocuğun çok hızlı gelişim gösterdiği, dış uyaranlara ve tehlikelere en açık olduğu dönemdir. Bu dönemde yaşanan mutluluk, zengin uyarıcılar ve deneyimler, sağlıklı beslenme, güven verici ve sağlıklı yetişkinlerden oluşan bir sosyal çevre çocuğun yaşamının sonraki dönemlerine de aktarabileceği olumlu kazançlardır (Oktay: 2004, 293).

Gelişimin en hızlı ve en değişken olduğu bu dönemi iyi bir şekilde değerlendirebilmek, ancak çok iyi planlanmış bir eğitim programıyla gerçekleştirilebilir (Gelişli ve Yazıcı: 2011). Okul öncesi eğitim programları ile çocukların sağlıklı, mutlu ve sosyal çevresi ile uyumlu, kendini ifade etme yeteneğine sahip, yaratıcı, meraklı, sorgulayıcı, bilgiye ulaşma yollarını deneyebilen, kendine ve çevresine saygılı, okul ve oyun ortamına uyumu öğrenebilen, sosyalleşebilen, seven ve koruyabilen bireyler yetişmesi hedeflenmektedir (Kargı: 2011,5). Bu hedefler doğrultusunda MEB tarafından 1994, 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programları hazırlanmıştır.

2005-2006 eğitim öğretim yılının başından itibaren uygulanmak üzere, tüm ilköğretim programlarında olduğu gibi okul öncesi eğitim programında da değişiklik yapılmıştır. Program yapılan araştırmalar ve uygulamalardan elde edilen geri bildirimler sonucunda geliştirilerek uygulanmaya konulmuştur. Yeni okul öncesi eğitim programı eş zamanlı olarak işitme engelliler ilköğretim okullarında da uygulamaya başlanmıştır.

Ülkemizde işitme engelliler için hazırlanan programlardan birisi de bakıldığında “Sağırlar İlkokulu Öğretim Programları”dır. Bu programlar 4-18 yaşlarındaki işitme engelli çocukların eğitim- öğretimi için hazırlanmıştır. Bir yıl sonra 1991 yılında 4-5 yaşlarındaki işitme engelli çocukların eğitimlerini sürdürdüğü anaokulları ve özel ana sınıfları için ayrı “ İşitme Özürlü Çocuklar Okul Öncesi Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Çocuk merkezli anlayışa sahip bu program; işitme engelli çocuklar için okul öncesi eğitimin amaçlarına, temel eğitim ilkelerine ve gelişim alanlarına göre hazırlanmıştır. Ayrıca bu programda öğrenmeye hazırlık eğitimi, işitme eğitimi, dudaktan anlama eğitimi, kavrama eğitimi, konuşma eğitimi, okuma- yazmaya hazırlık eğitimi, günlük çalışma çizelgesi, üniteler ve kullanılacak eğitim araç- gereç listesine yer verilmiştir. İşitme Özürlü Çocuklar Okul Öncesi Eğitim Programı’nın ardından

MEB tarafından sonraki yıllarda işitme engelli öğrencilere özgü başka bir program daha hazırlanmamış, işitme engeli öğrenciler de aynı tür ve kademedeki öğrenim gören yetersizliği olmayan akranlarının takip ettiği eğitim programları ile eğitim görmektedirler. Bu nedenle çalışmada 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının işitme engelli öğrencilere uygunluğu öğretmen görüşlerine göre irdelenmiş, araştırma bulgularına göre sonuçlar tartışılarak çözüm önerileri dile getirilmiştir.

1 Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmada bu amaca yönelik olarak aşağıda verilen problem cümlesi ve alt problemlere yanıt aramaktadır.

1.1 Problem Cümlesi

İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler okul öncesi eğitim programını nasıl değerlendirmektedirler?

1.1.1 Alt Problemler

Yukarıda genel olarak belirtilen araştırma problemine çözüm getirebilmek amacıyla şu alt problemlere cevap aranacaktır:

- a) İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- b) İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- c) İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?
- d) İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.2 Tezin Önemi

Çocukluk dönemi, bazı özelliklere sahip önemli bir dönemdir. Çocuklar davranışları, duygu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı, değişime ve yeniliğe açık, son derece alıcı, kendilerine özgü varlıklardır (Koçak: 2001,1). Çocuk; tüm gelişimlerine ilişkin temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları ailede kazanmaktadır. Bu açıdan aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu başlıca kurum olma özelliği taşımaktadır. Aileden sonra, okul öncesi eğitim kurumları çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada aileyi destekleyen kurumlar olarak sistem içinde yerlerini almaktadır (Kandır: 2001,1).

Okul öncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının amaçlarını başarıyla gerçekleştirebilmesi ise; fiziksel ortam, nitelikli personel ve iyi hazırlanmış programların sıkı ilişkisine bağlıdır (Kandır: 2001,1).

Eğitimde okul öncesi dönemde bireysel gelişim hızının yüksek olması, kişiliğin oluşumunun başlangıç dönemi olması, çocuğun yakın ilgi ve rehberliğe gereksinim duyması gibi nedenlerle eğitim programlarının bilimsel program geliştirme ilkelerine uygun biçimde özenle hazırlanması özel bir önem taşımaktadır (Poyraz ve Dere: 2003, 72). Bu nedenlere bağlı olarak hazırlanan okul öncesi eğitim programı ile çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal, psiko-motor ve diğer tüm gelişim alanlarına etki yaparak çocuğun kişilik ve benlik yapısını, yaratıcılığını, iletişim becerisini ve sosyal duygusal uyumunu olumlu yönde desteklemektedir (Haktanır: 2008, 8).

Okul öncesi eğitim kurumları ve bu kurumların işleyişinde temel yapı taşı olan eğitim programları normal gelişim gösteren çocuklar için ne kadar önemli ise özel eğitim gerektiren bireyler için de o kadar önemlidir. Özel eğitim kapsamı içerisindeki bireylerin topluma kazandırılması, yaşam kalitelerinin yükseltilmesi ve toplumun üretken bireyleri olabilmesi erken dönemde uygulanan eğitim programları ile mümkündür (Yıldırım ve Durmuşoğlu: 2011,75).

Ülkemizde şuan işitme engelli öğrencilere yönelik hazırlanmış eğitim programları kullanılmamaktadır. İşitme engelliler ilköğretim okullarında normal gelişim gösteren

öğrenciler için hazırlanmış olan eğitim programları uygulanmaktadır. Bu eğitim programlarının işitme engelli öğrencilere uygunluğu çeşitli çalışmalarla değerlendirilmiş, ancak okul öncesi eğitim programının işitme engelli öğrencilere uygunluğunu değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın özgün bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

İşitme engelliler okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programının işitme engelli öğrencilere uygunluğunun incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma; işitme engelli öğrencilere uygulanacak olan programların normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olup olmaması gerektiği konusunda bilgi vermesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmaya getirilen önerilerin gerçekleştirilmesine yönelik alanda yapılacak araştırmalara yol gösterici olması bakımından da önemlidir.

1.3 Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak yapılmıştır.

- Örnekleme alınan öğretmenler, evreni yeterince temsil edebilecek durumdadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler, hazırlanan ölçeğe içtenlikle ve yansız olarak cevap vermişlerdir.
- Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin yeterli olduğu düşünülmektedir.
- Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.
- Problemin çözümü için seçilen araştırma yöntemi araştırmanın ve araştırmacının amacına uygundur.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Türkiye genelindeki işitme engelliler ilkokullarında görev yapan işitme engelliler sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri ile,

- 10.08.2006 tarihinde MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)'nın değerlendirilmesi ile,
- Araştırma, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları bölüm türü, meslekteki kıdem yılı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri gibi değişkenler ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim doğumdan, zorunlu eğitim yaşına kadar; çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir (mebk12.meb.gov.tr).

Okul Öncesi Eğitim Programı: 0-72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedef davranışlara uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleme ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünüdür (Aral ve Arkadaşları: 1981,15).

Özel Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir (Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı).

İşitme Engelli Birey: İşitme kaybının, bir işitme cihazı ile ya da cihazsız, yalnız işitme yoluyla ana diline ilişkin bilgileri başarılı bir biçimde işlemlemesini önemli derecede engellediği bireydir (Tüfekçioğlu: 1998, 108).

İşitme Engelliler İlkokulu: Zorunlu eğitim çağındaki işitme engelli bireylerin eğitim-öğretim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için, özel olarak yetiştirilmiş personelin geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerini uygulandığı, MEB'e bağlı, 4 yıl eğitim veren yatılı ve gündüzlü eğitim kurumlardır.

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

0-72 aylar arasındaki çocukların eğitimini kapsayan “okul öncesi eğitim” kavramı çeşitli kaynaklar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren eğitim sürecidir (Poyraz ve Dere: 2003,21).

Okul öncesi eğitim; 0-72 aylar arasındaki yaş gruplarında bulunan çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda onları en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir (Yaşar: 2009,5).

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden,72 aya kadar geçen yılları kapsayan, bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik, çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve onları toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, çocukları ilköğretime hazırlayarak, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan sistemli ve bilinçli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Akduman: 2010,3).

Aral ve arkadaşlarına göre (1981,15) okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğinin şekillendiği 'Erken Çocukluk Çağı' diye de adlandırılan gelişim ve eğitim sürecidir.

Tüm bu tanımlar incelendiğinde; okul öncesi eğitimin çeşitli kaynaklar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı, fakat bazı ortak noktalarda görüş birliği sağlandığı görülmektedir. Genel olarak okul öncesi eğitimi; 0-6 yaşlar arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel farklılıklarına uygun, onların tüm gelişim alanlarını (bedensel, zihinsel, dil, psiko-motor, duygusal ve sosyal) desteklemeye yönelik zengin uyarıcı çevre olanakları sunan ve mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmayı hedefleyen, bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını sağlayan ve onları ilkökula hazırlayan sistemli ve planlı bir eğitim süreci olarak tanımlayabiliriz.

Okul öncesi terimi ile ilgili hangi tanım kullanılırsa kullanılsın, temel amacın her çocuğun hakkı olan ve her alanda gelişimini sağlayan bakım ve eğitim faaliyetlerini bir kurumda ve/veya kurum dışında yerine getirmek olarak ifade edebiliriz (Ural ve Ramazan: 2007,14).

2.2 Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Aile, erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminden sorumlu olan en önemli kurumdur. Ailede kadının başlıca görevlerinden biri çocuk dünyaya getirmek ve dünyaya gelen bu varlığı bakıp büyütmektir. Bu görüş dün olduğu kadar bugün de geçerliliğini sürdürmektedir. Özellikle batı ülkelerindeki endüstriyel devrimin başlaması ile birlikte, fabrika ve iş yerlerinde kadınların çalışmaya başlaması ve çalışan kadınların çocuklarının bakımı ve eğitimi için evin dışında yeni eğitim kurumlarının açılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Okul öncesi kurumsal eğitimin ortaya çıkmasındaki bu ana neden bugün hala varlığını sürdürmekle birlikte özellikle şehir yaşamında çocukların daralan oyun mekânları, sınırlanan hareket ve arkadaşlarıyla birlikte olma imkânları, ailelerin çocuğun erken eğitimi konusunda giderek bilinçlenmeleri annenin çalışmasına bağlı olmaksızın okul öncesi eğitim kurumlarına talebi arttırmıştır (Oktay: 1998, 289)

Çocukluk yaşamının ilk yılları, okul yaşamında ve ileriki yaşlarda yüksek başarının öngörülmesini sağlayan anahtardır (CPPP 1999). Bu dönemde çocuğun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesi çok yüksektir. Bilişsel bilimler alanında yapılan araştırmalar göstermektedir ki küçük yaştaki çocuklar akademik anlamda sanıldığından çok daha yüksek bir kapasiteye sahiptir ve okul öncesini kapsayan yıllar düşündüğümüzden çok daha fazla şey öğrenilebileceğini göstermektedir (The Albert Shanker Institute: 2001,1). Bloom' un yaptığı araştırmalara göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %

50'si 4 yaşına, % 30'u 4 yaşından 8 yaşına, % 20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bilgilere göre çocuğun eğitiminde erken yılların değeri büyüktür. Okul öncesi dönemi yalnızca yetişkinliğe hazırlık olarak değil, başlı başına önemli bir süreç olarak değerlendirmek gerekmektedir. (Poyraz ve Dere: 2003,17).

Okul öncesi dönem, insan hayatının temelini oluşturan yapı taşlarıdır. Okul öncesi çocuğunun yaşamında temel önceliklerini belirler. Bu ihtiyaçlar içinde en önemlileri beslenme, uyku, temizlik, oyun, sevgi gibi temel yaşamsal ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların uygun zamanda ve gereği gibi karşılanması çocuğun dünyaya bakışını, insanlara güven-güvensizlik duymasının temelini oluşturur. Ayrıca çocuğun diğer çocuklarla ve çevresindeki yetişkinlerle kurduğu ilişkiler onun gelişiminde son derece etkilidir. Çocuğun erken çocukluk dönemindeki çeşitli gereksinimlerini karşılayabilmek, bugünkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı olanaklarla artık ailenin yalnız başına başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Bu açıdan okul öncesi eğitim kurumları, çok önemli bir görev üstlenmektedir (Diken: 2010, 13). Bu kurumlar çağdaş toplumun gereksinimi olan duygu ve düşüncelerini özgürce anlatabilen araştırmacı, meraklı, girişimci, üretici, karşılaştığı problemlere çözümler ve seçenekler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu gücü en üst düzeyde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirmek için ailenin en büyük desteği olma durumundadır (Oktay: 2010,2).

Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Oktay: 2010,2). Sağlıklı, mutlu ve yaratıcı insanlar yetiştirebilmek için bu dönemi tanımak ve en iyi şekilde değerlendirmek gerekmektedir (Aral vd.: 2003). Bu süreçte verilen eğitim çocukların sevgi, saygı, işbirliği, katılım, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur (Kargı: 2011,8)

Okul öncesi dönem çocuğun ileriki yıllardaki başarısını ve eğilimlerini etkiler. Çocuğun ev ve okul ortamında karşılaştığı fırsatlar onun gelecekteki ilgilerinin de temelini oluşturur. Bu fırsatların zenginliği çocuğun kendini tanıma olasılıklarını da artırarak, gelişmiş ve geliştirilmeye açık yönleri ve özellikleri hakkında hem aileye hem de kendisine ve eğitimcilere ipuçları verir. İleride edinilecek kariyerle ilgili ilk izlenimler de bu dönemde edinilir (Oktay: 2010,2).

Goodman ve Sianesi (2005) “Erken Çocukluk Eğitimi ve Çocukların Kazanımları: Etkisi Ne Kadar Sürer?” adlı araştırmalarında, İngiltere’de 1958’de doğmuş olan bir çocuk grubu üzerinde, herhangi bir şekilde erken çocukluk eğitimi uygulanması (5 yaş sonrası zorunlu eğitimden önce) ile okul öncesi eğitimi alınmasının etkilerini değerlendirmişlerdir. Bugüne kadar yapılmış çalışmalardan farklı olarak, erken yaşlardaki eğitimin hem biliş ve sosyalleşme üzerinde uzun ömürlü etkisini değerlendirirken, hem de erken eğitimin daha sonraki eğitim düzeyi, işgücü piyasası ve performansı üzerindeki net etkisini tahmin etmeye çalışmışlardır. Araştırmacılar çocuk, ebeveyn, aile ve mahalle özellikleri yönünden oldukça zengin bir kontrol grubu ile çalışırken, erken yaştaki eğitimin bazı olumlu ve uzun süreli etkileri olduğunu gözlemlemişlerdir. Özellikle, araştırmada zorunlu eğitim öncesi eğitimin (okul öncesi veya 5 yaş öncesi okul girişi) 7 yaşındaki öğrencilerde yapılan testlerde büyük ilerlemeler sağladığı, bu ilerlemelerin okul yaşamı süresince 16 yaşına kadar, boyut olarak azalsa bile belirgin bir şekilde varlığını sürdürdüğü görülmüştür. Buna karşın okul öncesi eğitime katılım (anasınıfı ve oyun grupları) başarıya olumlu katkı sağlamakla birlikte, test puanlarında kısa süreli etkiye neden olduğu bulunmuştur. Sosyalleşme üzerindeki etkileri, 7 yaş çocukların ebeveynlerinin ısrarla bildirdikleri, okul öncesi katılımcılar için 11 yaşına kadar süren olumsuz davranışsal etkilerden dolayı daha karışık gibi görünmektedir. Erken eğitimin yetişkinlikte, zorunlu eğitim öncesi eğitimin 33 yaş sınırında nitelikli bir birey olma ve istihdam edilme olasılığını arttırdığı belirlenmiştir. Zorunlu eğitim öncesi eğitim ve okul öncesi eğitimin tek başına, 33 yaş sınırında az miktarda da olsa % 3-4 oranında fazladan ücret kazancı sağladığını tespit etmişlerdir.

Gürkan (2009), okul öncesi eğitimin önemini çeşitli araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- İnsan beyni bir yaşından önce, hızlı gelişmekte ve bu gelişim geniş bir alanı kapsamaktadır. Doğumdan hemen sonraki aylar beynin gelişimi açısından çok önemlidir. Bu sürede öğrenmenin gelişmesini sağlayan beyin hücre bağlantıları 20 kat daha artmaktadır. Altı yaşına kadar bu bağlantıların çoğu tamamlanmaktadır.
- Beynin gelişimi, çevresel koşullardan, sanıldığından çok daha fazla etkilenmektedir. Beslenme buna en belirgin örnektir. Çevre ile etkileşimin niteliği ve çocuğun ilk 18

ayda edindiği deneyimlerin (sağlık, beslenme, bakım ve uyarıcılar) neden olduğu sonuçlar, yetersiz çevreden gelen çocuklarda telafi edilmesi güç etkiler yaratabilmektedir.

- Erken yaşlarda çevrenin beyin gelişimi üzerindeki etkisi uzun sürelidir. Çocukların erken yaşlarda iyi beslenmesi, oyuncaklarla ve başka insanlarla uyarıcı nitelikte etkileşime girmesi, erken yaşta etkileşime girmeyen akranlarına oranla beyin işlevleri bakımından daha olumlu etkiler bırakmaktadır.
- Çevre, beynin yalnızca hücre sayısını ve bağlantılarını değil, onların bağlanma yollarını da etkilemektedir. Okul öncesi dönemdeki deneyimler, beynin çalışma biçimini oluşturması bakımından da önemlidir. Erken yaşlarda karmaşık algılama ve fiziksel deneyimler için olanak sağlamak, ileri yaşlardaki değişik öğrenme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.
- Erken yaşlarda aşırı stres yaşayan çocukların daha sonraki yıllarda zihinsel, davranışsal ve duygusal açılardan zorluklar yaşama olasılıkları daha yüksektir.
- Çocuklar çevreleriyle ilişki kurmalarına, öğrenmelerine ve gelişmelerine olanak tanıyan fiziksel, sosyal ve psikolojik yeteneklerle dünyaya gelmektedirler. Eğer bu yeteneklerin farkına varılmaz ve desteklenmezse, bunlar zamanla kaybolabilmektedir.
- Okul öncesi yıllarda tutarlı ve koruyucu bir biçimde kendisi ile ilgilenilen çocuklar, daha iyi beslemekte, daha az hastalanmakta ve daha iyi gelişme şansı yakalayabilmektedir.
- Çocuğun, yaşamın ilk yıllarında sevgi dolu bir ilişki içinde olması, onun daha sonraki yaşamında başkalarını sevmesini ve uzun süreli ilişkiler kurmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yaşamın ilk yıllarında kritik dönemler vardır. Temel bilgi ve beceriler, kendileriyle ilgili bu kritik dönemlerde, doğrudan verilen zengin deneyimlerle kazandırılmazsa, ileriki yıllarda öğrenilseler bile, ulaşılan düzeyde eksiklikler görülebilmektedir.
- Çocuğun ergenlik döneminde ulaştığı okuma düzeyinin ve sözcük dağarcığının yaklaşık yüzde 50'si dokuz yaşına kadar gerçekleşmektedir. Bu nedenle, dil gelişimi ve eğitimi açısından okul öncesi eğitim çağı kritik bir dönemdir. Çocuğun okul öncesinde

aldığı eğitimin uzun dönemli etkilerine bakıldığında, öğrenme yeteneği ve akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak bu etkiler bu kadarla sınırlı kalmamaktadır. Okul öncesi eğitim, okul başarısını yükselterek sınıf tekrarını azaltmanın yanı sıra, okula devamı ve iş gücünü artırmakta, ergenlik suç oranını ve erken yaştaki hamilelikleri de azaltmaktadır.

- Okul öncesi eğitime yapılan yatırım ile sosyo-ekonomik ve sosyal eşitsizlikler azaltılabilmektedir. Yetersiz ve elverişsiz koşullarda yaşayan çocuklar, elverişli koşullardan gelenlere oranla gelişim düzeyi açısından geride kalmaktadır. Bu durum ilköğretime başlangıçta büyük bir eşitsizlik yaratmaktadır. Okul öncesi eğitim aracılığıyla, bu eşitsizlikler azaltılabilmekte ya da ortadan kaldırılılabilmektedir.
- Okul öncesi eğitimle anne ve babaların çocuk bakımı ve eğitimi konusundaki bilgi ve becerileri değiştirilip geliştirilerek gelecek nesillere de yansiyacak olumlu etkiler elde edilebilecektir.

2.3 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi hemen hemen batıdakilerle aynı gelişme süreci göstermektedir (Oktay: 1999,189). Batı da endüstriyel devrimin ortaya koyduğu sosyo-ekonomik koşullar bugünkü anlamda anaokullarının kuruluşunu zorunlu kılmıştır. Çünkü endüstriyel alanda çalışan kadınların çocuklarının bakımı ve eğitimi bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorunun çözümü olarak erken çocukluk eğitimi, kreşler, çocuk bahçeleri, çocuk yuvaları, anaokulları, çocuk kulüpleri vb. kurumlar gelişmiştir. Türkiye’de ise, ciddi bir endüstrileşme olmamasına karşın, savaşlar nedeniyle yitirilen erkek insan gücü yerine kadınlar çalışmaya başlamış ve bu kadınların çocuklarının ya da savaşlarda ailelerini kaybeden çocukların bakımı ve eğitimi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye’de bugünkü anlamda okul öncesi eğitim kurumlarının kurulmasından önce, erken yaş çocuklarının eğitimini üstlenen bazı eğitim kurumları bulunmaktaydı (Akyüz, Uygun ve Kafadar: 2005,150). Bu kurumların tarihsel gelişimini başlıca 2 döneme ayırarak inceleyebiliriz:

1. Cumhuriyet öncesi dönem

a. Kısmen anaokulu işlevi gören kurumlar

b. Anaokullarının kurulması ve gelişmesi

2. Cumhuriyet dönemi

2.3.1 Cumhuriyet Öncesi Dönem

2.3.1.1 Kısmen Anaokulu İşlevi Gören Kurumlar

Osmanlı Devletinde anaokulu olarak kurulmayan, ancak bu işlevi yerine getirmeye çalışan kurumlar bulunmaktaydı. Bu kurumlar sırasıyla; Sıbyan Mektepleri, İslahhaneler, Darüleytam-ı Osmani ve Darüleytamlar'dır (Akyüz: 1996,154).

2.3.1.1.1 Sıbyan Mektepleri

Kuruluşları Karahanlı ve Selçuklulara kadar uzanan sıbyan mektepleri (ya da mahalle mektepleri), zorunluluk olmadan 5-6 yaşındaki çocukları alıp onlara 3-4 yıl boyunca Kur'an okumayı, namaz kılmayı, duaları, bazen de biraz yazı yazmayı öğreten kurumlardı (Akyüz: 1996,154). Ancak, sıbyan mekteplerine bazen veliler, daha küçük yaşlardaki çocuklarını da gönderiyorlardı. Buradaki amaç, çocuğun bir şey öğrenmesi değil, mektepte uslu oturup oyalanması ve annesinin de evde rahat kalması idi. Bu bakımdan sıbyan mektepleri kısmen anaokuluna, daha doğrusu çocuk yuvası ve kreşlerine benzetilebilir (Akyüz: 1996,154-155).

2.3.1.1.2 İslahhaneler

Mithat Paşa'nın öncülüğü ile 1863'ten itibaren kurulmaya başlanan, kimsesiz erkek ve kız çocukların korunması, yetiştirilmesi ve onlara bir meslek kazandırılması amacını güden ıslahhaneler de, zaman zaman, anaokulu yaşı içinde bulunan çocukları da barındırmışlardır (Akt. Akyüz: 1996,155).

2.3.1.1.3 Darüleytam-ı Osmani

1908'de Adana'da Ermenilerin başkaldırması üzerine çıkan olaylarda, o yörede birçok çocuk öksüz ve yetim kalmıştı. Devlet bunlardan yaşı 5-10 arasında bulunan kız ve erkek müslüman ve ermeni çocuklarını, açtığı Darüleytam-ı Osmani adındaki bir kurumda barındırıp eğitmiştir (Akyüz: 1996,155).

2.3.1.1.4 Darüleytamlar

Eğitim bakanı Şükrü Bey'in Aralık 1917'de Meclis-i Mebusan' da açıklamasına göre, Darüleytamlar (yetim yurtları), onun bakanlığı döneminde, Kasım 1914'te şu şekilde açılmıştır: I.Dünya Savaşına giriş kararı verilince, bazı düşman devletlerin Osmanlı ülkesindeki kuruluşlarını kapatmak gerekmiştir. Bunlar arasında birçok darüleytam da vardı ve buralarda çok sayıda müslüman Osmanlı çocukları barınıyorlardı. O tarihte bu kurumların sayıları 100' ün üzerinde idi; oysa Osmanlı Devleti bir tek darüleytam açmamıştı! İşte, kapatılan yabancı kurumlardaki Osmanlı çocukları açıkta kalmasın diye Eğitim Bakanlığı, bütçeye ödenek koyarak bu kurumların bir kısmını yaşatmaya çalıştı. Balkan ve I.Dünya Savaşlarında şehit çocuklarının sayısının çok artırması, Balkan Savaşı felaketleri sonucu Rumeli'den anayurda gerçekleşen göçler, hastalıklar v.b. nedenlerle bu kurumlara ihtiyaç arttı. Çünkü pek çok şehit çocuğu, öksüz ve yetim, kimsesiz çocuk perişan bir durumda ortada kalmıştı. İşte açılan darüleytamlara bu çocuklardan da "rastgele" bir kısmı alındı. 1915'de hükümet "şehit çocukları vergisi" adıyla bir de vergi koyarak bu kurumlara daha fazla kaynak sağlamaya çalıştı (Akyüz: 1996,155).

Ancak, 15-16 bin kadar çocuğun barındırıldığı, korunduğu ve yetiştirildiği darüleytamların bir kısmı maddi kaynak yetersizliğinden kapatıldı. Dönemin Bakanı "yüreklerimizin kanı akarak bunları kapatmaya mecbur olduk" der ve o sırada Mecliste, açılan bu kurumların sayısını çok görenlerin bile bulunduğunu ekler. Bakana göre, seksenden fazla Darüleytam açılabilirdiği halde, kapatma zorunluluğundan sonra Darüleytamların sayıları 65'e inmekte ve buralarda 1917 sonlarında toplam 11600 çocuk bulunmaktadır (Akyüz: 1996,156-157).

Sıbyan mektepleri, ıslahhaneler ve darüleytamların yanında, anaokullarının kuruluşunda Osmanlı son döneminde ortaya çıkan sınırlı sayıdaki kültürlü ve varlıklı ailelerin çocukları için özel olarak tuttıkları mürebbiyelerin de etkilerinden söz edilebilir. Mürebbiye, varlıklı ailelerin çocuklarına ücret karşılığı bakan ve onları eğiten kadındır. Osmanlı son döneminde kültürlü ve varlıklı aileler, çocuklarının küçük yaşta bir yabancı dil öğrenmesi, daha iyi bakılması ve eğitilmesi için mürebbiye tutmuşlardır (Akyüz, Uygun ve Kafadar: 2005,151).

2.3.2 Anaokullarının Kurulması ve Gelişmesi

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının İmparatorluğun çeşitli illerinde açılışı II. Meşrutiyetin hemen öncesindeki dönemlere rastlamaktadır. 23 Temmuz 1908'den önce bazı illerde bu tarihten sonra da İstanbul'da özel ana mekteplerinin açıldığı bilinmektedir. Fakat resmi ana mekteplerinin açılışı Balkan Savaşlarından sonra (1912-1913) yaygınlaşmaya başlamıştır. Meşrutiyet devrinin ünlü eğitimcisi Satı Bey'e göre "ilk açılan bu eğitim kurumları, eğitim açısından bazı yenilikler getirmelerine rağmen işe hazırlıksız olarak başlanılmış olması ve özellikle Türk bayan öğretmenlerin yetiştirilmemiş olması nedeniyle ermeni ve yahudi öğretmenlerin eline bırakılmış; bunların da artık Avrupa'da terk edilmiş zararları anlaşılmış yöntemleri uyguladıkları görülmüştür". Bütün bunları gören Satı Bey İstanbul'da Beyazıt'ta özel bir çocuk yuvası açmıştır. Bu anaokulu kısa zamanda İstanbul'da ki zengin ailelerin okulu haline gelmiştir. Okulda, Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi ünlü eğitimcilerinin görüşleri ışığında ödüller vererek her türlü maddi cezadan uzak bir eğitim ortamı yaratarak her bir çocuğa ayrı ayrı özen gösterdikleri söylenebilir (Oktay 1989,290).

Eğitimci Kazım Nami Duru'da Meşrutiyet Döneminde Avusturya-Macaristan'a giderek Çocuk Bahçesi Öğretmeni yetiştiren okulları gezmiş, dönüşte Selanik'te bir anaokulu sınıfı açmıştır. Kendisi ayrıca Fransızcadan "Çocuk Bahçesi Rehberi" adlı bir de kitap çevirmiştir. 1912-13 Balkan Savaşları bu çalışmaları büyük ölçüde engellemiş ancak, 1913-17 yılları arasında da imparatorluk sınırları içerisinde resmi anaokulları açılmaya başlamıştır. Bu dönemde gerek özel gerek resmi anaokullarının en büyük sorunu uygulanan eğitim yöntemleri, Fröebel yöntemi bunlar içerisinde öne çıkmaktadır ve buna göre yetişmiş öğretmen bulmaktaki zorluktur (Akyüz: 1996,158).

1914 yılı Eğitim Bakanlığı bütçesi düzenlenirken, Avrupa'da pek çok faydası görülen, çocukların maddi ve manevi durumlarını uygulama içinde geliştirip onları okula hazırlayan ve çocuk bahçesi denilen mekteplerin (resmi olarak) açılmasına girişilmiştir. Bu senelik, bu çeşit mekteplerden dördünün Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp'te olarak İstanbul tarafında, ikisinin Nişantaşı ile Kasımpaşa'da olmak üzere Beyoğlu tarafında, ikisinin Üsküdar tarafında, ikisinin de Kadıköy'de, toplam 10 adet mektebin açılması için bütçeye gerekli ödenek konmuştur. Bu okulların açılması ile ilgili gerekçeler ise şu şekilde belirtilmiştir (Akyüz: 1996,158):

Bu çeşit mektepler evlerinde ev işleri ile uğraşıp çocuklarına yeteri kadar bakamayan ailelerle çocuklara daha küçük yaşta uygulamalı biçimde ilk bilgileri veremeyen ve eğitim ilgilerinden mahrum bulunan ailelerin çocuklarını eğitip hazırladıkları ve çocuklar buralarda küçük yaşta iken, düzen ve sosyal hayata alıştıkları için çok gerekli ve yararlı mekteplerdir. Bu çeşit mektepler çocuk eğitimini bilen ve anne şefkatine sahip bayan öğretmenler elinde bulunduğu ve çocuklar sürekli geniş bahçelerde, birtakım hüner ve becerileri eğlenceli ve açık havalı yerlerde, el işleri ile kazanmakla meşgul edildikleri için hiç sıkılmadan birçok yararlı bilgi edinip ilköğretime hazırlanmaktadırlar (Akyüz: 1996,158).

