

## Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Bireylere Verilen Destek Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Fenomenolojik Araştırma\*

The Opinions of Teachers Working in Special Education and Rehabilitation Centres About the Support Services for Individuals with Hearing Loss: A Phenomenologic study

Ufuk Atmaca\*\*  
Yıldız Uzuner\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1214-1248. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m

**Öz.** Bu çalışmada; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Fenomenoloji çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın katılımcıları, ÖERM’de işitme kayıplı çocuklara destek hizmetleri veren yedi öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtılmalı araştırmacı günlükleri ve doküman incelemesi teknikleriyle toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Öğretmenlerin ÖERM’de verdikleri destek hizmetler olgusuna yönelik algılarının, deneyimlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Aynı kurumda çalışan ve aynı işitme kayıplı öğrencinin dersine giren iki öğretmenin ailelerle ortak deneyimler yaşayabildikleri, yaşadıkları deneyimlerine yönelik görüşleriyle ortaya çıkan kavramlara farklı anlamlar yükledikleri görülmüştür. Farklı deneyim yaşamalarına rağmen öğretmenler bazı olgulara karşı ortak algılar geliştirebilmişlerdir. Örneğin kurumların denetlenmesi katılımcıların hepsi için problemli bir süreç olarak algılanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İşitme kayıplı bireyler, destek hizmetler, özel eğitim ve rehabilitasyon

**Abstract.** It is aimed to investigate the opinions of teachers working in Special Education and Rehabilitation Centers (SERCs) about the support services for individuals with hearing loss. The present research is designed as phenomenology, and the participants are seven teachers who provide support services for students with hearing loss in SERCs. The data were collected by semi-structured interviews, reflective research journals and document. The data were analysed by performing content analysis. Teachers’ perception about the support services they provide in SERCs differs according to their experiences. It was concluded that two different teachers working in the same organization and teaching to the same students with hearing loss could experience the same things with families. However, they assigned different meanings to concepts. It was also concluded that teachers could develop the same perceptions even if they experienced different phenomenon. For example, all the participants perceived the inspections of organizations as a problematic process.

**Keywords:** Individuals with hearing loss, support services, special education and rehabilitation

### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 30.09.2019

Düzeltilme Tarihi: 09.10.2020

Kabul Tarihi: 20.10.2020

\* Bu çalışma, birinci yazarın 2019 yılında, ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\**Sorumlu Yazar/Correspondence:* Anadolu Üniversitesi, Türkiye [atmacaufk@gmail.com](mailto:atmacaufk@gmail.com) ORCID: 0000-0003-0296-8552

\*\*\* Anadolu Üniversitesi, Türkiye, [yildizuzuner@gmail.com](mailto:yildizuzuner@gmail.com) ORCID: 0000-0001-6477-2593

## Giriş

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, demokratikleşmiş toplumların temel yapı taşlarından biridir. Özel eğitime gereksinimi olan bireylere özel eğitim hizmetleri sunulmaksızın bunu sağlayabilmek mümkün gözükmemektedir (Canöz, 2013). Eğitimin yaşantımızdaki belirleyici etkisinin yalnızca normal gelişim gösteren bireylerle alakalı olduğunu kabul etmek, sosyal yaşantımız içerisinde toplumun bir parçası olduğu yadsınamayan özel gereksinimli bireyleri göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Eğitim hakkı, ayırt etmeksizin herkesin dâhil edilmesi gereken en temel haklardan biri olarak kabul görmektedir (Kargın, 2004). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından özel gereksinimli bireyler yetersizlik türlerine göre gruplanmıştır. Bu gruplar içerisinde bulunan işitme kayıplılar; yetişkinler için 40 desibel (dB) den daha büyük işitme kaybına sahip, çocuklar için 30 dB den daha büyük işitme kaybına sahip bireyler olarak tanımlanmıştır. Dünya genelinde 466 milyon işitme kayıplı birey olduğu ve bunların 432 milyonunun yetişkin 34 milyonunun ise çocuk olduğu belirtilmiştir (WHO, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde işitme kayıplı bireyler; "İşitme 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 tanımlanmıştır (MEB, 2012).

Türkiye'de işitme kayıplı bireyler; tanılama, değerlendirme ve yönlendirme durumlarına göre çeşitli kurumlarda eğitim alabilmektedir. İşitme kayıplı bireylerin eğitim aldığı bu ortamlar, yatılı özel eğitim okulları (işitme engelliler ilkokulu ve ortaokulu), genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfı ve genel eğitim okullarındaki kaynaştırma sınıflarıdır (Gürgür, 2014). Bu eğitim ortamlarından birine devam eden veya herhangi bir kurumdan eğitim almayan işitme kayıplı bireyler ayrıca okul dışı destek eğitimi hizmetlerinden de faydalanabilmektedir.

Destek eğitimi "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele, uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri" olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda işitme kayıplı bireylerin işiten akranlarına nazaran dil ve iletişim becerilerinin daha yavaş gelişmesinden kaynaklı olarak bu bireylere okul içi ve okul dışı uygun destek eğitim hizmetlerinin sunulması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Foster ve Cue, 2009; Kelman ve Branco, 2004; Miller, 2008; Slobodzian, 2009). Sunulan bu destek eğitimin sonucunda işitme kayıplı öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştiği ayrıca uygun destek eğitim programlarının dil ve iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ve öğrencilerin iletişim bağlamında eğitim ortamlarında, günlük yaşantılarında daha aktif olmalarını sağladığı belirtilmektedir (Eriks-Brophy vd., 2007; Paatsch ve Toe, 2013).

İşitme kayıplı bireylerin eğitimleri içerisinde okul içi veya okul dışında destek eğitim hizmetlerinden yararlanmalarının bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016). Bu destek eğitim hizmetlerinin gerek okul içinde gerek okul dışında uygun ortamlarda ve uzman kişilerce verilmesi gerekmektedir. Türkiye'de okul içinde destek eğitim odalarında sunulan bu hizmetler, okul dışında ise Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) sunulmaktadır. (MEB, 2012; DESÖP, 2013). Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin verildiği ÖERM, MEB'in Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2012); "Özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda destek eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti

veren doğrudan MEB'e bağlı özel öğretim kurumu" olarak tanımlanmaktadır. ÖERM'lerin sayısı MEB istatistiklerine (MEB, 2017) göre Türkiye genelinde 2.074'e ulaşmıştır. Aynı istatistikte bu kurumlarda eğitim gören özel gereksinimli birey sayısı 373.942 ve çalışan öğretmen sayısı da 22.264 olarak verilmiştir.

ÖERM'lerde işitme kayıplı bireylere uygulanan eğitim programı, uygun işitme cihazı kullanan, doğumdan itibaren her yaş grubundan işitme kayıplı bireylerin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmaktadır (MEB, 2008). Programın genel amaçları ışığında işitme kayıplı bireylerin işitme kalıntılarını en üst düzeyde kullanmaları, işitsel algı becerilerini kullanarak yaşlıları düzeyinde dil ve konuşma becerisi geliştirmeleri, iletişim becerilerini geliştirerek günlük yaşamda kullanmaları, okuduklarını anlama ve okuma yazma becerilerini geliştirmeleri, temel matematik becerilerini kazanmaları ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeleridir (MEB, 2008).

ÖERM'lerde verilen bu destek eğitim programında çalışan öğretmenler, Talim Terbiye Kurulu Öğretmenlik Alanları Atama ve Ders Okutma Esasları'na göre görevlendirilmektedir (MEB, 2016). Bu esaslara göre ÖERM'de işitme kayıplı bir öğrenciye zihin engelliler öğretmeni tarafından destek eğitim hizmeti verilebilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği gibi farklı alanlardan mezun öğretmenler de sertifika programlarıyla ÖERM'lerde öğretmenlik yapabilmektedir (Coşkun ve Boldan, 2014).

İşitme kayıplı öğrencilere verilen destek eğitim hizmetleri uluslararası bağlamda incelendiğinde daha çok okul içi destek eğitim hizmetleri ve destek eğitim odası süreçlerini inceleyen araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda; işitme kayıplı çocuklara destek eğitim hizmeti sunan öğretmenler ile kaynaştırma öğretmenlerinin işbirliği içerisinde çalışması gerektiği vurgulanmıştır (Powers, 2001). Destek eğitim odalarının kapanmasının olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurduğu dile getirilmiştir. Bu odaların kapanmasıyla okulun ilk yıllarında çocukların çok zorlandığı, mücadele verdikleri, destek eğitim odalarının hizmetlerine devam etmesi halinde bu problemlerin ortadan kalkacağı belirtilmiştir (Miller, 2008). İşitme kayıplı öğrencilerin, eğitim öncesinde ya da sonrasında destek eğitim odası öğretmeni ile iletişim becerilerini geliştirici çalışmalar gerçekleştirdiği belirtilmiştir. Ancak destek eğitim öğretmenleri tarafından kaynaştırma ortamındaki öğrencilere uygun düzenlemelere yönelik bir çalışma yapılmadığı belirlenmiştir (Slobodzian, 2009). Gezici öğretmenlerin yerine getirdikleri iş, bu işi nerede öğrendikleri ve eğitimlerini sürdürmeyle ilgilenip ilgilenmediklerine odaklanılmıştır. Gezici öğretmenlerin sadece %17'sinin becerileri öğretmen yetiştirme programından, %65'lik bölümünün ise alanla ilgili katıldıkları çalıştaylar ve kurslardan öğrendiği vurgulanmıştır (Foster ve Cue 2009).

Türkiye'de MEB istatistiklerine göre ÖERM'lerin oldukça yaygın olması ve çalışan personel sayısının fazla olmasından kaynaklı ulusal alanyazında bu kurumlarla ilgili yapılmış birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür. Yapılan bu araştırmaların; genel olarak zihin yetersizliği olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu olan ya da çoklu yetersizliği olan bireylere odaklandığı ve öğretmenlerle yapılan araştırmaların da genel olarak iş doyumu ve tükenmişlikle ilgili olduğu görülmektedir. ÖERM'lerde gerçekleştirilen ulusal araştırmalar ele alındığında bu kurumlarda işitme kayıplılara destek hizmetler sunan öğretmenlerin görüşlerini inceleyen iki ulusal araştırmaya ulaşılmıştır (Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016).

Bu araştırmalardan bazıları konularına göre şu şekilde gruplandırılmıştır:

- a) ÖERM'lerin işleyişine ilişkin yapılan araştırmalar (Korucu, 2005; Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2006; Altınkurt, 2008; DESÖP, 2013; Karasu ve Mutlu, 2014; Atmaca, Atlar ve Uzuner, 2018).
- b) ÖERM'lerin yönetimi ve denetimine ilişkin yapılan araştırmalar (Kayaaltı, 2005; Yılmaz, 2015; Acer, 2016).
- c) ÖERM'lerde görev yapan öğretmenlere ilişkin yapılan araştırmalar (Yalçın ve Bek, 2010; Tarakçı, Tütüncüoğlu, Tarakçı, 2012; Horuz, 2014; Altan, 2015; Akıncı, 2016; Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016; Çetin ve Şen, 2017).
- d) ÖERM'lere devam eden çocukları olan ailelere ilişkin yapılan araştırmalar. (Sağiroğlu, 2006; Yıkılmış ve Özbey, 2009).

Türkiye'de Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) tarafından yapılan araştırmada, ÖERM' de işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere ilişkin işitme engelliler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenler kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı çocukların okul içinde yeterli destek almadığı ve ÖERM'lerin bu açığı kapatmaya çalıştığını amaçladığı ve bunun için ÖERM'leri gerekli gördüklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin eğitim programlarını hazırlarken Rehberlik Araştırma Merkezinden (RAM) gelen raporları dikkate aldığı fakat bunların öğrencilere uygun olmadığını söyledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin planladıkları eğitimin değişebildiğini, aile ve öğrencilerin isteklerinin ön planda olduğunu, aldıkları lisans eğitiminde ÖERM'lerdeki işleyiş, destek hizmetler ile ilgili yeterlilikleri edinmeden mezun olduklarını ve ÖERM'lerde sunulan destek hizmetlerin sıklık ve sürelerinin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmüştür. Sorunlar ile ilgili olarak öğretmenlerin ayrıca MEB'in ÖERM'leri yeterince denetlemediğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Diğer araştırma ise Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada ÖERM'lerde çalışan işitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının, işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme, eğitim süreçleri, eğitimlerinde ailelerin katılımına yönelik düzenlemelere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İşbirliği süreçlerinde, RAM'a yönlendirme, değerlendirme ve yerleştirme sürecinde, kurumlardaki fiziksel düzenlemelerde, materyal yeterliliğinde ve aile eğitiminde halen eksikler olduğu da bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ÖERM'de verilen ders saatlerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. RAM'dan gelen eğitim raporlarının öğrencilere uygun olmadığını görüldüğü araştırma bulgularının arasında yer almaktadır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı bireylerin ÖERM'lerden aldığı destek eğitimi ve bu eğitimin içeriği ile ilgili öğretmen görüşlerine başvuru yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İşitme kayıplı bireylerin ÖERM'lerde aldıkları destek eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvuru yapılan araştırmalar incelendiğinde sadece işitme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenler ve odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanları ile yapıldığı görülmektedir. Oysaki MEB'in 2018 yılında yayınladığı yönetmeliğe göre bu kurumlarda görev alan öğretmenler artık özel eğitim alanı öğretmeni olarak adlandırılmakta, özel eğitim bölümü mezunu olmasa da bu merkezlerde işitme kayıplı çocuklara destek eğitim hizmetleri sunabilmektedir. Bu bağlamda merkezde görev alan farklı alanlardan mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin işitme kayıplı öğrencilere verilen destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerinin

önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde ÖERM'lerde çalışan öğretmen sayıları göz önüne alındığında bu önem daha da belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ÖERM'lerde işitme kayıplı bireylere verilen destek eğitim hizmetleri hakkında özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini inceleyecek bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmada; ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin deneyimleri ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin kurum yapısı ve işleyişi ile ilgili deneyim ve görüşleri nelerdir?
2. ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylerin eğitim öğretim sürecine yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?
3. ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların aileleri ile ilgili işleyişe yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin destek eğitim sürecindeki diğer paydaşlardan beklentileri ve diğer paydaşlara önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji; farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olguların (olay, deneyim, algı, yönelim, kavram, durum vb.) farklı kişiler tarafından nasıl algılandıklarını, deneyimlendiklerini ve anlaşıldıklarını kişilerin gözünden derinlemesine betimlemeye çalışan bir nitel araştırma desendir (Baş ve Akturan, 2013; Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada fenomenoloji deseni kişilerin; algılarını, deneyimlerini, olaylara yönelik bakış açılarını ve anlamlandırmalarını derinlemesine açıklayabilme ve bunlara yönelik bütüncül bir bakış açısı sağlama olanaklarını barındırdığı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Eğitimde fenomenoloji, araştırmalarının amacı eğitim öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri anlayabilmek ve öğrenme öğretme sürecini geliştirebilmektir. Bu amaç çerçevesinde eğitim öğretim sürecinde her algı, düşünce ve yaşanan olağan deneyimler fenomenolojide eğitim araştırmalarının konusu olabilir. Bu araştırma da ÖERM'de işitme kayıplı bireylere destek hizmetler sunan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanılmış ve deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışılmıştır (Ersoy, 2017).