“Bu mekteplerin ikinci bir yararı da her çocuğun aynı eğitim ile yetişmesidir. Çocukluk hayatı muaşeret ve sosyal hayatın temelidir. İnsan ilk yaşlarda aldığı eğitimi kolay kolay bırakamaz. Çeşitli yaşam ve geçinme şartları içerisindeki ailelerin mini mini çocukları bir araya toplanır ve aynı eğitim usulünden geçirilirse onlar adeta bir ailenin çocukları gibi olurlar. Aralarında büyük bir samimiyet ve kardeşlik oluşur. Şu halde, bu çeşit mekteplerin her tarafa yayılması arzu edilir” şeklinde belirtilen bu geçiş Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan fırsat eşitliği ilkesi ile örtüşmekte zira devlet anaokullarının ailelerdeki eğitim yetersizliği ve farklılıklarını azaltmak için planlanmaktadır (Oktay: 1989,290).

Anaokulları ile ilgili ilk gelişmeler, doğal olarak yasal metinlere de yansımış, bu alanda yasal düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler şunlardır :

- 23 Eylül 1329 (6 Ekim 1913) tarihinde Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) yayınlanmıştır. Bu kanunun 3. maddesinde, ana mektepleri ve sıbyan sınıfları ilköğretim kurumları arasında gösterilmiştir. Kanunun 4.maddesi, ana mektepleri ve sıbyan sınıflarını şöyle tanımlar: "Çocukların yaşlarına uygun olarak, faydalı oyunlar, geziler, elişleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişmelerine hizmet eden kurumlar." Bu kanun, ana mekteplerinin 4 yaşından 7 yaşına kadar çocuklar için kurulacağını belirtmektedir. Yine kanun, bunlar için bir Nizamname hazırlanacağını öngörmektedir. Sözü geçen Ana Mektepleri Nizamnamesi, 2 Mart 1331 (15 Mart 1915) tarihli olarak hazırlanmıştır. 15 maddeden oluşan bu Nizamnamenin hükümleri bugünkü dille ve yapılan düzenlemeye göre şöyledir (Akyüz: 1996,158) :

Madde 1- Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız mektebine bağılı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2- Anaokulu kurulurken,

- a) Binasının okul yapılmasına elverişli ve sağılık şartlarına uygun olmasına,
- b) Çocukların sayısıyla orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,
- c) Her çeşit eğitim gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Madde 3- Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 4- Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

Madde 5- Anaokullarına 4, 5 ve 6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocukları birlikte bulundurulabilir.

Madde 6- Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilerek bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşılı olduğu tespit edilecektir.

Madde 7- Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

Madde 8- Anaokullarında sağılığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli hikâye ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 9- Anaokulları en az haftada bir kez sağılık incelenmesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimlerden çocuk velilerine bilgi verilecektir.

Madde 10- Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevleri birincilere verilir.

Madde 11- Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için,

- a) Darülmualimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinden mezun olmak,

- b) Veya bir anaokulunu iyi yönettiğine dair belgesi bulunmak,
- c) Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgi sahibi olduğunu sınavla göstermek,
- d) Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 12- Anaokulları öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim Kanunu' ndaki hükümlere tabidir.

Madde 14- İlköğretim Kanunu gereğince açılacak sıbyan sınıfları da bu Nizamname hükümlerine tabidir.

Madde 15- Bu Nizamname, yayınlandığı tarihte yürürlüğe girer.

Okul öncesi eğitim ile ilgili çeşitli uygulamalar ve yasal düzenlemeler ile birlikte büyük kentlerde anaokullarının sayısının hızla çoğaldığı görülmektedir. Osmanlı Devleti'nin son yıllarında okul öncesi eğitimi geliştirmek için çaba gösterilmişse de, ülkenin içinde bulunduğu durum nedeniyle bu çabalar eğitimin bu dönemdeki çocukların tümüne yaygınlaştırılması için yeterli olamamıştır (Oktay: 2004,83).

2.3.3 Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyetin kuruluşu sırasında ülkenin içinde bulunduğu şartlar özellikle ilköğretime öncelik verilmesini gerektirdiğinden bu ilk yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında herhangi bir ilerleme görülmemektedir. Genç Cumhuriyet yeni bir yurttaş tipi yaratmaya çalıştığı için kaynaklarının önemli bir bölümünü ilköğretimdeki okullaşmanın gelişimine harcamıştır. Ayrıca Cumhuriyetin ilk döneminde kadınların çalışma hayatına katılma oranının düşük olması nedeniyle okul öncesi eğitime yeteri kadar ilgi gösterilememiştir. Bu nedenlerle okul öncesi dönemin eğitimi ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Ergin: 1977, 2061)

Ancak zaman içinde kadınların çalışma hayatına girmeleri 1917 yılında kurulan Çocuk Esirgeme Kurumu' nu, gündüz bakım evleri açmaya itmiştir. İlk defa 1930 yılında 3 gündüz bakım evi açan Çocuk Esirgeme Kurumu'nun kurduğu gündüz bakım evlerinin sayısı; 1935 yılında 8, 1937 yılında 10, 1940 yılında 24 ve 1945 yılında 25' e ulaşmıştır (Taşdemirci: 2010,106).

1940 yılında illere gönderilen genelge ile koşulları uygun illerde çalışan kadınların çocukları için anaokulları açılmasını istenmiştir. Ancak devletin konuyu takip etmemesi ve illerin bütçelerinin yetersizliği nedeniyle bu okullar açılmamıştır. Sadece çalışan kadınlar ve okul öncesi eğitim çağındaki çocukların bakım ve korunmasına ilişkin bazı yasal düzenlemeler yapılmakla yetinilmiştir. Nitekim 1923 tarihli Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi, 1930 tarihli Belediyeler Kanunu, 1930 tarihli Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, 1936 tarihli İş Kanunu, 1942 tarihli İşçilerin Sağlığını Koruma Nizamnamesi ve 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu gibi yasal düzenlemeler, çalışan kadınlar ve okul öncesi eğitim çağındaki çocukların korunmasına ilişkin hükümler içermektedir (Taşdemirci: 2010,107).

Atatürk ve İnönü dönemlerinde yukarıda vurgulanan yasal düzenlemelere rağmen 1952 yılına kadar Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında kayda değer gelişme olmamıştır. Türkiye’de 1950’li yıllarda endüstrileşmenin hızlanması, köylerden kentlere doğru göçün hızlanması ve kadınların çalışma hayatına yoğun bir şekilde girmeye başlamasının da etkisiyle okul öncesi eğitim yeniden devletin gündemine gelmiştir. Nitekim 1952 yılında Anaokulları Programı ve Yönetmeliği, Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Yönetmeliği ve Anaokulları Yönetmeliği hazırlanmıştır. Bu yasal düzenlemeler, okul öncesi eğitimin önemini belirtmiş olmakla birlikte, bu alana yeterli ölçüde maddi kaynak ayrılamamıştır (Taşdemirci: 2010,107).

15.07.1960 tarihinde yayınlanan Türkiye Eğitim Milli Komisyonu raporunda okul öncesi eğitimin önemi ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, öncelikle sanayi bölgelerinde okul öncesi eğitim kurumlarının açılması önerilmiştir. 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 6. maddesinde ilköğretim kurumları ve okul öncesi eğitim kurumları aynı başlık altında toplanmıştır. İlköğretim kurumları zorunlu eğitim kurumları olarak nitelenirken, okul öncesi eğitim kurumları isteğe bağlı eğitim kurumları olarak kabul edilmiştir. Yine aynı kanunun 13. maddesinde “okul öncesi eğitim kurumlarında zorunlu öğrenim çağına gelmemiş çocuklar eğitilir” hükmü yer almıştır. Bu yapılan gelişmeler neticesinde 16.06.1962 tarihinde Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği hazırlanmıştır (Taşdemirci: 2010,107).

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının amaç ve görevlerini ayrıntılı bir şekilde düzenleyen yasa, 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’ dur. 1977

yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü' ne bağlı Okul Öncesi Eğitimi Şubesi kurulmuştur. 1983 tarih ve 2828 sayılı Kanun ile Sağlık Bakanlığı' na bağlı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu kurulmuş ve Sosyal Hizmetler tek çatı altında toplanmıştır. 29 Aralık 1983 Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik yayınlanmıştır. Bütün özel kişi ve kuruluşlarca kurulan kreş ve gündüz bakımevleri, bu yönetmeliğe göre kurulmuş ve çalışmışlardır. Ayrıca 1992 tarih ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Merkez Teşkilatında yeni bir birim olarak Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişleri, 2004 tarihli Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğine bağlı olarak yürütülmektedir (Taşdemirci: 2010,108).

Milli Eğitim Bakanlığının 2009-2010 eğitim öğretim yılında 17 ilde başlattığı altıncı yaşın zorunlu eğitim kapsamı içine alınmasına ilişkin pilot uygulamanın hem dünyadaki çağdaş gelişmelere paralel olduğu hem de Türkiye'nin gerçeklerine daha uygun olduğu düşünülmektedir. Çünkü bugün gelişmiş ülkelerde mümkün olduğu ölçüde çocuğun erken dönemde kamu okullarında okul öncesi eğitime tabi tutmak yönünde politikalar izlenmektedir. Avrupa Birliğinde yer alan Almanya, Fransa, İngiltere gibi ülkelerde okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %95'in üzerindedir. Türkiye'de ise 2007 yılı verilerine göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %20 civarındadır (Taşdemirci: 2010,108).

2.4 Milli Eğitim Şura'larında Okul Öncesi Eğitim

"Okuma çağına girmemiş çocukların eğitimi konusu Cumhuriyet Döneminde ilk kez 1949'da IV. Milli Eğitim Şurası'nda, "Aile eğitimi üzerinde durulması, ailede demokratik eğitimin uygulanması için çeşitli yöntemlerden faydalanılması gereği" şeklinde belirtilmiştir (Özalp: 1977, 239).

"1953 teki V. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ile ilgili hükümlerin yeniden yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretim ve eğitimin anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi maddesi gündemde yerini almaktadır. (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Temmuz 1974'deki IX. Milli Eğitim Şurası okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerini yeniden belirleyerek bu eğitimi Milli Eğitim'in genel amaçlarına, temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları temel eğitime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Oktay 2004,85-M.E.T.K. Madde 20) şeklinde belirlemiştir. Aynı şurada okul öncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi gerekli görülen yerlerdeki Temel Eğitim Kurumlarının birinci kademesine bağlı anasınıfları veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılabilceği de belirtilmiştir (Oktay: 2004,85).

Haziran 1981'de gerçekleşen X. Milli Eğitim Şurası, okul öncesi eğitime önceki şuralardan daha ayrıntılı bir şekilde yer vermiştir. Alınan kararlar şurada şu şekilde yer almaktadır (<http://ttkb.meb.gov.tr>) :

- Okul öncesi eğitimi 0–5 yaş (0–60 ay) çocuklarının eğitimi.
- Ana sınıflarının başlangıçta zorunlu olmayan ancak zamanla zorunlu kılınacak bir düzey olarak alınması.
- Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri.
- Okul öncesi eğitimi ana sınıfının kırsal ve gecekondü yörelerinde, Türkçe eğitimine ağırlık verilecek şekilde öncelikle yaygınlaştırılması.
- Okul öncesi eğitimin yurt düzeyinde yaygınlaştırılmasında; Millî Eğitim Bakanlığının diğer kurumlarla iş birliğini ve bu kurumların okul öncesi eğitime katkılarını sağlayacak yasal önlemlerin alınması.
- Okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi.
- Ana sınıfları öğretmenleri için el kitapları hazırlanması.
- Millî Eğitim Bakanlığı "Ders Araçları Yapım Merkezi" nde anasınıflarında uygulanacak programlara uygun öğretim ve oyun materyallerinin geliştirilmesi.
- Okul öncesi eğitim çağı çocukları ile bunların ana ve babaları için kaynak materyaller hazırlanması.

- Okul öncesi eğitim gören çocukların gelişimini izlemede kullanılmak üzere "Öğrenci Gelişim Dosyası" ve izleme araçları geliştirilmesi.
- Okul öncesi eğitimden öncelikle yararlanması gerekenleri belirlemek için kullanılacak tanıma araçları geliştirilmesi.
- Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen sağlamada mevcut kaynakların değerlendirilmesi
- Mevcut okul öncesi eğitim kurumları öğretmen, yönetici ve uzman personelin hizmet içi eğitimden geçirilmesi.
- Öncelikli yörelerden başlanılarak temel eğitim okullarında birer yıllık anasınıfları ve kız meslek liselerinde uygulama ana sınıfları açılması.
- Okul öncesi ve temel eğitim 1. kademe kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi.

Temmuz 1988'deki XII. Milli Eğitim Şurası'nda Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği 2 yıllık bir yüksek öğretim kademesi olarak belirlemiş lise mezunlarının okullarda kendilerine verilecek pedagojik formasyon sonrası öğretmen yardımcısı veya eğitici olarak görevlendirilmelerini öngörmüş ve özellikle programların aile ortamından gelen yetersizlikleri giderecek şekilde Türkiye'nin şartlarına sosyal, kültürel yapısına ve değer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesi kararı alınmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

29 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen XIV. Milli Eğitim Şurasının diğer şuralardan farklı olarak 2 temel gündem konusundan birini okul öncesi eğitime ayırmıştır. Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin önemi, okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamlar, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili sorunlar için Okul Öncesi Eğitim Ana Komisyonu, Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması, Okul Öncesi Eğitim İçin kaynak Temini ve Kullanımı, Okul Öncesi Eğitim Programları ve Eğitim Araçları, Okul Öncesi Eğitimde Koordinasyon ve İşbirliği, Okul Öncesi Eğitim Mevzuatı, Okul Öncesi Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam, Okul Öncesi eğitim Modelleri Alt Komisyonları oluşturularak çalışmalar yapmış ve kararlar almıştır. Bu şuradan bugüne kadar da Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü şurada alınan kararları gerçekleştirme çabasıdadır (Oktay: 2004,85- <http://ttkb.meb.gov.tr>).

Mayıs 1996'da XV. Şurada özellikle zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması konusu diğer konular yanında yer veren Milli Eğitim Şurası okul öncesi eğitimin gelecek zaman içinde hiç değilse 2 yıllık zorunlu eğitim kapsamına alınması konusunda çok önemli bir karar almıştır. Aynı şura'da aile katılım programları, ana-baba okullarının yaygınlaştırılması konusunda da kararlar vardır (Oktay: 2004,86- <http://ttkb.meb.gov.tr>)

2.5 Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Ülkemizde okul öncesinin amaçları Türk Milli Eğitimin Genel Amaçlarına uygun olarak belirlenmektedir. Okul öncesine rehberlik eden bu amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

2.5.1 Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milleti'nin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (<http://tegm.meb.gov.tr>).

Bu amaçlar doğrultusunda ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçları Şu Şekilde sıralanmaktadır:

2.5.1.1 Okul ncesi Eğitimin Amaçları

Okul ncesi eğitimin amaçları, Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

a) ocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevi değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, ađdaŐ düŐünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeŐitlilik içinde hoŐgrl bireyler olarak yetiŐmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,

b) ocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

c) ocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,

d) ocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,

e) ocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,

f) ocukları ilköğretime hazırlamak,

g) Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmaktır (Okul ncesi kurumları yönetmeliği madde:6, <http://tegm.meb.gov.tr>).

Ayrıca okul öncesi eğitimin **evrensel amaçları** olarak sayılabilecek görüşler, “Dünya Erken ocukluk Eğitimi rgt” nün uzun yıllar boyunca baŐkanlıđını yürüten ünlü eğitimci Mialaret tarafından üç ana başlık altında toplanmıştır:

Toplumsal amaçlar:

- alıŐan kadınların çocuklarına bakmak,

- Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,

-Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine önemli katkılarda bulunmaktır.

Eğitici amaçlar:

- Çocuğun duyu organlarını eğitmek ve çocuğun çevreye olan duyarlılığını arttırmaktır.

Gelişimsel amaçlar:

- Çocuğun doğal gelişimi temel alınarak kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak yapma, konuşma, öğrenme, dil becerileri gibi temel becerilerinin gelişimini sağlamaktır (Oktay: 1993).

2.6 Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bu yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü bir birey olduğu da unutulmamalıdır.

Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler aşağıda verilmiştir (Aral ve Ömeroğlu: 2006,12):

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim, çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alanlardaki gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.

6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim çocuğun, kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Okul öncesi kurumları yönetmeliğinde (Madde:7) ise okul öncesi eğitimin ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir (<http://orgm.meb.gov.tr>):

a) Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.

b) Eğitim etkinlikleri düzenlenirken; çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin imkânları dikkate alınır.

c) Çocukların; beslenme, uyku, öz bakım becerileri, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.

d) Eğitim etkinlikleri; çocukların, sevgi, saygı, iş birliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.

e) Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikler göz önünde bulundurulur. Çocukların öz güvenlerini kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.

f) Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Plânlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır.

g) Çocukların kendilerini ifade ederken; Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına öncelikle önem verilir.

h) Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı hazırlanması için çaba gösterilir.

ı) Oyun, çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olarak uygulanır.

j) Eğitim programı hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır, ailenin eğitime etkin katılımı sağlanır.

k) Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir.

2.7 Okul Öncesi Eğitim Programı

Okul öncesi eğitimin temel amacı, çocuğun çok yönlü gelişimine destekleyerek onu ileriki dönemlere hazırlamaktır. Her gelişim alanını kapsayacak yeterlilik ve becerilerin çocuklara kazandırılması planlı bir eğitim ile mümkündür. Bu açıdan eğitim

uygulamaları her seviyedeki çocukların başarı ve yeteneklerini geliştirmek üzere planlanmalıdır (Ural ve Ramazan: 2007,42). Okul öncesi eğitim programlarını değişik şekillerde tanımlayabiliriz:

Okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere belirlenen amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile gelişimlerine ve çevre koşullarına uygun olarak hazırlanan, planlı ve sistemli eğitim yaşantılarını içeren, amaçlara ve kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünü olarak tanımlamaktadır (Aral: 2010,19).

Aral ve arkadaşları (1981,15) ise okul öncesi eğitim programını bir önceki tanıma benzer olarak, 0-72 aylık çocukların kurumlarda okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere; belirlenen hedefler doğrultusunda kazandırılmak istenen hedef davranışlara uygun planlı ve sistemli eğitim yaşantıları düzenleme ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını gösteren değerlendirmeyi de içine alan çalışmalar bütünü' şeklinde yorumlamışlardır.

Okul öncesi eğitim programları, sadece eğitim kurumlarının duvarları içine sıkıştırılmış belirli eğitim etkinliklerinin ötesinde, kurum içi ve/veya kurum dışı planlanmış eğitim yaşantıları için gerekli bir sosyal ağ olarak tanımlanabilir (Oktay: 1993,38).

Bu tanımlardan okul öncesi eğitim programını, belirli amaç ve kazanımlar doğrultusunda çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere onların gelişim özelliklerine uygun hazırlanmış planlı ve sistemli etkinlikler topluluğu olarak belirtebiliriz.

CPPP (1999)'nin yayınladığı rapora göre okul öncesi eğitim programlarına katılan çocuklarda gözlenen özellikler şu şekilde açıklanmıştır:

- Okulun ilk birkaç yılı içerisinde elde edilen bilişsel, sözel ve sosyal gelişimde artış,
- Önemli ölçüde yüksek IQ' ya sahip,
- Okula başladığında daha iyi öğrenmeye hazır,
- Daha sonraki yıllarda suç ve anti-sosyal davranış gösterme olasılığı az,

- Okul başarısı daha iyi ve yüksek düzeyde sosyal uyum gösterme eğiliminde,
- Sınıf tekrar etmek ya da özel eğitim sınıflarına yerleştirilme ihtimali daha az,
- Liseden mezun olma olasılığı daha yüksek birey özellikleri görülmektedir.

2.8 Okul Öncesi Eğitim Programının Dayandığı Temel İlkeler

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları şu ilkeleri esas almalıdır (Aral v.d.: 2003,53-54) :

- Program çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak planlanmalıdır.
- Program çocuğun bireysel, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamayı hedef almalıdır.
- Program bireysel farklılıklara uygun bireysel, grupsal ve kitlesel düzeyde uygulanabilir olmalıdır.
- Program, çocuğun sağlık ve güvenliğine özen gösterecek yönde planlanmalıdır.
- Program çocuğu yaratıcı, üretken, başladığı işi sonuçlandırma sorumluluğunu üstlenen bireyleri yetiştirecek yapıda olmalıdır.
- Program ‘yaşayarak ve yaparak’ öğrenme ilkesini esas almalıdır. Programdaki etkinlikler çocuğun bilgiyi aktif katılımı, görerek, dokunarak, işiterek ve tadarak çok yönlü duyuyla edinebileceği şekilde düzenlenmelidir.
- Program basitten zora, somuttan soyuta, genelden özele ve yakından uzağa ilkeleri göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.
- Program dayandığı kurumsal esaslar, öngördüğü hedefler, öğrenme-öğretme durumları, ortam, araç-gereç, yöntem-teknik, insan gücü ve değerlendirme öğeleri açısından uyumluluk, tutarlılık ve işlevsel bütünlük özelliğine sahip olmalıdır.
- Programların hazırlanmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde uzmanların ve ilgili tarafların (çocuk, aile, merkezi ve yerel sorumlular vb.) işbirliği ve katılımı esas alınmalıdır.
- Programlar seçici ve eleyici olmaktan çok, tanımlayıcı ve yetiştirici bir yaklaşımı esas almalıdır.
- Programların esas aldığı değerlendirme süreçleri programla ilgili tüm öğeleri içermelidir(çocuk, eğitimci, aile ve yardımcı personel).

- Program aile katılımını sağlamalı, çocukla birlikte ana babanın ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalıdır. Çocuğun yaşadığı çevre de dikkate alınarak şekillendirilmelidir.

2.9 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri

Okul öncesi eğitim programının amaçları; çocukların psikomotor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini desteklemek, öz bakım becerileri kazandırmak ve ilköğretime hazır hale getirmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2002-2003 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için), uzman ve öğretmenlerden gelen geri bildirimler, çağdaş program geliştirme ilkeleri, toplumun eğitim gereksinimleri ve yeni ilköğretim programlarında benimsenen ilke, yaklaşım ve özellikler doğrultusunda gözden geçirilerek güncellenmiş ve yeni program 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (Aral: 2011,21). Bu programın temel özellikleri şunlardır (Aral ve Ömeroğlu: 2006,12-18) :

- 36-72 aylık çocuklara yöneliktir.
- Çocuk merkezlidir.
- Amaçlar ve kazanımlar esastır.
- Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı olarak düzenlenmiştir
- Konular amaç değil araçtır.
- Üniteler yer almamaktadır.
- Esnektir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Yaratıcılık ön plandadır.
- Öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir.
- Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir.
- Problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir.
- Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir.
- Aile katılımı önemlidir.

- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Belirli gün ve haftalar yaş grubunun çeşitli özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.
- Eklerde yer alan çizelgeler/formlar yalnızca birer örnektir.
- Program geliştirilmeye açıktır.

2.10 Özel Eğitim

Her çocuk bir diğerinden farklıdır. Bu farklılıklar çok genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplandırılabilir. Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Eripek: 1998,3). Peki burada özel eğitim hizmetlerinden anlatılmak istenen nedir? Özel eğitim nedir?

Bu soruyu cevaplamadan önce özel eğitim ile ilgili kullanılan bazı kavramları açıklamak, tanımları daha kolay anlamamıza yardımcı olacaktır.

Bireysel Farklılıklar: Gelişimsel olarak yaşlılarından belirgin bir biçimde farklılık gösterme, olması gerekenden çok erken ya da çok geç yürüme, konuşma, okuma, belli bir alanda olağandışı yetenek sergilemedir (Yıldırım: 2011, 39).

Zedelenme-Sapma: İnsanda geçici veya kalıcı türden psikolojik, fizyolojik veya anatomik bir yapı veya işleyiş bozukluğudur. Daha açık bir deyimle vücudun bir parçasının olmayışı veya eksik, bozuk oluşu halidir. Bacakların olmayışı, kolların felçli oluşu, soluk tıkanması, şeker hastalığı, yakını görememe, işitme kaybı, zekâ geriliği, yüz felci vb. durumlar birer zedelenmedir (Özsoy: 1985,13).

Bazen bireyin özelliklerinde bir işleyiş bozukluğu olmaksızın belirgin farklılıklar olabilir. Boyunun akranlarına göre çok uzun oluşu ya da tam tersine çok kısa oluşu bu tür farklılıklara örnek olarak verilebilir. Bu gibi durumlar bireyi akran grubundan çok farklı gösterir. Çevresindekiler çoğu kez bu farklılığın farkında olurlar. Bu gibi farklılıklar ‘sapma’ olarak adlandırılır.

Zedelenme bazen bireyin yaşam işlevlerini etkilemekte yada etkilememektedir. Tıbbi olarak yapılabilecek tüm düzeltmelerden sonra zedelenme, yine de bireyin yaşam işlevlerinde yetersizliğe yol açabilmektedir (Cavkaytar ve Diken: 2005).

Yetersizlik: Zedelenme sonucu bir insan için normal kabul edilen bir faaliyetin veya iş yapımının önlenmesi veya sınırlanması halidir (Özsoy: 1985, 14). Özel eğitim gerektiren çocukların çoğu çeşitli yetersizlikler gösterirler. Birey, yetersizliğine bağlı olarak çoğu insanın duyduğu gibi duyamayabilir, gördüğü gibi göremeyebilir. Yetersizlik geçici- kalıcı, önlenbilir- önlenemez, giderilebilir- giderilemez, ilerleyen- gerileyen gibi değişik özellikler gösterebilir (Cavkaytar ve Diken: 2005).

Özür-Engel: Özürlülük, doğuştan ya da sonradan olabilen, herhangi bir hastalık veya kaza nedeniyle kişinin bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal fonksiyonlarında belirli bir oranda güç azalması ve kayıplara neden olma durumudur. Ayrıca organ yokluğu veya bozukluğu sonucu normal yaşam gereklerine uyum sağlama ve günlük ihtiyaçlarını karşılamada güçlük yaşama olarak tanımlanabilmektedir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı- Stratejik Planı: 1997,8).

Özel Eğitime Gerektiren Çocuklar: Toplum içinde her birey birbirinden farklı ve benzer özellikler gösterebilir. Bu benzer ve farklı özellikler eğitim sürecinde de farklı ihtiyaçların oluşmasına neden olmaktadır (Sığırtmacı ve Gül: 2010, 8). Bazı bireyler ise vücutlarının herhangi bir yerindeki engellerinden dolayı yaşitlarından anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Bu bireyler var olan engellerinden dolayı yaşitlarından farklı şekilde eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri birçok şekilde tanımlamak mümkündür. Bu tanımları sırasıyla aşağıdaki şekillerde açıklayabiliriz:

Beden, zihin, duygu ve sosyal özelliklerindeki olağan dışı ayrıcalıkları nedeniyle normal eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan çocuklara özel eğitime muhtaç çocuklar denir (Özsoy, Özyürek ve Eripek: 1997,5).

Özel eğitime muhtaç çocuklar, çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden daha anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği: madde 4).

Kirk ve arkadaşları (2012,3) özel eğitime muhtaç çocukları normal çocuklardan (1) zihinsel karakteristik,(2) duyuşsal yetiler,(3) iletişim yetileri,(4) davranış ve duyuşsal gelişim ve/veya fiziksel karakteristik yönlerden farklı olan çocuklar olarak tanımlamaktadırlar.

Özel Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükümünde Kararname: madde 3).

Ataman (2003,19) özel eğitimi; çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engelle dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim olarak tanımlamaktadır. (mebk12.meb.gov.tr).

Bireylerin; akademik, iletişim, devinim ve uyum alanlarında önemli eksiklik, kusur yaratan durumların önlenmesi, azaltılması yada ortadan kaldırılmasıyla ilgili eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi uğraşısına özel eğitim denmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek: 1997,5).

2.10.1 Özel Eğitimde Sınıflandırma

Her bireyin yetersizliği kendine özgüdür. Bu yetersizliklerin; tanılanması, ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırılması yapılmaktadır (Yıldırım ve Durmuşoğlu: 41). Mevcut sınıflandırmaların bu ihtiyaçları karşıladığını söylemek güçtür (Özsoy, Özyürek ve Eripek: 1997).

Kirk ve arkadaşları (2012, 3) özel gereksinimli çocukları tanımlarken belirttiği gibi sınıflandırmayı da; (1) zihinsel karakteristik,(2) duyuşsal yetiler,(3) iletişim yetileri,(4) davranış ve duyuşsal gelişim ve/veya fiziksel karakteristikler yönünden farklı olan çocuklar şeklinde yapmaktadırlar.

Dunn ise özel eğitime muhtaç çocukları; zihinsel ayrıcalıklılar, üstün zekâlılar, davranış bozukluğu olanlar, konuşma özürülüler, işitme özürülüler, görme özürülüler, sinirsel ya da

sinirsel olmaya fiziki özürllüer diye yedi ana başlıkta toplamaktadır. Cruickshank ise özel eğitime muhtaç çocukları; zihinsel, fiziksel, duygusal özellikler ve birden fazla özürllüer olarak dört ana grupta sınıflandırmaktadır (Aktaran Özsoy, Özyürek ve Eripek: 1997, 5).

Cavkaytar ve Diken (2005), Özel Eğitime Giriş adlı kitaplarında özel eğitim gerektiren çocukların sınıflandırılmasını şu şekilde yapmaktadırlar:

- Dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklar
- İşitme engeli olan çocuklar
- Zihin engeli olan çocuklar
- Ortopedik engeli ve /veya süregelen hastalığı olan çocuklar
- Görme engeli olan çocuklar
- Duygu ve / veya davranış problemi olan çocuklar (uyum güçlüğü olan çocuklar)
- Birden fazla ve /veya ileri derecede engeli olan çocuklar.

Özürllülüğün sınıflandırılmasında yeni bir yaklaşım olan Fonksiyonlara Göre Uluslararası Sınıflama Sistemi (ICF) disiplinler arası standart dilin oluşturulmasını hedefleyen çok amaçlı bir sınıflandırma sistemidir. ICF, Dünya Sağlık Örgütü tarafından sağlıkla ilgilenen profesyoneller, diğer ilgili sektörler ve özürllü bireyler arasında iletişimi arttıracak standart dilin oluşturulmasını sağlamak, ülkelerdeki sağlık sistemi ve hizmetlerinin değerlendirmesini sağlamak, sağlık bilgi sistemi için sistematik bir kodlama oluşturmak için geliştirilmiştir.

Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı, özürllülüğün sınıflandırılması alanında bilimsel temel oluşturmak, sağlıkla ilgilenen profesyoneller, diğer ilgili sektörler ve özürllü bireyler arasında iletişimi arttıracak standart dilin oluşturulmasını sağlamak, ülkelerdeki sağlık sistemi ve hizmetlerinin değerlendirmesini sağlamak, sağlık bilgi sistemi için sistematik bir kodlama oluşturmak amaçları ile Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen Fonksiyonlara Göre Uluslar Arası Sınıflama Sistemi'nin (ICF) Türkiye'de uygulanmasının sağlanması için bir çalışma başlatmış bulunmaktadır.

ICF; özürllülüğün sınıflandırılmasında kişinin bedensel, zihinsel, ruhsal, işitsel ve duygusal azalması ve kaybedilmesi; kişinin aktivitelerinin ve katılımının sınırlanması;

kişisel ve çevresel faktörleri de içine alan çok boyutlu bir değerlendirme sistemidir (<http://www.eyh.gov.tr>).

Türkiye’de ki uygulamaların yasal dayanağı olan özel eğitim hizmetleri yönetmeliği özel eğitime muhtaç çocukları; ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan, birden fazla yetersizliği olan, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, dil ve konuşma güçlüğü olan, duygusal ve davranış bozukluğu olan, görme yetersizliği olan, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan, işitme yetersizliği olan, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan, ortopedik yetersizliği olan, özel öğrenme güçlüğü olan, süreğen hastalığı olan, zihinsel yetersizliği olan, üstün yetenekli, otistik ve serebral palsili bireyler şeklinde sınıflandırmıştır.

2.10.2 Özel Gereksinimli Bireylerin Yaygınlık Oranları

Ülkemizdeki özürllülere ilişkin bilgi eksikliğinin giderilmesi amacıyla Başbakanlık Özürllüler İdaresi Başkanlığı ve Devlet Planlama Teşkilatı ile işbirliğinde Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkiye Özürllüler Araştırması verilerine göre nüfusumuzun % 12.29’ unu özel eğitim gerektiren bireyler oluşturmaktadır. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürllülerin oranı %2.58 iken süreğen hastalığı olanların oranı ise % 9.70’ dir (Tablo 1).

Tablo 1: Özürlülük oranı

Özürlülük oranı The proportion of disability									
A. Toplam-Total B. Erkek-Males C. Kadın-Females									
	Toplam özürlü nüfus Total disabled population			Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ve zihinsel özürlü nüfus Orthopedically, seeing, hearing, speaking and mentally disabled population			Sürekli hastalığa sahip olan nüfus Population having chronic illnesses		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Türkiye-Turkey	12.29	11.10	13.45	2.58	3.05	2.12	9.70	8.05	11.33
Yaş grubu Age group									
0-9	4.15	4.69	3.56	1.54	1.70	1.37	2.60	2.98	2.20
10-19	4.63	4.98	4.28	1.96	2.26	1.65	2.67	2.72	2.63
20-29	7.30	7.59	7.04	2.50	3.34	1.74	4.80	4.24	5.30
30-39	11.44	10.43	12.42	2.56	3.18	1.95	8.89	7.26	10.46
40-49	18.07	15.15	21.08	2.65	3.29	1.99	15.43	11.86	19.09
50-59	27.67	22.56	32.67	3.23	3.73	2.74	24.44	18.83	29.94
60-69	36.96	31.60	42.02	5.14	5.65	4.65	31.82	25.95	37.37
70+	43.99	39.77	47.77	7.89	8.45	7.38	36.10	31.32	40.39
Bilinmeyen Unknown	11.68	6.30	14.17	0.34	0.53	0.25	11.33	5.77	14.09
Yerleşim yeri Place of residence									
Kent -Urban	12.70	11.38	13.99	2.20	2.60	1.81	10.49	8.78	12.18
Kır-Rural	11.67	10.69	12.63	3.16	3.74	2.59	8.50	6.95	10.04
Bölge-Region									
Marmara-Marmara	13.13	11.66	14.59	2.23	2.60	1.87	10.90	9.05	12.73
Ege-Aegean	11.86	10.69	13.00	2.59	3.15	2.05	9.27	7.55	10.95
Akdeniz Mediterranean	12.16	11.15	13.15	2.60	2.99	2.21	9.56	8.16	10.93
İç Anadolu Central Anatolia	12.52	10.78	14.23	2.60	3.01	2.20	9.92	7.77	12.03
Karadeniz Black Sea	12.98	11.62	14.32	3.22	3.66	2.80	9.76	7.97	11.52
Doğu Anadolu East Anatolia	11.80	11.29	12.30	2.53	3.18	1.90	9.26	8.10	10.41
Güneydoğu Anadolu Southeast Anatolia	9.90	9.86	9.94	2.72	3.45	1.99	7.18	6.41	7.96

Özür türlerinin toplam nüfus içindeki yaygınlığının incelenmesi amacıyla her özür türü için özürlü nüfus oranı hesaplanmıştır. En yüksek özürlülük oranı ortopedik özürlülerde, en düşük özürlülük oranı ise işitme özürlülerde gözlenmektedir (Tablo 2).

Yaşa göre özürlülük oranları incelendiğinde ortopedik, görme ve işitme özürlülerde yaşla birlikte özürlülük oranının da artış görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2: Özürlü türüne göre özürlü nüfus oranı

Özürlü türüne göre özürlü nüfus oranı The proportion of disabled population by type of disability					
	Ortopedik özürlü Orthopedical disability	Görme özürlü Seeing disability	İşitme özürlü Hearing disability	Dil ve konuşma özürlü Speaking disability	Görme özürlü Mental disability
Türkiye - Turkey	1.25	0.60	0.37	0.38	0.48
Yaş grubu - Age group					
0-9	0.64	0.33	0.20	0.46	0.42
10-19	0.77	0.36	0.29	0.43	0.58
20-29	1.21	0.45	0.32	0.42	0.65
30-39	1.26	0.46	0.35	0.31	0.54
40-49	1.39	0.62	0.35	0.26	0.39
50-59	1.79	0.91	0.41	0.30	0.26
60-69	2.80	1.56	0.77	0.41	0.27
70+	3.94	2.98	1.70	0.39	0.31
Yerleşim yeri Place of residence					
Kent - Urban	1.09	0.52	0.32	0.33	0.38
Kır - Rural	1.49	0.73	0.45	0.46	0.64
Cinsiyet - Sex					
Erkek - Males	1.48	0.70	0.41	0.48	0.58
Kadın - Females	1.02	0.50	0.33	0.28	0.38
Bölge - Region					
Marmara - Marmara	1.11	0.53	0.37	0.33	0.37
Ege - Aegean	1.19	0.61	0.36	0.38	0.53
Akdeniz Mediterranean	1.22	0.58	0.34	0.38	0.55
İç Anadolu Central Anatolia	1.27	0.63	0.37	0.38	0.50
Karadeniz -Black Sea	1.60	0.66	0.45	0.46	0.63
Doğu Anadolu East Anatolia	1.27	0.57	0.31	0.40	0.44
Güneydoğu Anadolu Southeast Anatolia	1.25	0.70	0.36	0.45	0.45

Özürlü ortaya çıkış zamanı doğuştan ve sonradan olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Özürlü ortaya çıkış zamanı, özürlü türüne göre incelendiğinde, ortopedik (%73.30), görme (%76.32) ve işitme (% 67.10) özürlülerde, sonradan özürlü olanların oranı daha yüksektir. Ancak, dil ve konuşma özürlü ile zihinsel özürlülerde doğuştan veya sonradan özürlü olma oranları arasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir. Bu iki özürlü türünde doğuştan özürlü olma oranları %46.63 ve % 47.92'dir (Tablo 3).

Özürlü ortaya çıkış zamanı kent-kır ayrımında incelendiğinde, tüm özürlü türlerinde doğuştan özürlü olanların oranının kırdan daha yüksek olduğu, sonradan özürlü olanların oranının ise kentte daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Özürlü ortaya çıkış zamanı cinsiyet ayrımında incelendiğinde görme ve işitme özürlü olanlarda cinsiyet ayrımında önemli bir farklılık gözlenmemektedir. Ortopedik, dil ve

konuşma ile zihinsel özürllülerde, doğuştan özürllü olanların oranı kadınlarda daha yüksektir (Tablo 3).

Tablo 3: Özürllü türü ve özürllü ortaya çıkış zamanına göre özürllü nüfus oranı

Yerleşim yeri Place of residence	Özürllü ortaya çıkış zamanı – The appearance time of disability								
	Doğuştan Congenital			Sonradan Subsequent			Bilinmeyen Unknown		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Ortopedik özürllü – Orthopedical disability									
Türkiye -Turkey	23.91	21.51	27.33	73.30	76.17	69.21	2.79	2.32	3.46
Kent - Urban	21.69	19.22	25.33	75.56	78.61	71.05	2.76	2.17	3.62
Kır - Rural	26.39	24.15	29.45	70.77	73.36	67.26	2.83	2.49	3.29
Görme özürllü – Seeing disability									
Türkiye -Turkey	20.41	20.46	20.35	76.32	76.49	76.09	3.27	3.05	3.56
Kent - Urban	19.78	19.06	20.69	77.77	78.21	77.20	2.45	2.73	2.10
Kır - Rural	21.10	21.88	19.93	74.75	74.75	74.76	4.15	3.38	5.31
İşitme özürllü – Hearing disability									
Türkiye -Turkey	29.49	29.14	29.92	67.10	68.13	65.85	3.41	2.73	4.24
Kent - Urban	24.59	23.83	25.43	71.80	73.66	69.71	3.61	2.51	4.85
Kır - Rural	34.81	34.53	35.17	62.00	62.52	61.32	3.20	2.96	3.51
Dil ve konuşma özürllü – Speaking disability									
Türkiye -Turkey	46.63	45.73	48.14	50.16	51.81	47.39	3.21	2.46	4.46
Kent - Urban	41.60	38.81	46.17	55.14	58.98	48.83	3.26	2.20	5.00
Kır - Rural	52.18	53.22	50.38	44.67	44.03	45.76	3.15	2.74	3.86
Zihinsel özürllü – Mental disability									
Türkiye -Turkey	47.92	46.12	50.64	49.89	51.98	46.73	2.19	1.90	2.63
Kent - Urban	45.99	42.17	51.23	51.65	56.09	45.56	2.36	1.74	3.21
Kır - Rural	49.68	49.45	50.05	48.29	48.51	47.92	2.03	2.03	2.04

2.10.3 Özel Eğitim Kurumlarının Amaçları

Özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

2.10.4 Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Türk Milli Eğitimini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) de belirtilen biçimiyle özel eğitimin temel ilkeleri şunlardır (<http://orgm.meb.gov.tr>) :

- a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- b) Özel eğitime erken başlamak esastır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- e) Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- f) Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
- g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
- h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin ve örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

2.11 İşitme Engelleri

Özel eğitim gerektiren bireylerin içinde yer alan işitme engelliler çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımları aşağıdaki şekillerde belirtebiliriz:

İşitme engeli; işitme duyarlılığının gelişim, uyum-özellikle iletişim görevlerini yeterince yerine getiremediğinden dolayı özel eğitim gerektiren bireylerdir (Özsoy: 1985, 15).

İşitme engeli (sağırılık), bireyin işitme düzeneğinde oluşan bir sorun nedeniyle günlük yaşamında sözel dili işlevsel olarak kullanamaması olarak tanımlanabilir (Girgin: 2003,7).

İşitme engelli birey; İşitme engelinden dolayı özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı).

İşitme yetersizliği olan birey; İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği: madde 4).

Genel olarak işitme engelli bireyi; kişinin işitme duyarlılığının kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı hayata uyum sağlamakta güçlük yaşaması, çevresindeki insanlar ile iletişim kurmakta zorlanması sebebiyle özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir.

2.11.1 İşitme Engellilerin Sınıflandırılması

İşitme engeli değişik etkenlere göre sınıflandırılmaktadır. Bu etkenler; engelin oluştuğu zaman, engelin derecesi, engelin oluş biçimi, engelin nedeni, engelin oluş yeri ve engelin süreğenliği (devamlılığı) olmak üzere altı grupta toplanmaktadır. Bu sınıflandırmaları kısaca şöyle gösterilebiliriz:

Tablo 4: İşitme Engellilerin Sınıflandırılması

Temel Etkenler	Sınıflandırma Sistemi
İşitme Engelinin: 1.Derecesi (İşitme kaybına dayalı)	a)Sağır-ağır işiten b)Çok ağır-ağır-orta-az-çok az c)A,B,C,D,E,F
2.Oluş Zamanı	a)Doğuştan-sonradan b)Doğuştan-edinilmiş, kazanılmış
3.Nedeni	a)İrsi nedenler-sonraki nedenler, edinilmiş nedenler
4.Yeri	a)İletimsel-Sinirsel-Merkezi-Karma
5.Oluş Biçimi	a)Birden (aniden)- giderek yavaş yavaş
6.Süreçliliği (Devamlılığı)	a)Geçici-kalıcı

Yukarıda altı grupta belirtilen sınıflandırmalar içinde derece, neden ve yerine göre olan üç sınıflandırma biçimi, işitme engellilerin eğitiminde önemlidir. Bu nedenle bu üç sınıflandırma ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Bugün, Milli Eğitim Bakanlığı' nca kullanılan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde işitme engelliler; işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda dereceye göre sınıflandırma kullanılmıştır (Özsoy: 1985, 15 & Özsoy, Özyürek ve Eripek: 1997,53).

2.11.1.1 İşitme Kaybının Derecesine Göre Sınıflandırılması

Kısmen veya tamamen duyma hissindeki eksiklik veya yetersizlik olarak tanımlanan işitme engeli, işitme kaybının derecesine göre sınıflandırılmasıdır (Deaf ve Deafnes t.y.). Bu sınıflandırmalar çeşitli kaynaklarda farklılık göstermektedir. Clark (1981) yaptığı araştırmada işitme engelini aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 5: Clark' a Göre İşitme Kaybının Derecesine Göre Sınıflandırılması

İşitme Kaybı Derecesi	İşitme Kaybı Aralığı (dB HL)
Normal	-10 - 15
Hafif	16 - 25
İlımlı	26 - 40
Orta	41 - 55
Orta Ciddi	56 - 70
Ciddi	71 - 90
Çok derin	91+

Akçamete (2003) ise işitme kaybını derecesine ve bu derecelerde yaşanan sorunları aşağıdaki şekilde sınıflandırmaktadır:

İşitme Seviyesi	İşitme Kaybı Tipi	Yaşanan Sorunlar
-10dB-15dB	Normal	İşitmede bir problem yoktur.
16dB- 25dB	Minimal	Bazı sesleri (yaprak hışırtısı, çağlayan sesi gibi)duymada ve ayırt etmede güçlüğü vardır.
26dB-30dB	Hafif	Konuşma seslerinin bazılarını duyabilme güçlüğü vardır. Fısıltı ile konuşulanları duyamaz.
31dB-50dB	Orta	Karşılıklı konuşmaları anlamada güçlük çeker.
51dB-70dB	Orta-İleri	İşitme cihazı olmadan konuşmaları anlayamaz ve takip edemez.
71dB-90dB	İleri	Konuşma seslerini duyamaz. Sadece çevredeki şiddetli sesleri duyabilir.
91dB ve üzeri	Çok İleri	Konuşma seslerini duyamaz. Çok yüksek şiddetteki sesleri duyabilir.

Tablo 6: Akçamete'ye Göre İşitme Kaybının Derecesine Göre Sınıflandırılması

2.11.1.2 İşitme Engelini Oluş Yerine Göre Sınıflandırma

İşitme engelli çocuklarda genel olarak oluş zamanına göre iki tür işitme kaybı görülür. İşitme kaybı çocuk dili kazanamadan ortaya çıkmışsa dil öncesi işitme kaybı, dili kazandıktan sonra ortaya çıkmışsa dil sonrası işitme kaybından söz edilir.

Çocuklarda genel olarak oluş yerine göre beş tür işitme kaybı görülür. Bunlar:

İletim Tipi İşitme Kaybı: Sesin dış kulak kanalından kulak zarına kolay iletilmemesi sorunudur. Bu sorun neticesinde ses daha da incelir ve bireyin duyması zorlaşır (Asha

2011, 16). Orta kulak boşluğunda sıvı birikmesi sonucu oluşan orta kulak iltihabı, kulak kiri birikmesi, kulağa sokulan yabancı cisimler, işitme kanalının şişmesi, yapısal anomali gibi durumlar iletimsel işitme kaybının sebepleri olarak sayılabilirler. Genellikle bu tür işitme kayıplarında, tıbbi müdahale ve uygun cihazlandırma ile olumlu sonuçlar alınabilir (Akçamete: 2003,16).

Duyusal-Sinirsel Tip İşitme Kaybı: İç kulak ve ya iç kulaktan beyine giden sinir yollarında olan sorunlardan kaynaklanır. Tıbbi müdahale ile tedavisi mümkün değildir (Asha 2011, 16).

Bu tip kayıplar iletim tipi işitme kayıplarına göre genellikle daha ağır ve kalıcıdır. Enfeksiyonlar, genetik etkenler ya da ilaç kullanımı duyuşal-sinirsel işitme kaybının sebeplerindendir (Akçamete: 2003,16).

Karma Tip İşitme Kaybı: Bu tip işitme kayıpları hem iletimsel hem de duyuşal-sinirsel işitme kaybı türlerinin bir arada görülmesidir (Asha: 2011, 16).

Merkezi Tip İşitme Kaybı: Merkezi sinir sisteminde meydana gelen bir zedelenme sonucu ortaya çıkan bir işitme kaybıdır. Dış ve orta kulak görevini yapar, iç kulak ve işitme sinirleri normal çalışır, fakat merkezde bir bozukluk vardır. Bu hasar bireyin sesleri algılamasını ve sese anlamlı bir şekilde tepki göstermesini engeller (Akçamete: 2003,16).

Psikolojik İşitme Kaybı: İşitme organlarının yapısı ve işleyişinde bir bozukluk olmadığı halde işitme gerçekleşmez. Bu gibi durumlar psikolojik işitme kaybı diye adlandırılır. Bunun histerik sağırılık, psiko-somatik sağırılık diye adlandırıldığı da olur. Çocuklarda psikotik durumlarla, yetişkinlerde psiko-nevrozla birlikte görülebilir. Psikolojik işitme kaybı çoğunlukla aniden oluşur (Akçamete: 2003,16).

2.11.1.3 İşitme Engelinin Nedenlerine Göre Sınıflandırılması

İşitme engeli çok çeşitli nedenlerden meydana gelebilmektedir. Nedenlerin bazıları ülkeden ülkeye, bazıları coğrafi özelliklere, bazıları ise yaşa göre değişebilmektedir. Bu nedenler çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Burada doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası esas alan sınıflama şekli kullanılacaktır.

Doğum Öncesi Nedenler: Bu gruptaki sebepler ana rahminde döllenmeden başlayıp doğuma kadar olan süreyi kapsamaktadır.

Akla gelen doğum öncesi nedenlerden ilki irsiyettir. Diğer nedenler ise; hamilelik döneminde annenin geçirdiği enfeksiyon veya hastalıklar, beslenme bozuklukları veya iyi beslenmeme aldığı ilaçların türü ve dozu, kan uyuşmazlığı, annenin geçirdiği kazalar (özellikle karın bölgesini kapsayan travmalar) ve organik yapı bozukluklarıdır (kulak kepçesinin olmayışı, öne yapışık olması, kulak yolunun kapalı olması, orta kulaktaki kemikçiklerin olmayışı, aralarındaki eklemlerin kaynamış olması).

Doğum Anı Nedenler: Geç doğum, güç doğum, travmalar, kanamalar ve oksijensiz kalma gibi birçok sebep doğum anında bebeğin işitme mekanizmasını zedeleyebilir ve özür oluşturabilir.

Doğum Sonrası Nedenler: Doğumdan sonra ilk bebeklik günlerinden başlayarak çocuk ve yetişkin hayatı boyunca birçok sebepte kişiyi özürlü yapabilir.

Doğum anından başlayarak kişinin geçireceği her türlü mikrobik ve ateşli hastalık, dış ve orta kulakta meydana gelecek iltihaplanmalar, kulak akıntıları, bunlar ve benzeri durumların tedavisinde kullanılan fazla dozdaki ilaçlar, kaza ve travmalar, yüksek frekanslı ve şiddetli seslere uzun süre maruz kalma gibi pek çok sebepten dolayı işitme engeli meydana gelebilmektedir.

2.12 İşitme Engelli Bireylerin Gelişim Özellikleri

Birey, doğumdan başlayarak pek çok bilgiyi, işitmesini kullanarak öğrenir. Böylece işitme duyusu ile sürekli olarak çevresindeki diğer bireylerin konuşmalarını duymakta, bu sesler ile o anda oluşan olaylar arasında bağlantı kurmakta ve bu seslere anlam vermektedir. İşitme engelli birey ise, işitme yoksunluğu nedeniyle öğrenmeye en uygun yaşlarda, konuşma ve dili öğrenme fırsatını kaçırmakta ve hem anlama hem de konuşma becerilerinde sorunlar yaşamaktadır. Konuşma ve dil sorunlarına bağlı olarak da bilişsel, motor koordinasyon, duygusal-sosyal, eğitim-öğretim, mesleki ve toplumsal alanlarda da güçlük çekmektedirler (İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı Hazırlama Özel İhtisas Komisyonu Üyeleri: 2008, 4).

İşitme engelli bireyler, işitme yetersizliklerinin özelliğine bağlı olarak gelişim sürecinde bazı farklılıklar gösterebilirler. Ancak, bu onların işiten akranlarından tamamen farklı oldukları anlamına gelmemektedir (Akçamete: 2003,37).

İşitme kaybı, kişinin her türlü gelişimini engelleyen bir sorundur. İşitme kaybı yaşayan bir birey etrafındaki her bireye benzer ama işitme kaybı bireyin iletişim yolunu, kişisel gelişimini olumsuz etkilediğinden dolayı etrafında duyan bireyler ile sosyal ilişkilerinde zorluk yaşamasına neden olur (Şlomo, Zvulon ve Sara: 2012, 5). İşitme engelli bireylerin gelişim özellikleri aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

İşitme Engelli Bireylerde Dil ve Konuşma Gelişimi: İşiten bireyler de olduğu gibi, işitme engelli bireyler de çevrelerindeki kişi ve nesnelere ilgilenirler. Doğumdan itibaren birey, çevresiyle ilgilenmekte ve nesnelere tanımaya başlamaktadır. İşiten bireyler sesleri algılayıp tepki verirler. Fakat işitme engelli bireyler işiten akranları gibi sesleri algılayıp tepki verememektedirler. Bu nedenlerle işitme engelli bireyler kendiliğinden sözlü iletişim kurmakta zorluk çekerler. Buna bağlı olarak dil gelişimleri de işiten akranlarından farklılık göstermektedir (İşitme Özürlüler Komisyon Üyeleri: 2006, 30).

İşiten bireylerde dil kazanımı, birbirine bağlı aşamalardan meydana gelmektedir. Bu nedenle işitemeyen ve sözel uyarıları algılayamayan bireyin dil kazanımı tam olarak gerçekleşmemektedir (Akçamete: 2003,37). Bu durum onların ses uyarılarından oluşan çevrelerini organize etme yeteneğini etkilemektedir. İşitme engelli bireyler dilin anlam, ses bilgisi, biçim birim, söz dizimi bileşenlerini işiten bireyler gibi aynı sırada ve kurallar içinde ancak gecikmeli olarak edinebilirler. Bu nedenle işitme engelli bireyler işitme kaybının tipi, derecesi ve şekline bağlı olarak çok fazla ses hataları yapmaktadırlar. Bu da konuşmalarının anlaşılabilirliğini etkilemektedir. İşitme engelli bireylerde dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımı ciddi olarak kısıtlı olmaktadır. Yetersiz işitme ve dil becerileri nedeniyle söylenileni yazmakta; duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmekte güçlük çekmektedirler. Sözcük dağarcığının sınırlı olması, dil bilimsel yapıları kazanmada gecikmeler ve bilgi düzeyindeki yetersizlikler işitme engelli bireylerin okumayı öğrenme ve okuduğunu anlama gücünü yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu nedenlerle işitme engelli bireyler düşüncelerini düzenlemede ve düzgün bir sıra ile ifade

etmekte güçlük çekmektedirler (İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı Hazırlama Özel İhtisas Komisyonu Üyeleri: 2008, 4). Ayrıca işitme engelli çocuklar konuşma sistemindeki algısal yetersizlik, zayıf bilişsel- dilsel deneyim, eğitimsel sosyal ve çevresel kısıtlamalar nedeniyle dil yönünden tüm açılardan yavaş bir gelişim göstermektedir (Blackwell: 1988).

İşitme kaybının birey üzerindeki en önemli etkisi dili anlama ve üretmedir. İşitme engelli bireyler genellikle içinde yaşadıkları toplumun bireylerinin çoğu tarafından kullanılan sözel dilde yetersizlik gösterebilmektedirler (Sığırtmaç ve Gül: 2010,119).

İşitme engelli bireyler işitme kayıplarının derecelerine ve nedenlerine göre çeşitli ortamlarda sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunları aşağıdaki tabloda kısaca anlatabiliriz (İşitme Özürlüler Komisyon Üyeleri: 2006, 30):

Tablo 7: Çocuklarda işitme kaybı derecesine göre görülen problemler.

İşitme kaybının derecesi	İşitme Kaybı Nedeni	Konuşma ve Lisanda Yaşanan Sorunlar	Eğitim Ortamında Yaşanan Sorunlar	Uygulanan Terapi Yöntemleri
Çok Hafif Derece İşitme Kaybı (16- 25 dB)	<ul style="list-style-type: none"> Seröz otit, yırtılmış kulak zarı, sensöri-nöral işitme kaybı. 	<ul style="list-style-type: none"> Mesafeli veya zayıf konuşmayı anlamada problem vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> İşitsel öğrenme güçlüğü konuşmada bozukluklara neden olur. 	<ul style="list-style-type: none"> Sınıf içinde tercihli oturma düzeni sağlanmalıdır.
Hafif Derece İşitme Kaybı (26 – 40 dB)	<ul style="list-style-type: none"> Seröz otit, yırtılmış kulak zarı, sensöri nöral işitme kaybı, timpano skleroz . 	<ul style="list-style-type: none"> Karşılıklı konuşmada zorluk. Kısıtlı kelime hazinesi, konuşma bozukluğu. 	<ul style="list-style-type: none"> Sınıf içi tartışmaların % 50'sini kaçıırır. İşitsel öğrenme bozukluğu vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> Özel eğitim gerekebilir. İşitme cihazı, uygun sınıf ortamı, dudaktan okuma ve konuşma terapisi gerekir.

<p>Orta Derece İşitme Kaybı (41- 65 dB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sık tekrarlayan orta kulak enfeksiyonu, orta kulakta anormallik, sensörinöral işitme kaybı. 	<ul style="list-style-type: none"> Konuşmanın anlaşılabilmesi için ses şiddetinin yüksek olması gerekir. Yetersiz lisan ve anlama becerisi vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenme bozukluğu. Grup tartışmalarında sıkıntı. İşitsel yorumlama bozukluğu. Kısıtlı kelime hazinesi vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> Özel eğitim veya özel sınıf. Konuşma ve lisan desteği. İşitme cihazı, dudaktan okuma ve konuşma terapisi gerekir.
<p>İleri Derece İşitme Kaybı (66 - 95 dB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sensöri nöral kayıp, orta kulak enfeksiyonu 	<ul style="list-style-type: none"> Sadece şiddetli sesi duyar. Çevre seslerinin tanınması ve konuşma, lisan sıkıntı. Eğer, işitme kaybı 1 yaşından önce oluşmuş ise, konuşma ve lisan kendiliğinden gelişmez. 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitime başlanmasında gecikme, belirgin öğrenme güçlüğü, kısıtlı kelime hazinesi vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> Tam gün özel eğitim. İşitme cihazı kullanma, dudaktan okuma ve konuşma terapisi. İşitsel eğitim ve danışmanlık gerekir.
<p>Çok İleri Derece İşitme Kaybı (95 dB ve üstü)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sensöri nöral veya mikst (karışık) tip işitme kaybı 	<ul style="list-style-type: none"> İşitmeden çok görmeyi kullanır. Konuşma ve lisan bozukluğu. Eğer, işitme kaybı 1 yaşından önce oluşmuş ise, konuşma ve lisan kendiliğinden gelişmez. 	<ul style="list-style-type: none"> Konuşmayı anlamamaya bağlı olarak öğrenme bozukluğu vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> Özel eğitim, işitme cihazı, sözel- işaret eğitim ve danışmanlık gerekir.

İşitme Engelli Bireylerde Bilişsel Gelişim: Doğumla beraber bilişsel gelişim sürecinde dil önemli bir yer tutmaktadır. Dil ve konuşma gelişimindeki yetersizlik bilişsel gelişimi de olumsuz etkilemektedir. İşitme engelli bireyler düşünme ve akıl yürütme, sınıflama ve ilişki kurma, açıklama becerilerinde güçlük çekmektedirler. Soyut düşünme becerilerindeki yetersizlikler; işitme engellilerin sevgi, nefret, inanç, güç, hız, zaman gibi kavramları etkili bir biçimde kullanmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bireyler entelektüel olgunluğa yaşlılarından daha geç ulaşırlar ya da ulaşamazlar. Soyutlamaları sözel veya yazılı ifadelerinde kullanmada güçlük çekmektedirler. Duyduklarını zihinlerinde canlandırmakta zorlanmaktadırlar. İşitme engelli bireyler işitme kaybının tipi ve derecesine bağlı olarak, işitsel uyarıyı işiten bireyler ile aynı şekilde alamamaktadırlar. Bu da işitme engelli bireylerin sözlü yönergeleri dinlemede ve izlemede zorlanmalarına sebep olmaktadır. Bu nedenler ile dikkatleri çabuk dağılır,

çevrelerini anlayabilmek için daha fazla çaba gösterirler ve zihinsel olarak çabuk yorulurlar (İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı Hazırlama Özel İhtisas Komisyonu Üyeleri: 2008, 4).

İşitme Engelli Bireylerde Motor-Koordinasyon Becerilerinin Gelişimi: İşitme engelli bireyler; oturma, yardımsız ayağa kalkma, yürüme gibi motor becerilerin kazanılmasında işiten bireylerin gelişim aşamalarını izlemektedirler. Ancak motor gelişimde gözlenen en büyük problem genel vücut koordinasyonunun sağlanması ve dengeyi gerektiren hareketlerde görülmektedir. Bunun dışında görsel motor koordinasyon gerektiren bazı becerilerde de güçlük çekebilmektedirler (İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı Hazırlama Özel İhtisas Komisyonu Üyeleri: 2008, 4).

İşitme Engelli Bireylerde Duygusal-Sosyal Becerilerin Gelişimi: Çocukların sağlıklı bir benlik algısı kazanarak gelişimlerini sürdürebilmeleri için olumlu ilişkiler kurabilmeye dolayısıyla güvenli ve duyarlı bir çevreye ihtiyaçları vardır. İşitme engelli çocuklar işitme becerisini kullanamadığı için ailesi, arkadaşları ve yakın çevresinde dahi güven eksikliği ve buna bağlı olarak da hırçınlık, içe dönüklük, kırgınlık gibi davranışlar sergilerler (İşitme Özürlüler Komisyon Üyeleri: 2006, 30):

İşitme engelli bireylerin işitme ve dil becerilerinin yetersiz olması kişiler arası iletişim kurmayı engellemekte ve sosyal yaşamla ilgili tutum ve rollerin öğrenilmesinde bazı güçlükler yaratmaktadır. İşitme engelli bireyler öğrenme ile ilgili becerilerde işiten yaşıtlarına göre daha çok desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenmeye ilişkin deneyimlerinde uğradıkları başarısızlık bireyde motivasyon eksikliği yaratmakta, bu durum da bireyin sosyal ilişkileri öğrenmesini ve akademik becerilerde başarılı olmasını olumsuz yönde etkilemektedir (İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı Hazırlama Özel İhtisas Komisyonu Üyeleri: 2008, 4).

2.13 İşitme Engelliler Eğitiminin Tarihçesi

2.13.1 Dünyada İşitme Engelliler Eğitiminin Tarihçesi

İşitme engellilerin varlığı insanlık tarihi kadar eskilere uzanmaktadır. Ama eğitimlerine bakıldığı zaman o kadar uzun yıllara dayanmadığı görülmektedir. İşitme engellilerin eğitimi konusunda yazılı kaynaklarda rastlanan en eski bilgi M. S. 7. yüzyıla

uzanmaktadır (Özsoy: 1985,23). İşitme engellilere özgü ilk eğitim çalışmalarının çoğu bireysel ya da aile içi çalışmalardan öteye geçememiştir. Bundan dolayı bu kişilerin ölümü ya da okulun kapanması durumunda uygulanan eğitim yöntemleri hakkında yeterli bilgi günümüze ulaşmamıştır (Girgin: 2003, 13).

Toplumların engellileri kabullenme düzeyleri toplumsal gelişmeyle birlikte ilerleme göstermektedir. İnsanlar ilk çağlarda kendilerine katkıda bulunamayan üyeleri ölüme terk etmekteydiler. Tarihte ilk yazılı yasalar olarak bilinen Hammurabi yasaları işitme engellileri zihinsel engellilerle eş tutmakta, normal yetişkin sorumluluklarını taşımadıklarını belirtmekteydi. Atina ve Sparta' da ise o sitenin yaşlıları doğum anında aile bireyleri görmeden bebeği inceleyip, herhangi bir kusur gördüklerinde bebeği dağ başına terk etmekteydiler. İşitme engelli çocuklar özürleri dışarıdan fark edilemediği için yaşama şansını yakalayabiliyorlardı (Girgin: 2003, 14).