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak Eskişehir ilinde ÖERM'lerde çalışan yedi öğretmen olarak belirlenmiştir (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın Eskişehir’de yapılmasında bu ilin, işitme engellilerin eğitimi ile ilgili hem üniversite hem de eğitim kurumları olarak birçok önemli merkezi barındırması göz önünde bulundurulmuştur. (MEB, 2017) Ayrıca bu merkezlerde eğitim alan bireylere de ÖERM’ler tarafından okul dışı destek eğitim verilmesi, böylece öğretmenlerin akademik ve sosyal anlamda birçok öğrenciyle çalışabilmeleri etkili olmuştur. Bu araştırmada da katılımcıların bazı ölçütleri taşıması gerekmektedir. Bunlar;

- İşitme kayıplı bireylerin devam ettiği ÖERM’lerde öğretmen olarak görev yapması ve bu öğretmenlerin yoğunlukla işitme kayıplı çocuklarla çalışması
- Öğretmenlerin ÖERM’lerde en az bir yılını tamamlamış olması
- Araştırmaya katılacak öğretmenlerin gönüllü olması

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken; MEB’in ilgili dokümanları incelenmiş ve bu incelemelerden sonra özel eğitim bölümleri olan üniversitelerin bulunduğu Eskişehir ilinde ve ilçelerinde hizmet veren yirmi dört ÖERM belirlenmiştir. İlgili dokümanlar incelenerek bu yirmi dört ÖERM’in iletişim ve adres bilgilerine ulaşılmıştır.

Yazarlar yirmi dört kuruma telefonla ulaşmış ve araştırmanın amacını belirterek kurumların araştırmaya izin verip vermeyeceklerini sormuşlardır. Yapılan bu görüşmeler sonucunda Eskişehir’deki ÖERM’lerin sadece dokuzunun işitme kayıplı bireylerle destek eğitim hizmeti sunduğu belirlenmiştir. Bu kurumlardan yedisinin yöneticisi araştırmanın gerçekleşmesi için izin vermiştir. Belirlenen yedi kurumdan randevular alınmış ve yapılan görüşmeler sonucunda dört kurumda çalışan öğretmenlerin katılımcı özelliklerini taşımadığı belirlenmiştir. Fenomenoloji araştırmalarında katılımcılar belirlenirken deneyim yaşamaları ve gönüllü olmaları önemli iki unsurdur (Ersoy, 2017; Van Manen, 2014; Creswell, 2013). Bu iki unsur göz önünde alınıp katılımcı ölçütleri değerlendirildiğinde kalan üç kurumdan bu şartları sağlayan yedi öğretmen belirlenmiş ve araştırmanın katılımcı sayısı ortaya çıkmıştır. Katılımcı bilgileri Tablo 1 de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcı Bilgileri*

Katılımcı Kod İsmi	Mezuniyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	ÖERM Deneyimi (Yıl)	Çalışılan Kurum Sayısı
Eylül Öğretmen	Lisans İletişim Fakültesi, Tezli Yüksek Lisans Engelliler Araştırma Enstitüsü	7	6.5	1
Yasemin Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	8.5	6.5	2
Hacer Öğretmen	İşitme Engelliler Öğretmenliği	1.2	1.2	2
Zehra Öğretmen	İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği	5	4.5	2
Fatma Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	4.5	4	3
Esra Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	4	2
Sevilay Öğretmen	İşitme Engelliler Öğretmenliği	2	2	1

## Araştırmacıların Rollerini

**Birinci yazar** İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş aynı programda yüksek lisansını tamamlamıştır. Halen İşitme Engellilerin Eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Lisansüstü eğitimlerinde nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizi gibi yöntem derslerini başarıyla tamamlamıştır. Yazar, lisans eğitimi sonrası birden fazla ÖERM’de beş yıl süreyle öğretmenlik yapmıştır. ÖERM’lerde işitme kayıplı çocuklara verilen destek eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu araştırmaya yönelmesinin nedenlerinden biri de araştırmacının ÖERM’lerdeki öğretmenlik deneyimidir.

**İkinci yazar** İşitme kayıplı çocukların eğitimi alanındaki otuz altı yıllık tecrübesinin yanı sıra, nitel araştırma yöntemleri alanında da uzmandır. Verilerin toplanmasından önce birinci yazarla birçok toplantı gerçekleştirmiş ve sahaya hazırlamıştır. Araştırma verilerinin toplandığı süreçte katılımcılarla gerçekleştirilen her görüşmeden önce ve sonra birinci yazarla görüşmüş, alınan ses kayıtlarını dinlemiş ve anlık geribildirimler vermiştir. Araştırma sürecinin planlanması, verilerin toplanması, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, verilerin analiz edilmesi verilerin yorumlanması ve araştırma raporunun yazılması aşamalarında eş zamanlı bulunmuş, denetlemiş, verdiği dönütler ile birinci yazarı yönlendirmiştir. Birinci yazarın yüksek lisans ve doktora tez danışmanıdır.

## Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada nitel araştırma yönteminin inandırıcılığını sağlamada en az üç veri toplama ilkesi doğrultusunda; belge incelemesi, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır (Ersoy, 2017; Creswell, 2013; Gay, Mills ve Airasian, 2012; Glesne, 2015; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Birinci yazar, öğretmenlerle gerçekleştirdiği görüşmelerin öncesinde ve sonrasında, ikinci yazar ve uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıların sonrasında ve araştırma süreci ile ilgili aşamalarda altmış iki sayfa araştırmacı günlüğü yazmıştır. Birinci yazar veri toplama sürecinde yaşadığı olumlu ve olumsuz durumları, karşılaştığı güçlükleri ve bu karşılaşılan problemleri çözmeye süreçlerini günlüğüne yansıtmış ve bunlar araştırma sürecine katkıda bulunmuştur. Ayrıca yazılan günlüklerden elde edilen veriler araştırmaya kaynaklık sağlamıştır. Tutulan bu günlükler ikinci yazar tarafından eş zamanlı ve düzenli olarak okunmuş ve birinci yazara geri bildirimler verilmiştir (Glesne, 2015).

Yazarlar tarafından, daha önce gerçekleştirilen araştırma bulguları ve bu araştırmanın amacı göz önüne alınarak, odaklanılan olguyu derinlemesine inceleyebilmek ve bu olguyu kapsamlı olarak ele alabilmek için, yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Ayrıca bu görüşme soruları oluşturulurken; hem yarı yapılandırılmış görüşme sorularının özellikleri hem de araştırmanın deseninin özellikleri göz önüne alınmıştır. Hazırlanan bu sorular, ikinci yazar ile yapılan görüşmelerde yukarıdaki bahsedilen özellikleri kapsamı bakımından revize edilmiştir. Daha sonra nitel araştırma ve işitme engellilerin eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve dönütler çerçevesinde değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, ikinci yazar tarafından tekrar incelenmiş, araştırmanın deseni ve tekniğin özelliklerine göre tartışılmıştır. Son olarak ikinci yazar ve nitel araştırma alanında uzman bir kişinin görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve pilot

görüşme için randevu alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s.34). Görüşme süreleri, görüşme ortamları ve veri toplama biçimi Tablo 2.'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Veri Toplama Çizelgesi*

Sıra	Katılımcı	Süre	Ortam	Veri toplama biçimi
1.	Sevilay Öğretmen	53dk 56sn	Kafe	Ses kaydı, günlük
2.	Fatma Öğretmen	61dk 35sn	Kafe	Ses kaydı, günlük
3.	Zehra Öğretmen	63dk 48sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük
4.	Esra Öğretmen	51dk 21sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük
5.	Hacer Öğretmen	51dk 35sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük
6.	Yasemin Öğretmen	46dk 19sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük
7.	Eylül Öğretmen	48dk 48sn	ÖERM Derslik	Ses kaydı, günlük

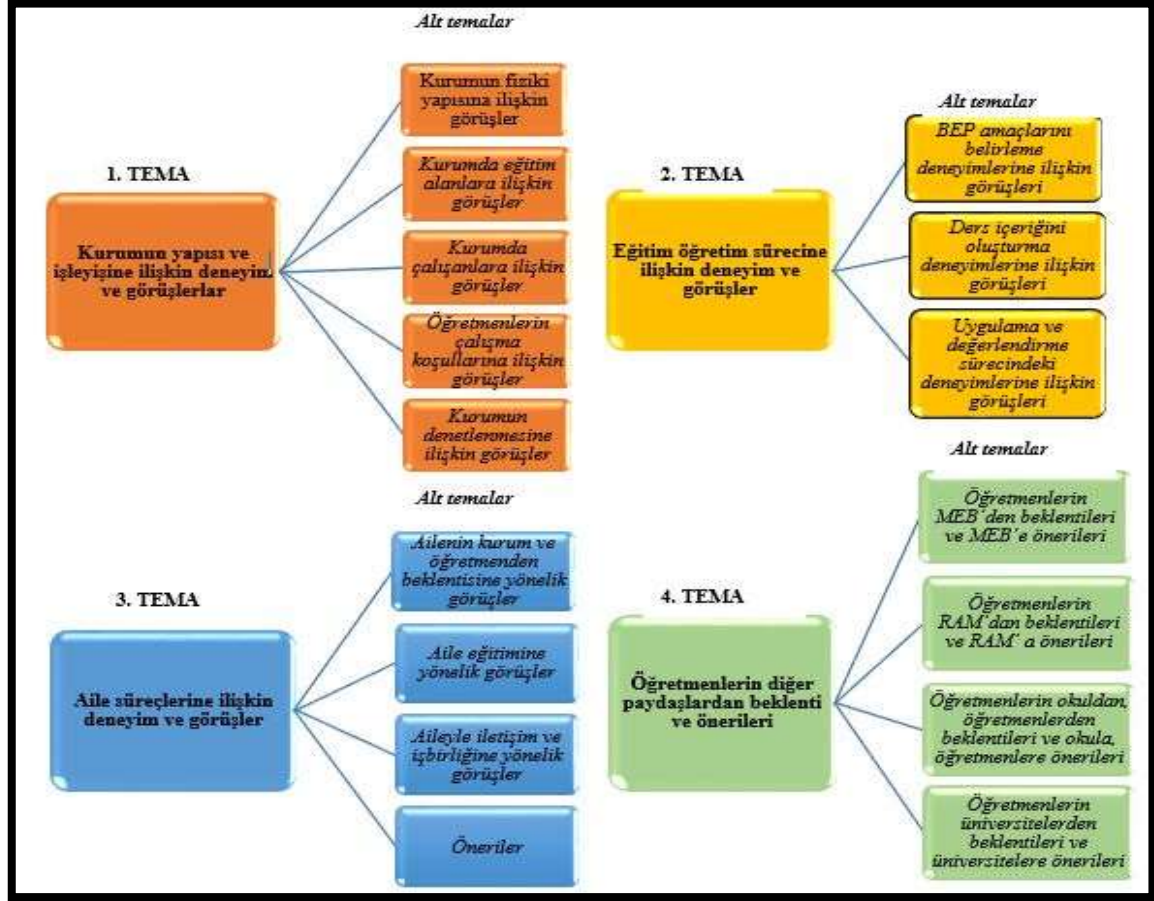
### Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin toplanması sırasında kayıt altına alınan yarı-yapılandırılmış görüşme ses kayıtlarının, veri toplama süreci tüm katılımcılar için sona erdiğinde dökümü yapılmıştır. Yapılan bu döküm işlemi her katılımcı için ayrı ayrı yapılmış olup, hiçbir ekleme ya da çıkarma yapılmadan yazıya dökülmüş ve daha sonra bu dökümlerin doğrulamaları yapılmıştır.

Araştırma verileri, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik olarak fenomenoloji desenine uygun olan içerik analizi ile yapılmış, verilerin kavramsallaştırılmasına ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkmasına gayret edilmiştir. Elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı olan bölümler isimlendirilmiştir. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama aşamasında verilerin içinde arananların sürekli farkında olmak adına araştırma soruları dikkate alınmış ve izlenmiştir. Temaların bulunması için kodlar bir araya getirilmiş ve incelenmiş kodlar arasındaki ortak yönler bulunmuş, toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirecek türden temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Kodları bir araya getiren temalar belirlendikten sonra ortaya çıkan temanın çok fazla olduğu görülmüş ve bu temaların ortak ilişkilerinden yola çıkarak sınıflandırılabilceği bir üst düzey kodlama daha yapılmıştır. Bunun sonucunda en genel düzeydeki temalar ortaya çıkmış ve bu temalar altında alt temalar oluşmuştur. Analiz sonucunda ulaşılan dört ana tema ve alt temalar **Şekil 1**'de verilmiştir.





Şekil 1. Tema ve alt temalar

## İnandırıcılık

Araştırma boyunca araştırmanın sistematik bir şekilde devam edebilmesi, araştırmacıya gerekli yol gösterici bilgilendirmenin yapılabilmesi, ortaya çıkan olumsuzlukların çözüme kavuşturulabilmesi, araştırma sürecine dâhil olan katılımcılar arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesi adına birinci yazara aynı zamanda tez danışmanı olan ikinci yazar tarafından sürekli geribildirimler verilmiştir. Birinci yazarın topladığı veriler, süreçte ve sonuçta hem işitme kayıplıların eğitimi alanında hem de nitel araştırma yöntem biliminde uzman ikinci yazar tarafından eş zamanlı incelenmiş, birinci yazara geribildirimler verilmiş ve yönlendirmeler yapılmıştır.

Fenomenoloji araştırmalarında inandırıcılığı arttırmak için katılımcıların onayını almak gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte sadece uzmanın incelemesinin yeterli olduğu da dile getirilmektedir. Bu araştırmada her ikisine de dikkat edilmiş olup, uzman olan tez danışmanının her aşamayı incelemesinin yanında katılımcılara veri toplama sürecinden sonra tekrar ulaşılmış ve katılımcıların onayları alınmıştır (Ersoy, 2017).

Bu fenomenoloji araştırmasında inandırıcılığın nitelikleri yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda alınan birtakım önlemler aşağıdaki gibidir.

- Birden farklı türde veri toplama kaynakları kullanılarak (görüşme, doküman inceleme, araştırmacı günlükleri) verilerde çeşitleme yapılmıştır.
- Araştırmanın planlanması ve araştırma süreci boyunca, uzmanlarla görüşülmüş, tez danışmanı olan ikinci yazar tarafından araştırmanın her aşamasında izleme çalışmaları yapılmıştır.
- Elde edilen bütün veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanmış, bu işlem hem veri toplama hem de analiz sürecinde düzenli olarak yapılmıştır.
- Derinlemesine veri toplanmasına ve ayrıntılı betimlemeler yapılmasına çalışılmış, toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Birinci yazarın yaptığı betimlemeler ve yorumlamalar ikinci yazar tarafından kontrol edilmiştir.
- Verilerin toplanması, dökümleri ve analizleri ayrıntılı olarak rapor edilmeye çalışılmıştır.
- Verilerden elde edilen bulgular birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

### **Araştırma Etiği**

İnsanlarla yapılan bütün araştırmalarda ihlal edilmemesi gerekli olan bazı etik kurallar vardır. Dünyanın herhangi bir yerinde yapılan bilimsel araştırmada, evrensel olarak aranan temel etik ilkeler; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, aldatmama-yanıltmama ve verilere sadık kalmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında tüm araştırmalarda olduğu gibi yerine getirilmesi gereken dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım şeklindeki tüm etik ilkelere uyulmaya özen gösterilmiştir (Ekiz, 2015; Uzuner, 2005). Bu doğrultuda alınan önlemler aşağıdaki gibidir.

- Araştırma süreci açık bir hale getirilmeye çalışılmış, süreç boyunca gerçekleştirilecek tüm görüşmelerin öncesinde yazılı ve sözlü izinler alınmış, gönüllü katılımcıların, istedikleri aşamada araştırmadan çekilebilecekleri söylenmiştir.
- Her katılımcı tek tek gönüllü araştırma katılım formunu okuyup imza altına almıştır.
- Katılımcıların, çalıştıkları kurumların, bulgularda verilen öğrencilerin ve öğretmenlerin hiçbirinin gerçek kimlikleri belirtilmemiş ve kod isimler verilmiştir. Böylece, hakları korunmaya çalışılmış, katılımcıların stresten ve utanmadan uzak kalmaları sağlanmış ve isminin yayılmasından endişe duymaları önlenmiştir (Creswell, 2014; Uzuner, 2005).
- Ayrıca araştırma gerçekleştirilmeden önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli resmi izinler alınmıştır. Bunun yanında araştırmanın gerçekleşeceği kurum kurucuları ve yöneticilerinden gerekli izinler alınarak veri toplanmaya başlanmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve elde edilen temalar çerçevesinde ulaşılan bulgular verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın deseninin doğası gereği bulgular, deneyimlerden derinlemesine yola çıkarak, yer yer ayrıntılı ve uzun örneklerle, doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir (van Manen, 2014).

### Kurumun Yapısı ve İşleyişine İlişkin Deneyim ve Görüşler

Bu temadan beş alt temaya ulaşılmıştır. a) Kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler, b) Kurumda eğitim alanlara ilişkin görüşler c) Kurumda çalışanlara ilişkin görüşler d) Öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin görüşler, e) Kurumun denetlenmesine ilişkin görüşler

#### *Kurumun fiziki yapısına ilişkin görüşler*

Kurumun fiziki koşulları öğretmenler tarafından, *binanın dış yapısı, binanın içyapısı, sınıfın içyapısı ve materyal* olarak ele alınmıştır.

*Binanın dış yapısı:* ÖERM olarak eğitim verilen binanın dış yapısı ve bina olarak uygunluğu ile ilgili dört öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi kurum binalarının *evden ya da apartmandan bozma yerler* olduğunu dile getirmişlerdir. Hacer Öğretmen ÖERM için kullanılan binaların ilk olarak kurum amacıyla yapılmadığını, sonradan düzenlendiğini belirtmiştir. “*Hep apartmandan bozma yapıldığı için hiç bu düşünülerek direk bir bina yapılmıyor sonuçta o binayı bir şekilde işte koşullara uydurmaya çalışıyorlar.*” Benzer şekilde Eylül Öğretmen de kurumun binasını *evden bozma bir yer* olarak nitelendirmiş ve sonradan düzenlendiğini ve bir önceki çalıştığı kurumunda benzer şekilde uygun olmadığını “*...daha vasat bir yerdi*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden üçü kurum binalarının *bahçe içinde olması gerektiğini* ama kurumların çoğunun böyle olmadığını vurgulamışlardır.

*Binanın içyapısı:* Öğretmenlerden beşi, bina içiyle ilgili fiziksel alanın *yetersiz* olduğunu dile getirmiştir. Bina içinin *yeteri kadar aydınlık ve ferah* olması, ayrıca merdiven ve pencerelerin *çocuklar için uygun ve tehlikesiz* olması gerektiğinden ve bina içi bölümlerin *uygun yapılanmada* olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. İki öğretmen ise bina ile ilgili görüş beyan etmemiştir.

Zehra Öğretmen bölümlerin yapılanmasının *uygun olmadığını* belirtmiş bazı bölümlerin fiziki alan olarak *küçük* geldiğini ve öğrencilerin rahatlıkla her yere girmemesi gerektiğini söylemiştir. “*Alt kattaki bekleme salonunu görmüşsünüzdür, biraz küçük öğrenciler oraya sığmıyor mesela, mutfak alt katta, öğretmenler odası alt katta, sekreteryaya alt katta ve öğrenciler her yere girip çıkıyor.*” Öğrencilerin çeşitli bölümlere girmesinden kaynaklı olarak çalışanların verimli olamayabileceğini belirtmiştir. “*Sürekli sekreterimizin başında öğrenciler ve veliler bulunuyor yani nasıl çalışabilir nasıl verimli olabilir.*”

Hacer Öğretmen binanın *tehlikelerden arındırılmış* olması gerektiğini belirtmiş ve bu binaların küçük çocuklar için çok tehlikeli olabileceğini söylemiştir. Hacer Öğretmen “*Mesela koklear*

*implantlı küçük bir çocuk gelse kafasını vurabileceği bir sürü yer var.*” sözleriyle bu durumu örneklendirmiştir.

Öğretmenlerden üçü bina içinde bağımsız bir oyun alanı olması gerektiğini vurgulamıştır.

*Sınıfın içyapısı:* Sınıfın fiziki koşulları ile ilgili altı öğretmen yalıtım, uygun kapı pencere yeri, aydınlatma ve ferahlık, konularında görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi, yalıtımın *uygun* yapılması gerektiğini, bunun işitme kayıplı çocuklar için *çok önemli* olduğunu, şu anki kurumlarında buna *dikkat edilmediğini*, yalıtımın *yetersiz* olduğunu dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden dördü, sınıf içinde cam ve pencerelerin hem güvenlik hem de ferahlık için uygun yerde olması gerektiğini söylemiştir.

*Materyal:* ÖERM’lerde bulunan ve kullanılan materyaller ile ilgili yedi öğretmen görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerden beşi, kurumlarının materyal bakımından *iyi durumda* olduğunu söylemiş, iki öğretmen ise materyal açısından *problem yaşadıklarını* dile getirmiştir. Öğretmenlerin tamamı kurumda uygun materyallerin bulunmasının ön koşul olduğunu dile getirmiş ve materyalin hem kurum hem de öğretmen için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

#### ***Kurumda eğitim alanlara ilişkin görüşler***

Öğretmenlerin tamamı, çalıştıkları kurumda birden çok engel grubuna ait öğrencilerin olduğunu söylemişlerdir. Eğitim alanların; işitme kayıplı, zihin engelli, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, fiziksel engelli ve birden fazla engeli sahip olanlar çocuklar olduklarını belirtmişlerdir.

Bu öğretmenlerden dördünün farklı yetersizlik türleriyle çalışmalarını bir *sorun* olarak algıladıkları görünürken, bir öğretmen ise bu durumu bir problem olarak algılamamıştır.

Dört öğretmen farklı gruplarla derse girmenin kendilerini yıprattığını, konuların birbirleriyle karıştığını, bir grubun diğerinden daha zor öğrendiği için *sıkıntı* yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Hacer Öğretmen *“Açıkçası böyle işitmelerle yoğun olduktan sonra zihin engelli öğrencilerle çalışmak beni biraz yıpratıyor.”* diyerek bu konuyla ilgili düşüncesini dile getirmiştir.

#### ***Kurumda çalışanlara ilişkin görüşler***

Öğretmenlerin tamamı, kurumlarında işitme engelliler öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliğinden mezun özel eğitim alanı öğretmenleri, sertifika almayan okul öncesi öğretmeni ve ayrıca sertifikalı sınıf öğretmenlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Bu öğretmenlerden altısı, çalıştıkları kurumun kurucusu, aynı zamanda da yöneticisi olan kişilerin işitme engelliler öğretmenliğinden mezun olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen ise çalıştığı kurumun kurucusu ve yöneticisinin deneyimli bir sınıf öğretmeni olduğu, aynı zamanda uzun yıllar özel gereksinimli çocuklarla da çalıştığını belirtmiştir.

Altı öğretmen kurum kurucu müdürlerinin özel eğitim alanından ya da öğretmenlik mesleğinden geliyor olmalarının kendilerine *katkı* ve *kolaylık* sağladığını söylerken bir öğretmen bu

durumdan kendisinin çok  *faydalanamadığını* belirtmiştir. Öğretmenler yöneticilerle zorlandıkları konularda işbirliği yaptıklarını, yöneticilerin bu anlamda mesleki bilgi ve deneyimlerinin önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

### ***Öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik görüşler***

Öğretmenler kurum içindeki çalışma koşullarını yaşadıkları güçlükler olarak aktarmışlardır. Beş öğretmen, ÖERM’de çalışma koşullarıyla ilgili olarak *güçlüklerle karşılaştığını* dile getirmiştir. İki öğretmen ise genel anlamda kurum içerisinde güçlüklerle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu beş öğretmen kurumda geçirdikleri sekiz saatin çok *yoğun olduğunu* bazen teneffüs ve öğle arası bile yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin, Sevilay Öğretmen “*Açıkçası çok boş vaktimiz olmuyor. Rapor yazmamız gerekiyor. Teneffüs aralarında yazmaya çalıştığımız oluyor. Öğle aramızı verdiğimiz oluyor. Yani o yönden biraz sıkıntılar çekiyoruz.*” sözleriyle yaşadığı güçlükleri dile getirmiştir.