Aristo M.Ö.355 yıllarında konuşarak iletişim kurabilmenin insanlara özgü bir beceri olduğunu, bu yolla eğitimin gerçekleştiğini ve kültürün geliştiğini ancak işitme engelli bireylerin konuşamadıkları için eğitilemeyeceğini söylemiştir. Aristo' nun bu yargısı Ortaçağ boyunca sorgulanmadan kabul edildiği için hiç kimse onları eğitmek ve kapasitelerini araştırma gereği duymamış ve yüz yıllar boyu işitme engelli bireyler eğitimden yoksun bırakılmışlardır. Bilimin, eğitimin ve kültürün köklü bir şekilde değiştiği 14. yüzyılda pek çok şeyin sorgulandığı gibi engellilerin eğitimi de sorgulanmaya başlanmıştır. İşitme engelli bireyler ile ilgili olarak Leonardo da Vinci 'nin gözlemlerini anlattığı bir kitaba rastlanmaktadır. Leonardo'ya göre sağır ve dilsiz bir kişi kendisi konuşmaları duyamamasına rağmen konuşmacıların vücut hareketleri ve mimiklerinden konuşulan konu hakkında fikir sahibi olabilmektedir. Leonardo işitme engelli bireyin, konuşmaları duyamasa da dudak hareketlerinden konuşmanın içeriğini anlayabileceğini gözlemlemiştir. Tarihte işitme engellilerin dudak okuma becerisini fark eden ve yazılı olarak ortaya koyan ilk kişi olmasına rağmen, Leonardo bu tespitinde sonra işitme engellilerin eğitimi ile ilgilenmemiştir (Girgin: 2003, 16).

Pedro de Ponce de Leon yazılı kaynaklarda işitme engellilerin eğitimine başlayan ilk kişi olarak görülmektedir. 1520' de doğan Leon, San Salvador manastırında işitme engellilerin eğitimi için bir okul açmış ve ölünceye kadar da onların eğitimi için çalışmıştır. Öğrencileri daha çok İspanya' nın zengin ve soylu ailelerinin çocuklarıydı.

Öğrencilerini konuşma, yazma ve okumanın yanı sıra muhasebe, tarih, mantık vb. konularda da eğitiyordu. Bunun sonucunda öğrencileri toplumda saygın ve yasalardan yararlanabilen ayrıca aile mirasını devam ettirebilen bireyler olarak yaşamlarını sürdürebiliyorlardı. Pedro de Ponce de Leon'un bu büyük başarısına rağmen eğitim yöntemi hakkında ne kendinin ne de başkalarının yazdığı bir kaynağa rastlanamamıştır. Yöntemi hakkında bilgilere ancak arkadaşları ve öğrencilerinin yazdıklarından ulaşılabilmektedir. Bu kaynaklara göre, eğitime parmağı ile gösterdiği nesnenin yazılı formunu öğreterek başlamış, daha sonra yazılı formu konuşma alıştırmalarıyla tekrarlanarak sesçil forma dönüşmektedir. Yöntemiyle ilgili ayrıntılı bilgiler bırakmadığı için yöntemi ve okulu ölümüyle birlikte yok olmuştur (Girgin: 2003, 17).

Leon' dan sonra işitme engellilerin eğitimi ile ilgilenen diğer kişi ise Juan Martin Pablo Bonet' tir. Bonet polis olarak görev yaparken, işitmesini iki yaşında ateşli hastalık nedeniyle kaybeden asil bir ailenin dört yaşındaki oğlunun eğitimi ile ilgilenmeye başlar. Bonet işitme engelli çocuğa nasıl yardımcı olabileceğini araştırırken Manuel Ramirez de Carrion' nun işitme engellilerin eğitimi ile ilgilendiğini duymuş, onu Castil' e getirtip bu çocuğu eğitmesini sağlamıştır. Bonet 1620' de kendisi işitme engellilerin eğitimini uygulamalı olarak yapmamasına rağmen, işitme engellilerin eğitimini anlatan ilk kitabı yazmıştır (Girgin: 2003, 18).

1592' de Salamon Alberti, Almanya' da yazmış olduğu kitapta, yüksek şiddetteki sesleri duyabilen işitme engelli bireylerin de olduğunu belirtmiş ve bunları ağır işitenler olarak sınıflamıştır (Girgin: 2003, 19).

Kohn Bulwer 1644' te yayınladığı kitabında kullanılan sözel olmayan iletişimi incelemiş ve "*ellerin dili*" adını verdiği iletişim yönteminin tüm insanlar için doğal bir iletişim yöntemi olduğunu belirtmiştir. Bu düşünceden hareketle 1648 yılında "*The Deaf and Man's Friend-Sağır ve Dilsiz Adamın Arkadaşı*" adlı bir kitap yazmıştır. George Dalgarno 1661 yılında "*Art of Communication- İletişim Sanatı*" adlı kitabında uluslar arası ortak bir dil yaratmak için çalışmalar yapmış ve bu çalışmalar onu işitme engellilerin iletişim sorunlarıyla ilgilenmeye yönlendirmiştir. Bu çalışmaların sonucunda işitme engellilere konuşma ve dudak okuma öğretilebileceğinden emin olduğunu ancak yazmanın ve parmak alfabesinin öğretilmesinin çoğunlukla daha uygun olacağını belirtmiştir. Bu döneme kadar işitme engellilerin eğitimi ile uğraşp belirli bir

başarı elde eden kişiler, ayrı ve yöntemlerini sır olarak saklayarak çalışmışlardır. Bunun sonucunda da yöntemleri kendileriyle birlikte yok olmuştur (Girgin: 2003, 20).

İşitme engellilerin eğitimi ile uğraşan bir diğer kişi de Johann Konrad Amman' dır. Amman Hollanda' da işitme engellilerin eğitimi ile ilgilenmiş ve 1692 'den başlayarak üç adet kitap yazmıştır. 1700' de ilk kitabının çok geliştirilmiş hali olan "Surdus Loques" adlı kitabında doğuştan işitme engelli olanların da ana dillerini öğrenebileceklerini ve konuşma bozuklukları olanların da konuşmalarını düzeltebileceklerini belirtmiştir. Amman' a göre konuşma ilahi bir beceri olup bütün insanlar tarafından edinilebilirler. Bundan dolayıdır ki konuşma öğretimi onun ana amacı olmuştur. Amman diğerlerinden farklı olarak yöntemini kitaplarında en küçük ayrıntısına kadar anlatmıştır. Ona göre işitme engellilerin eğitimine ne çok küçük yaşta ne de çok büyük yaşta başlanmalıdır. Eğitime başlamak için en uygun yaşın sekiz ile on beş yaşlar arası olduğunu ve bunun yanı sıra eğitim göreceğ çocuğun konuşma organlarında sorunu olmaması gerektiğini belirtmiştir. Amman aynı zamanda konuşma eğitiminde ayna kullanan ilk eğitimcidir (Girgin: 2003, 21).

Abbe de l' Epee 1712' de Fransa' da toplumun işitme engellilerin eğitimine dikkatini çeken ve fakirlerin de eğitimi ile uğraşan ilk kişi olmuştur. Rahip olan l'Epee işitme engelli iki kız kardeşe rastlamış ve dini bilgileri olmadığını anlayınca Tanrıya karşı olan görevlerini yerine getirebilmeleri için onların eğitimini üstlenmiştir. l' Epee'nin bu başarısı diğer işitme engellilerin de ondan yardım istemelerine neden olmuş ve kendini tamamen işitme engellilerin eğitimine adanmıştır. Bunun sonucunda Paris' te bir okul açmış, zaman içinde okulu büyütmüş ve tüm Avrupa' da tanınmıştır. l'Epee'nin yetiştirdiği birçok kişi işitme engelliler öğretmeni olarak Avrupa'nın dört bir yanına dağılarak kendi okullarını açmışlardır (Girgin: 2003, 23 - Özsoy, Eripek ve Özyürek: 1997, 65).

On sekizinci yüzyılda işitme engellilere konuşma öğretiminde Alman okulları çok ilerlemiş ve Avrupa'nın diğer ülkelerinin önüne geçmişlerdir. Almanya' da Otto Lasius, Arnoldi ve Heinicke işitme engellilerin eğitiminde öncü olan isimlerdir. Otto Lasius işitme engellilere okuma ve yazma yardımı ile sözel dili öğretmiştir. Arnoldi okuma ve yazmanın yanı sıra konuşma ve dudak okumayı da öğretmekteydi. Arnoldi dil öğretiminde doğal yöntemi benimsemiştir. Arnoldi öğrencilerini toplumun içinde

gezilere çıkartıyor ve onlara yeni yaşantılar kazandırıyor, okula dönüşlerinde ise bu yaşantıları, deneyimleri ve düşünceleri sözcüklerle nasıl anlatabilecekleri üzerinde çalışıyorlardı. Almanya’ da işitme engellilerin eğitimine en çok katkıda bulunan kişi Samuel Heinencke’ dir ve Alman yönteminin kurucularındandır. Heinicke, işitme engelli çocukların konuşmalarını, konuşmayı duyarak öğrenememelerine bağlamakta ve eğer işitme sorunu ortadan kaldırılabilirse, dilsizliğinde ortadan kalkacağını savunmaktadır. Ayrıca işitme engelli çocukların da işitenler gibi ağlayabildiklerini, gülebildiklerini ve bağırabildiklerine göre konuşmayı da öğrenebileceklerini söylemektedir (Girgin: 2003, 24-25).

On dokuzuncu yüzyılda işitme engellilerin eğitiminde fark edilebilir değişimler ortaya çıkmıştır. Eğitimde yalnız bilgi öğretmekten ziyade çocuk merkezli yaklaşıma önem vermeye başlanmış ve bunun sonucunda çocuğun doğal gelişim evreleri göz önüne alınarak programlar hazırlanmaya başlanmıştır. Johann Craser işitme engelli çocuklara normal yaşlılarına benzer eğitim ortamları sağlamak için çaba sarf etmiş ve oldukça başarılı olmuştur. Craser, sistemin en zayıf noktasını işitme engelli çocukların özel eğitim okullarında normal yaşlılarından soyutlanmış olarak eğitim almaları olarak görmüştür. Bunun içinde normal okullar içinde işitme engellilerin eğitim alabilecekleri üniteler açmış ve bütün öğretmenleri işitme engellilerin eğitimi hakkında bilgilendirmek için seminerler vermiştir. Eğitimde normal işiten çocuklar için kullanılan eğitim yöntemlerini kullanmış ve işaret dilini kullanmadan yalnız konuşmaya dayalı sözel eğitime ağırlık vermiştir. Craser, işitme engelli çocuklara iki yıl özel eğitim verdikten sonra normal sınıflarda eğitimlerini devam ettirmelerini sağlayabilmek için normal bir okul içinde deneme ünitesi açmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Almanya’ da ki devlet okullarının çoğunda işitme engelliler için özel alt sınıflar açılmıştır. Victor Jager’ de işitme engellilere normal eğitim ortamları yaratabilmek için çaba sarf etmiştir. Bunun sonucunda işitme engelliler için açılmış olan toplumdaki soyutlanmış büyük yatılı özel eğitim okulları kapanmaya başlamış ve yerlerine küçük gündüzlü okullar açılmaya başlanmıştır (Girgin 2003: 29-31).

Thomas Arnoldi aile şirketine çalışan işitme engelli bir işçiyle iletişim kurabilmek için işaret dilini ve parmak alfabesini öğrenmiş ve daha sonra işitme engellilerin eğitimine karşı ilgi duymaya başlamıştır. İşaret dili ve parmak alfabesine dayalı olan Sessiz Fransız Yöntemi’ ni uygulayan bir okulda öğretmen yardımcısı olarak çalışmıştır.

Ancak bu okulda uygulanan yöntem ve eğitim düzeyini yeterli görmediği için Avustralya 'ya göç etmiştir. Orada işitme engelli iki çocuğa özel ders vermiştir. Arnoldi bu başarısından sonra Northampton' da bir okul açmıştır. Bu okul daha sonra İngiltere' nin ilk işitme engelliler lisesi olmuştur. Arnoldi, Sessiz Fransız Yöntemi ile konuşmaya dayalı Sözel Alman Yöntemini karşılaştıran bir kitap yazmıştır (Girgin: 2003, 31-32).

Alexander Graham Bell, sözel dil eğitimi yapan bir okulu ziyareti sırasında işitme engellilerin iletişimde dudak okumanın önemini fark etmiştir. İşitme engelli çocukların öğretmenlerini yetiştirmek için bir okul açmıştır. Sözel yöntemle eğitim almış Mabel Hubbard' la evlenmiştir. Karısının ve işitme engellilerin konuşma seslerini duymasını sağlayabilmek için sesi yükseltebilen araçlar geliştirebilmek için çalışmalar yaparken telefonu bulmuştur. Bell, ağır işiten çocukların işaret kullanılan büyük yatılı okullara yerleştirildikleri için konuşmayı öğrenemediklerini görünce işitme engellilere konuşma öğreten kurumların eksikliğini fark etmiştir. Ayrıca Bell araştırmaları sonucunda işaret dili öğrenen çocukların toplumdaki soyutlandıkları ve bunun sonucunda da işitme engellilerin birbirleri ile evlenmeleri sonucu kalıtsal sağırlığın ortaya çıktığını, bununda işitme engelli çocukların sayısını artırdığı sonucuna varmıştır (Girgin: 2003, 35).

Washington' da Sessiz Fransız Yöntemi'ni benimsemiş ve Kendal Sağırlar Okulu adlı küçük bir özel okul açılmıştır. Bu okul hızlı bir gelişim göstererek dünyada işitme engellilere eğitim veren ilk yüksekokul olarak bilinen Gallaudet Yüksekokulu adını almıştır. Günümüze kadar işaret dili yöntemi ile eğitimine devam etmiştir (Girgin: 2003, 36).

On dokuzuncu yüzyıl işitme engelli bireylerin eğitimi ile uğraşan kişilerin bir araya gelerek değişik yöntemleri geliştirmek için çaba sarf ettikleri ve tartıştıkları bir dönem olmuştur. 1840'ların başında Avrupa ve dünyadaki ülkelerin çoğunda işitme engellilerin eğitimi zorunlu olmuş ve devlet özel eğitim okullarının sayılarını artırmıştır. Ayrıca Avrupa' da işaret yönteminden sözel dil yöntemine doğru bir değişim başlamıştır. Ancak işitme engellilerin eğitimi alanıyla ilgili yeterli yayının olmaması ve konuyla ilgili araştırma azlığı, 1880' de Milan' da bir Uluslar Arası İşitme Engelliler Kongresi düzenlenmesine neden olmuştur. Bu kongre işitme engellilerin eğitimlerinde önemli dönüm noktalarından birisidir. Kongrede işitme engellilerin eğitim yöntemleri üzerine

çalışmalar yapılmıştır. Kongre sonucunda günümüzdeki işitme engellilerin eğitimini bile etkileyen önemli kararlar çıkmıştır. Alınan bu kararları kısaca aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Girgin: 2003, 37).

- İşitme engellilerin işaret dili yerine konuşarak iletişim kurmalarının, normal işiten topluma uyum sağlamalarından dolayı ve sözel dille ilgili daha doğru bilgiler edinebilmeleri için sözel yöntemin işaret dili yöntemine göre daha üstün olduğu belirtilmektedir.
- Kongrede konuşma ve işaretin beraber öğretilmesi dudak okumayı ve konuşmayı olumsuz etkilediği için sözel dil öğretimi sırasında işaret dilinin kullanılmaması gerektiği vurgulanmaktadır.
- İşitme engelli bireylerin eğitimlerinin devlet tarafından verilmesi gerektiği belirtilmektedir.
- İşitme engelli bireylere konuşma öğretiminin mümkün olduğunca normal işiten akranlarının dili öğrenmelerine benzer bir şekilde öğretilmesi önerilmektedir.
- İşitme engellilerin eğitimi ile ilgili yeterli kitap bulunmaması nedeniyle bu alanda çalışan eğitimcilerin kitaplar yazmaları tavsiye edilmektedir.
- İşitme engelli bireylerin konuşma becerilerinin kalıcı olması ve daha da geliştirilebilmesi için, işitme engelli bireylerin işiten bireylerle iletişim kuracakları ortamların yaratılması gereği vurgulanmaktadır.
- İşitme engelli bireyler okula en geç 8-10 yaşlarında başlamalı, eğitim en az 7-8 yıl sürmeli ve sınıftaki öğrenci sayısı 10 kişiden fazla olmamalıdır.
- İşaret dili ile eğitim yapan ve işaretle iletişim kurma alışkanlığı yerleşmiş okullarda sözel yönetime geçilmesi zorunluluğu belirtilmiş ve sözel yöntemle eğitime yeni başlayacak olan işitme engelli bireylerin işaretle iletişim kuran ve eğitim yapan bu ortamlarda ayrı olarak eğitilmesi gereğinin önemi vurgulanmıştır.

Milan Kongresi, Avrupa' da ki hemen hemen tüm ülkelerde hükümetlerin işitme engellilerin eğitimlerini zorunlu hale getirmelerini ve desteklemelerini sağlamıştır (Girgin: 2003, 38).

İşitme engellilere dair kullanılan kavramlarda da zamanla değişimler olmuştur. İlk kaynaklar sağır ve dilsiz bireylerin eğitimlerinden söz ederken, sağırlık ve dilsizliği ayrı

özellikler olarak görmüşlerdir. Bu ayırım daha sonra hem sağır ve hem dilsiz şeklinde vurgulanmıştır. Dilsizlik veya bireyin konuşamayışının onun sağırlığından kaynaklandığı, eğitilince konuştuğu ileri sürülerek dilsizlik teriminin kullanılmamasının doğru olamayacağı görüşü geçerli olmuştur. Sağırlık kavramı yerine işitme özürlü ortaya atılmış, işitme ölçülebilir duruma gelmiş ve işitme kaybı, işitme kalıntısı gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Özsoy: 1985,23). İşitme engellilerin eğitiminde zamanla bireysel eğitimden ayrı sağırlar okuluna, yatılı sağırlar okulundan gündüzlü sağırlar okuluna, normal okul içinde sağırlar özel sınıfından sağır çocuğun normal sınıf içinde işiten arkadaşlarıyla birlikte eğitilmesine doğru bir gelişme görülmektedir (Özsoy, Eripek ve Özyürek: 1997, 64).

2.13.2 Türkiye’ de İşitme Engellilerin Eğitiminin Tarihçesi

İşitme engellilerin eğitimine dair incelenen kaynaklarda, Türkiye’ de yapılan ilk çalışmaların 20. yüzyılın başlarında başladığı görülmektedir. Ülkemizde ilk sağır ve dilsizler okulu 1881’ de Maarif Nazırı olan Müfit Paşa’nın, özel bir okul açmak için müsaade istemesi ve Avustralyalı Mösyö Grati’ye bu iznin verilmesiyle resmi olarak başlamıştır. Bu okul 1891-1892 öğretim yılında açılmış ve eğitime başlamıştır (Girgin: 2003, 40). Bir diğer kaynağa göre; işitme engellilerin eğitimi İstanbul’ da 1889’da Ticaret Mektebi içinde bazı yüksek devlet memurlarının sağır çocuklarının eğitimi ile başlatılmıştır (Özsoy, Eripek ve Özyürek: 1997, 64). Okulun mevcudu 30 olarak düşünülmüş, öğrenim süresi 4 yıl olan okula 6 ile 20 yaş arası öğrenci kabul edilmesi öngörülmüştür. Okul gündüzlü olup, programı Fransız Sağırlar Eğitimi esas alınarak düzenlenmiştir. Benimsenen Fransız Sağırlar Eğitimi işaret dilini kullanmaktadır (Girgin: 2003, 41). Bina olarak sonradan çok değişen okul öğrencilerini Darülacezeye aktarmış, 1926 yılında bu öğrencileri İzmir’ e göndermiş ve okul böylece son bulmuştur. İkinci sağırlar okulu 1923 yılında İzmir’ de açılmıştır. Bu okul 1924-1925 yıllarında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlanmıştır. Üçüncü okul olarak 1944 yılında İstanbul’ da bir dernek tarafından açılan İstanbul Özel Sağır Dilsiz ve Körler Okulu görülmektedir. İzmir’ deki okul 1951, İstanbul’ da ki okul 1953 yılında MEB’ nca devralınmıştır. Böylece 1951 yılından bu yana işitme engelli bireylerin eğitimi MEB tarafından sürdürülmektedir. 1988- 1989 ders yılı sonu itibariyle Türkiye’ de 28 sağırlar okulu, 2 ağır işitenler okulu bulunmaktadır. Bu okullarda ilköğretim düzeyinde öğretim yapılmaktadır. Bu eğitim- öğretim döneminde özel sınıf ve kaynaştırma

programına devam eden öğrenci sayısı 6.821 olarak görülmektedir (Özsoy, Eripek ve Özyürek: 1997, 65). Günümüzde ise 2012-2013 MEB istatistiklerine göre Türkiye’ de 45 işitme engelliler ilk ve ortaokulu ile 19 işitme engelliler meslek lisesi bulunmaktadır. Bu okullarda ilkokulda 1241, ortaokulda 2336 ve lisede ise 2149 işitme engelli öğrenci eğitim görmektedir (<http://sgb.meb.gov.tr>).

İşitme engellilerin eğitimi 1952 yılında yeniden düzenlenmiş; özel eğitim alanında yabancı uzmanlar ülkemize getirilerek, bu alanda çalışan ve çalıştırılacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesine başlanmıştır. Okulların adları “ Sağırlar Okulu ve Yetiştirme Yurdu” olarak değiştirilmiştir. İlk yıl Newyork 47.Sağırlar Okulu Müdürü Harriot L. Mclaughlin, sonraki yıl Avusturya’ dan Adolf Fronthaller getirilmiştir. Bu iki uzmanda sözlü iletişim yöntemini benimsemekteydiler. Milli Eğitim Bakanlığı, program ve yönetmeliklerinde sözlü iletişim yöntemini ana yöntem olarak kabul etmiştir (Özsoy: 1985, 80)

Özel eğitimde çalıştırılacak öğretmen yetiştirmek için Gazi Eğitim Enstitü’ sün de Özel Eğitim Şubesi açılmıştır. Bu girişim Türk özel eğitim tarihinde önemli bir adım olmuştur. Özel eğitime muhtaç çocukları incelemek ve rehberlik etmek amacıyla ilk psikoloji kliniği (şimdiki Rehberlik Araştırma Merkezi) 1955 yılında Ankara’ da faaliyete geçirilmiştir. Ayrıca 1957- 1958 eğitim- öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı içerisinde ilk olarak özel eğitime muhtaç çocukların eğitim hizmetlerini yürütmek amacıyla bir şube müdürlüğü kurulmuştur (Girgin: 2003, 41).

İşitme engelli bireylerin okul öncesi eğitimlerinin maalesef pek yaygınlaşmadığı görülmektedir. Anadolu Üniversitesi bünyesindeki İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi (İÇEM), Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, Cerrahpaşa Tıp ile Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’ n de okul öncesi düzeyde eğitim çalışmaları yapılmaktaydı. Ankara’ da Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Okulu MEB’e bağlı okul öncesi eğitim yapan tek okuldu (Özsoy, Eripek ve Özyürek: 1997, 65).

İşitme engelli bireylere özgü orta ve yükseköğretimde ayrı okul, ayrı program uygulaması olmamıştır. Öğrenciler normal işiten bireylerin okuduğu öğretim ve yükseköğretim kurumlarına devam etmektedirler. 1982 yılından bu yana değişik

fakültelerde işitme engelli bireyler eğitim görmektedir (Özsoy, Eripek ve Özyürek: 1997, 65).

Türkiye’ de ilk kez engelli bireylere yüksek öğretim kademesinde eğitim vermek üzere 1993 yılında Anadolu Üniversitesi’ ne bağlı Engelliler Entegre Yüksekokulu kurulmuştur. Bu yüksekokul özel eğitime muhtaç engellilere engel türlerine uyan meslek programlarında eğitim vererek onların topluma üretken bireyler olarak katılmalarını sağlamaktadır. Halen Grafik Sanatları Lisans, Seramik Sanatları lisans; Bilgisayar Operatörlüğü Ön Lisans, Yapı Ressamlığı Ön Lisans olmak üzere dört program içinde eğitim vermektedir (<http://w2.anadolu.edu.tr>).

2.14 İşitme Engelliler Eğitiminde Kullanılan Programlar

İşitme engellilerin eğitimi farklı seviyelerde işitme kaybı olan öğrencilerin dilbilimsel, kültürel, sosyal ve kavramsal ihtiyaçlarını gidermek için tasarlanmıştır (<http://wfdeaf.org/our-work/focus-areas/deaf-education>). İşitme engellilerin bu ihtiyaçları öğretmenler tarafından eğitim programları ile mümkün olmaktadır. Ülkemizde zaman zaman farklı engel grupları için eğitim programları hazırlanmıştır. Ancak işitme engellilerin eğitiminin Türkiye’deki tarihsel gelişimine genel olarak bakıldığında benimsenen eğitim yöntemleri zaman içinde farklılık göstermekle birlikte işitme engelliler ilköğretim okullarında normal çocuklar için hazırlanan programlar kullanılmıştır. Bunun yanı sıra 1990 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Sağırılar İlkokulu Öğretim Programı İşitme engelliler ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere destek olmak amacıyla yayımlanmıştır. 1991 yılında ise İşitme Özürlü Çocuklar Okul öncesi eğitim programı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı tarafından yayımlanmıştır. Son olarak ülkemizde 2005–2006 öğretim yılında yapılandırıcılık yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan yeni ilköğretim programı tüm ilköğretim okulları ile birlikte işitme engelliler ilköğretim okullarında da uygulanmaya başlanmıştır(Bağcı:2009,25-26).

2.15 İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan İletişim Yaklaşımları

İletişim; kişilerin birbirlerine bilinçli veya bilinçsiz olarak iletmek istedikleri duygu ve düşüncelerini aktardıkları bir süreçtir. Bu sürecin başarısı, bireyin yaşamındaki mutluluğun temelini oluşturmaktadır (Yavuzer: 1996,11).

İşitme engelli bireylerin en büyük sorunu iletişimidir. İletişimi düşündüğümüzde ilk akla konuşma, dinleme, dil, okuma ve yazma gelmektedir. Dil, iletişim ve düşünme birleşerek konuşma becerisini oluşturmaktadır (Akçamete: 2003, 11).

İşitme engelli bireylere edindirilecek iletişim yolunun işitme engelli bireylerin birbirleri ile iletişim sağlamanın yani içinde yaşadıkları toplumun konuşmaya dayalı ana dilinin edinimini sağlıyor olması gerekmektedir. Ancak bu olanak işitme engelli bireylere verilebildiğinde işiten toplum içinde sorunlarla karşılaşmadan yaşama olanağına sahip olabilirler. İşitme engellilerin eğitiminde temel amaç, ana dilinin gerek konuşmaya dayalı sözel dil gerek işaret dili aracılığı ile iletişim ve okuryazarlık becerilerinin etkin bir biçimde edindirilmesinin garantilenmesidir. Ancak bu amaç gerçekleştirilebildiğinde işitme engelli bireylerin akademik ve entelektüel gelişimleri amaca uygun bir biçimde sağlanabilecektir (Girgin: 2003, 85).

İşitme engelli bireylerin ana dillerinin ediniminde ve eğitimlerinde kullanılacak iletişim yaklaşımları işitmeye ve konuşmaya dayalı ve görsel sembollerden oluşan işarete dayalı iletişim yollarından oluşan yaklaşımlardan meydana gelmektedir. Uygulamada her iki yaklaşımı da aynı anda kullanan karma yaklaşımlara da rastlanmaktadır. Yüzyıllardır yapılan çalışmalar ve araştırmalar işitme engelli çocuklar için hangi yaklaşımın en uygun ve doğru olduğu sorusuna tam ve tek bir yanıt verememektedir (Girgin: 2003, 85).

İşitme engelli bireylerin eğitiminde kullanılan iletişim yaklaşımlarını başlıca iki ana bölüm halinde ele alabiliriz:

_ Sözlü Dil Kullanan İletişim Yöntemleri

_ İşaret Desteği Kullanan İletişim Yöntemleridir (Tüfekçioğlu: 1998,113).

2.15.1 Sözlü Dil Kullanan İletişim Yöntemleri

• Yapısal Sözel/ Oral Yöntem

Bu yöntemde, dilin öğretilbileceği ve öğretilmesi gerektiği düşüncesi ile yapılandırılmış dil, belli kalıplar ile ve belli bir sıra ile çocuklara öğretilmektedir (Tüfekçioğlu: 1998,113). Öğrenilecek tümce kalıpları ve sözcelerin seçimi ve neyin ne zaman ve nasıl öğretilceğine öğretmenler karar vermektedir. Bu tip çalışmalarda

çocukların ilgilerini çekebilecek dil etkinlikleri yerine yetişkinlerin öğretmeyi amaçladıkları söz dizimsel kalıpların öğretilmesi için hazırlanmış olan eğitim ortamları düzenlenmektedir. Bu etkinliklerde dilin işlevi yerine yapısı, doğal kullanımı yerine ise öğretimi üzerinde çalışılmaktadır (Girgin: 2003, 101).

• Doğal İşitsel/ Sözel Yaklaşım

Bu yöntem, işitme engelli çocukların da ana dillerini aynı işiten çocuklar gibi kazanabileceğini ve etkileşimli bir ortam sağlandığında, daha yavaş hızda fakat işiten çocuklar gibi dili edinebileceklerini savunmaktadır (Tüfekçioğlu: 1998,113).

Doğal işitsel/ sözel yaklaşımın en önemli kuralı işitme kalıntısının en iyi bir biçimde ve devamlı kullanılmasının yanı sıra işitme engelli çocuğa ana dillerini edinebilmeleri için konuşmayı edindirici uygun ve doğal dil ortamlarının yaratılabilmesidir. Bu yaklaşımın ön koşulları; erken tanı, erken ve uygun cihazlandırma, işitme cihazlarının sürekli kullanımı, anlamlı etkileşimli doğal dil yaşantıları ile oluşturulmuş ortamlar, doğru ve etkin aile eğitimi-desteği ve başarının geleceğine ilişkin inançtır (Girgin: 2003, 104).

• İşitsel Yaklaşım/ Tek Duyulu Yöntem

Sözel iletişim eğitiminin yalnız işitme ile başarılacağını savunan bu yöntemin amacı, işitmeyi erken yaşlarda işitme engelli çocuğun kişiliği ile bütünleştirmektir. Bunun için işitme kaybı çok küçük yaştan tanınmalı ve derhal çocuk cihazlandırılmalıdır. Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımından en önemli farkı, eğitimde dudak okumaya yer vermemesi ve yalnızca cihazlandırılmış olan işitme duyusunu hedef almasıdır (Tüfekçioğlu: 1998,114).

2.15.2 İşaret Kullanan Başlıca İletişim Yöntemleri

• İşaret Dili

El ile yaratılan üzerinde ulusal ya da yerel anlaşma sağlanmış belli işaretleri kullanan görsel bir iletişim sistemidir. Konuşma dilinden ayrı, söz dizimi farklı ve kendi kuralları olan bir dildir (Tüfekçioğlu: 1998,114). Uygulamada birbirlerinden farklılık gösteren birçok işaret dili kullanılmaktadır. Günümüzde kullanılan işaret dili doğal ve yapay işaret dili olmak üzere iki gruba ayrılır. Doğal işaret dili işitme engellilerin içinde yaşadıkları toplum içinde iletişim kurma ihtiyaçlarının bir sonucu olarak ortaya

çıkıştır. İşitme engelliler tarafından oluşturulan bu dil konuşmaya dayalı sözel dillerden bağımsız ve farklıdır. Doğal işaret dilinin kendine özgü sözcük dağarcığı, söz dizimi ve biçim birim kuralları vardır. Türkiye’ de kullanılan doğal işaret dili çoğunlukla işitme engelli çocuklar tarafından yatılı okullarda öğrenilmeye başlanmaktadır. Yapay işaret dili ise; konuşmaya dayalı sözel dilin öğretimini desteklemek amacıyla sözcük dağarcığı, söz dizimi ve biçim birim kurallarını değiştirmeden görsel sembollere dönüştürülmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Girgin: 2003, 94).