Zehra Öğretmen “*Çok dinlenme fırsatımız olmuyor sekizde sekiz derse giriyorum. Bir şekilde onun dışında zaten dersten çıkıp veli bilgilendirme yapıyoruz. Hani o anda dinlenip kişisel ihtiyaçlarımızı giderip bir sonraki ders için malzeme ayarlamak biraz sıkıntı oluyor açıkçası.*” sözleriyle kişisel ihtiyaçlarını giderme ve bir sonraki derse hazırlık sürecinde yaşadığı güçlüklerden bahsetmiştir.

Hacer Öğretmen bir önceki kurumunda molasız çalıştığını “*Daha önceki deneyimlerimde sekiz saat seni köle gibi molasız çalıştırıyorlardı.*” diyerek belirtmiştir. Çalışma saatlerinin uzun olduğunu ve bazen hafta sonuna sarktığını, haftada kırk saat ders işlemekte *zorlandıklarını* söylemişlerdir. Yoğun çalışma temposu nedeniyle günün sonunda kendilerine *zaman ayıramadıklarını* belirtmişlerdir. Hacer Öğretmen “*Mesela bekâr olduğum ve ailemle yaşadığım için buradan altıda çıkmak beni etkilemiyor üçte de çıksam aynı şey olacak benim için ama evli olan bir insanın altıda işten çıkması bence biraz uzun bir süre.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Dört öğretmen kurumlarda öğretmenlerin aldığı ücretler le ilgili görüş belirtmişlerdir. Diğer iki öğretmen bu konu hakkında görüş beyan etmemiş, bir öğretmen ise ücret konusunda *sıkıntı yaşamadığını* belirtmiştir. Bu öğretmenlerden üçü, öğretmenlerin aldıkları ücretleri *düşük* bulmaktadır.

İki öğretmen velilerle ilgili yaşadığı güçlüklerden bahsetmiştir. Ailelerin bazı durumları kabullenemediği ve bazı ailelerin eğitim sürecinin içeriğine müdahale ettiklerini ve istedikleri gibi olmaması durumunda öğretmeni şikayet ettiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden ikisi ise materyal konusunda yaşadıkları güçlüklerden bahsetmiş, materyal eksikliğini hissettiklerini ve materyal çeşitliliğine sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Eylül Öğretmen “*Bazen kurumlara bu külfet olarak gelebiliyor*” diyerek kurumda yaşadığı materyal sıkıntısından bahsetmiştir.

### ***Kurumun denetlenmesine ilişkin görüşler***

Altı öğretmen kurumların denetlenmesi ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler kurum denetimlerinin *kağıt üzerinde ve prosedür olarak kaldığını* belirtmişlerdir. Denetleme yapan müfettişlerin alan mezunu olmadığı için kurumun fiziki koşullarına baktığı, eğitim

öğretim sürecine odaklanmadığı dile getirilmiştir. Öğretmenlere herhangi bir destek ya da rehber süreçlerin olmadığı çalışma durumunun ve koşullarının denetlenmediği ve çok alakasız birimlerden denetlemeler yapıldığı söylenmiştir. Örneğin Zehra Öğretmen yaşadığı bir deneyimi şu sözlere dile getirmiştir. “Aferin aferin deyip geçiyordu. Yani mesela ben ne çalışıyorum? Nasıl çalışıyorum? Ne yapmalıyım? Ne yapmamalıyım? Çok bilgileri yok. Yani mesela Orman Bakanlığı’ndan gelen müfettiş oldu.” Zehra Öğretmen denetleme sürecine ilişkin yaşadığı bir başka deneyimi de şöyle aktarmıştır. “Genelde şey oluyor kurum sahipleriyle arkadaş oluyorlar müfettiş gelmeden önce bizim haberimiz oluyor açıkçası. Bir yerden haber geliyor işte ona göre hazırlanıyoruz falan.” Denetlemeyle ilgili yaşadığı deneyimler sonucunda kanunların olduğu ama işleyişin olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

### **Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Deneyim ve Görüşler**

Bu temadan üç alt temaya ulaşılmıştır. a) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) amaçlarını belirleme deneyimlerine ilişkin görüşleri, b) Ders içeriğini oluşturma deneyimlerine ilişkin görüşleri c) Uygulama ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri

#### ***BEP Amaçlarını belirleme deneyimlerine ilişkin görüşleri***

BEP amaçlarını belirleme deneyimleri öğretmenler tarafından, *Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporlarını değerlendirme ve öğrenciyi değerlendirme* başlıkları altında ele alınmıştır.

*RAM raporlarını değerlendirme:* Öğretmenlerin tamamı RAM raporlarıyla ilgili algılarının olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmenler, RAM tarafından verilen raporların öğrencilerin akademik düzeyi ve dil düzeyi için *uygun olmadığını* belirtmişlerdir. İşleyiş gereği verilen amaçları *çalışmak durumunda olduklarını*, bu zorunluluğun hem öğrenci hem de kendileri için *sorun yarattığını*, RAM’daki değerlendirmenin *çok kısa* olduğunu, öğrencilerin *tam anlamıyla kapsamlı değerlendirmeden geçmediği*, verilen amaçların *yetersiz* olduğunu, söylemişlerdir. Örneğin, Zehra Öğretmen “RAM’ın verdiği kazanımlar çok yeterli olmuyor.” sözleriyle belirlenen amaçların öğrenci için yetersizliğini dile getirmiştir.

*Öğrenciyi değerlendirme:* Yedi öğretmen uygulama sürecine geçmeden önce *öğrencinin ihtiyacını belirlemek* için değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı değerlendirmeyi RAM raporlarındaki amaçların *uygun olmadığından* dolayı yaptıklarını belirtmişlerdir.

#### ***Ders içeriğini oluşturma deneyimlerine ilişkin görüşleri***

Öğretmenlerin tamamı ders içeriklerini oluşturmadan önce amaçları belirlediklerini ve uygun kazanımları içeriğe dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu kazanımları modüller aracılığı ile oluşturduklarını dile getirmişlerdir. Üç öğretmen modülleri yeterli bulduğunu ve içerik belirlemede kendilerine yettiğini dile getirmiştir. Sevilay Öğretmen modüller hakkında. “Genelde yeterli şeyler zaten kazanım veriliyor altında zaten alt amaçları şeklinde veriliyor alt amaçlar da kazanımın ne şekilde ilerleyeceği şeklinde ilerliyor onlar yönünden sıkıntı çekmiyoruz yani modüller yeterli.” sözleriyle içerik oluşturduğu modülün yeterli olduğunu dile getirmiştir.

### *Uygulama ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerine ilişkin görüşleri*

Öğretmenlerin tamamı değerlendirme sonrası amaç belirleme ve içerik oluşturmadan sonra uygulama sürecinin nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi vermiş ve bu sürece ilişkin deneyim ve görüşlerini belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı her öğretmen uygulamayı kendi öğrencilerinin özelliklerine göre yürüttüğü için bulgular bu tema da her katılımcı için ayrı ayrı verilmiştir.

Sevilay Öğretmen, öğrencileriyle haftalık iki saat bireysel bir saat grup şeklinde ders yaptıklarını bu sürenin kırk beş dakika sürdüğünü belirtmiştir. Uygulama için materyalin önemini dile getirmiş ve kurumun bu açıdan zengin olduğunu ve her ders bir materyal kullanmaya dikkat ettiğini belirtmiştir. Sevilay Öğretmen her materyalin çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenciye özel *uyarlanması gerektiğini* belirtmiştir.

Fatma Öğretmen, uygulama sürecinde işitme engelliler alanından mezun olmuş arkadaşlarıyla *işbirliği yaptığını* dile getirmiştir. Uygulamada çocuğun ihtiyacında göz önünde bulundurularak işitme ve dinleme eğitimine *ağırlık verdiğini* belirtmiştir. Uygulama sürecine ilişkin görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir. “*Doğru telaffuz etmeleri dil terapistlerinin işi. Benim işim kendini ifade edebildiği müddetçe sorun yok amacımız işte cümlelerini genişletmek, işte kendini ifade edebilmesini sağlamak.*” Fatma Öğretmen, uygulama sürecinde öğrencinin durumunun *kayıt altına alınması gerektiğini* öğrencinin takibi yapılmadığında verilen destek eğitimin fayda sağlamayacağını belirtmiştir.

Zehra Öğretmen uygulama sürecinde ilk önce çocuğun *işitsel durumuna odaklanılması* gerektiğini dile getirmiştir. Çocukla derse ihtiyacı durumunda *sese koşullanma, sesi ayırt etme* gibi temel basamaklardan başladığını, *bebekle çalışır* gibi çalıştığını *işitmeyi hallettikten sonra dille ilgili* çalışmalara başladığını belirtmiştir. Uygulama sürecinde meslektaşları tarafından birtakım *yanlışlar yapıldığını* şu sözleriyle belirtmiştir: “*Diğer meslektaşlarımın yaptığı bir yanlış var. Mesela direkt çocuğu alıp karta bakıyorlar. Soru soruyor, baktı ki çocuk cevap veremiyor hemen tekrara başlatıyor. Mesela cümleyi söylüyor çocuk tekrar ediyor.*” yapılan yanlış uygulamadan dolayı gerçekleşen *olumsuz* durumu yaşadığı şu deneyimle aktarmıştır. “*Daha sonra mesela burada çokta yaşadım onu defterdeki şeyleri açıyor çocuk çok güzel söylüyor orada yazan cümleleri ama mesela orada kahvaltı yapıyorlar sen kahvaltı yaptın mı diyorum cevap yok. Çünkü işlevsel dil yok, yani çocuk soruyu anlamıyor. Nasıl cümle kurması gerektiğini bilmiyor. Cümle yapısını bilmiyor.*” Zehra Öğretmen, çoğunlukla uygulama sırasında aileyi de derse aldığını ve böylece *devamlılığı sağladığını* belirtmiştir. Çalıştığı grubun küçük çocuklar olduğu durumlarda kartlarla çalışmaktan ziyade oyuncaklarla evcilik oynayarak uygulama yaptığını söylemiştir.

Esra Öğretmen yaşça büyük işitme kayıplı çocuklarla çalıştığını, öğrencilerinin birçoğunun *İÇEM’den geldiğini*, uygulama sürecini eğitimlerine takviye olacak şekilde sürdürdüğünü öğrendiği şeylere paralel uygulamalar yapmaya çalıştığını söylemiştir. Kaynaştırmaya devam eden öğrenciler için okulda çalışılan konuya paralel ders anlattığını şu sözlerle dile getirmiştir. “*Biz onunla okula takviyeyi çalışıyoruz. İşte okulda kesirleri işlemişse kesirleri anlatabiliyorum ya da okuduğunu anlamada bir sıfat anlatabiliyorum bir zamir anlatabiliyorum ona.*” küçük çocuklarla çalışmadığı için materyal sıkıntısı çekmediğini, çocuğun ihtiyacına göre hazırladığı programı uyguladığını ve bunu kendi tuttuğu defterinden takip ettiğini dile getirmiştir. Uygulama sürecinde işitme kayıplı çocuklarla çalışırken en çok soyut kavramlarda *zorlandığını*

belirtmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin uygulama sürecinde akademik anlamda bir sıkıntı yaşamadıklarını, iletişim boyutunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. *“Biraz şimdi insan iletişimde biraz zorlaşıyorlar ama akademik anlamda bir sıkıntı yaşamıyorlar.”* Esra Öğretmen, uygulama sürecinin içinde ve sonunda değerlendirmeleri bilgisayar programından yaptığını amaç ve kazanımlarına göre neleri yapıp yapamadığına baktığını dile getirmiştir.

Hacer Öğretmen, uygulama sürecinde çocukların yaş ve akademik özelliklerine bakarak farklı yöntemler uyguladığını dile getirmiştir. Değerlendirme sonrası öğrenci için planladığı programa bağlı kalarak uygulama sürecini yürüttüğünü zaman içerisinde içerikleri çocuklara anlatmak için birçok yol öğrendiğini, kendisini uygulama sürecinde çok *geliştirdiğini*, dile getirmiştir. Çocukların gereksinimlerine yönelik farklı iletişim yaklaşımları kullandığını dile getirmiş, gerektiğinde işaret diliyle iletişim kurduğunu belirtmiştir.

Eylül Öğretmen, uygulama sürecinde kendisine bir aylık planlar ve amaçlar belirlediğini ve bu amacı gerçekleştirmek için uygulamalarını gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Uygulama sürecinde çok materyale ihtiyaç duyduğunu, ilk başlarda sıkıntı çektiğini fakat daha sonra materyal edinerek bu problemi aştığını dile getirmiştir. Uygulama aşamasında genellikle okuma yazma çalıştığını ve kendisi için bu konuya yönelik hikaye kitapları ve çeşitli materyaller edindiğini büyük bir kütüphane oluşturduğunu dile getirmiştir. Uygulama aşamasında, velilerin beklentilerinin sürecin hızlı olması yönünde olduğunu ve bunu *yanlış bulduğunu* belirtmiştir.

Bütün öğretmenler, ÖERM’lerin işitme kayıplıların eğitimi için önemli bir yer olduğunu ve bu kurumların gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin Zehra Öğretmen, *“Çok güzel bir uygulama bence”* sözleriyle ÖERM’lere ilişkin algısını dile getirmiştir.

Benzer şekilde Hacer Öğretmen *“Burası çok faydalı oluyor çünkü haftada iki saat özel ders alıyorsun gibi düşün.”* sözleriyle kurumların işitme kayıplı bireylere sağladığı faydadan bahsetmiştir.

Öğretmenler ÖERM’leri kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrenciler için okullarına destek anlamında *fayda görebilecekleri kurumlar* olarak nitelemişlerdir. Okullarda öğrenci sayısının fazlalığından dolayı kaynaştırmadaki işitme kayıplı öğrencilerin bazen *göz ardı edilebildiğini* bu açığı ÖERM’lerin *kapattığını* belirtmişlerdir. ÖERM’de okulla paralel konular işlendiğinde öğrencilerin orada *öğrenemediklerini* bu kurumlarda *öğrendiklerini* bildirmişlerdir. ÖERM’lerde ailelere rehberlik edildiğinden işbirliği sağlandığında ailelerin ve çocukların *faydalandıklarını* dile getirmişlerdir.

### **Aile Süreçlerine İlişkin Deneyim ve Görüşler**

Bu temadan dört alt temaya ulaşılmıştır. a) Ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik görüşler b) Aile eğitimine yönelik görüşler c) Aileyle iletişim ve işbirliğine yönelik görüşler d) Öneriler

#### ***Ailenin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik görüşler***

Ailenin kurumdan ya da öğretmenden beklentisi ile ilgili altı öğretmen ailelerin fazla beklenti içerisinde olduklarını belirtmişlerdir, Örneğin Sevilay Öğretmen ailelerin beklentilerinin fazla



olmasını “*Bazıları çok uçuk beklentiler içerisinde olanlarda var*” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Yasemin Öğretmen “*Yani şöyle söyleyeyim; veliler çok fazla beklenti içerisindedir.*” sözleriyle fazla beklentiyi vurgulamıştır.

Bu öğretmenlerden dördü, ailelerin programın “*içeriğinin dışında istek ve beklentileri*” olduğunu, “*ailelerin çocuklarının ödevlerine veya sınavlarına ilişkin çalışma istedikleri*” ve ders programına *müdahale ettiklerini*, dile getirmişlerdir. Sevilay Öğretmen, bu durumu “*Okuduğunu anlama şeklinde normalde modüllerimizdekiler ama aile böyle Türkçe konularını öğrensin fen bilgisi sınavımı var fen bilgisi sınavı çalışsın şu ödevi mi var şu ödevin yapılmasında yardımcı olunsun şeklinde talepleri çok oluyor ailenin.*” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Fatma Öğretmen, yaşadığı deneyimden örnek vererek ailelerin kendi programlarının dışına çıkmalarını istediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi, bazı ailelerin eğitim öğretim süreçlerine ilişkin *bilgisi ve ilgisinin olmadığı* bu yüzden beklenti içerisinde *olmadıklarını*, bazı ailelerinde süreci tamamen öğretmene bıraktığını dile getirmiştir.

#### ***Aile eğitime yönelik görüşler***

Aile eğitimi ile ilgili beş öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden üçü, aileleri çocuklarla birlikte derse aldığını, ders esnasında aileye model olduklarını, aileyle beraber materyal hazırladıklarını, evde yapılması gerekenlerle ilgili bilgilendirme yaptıklarını dile getirmiştir. Fatma Öğretmen, aile eğitimi sürecini sadece ders dışı veliyi bilgilendirme olarak ele almıştır. Dersten sonra aileye bilgi verdiğini, evde çalışması gerekenleri anlattığını, bu sürece ailenin eğitim ve sosyo ekonomik düzeyinin etki ettiği ve bazı ailelerin isteklerini yerine getirmediğini belirtmiştir. Hacer Öğretmen, aile eğitimi sürecinin ÖERM’de çalışan öğretmenleri aştığını, çocuğa tanı koyulmasından itibaren devlet eliyle aile eğitiminin yapılması gerektiğini, aile eğitiminin çocuğun gelişimi konusunda büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. “*Aile eğitimi bence bizi aşıyor biraz ya bence böyle nasıl deyim devletin biraz çabalaması lazım. Çocuk mesela engelli tanısı konuldu ya çocuğu o ailenin direkt bence iletişime geçilmesi lazım o aileyle iletişime geçilmeli.*”

#### ***Aileyle iletişim ve işbirliğine yönelik görüşler***

Aileyle iletişim ve işbirliği konusunda altı öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerin beşi, ailelerin çoğuyla sık iletişime geçemedikleri ve uygun işbirliği ortamlarının olmadığını belirtmişlerdir. Hacer Öğretmen ise velileriyle çok sık görüştüğü ve işbirliği yaptığını dile getirmiştir. Görüş bildiren beş öğretmen ailelerin büyük çoğunluğunda *iletişim problemleri* yaşadığını, ailelerle çok sık görüşemedikleri için *sağlıklı işbirliği yapamadıkları*, sürekli iletişim halinde oldukları ailelerin sayısının *çok az olduğunu*, sık iletişime geçtikleri ailelerle *sağlıklı işbirliği* süreçleri geliştirdikleri, işbirliği yaptıkları ailelerin çocuklarının gelişimlerinin diğerlerine nazaran *daha iyi olduğunu* belirtmişlerdir.

#### ***Öneriler***

Öğretmenler, kurumda ailelere programın çerçevesi ve kurumun işleyişi hakkında ön bilgilendirme yapılması gerektiğini, ailelere karşı samimi olunması gerektiği ve olumsuz

durumlar varsa onlarında anlatılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler devletin aile eğitimine katkıda bulunması gerektiğini, işbirliği kurmanın yollarının aranması gerektiğini, velileri bilinçlendirici kurs ya da eğitimlerin verilmesi gerektiğini, velilerin kabul süreçlerinin desteklenmesi ve hızlandırılması gerektiğini, ailelerin güven duymasını sağlamak gerektiğini, dile getirmişlerdir. Ailelerin çocukların bireysel farklılıklarını görmeleri ve diğer çocuklarla kıyaslamamasının sağlanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

### **Öğretmenlerin Diğer Paydaşlardan Beklenti ve Önerileri**

Alt temalar şunlardır: a) Öğretmenlerin MEB’den beklentileri ve MEB’e önerileri b) Öğretmenlerin RAM’den beklentileri ve RAM’a önerileri, c) Öğretmenlerin okuldan, öğretmenlerden beklentileri ve okula, öğretmenlere önerileri d) Öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri ve üniversitelere önerileri

#### ***Öğretmenlerin MEB’den beklentileri ve MEB’e önerileri***

Öğretmenlerin tamamı MEB’le ilgili beklentilerine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden dördü, işitme kayıplı çocukların eğitimi için hali hazırdaki eğitim kurumların *yetersiz olduğunu*, daha çok eğitim ortamı sağlanmasını, destek eğitimde daha fazla süre geçirmeleri gerektiğini, destek eğitim süreçlerine okul öğretmenlerinin katılmalarını sağlamak gerektiğini, belirtmişlerdir.

İki öğretmen, öğretmene verilen *değer ve önemin artırılmasını* beklediklerini dile getirmişler. Sevilay Öğretmen, bu durumu “*Yani biraz daha öğretmenlerine değer vermelerini isterim açıkçası veli çat diye gelip ben öğretmen değiştirmek istediğinde bir öğretmen değiştirilmeden şey yapılırsa bir iletişime geçilse şu şekildedir diye öğretmeni biraz daha savunsa daha iyi olabilir diye düşünüyorum.*” sözleriyle aktarmıştır.

İki öğretmen, MEB’in RAM’lar üzerinde daha fazla etkisinin olmasını beklediğini dile getirmişlerdir, kurumlar arası iletişimin iyileştirilmesi için çalışmalar yapılmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Esra Öğretmen, bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “*MEB’den şu RAM’la ilgili az öncede belirttim onun kati bize emri vaki gibi gelmesin mesela olabilir mi mesela bizimde görüşlerimiz iki üç kurum arasında iletişimin çok sağlam olması gerekiyor bana kalırsa.*”

Hacer Öğretmen, MEB’in sadece *maddi boyutla ilgilenmemesi* gerektiğini iyi bir denetleme olmasını beklediğini, denetlemelerin *işlevsel olması* gerektiğini, şu sözlerle dile getirmiştir: “*MEB’den dediğim gibi ya sadece bu işin maddi boyutuyla ilgilenmek yetmiyor, ilgileniyorsa da sadece ders ücretini karşılamakta yetmiyor yani bir şekilde daha çok ilgilenebilirler. Ya da denetlesinler ama evrak olayını denetlesinler kaliteyi denetlesinler bunu denetleyebilirler.*”

#### ***Öğretmenlerin RAM’den beklentileri ve RAM’ a önerileri***

Öğretmenlerin tamamı RAM’lardan beklentileri ile ilgili görüş beyan etmişlerdir. Bu öğretmenlerden beşi RAM’larla ilgili bir beklentiden bahsederken öğretmenlerden ikisi beklentilerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Örneğin Sevilay Öğretmen, RAM’larla ilgili beklentileriniz nelerdir sorusuna ‘*beklentim yok*’ diye cevap vermiştir. Beş öğretmen RAM’larda

amaçların çocuklara uygun olarak belirlenmesini belediklerini belirtmişlerdir. RAM'larla iletişimin daha sık kurulması öğretmenlerin beklentisi arasındadır. Öğretmenler işbirliği süreçlerinin daha sağlıklı olmasını belediklerini dile getirmişlerdir. Esra Öğretmen, bu durumu "İki üç kurum arasında iletişimin çok sağlam olması gerekiyor bana kalırsa." sözleriyle dile getirmiştir. Hacer Öğretmen, RAM'ların amaç belirlerken ailelerin gözlemleri ve uygulamalarını ön planda tutması gerektiği beklentisinde olduğunu, bunun gerçekleşmesi için ailelerin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği beklentisini dile getirmiştir.

### **Öğretmenlerin okuldan, öğretmenlerden beklentileri ve okula, öğretmenlere önerileri**

Altı öğretmen okul ve öğretmenlerden beklentileri ile ilgili görüş belirtmiştir. İki öğretmen, öğretmenlerden beklentilerine ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Okul öğretmenlerinin kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde *istekli ve gayretli olmalarını* belediklerini dile getirmişlerdir. Okulda öğrencilerin *uygun planlama ve değerlendirmeye tabi tutulması* beklentiler arasındadır. Okul öğretmenlerinin ÖERM'de çalışan destek eğitim hizmeti veren öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmasını belediklerini dile getirmişlerdir. Okulda düzenlenen eğitim ortamlarının öğrencilere *uygun olması gerektiği* öğretmenlerin beklentisi arasındadır. Okul öğretmenleri ile bilgi ve *materyal paylaşımı yapılması gerektiğini* belediklerini dile getirmişlerdir. Bu durum hakkında Fatma Öğretmen şöyle söylemiştir: "Benim daha çok öğretmenlerle beklentim bilgi alışverişidir. Materyal alışverişidir. Çocuk değerlendirmesinde benim gözümde kaçan bir nokta varsa beni uyarması beni eleştirmesidir. İşbirliğidir yani."

### **Öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri ve üniversitelere önerileri**

Altı öğretmen destek eğitim süreçlerinde üniversitelerden beklentileri hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenler üniversitede verilen bilginin *teoride kaldığı* uygulamaya dökme fırsatlarının *fazla olmadığını* staj sürelerinin *daha fazla olması gerektiğini* dile getirmişlerdir. Örneğin Hacer Öğretmen bu durumu şöyle aktarmıştır:

"Bilmiyorum bence her şey çok teorik veriliyor hiç pratik yok. Ben mesleğe başladığımda ilk gittiğim yerde öyle bir afalladım ki 4 yıl eğitim var ama neyin eğitimini aldım ki ben? Tamam, BEP hazırlamayı öğrendim ama RAM'da değilsin hadi bakalım ne yapacaksın? Şu engel türünü gördüm bu engel türünü gördüm önemli olan o engel türüne yapacağın şey yani tamam ben bunu biliyorum oldubitti mi? Bitmiyor pratik daha önemli bana tek bir şey katan şey staj oldu."

Öğretmenler üniversitedeki ders içeriği ile uygulamanın *farklı olabileceğini* bu durumda *yeniden düzenlenmesi gerektiği* beklentisi içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde farklı alanlarda öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerine özel eğitim derslerinin *yoğunlukla verilmesi gerektiğini* dile getirmişlerdir.

Esra Öğretmen bu durumu şöyle aktarmıştır: "Mesela sınıf öğretmenleri diye düşünüyorum zaten özel eğitim öğretmenlerinin yeterli eğitim aldıklarını düşünüyorum. Okul öncesi de olabilir sınıf öğretmenliği de olabilir bu anlamda sadece ders olarak değil de bu anlamda eğitim süresinden geçmesini isterim. Temeli onların elinde atılıyor bu çocuklara yanlış bir şeyler verilmemesi taraftarıyım."