• Parmak Alfabeti

Alfabadeki her harf karşılığı parmakların değişik pozisyonlar alması ile sözcüklerin ve cümlelerin ifade edilmesidir (Tüfekçioğlu: 1998,114). Parmak alfabetesinde görsel algılama ön plandadır, kişiler arası iletişim yavaştır, alfabe öğrenilene kadar kullanımı sınırlıdır ve daha çok yazılı dili bilenlerce kullanılır (Girgin: 2003, 95- Özsoy: 1985,78).

• Tüm İletişim

Tüm iletişim; sözel, işitsel, yazılı ve işarete dayalı tüm elemanları birlikte kullanmaya dayanan bir eğitim yöntemidir (Tüfekçioğlu: 1998,114). İşitme engelli çocuklara etkin bir iletişim becerisi kazandırabilmek için konuşma ve dinleme çalışmalarının yanı sıra görsel tüm iletişim yollarının işe koşulması gerektiğine inanılmaktadır. bu yaklaşımın temelinde ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların konuşmayı herhangi bir destek ve görsel ipuçları almadan öğrenebilecekleri beklentisinin gerçekçi olmadığı düşüncesi yatmaktadır (Girgin: 2003, 97).

2.16 Alanda Yapılan Çalışmalar

Araştırma problemi ile ilgili kaynakların belirlenmesi amacıyla; okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi ve işitme engelliler ile ilgili araştırmalara konu olan kaynaklar incelenmiştir. Araştırmaya benzer yönleri olan araştırma ve yayınlar süreç boyunca devamlı olarak gözden geçirilmiştir. Bu bölümde konu ile ilgili araştırmalar, Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır:

2.16.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bağcı (2009) “ İlköğretim I. Kademe Yeni Türkçe Öğretim Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin Öğretmen Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre Yeni Türkçe Öğretim Programı’nın işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini değerlendirmiştir. Araştırma, 2008–2009 eğitim- öğretim yılında Türkiye genelindeki işitme engelliler ilköğretim okulları içerisinde random tekniğiyle seçilen yirmi beş okulun I. kademesinde görev yapan 220 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, kişisel bilgiler ile ilgili beş soru ile cinsiyet, mezun olunan okul türü, kıdem, okutulan sınıf düzeyi, okulun bulunduğu yerleşim merkezi açısından analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; katılımcı öğretmenlerin kazanımlar ve uygulama grubunda ve programın uygulanabilirliği grubunda olanların, programın işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilir olmadığını; etkinlikler ve değerlendirme grubunda olan öğretmenler ise programın uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan araştırmada; Yeni Türkçe Öğretim Programı’nın işitme engelliler okulları I. kademe de uygulanabilirliği konusundaki öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü ve kıdem açısından incelendiğinde kısmen anlamlı fark bulunmadığı belirtilmiştir. Fakat okutulan sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim merkezi açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Alandaki bir diğer çalışma da Gürgür (2001) tarafından yapılan “ İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda (1.Kademe) Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezidir. Bu çalışmanın amacı; ilköğretim programının uygulandığı Kemal Yurtbilir İlköğretim Okulu’nda görev yapan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin görüşlerini incelemektir. Niteliksel olarak desenlenen bu araştırmada, 9 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, elde edilen veriler tümevarımsal veri analizi tekniği ile analiz edilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, işitme engelliler okulunda uygulanan ilköğretim programının, işitme engelli öğrencilere uygulanmasının başarısız sonuçlar vereceği, programın öğrencilerin düzeylerine uygun olarak uyarlanması gerektiği belirtilmiştir. İlköğretim programının işitme engelli öğrencilere yararı olduğunu belirten öğretmenler, programı uygularken pek çok sorunla

karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu sorunların başında; eğitim araç- gereçlerinin eksik ve yetersiz oluşunu, eğitim ortamlarının yetersizliğini ve okul yöneticilerinin özel eğitim alanında yetişmiş kişiler olmamalarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler üniversitelerden, diğer öğretmenlerden, ailelerden, yöneticilerden ve MEB'den destek istediklerini ve araç- gereç beklediklerini dile getirmişlerdir.

Yaşar (2008) tarafından yapılan “Resmi ve Özel Kurumlarda Görev Yapan İşitme Engelliler Öğretmenlerinin Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasının amacı; işitme engelliler öğretmenlerinin 2005- 2006 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya başlanan yeni ilk okuma yazma öğretim programı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara’da bulunan üç işitme engelliler ilköğretim okulunda görev yapan 37 işitme engelliler öğretmeni ile on işitme konuşma eğitim merkezinde görev yapan 14 işitme engelliler öğretmeni olmak üzere toplam 51 kişi oluşturmuştur. İşitme engelliler öğretmenlerinin görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen 52 maddelik bir anket ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda işitme engelliler öğretmenlerinin; yeni ilk okuma yazma öğretim programının kazanımları, içeriği ve değerlendirme öğeleri ile ilgili olarak, genel anlamda olumlu görüş bildirdikleri, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı kullanımıyla ilgili olarak ise olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Uysal (2010) “ İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi, Sorunlar ve Öneriler” adlı tez çalışmasında, işitme engelli bireylerin işitme engelinin tanısının yapılmasında, cihaz kullanımında ve eğitime başlamalarındaki zamanlamanın Türkçe öğretiminde görülen yansımalarını incelemiş ve temel becerilerin kazanımı konusunda yaşanan sorunları ortaya koymuştur. Araştırmada bu sorunlar işitme engelli öğrencilerle yapılan yazılı anlatım çalışmaları ile örneklendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe Eğitimi Ders Programı işitme engelli öğrenciler açısından genel olarak değerlendirilmiş ve öğretmenlerin Türkçe derslerinde zorluk yaşadıkları kanaatine varılmıştır. Araştırmada normal konuşan öğrencilerin dil gelişimleri düşünülerek oluşturulan amaç ve kazanımların çoğunun bu engel grubundaki öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin üstünde bulunduğu, ders kitaplarında yer alan metinlerin ise işitme engelli öğrenciler için oldukça uzun olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin ders anlatırken bu metinleri kısalttıkları, özetlemek durumunda kaldıkları ya da farklı metinler kullandıkları dile getirilmiştir. Ayrıca Türkçe Eğitimi Dersi Programının amaç ve

kazanımlarına bağılı kalmak koşulu ile öğretmenleri teknik ve yöntem konusunda serbest bırakmanın işitme engellilerin eğitiminde yaşanan sorunlara çözüm getirebileceğinin mümkün olmadığı belirtilmiştir. Araştırmacı bu sorunlara çözüm getirebilmek amacıyla, işitme engellilere yönelik özel bir program geliştirilmesini ve bu programa uygun ders ve çalışma kitapları, kılavuz kitaplar, görsel malzemeler hazırlanmasını önermiştir.

İşitme engellileri eğitiminde program değerlendirme alanında yapılan bir diğer çalışma da Engin (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. “İşitme Engelli Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı, işitme engelli ilköğretim okullarında verilen görsel sanatlar (resim-iş) eğitiminin planlama aşamasından uygulanmasına kadarki süreçte değerlendirilmesi; yaşanan güçlüklerin, beklentilerin, öğrenci durumlarının, tutumlarının, eğitim ortamının ve resim-iş öğretmenlerinin tutumlarının eleştirel olarak incelenmesidir. Bu çalışmada incelemeye konu olan Kırıkkale- Vali Behiç Çelik İşitme Engelliler ilköğretim Okulu 6. 7. ve 8. sınıflarında okutulan görsel sanatlar eğitimi (resim-iş) dersi, nitel olarak araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; işitme engelli çocukların görsel sanatlar eğitimi konusunda sınırlı sayıda kaynak ve bilimsel araştırma olduğu tespit edilmiştir. İşitme engelli okulların ders çizelgelerinde sanat eğitimi için ayrılan ders saatlerinin yeterli olduğu; MEB müfredat programındaki konuların, işitme engelli ilköğretim okullarında uygulanabilir olduğu; başka engeli olmayan işitme engelli çocukların, işiten yaşlılarıyla aynı resimsel gelişmeyi gösterdikleri; işitme engeliyle birlikte farklı seviyelerde zekâ yetersizliği de olan çocukların ise, sanat eğitimi sayesinde olumlu gelişme gösterdikleri, arkadaş çevrelerinde daha olumlu kabul edildikleri; engelli çocuklara gösterilen saygı ve sevginin, onların tavırları, özgüvenleri ve resimsel gelişimleri üzerinde olumlu etki yarattığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; işitme engelli okullarında görevlendirilecek görsel sanatlar eğitimcilerinin atanmadan önce veya atandıktan hemen sonra özel eğitim bilgisini alabilecekleri hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları; işitme engelli çocukların görsel eğitimine önem verilmesi; müfredat programlarında yer alan konuların, çocukların özellikleri göz önüne alınarak işlenmesi belirtilmiştir. Ayrıca kaliteli sanat eğitimin yapılması için uygun ortamların (dersliklerin) oluşturulması; çocukların müze ve ören yerlerinin eğitim amaçlı ziyaretlerine önem verilmesi; çocukların çalışmalarının

ailelerin ve daha geniş çevrelerin görebileceği şekilde sergilenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi konusunda alanda yapılan diğer bir çalışma Koçak (2008) tarafından yapılan “2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı; MEB tarafından 2006 yılında uygulamaya konulan 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okulöncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde görev yapan 29 ilköğretim müfettişi, 38 okul öncesi eğitim veren kurum müdürü ve 114 okulöncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri ilköğretim müfettişleri, okulöncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri için ayrı ayrı hazırlanan anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; katılımcılara okul öncesi eğitim programının olumlu yönleri sorulmuş, üç meslek grubunun da programın öğrenci merkezli ve esnek olduğu görüşünde birleştikleri görülmüştür. Aile katılımına önem verilmesi ve ilköğretim programına uygunluk, programın diğer olumlu yönleridir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’ nın uygulanmasını güçleştiren etmenleri, her üç meslek grubu da fiziksel şart- mekân, araç-gereç yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar kaynaştırma eğitimi ile ilgili açıklamanın yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin tek olması, aile katılımının zor olması ve doldurulacak formların benzer nitelikte olması programın uygulanmasını güçleştiren diğer etmenler olarak belirtmişlerdir. Araştırma da 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’na ilköğretime hazırlık, el yazısına yönelik çalışmaların artırılarak eklenmesi, sınıflarda fiziksel şartların oluşturulması ve kaynaştırma eğitime yönelik çalışmaların eklenmesi, bölgesel farklılığın dikkate alınarak programların hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’ nın uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin olarak ilköğretim müfettişleri fiziksel şart, araç-gereç yetersizliği nedeniyle teftiş yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim müfettişleri ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtirken; okul

öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri de program konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Akkaya (2009) program değerlendirme alanında “ 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)” yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmacı bu çalışmayla 2006- 2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, betimsel bir araştırmadır. Kayseri ili merkez ilçelerde, resmi bağımsız anaokulu, kız meslek lisesine bağlı anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan toplam 152 okul öncesi öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin çoğunluğunun bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimlerini göz önünde tutarak karar verdikleri, amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat ettikleri; programda konuların amaç değil araç olduğuna, yaratıcılığın ön planda olduğuna ve geliştirilmeye açık olduğuna katıldıkları; eğitim ortamı hazırlanırken, sınıf dışındaki ortamları da göz önüne alarak düzenleme yaptıkları, eğitim etkinliklerini çocuğun yaşantılarından yararlanarak oluşturdukları belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin programın öğretmenin kendisini, öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmediği, programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olmadığı görüşlerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme” boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları ve mezun oldukları okul türüne, meslekteki kıdemlerine, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şıvgın (2005) tarafından yapılan “ Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)” adlı tez çalışmasının amacı; okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programa ilişkin görüşlerini saptamaktır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan 34 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan toplam 114 öğretmene ait veriler, programı

değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilen Program Değerlendirme Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri alınırken, çalıştıkları okul türü, en son mezun oldukları okul ve kıdem yılları bağımsız değişken olarak alınmış ve değişkenlerle öğretmen görüşleri arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile okul öncesi eğitim programının eğitim durumları, planlama ve programın genel olarak değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile okul öncesi eğitim programının, aile katılımı ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdem yılları ile okul öncesi eğitim programının değerlendirme ölçeği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara bağlı olarak, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

Aydın (2010) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul öncesi eğitim programına Yönelik Değerlendirmeleri” isimli yüksek lisans tezinde Kars ili ve ilçelerinde görev yapan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerini incelenmiştir. Araştırma betimsel bir araştırma olup, veri toplama aracı olarak Uzun (2007) tarafından geliştirilmiş anket kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri çalıştıkları kurumun türü, en son mezun oldukları bölüm, mesleki kıdem ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre incelenmiş ve ankette bulunan maddelerin bu değişkenlerle ilişkisi olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonunda; okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin çoğunun anaokullarında çalıştıkları ve çoğunun okul öncesi öğretmenliği mezunu oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun mesleki kıdeminin 0-5 yıl arasında olduğu ifade edilmektedir. Araştırmada kullanılan anketin değerlendirilen maddelerinin birçoğuna getirilen önerilerde, okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerine bilgi, beceri ve uygulama açısından destek sağlanması ve eğitimde okul dışı etkenlerin öneminin ön plana çıkarıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programının başarıyla uygulanabilmesi için okul aile işbirliğinin artırılması, okul yönetiminde ailelerin söz sahibi olması ve ailelerin eğitim sürecine doğru katkıyı sağlayabilmeleri için veli kılavuz kitapları hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında

görevli öğretmenlerin hazırladıkları günlük planların yerini alabilecek öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarının kullanılmasının, programın uygulanmasında hem birlik hem de kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Alandaki bir başka çalışma da Çaltık (2004) tarafından yapılan “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezidir. Çalışmanın amacı; MEB tarafından 2002 yılında uygulamaya konulan 36- 72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli niteliğinde olan çalışmanın evrenini Türkiye genelinde MEB’ e bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışmanın verileri toplam 17 ilden oluşan örnekleme yer alan Bursa, İstanbul, Muğla, İzmir, Antalya, Mersin, Zonguldak, Ordu, Kastamonu, Ankara, Kayseri, Malatya, Erzurum, Bingöl, Gaziantep, Diyarbakır, Siirt illerinde görevli 1194 öğretmenden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada sonucunda araştırmacı, öğretmenlerin programın uygulanması sırasında en fazla karşılaştıkları güçlükleri sırasıyla; rehberlik çalışmalarının yetersizliği, fiziksel koşulların yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması ve araç- gereç yetersizliği olarak nitelendirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin günlük plan hazırlarken en çok hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar ile konular arasında bağlantı kurmada ve değerlendirmede güçlük çektikleri, yıllık planı hazırlarken ise ağırlıklı olarak hedefler ve kazanılması beklenen davranışların yıl içindeki dağılımının belirlenmesi, aile katılımı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması sırasında güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının planlanması sırasında en çok çocukların ilgilerine uygunluk ile hedef ve kazanılması beklenen davranışlara uygunluğu göz önünde bulundurdıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin gerçekleşmeyen hedeflerin en önemli nedeni olarak sırasıyla; fiziksel koşulların yetersizliğini, ailelerin tutumunu, araç- gereç yetersizliğini ve çocuk sayısının çokluğunu gördükleri, Türkiye genelinde farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin ise hedeflerin gerçekleşmemesinde en önemli neden olarak fiziksel koşulların yetersizliğini gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakınının aile katılımının programın başarısını artırdığı görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Gül (2009) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı; 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’ nın değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ve öğretmenlerin davranışlarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan 247 okul öncesi öğretmeni ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 158 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın değerlendirme unsuru hakkında görüş ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ayrıca değerlendirmeye yönelik öğretmen davranışlarını ölçmek için öğretmen davranış ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’ nın değerlendirme unsuruna ilişkin görüşlerinin, öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin programın değerlendirme unsuruna ilişkin davranışları incelendiğinde, öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarını yaptıkları bulunmuştur. Ayrıca özel okulda çalışan lise mezunu ve 3-4 yas grubu çocuklarına hizmet veren öğretmenlerin yönetimle değerlendirme sonuçlarını daha fazla paylaştıkları görülmüştür.

Program değerlendirme alanında yapılan bir başka araştırma ise; Kandır, Özbey ve İnal (2009) tarafından yapılan “ Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi” çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlaması sırasında karşılaştıkları güçlükleri ortaya koyarak çözüm önerileri sunabilmektir. Araştırmanın örneklemini Ankara ve Afyon illerinde özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 154 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” ve öğretmenlerin eğitim durumları planlamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış “Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler yıllık plan hazırlarken en fazla amaç ve kazanımlarının yıl içindeki dağılımının belirlemede ve değerlendirmenin yapılışında zorluk yaşamaktadırlar. Günlük planın hazırlanmasında, değerlendirmenin yapılışı konusunda güçlük çekmektedirler. Öğretmenlerin eğitim durumlarını planlarken karşılaştıkları güçlüklerin

ise, birinci sırada çocuk sayısının çokluğu daha sonra sırasıyla materyal seçim ve hazırlığı, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, fiziksel koşulların yetersizliği, ailelerin tutumu ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi, yöntem ve tekniklerin seçimi konusunda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın sonunda araştırmanın bulgularına göre önerilere de yer verilmiştir.

Düşek (2008) tarafından yapılan “ 2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı; MEB tarafından 2006 yılında uygulamaya konulan 36- 72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2007- 2008 eğitim- öğretim yılında Ordu ilinde görev yapan 29 ilköğretim müfettişi, 38 okul öncesi eğitim veren kurum müdürü ve 114 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri için ayrı ayrı hazırlanan anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; aile katılımına önem verilmesi ve ilköğretim programına uygunluk üç meslek grubuna göre de okul öncesi eğitim programının olumlu yönleridir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasını güçleştiren etmenleri, üç meslek grubu da fiziksel şart- mekân, araç- gereç yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili açıklamanın yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin tek olması, aile katılımının zor olması ve doldurulacak formların benzer nitelikte olması programın uygulanmasını güçleştiren diğer etmenler olarak belirtilmiştir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin olarak ilköğretim müfettişleri fiziksel şart, araç- gereç yetersizliği nedeniyle teftiş yaparken zorlandıklarını belirtmiştir. İlköğretim müfettişleri ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtirken; okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri de program konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Alanda yapılan bir diğer çalışma ise; Dilek (2013) tarafından yapılan “2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi” adlı doktora tezidir. Bu araştırmanın

amacı 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında anket, nitel verilerin toplanmasında ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada örneklem alınmaya gidilmemiş ve anket Ankara' nın sekiz merkez ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) MEB' e bağlı anaokullarında görev yapan bütün öğretmenlere (383) uygulanmıştır. Görüşme formu ise yirmi öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda; öğretmenlerin amaçları uygulanabilir şeklinde değerlendirdikleri, amaçların uygulanması sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları, belirli gün ve haftaları uygulanabilir ve çocukların gelişimine uygun olarak değerlendirdikleri; etkinlikleri, kısmen uygulanabilir olarak değerlendirdikleri ve bazen uyguladıkları, etkinliklerin uygulanması sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları; değerlendirme araçlarını bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıkları; aile katılım etkinliklerini bazen uyguladıkları ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirttikleri, öğretmen kılavuz kitabını gerekli yeterliliğe sahip olmadığı şeklinde değerlendirdikleri ve kılavuz kitabından kısmen yararlandıkları; kılavuz kitabındaki psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alan ve öz bakım becerileri etkinliklerini yeterli olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi eğitim programını çeşitli değişkenlere göre inceleyen pek çok araştırma olduğu, fakat işitme engelliler için program değerlendirme çalışmalarının çok az sayıda olduğu görülmektedir.

2.16.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Moeller (2000,1) yaptığı çalışmada 5 yaşındaki bir grup işitme engelli çocukla erken müdahaledeki okula kayıt yaşı ile dil kazanımları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada değişik yaşlarda okula kayıt olmuş 112 işitme engelli çocukla çalışılmıştır. Araştırmacı çalışması sırasında işitme engelli çocuklarla üzerinde resim- kelime testi (peabody) ve ölçüt bağımlı ölçek kullanmıştır. Araştırma sonucunda, 5 yaş civarındaki işitme engelli çocuklar üzerinde okula kayıt yaşı ile dil kazanımları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Daha erken kayıt yaptıran öğrenciler (örneğin 11 ay kadar önce) daha geç kayıt yaptıran öğrencilere göre belirgin bir şekilde iyi dil becerileri göstermişlerdir. Araştırmada işitme engelinin derecesine bakılmaksızın okula

erken kayıt yaptıran çocukların bu testler ile yapılan ölçüm sonuçlarında normal işiten akranları ile aynı test puanları aldıkları gözlenmiştir.

Bir diğer çalışma ise Nunes ve Moreno (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar işitme engelli öğrencilerin ilköğretim düzeyindeki matematik derslerinde gösterdikleri başarıyı yaptıkları bir deney ile incelemişlerdir. Araştırmanın çıkış noktası olarak öğrencilerin başarısızlıklarının iki temel nedeni şu şekilde belirtilmiştir: Birincisi öğrencilerin plansız öğrenmede daha az şansa sahip olmaları ve ikincisi zaman dizileri içeren çıkarımlar yaparken zorlanmalarıdır. Yapılan araştırma öğrencilerin sayısal bilgilerinin geliştirilmesini amaçlayan özel bir müdahale programı geliştirilmesini ve bu şekilde bu iki sorunu çözmeyi hedeflemektedir. Araştırma metot olarak 23 öğrenciden oluşan deney grubunu ve bir önceki yıl aynı sınıfta okuyan 65 öğrenciden oluşan kontrol grubunu içermektedir. Öğrenciler deney öncesi ve sonrasında NFER (Nelson Yas Uyumlu Matematik Seviye Testi) yöntemi kullanılarak test edilmişlerdir. Özel müdahale eğitimi öğrencilere normal matematik dersi saatlerinde uygulanmıştır. Deney sonucunda başlangıç testi göze alındığında iki grup arasında herhangi bir fark görülmemiştir. Diğer yandan deney sonrası uygulanan NFER testinde deney grubunun ciddi bir performans artışı görülmüştür. Aynı doğrultuda deney grubu öğrencileri deney sonunda yapılan testlerde deney basında yapılan test sonundaki beklentilerden daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre Nunes ve Moreno uyguladıkları programın öğrencilerin sayısal bilgilerinin gelişmesinde etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

İşitme engellilerin eğitimine dair bir araştırma İskoçya' da yapılmıştır. İskoçya Eğitimi Denetleme Kurulu' nun işitme engelliler için başarıya ulaşmada pratik örnekler adlı raporuna göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (HMI Inspectorate of Education, 2007):

- İşitme engelliler için hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim planı öğrencinin başarısını artırmak için anahtardır.
- İşitme engellilerin eğitiminde alanda çalışan uzmanlarla iş bölümü yapmak esastır.
- İşitme engellilerin eğitiminde müfredatın içeriği öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Bu düzenleme yapılırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı, bununla birlikte öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, var olan durum aynen resmedilir (Karasar: 2007,34). Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar: 2009, 76). Bu araştırmada da okul öncesi eğitim programının işitme engelli öğrencilere uygunluğu öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

3.2 Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırma evrenini 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde bulunan işitme engelliler ilköğretim okullarında görev yapan işitme engelliler öğretmenleri ve diğer öğretmenler (sınıf öğretmenliği-özel eğitim öğretmenliği) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 390 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile ilgili veriler incelendiğinde;

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33,8' i erkek, % 66,2'sinin ise kadın olduğu,
2. Öğretmenlerin % 77,2'si işitme engelliler öğretmenliği mezunu iken, % 22,8'i ise diğer bölümlerden mezun olduğu,
3. Öğretmenlerin %14,9 'u Akdeniz, %14,9'u Doğu Anadolu, %12,8'i Ege, %7,7'si Güneydoğu Anadolu, %20,5'i İç Anadolu, %14,9'u Karadeniz ve %20'si Marmara bölgesinde görev yapmakta olduğu,
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,3'ü 5 yıla kadar, %29,5 'i 6-10 yıl, %27,2'si ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu,
5. Öğretmenlerin %70,3'ü il merkezinde, %29,7'si ise ilçe merkezinde görev yapmakta olduğu görülmektedir.

Araştırmada Türkiye genelinde bulunan işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma ile ilgili gerekli bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına göre 390 öğretmenin yer aldığı çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve Akkaya (2009) tarafından geliştirilen anket çalışma için gerekli şekilde uyarlanarak kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan bölümde; öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, en son mezun oldukları okul/bölümleri, meslekteki kıdem durumları ve okulun bulunduğu yerleşim yerleri hakkında sorular bulunmaktadır.

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda öğretmenlerin yaşları sorulmuştur. Öğretmenler yaşlarını “ (1) 20-30 yaş, (2) 31-40 yaş, (3) 41-50 yaş ve (4) 51 yaş ve üstü” uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda öğretmenlere en son mezun oldukları okul/bölüm sorulmuştur. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okul/bölümü (1) *İşitme Engelliler Öğretmenliği* (2) *Diğer* uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda öğretmenlerin meslekteki kıdem durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerini (1) *5 yıla kadar*, (2) *6-10 yıl ve* () *11 yıl ve üzeri* uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğretmenlerin okullarının bulunduğu yerleşim yerleri sorulmuştur. Öğretmenler görev yaptıkları okullarının bulunduğu yerleşim yerini (1) *il merkezi ve* (2) *ilçe merkezi* uygun bir şekilde kodlamaları istenmiştir.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.2 Anketin Uyarılma Çalışması

Araştırmada kullanılan okul öncesi eğitim programını değerlendirmek amacıyla anket için Akkaya (2009) ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve anketin kullanılabilmesine

ilişkin gerekli izin alınmıştır. Anketin okul öncesi eğitim programının işitme engelli öğrencilere uygunluğunu değerlendirebilmesi için, anket üzerinde bazı uyarlamalar yapılmıştır.

3.3.3 Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Anketi

Akaya (2009) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde, öğretmenlerin kişisel bilgilerini kapsayan maddeler; ikinci bölümde ise okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik 40 madde bulunmaktadır. Anket amaç ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan anket katılımcılara 2012- 2013 eğitim öğretim yılı içerisinde posta ve e-mail yolu ile dağıtılmış, öğretmenlerin cevaplamaları istenmiş ve geri toplanmıştır. Veri toplama aracı dağıtıldıktan sonra katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması sürecinde katılımcılardan gelen sorular cevaplandırılmıştır. Çalışma kapsamına alınan hiçbir katılımcı araştırmaya katılmaya zorlanmamış, anketlerin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.00 programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öğretmenlerin görüşleri değerlendirilirken ki-kare istatistiğinden faydalanılmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan işitme engelliler ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanan anket ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 10'da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul öncesi eğitim programının "Amaç ve Kazanımlar" boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının "Amaç ve Kazanımlar" boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Amaç ve Kazanımlar	Cinsiyet	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Programın amaç ve kazanımları, işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.	Kadın	197 (76,4)	28 (10,9)	33 (12,8)	X ² =,670; p>,05
	Erkek	97 (73,5)	18 (13,6)	17 (12,9)	
Programın amaç ve kazanımları, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	Kadın	189 (73,3)	34 (13,2)	35 (13,6)	X ² =,798; p>,05
	Erkek	102 (77,3)	14 (10,6)	16 (12,1)	
İşitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımlar, günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilir.	Kadın	132 (51,2)	33 (12,8)	93 (36,0)	X ² =1,371; p>,05
	Erkek	75 (56,8)	17 (12,9)	40 (30,3)	
Programda bulunan amaç ve kazanımların sayısı işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir.	Kadın	59 (22,9)	30 (11,6)	169 (65,5)	X ² =2,305; p>,05
	Erkek	39 (29,5)	12 (9,1)	81 (61,4)	
Günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımlar eklenebilir.	Kadın	56 (21,7)	6 (2,3)	196 (76,0)	X ² =6,577; p<,05
	Erkek	31 (23,5)	10 (7,6)	91 (68,9)	
Amaç ve kazanımların kısa sürede	Kadın	41 (15,9)	12 (4,7)	205 (79,5)	X ² =1,040;

gerçekleşemeyeceği dikkate alınarak, bunlar yıl içerisinde tekrarlanabilir.	Erkek	25 (18,9)	8 (6,1)	99 (75,0)	p>,05
Bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmelidir.	Kadın	33 (12,8)	8 (3,1)	217 (84,1)	X ² =4,823; p>,05
	Erkek	23 (17,4)	9 (6,8)	100 (75,8)	
Amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmelidir.	Kadın	47 (18,2)	14 (5,4)	197 (76,4)	X ² =3,156; p>,05
	Erkek	31 (23,5)	11 (8,3)	90 (68,2)	

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunda “*programın amaç ve kazanımlarının, işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması*”, “*işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmesi*”, “*işitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımların günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilmesi*”, “*programda bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilmesi*”, “*amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşemeyeceği dikkate alınarak, bunların yıl içerisinde tekrarlanabilmesi*”, “*bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına*”, “*işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmesi*” ve “*amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi*” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımlar eklenebilmesi” konusunda kadın öğretmenlerin 56 (%21,7)’sının “Katılmıyorum”, 6 (%2,3)’sının “Kararsızım” ve 196 (%76)’sının “Katılıyorum” dediği; erkek öğretmenlerin ise 31 (%23,5)’inin “Katılmıyorum”, 10 (%7,6)’unun “Kararsızım” ve 91 (%68,9)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç

ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilmesi” konusuna kadın öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

Tablo 11’de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

İçerik	Cinsiyet	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Programın içeriği, açık bir şekilde anlaşılmalıdır.	Kadın	125 (48,4)	81 (31,4)	52 (20,2)	X ² =1,479; p>,05
	Erkek	69 (52,3)	43 (32,6)	20 (15,2)	
İçerik, öğrenci merkezli eğitime uygundur.	Kadın	128 (49,6)	65 (25,2)	65 (25,2)	X ² =,895; p>,05
	Erkek	72 (54,5)	29 (22,0)	31 (23,5)	
	Erkek	81 (61,4)	24 (18,2)	27 (20,5)	
Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.	Kadın	186 (72,1)	50 (19,4)	22 (8,5)	X ² =,587; p>,05
	Erkek	95 (72,0)	23 (17,4)	14 (10,6)	
Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkilidir.	Kadın	187 (72,5)	47 (18,2)	24 (9,3)	X ² =3,231; p<,05
	Erkek	91 (68,9)	33 (25,0)	8 (6,1)	
Programda konular amaç değil araçtır.	Kadın	105 (40,7)	67 (26,0)	86 (33,3)	X ² =2,406; p>,05
	Erkek	50 (37,9)	44 (33,3)	38 (28,8)	
Programda ünitelere yer verilmemiştir.	Kadın	123 (47,7)	77 (29,8)	58 (22,5)	X ² =,326; p>,05
	Erkek	59 (44,7)	41 (31,1)	32 (24,2)	
Program, işitme engelliler öğretmenine özgülük tanır.	Kadın	137 (53,1)	73 (28,3)	48 (18,6)	X ² =,294; p>,05
	Erkek	72 (54,5)	34 (25,8)	26 (19,7)	

Programda yaratıcılık ön plandadır.	Kadın	128 (49,6)	67 (26,0)	63 (24,4)	$X^2=,805;$ $p>,05$
	Erkek	70 (53,0)	35 (26,5)	27 (20,5)	
Program, öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir.	Kadın	82 (31,8)	54 (20,9)	122 (47,3)	$X^2=,924;$ $p>,05$
	Erkek	38 (28,8)	33 (25,0)	61 (46,2)	
Program, işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlar.	Kadın	155 (60,1)	53 (20,5)	50 (19,4)	$X^2=,798;$ $p>,05$
	Erkek	81 (61,4)	30 (22,7)	21 (15,9)	
Programda problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.	Kadın	118 (45,7)	60 (23,3)	80 (31,0)	$X^2=1,869;$ $p>,05$
	Erkek	70 (53,0)	27 (20,5)	35 (26,5)	
Programda aile katılımı önemlidir.	Kadın	96 (37,2)	44 (17,1)	118 (45,7)	$X^2=,199;$ $p>,05$
	Erkek	52 (39,4)	21 (15,9)	59 (44,7)	
Programda belirli gün ve haftalar, yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.	Kadın	100 (38,8)	77 (29,8)	81 (31,4)	$X^2=1,386;$ $p>,05$
	Erkek	54 (40,9)	44 (33,3)	34 (25,8)	
Program geliştirilmeye açıktır.	Kadın	102 (39,5)	54 (20,9)	102 (39,5)	$X^2=3,215;$ $p>,05$
	Erkek	60 (45,5)	32 (24,2)	40 (30,3)	
İçerik, programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiştir.	Kadın	102 (39,5)	85 (32,9)	71 (27,5)	$X^2=2,499;$ $p>,05$
	Erkek	63 (47,7)	36 (27,3)	33 (25,0)	
Programın içeriği dikkate alındığında, günlük yaşamla ilişkilendirilebilir.	Kadın	93 (36,0)	62 (24,0)	103 (39,9)	$X^2=,550;$ $p>,05$
	Erkek	52 (39,4)	32 (24,2)	48 (36,4)	