Özel eğitim bölümlerinin ders içeriklerine ÖERM’lerde yapılan eğitimle ilgili *içerik eklenmesi* öğretmenlerin beklentileri arasındadır. Yasemin Öğretmen, üniversiteden beklentisine yönelik üniversitenin çalıştığı *belli başlı yerler olduğunu* onun dışına *çıkmadığını* ama bu etkinlik ve çalışmaların *yoğunlukla yapılması* gerektiği beklentisini dile getirmiştir. Zehra Öğretmen, üniversitede *uygulamanın yetersiz* olduğundan öğrencilerle *sağlıklı etkileşim yakalayamadıklarından* ÖERM’de yapılan 45 dakikalık bireysel dersler için *yeterince hazırlanamadıklarından* bahsetmiştir. Zehra Öğretmen *belirli bir kısım öğrencinin uygulamalara dâhil edilirken diğer grubun dışarıda kaldığı* (işaret diliyle iletişim kuranlar) eğitim süreçlerinde hepsini kabullenmek gerektiği beklentileri arasında olduğunu belirtmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

### Kurum Yapısı ve İşleyişi

Öğretmenlerin kurumun fiziki yapısıyla ilgili görüşleri kurumun binası, binanın iç yapılanması, sınıfın fiziki koşulları ve materyal başlıkları altında birleşmiştir. MEB kurum açmak için şartları ve uygun koşulları çeşitli kanun, yönetmelik ve yönergelerle belirlemiştir (MEB, 2007; 2014; 2018). Bu kanun yönetmelik ve yönergelerde belirtilen şartlar sağlanmadığında kurumların açılmayacağı görülmektedir. Kurumlar her ne kadar bu resmi şartlara göre uygunluğu sağlıyor olsa da bu kurumda çalışan öğretmenlerin kurum binalarının uygunluğu için görüş ve düşünceleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin tamamı ÖERM’lerin fiziki koşullarının genel olarak uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Fiziki koşulların düzenlenmesinin kurumdan kuruma farklılık gösterebildiği görülmekle beraber bu koşulların uygun olmadığı görüşünün öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirildiği söylenebilir. Karasu ve Mutlu’nun (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenler, eğitim kurumlarının fiziki koşullarının öğrencilere uygun olmasını vurgulamış ve benzer şekilde uygun bahçe ve oyun alanlarının eğitim kurumunun özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Atmaca vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ÖERM’de deneyimi olan öğretmenler kurumların apartmanlardan dönüştürüldüğünü ve fizik koşulların uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Sağiroğlu’nun (2016) yaptığı araştırmada kurumun fiziksel özelliklerinin iyi olması ailelerin beklentileri arasında olduğu ve kat sayısının uygunluğu, binanın temizliği, iç yapının düzenli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Arslan’ın (2014) gerçekleştirdiği araştırmada da benzer şekilde aileler kurumun fiziksel yapısını yetersiz ve bahçe alanlarının kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından yapılan araştırmada işitme kayıplıların eğitim aldığı ÖERM’lerde sınıfların teknolojik donanımlarının yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmada ise katılımcıların hiçbiri sınıfların teknolojik donanımının yetersizliğine ilişkin görüş belirtmemişlerdir. Kurumun fiziksel yapısı ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alanyazındaki diğer araştırmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin vurguladığı gibi genel olarak ÖERM’lerin fiziksel koşullarının yetersiz olduğu ya da bir takım eksikliklerin olduğu düşünülebilir. Alan yazında yapılan araştırmaların yılları göz önüne alındığında ÖERM’lerin fiziki koşulları ile ilgili durumun geçmişten günümüze kadar büyük bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

Kurumla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin toplandığı bir başka başlık ise materyaldir. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde kullanılacak materyallerin resimler ve animasyonların ön planda olduğu, görsel yönden zengin, oyunlara dayalı materyaller olması gerekmektedir (Karal ve Çiftçi, 2008). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu materyal çeşitliliği ve kullanımının önemini vurgulamıştır.

Öğretmenler materyal konusunda kendi problemlerini kendileri giderme çabasında olduklarını belirtmişlerdir. Kurum yöneticilerinin özelliklerinin benzer olmasına rağmen iki kurumda da farklı deneyim ve farklı algılar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin materyal konusu ile ilgili görüşleri ve kurumların materyal sağlama durumları çalıştıkları kurumlara ve deneyimlere göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Çetin ve Şen'in (2017) ÖERM öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını materyal konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunlar materyal eksikliği, uygun materyal seçememe ve materyal hazırlama süreçlerindeki zorluklar olarak belirtilmektedir. ÖERM'lerde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, materyal konusunun kurumdan kuruma farklılık gösterdiği, eksiklikler konusunda sorun yaşandığı ve bireysel ya da kurumsal olarak bu sorunun üstesinden geldiği belirtilmektedir (Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Altınkurt, 2008; Atmaca vd., 2018; Gürgür vd., 2016; Karasu ve Mutlu 2014).

Öğretmenler kurum yöneticilerinin eğitimci olmasının ve özel eğitim deneyimlerinin olmasını kendilerine büyük katkılar sağladığını dile getirmişlerdir. Uygun işbirliği koşulları oluştuğunda yöneticilerin bu deneyimlerinden faydalandıklarını söylemişlerdir. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerinde paydaşlar arası işbirliği sağlanması eğitimin kalitesinin artırılması bakımından önemlidir (Heward, 2013). İşbirliği en genel anlamıyla "*Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturduğu çalışma ortaklığı*" (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler işbirliğinin ve iletişimin birlikte oluşmasını vurgulamışlardır. Aynı kurumda çalışan öğretmenler, yaşadıkları bu farklı deneyimler sonucu yönetici olgusuna karşı farklı algıları dile getirmişlerdir. Alanyazında ÖERM'de yapılan araştırmalarda kurum yönetimsel problemlerin yöneticilerin uzmanlık alanlarıyla ilişkili olduğu ve öğretmenlik deneyimi ve özel eğitim geçmişi olmayan yöneticilerle öğretmenlerin problemler yaşadıkları dile getirilmiştir (Atmaca vd., 2018; Çetin ve Şen, 2017; Gürgür vd., 2016; Kayaaltı, 2005; Karasu ve Mutlu, 2014; Yılmaz, 2016). Korucu'nun (2005) ÖERM'de çalışan kurum müdürleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların tamamının, kurum sahibi ya da yöneticisinin eğitimci olup olmamasının, kurum politikalarını belirleyebildiğini söylemesinin dikkat çekici bir bulgu olduğu söylenebilir.

ÖERM'de çalışan öğretmenlerin sıklıkla değişmesi öğretmenler tarafından bir sorun olarak algılanmıştır. ÖERM'de sözleşmelerin MEB tarafından yıllık yenilendiği göz önüne alınırsa, öğretmenlerin genelde bir yıl çalıştıktan sonra kurum değiştirmesi kurum yöneticilerinin tutum ve davranışı ve kurumun işleyişiyle ilgili olduğu düşünülebilir.

Çalışma koşulları ve yaşanan güçlüklerle yönelik bütün öğretmenler görüş bildirmişlerdir. Yoğun çalışma koşulları; iş ve yaşamı dengeleyememek olarak tanımlanabilir. Bireyin çalışma alanından ve ailesinin ihtiyaçlarından kaynaklanan taleplerin yanında kendi kişisel ihtiyaçlarının da uyumlu hale gelmesiyle iş ve yaşam dengesi sağlanmaktadır (Pichler, 2009). Çalışanlar işlerinde geçirdikleri zamanın yoğunluğu nedeniyle evlerindeki annelik ya da babalık rollerini gerektiği gibi yerine getiremiyorlarsa ve işteki yoğunluk aile ve ev sorumluluklarını geciktiriyorsa iş yaşam dengesi tehlikeye girmektedir (Pichler, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin iş yaşam dengesini kurduklarında çalışma şartlarını yoğun olarak nitelemedikleri

diğer öğretmenlerin ise bu dengeyi kuramadığı için aynı olguyu farklı deneyimlerle farklı anlamlarla nitelendirdiği söylenebilir.

Öğretmenler, yoğun geçen derslerin arasında dinlenme fırsatı bulamadıklarını, sekiz saatlik çalışmanın kendilerini çok yorduğunu dile getirmişler, çalışma saatinin düzenlenmesini ve düşürülmesini belediklerini söylemişlerdir. Korucu (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını, yoğun çalışma koşullarından bahsetmiş ve bu sebeple seminer ve benzeri programlara dâhil olamadıklarını dile getirmişlerdir. Buna karşın Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu mevcut ders saatini yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca alan yazında yapılan çalışmalardan ailelerin de görüşlerinin bu yönde olduğu ve ders saati sayısının artması gerektiği düşüncesinde oldukları görülmektedir (Arslan, 2014; Daşbaşı, 2013; İşman, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin yoğun çalışma koşulları ile ilgili farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin kurumlardan aldıkları ücretleri yeterli veya yetersiz bulma konusundaki görüşleri de çeşitlilik göstermiştir. Aynı kurumda çalışan öğretmenlerin deneyim ve yaşantılarına göre, yeterli ücret algılarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden ikisi geçmişte çalıştığı bir kurumda iki ay, üç ay gecikmelerin olduğu ve bu durumun kendilerine sıkıntı yaşattığını dile getirmiştir. Fakat öğretmenler şu an çalıştıkları kurumlarda herhangi bir maaş düzensizliği yaşamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinde maaş düzensizliğiyle karşılaştıkları bu konuda da kurumsal bazda farklılıkların olabileceğini göstermektedir. Öğretmenler mevcut maaşlarının yükselmesi gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde İşman'ın (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğu MEB'den beklenti ve istek olarak maaşların artırılması gerektiğini ve bunun düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Korucu'nun (2005) yaptığı araştırmanın bulgularında öğretmenlerin tamamının ÖERM'den aldıkları maaştan memnun oldukları ve özel kurumlarda çalışmayı tercih etmelerinin en büyük nedeninin de bu olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin ÖERM'lerden aldıkları ücretlerin geçmişten günümüze azaldığı söylenebilir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hiç birisi ÖERM'de çalışmayı tercih etme nedenlerini nelerdir? Sorusuna "bu kurumlarda maaşların yüksek olması" ya da devlet kurumlarında çalışmama nedenlerini "ÖERM'lerde daha fazla maaş ödenmesi" olarak belirtmemişlerdir. Bunun sebebinin ÖERM'de öğretmenlerin aldıkları maaşlarda yıllar içerisinde düşüş olması olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın verilerinin toplandığı 2018 yılında katılımcıların ÖERM'i tercih sebeplerinde *yüksek ücret* bulunmaması bu görüşü destekler niteliktedir.

İki öğretmen kurumların düşük ücretlerle öğretmen çalıştırma eğiliminde olduğunu dile getirmiş ve bu durumun eğitim öğretim kalitesini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Kurumların ücretleri düşürmek için sertifikalı öğretmen çalıştırma düşüncesine sahip olabildiklerini dile getirmişlerdir. İşman'ın (2009) gerçekleştirdiği araştırmadaki RAM personeli kurumların düşük maliyetleri göz önünde bulundurarak sertifikalı öğretmen çalıştırmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu durum bu araştırmada iki öğretmenin dile getirdiği durumla benzerlik göstermektedir. Bu bulgular ışığında sertifikalı öğretmenlerin özel eğitim alanı öğretmenlerinden daha düşük ücretlere çalıştığı düşüncesine ulaşılabilir.

Üç öğretmen kurumda evrak işlerinin fazla olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin fazla evrak işlerinden kastı kurum içindeki ve kurumlar arası yapılan yazışmalar ve tutulması gereken sınıf defterleri gibi evraklardır. Öğretmenler zaten sisteme bütün bilgilerin girildiğini bunu tekrar

tekrar yazmanın kendilerine güçlük çıkardığını belirtmişlerdir. Karasu ve Mutlu'nun (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin bir kısmı BEP için hazırlanan evrakların gereksiz ve kendileri için fazladan iş olduğunu belirtmiştir. Fakat bu araştırmada fazla evraktan işlerinden yakınan öğretmenlerin kastettiği durum BEP değildir. Bütün öğretmenler eğitim öğretim sürecinden BEP'in uygun olarak hazırlanması ve uygulanması görüşündedir.

Bir öğretmen daha önceki yaşadığı deneyimlerinde kurum yöneticilerinden beklediği kadar değer ve takdir görmediğini bu durumun kendisini öğretmen olarak hissetmemesine yol açtığını ve mesleki anlamda yeterli hissedemediğini dile getirmiştir. Takdir etme, çalışanların örgütsel kararlara katılımını sağlamak ve örgütsel iyileştirme çabalarını güçlendirmek için kullanılan etkin bir araçtır (Chin vd., 2002). Öğretmenlerin üstlerinden takdir ve değer görmemesi ya da nadiren görmesi, değer gören bireylere oranla duyarsızlaşma düzeylerinin artmasına, takdir görme sıklığı azaldıkça özel kurumlarda çalışan bireylerin devlet kurumunda çalışan bireylere göre tükenmişlik düzeylerinin artmasına sebep olduğu görülmektedir (Akıncı, 2016; Tarakçı vd., 2012).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurum müdürleriyle kurduğu ilişkilerin iyi olduğu ve bu durumun kendilerine katkı sağladığı araştırmanın bulguları arasındadır. Eğitim kurumları içerisinde, her kurumda farklılaşmakla birlikte çalışan personelin başarıları üst yönetim tarafından maddi olmasa da manevi ödüllerle takdir edilmesi, çalışanın iş tatminini ve motivasyonunu artırıcı bir etki yapmaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Bu durumun aksi yaşandığında öğretmenlerin olumsuz olarak etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlerden ikisi daha önceki deneyimlerinde kurum yöneticileriyle yaşadıkları güçlükler için çözüm gayretinde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadığı problemlere yönelik çözüm gayreti sergilediklerinde sorunları çözebildiği düşünülebilir. Öğretmenler aynı kurumda çalışıyor olsa dahi yaşadığı deneyimler birbirlerinden farklı olduğundan bir öğretmen için problem olan bir durum diğeri için normal karşılanmaktadır. Bu durum aynı deneyimi yaşayan öğretmenler içinde söylenebilir. Korucu (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sıklıkla kurum değiştirmesinin ve devamlılığın olmamasının kurumlarda ciddi personel sıkıntısı yaşandığını dile getirmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ÖERM'lerde yaşadıkları problemlere yönelik çözüm önerilerinin kurumdan kuruma farklılık gösterdiği ve kurum odaklı değerlendirildiği görülmüştür. Bir ya da birden fazla öğretmenin yaşadığı bir problem başka bir kurumda görülmemekle beraber o kurumda da farklı problemlerin yaşandığı söylenebilir. Böylelikle ÖERM'lerin yapılarının ve işleyişlerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kurumların uygun bir denetleme sürecinden geçmediğini dile getirmişlerdir. Kurum denetimlerinin evrak üzerinde yapılması ve prosedürün yerine gelmesi için gerçekleşmesi bütün öğretmenlerin ortak görüşüdür. Kurumları denetlemeye gelen personelin özel eğitim alanında yetersiz olması da öğretmenlerin dile getirdiği görüşler arasındadır. ÖERM'lerde yapılan birçok çalışmada araştırmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Altınkurt'un (2008) yaptığı araştırmada yöneticilerin yarısından fazlası kurum denetlemesiyle ilgili problem yaşadıklarını, temel problemin denetleyicilerin özel eğitim hakkında bilgi sahibi olamamaları olduğunu belirtmiştir. Atmaca vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada benzer bulgulara ulaşılmış ve denetlemenin ÖERM'lerde problem olduğunu ve uzman olmayan kişiler tarafından gerçekleştiğini vurgulanmıştır. İşman (2009) yaptığı araştırmada RAM'da çalışan öğretmenlerin ÖERM'lerde denetimlerin uygun yapılmadığını ve bu durumda kurumların eğitsel amaçtan çok ticari amaca yönlendirmelerinin sağlandığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Gürgür vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada ÖERM'de çalışan

işitme engelliler öğretmenleri kurumların yeterince ve düzgün bir şekilde denetlenmediğini dile getirmişlerdir.

Acer (2016) tarafından 416 maarif müfettişi ile yapılan araştırmada ÖERM'lerin denetiminde özel eğitim uygulamalarının değerlendirmesini yapabilecek yetkinlikte maarif müfettişi istihdam edilemediği belirtilmiştir. Aynı araştırmada denetim yapan müfettişlere herhangi bir hizmet içi eğitim verilmediği ve görev başında yetiştirme eğitimi almadıkları vurgulanmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu da alan yetersizliği olan müfettişlerin uygun yönlendirme ve değerlendirme yapamaması olmuştur. Acer'in (2016) gerçekleştirdiği bu araştırmada müfettişler yukarıda verilen araştırma bulgularına paralel görüş bildirmişler ve denetimle ilgili yaşanan benzer problemleri denetleyici rolüyle dile getirmişlerdir. Bu anlamda araştırma bulgularının şaşırtıcı olduğu söylenebilir. Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden dört yüzün üzerinde müfettişin bu görüşleri bildirmesi durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. ÖERM'ler için denetleme süreçlerinin düzenlenmesi ve uzman kişilerce gerçekleştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. ÖERM'ler için denetleme olgusunun öğretmenler tarafından ciddi bir problem olarak algılandığı söylenebilir.

### **Eğitim Öğretim**

Öğretmenlerin tamamı uygulama öncesi amaçları belirleme sürecindeki deneyimleri ve görüşleri hakkında bilgi vermiştir. Kuruma gelen işitme kayıplı öğrencilerin eğitim sürecindeki amaçlarının belirlenmesi için temel olan RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporları (MEB, 2018) hakkında, öğretmenlerin altısı algılarının olumsuz yönde olduğunu belirtirken bir öğretmen olumsuz görüş belirtmemiştir. Olumsuz algıya sahip bir diğer öğretmen de RAM'larda değerlendirmelerin çok kısa olduğunu bu yüzden uygun koşullarda değerlendirme yapılamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamı içerikleri oluşturmadan önce öğrencileri tekrar değerlendirmeye aldıklarını, ihtiyaçlarını belirlediklerini ve bu ihtiyaçlara göre amaçlar belirlediklerini dile getirmiştir. Bir öğretmen diğerlerinden farklı olarak RAM raporlarının üzerine belirleyeceği amaçları yazabilmek için bu değerlendirmeyi yaptığını söylemiştir. Gürgür vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada benzer şekilde RAM'dan gelen raporların öğrenciler için uygun olmadığı vurgulanmıştır. Bu araştırmada da Gürgür vd.'nin (2016) bulgularına paralel bir şekilde öğretmenler yeniden bir değerlendirme yaptıklarını dile getirmiştir.

Bir başka çalışmada RAM'larla ilgili ÖERM yöneticilerinin tamamı sorun yaşadıklarını dile getirmiş ve değerlendirme raporlarının uygun olmadığını söylemişlerdir (Altinkurt, 2008). RAM'lardan gelen raporların uygun olmaması yapılan diğer araştırmaların da bulgularının arasında bulunmaktadır (Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Atmaca vd.,2018; Çetin ve Şen, 2017; Karasu ve Mutlu, 2014). Alanyazında RAM'ların fiziki yapılarının ve değerlendirmede kullanılan formların işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesine uygun olmadığı ve bununla ilgili RAM'larda bir takım sorunlar yaşandığı bulgularını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013). Araştırmalar Türkiye'nin farklı şehirlerinde ve farklı branş grubunda öğretmenlerle yapılmış ama ortak sonuç olarak RAM raporları ile ilgili öğretmenlerin sorun yaşadığı görülmüştür. Fakat RAM'da çalışan öğretmenlere ÖERM'lerle ilgili görüşleri sorulan İşman'ın (2009) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenler bu durumu dile getirmemiş değerlendirme ve raporlama ile ilgili görüş



bildirmemişlerdir. Aksine RAM’da çalışan öğretmenler ÖERM’ler hakkında olumsuz görüşler belirtmiş sayılarının arttıkça niteliklerinin azaldığını dile getirmişler, ayrıca bir kısmının eğitsel amaçları gerektiği kadar yerine getirmediğini söylerken, birçok kurumun ticari kaygı taşıdığını ve sadece kar amaçlı hizmet veren kurumlar olduğunu dile getirmişlerdir.

Yılmaz’ın (2016) yaptığı araştırmada RAM’da çalışan öğretmenler çocukların yılda bir defa değerlendirmeye alınmasının ve alışık olmadığı bir ortamda kısa bir sürede performansının belirlenmesinin çocuğun gerçek performansını yansıtmadığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada RAM çalışanları ÖERM’lerden gelen raporların gerçeği yansıtmadığı ve yüzeysel olarak hazırlandığını dile getirmişlerdir. Bu araştırmaların bulgularına bakıldığında değerlendirme ve uygun amaçların belirlenmesi sürecinde sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. ÖERM öğretmenleri bu problemin kaynağı olarak RAM raporlarını gösterse de RAM’da çalışan öğretmenler değerlendirmenin kısıtlı sürede yapılmasını uygun araç gereçlerin ve formların olmamasını ayrıca fiziki koşulların yetersizliğini ve ÖERM’den gelen raporların uygun olmadığını belirtmektedir. Bu durumda amaç belirleme sürecinde yaşanan problemlerin kaynağını net bir şekilde dile getirmenin güç olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinde öğretmenlerin birbirinden farklı deneyimler yaşadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında alan mezunu olmayan ÖERM’de çalışan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde gerek yöntem teknik, gerekse yaklaşım ve uygulama açısından bir takım sorunlar yaşadığı görülmektedir. Çetin ve Şen’in (2017) alan mezunu olmayan sertifika programına katılmış ÖERM’de zihin engelli bireylerle çalışan on öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin tamamına yakını yöntemsel olarak problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan bu araştırmada da alan mezunu olmayan öğretmenler ilk dönemlerde bir takım sıkıntılar yaşadıklarını fakat süreç içerisinde alan mezunu olan özel eğitim öğretmenleri ve uzman kurum yöneticileriyle işbirliği yaparak zamanla bu sorunun üstesinden geldiklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda sertifika programlarıyla ÖERM’de çalışan özel eğitim alanından mezun olmayan öğretmenlerin, özel eğitim alanından mezun öğretmenlere kıyasla uygulama aşamasında sorun yaşadıkları söylenebilir.

### **Aile Süreçleri**

Ailelerin kurum ve öğretmenden beklentisine yönelik olarak bir kısım öğretmen ailelerin beklentilerinin gerçekçi olmadığını dile getirmişlerdir. Ailelerin bazı durumlarda beklentileri dışında çalışma olduğunda kurumdan ayrılma yönelimlerinin olmasının öğretmenlerin özel ve ticari bir yapısı olan bu kurumlarda çalışma şartlarını zorlaştırdığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra beklentilerin ve isteklerin makul olduğu durumlarda öğretmenlerin ailelerle yaşadığı bu problemin ortadan kalktığı araştırma bulguları arasındadır. Arslan’ın (2014) ÖERM’de gerçekleştirdiği araştırmasında ailelerin büyük bir çoğunluğunun kuruma devam etme sebeplerinin kurumda çalışan öğretmenler olduğunu dile getirmiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin çoğunun aile eğitimine yönelik algılarının genel olarak bilgilendirme basamağında kaldığı söylenebilir. Eğitimcinin aile eğitimi bitiminde, aileye bu aile eğitimi seansında genel olarak neler yapıldığını özetlemesi ve bu eğitimden gelecek eğitime kadar yapabilecekleri aktiviteler hakkında aileyle konuşması önerilmektedir (Clark, 2007). Ancak bu çok daha kapsamlı olan aile eğitim sürecinin sadece bir aşamasıdır. Bir öğretmen ise aile eğitiminin ÖERM’de çalışan öğretmenleri aştığını, bu eğitimin çocuğun

gelişimi için büyük önem taşıdığını ve bu sebeple ÖERM'e devam eden çocukların ailelerinin eğitim süreçlerinin MEB tarafından yürütülmesi gerektiğini dile getirmiştir. Gürgür vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler MEB tarafından ailelerin eğitilmediği için birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çetin ve Şen'in (2017) gerçekleştirdiği araştırmada kuruma gelen ailelere aile eğitimi verilmesi gerektiği öğretmenlerin önerileri arasındadır.

Aile eğitimi; birçok aşamayı içeren sistematik, planlı ve programlı bir süreçtir (Clark, 2007). ÖERM'de çalışan öğretmenlerin yetiştirmesi gereken bir programlarının olduğu ve günde sekiz saat aktif olarak derse girdikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu süreci ÖERM'de yürütmelerinin zor olacağı düşünülebilir. Fakat gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapıldığında aile eğitim süreci ÖERM'lerde de yapılabileceği öngörülebilir. Bu amaçla bilimsel temelli araştırmalar gerçekleştirilebilir. Böylece aile eğitiminin ÖERM'lerin eğitim öğretim süreçleri içerisinde nasıl yerleştirileceği belirlenebilir.

Araştırma bulguları çerçevesinde ÖERM'de çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların ailelerinin büyük çoğunluğuyla iletişim ve işbirliği problemi yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ailelerle ya hiç iletişim halinde olmadıkları ya da az bir kısmıyla iletişim ve işbirliği halinde oldukları söylenebilir. Öğretmenler çocuğun kuruma ilk başladığı günlerde sık iletişim kurduklarını fakat ilerleyen sürede bu iletişimin sıklığının azaldığını dile getirmişlerdir. Bu durumun yaşanmasının velinin öğretmene karşı duyduğu güven ve öğrencide olan gelişimden kaynaklandığı düşünülebilir. Ya da tam tersi durumun varlığından da söz edilebilir. Kurumdan ve öğretmenden beklentisi olmayan eğitim öğretim süreçlerine ilgisi olmayan ailelerin öğretmenlerle iletişim kurmadığı ve işbirliği yapmadığı düşünülebilir.