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunda “*programın içeriğinin, açık bir şekilde anlaşılması*”, “*içeriğin öğrenci merkezli eğitime uygun olması*”, “*içeriğin öğretmenlere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermesi*”, “*içeriğin işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiş olması*”, “*konuların amaç değil araç olması*”, “*programda ünitelere yer verilmemiş olması*”, “*programın işitme engelliler*

öğretmenine özgürlük tanınması”,” programda yaratıcılığın ön planda olması”, “programın öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirmesi”,” programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması”. “programda problem çözme ve oyunun temel etkinlikler olması”, “programda aile katılımının önemli olması”, “programda belirli gün ve haftaların yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş olması”, “programın geliştirilmeye açık olması”, “içeriğin programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiş olması” ve “programın içeriği dikkate alındığında, günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olması” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Programın içeriğinin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması “ konusunda kadın öğretmenlerin 187 (%72,5)’sinin “Katılmıyorum”, 47 (%18,2)’sinin “Kararsızım” ve 24 (%9,3)’ünün “Katılıyorum” dediği; erkek öğretmenlerin ise 91 (%68,9)’inin “Katılmıyorum”, 33 (%25)’ünün ”Kararsızım” ve 8 (%6,1)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın içeriğinin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması” konusuna kadın öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 12’de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Eğitim Durumları	Cinsiyet	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Eğitim durumları, işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	Kadın	169 (65,5)	43 (16,7)	46 (17,8)	X ² =,451; p>,05
	Erkek	87 (65,9)	19 (14,4)	26 (19,7)	
Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	Kadın	166 (64,3)	52 (20,2)	40 (15,5)	X ² =2,823; p>,05
	Erkek	84 (63,6)	20 (15,2)	28 (21,2)	
Eğitim ortamı hazırlanırken, sınıf dışındaki ortamlarda göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir.	Kadın	54 (20,9)	28 (10,9)	176 (68,2)	X ² =2,754; p>,05
	Erkek	24 (18,2)	22 (16,7)	86 (65,2)	
Etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamalar yapılabilir.	Kadın	34 (13,2)	27 (10,5)	197 (76,4)	X ² =,548; p>,05
	Erkek	16 (12,1)	17 (12,9)	99 (75,0)	
Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir.	Kadın	36 (14,0)	17 (6,6)	205 (79,5)	X ² =4,841; p<,05
	Erkek	12 (9,1)	16 (12,1)	104 (78,8)	
Seçilen eğitim etkinlikleri, işitme engelli çocuğun yaşantılarından yararlanarak oluşturulabilir.	Kadın	48 (18,6)	20 (7,8)	190 (73,6)	X ² =1,867; p>,05
	Erkek	20 (15,2)	15 (11,4)	97 (73,5)	
Eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir.	Kadın	49 (19,0)	16 (6,2)	193 (74,8)	X ² =1,046; p>,05
	Erkek	20 (15,2)	10 (7,6)	102 (77,3)	

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunda; “*eğitim durumlarının işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olması*”, “*eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması*”, “*eğitim ortamı hazırlanırken sınıf dışındaki ortamlar da göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir olması*”, “*etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamaların yapılabilir olması*”, “*seçilen eğitim etkinliklerinin işitme engelli çocuğun yaşantularından yararlanarak oluşturulabilir olması*”, “*eğitim etkinliklerini planlarken işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması*” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması” konusunda kadın öğretmenlerin 36 (%14)’ünün “Katılmıyorum”, 17 (%6,6)’sinin “Kararsızım” ve 205 (%79,5)’inin “Katılıyorum” dediği; erkek öğretmenlerin ise 12 (%9,1)’sinin “Katılmıyorum”, 16 (%12,1)’sının “Kararsızım” ve 104 (%78,8)’ünün “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak, 05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması” konusuna erkek öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 13'te öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Değerlendirme	Cinsiyet	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Program; öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.	Kadın	142 (55,0)	73 (28,3)	43 (16,7)	X ² =1,356; p>,05
	Erkek	72 (54,5)	43 (32,6)	17 (12,9)	
Programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	Kadın	152 (58,9)	70 (27,1)	36 (14,0)	X ² =1,627; p>,05
	Erkek	84 (63,6)	28 (21,2)	20 (15,2)	
Değerlendirme, işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	Kadın	149 (57,8)	66 (25,6)	43 (16,7)	X ² =1,856; p>,05
	Erkek	80 (60,6)	26 (19,7)	26 (19,7)	
Değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	Kadın	143 (55,4)	49 (19,0)	66 (25,6)	X ² =4,769; p>,05
	Erkek	84 (63,6)	27 (20,5)	21 (15,9)	
Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	Kadın	101 (39,1)	54 (20,9)	103 (39,9)	X ² =2,521; p>,05
	Erkek	54 (40,9)	35 (26,5)	43 (32,6)	
Program, öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol göstericidir.	Kadın	124 (48,1)	73 (28,3)	61 (23,6)	X ² =2,003; p>,05
	Erkek	69 (52,3)	40 (30,3)	23 (17,4)	

Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	Kadın	140 (54,3)	67 (26,0)	51 (19,8)	$X^2=,688;$ $p>,05$
	Erkek	70 (53,0)	39 (29,5)	23 (17,4)	
Değerlendirme sonuçları, programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	Kadın	138 (53,5)	74 (28,7)	46 (17,8)	$X^2=1,662;$ $p>,05$
	Erkek	78 (59,1)	30 (22,7)	24 (18,2)	

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunda; *“programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmekte olması”, “programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiş olması”, “değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması”, “değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması”, “değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmakta olması”, “programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması”, “programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olması” ve “değerlendirme sonuçlarının programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermekte olması”* konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 14’de öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 14:Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Amaç ve Kazanımlar	Kıdem	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Programın amaç ve kazanımları, işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.	5 yıla kadar	121 (71,6)	22 (13,0)	26 (15,4)	X ² =2,885; p>,05
	6-10 yıl	89 (77,4)	14 (12,2)	12 (10,4)	
Programın amaç ve kazanımları, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	5 yıla kadar	119 (70,4)	21 (12,4)	29 (17,2)	X ² =8,555; p>,05
	6-10 yıl	96 (83,5)	11 (9,6)	8 (7,0)	
	11 yıl ve üzeri	76 (71,7)	16 (15,1)	14 (13,2)	
İşitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımlar, günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilir.	5 yıla kadar	85 (50,3)	29 (17,2)	55 (32,5)	X ² =7,612; p>,05
	6-10 yıl	58 (50,4)	11 (9,6)	46 (40,0)	
	11 yıl ve üzeri	64 (60,4)	10 (9,4)	32 (30,2)	
Programda bulunan amaç ve kazanımların sayısı işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir.	5 yıla kadar	35 (20,7)	22 (13,0)	112 (66,3)	X ² =17,316 ; p<,05
	6-10 yıl	21 (18,3)	12 (10,4)	82 (71,3)	
	11 yıl ve üzeri	42 (39,6)	8 (7,5)	56 (52,8)	
Günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik	5 yıla kadar	31 (18,3)	9 (5,3)	129 (76,3)	X ² =17,182 ; p<,05

olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımlar eklenebilir.	6-10 yıl	18 (15,7)	3 (2,6)	94 (81,7)	
	11 yıl ve üzeri	38 (35,8)	4 (3,8)	64 (60,4)	
Amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunlar yıl içerisinde tekrarlanabilir.	5 yıla kadar	29 (17,2)	9 (5,3)	131 (77,5)	
	6-10 yıl	13 (11,3)	7 (6,1)	95 (82,6)	X²=5,381; p<,05
	11 yıl ve üzeri	24 (22,6)	4 (3,8)	78 (73,6)	
Bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmelidir.	5 yıla kadar	29 (17,2)	3 (1,8)	137 (81,1)	
	6-10 yıl	9 (7,8)	8 (7,0)	98 (85,2)	X²=10,506 ; p<,05
	11 yıl ve üzeri	18 (17,0)	6 (5,7)	82 (77,4)	
Amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmelidir.	5 yıla kadar	34 (20,1)	11 (6,5)	124 (73,4)	
	6-10 yıl	18 (15,7)	10 (8,7)	87 (75,7)	X²=4,383; p<,05
	11 yıl ve üzeri	26 (24,5)	4 (3,8)	76 (71,7)	

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunda “*programın amaç ve kazanımlarının, işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması*”, “*işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmesi*”, “*işitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımların, günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilmesi*” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Programda bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 121 (%71,6)’inin “Katılmıyorum”, 22 (%13)’sinin “Kararsızım” ve 26 (%15,4)’sının

“Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 89 (%77,4)’unun “Katılmıyorum”, 14 (%12,2)’ünün “Kararsızım” ve 12 (%10,4)’sinin “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 84 (%79,2)’ünün “Katılmıyorum”, 10 (%9,4)’unun “Kararsızım” ve 12 (%11,3)’sinin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programda bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir olması” konusuna 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilir olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 31 (%18,3)’inin “Katılmıyorum”, 9 (%5,3)’unun “Kararsızım” ve 129 (%76,3)’unun “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 18 (%15,7)’inin “Katılmıyorum”, 3 (%2,6)’ünün “Kararsızım” ve 94 (%81,7)’ünün “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 38 (%35,8)’inin “Katılmıyorum”, 4 (%3,8)’ünün “Kararsızım” ve 64 (%60,4)’ünün “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilir olması” konusuna “11 yıl ve üzeri “ kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunların yıl içerisinde tekrarlanabilir olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 29 (%17,2)’unun “Katılmıyorum”, 9 (%5,3)’unun “Kararsızım” ve 131 (%77,5)’inin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 13 (%11,3)’ünün “Katılmıyorum”, 7 (%6,1)’sinin “Kararsızım” ve 95 (%82,6)’inin “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 24 (%22,6)’ünün “Katılmıyorum”, 4 (%3,8)’ünün “Kararsızım” ve 78 (%73,6)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında

istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunların yıl içerisinde tekrarlanabilir olması” konusuna 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmesi” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 29 (%17,2)’unun “Katılmıyorum”, 3 (%1,8)’ünün “Kararsızım” ve 137 (%81,1)’sinin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 9 (%7,8)’unun “Katılmıyorum”, 8 (%7)’inin “Kararsızım” ve 98 (%85,2)’inin “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 18 (%17)’inin “Katılmıyorum”, 6 (%5,7)’sının “Kararsızım” ve 82 (%77,4)’sinin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmesi” konusunda konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 34 (%20,1)’ünün “Katılmıyorum”, 11 (%6,5)’inin “Kararsızım” ve 124 (%73,4)’ünün “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 18 (%15,7)’inin “Katılmıyorum”, 10 (%8,7)’unun “Kararsızım” ve 87 (%75,7)’sinin “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 26 (%24,5)’sının “Katılmıyorum”, 4 (%3,8)’ünün “Kararsızım” ve 76 (%71,7)’sının “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 15’de öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

İçerik	Kıdem	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Programın içeriği, açık bir şekilde anlaşılmaktadır.	5 yıla kadar	75 (44,4)	62 (36,7)	32 (18,9)	X ² =5,133; p>,05
	6-10 yıl	65 (56,5)	32 (27,8)	18 (15,7)	
	11 yıl ve üzeri	54 (50,9)	30 (28,3)	22 (20,8)	
İçerik, öğrenci merkezli eğitime uygundur.	5 yıla kadar	82 (48,5)	41 (24,3)	46 (27,2)	X ² =7,437; p>,05
	6-10 yıl	70 (60,9)	21 (18,3)	24 (20,9)	
	11 yıl ve üzeri	48 (45,3)	32 (30,2)	26 (24,5)	
Programın içeriği, öğretmenlere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir.	5 yıla kadar	92 (54,4)	26 (15,4)	51 (30,2)	X ² =9,422; p>,05
	6-10 yıl	65 (56,5)	25 (21,7)	25 (21,7)	
	11 yıl ve üzeri	68 (64,2)	22 (20,8)	16 (15,1)	
Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.	5 yıla kadar	117 (69,2)	31 (18,3)	21 (12,4)	X ² =4,657; p>,05
	6-10 yıl	82 (71,3)	24 (20,9)	9 (7,8)	
	11 yıl ve üzeri	82 (77,4)	18 (17,0)	6 (5,7)	

Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkilidir.	5 yıla kadar	110 (65,1)	37 (21,9)	22 (13,0)	X²=11,281 ; p<,05
	6-10 yıl	86 (74,8)	25 (21,7)	4 (3,5)	
	11 yıl ve üzeri	82 (77,4)	18 (17,0)	6 (5,7)	
Programda konular amaç değil araçtır.	5 yıla kadar	57 (33,7)	57 (33,7)	55 (32,5)	X²=14,632 ; p<,05
	6-10 yıl	44 (38,3)	38 (33,0)	33 (28,7)	
	11 yıl ve üzeri	54 (50,9)	16 (15,1)	36 (34,0)	
Programda ünitelere yer verilmemiştir.	5 yıla kadar	75 (44,4)	53 (31,4)	41 (24,3)	X²=2,268; p>,05
	6-10 yıl	51 (44,3)	37 (32,2)	27 (23,5)	
	11 yıl ve üzeri	56 (52,8)	28 (26,4)	22 (20,8)	
Program, işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanır.	5 yıla kadar	81 (47,9)	45 (26,6)	43 (25,4)	X²=11,619 ; p<,05
	6-10 yıl	60 (52,2)	36 (31,3)	19 (16,5)	
	11 yıl ve üzeri	68 (64,2)	26 (24,5)	12 (11,3)	
Programda yaratıcılık ön plandadır.	5 yıla kadar	73 (43,2)	56 (33,1)	40 (23,7)	X²=10,805 ; p<,05
	6-10 yıl	61 (53,0)	24 (20,9)	30 (26,1)	
	11 yıl ve üzeri	64 (60,4)	22 (20,8)	20 (18,9)	
Program, öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir.	5 yıla kadar	45 (26,6)	35 (20,7)	89 (52,7)	X²=6,144; p>,05
	6-10 yıl	35 (30,4)	26 (22,6)	54 (47,0)	

	11 yıl ve üzeri	40 (37,7)	26 (24,5)	40 (37,7)	
Program, işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlar.	5 yıla kadar	89 (52,7)	40 (23,7)	40 (23,7)	$X^2=16,711$; $p<,05$
	6-10 yıl	67 (58,3)	25 (21,7)	23 (20,0)	
	11 yıl ve üzeri	80 (75,5)	18 (17,0)	8 (7,5)	
Programda problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.	5 yıla kadar	78 (46,2)	31 (18,3)	60 (35,5)	$X^2=10,556$; $p<,05$
	6-10 yıl	50 (43,5)	30 (26,1)	35 (30,4)	
	11 yıl ve üzeri	60 (56,6)	26 (24,5)	20 (18,9)	
Programda aile katılımı önemlidir.	5 yıla kadar	55 (32,5)	30 (17,8)	84 (49,7)	$X^2=8,154$; $p>,05$
	6-10 yıl	41 (35,7)	19 (16,5)	55 (47,8)	
	11 yıl ve üzeri	52 (49,1)	16 (15,1)	38 (35,8)	
Programda belirli gün ve haftalar, yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.	5 yıla kadar	60 (35,5)	62 (36,7)	47 (27,8)	$X^2=13,803$; $p<,05$
	6-10 yıl	38 (33,0)	35 (30,4)	42 (36,5)	
	11 yıl ve üzeri	56 (52,8)	24 (22,6)	26 (24,5)	
Program geliştirilmeye açıktır.	5 yıla kadar	70 (41,4)	32 (18,9)	67 (39,6)	$X^2=2,728$; $p>,05$
	6-10 yıl	48 (41,7)	26 (22,6)	41 (35,7)	
	11 yıl ve üzeri	44 (41,5)	28 (26,4)	34 (32,1)	
İçerik, programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak	5 yıla kadar	77 (45,6)	44 (26,0)	48 (28,4)	$X^2=5,743$; $p>,05$

düzenlenmiştir.	6-10 yıl	48 (41,7)	35 (30,4)	32 (27,8)	
	11 yıl ve üzeri	40 (37,7)	42 (39,6)	24 (22,6)	
Programın içeriği dikkate alındığında, günlük yaşamla ilişkilendirilebilir.	5 yıla kadar	56 (33,1)	39 (23,1)	74 (43,8)	$X^2=5,292;$ $p>,05$
	6-10 yıl	43 (37,4)	27 (23,5)	45 (39,1)	
	11 yıl ve üzeri	46 (43,4)	28 (26,4)	32 (30,2)	

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunda “*programın içeriğinin açık bir şekilde anlaşılması*”, “*içeriğin öğrenci merkezli eğitime uygun olması*”, “*programın içeriğinin öğretmenlere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermekte olması*,” “*programın içeriğinin işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiş olması*”, “*programda ünitelere yer verilmemiş olması*”, “*programın öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirmesi*”, “*programda aile katılımının önemli olması*,” “*programın geliştirilmeye açık olması*”, “*içeriğin programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiş olması*”, “*programın içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olması*” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Programın içeriğinin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 110 (%65,1)’unun “Katılmıyorum”, 37 (%21,9)’sinin “Kararsızım” ve 22 (%13)’sinin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 86 (%74,8)’sının “Katılmıyorum”, 25 (%21,7)’inin “Kararsızım” ve 4 (%3,5)’ünün “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 82 (%77,4)’sinin “Katılmıyorum”, 18 (%17)’inin “Kararsızım” ve 6 (%5,7)’sının “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın içeriğinin işitme engelli

öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programda konuların amaç değil araç olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 57 (%33,7)’sinin “Katılmıyorum”, 57 (%33,7)’sinin “Kararsızım” ve 55 (%32,5)’inin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 44 (%38,3)’ünün “Katılmıyorum”, 38 (%33)’inin “Kararsızım” ve 33 (%28,7)’ünün “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 54 (%50,9)’ünün “Katılmıyorum”, 16 (%15,1)’sının “Kararsızım” ve 36 (%34)’sının “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programda konuların amaç değil araç olması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programın işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanınması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 81 (%47,9)’inin “Katılmıyorum”, 45 (%26,6)’inin “Kararsızım” ve 43 (%25,4)’ünün “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 60 (%52,2)’inin “Katılmıyorum”, 36 (%31,3)’sının “Kararsızım” ve 19 (%16,5)’unun “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 68 (%64,2)’inin “Katılmıyorum”, 26 (%24,5)’sının “Kararsızım” ve 12 (%11,3)’sinin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanınması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programda yaratıcılığın ön planda olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 73 (%43,2)’ünün “Katılmıyorum”, 56 (%33,1)’sının “Kararsızım” ve 40 (%23,7)’inin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 61 (%53)’inin “Katılmıyorum”, 24 (%20,9)’ünün “Kararsızım” ve 30 (%26,1)’unun “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 64 (%60,4)’ünün “Katılmıyorum”, 22 (%20,8)’sinin “Kararsızım” ve 20 (%18,9)’sinin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını

belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programda yaratıcılığın ön planda olması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 89 (%52,7)’unun “Katılmıyorum”, 40 (%23,7)’inin “Kararsızım” ve 40 (%23,7)’inin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 67 (%58,3)’sinin “Katılmıyorum”, 25 (%21,7)’inin “Kararsızım” ve 23 (%20)’ünün “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 80 (%75,5)’inin “Katılmıyorum”, 18 (%17)’inin “Kararsızım” ve 8 (%7,5)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programda problem çözme ve oyunun temel etkinlikler olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 78 (%46,2)’inin “Katılmıyorum”, 31 (%18,3)’inin “Kararsızım” ve 60 (%35,5)’inin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 50 (%43,5)’sinin “Katılmıyorum”, 30 (%26,1)’unun “Kararsızım” ve 35 (%30,4)’inin “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 60 (%56,6)’inin “Katılmıyorum”, 26 (%24,5)’sının “Kararsızım” ve 20 (%18,9)’sinin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programda problem çözme ve oyunun temel etkinlikler olması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programda belirli gün ve haftaların yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 60 (%35,5)’inin “Katılmıyorum”, 62 (%36,7)’sinin “Kararsızım” ve 47 (%27,8)’sinin “Katılıyorum”

dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 38 (%33)’inin “Katılmıyorum”, 35 (%30,4)’inin “Kararsızım” ve 42 (%36,5)’sinin “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 56 (%52,8)’sının “Katılmıyorum”, 24 (%22,6)’ünün “Kararsızım” ve 26 (%24,5)’sının “Katılıyorum” dediği görölmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programda belirli gün ve haftaların yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş olması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 16’da öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Eğitim Durumları	Kıdem	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N(%)	N(%)	N(%)	
Eğitim durumları, işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	5 yıla kadar	106 (62,7)	28 (16,6)	35 (20,7)	X ² =8,520; p>,05
	6-10 yıl	72 (62,6)	16 (13,9)	27 (23,5)	
	11 yıl ve üzeri	78 (73,6)	18 (17,0)	10 (9,4)	
Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	5 yıla kadar	102 (60,4)	38 (22,5)	29 (17,2)	X ² =11,647 ; p<,05
	6-10 yıl	80 (69,6)	10 (8,7)	25 (21,7)	
	11 yıl ve üzeri	68 (64,2)	24 (22,6)	14 (13,2)	
Eğitim ortamı hazırlanırken, sınıf dışındaki ortamlarda göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir.	5 yıla kadar	35 (20,7)	16 (9,5)	118 (69,8)	X ² =3,472; p>,05
	6-10 yıl	23 (20,0)	16 (13,9)	76 (66,1)	
	11 yıl ve üzeri	20 (18,9)	18 (17,0)	68 (64,2)	
Etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamalar yapılabilir.	5 yıla kadar	23 (13,6)	19 (11,2)	127 (75,1)	X ² =,316; p>,05

	6-10 yıl	15 (13,0)	13 (11,3)	87 (75,7)	
	11 yıl ve üzeri	12 (11,3)	12 (11,3)	82 (77,4)	
Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir.	5 yıla kadar	21 (12,4)	20 (11,8)	128 (75,7)	$X^2=6,453;$ $p>,05$
	6-10 yıl	17 (14,8)	5 (4,3)	93 (80,9)	
	11 yıl ve üzeri	10 (9,4)	8 (7,5)	88 (83,0)	
Seçilen eğitim etkinlikleri, işitme engelli çocuğun yaşantılarından yararlanarak oluşturulabilir.	5 yıla kadar	28 (16,6)	18 (10,7)	123 (72,8)	$X^2=1,285;$ $p>,05$
	6-10 yıl	22 (19,1)	9 (7,8)	84 (73,0)	
	11 yıl ve üzeri	18 (17,0)	8 (7,5)	80 (75,5)	
Eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir	5 yıla kadar	32 (18,9)	9 (5,3)	128 (75,7)	$X^2=5,506;$ $p>,05$
	6-10 yıl	21 (18,3)	5 (4,3)	89 (77,4)	
	11 yıl ve üzeri	16 (15,1)	12 (11,3)	78 (73,6)	

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunda “eğitim durumlarının işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olması”, “eğitim ortamı hazırlanırken sınıf dışındaki ortamlarda göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir olması”, “etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamaların yapılabilir olması”, “etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması”, “seçilen eğitim etkinliklerinin işitme

engelli çocuğun yaşantılarından yararlanarak oluşturulabilir olması” ve “eğitim etkinliklerini planlarken işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir.

“Eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 102 (%60,4)’sinin “Katılmıyorum”, 38 (%22,5)’inin “Kararsızım” ve 29 (%17,2)’ünün “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 80 (%69,6)’inin “Katılmıyorum”, 10 (%8,7)’ünün “Kararsızım” ve 25 (%21,7)’inin “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 68 (%64,2)’inin “Katılmıyorum”, 24 (%22,6)’ünün “Kararsızım” ve 14 (%13,2)’ünün “Katılıyorum” dediği görölmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması” konusuna “6-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 17’de öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Değerlendirme	Kıdem	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Program; öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.	5 yıla kadar	84 (49,7)	54 (32,0)	31 (18,3)	X ² =10,520 ; p<,05
	6-10 yıl	58 (50,4)	38 (33,0)	19 (16,5)	
	11 yıl ve üzeri	72 (67,9)	24 (22,6)	10 (9,4)	
Programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	5 yıla kadar	92 (54,4)	45 (26,6)	32 (18,9)	X ² =8,296; p>,05
	6-10 yıl	70 (60,9)	31 (27,0)	14 (12,2)	
	11 yıl ve üzeri	74 (69,8)	22 (20,8)	10 (9,4)	
Değerlendirme, işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	5 yıla kadar	91 (53,8)	43 (25,4)	35 (20,7)	X ² =16,425 ; p<,05
	6-10 yıl	64 (55,7)	23 (20,0)	28 (24,3)	
	11 yıl ve üzeri	74 (69,8)	26 (24,5)	6 (5,7)	
Değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	5 yıla kadar	86 (50,9)	37 (21,9)	46 (27,2)	X ² =12,327 ; p<,05
	6-10 yıl	65 (56,5)	23 (20,0)	27 (23,5)	
	11 yıl ve üzeri	76 (71,7)	16 (15,1)	14 (13,2)	

Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	5 yıla kadar	63 (37,3)	42 (24,9)	64 (37,9)	$X^2=3,239;$ $p>,05$
	6-10 yıl	44 (38,3)	23 (20,0)	48 (41,7)	
	11 yıl ve üzeri	48 (45,3)	24 (22,6)	34 (32,1)	
Program, öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol göstericidir.	5 yıla kadar	74 (43,8)	58 (34,3)	37 (21,9)	$X^2=10,285$ $p<,05$
	6-10 yıl	55 (47,8)	29 (25,2)	31 (27,0)	
	11 yıl ve üzeri	64 (60,4)	26 (24,5)	16 (15,1)	
Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	5 yıla kadar	89 (52,7)	44 (26,0)	36 (21,3)	$X^2=3,250;$ $p>,05$
	6-10 yıl	61 (53,0)	30 (26,1)	24 (20,9)	
	11 yıl ve üzeri	60 (56,6)	32 (30,2)	14 (13,2)	
Değerlendirme sonuçları, programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	5 yıla kadar	91 (53,8)	42 (24,9)	36 (21,3)	$X^2=5,048;$ $p>,05$
	6-10 yıl	59 (51,3)	36 (31,3)	20 (17,4)	
	11 yıl ve üzeri	66 (62,3)	26 (24,5)	14 (13,2)	

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunda “programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiş olması”, “değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmakta olması”, “programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olması” ve “değerlendirme sonuçlarının programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermesi” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmesi” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 84 (%49,7)’ünün “Katılmıyorum”, 54 (%32)’ünün “Kararsızım” ve 31 (%18,3)’inin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 58 (%50,4)’inin “Katılmıyorum”, 38 (%33)’inin “Kararsızım” ve 19 (%16,5)’unun “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 72 (%67,9)’ünün “Katılmıyorum”, 24 (%22,6)’ünün “Kararsızım” ve 10 (%9,4)’ünün “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmesi” konusunda “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması” konusunda “5 yıla” kadar kıdeme sahip olan öğretmenlerin 91 (%53,8)’inin “Katılmıyorum”, 43 (%25,4)’ünün “Kararsızım” ve 35 (%20,7)’inin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 64 (%55,7)’ünün “Katılmıyorum”, 23 (%20)’ünün “Kararsızım” ve 28 (%24,3)’inin “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 74 (%69,8)’ünün “Katılmıyorum”, 26 (%24,5)’inin “Kararsızım” ve 6 (%5,7)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 86 (%50,9)’ünün “Katılmıyorum”, 37 (%21,9)’ünün “Kararsızım” ve 46 (%27,2)’ünün “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 65 (%56,5)’inin “Katılmıyorum”, 23 (%20)’ünün “Kararsızım” ve 27 (%23,5)’ünün “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 76 (%71,7)’ünün “Katılmıyorum”, 16 (%15,1)’ünün

“Kararsızım” ve 14 (%13,2)’ünün “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması” konusunda “5 yıla kadar” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 74 (%43,8)’ünün “Katılmıyorum”, 58 (%34,3)’inin “Kararsızım” ve 37 (%21,9)’sinin “Katılıyorum” dediği; “6-10 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin 55 (%47,8)’inin “Katılmıyorum”, 29 (%25,2)’unun “Kararsızım” ve 31 (%27)’inin “Katılıyorum”; “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 64 (%60,4)’ünün “Katılmıyorum”, 26 (%24,5)’sının “Kararsızım” ve 16 (%15,1)’sının “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması” konusuna “11 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 18’de öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Amaç ve Kazanımlar	Görev Yeri	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Programın amaç ve kazanımları, işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.	İl merkezi	198 (72,3)	42 (15,3)	34 (12,4)	X ² =11,065; p<,05
	İlçe merkezi	96 (82,8)	4 (3,4)	16 (13,8)	
Programın amaç ve kazanımları, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	İl merkezi	192 (70,1)	44 (16,1)	38 (13,9)	X ² =13,518; p<,05
	İlçe merkezi	99 (85,3)	4 (3,4)	13 (11,2)	
İşitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımlar, günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilir.	İl merkezi	132 (48,2)	36 (13,1)	106 (38,7)	X ² =9,918; p<,05
	İlçe merkezi	75 (64,7)	14 (12,1)	27 (23,3)	
Programda bulunan amaç ve kazanımların sayısı işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir.	İl merkezi	54 (19,7)	32 (11,7)	188 (68,6)	X ² =14,402; p<,05
	İlçe merkezi	44 (37,9)	10 (8,6)	62 (53,4)	
Günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımlar eklenebilir.	İl merkezi	52 (19,0)	16 (5,8)	206 (75,2)	X ² =11,669; p<,05
	İlçe merkezi	35 (30,2)	0 (0,0)	81 (69,8)	

Amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunlar yıl içerisinde tekrarlanabilir.	İl merkezi	44 (16,1)	20 (7,3)	210 (76,6)	X²=9,076; p<,05
	İlçe merkezi	22 (19,0)	0 (0,0)	94 (81,0)	
Bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmelidir.	İl merkezi	38 (13,9)	12 (4,4)	224 (81,8)	X²=,180; p>,05
	İlçe merkezi	18 (15,5)	5 (4,3)	93 (80,2)	
Amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmelidir.	İl merkezi	44 (16,1)	20 (7,3)	210 (76,6)	X²=9,458; p<,05
	İlçe merkezi	34 (29,3)	5 (4,3)	77 (66,4)	

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin yerleşim yerlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunda “*bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmesi*” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Programın amaç ve kazanımlarının işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 198 (%72,3)’inin “Katılmıyorum”, 42 (%15,3)’sinin “Kararsızım” ve 34 (%12,4)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 96 (%82,8)’sının “Katılmıyorum”, 4 (%3,4)’ünün “Kararsızım” ve 16 (%13,8)’sının “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın amaç ve kazanımlarının işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programın amaç ve kazanımlarının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmiş olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 192 (%70,1)’sının “Katılmıyorum”, 44 (%16,1)’sının “Kararsızım” ve 38 (%13,9)’sının “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 99

(%85,3)'inin “Katılmıyorum”, 4 (%3,4)'unun “Kararsızım” ve 13 (%11,2)'inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın amaç ve kazanımlarının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmiş olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“İşitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımların günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilir olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 132 (%48,2)'sının “Katılmıyorum”, 36 (%13,1)'sının “Kararsızım” ve 106 (%38,7)'sının “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 75 (%64,7)'inin “Katılmıyorum”, 14 (%12,1)'unun “Kararsızım” ve 27 (%23,3)'inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “işitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımların günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilir olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programda bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 54 (%19,7)'ünün “Katılmıyorum”, 32 (%11,7)'sinin “Kararsızım” ve 188 (%68,6)'inin “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 44 (%37,9)'ünün “Katılmıyorum”, 10 (%8,6)'unun “Kararsızım” ve 62 (%53,4)'sinin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programda bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilir olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 52 (%19)’sının “Katılmıyorum”, 16 (%5,8)’sının “Kararsızım” ve 206 (%75,2)’sının “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 35 (%30,2)’inin “Katılmıyorum”, 0 (%0)’unun “Kararsızım” ve 81 (%69,8)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilir olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunlar yıl içerisinde tekrarlanabilir olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 44 (%16,1)’sının “Katılmıyorum”, 20 (%7,3)’sının “Kararsızım” ve 210 (%76,6)’sının “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 22 (%19)’inin “Katılmıyorum”, 0 (%0)’unun “Kararsızım” ve 94 (%81)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunlar yıl içerisinde tekrarlanabilir olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

“Amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 44 (%16,1)’sının “Katılmıyorum”, 20 (%7,3)’sının “Kararsızım” ve 210 (%76,6)’sının “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 34 (%29,3)’inin “Katılmıyorum”, 5 (%4,3)’unun “Kararsızım” ve 77 (%66,4)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına

hizmet etmesine dikkat edilmesi” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 19’da öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

İçerik	Görev Yeri	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Programın içeriği, açık bir şekilde anlaşılmaktadır.	İl merkezi	132 (48,2)	84 (30,7)	58 (21,2)	X ² =4,485; p>,05
	İlçe merkezi	62 (53,4)	40 (34,5)	14 (12,1)	
İçerik, öğrenci merkezli eğitime uygundur.	İl merkezi	140 (51,1)	68 (24,8)	66 (24,1)	X ² =,306; p>,05
	İlçe merkezi	60 (51,7)	26 (22,4)	30 (25,9)	
Programın içeriği, öğretmenlere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir.	İl merkezi	162 (59,1)	52 (19,0)	60 (21,9)	X ² =1,479; p>,05
	İlçe merkezi	63 (54,3)	21 (18,1)	32 (27,6)	
Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.	İl merkezi	196 (71,5)	48 (17,5)	30 (10,9)	X ² =3,689; p>,05
	İlçe merkezi	85 (73,3)	25 (21,6)	6 (5,2)	
Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkilidir.	İl merkezi	190 (69,3)	60 (21,9)	24 (8,8)	X ² =1,692; p>,05
	İlçe merkezi	88 (75,9)	20 (17,2)	8 (6,9)	

Programda konular amaç değil araçtır.	İl merkezi	104 (38,0)	76 (27,7)	94 (34,3)	$X^2=2,738;$ $p>,05$
	İlçe merkezi	51 (44,0)	35 (30,2)	30 (25,9)	
Programda ünitelere yer verilmemiştir.	İl merkezi	122 (44,5)	88 (32,1)	64 (23,4)	$X^2=1,990;$ $p>,05$
	İlçe merkezi	60 (51,7)	30 (25,9)	26 (22,4)	
Program, işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanır.	İl merkezi	150 (54,7)	82 (29,9)	42 (15,3)	$X^2=8,766;$ $p<,05$
	İlçe merkezi	59 (50,9)	25 (21,6)	32 (27,6)	
Programda yaratıcılık ön plandadır.	İl merkezi	140 (51,1)	76 (27,7)	58 (21,2)	$X^2=2,357;$ $p>,05$
	İlçe merkezi	58 (50,0)	26 (22,4)	32 (27,6)	
Program, öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir.	İl merkezi	76 (27,7)	68 (24,8)	130 (47,4)	$X^2=5,407;$ $p>,05$
	İlçe merkezi	44 (37,9)	19 (16,4)	53 (45,7)	
Program, işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlar.	İl merkezi	154 (56,2)	70 (25,5)	50 (18,2)	$X^2=10,702;$ $p<,05$
	İlçe merkezi	82 (70,7)	13 (11,2)	21 (18,1)	
Programda problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.	İl merkezi	120 (43,8)	70 (25,5)	84 (30,7)	$X^2=8,478;$ $p<,05$
	İlçe merkezi	68 (58,6)	17 (14,7)	31 (26,7)	
Programda aile katılımı önemlidir.	İl merkezi	96 (35,0)	52 (19,0)	126 (46,0)	$X^2=5,085;$ $p>,05$

	İlçe merkezi	52 (44,8)	13 (11,2)	51 (44,0)	
Programda belirli gün ve haftalar, yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.	İl merkezi	110 (40,1)	92 (33,6)	72 (26,3)	$X^2=5,252;$ $p>,05$
	İlçe merkezi	44 (37,9)	29 (25,0)	43 (37,1)	
Program geliştirilmeye açıktır.	İl merkezi	110 (40,1)	68 (24,8)	96 (35,0)	$X^2=4,104;$ $p>,05$
	İlçe merkezi	52 (44,8)	18 (15,5)	46 (39,7)	
İçerik, programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiştir.	İl merkezi	114 (41,6)	86 (31,4)	74 (27,0)	$X^2=,186;$ $p>,05$
	İlçe merkezi	51 (44,0)	35 (30,2)	30 (25,9)	
Programın içeriği dikkate alındığında, günlük yaşamla ilişkilendirilebilir.	İl merkezi	98 (35,8)	72 (26,3)	104 (38,0)	$X^2=2,441;$ $p>,05$
	İlçe merkezi	47 (40,5)	22 (19,0)	47 (40,5)	

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin görev yerlerine göre, okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunda “*programın içeriğinin, açık bir şekilde anlaşılması, içeriğin öğrenci merkezli eğitime uygun olması*”, “*içeriğin öğretmenlere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermesi*”, “*içeriğin işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiş olması*”, “*içeriğin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması*”, “*konuların amaç değil araç olması, programda ünitelere yer verilmemiş olması*”, “*programda yaratıcılığın ön planda olması, programın öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirmesi*”, “*programda aile katılımının önemli olması*”, “*programda belirli gün ve haftaların yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş olması*”, “*programın geliştirilmeye açık olması*”, “*içeriğin programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiş olması*” ve “*programın içeriği dikkate*

alındığında, günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olması” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Programın işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanınması” konusunda il merkezinde göre yapan öğretmenlerin 150 (%54,7)’sinin “Katılmıyorum”, 82 (%29,9)’sinin “Kararsızım” ve 42 (%15,3)’sinin “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 59 (%50,9)’unun “Katılmıyorum”, 25 (%21,6)’inin “Kararsızım” ve 32 (%27,6)’sinin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanınması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

“Programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması” konusunda il merkezinde göre yapan öğretmenlerin 154 (%56,2)’ünün “Katılmıyorum”, 70 (%25,5)’inin “Kararsızım” ve 50 (%18,2)’sinin “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 82 (%70,7)’sinin “Katılmıyorum”, 13 (%11,2)’ünün “Kararsızım” ve 21 (%18,1)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programda problem çözme ve oyunun temel etkinlikler olması” konusunda il merkezinde göre yapan öğretmenlerin 120 (%43,8)’sinin “Katılmıyorum”, 70 (%25,5)’sinin “Kararsızım” ve 84 (%26,7)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 68 (%58,6)’inin “Katılmıyorum”, 17 (%14,7)’ünün “Kararsızım” ve 31 (%26,7)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programda problem çözme ve oyunun

temel etkinlikler olması konusuna” ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 20’de öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin göre yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Eğitim Durumları	Görev Yeri	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Eğitim durumları, işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	İl merkezi	180 (65,7)	48 (17,5)	46 (16,8)	X ² =2,920; p>,05
	İlçe merkezi	76 (65,5)	14 (12,1)	26 (22,4)	
Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	İl merkezi	172 (62,8)	60 (21,9)	42 (15,3)	X ² =8,492; p<,05
	İlçe merkezi	78 (67,2)	12 (10,3)	26 (22,4)	
Eğitim ortamı hazırlanırken, sınıf dışındaki ortamlarda göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir.	İl merkezi	56 (20,4)	42 (15,3)	176 (64,2)	X ² =5,798; p>,05
	İlçe merkezi	22 (19,0)	8 (6,9)	86 (74,1)	
Etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamalar yapılabilir.	İl merkezi	40 (14,6)	34 (12,4)	200 (73,0)	X ² =4,332; p>,05
	İlçe merkezi	10 (8,6)	10 (8,6)	96 (82,8)	
Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir.	İl merkezi	36 (13,1)	30 (10,9)	208 (75,9)	X ² =8,533; p<,05
	İlçe merkezi	12 (10,3)	3 (2,6)	101 (87,1)	
Seçilen eğitim etkinlikleri, işitme engelli çocuğun yaşantılarından yararlanarak oluşturulabilir.	İl merkezi	46 (16,8)	30 (10,9)	198 (72,3)	X ² =4,444; p>,05
	İlçe merkezi	22 (19,0)	5 (4,3)	89 (76,7)	
Eğitim etkinliklerini planlarken,	İl merkezi	44 (16,1)	26 (9,5)	204 (74,5)	X ² =12,5

işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir.	İlçe merkezi	25 (21,6)	0 (0,0)	91 (78,4)	69; p<,05
--	--------------	-----------	---------	-----------	-------------------------------

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin görev yerlerine göre, “*eğitim durumlarının işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olması*”, “*eğitim ortamı hazırlanırken sınıf dışındaki ortamlarda göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir olması*”, “*etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamaların yapılabilir olması*” ve “*seçilen eğitim etkinliklerin işitme engelli çocuğun yaşantularından yararlanarak oluşturulabilir olması*” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 172 (%62,8)’sinin “Katılmıyorum”, 60 (%21,9)’inin “Kararsızım” ve 42 (%15,3)’sinin “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 78 (%67,2)’inin “Katılmıyorum”, 12 (%10,3)’sinin “Kararsızım” ve 26 (%22,4)’sinin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 36 (%13,1)’sinin “Katılmıyorum”, 30 (%10,9)’unun “Kararsızım” ve 208 (%75,9)’inin “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 12 (%10,3)’sinin “Katılmıyorum”, 3 (%2,6)’ünün “Kararsızım” ve 101 (%87,1)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte

kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

“Eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 44 (%16,1)’ünün “Katılmıyorum”, 26 (%9,5)’sının “Kararsızım” ve 204 (%74,5)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 25 (%21,6)’inin “Katılmıyorum”, 0 (%0)’ının “Kararsızım” ve 91 (%78,4)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması “ konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

Tablo 21’de öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Değerlendirme	Yerleşim	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Program; öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.	İl merkezi	138 (50,4)	92 (33,6)	44 (16,1)	X ² =8,23 2; p<,05
	İlçe merkezi	76 (65,5)	24 (20,7)	16 (13,8)	
Programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	İl merkezi	154 (56,2)	78 (28,5)	42 (15,3)	X ² =7,51 6; p<,05
	İlçe merkezi	82 (70,7)	20 (17,2)	14 (12,1)	
Değerlendirme, işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	İl merkezi	150 (54,7)	74 (27,0)	50 (18,2)	X ² =7,19 9; p<,05
	İlçe merkezi	79 (68,1)	18 (15,5)	19 (16,4)	
Değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	İl merkezi	142 (51,8)	66 (24,1)	66 (24,1)	X ² =17,7 56; p<,05
	İlçe merkezi	85 (73,3)	10 (8,6)	21 (18,1)	
Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	İl merkezi	120 (43,8)	66 (24,1)	88 (32,1)	X ² =11,4 16; p<,05
	İlçe merkezi	35 (30,2)	23 (19,8)	58 (50,0)	

Program, öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol göstericidir.	İl merkezi	136 (49,6)	90 (32,8)	48 (17,5)	X²=11,684; p<,05
	İlçe merkezi	57 (49,1)	23 (19,8)	36 (31,0)	
Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	İl merkezi	150 (54,7)	84 (30,7)	40 (14,6)	X²=13,533; p<,05
	İlçe merkezi	60 (51,7)	22 (19,0)	34 (29,3)	
Değerlendirme sonuçları, programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	İl merkezi	140 (51,1)	82 (29,9)	52 (19,0)	X²=7,277; p<,05
	İlçe merkezi	76 (65,5)	22 (19,0)	18 (15,5)	

“Programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği” konusunda bilgilendirmekte olması konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 138 (%50,4)’ünün “Katılmıyorum”, 92 (%33,6)’sinin “Kararsızım” ve 44 (%16,1)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 76 (%65,5)’sının “Katılmıyorum”, 24 (%20,7)’ünün “Kararsızım” ve 16 (%13,8)’sının “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiş olması” konusunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin 154 (%56,2)’sinin “Katılmıyorum”, 78 (%28,5)’sinin “Kararsızım” ve 42 (%15,3)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 82 (%70,7)’inin “Katılmıyorum”, 20 (%17,2)’ünün “Kararsızım” ve 14 (%12,1)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel

olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiş olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması” konusunda il merkezinde göre yapan öğretmenlerin 150 (%54,7)’sinin “Katılmıyorum”, 74 (%27)’sinin “Kararsızım” ve 50 (%18,2)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 79 (%68,1)’inin “Katılmıyorum”, 18 (%15,5)’ünün “Kararsızım” ve 19 (%16,4)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması “ konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması” konusunda il merkezinde göre yapan öğretmenlerin 142 (%51,8)’sinin “Katılmıyorum”, 66 (%24,1)’sinin “Kararsızım” ve 66 (%24,1)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 85 (%73,3)’inin “Katılmıyorum”, 10 (%8,6)’ünün “Kararsızım” ve 21 (%18,1)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle” değerlendirilmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

“Değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmakta olması” konusunda il merkezinde göre yapan öğretmenlerin 120 (%43,8)’sinin “Katılmıyorum”, 66 (%24,1)’sinin “Kararsızım” ve 88 (%32,1)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 35 (%30,2)’inin “Katılmıyorum”, 23 (%19,8)’ünün “Kararsızım” ve 58 (%50)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05

düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmakta olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

“Programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması” konusunda il merkezinde göre yapan öğretmenlerin 136 (%49,6)’sinin “Katılmıyorum”, 90 (%32,8)’sinin “Kararsızım” ve 48 (%17,5)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 57 (%49,1)’inin “Katılmıyorum”, 23 (%19,8)’ünün “Kararsızım” ve 36 (%31)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

“Programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olması” konusunda il merkezinde göre yapan öğretmenlerin 150 (%54,7)’sinin “Katılmıyorum”, 84 (%30,7)’sinin “Kararsızım” ve 40 (%14,6)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 60 (%51,7)’inin “Katılmıyorum”, 22 (%19)’ünün “Kararsızım” ve 34 (%29,3)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olması” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

“Değerlendirme sonuçlarının programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermesi” konusunda il merkezinde göre yapan öğretmenlerin 140 (%51,1)’sinin “Katılmıyorum”, 82 (%29,9)’sinin “Kararsızım” ve 52 (%19)’ünün “Katılıyorum” dediği; ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise 76 (%65,5)’inin “Katılmıyorum”, 22 (%19)’ünün “Kararsızım” ve 18 (%15,5)’inin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Görev yerine göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle

“değerlendirme sonuçlarının programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermesi” konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 22’de öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Amaç ve Kazanımlar	Bölüm	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Programın amaç ve kazanımları, işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.	İE Öğrt.	228 (75,7)	33 (11,0)	40 (13,3)	X ² =1,02 2; p>,05
	Diğer	66 (74,2)	13 (14,6)	10 (11,2)	
Programın amaç ve kazanımları, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	İE Öğrt.	231 (76,7)	35 (11,6)	35 (11,6)	X ² =3,41 4; p>,05
	Diğer	60 (67,4)	13 (14,6)	16 (18,0)	
İşitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımlar, günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilir.	İE Öğrt.	161 (53,5)	43 (14,3)	97 (32,2)	X ² =3,61 3; p>,05
	Diğer	46 (51,7)	7 (7,9)	36 (40,4)	
Programda bulunan amaç ve kazanımların sayısı işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir.	İE Öğrt.	70 (23,3)	37 (12,3)	194 (64,5)	X ² =4,70 7; p>,05
	Diğer	28 (31,5)	5 (5,6)	56 (62,9)	
Günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımlar eklenebilir.	İE Öğrt.	68 (22,6)	13 (4,3)	220 (73,1)	X ² =,243 ; p>,05
	Diğer	19 (21,3)	3 (3,4)	67 (75,3)	
Amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunlar yıl içerisinde tekrarlanabilir.	İE Öğrt.	49 (16,3)	14 (4,7)	238 (79,1)	X ² =1,12 1; p>,05
	Diğer	17 (19,1)	6 (6,7)	66 (74,2)	
Bir amaç ve kazanımın yıllık plana	İE Öğrt.	43 (14,3)	11 (3,7)	247 (82,1)	X ² =1,60

alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmelidir.	Diğer	13 (14,6)	6 (6,7)	70 (78,7)	5; p>,05
	İE Öğrt.	57 (18,9)	22 (7,3)	222 (73,8)	
Amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmelidir.	Diğer	21 (23,6)	3 (3,4)	65 (73,0)	X ² =2,41 2; p>,05
	İE Öğrt.	57 (18,9)	22 (7,3)	222 (73,8)	

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin bölümlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar” boyutunda “*programın amaç ve kazanımlarının, işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması*”, “*işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmesi*”, “*işitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımların, günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilmesi*”, “*programda bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilmesi*”, “*günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilir olması*”, “*amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleştiremeyeceği dikkate alınarak, bunların yıl içerisinde tekrarlanabilmesi*”, “*bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına*”, “*işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmesi ve amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi*” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 23'te öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının "İçerik" boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının "İçerik" boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

İçerik	Bölüm	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Programın içeriği, açık bir şekilde anlaşılmaktadır.	İE Öğrt.	148 (49,2)	104 (34,6)	49 (16,3)	X ² =6,643; p<,05
	Diğer	46 (51,7)	20 (22,5)	23 (25,8)	
İçerik, öğrenci merkezli eğitime uygundur.	İE Öğrt.	154 (51,2)	75 (24,9)	72 (23,9)	X ² =,626; p>,05
	Diğer	46 (51,7)	19 (21,3)	24 (27,0)	
Programın içeriği, öğretmenlere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir.	İE Öğrt.	168 (55,8)	58 (19,3)	75 (24,9)	X ² =2,006; p>,05
	Diğer	57 (64,0)	15 (16,9)	17 (19,1)	
Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.	İE Öğrt.	213 (70,8)	56 (18,6)	32 (10,6)	X ² =3,115; p>,05
	Diğer	68 (76,4)	17 (19,1)	4 (4,5)	
Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkilidir.	İE Öğrt.	209 (69,4)	65 (21,6)	27 (9,0)	X ² =2,324; p>,05
	Diğer	69 (77,5)	15 (16,9)	5 (5,6)	
Programda konular amaç değil araçtır.	İE Öğrt.	114 (37,9)	97 (32,2)	90 (29,9)	X ² =3,216; p>,05
	Diğer	41 (46,1)	14 (15,7)	34 (38,2)	
Programda ünitelere yer verilmemiştir.	İE Öğrt.	142 (47,2)	97 (32,2)	62 (20,6)	X ² =5,277; p>,05
	Diğer	40 (44,9)	21 (23,6)	28 (31,5)	
Program, işitme engelliler	İE Öğrt.	163 (54,2)	80 (26,6)	58 (19,3)	X ² =,492;

öğretmenine özgürlük tanır.	Diğer	46 (51,7)	27 (30,3)	16 (18,0)	$p>,05$
Programda yaratıcılık ön plandadır.	İE Öğrt.	146 (48,5)	78 (25,9)	77 (25,6)	$X^2=4,946$; $p>,05$
	Diğer	52 (58,4)	24 (27,0)	13 (14,6)	
Program, öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir.	İE Öğrt.	90 (29,9)	67 (22,3)	144 (47,8)	$X^2=,562$; $p>,05$
	Diğer	30 (33,7)	20 (22,5)	39 (43,8)	
Program, işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlar.	İE Öğrt.	181 (60,1)	70 (23,3)	50 (16,6)	$X^2=4,286$; $p>,05$
	Diğer	55 (61,8)	13 (14,6)	21 (23,6)	
Programda problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.	İE Öğrt.	147 (48,8)	64 (21,3)	90 (29,9)	$X^2=,832$; $p>,05$
	Diğer	41 (46,1)	23 (25,8)	25 (28,1)	
Programda aile katılımı önemlidir.	İE Öğrt.	114 (37,9)	50 (16,6)	137 (45,5)	$X^2=,009$; $p>,05$
	Diğer	34 (38,2)	15 (16,9)	40 (44,9)	
Programda belirli gün ve haftalar, yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.	İE Öğrt.	112 (37,2)	100 (33,2)	89 (29,6)	$X^2=3,788$; $p>,05$
	Diğer	42 (47,2)	21 (23,6)	26 (29,2)	
Program geliştirilmeye açıktır.	İE Öğrt.	122 (40,5)	66 (21,9)	113 (37,5)	$X^2=,795$; $p>,05$
	Diğer	40 (44,9)	20 (22,5)	29 (32,6)	
İçerik, programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiştir.	İE Öğrt.	124 (41,2)	99 (32,9)	78 (25,9)	$X^2=2,144$; $p>,05$
	Diğer	41 (46,1)	22 (24,7)	26 (29,2)	
Programın içeriği dikkate alındığında, günlük yaşamla ilişkilendirilebilir.	İE Öğrt.	111 (36,9)	72 (23,9)	118 (39,2)	$X^2=,131$; $p>,05$
	Diğer	34 (38,2)	22 (24,7)	33 (37,1)	

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin bölümlerine göre, okul öncesi eğitim programının “İçerik” boyutunda “içeriğin öğrenci merkezli eğitime uygun olması”, “içeriğin öğretmenlere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermesi”, “içeriğin işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiş olması”, “içeriğin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması”, “programda konuların amaç değil araç olması”, “programda ünitelere yer verilmemiş olması”, “programın işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanınması”, “programda yaratıcılığın ön planda olması”, “programın öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirmesi”, “programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması”. “programda problem çözme ve oyunun temel etkinlikler olması, programda aile katılımının önemli olması”, “programda belirli gün ve haftaların yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş olması”, “programın geliştirilmeye açık olması”, “içeriğin programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiş olması” ve “programın içeriği dikkate alındığında, günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olması” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Programın içeriğinin açık bir şekilde anlaşılmakta olması” konusunda işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin 148 (%49,2)’inin “Katılmıyorum”, 104 (%34,6)’ünün “Kararsızım” ve 49 (%16,3)’unun “Katılıyorum” dediği; diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin ise 46 (%51,7)’sının “Katılmıyorum”, 20 (%22,5)’sinin “Kararsızım” ve 23 (%25,8)’ünün “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Bölüme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “programın içeriğinin açık bir şekilde anlaşılmakta olması” konusuna işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin daha az katıldığı söylenebilir.

Tablo 24’te öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Eğitim Durumları	Bölüm	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Eğitim durumları, işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	İE Öğrt.	194 (64,5)	49 (16,3)	58 (19,3)	X ² =,871; p>,05
	Diğer	62 (69,7)	13 (14,6)	14 (15,7)	
Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	İE Öğrt.	188 (62,5)	59 (19,6)	54 (17,9)	X ² =1,67 7; p>,05
	Diğer	62 (69,7)	13 (14,6)	14 (15,7)	
Eğitim ortamı hazırlanırken, sınıf dışındaki ortamlarda göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir.	İE Öğrt.	55 (18,3)	37 (12,3)	209 (69,4)	X ² =3,25 4; p>,05
	Diğer	23 (25,8)	13 (14,6)	53 (59,6)	
Etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamalar yapılabilir.	İE Öğrt.	33 (11,0)	37 (12,3)	231 (76,7)	X ² =4,86 6; p>,05
	Diğer	17 (19,1)	7 (7,9)	65 (73,0)	
Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir.	İE Öğrt.	31 (10,3)	23 (7,6)	247 (82,1)	X ² =6,70 5; p<,05
	Diğer	17 (19,1)	10 (11,2)	62 (69,7)	
Seçilen eğitim etkinlikleri, işitme engelli çocuğun yaşantılarından yararlanarak oluşturulabilir.	İE Öğrt.	47 (15,6)	27 (9,0)	227 (75,4)	X ² =3,10 7; p>,05
	Diğer	21 (23,6)	8 (9,0)	60 (67,4)	
Eğitim etkinliklerini planlarken,	İE Öğrt.	45 (15,0)	22 (7,3)	234 (77,7)	X ² =7,19

işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir.				1; p<,05
	Diğer	24 (27,0)	4 (4,5)	61 (68,5)

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin bölümlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Eğitim Durumları” boyutunda; “*eğitim durumlarının işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olması*”, “*eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması*”, “*eğitim ortamı hazırlanırken sınıf dışındaki ortamlarda göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir olması*”, “*etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamaların yapılabilir olması*” ve “*seçilen eğitim etkinliklerinin işitme engelli çocuğun yaşantularından yararlanarak oluşturulabilir olması*” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması” konusunda işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin 31 (%10,3)’inin “Katılmıyorum”, 23 (%7,6)’ünün “Kararsızım” ve 247 (%82,1)’sinin “Katılıyorum” dediği; diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ise 17 (%19,1)’sinin “Katılmıyorum”, 10 (%11,2)’unun “Kararsızım” ve 62 (%69,7)’sinin “Katılıyorum” dediği görülmektedir. Bölüme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması” konusuna işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

“Eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması” konusunda işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin 45 (%15)’inin “Katılmıyorum”, 22 (%7,3)’sinin “Kararsızım” ve 234 (%77,7)’ünün “Katılıyorum” dediği; diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin ise 24 (%27)’ünün “Katılmıyorum”, 4 (%4,5)’ünün “Kararsızım” ve 61 (%68,5)’inin “Katılıyorum” dediği

görülmektedir. Bölüme göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bulgudan hareketle “eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması” konusuna işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin daha çok katıldığı söylenebilir.

Tablo 25’te öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunun işitme engelli öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

Değerlendirme	Bölüm	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	X ²
		N (%)	N (%)	N (%)	
Program; öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.	İE Öğrt.	163 (54,2)	90 (29,9)	48 (15,9)	X ² =,406; p>,05
	Diğer	51 (57,3)	26 (29,2)	12 (13,5)	
Programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	İE Öğrt.	177 (58,8)	82 (27,2)	42 (14,0)	X ² =3,13 4; p>,05
	Diğer	59 (66,3)	16 (18,0)	14 (15,7)	
Değerlendirme, işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	İE Öğrt.	173 (57,5)	73 (24,3)	55 (18,3)	X ² =,843; p>,05
	Diğer	56 (62,9)	19 (21,3)	14 (15,7)	
Değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	İE Öğrt.	177 (58,8)	64 (21,3)	60 (19,9)	X ² =5,54 7; p>,05
	Diğer	50 (56,2)	12 (13,5)	27 (30,3)	
Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	İE Öğrt.	117 (38,9)	71 (23,6)	113 (37,5)	X ² =,597; p>,05
	Diğer	38 (42,7)	18 (20,2)	33 (37,1)	
Program, öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol göstericidir.	İE Öğrt.	140 (46,5)	90 (29,9)	71 (23,6)	X ² =5,32 3; p>,05
	Diğer	53 (59,6)	23 (25,8)	13 (14,6)	
Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	İE Öğrt.	158 (52,5)	84 (27,9)	59 (19,6)	X ² =,979; p>,05
	Diğer	52 (58,4)	22 (24,7)	15 (16,9)	
Değerlendirme sonuçları, programda	İE Öğrt.	162 (53,8)	88 (29,2)	51 (16,9)	X ² =4,59

aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	Diğer	54 (60,7)	16 (18,0)	19 (21,3)	0; p>,05
---	-------	-----------	-----------	-----------	----------

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin bölümlerine göre, okul öncesi eğitim programının “Değerlendirme” boyutunda “*programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmekte olması*”, “*programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiş olması*”, “*değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması*”, “*değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması*”, “*değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmakta olması*”, “*programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması*”, “*programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olması*” ve “*değerlendirme sonuçlarının programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermekte olması*” konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

5 TARTIŞMA

Bu araştırma; işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı Türkiye' nin farklı bölgelerinde görev yapan 390 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33,8' i erkek, % 66,2'si kadındır. Bu öğretmenlerin % 77,2'si işitme engelliler öğretmenliği mezunu iken, % 22,8'i ise diğer bölümlerden mezundur.

Öğretmenlerin %14,9 'u Akdeniz, %14,9'u Doğu Anadolu, %12,8'i Ege, %7,7'si Güneydoğu Anadolu, %20,5'i İç Anadolu, %14,9'u Karadeniz ve %20'si Marmara bölgesinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,3'ü 5 yıla kadar, %29,5 'i 6-10 yıl, %27,2'si ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olmakla birlikte; bu gruptaki öğretmenlerin %70,3'ü il merkezinde, %29,7'si ise ilçe merkezinde görev yapmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilmesi konusuna kadın öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre günlük plana işitme engelli öğrenci için yeni amaç ve kazanımların eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Şıvgın'ın (2005) okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programa ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin programda yer alan hedef ve davranışlara yenilerini ekleme ve hedef ve hedef davranışlarla ilgili konulara kararsız kaldıkları saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre işitme engelliler okullarında görev yapan öğretmenler çalıştıkları öğrencilerin gelişim özelliklerine göre yeni amaç ve kazanım eklemek isterken; normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenler ise bu konuda kararsız kalmışlardır.

Okul öncesi eğitim programının içeriğinin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması konusuna kadın öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre programın içeriğinin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması gerektiğini önemsemektedirler.

Okul öncesi eğitim programının eğitim durumları boyutunun içinde yer alan etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması konusuna erkek öğretmenlerin daha az, kadın öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.

Aydın (2010) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında 36- 72 aylı çocukların eğitiminde uygulanan eğitim programına yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Aydın'ın çalışmasına katılan öğretmenlerin % 54' ü etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunması ile ilgili soruya "Her zaman" şeklinde yanıt vererek, araştırmadaki erkek öğretmenleri desteklemişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak kadın öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmeye özen gösterdikleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin bölümlerine göre, okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımlar boyutunda *programın amaç ve kazanımlarının, işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması, işitme engellilerin eğitime yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmesi, işitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımların, günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilmesi, programda bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitime yönelik olarak azaltılabilmesi, günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitime yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilir olması, amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleştirilemeyeceği dikkate alınarak, bunların yıl içerisinde tekrarlanabilmesi, bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmesi ve amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi* konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının içeriğinin açık bir şekilde anlaşılmasında olması konusunda işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar işitme engelliler öğretmenleri işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan diğer öğretmenlere göre okul öncesi eğitim programının içeriğini anlaşılır bulmamaktadırlar.

Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması konusunda işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar işitme engelliler öğretmenleri işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan diğer öğretmenlere göre etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce kullanacakları araç- gereci hazır bulundurmaya özen gösterdikleri görülmektedir.

Eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması konusunda işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan işitme engelliler öğretmenlerinin eğitimde çocukların yapabildiklerinden yapamadıklarına doğru bir sıra izlemenin ve bu yönde programda değişiklik yapmanın yararlı olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Bu görüşleri ise Akçamete' nin (2003) İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı adlı eserinde belirttiği; “Hem işitme engelli öğrencilerin, hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin yapamadıklarına değil yapabildiklerine yoğunlaşılmalı, her öğrenci diğer akranları ile değil kendi içinde gösterdiği gelişim ile değerlendirilmelidir” görüşü doğrulanmaktadır.

Öğretmenlerin bölümlerine göre, okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutunda *programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmekte olması, programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiş olması, değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması, değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması, değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmakta olması, programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması, programda verilen ölçme ve değerlendirme*

örneklerinin yeterli olması ve değerlendirme sonuçlarının programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermekte olması konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımlar boyutunda bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir olması ve programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilir olması konularına 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Yine aynı boyuttaki amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunların yıl içerisinde tekrarlanabilir olması konusuna 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı, 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.

Akkaya (2009), 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Akkaya okul öncesi öğretmenlerinin günlük ve yıllık planlarının hazırlanmasında güçlük çekmediklerini saptamıştır. Ayrıca programda yer alan amaç ve kazanımların yıl içerisinde tekrarlanarak, çocukların gelişim seviyesine uygun hale getirildiğini belirlemiştir. Bu çalışma araştırmayı desteklemektedir.

Bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmesi konusunda 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı, bunun yanı sıra 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.

Ulutaşdemir (2007) çalışmasında engelli çocuklara nasıl eğitim yapılması konusu üzerinde durarak gerekli önerilerde bulunmuştur. Ulutaşdemir araştırmasında okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun gelişimi ve bireysel özellikleri eğitimciler tarafından dikkate alınarak belirlenmeli görüşünü belirtmiştir. Bu görüş araştırmaya katılan 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin görüşü ile paralellik göstermektedir.

Amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi konusuna 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin daha

çok katıldığı, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Özdemir, Bacanlı ve Sözer (2007) “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmalarında, Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimin mevcut durumu ve mevcut durumda öncelikli problemlerin bir değerlendirmesini yaparak, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin geliştirilmesi için çözüm önerileri sunmuşlardır. Araştırmacılar bu çalışmada okul öncesi eğitim programının bilişsel hedefler ile birlikte diğer gelişim alanlarına da oldukça ağırlık verildiğini, bu da çocuğun çok yönlü gelişiminin önemsendiğini belirterek araştırma sonuçlarını desteklemişlerdir.

Programın içeriğinin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması, programda konuların amaç değil araç olması ve programın işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanınması konularına 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Programda problem çözme ve oyunun temel etkinlikler olması konusuna 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha çok katıldığı tespit edilmiştir.

Belgin ve Çağlar (<http://orgm.meb.gov.tr>)’ın yaptıkları araştırmada ” Oyun bir yaratıcılıktır. Çocuğun yaşamı oyunla geçer. Her şeyi oyun yoluyla öğrenir. Oyun, normal işiten çocuğun tüm gelişimine yardım ettiği gibi, işitme engelli çocuklarında gelişimine yardım eder. İşitme engelli çocuk oyun yoluyla kendini ifade eder ve sorunlarını ortaya koyar” diyerek oyunun işitme engelli bireyler için önemini belirtmiştir. Araştırmacının bu ifadeleri ile 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin bu konuya verdikleri cevaplar birbiri ile tutarlılık göstermektedir.

Programda yaratıcılığın ön planda olması, programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması ve programda belirli gün ve haftaların yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş olması konularına 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul öncesi eğitim programının eğitim durumları boyutunda *eğitim durumlarının işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olması, eğitim ortamı hazırlanırken sınıf dışındaki ortamlarda göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir olması, etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamaların yapılabilir olması, etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması, seçilen eğitim etkinliklerinin işitme engelli çocuğun yaşantularından yararlanarak oluşturulabilir olması ve eğitim etkinliklerini planlarken işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir* olması konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması konusuna 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmesi, değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşılmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması, ve programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması konularına 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler okul öncesi eğitim programının işitme engelli öğrencileri değerlendirmede yetersiz kaldığı görüşünde birleşmektedirler.

Gürgür, Akçamete ve Vuran (2005) çalışmalarında, öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe eğitim programının işitme engelli öğrencilere uygulanmasına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmalarına katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü, ilköğretim programındaki değerlendirme yöntemlerinin işitme engelli öğrencilere uygun olmadığını, programda değerlendirmeye ilişkin yetersiz bilgi olduğunu, öğrencilerin programa göre değerlendirildiklerinde başarısız olduklarını ve işitme engellilerin düzeylerine göre değerlendirme yapılması gerektiği görüşündedirler. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır.

Değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması konusuna 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin katılmadığı, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Tassel- Baske ve diğeri (1999) genel eğitim programını engelli öğrenciler açısından incelemişler, programın bireysel farklılıklara önem vermediğini belirtmişlerdir. Bu da araştırmadaki verileri doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımlar boyutunun programın amaç ve kazanımlarının işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması, programın amaç ve kazanımlarının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmiş olması ve işitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımların günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilir olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlardan genel olarak işitme engellilerin bütün gelişim alanlarına göre amaç ve kazanımlar belirlenerek, bu doğrultuda plan içine dengeli bir şekilde yerleştirilmeli sonucu çıkarılmaktadır. Bu görüşler ile Önalın Akfırat'ın (2004) doktora tezindeki “işitme engellilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik etkinlik düzenlenmelidir” ifadesi paralellik göstermektedir. Fakat Akkaya'nın (2009) yüksek lisans tez çalışmasındaki “öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitime uygun şekilde, çocukların bireysel ihtiyaçlarını, gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimlerini göz önüne alarak amaç ve kazanımları, dengeli bir biçimde günlük plana aldıkları” ifadesi ile çelişmektedir.

Okul öncesi eğitim programında bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir olması, günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilir olması ve amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim programında amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunlar yıl içerisinde tekrarlanabilir olması konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.

İlçe merkezlerinde görev yapan öğretmenler amaçların yıl içinde tekrar edilmesinin işitme engellilerin eğitiminde gerekli olduğunu düşünmektedirler ve bu görüş Önalın Akfırat'ın

(2004) doktora tezindeki “Her bir beceri daha uzun sürelerle ve tekrar edilerek çalışılmalıdır “ önerisi ile doğrulanmaktadır.

Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının içerik boyutunun programın işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanınması konusuna il merkezinde görev yapan öğretmenlerin katılmadığı tespit edilmiştir.

Akkaya'nın (2009) çalışmasında ise programın öğretmenleri belli kalıplar içerisine sokmaya çalışmadığı, öğretmenlerin içeriği geliştirirken özgürce eğitim faaliyetlerine katıldıklarını belirtilmiştir. Aynı soruyu öğretmenler çalıştıkları öğrenci kitlesinin farklı gelişim özelliklerine göre farklı yorumlamışlardır. Normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenler olumlu görüşe sahipken, işitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenler olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Aynı boyutta programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması, problem çözme ve oyunun temel etkinlikler olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının eğitim durumları boyutunun eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Aynı boyutta etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması ve eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutunda yer alan programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmeli, programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiş olması ve değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını

ortaya çıkaracak nitelikte olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Akkaya'nın (2009) tez çalışmasında da öğretmenler programın değerlendirme boyutuna ilişkin olumsuz görüş belirtmişlerdir. Araştırmada değerlendirmenin; öğretmen, çocuk ve program boyutlarında yapılmasının, öğretmenler tarafından anlaşılmadığı; öğretmenlerin, programdan ölçme ve değerlendirmeye yönelik daha fazla açıklama beklediği ve programda değerlendirme ile ilgili bilgilerin, öğretmenleri aydınlatıcı düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan, Can Gül (2009) tarafından 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerlendirme unsuruna ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ve öğretmenlerin davranışlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının programın değerlendirme unsuruna yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Aynı değerlendirme boyutunda yer alan değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması konusunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin katılmadığı, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Altun ve Gülben (2009) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitimde özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların tespiti, bu öğrencilerin eğitimine yönelik uygulanan yöntemleri ve bu süreçte karşılaşılan sorunları öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yarısının, özel gereksinimli çocukların gelişim alanlarına yönelik çalışmalar hazırladığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak özel gereksinimli çocukların eğitiminde öğretmenlerin bireysel çalışmalarına yeterince önem göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri paralellik göstermektedir.

Değerlendirme sonuçlarının programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermesi konusunda ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

Değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmakta olması, programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması ve

programın programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.

Genel olarak araştırma bulgularına baktığımızda, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının, programın dört boyutuna (amaç ve kazanımlar-içerik-eğitim durumları-değerlendirme) dair olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler var olan okul öncesi eğitim programının işitme engelli öğrencilere uygun olmadığını düşünmektedirler. Cillo'nun (2009) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında da özel eğitim kurumlarında yürütülen eğitim hizmetlerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin program konusunda yarından fazlasının olumsuz görüşe sahip olduğu belirtilmiştir.

Öte yandan Akkaya (2009), Can Gül (2009) ve Oğuz (2013) yaptıkları yüksek lisans tez çalışmalarında normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunun eğitim programı ile ilgili olumlu görüşte olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

6 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, amaca ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda verilen sonuçlara ve araştırmalara konu olabilecek önerilere yer verilmiştir.

6.1 Sonuç

Araştırmaya katılan işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının “Amaç ve Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme” boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde;

1. Günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilmesi konusuna kadın öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.
2. Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımlar boyutunda bulunan amaç ve kazanımlar sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir olması ve programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımların eklenebilir olması konularına 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
3. Amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunların yıl içerisinde tekrarlanabilir olması konusuna 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı, 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.
4. Bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmesi konusunda 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı, bunun yanı sıra 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.
5. Amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi konusuna 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok katıldığı, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise daha az katıldığı tespit edilmiştir.
6. Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının amaç ve kazanımlar boyutunun programın amaç ve kazanımlarının işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması, programın amaç ve kazanımlarının

işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmiş olması ve işitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımların günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilir olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

7. Okul öncesi eğitim programında bulunan amaç ve kazanımların sayısının işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir olması, günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımlar eklenebilir olması ve amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmesi konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
8. Okul öncesi eğitim programında amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunlar yıl içerisinde tekrarlanabilir olması konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.
9. Okul öncesi eğitim programının içeriğinin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması konusuna kadın öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
10. Öğretmenlerin bölümlerine göre okul öncesi eğitim programının içeriğinin açık bir şekilde anlaşılabilir olması konusuna işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
11. Programın içeriğinin işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkili olması, programda konuların amaç değil araç olması ve programın işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanınması konularına 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
12. Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının içerik boyutunun programın işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanınması konusuna il merkezinde görev yapan öğretmenlerin katılmadığı tespit edilmiştir.
13. Aynı boyutta programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması ve problem çözme ve oyunun temel etkinlikler olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.

14. Okul öncesi eğitim programının eğitim durumları boyutunun içinde yer alan etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması konusuna erkek öğretmenlerin daha az, kadın öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.
15. Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması konusuna işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.
16. Eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması konusuna işitme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.
17. Programda problem çözme ve oyunun temel etkinlikler olması konusuna 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha çok katıldığı tespit edilmiştir.
18. Programda yaratıcılığın ön planda olması, programın işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlaması ve programda belirli gün ve haftaların yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş olması konularına 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
19. Eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması konusuna 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
20. Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının eğitim durumları boyutunun eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
21. Aynı boyutta etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir olması ve eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.

22. Programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmesi, değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması, ve programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması konularına 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
23. Değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması konusuna 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin katılmadığı, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise daha az katıldığı tespit edilmiştir.
24. Öğretmenlerin görev yerlerine göre okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutunda yer alan programın öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmeli, programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiş olması ve değerlendirmenin işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
25. Aynı değerlendirme boyutunda yer alan değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmakta olması konusuna il merkezinde çalışan öğretmenlerin katılmadığı, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise daha az katıldığı tespit edilmiştir.
26. Değerlendirme sonuçlarının programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermesi konusuna ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha az katıldığı tespit edilmiştir.
27. Değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmakta olması, programın öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması ve programın programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olması konularına ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha çok katıldığı tespit edilmiştir.
28. Genel olarak araştırma bulgularına baktığımızda, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının, programın dört boyutuna (amaç ve kazanımlar- içerik-eğitim durumları-değerlendirme) dair olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir.

6.2 Öneriler

İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Üniversiteler ve MEB ortak bir çalışma yürüterek okul öncesi dönemdeki işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine ve engel türlerine uygun ve onlara özgü bir okul öncesi eğitim programı hazırlamalıdır. Böylece işitme engelli öğrencilerin, kendi engel türlerine göre, özel olarak hazırlanmış olan eğitim programından daha fazla yarar sağlayacakları, öğretmenlerinde bu program aracılığı ile daha etkili eğitim verecekleri düşünülmüştür.
2. Okul öncesi eğitim programının başarıyla uygulanabilmesi için MEB, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, okul yönetimi, öğretmenler ve aileler arasında sürekli iletişim ve işbirliği sağlanmalıdır.
3. Okul öncesi eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlere programın uygulanması ve işitme engelli öğrencilere uygun olarak uyarlanması doğrultusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
4. Okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu işitme engelli öğrenciler için yeniden düzenlenmelidir. Böylece hem işitme engelli öğrenciler normal gelişim gösteren akranları ile aynı değerlendirme yöntemlerine tabii tutulmamış olacaklar, hem de kendi gelişimsel özelliklerine göre değerlendirilebileceklerdir.
5. İlköğretim okullarına işitme engelliler öğretmeni kadrosu açılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Böylece işitme engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre destek eğitim verilecek ve işitme engelli öğrencisi bulunan okul öncesi eğitim öğretmenlerine rehberlik edilecektir.
6. Alan uzmanları tarafından oluşturulacak bir ekip ile işitme engelli öğrencilerin eğitimi için yardımcı kaynak oluşturulmalıdır. Ayrıca bu kaynakların işitme engelli öğrenciler için nasıl kullanılacağına dair öğretmenler için kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.

7. Öğretmenlere gerekli eğitim ortamları hazırlanarak, ihtiyaçları olan araç-gereçler, teknolojik cihaz desteği sağlanmalıdır.
8. İşitme engellilerin eğitiminde tekrarlar ve yaşantılar eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu için, aile desteği sağlanmalıdır. Aile ziyaretleri düzenlenmeli, aile eğitim programları uygulanmalıdır.
9. Okul öncesi eğitim programının uygulandığı işitme engelliler ilköğretim okullarında farklı tekniklerle veri toplanarak (gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, aile görüşleri) programın değerlendirilmesi yapılabilir.
10. Bu araştırmada Okul öncesi eğitim programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. İşitme engelliler okullarında uygulanan diğer programlarda öğretmen görüşlerine göre değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (Ed.). (2003). İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı. Ankara: MEB.
- Akçamete, G. (2003). İşitme Güçlüğü Olan Çocuğuma Nasıl Yardımcı Olabilirim? Anne-Babalar İçin El Kitabı.2. Baskı. Ankara: Anı
- Akçamete, G. (Ed.). (2003). İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı. Ankara: Milli Eğitim.
- Akduman, G. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. Gül den Uyanık Balat (Ed.).*Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde*.(s.2-15).Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, D. (2009). *2006 Okul öncesi eğitim programı' nın Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Akyüz, Y. (1996). Türkiye'de Anaokullarının Kuruluş ve Gelişim Tariçesi. Onur, Bekir (Ed.). Çocuk Kültürü.1.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Akyüz, Y., Uygun, S. ve Kafadar, O. (2005). Anaokullarının İkinci Meşrutiyet Dönemindeki Gelişiminde Okul ve Çocuk Sağlığı. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi. 4, (7), 147-172.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,28,253-272.
- Aral, N ve Ömeroğlu, E.(Ed.).(2006).Okul öncesi eğitim programı(36-72 Aylık Çocuklar İçin)Öğretmen Kılavuz Kitabı.
http://tegm.meb.gov.tr/dosya/ogretmen_kilavuz_kitap_1.pdf
- Aral, N. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma. İstanbul: Morpa Kültür.

- Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M. C., (2003). Okul Öncesi Eğitim-1.2.Baskı.İstanbul:Yapa.
- Asha. (2011). Type, Degree, and Configuration of Hearing Loss. Audiology Information Series, 7976, (16). <http://www.asha.org/uploadedFiles/AIS-Hearing-Loss-Types-Degree-Configuration.pdf>
- Ataman, A. (Ed.) (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş.4.Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Aydın, A. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul öncesi eğitim programına Yönelik Değerlendirmeleri*, Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bağcı, Ö. (2009). *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (1.Kademe) Uygulanabilirliğinin Öğretmen tutumlarına Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı.(2009) Türkiye Özürlüler Araştırması 2002. 2.Baskı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası
- Belgin, E.ve Çağlar, A. İşitme Engelli Çocuklara Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşım Prensipleri. MEB. http://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/isitime_2.pdf
- Blackwell, P.M. (1988). Language Curriculum Planning for Deaf Children. Special Education Programme Unesco, France
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen adaylarının 2006 Okul öncesi eğitim programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Cavkaytar, A., Diken, İ. H. (2005). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Kök.
- Center for Public Policy Priorities (CPPP). (1999, 13 April). Measuring Up The State of Texas Education: Early Childhood Education Report.

- Cillo, D. (2009). Avrupa Birliği Sürecinde Engellilerin Eğitimi ve İstihdamı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. American Speech-Language-Hearing Association, 23, 493–500.
<http://www.asha.org/uploadedFiles/AIS-Hearing-Loss-Types-Degree-Configuration.pdf>
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okul öncesi eğitim programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deaf Education. (t.y.). WFD World Federation of the Deaf. Retrieved February 5, 2014, from <http://wfdeaf.org/our-work/focus-areas/deaf-education>
- Deaf. (t.y.). Merriam-Webster.com. Retrieved February 5, 2014, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/deaf>
- Deafness. (t.y.) The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fourth Edition. (2003). Retrieved February 5 2014 from <http://www.thefreedictionary.com/deafness>.
- Diken, H. İ. (Ed.). (2010). Erken Çocukluk Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul öncesi eğitim programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düşek, G. (2008). “ *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul öncesi eğitim programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ekşi, H. (Ed.). (2009). Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu.5.Baskı. İstanbul: Kaknüs.

- Engin, N. (2005). *İşitme Engelli Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eripek, S. (Ed.) (1998). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2011). Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi. 1.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Girgin, C. (2003). *İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları
- Goodman, A. ve Sianesi, B. (2005). Early education and children’s outcomes: How long do the impacts last?. Institute for Fiscal Studies.
http://www.ifs.org.uk/docs/ee_impact.pdf
- Gürgür, H. (2001). *İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda (1.Kademe) Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H., Akçamete, G. ve Vuran, S. (2005). *İşitme Engelliler İlköğretim Okulu 1.Kademe Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi.4.7.69-91.
- Haktanır, G. (Ed.). (2008). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. 2. Baskı. Ankara: Anı.
- HMI Inspectorate of Education (2007). *Achieving Success For Deaf Pupils Count Us In Pratical Examples From Primary, Secondary and Special Schools*, İskoçya.
- İşitme Engelliler Destek Eğitimi Programı Hazırlama Özel İhtisas Komisyonu Üyeleri. (2008). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı*. Ankara: MEB.

- İşitme Özürlüler Hazırlama Komisyonu (2006). Aile Eğitim Rehberi İşitme Özürlüler. Aile Eğitim Serisi: 6. Yayın No:30
- Kandır, A., Özbey, S., İnal, G. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. Uluslar arası Sosyal Araştırma Dergisi. Cilt 2/6.Kış 2009
- Karasar, N. (2005). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. 14.Baskı. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 20.Baskı. Ankara: Nobel.
- Kargı, E. (2011). Niçin Okul Öncesi Eğitim. Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi. yıl 7.sayı 20.nisan mayıs haziran 2011
- Kirk, S. Gallagher, J.J., Coleman, M. R.& Anastasiow, N. (2012). *Educating Exceptional Children*. Thirteenth Edition.USA: Wadsworth, Cengage Learning
- Koçak, N. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul öncesi eğitim programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koçak, N. (2001). Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 151. Ankara: MEB.
- MEB (1990). Sağırılar İlkokulu Öğretim Programları. Ankara: MEB.
- MEB (1991). İşitme Özürlü Çocuklar Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.
- MEB (2013).Milli Eğitim İstatistikleri- Örgün Eğitim. Ankara: .Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye İstatistik Kurumu.
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı.

- Moeller, M.P. (2000). Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Pediatrics* Vol. 106 No. 3 September.
<http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/106/3/e43>
- Nunes, T. ve Moreno, C. (2002). An Intervention Program for Promoting Deaf Pupils' Achievement in Mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 7 (2): 120- 133.doi:10.1093/deafed/7.2.120, İngiltere
- Oğuz, T. (2013). 2006 Yılı Okulöncesi Eğitim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Okday, A. (1989). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi. Onur, Bekir (Ed.).Cumhuriyet ve Çocuk.2.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Okday, A. (1990). Türkiye de Okul Öncesi Eğitim. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 2.Sayfa 151-160
- Okday, A. (1993). Okul Öncesi Eğitim. Eğitim ve Toplum Dergisi. Kış 93/38
- Okday, A. (2004). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.5.Baskı. İstanbul: Epsilon.
- Okday, A. (Ed.). (2010). İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları.1.Baskı. Ankara: Pegem
- Önalın Akfırat, F.(2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özalp, R. (1977). Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı (Talim ve Terbiye Kurulu-Milli Eğitim Şurası).Ankara: MEB.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer,M. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Türk Eğitim Derneği.

- Özsoy, Y. (1985). İşitme Engellilerin Eğitimi. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları
- Özsoy, Y. (1985). İşitme Engellilerin Eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1997). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe.
- Poyraz, H ve Dere, H. (2003). Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı.
- Sığırtmaç, A. ve Gül, E. (2010). Okul Öncesinde Özel Eğitim. 2. Baskı. Ankara: Kök.
- Stratejik Plan Hazırlama Ekibi. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. Stratejik Plan (2008-2012). (1997)
- Şıvgın, N. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şlomo, E., Zvulon, G. ve Sara, T.(Ed.).(2012). Çocuklarda, Gençlerde ve Erişkinlerde İşitme Bozukluğu Rehberi. Varon, F.M.(Çev.). 2. Baskı. İşitme Engelliler ve Aileleri Derneği.
- Taşdemirci, E. (2010). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Gündüz Eğitim.
- The Albert Shanker Institute. (2001). *Preschool Curriculum: What' s In It for Children and Teachers*. 555 New Jersey Avenue,NW. Washington, DC.
<http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Early%20Childhood%2012-11-08.pdf>.
- Tüfekçioğlu, Ü. (1998). İşitme Engelliler. Süleyman Eripek (Ed.),*Özel Eğitim* içinde (s.107-120).Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli Çocukların Eğitimi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi.2,5.120- 130.

- Ural, O ve Ramazan, M. O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı, Murat Sözer (Ed.).*Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri içinde.*(s.11-56). Ankara: Türk Eğitim Derneği
- Uysal, A. (2010). *İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi, Sorunlar, Öneriler*, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, Ö. (2008). *Resmi ve Özel Kurumlarda Görev Yapan İşitme Engelliler Öğretmenlerinin Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, Ş. (Ed.). (2009). Okul Öncesi Eğitime Giriş.2.Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Yavuzer, H. (1996). Çocuk Eğitimi El Kitabı.5.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, D. ,S., Durmuşoğlu, S. N. (2011). Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim.2. Baskı. Ankara: Maya.
- <http://library.cppp.org/files/10/Microsoft%20Word%20-%20Early%20Childhood.pdf>.
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/80/04/747201/icerikler/okul-oncesi-egitim_109573.html
- http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0leti%C5%9Fim>
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021410_15_sura.pdf
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021433_14_sura.pdf
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021525_12_sura.pdf
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021603_10_sura.pdf
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021628_9_sura.pdf

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021754_5_sura.pdf

http://w2.anadolu.edu.tr/akademik/yo_engent/

<http://www.ak-kurt.com/bseib.html>

<http://www.dengeisitme.com/index.php/itme-hakknda/kulak-yapisi>

<http://www.eyh.gov.tr/tr/html/8283/siniflandirma>

<http://www.medterms.com/script/main/art.asp?articlekey=6791>

[http://www.onceokuloncesi.com/yonetmelik-yonerge-kanun-tuzuk-vb-
duyurulari/derslerde-ders-kitabi-ogrenci-calisma-kitabi-vbulletin-egitim-aracinin
kullanilmasi-yasagi-42537.html](http://www.onceokuloncesi.com/yonetmelik-yonerge-kanun-tuzuk-vb-
duyurulari/derslerde-ders-kitabi-ogrenci-calisma-kitabi-vbulletin-egitim-aracinin
kullanilmasi-yasagi-42537.html)

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51bf05
77617cb5.01105452](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51bf05
77617cb5.01105452)

http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=14

EKLER

EK-1: Anket

ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, “Okul öncesi eğitim programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli bir araştırmaya veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmanın amacı; işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre Okulöncesi Eğitim Programının işitme engelliler ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Burada vereceğiniz cevaplar birleştirilerek değerlendirilecek, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Ankette bulunan tüm soruları dikkatle okuyarak her soruya sadece bir cevap vermeniz beklenmektedir.

Yardımlarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Elif KAYA

İşitme Engelliler Öğretmeni

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

SORULAR/DAVRANIŞLAR**I.BÖLÜM**

Açıklama: Bu bölümdeki sorulara vereceğiniz cevapları, ilgili parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz?

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız?

() 20-30 yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51 yaş ve üstü

3. En son mezun olduğunuz okul/bölüm?

() İşitme Engelliler Öğretmenliği

() Diğer

4. Meslekteki kıdem durumunuz?

() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl ve üzeri

5. Okulunuzun bulunduğu yerleşim yeri?

() İl Merkezi () İlçe Merkezi

II. BÖLÜM

Açıklama: Bu bölümde Okulöncesi Eğitim Programının **1) Amaç ve Kazanımlar 2) İçerik 3) Eğitim Durumları 4) Değerlendirme** açısından değerlendirilmesine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. (Yanıtın olduğu kutucuğu **X** şeklinde işaretleyiniz.)

AMAÇ VE KAZANIMLAR	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum
1. Programın amaç ve kazanımları, işitme engelli öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.			
2. Programın amaç ve kazanımları, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.			
3. İşitme engelli çocukların bütün gelişim alanlarına yardım edici nitelikteki amaç ve kazanımlar, günlük plan içerisinde dengeli bir biçimde seçilebilir.			
4. Programda bulunan amaç ve kazanımların sayısı işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak azaltılabilir.			
5. Günlük plan hazırlanırken, işitme engellilerin eğitimine yönelik olarak programda yer alan amaç ve kazanımlar dışında yeni amaç ve kazanımlar eklenebilir.			
6. Amaç ve kazanımların kısa sürede gerçekleşmeyeceği dikkate alınarak, bunlar yıl			

içerisinde tekrarlanabilir.			
7. Bir amaç ve kazanımın yıllık plana alınma sıklığına, işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve eğitim gereksinimleri göz önünde tutularak karar verilmelidir.			
8. Amaç ve kazanımlar seçilirken, seçilen amaç ve kazanımın birden fazla gelişim alanına hizmet etmesine dikkat edilmelidir.			

İÇERİK	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
9. Programın içeriği, açık bir şekilde anlaşılmaktadır.			
10. İçerik, öğrenci merkezli eğitime uygundur.			
11. Programın içeriği, öğretmenlere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir.			
12. Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.			

13. Programın içeriği, işitme engelli öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle ilişkilidir.			
14. Programda konular amaç değil araçtır.			
15. Programda ünitelere yer verilmemiştir.			
16. Program, işitme engelliler öğretmenine özgürlük tanıır.			
17. Programda yaratıcılık ön plandadır.			
18. Program, öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir.			
19. Program, işitme engelli çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak sağlar.			
20. Programda problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.			
21. Programda aile katılımı önemlidir.			
22. Programda belirli gün ve haftalar, yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.			
23. Program geliştirilmeye açıktır.			
24. İçerik, programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiştir.			

25. Programın içeriği dikkate alındığında, günlük yaşamla ilişkilendirilebilir.			
---	--	--	--

EĞİTİM DURUMLARI (ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ)	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
26. Eğitim durumları, işitme engelli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.			
27. Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.			
28. Eğitim ortamı hazırlanırken, sınıf dışındaki ortamlarda göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir.			
29. Etkinliklere başlamadan önce gerekli açıklamalar yapılabilir.			
30. Etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce, etkinlikte kullanılacak materyallerin sınıf içinde hazır bulunmasına dikkat edilebilir.			
31. Seçilen eğitim etkinlikleri, işitme engelli çocuğun yaşantılarından yararlanarak oluşturulabilir.			

32. Eğitim etkinliklerini planlarken, işitme engelli çocukların bildikleri ve başarabildiklerinden başlanıp, bu doğrultuda geliştirme ve zenginleştirme yapılabilir.			
DEĞERLENDİRME	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
33. Program; öğretmenin kendisini, işitme engelli öğrencilerini ve programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.			
34. Programda işitme engelli öğrenciler için ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.			
35. Değerlendirme, işitme engelli öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşımadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.			
36. Değerlendirmede işitme engelli öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.			
37. Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.			
38. Program, öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol göstericidir.			

39. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.			
40. Değerlendirme sonuçları, programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.			

EK-2: Anket Kullanım İzin Yazısı

TEZİNİZ İÇİN İZİN



Üniversite x



Elif KAYA <elifcakirkaya@gmail.com>

15 03 2013 ☆



Kime: dr.dilekakkaya ▾

Merhaba Dilek Hanım.

Ben Elif Kaya.Erciyes Üniversitesinde Eğitim Programlama ve Öğretimi alanında yüksek lisans yapıyorum.Tezimde hazırlanmış olduğunuz "2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kayseri Örneği)" çalışmanızın anketinden yararlanmak istiyorum. İzin verirseniz sevinirim.İyi günler...



dilek akkaya <dr.dilekakkaya@hotmail.com>

19 03 2013 ☆



Kime: bana ▾

Merhaba Elif Hanım,
Tez için gerekli anketimi kullanabilirsiniz.
İyi Çalışmalar



Elif KAYA <elifcakirkaya@gmail.com>

19 03 2013 ☆



Kime: dilek ▾

Dilek hanım,teşekkür ederim.

19 Mart 2013 18:50 tarihinde dilek akkaya <dr.dilekakkaya@hotmail.com> yazdı:



EK-3: Anket Uygulama İzin Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/155753

04/03/2013

Konu: Araştırma İzni

ERCIYES ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 02.01.2013 tarih ve 14065294-044/0032-0016 sayılı yazı,
b)01.03.2013 tarih ve 80342057/605/149368 sayılı yazı.

İlgi (a) yazı ile Genel Müdürlüğümüze göndermiş olduğunuz Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elif KAYA'nın "Okul Öncesi Eğitim Programlarının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tezinde kullanılacak veri toplama araçları ve araştırma iznine ait talebi ilgi (b) yazı ile ilgili Genel Müdürlük tarafından incelenmiş ve söz konusu Genel Müdürlük tarafından olumlu görüş bildirilmiştir.

Onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan 6 sayfa 45 sorudan oluşan veri toplama aracının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, tüm işitme engelliler okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa KOÇ
Bakan a.
Genel Müdür

EK: Veri Toplama Araçları (6 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza:
Aslı ile Aynıdır
04/03/2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 846f-9eab-30ca-a76c-fc56 kodu ile yapılabilir.

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

ÖZGEÇMİŞ

➤ Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 01.10.1983

Doğum Yeri : Ankara

➤ Eğitim Bilgileri

Üniversite : Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği, 2005.

Lise : Cebeci Kız Meslek Lisesi

Ortaokul : Oğuz Kaan Ortaokulu

İlkokul : Oğuz Kaan İlkokulu

➤ İş Bilgileri

03/2009 – Halen Çalışıyorum Cemal Nevzer Ercis İşitme Engelliler İ.Ö.O.
Develi/KAYSERİ İşitme Engelliler Öğretmeni

09/2007 – 03/2009 Vezneciler İşitme Engelliler İ.Ö.O. Fatih/İSTANBUL İşitme
Engelliler Öğretmeni

06/2006 – 02/2007 Okyanus Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Aydınlıkevler/ANKARA İşitme Engelliler Öğretmeni

09/2005 – 06/2006 Uyum Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Sahinbey/GAZİANTEP İşitme Engelliler Öğretmeni

09/2004 – 06/2005 Anadolu Üniversitesi İ.Ç.E.M. Eskişehir (Stajer Öğretmen)