Aile ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinlikleri izleme günleri, gerçekleştirilebilecek iletişim yollarıdır (Bruns vd., 1992). Akmeşe Piştav ve Kayhan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ailelerle öğretmenlerin işbirliği süreçlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirdiğinde bu durumun eğitim açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu dile getirilmiştir. İşbirliği sürecinde sıkıntı yaşayan beş öğretmen iletişim kurdukları ve işbirliği yaptıkları ailelerin sayısının az olduğunu fakat uygun işbirliğinde olumlu sonuçlar aldıklarını dile getirmişlerdir. Altınkurt'un (2008) araştırmasında kurum yöneticilerinin tamamı ailelerle ilişkilerinde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada araştırmacı ailelerin eğitim ve rehabilitasyon süreçlerine katılmalarının hem çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı hem de ailenin güçlenmesine vesile olacağını dile getirmiştir. Benzer şekilde Çetin ve Şen'de (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada ÖERM'de çalışan öğretmenlerin ailelerle işbirliği ve iletişim konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

### **Öğretmenlerin Destek Eğitim Sürecindeki Paydaşlardan Beklentileri ve Paydaşlara Önerileri**

Öğretmenlerin tamamı çeşitli konularda MEB'den beklentilerinin olduğunu söylemişlerdir. Acer'in (2016) gerçekleştirdiği araştırmada denetleyicilerin MEB tarafından özel eğitime yönelik bir eğitime tabi tutulmadığı ve bu sebeple sorunlar yaşadığı İşman'ın (2009) yaptığı araştırmada öğretmenler MEB'in bir takım eksiklikleri bulunan yönetmelikleri düzenlemesi

gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı yıldan sonra MEB tarafından yeni yönetmelikler yayınlanmış ve çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2010; 2012; 2018). Bu yönetmeliklerde hem özel eğitim hizmetleri hem de destek hizmetlere yönelik geniş düzenlemelere yer verilmiştir. Bu konuda MEB'in son yıllarda özel eğitim hizmetlerine yönelik bir takım düzenlemeler yaptığı söylenebilir. Araştırmada öğretmenler yasa ve yönetmeliklerin eksikliklerine yönelik herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Öğretmenlerin MEB'den beklentileri genel olarak yaşadıkları problemlerle paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerden beşi RAM'la ilgili beklentilerini dile getirmişlerdir. Yılmaz'ın (2016) gerçekleştirdiği araştırmada RAM'da çalışan öğretmenler değerlendirme sürelerinin kısa olduğu yılda bir kez yapıldığı ve bu değerlendirmelerde ailenin ve öğretmenlerin deneyimlerini gözleme fırsatı olmadığını dile getirmişlerdir. Aynı araştırmada işbirliği süreçlerinin artırılması gerektiği vurgusu ön plana çıkmıştır. RAM personelinin görüşleri öğretmenlerin beklentilerine paralel olduğu düşünülebilir.

Öğretmenler üniversitelerden beklentilerine yönelik üniversitede verilen bilginin teoride kaldığı, uygulamaya dökme fırsatlarının fazla olmadığını, staj sürelerinin daha fazla olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Üniversitedeki ders içeriği ile uygulamanın farklı olabileceğini bu durumda yeniden düzenlenmesi gerektiği beklentisi içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde farklı alanlarda öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerine özel eğitim derslerinin yoğunlukla verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Özel eğitim bölümlerinde ders içeriklerine ÖERM'lerde yapılan eğitimle ilgili içerik eklenmesi öğretmenlerin beklentileri arasındadır. Öğretmenlerden biri üniversitelerdeki uygulamaların belirli bir gruba yönelik olduğunu işaret diliyle iletişim kuranlara yönelik yaklaşımların benimsenmediğini ve tüm grupları kapsayacak uygulamalar beklediğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda üniversitelerin ders programlarında okul dışı destek eğitim süreçlerine ve ÖERM'lerde verilen eğitimlere yönelik derslerin olmadığı ve bu konuda öğretmenlerin problemler yaşadıkları söylenebilir. Benzer bulgulara alanyazındaki araştırmalarda rastlamak mümkündür (Altınkurt, 2008; Gürgür vd., 2016). Altınkurt'un (2008) gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yeteri kadar özel eğitim dersi verilmediği ayrıca özel eğitim bölümünde ÖERM'lere yönelik geniş içerik ve uygulamaların olmadığı belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştığında yaşanan problemin günümüzde hala devam ettiği söylenebilir.

Altınkurt (2008) tarafından yapılan araştırmada kurum yöneticileri üniversitelerden mezun olan özel eğitim öğretmeni sayısının az olduğu ve ÖERM'lere öğretmen bulmada sıkıntı yaşandığını bu sayının artırılmasını beklediklerini dile getirmiştir. Fakat izleyen yıllarda ÖERM'lerde yapılan araştırmalarda bu sorunun daha az sayıda araştırmada dile getirildiği son iki yıldır yapılan araştırmalarda ise (Acer, 2016; Akıncı, 2016; Akmeşe Piştav ve Kayhan, 2016; Gürgür vd., 2016) böyle bir problem ve beklentinin yer almadığı görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin kurumların rahatlıkla öğretmen bulduğu için kendilerini bazen güvende hissetmedikleri görüşü bulunmaktadır. Bu durumu MEB tarafından çeşitli yıllarda açılan özel eğitim alanı öğretmeni sertifikası ve MEB tarafından özel eğitim alanlarının birleştirilmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca Altınkurt (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın yapıldığı yıldan beri eğitim fakültelerinde özel eğitim bölümleri açılmakta ve alana öğretmen yetiştirmektedir.

Öğretmenlerin çoğu ilk etapta bilinçli ve istekli olarak ÖERM'lerde çalışmayı tercih etmemiştir. Fakat zaman içerisinde yaşanan deneyimler öğretmenlerin algılarını değiştirmiş ve bütün katılımcılar verilerin toplandığı dönemde yaptıkları işi çok sevdiklerini kendilerini bu kurumlarda çalışırken iyi hissettiklerini söylemişlerdir.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖERM'deki deneyimlerinden yola çıkarak olgulara ve kavramlara birbirinden farklı ya da benzer anlamlar yüklemiş oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin ÖERM'de verdikleri destek hizmetler olgusuna yönelik algılarının, deneyimlerine göre farklılaştığı söylenebilir. Aynı kurumda çalışan ve aynı işitme kayıplı öğrencinin dersine giren iki öğretmenin ailelerle ortak deneyimler yaşayabildikleri, yaşadıkları deneyimlerine yönelik görüşleriyle ortaya çıkan kavramlara farklı anlamlar yükleyebildikleri görülmüştür. Farklı deneyim yaşamalarına rağmen öğretmenlerin bazı olgulara karşı ortak algılar geliştirebildikleri söylenebilir. Örneğin kurumların denetlenmesi katılımcıların hepsi için sorunlu bir süreç olarak algılanmaktadır.

Bu araştırma verileri araştırma deseninin yapısından kaynaklı olarak sadece kendi bağlamında geçerlidir ve genellenemez. Verilerin genellemesine yönelik Türkiye genelinde katılımcı sağlanacak nicel araştırmalar desenlenebilir. Ulusal alanyazında ÖERM' de işitme kayıplıların aldığı destek eğitime yönelik yapılan araştırma sayısı oldukça kısıtlıdır. Gerçekleştirilecek yeni araştırmaların katılımcılarının öğretmenlerle beraber kurum sahipleri ve yöneticiler dâhil edilebilir. Gerçekleştirilen bu araştırma katılımcıların görüşleriyle sınırlıdır. Yazarlar bu araştırmada gözlem yapma fırsatı bulamamışlardır. Araştırmacının aktif olarak ÖERM' deki destek eğitim sürecine dâhil olacağı araştırmalar desenlenebilir. Benzer araştırmalar ÖERM' de öğretmenlik deneyimi daha fazla olan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.

ÖERM' de çalışan özel eğitim alanı mezunu olmayan öğretmenlere geniş ve kapsamlı uygulamaya yönelik eğitimler verilebilir. MEB tarafından ÖERM'lerin denetleme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik uygulamalar ve ilgili kişilere yönelik eğitimler gerçekleştirilebilir. Uygulamaya yönelik eğitim politikası geliştirenler içinde bir takım öneriler verilebilir. Üniversitelerin özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren özel eğitim bölümlerinde içeriği tamamen ÖERM'lerde verilen destek eğitim hizmetlerine odaklanan dersler açılabilir ve öğretmen adaylarına ÖERM'lerde uygulamaya yönelik fırsatlar verilebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içerisinde çalışmak durumunda olduğu diğer öğretmenlik alanlarına kaynaklık eden bölümlerde özel eğitime yönelik ders sayıları ve içerikleri artırılabilir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların genelinin olumsuz görüş belirttiği özel eğitim alanı öğretmenliği sertifika programları tekrar gözden geçirilebilir. RAM ve ÖERM'lerin eşgüdüm içinde ve bütün basamakları işleyen işbirliği sistemi içerisinde çalışmalarını sağlanabilir. RAM'larda yaşanan değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar göz önüne alınarak gereken önlemlerin alınması için politikalar geliştirilebilir.

### Kaynaklar / References

- Acer, H. (2016). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin denetiminde yaşanan sorunlar (gelir destekli ruhsat uygulaması örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1), 1-14.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-54.
- Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2016). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 88-112.
- Akıncı, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında (rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Altan, İ. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinde iş doyumunun genel ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş çerçevesinde karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Arslan, G. İ. (2014). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki müşteri memnuniyeti: Muğla örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Atmaca, U., Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde deneyimi olan iki öğretmenin bu merkezlerle ilgili görüşlerinin incelenmesi 5. *International Eurasian Educational Research Congress* de sunulan bildiri. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Burns, C. P., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. (1992) Boston: Houghton Mifflin Company
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1) 2008, 1-18.
- Canöz, Ş. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu (Ed), *İlköğretimde özel eğitim* içinde (s.1-18). Ankara: Nobel
- Chin, K. S., Pun, K. F., Ho, A.S.K. and Lau, H. (2002). A measurement communication-recognition framework of corporate culture change: An empirical study. *Human factors and ergonomics in manufacturing*, 12(4), 365-382.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice.
- Coşkun, İ. ve Boldan, Ö. (2014). Zihinsel engelliler öğretmenliği sertifika programına devam eden özel eğitim sınıf öğretmeni adaylarının sertifika programlarının işlevselliğine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 303-318.
- Çetin, E. M. ve Şen, G. S. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science* 59, 53-69.

- Daşbaşı, S. (2013). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ailelere yönelik sosyal hizmet uygulaması: Bir değerlendirme araştırması. *Journal of Society ve Social Work*, 24(1), 101-114.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi* (DESÖP). İstanbul: Provizyon Prodüksiyon.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. (2007). Facilitators and barriers to the integration of orally educated children and youth with hearing loss into their families and communities. *The Volta Review*, 107(1), 5-36.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 82-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Foster, S., & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153(5), 435- 449.
- Gay, L. R., Mills G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th edition). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (ÇEv. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2014). İşitme yetersizliğine sahip çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 261-294). Ankara: Maya Akademi.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4), 1234-1253.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children an introduction to special education* (10th Edition). N.Y.: Pearson.
- Horuz, F. I. (2014). *Mesleki doyum ve örgütsel güven arasındaki ilişki: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitimine yönelik bir politika aracı olarak özel eğitim kurumlarının eğitiminde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1).
- Karal, H. ve Çiftçi, E. (2008). İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma. In *8th International Educational Technology Conference, Online papers: http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/86.doc* (Vol. 30, No. 08, p. 2013).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13.
- Kayaaltı, M. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarını denetleyen ilköğretim müfettişlerinin özel eğitim okullarında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2004). Deaf children in regular classrooms: A sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, 149(3), 274-280
- Korucu, N. (2005). *Türkiye`de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Miller, K. J. (2008). Closing a resource room for students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29 (4), 211-218.
- MEB. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html> adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işitme engelli bireyler destek eğitim programı*. [orgm.meb.gov.tr](http://orgm.meb.gov.tr) adresinden edinilmiştir.

- MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys.../2012.../27113614\\_ozelegitim21temmuz2012.doc](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys.../2012.../27113614_ozelegitim21temmuz2012.doc) adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2017). Milli Eğitim İstatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden edinilmiştir.
- Meijer, J. W. (Ed.). (2003). *Special education in Europe: Thematic publication. European Agency for development in special needs education publication.* [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) adresinden edinilmiştir.
- Miller, K. J. (2008). Closing a resource room for students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29(4), 211-218.
- Paatsch, L. E., & Toe, D.M. (2013). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 29(1), 1-19.
- Power, D., & Hyde, M. (2002). The characteristics and extend of participation of deaf and hard-of-hearing studentsin regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302- 311.
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review*, 53(2), 181-190.
- Pichler, F. (2009). Determinants of work-life balance: shortcoming in the contemporary measurement of wlb in large scale surveys. *Social Indicators Research*, 92(3), 449.
- Sağiroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Slobodzian, J. T. (2009). The devil is in the deatails: issues of exclusionn in an inclusive educational environment. *Etnography and Education*, 4(2), 181-195.
- Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F. ve Tarakçı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.
- Topcuoğlu, R. A. (2014). 1900-2000 yılları arasında Avusturya'da engellilere yönelik sosyal politika ve sosyal hizmetler: medikal modelden sosyal modele geçiş. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 127-144
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning giving methods in phenomenological research and writing.* Walnut Creek: Left Coast Press.
- Vuran, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 142-158.
- WHO (2018). World Health Organization <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/> (Erişim Tarihi: 23.03.2018)
- Yalçın, S. B., ve Bek, H. (2010). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitimcilerin mesleki yeterlilik algısı ile iş doyumlarının incelenmesi. *Pursuit of History*, 2(3).
- Yıkımsı, A. ve Ozbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen algısına göre değerlendirilmesi "İstanbul ili Anadolu yakası örneği."* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

### Yazarlar

**Ufuk Atmaca**, Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamış olup aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir.

**Dr. Yıldız Uzuner**, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Çalışma alanı işitme kayıplı çocukların eğitimi ve nitel araştırmalardır.

### İletişim

Arş. Gör. Ufuk ATMACA, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye,  
e-mail: [atmacaufk@gmail.com](mailto:atmacaufk@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-0296-8552

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir / Türkiye,  
e-mail: [yildizuzuner@gmail.com](mailto:yildizuzuner@gmail.com)  
ORCID: 0000-0001-6477-2593



## Summary

**Purpose and Significance.** The opinions of special education teachers serving in the centres and graduated from different fields about the support education services for the students with hearing loss are believed to be important. It becomes more apparent considering the number of teachers working at the (Special Education Research Centres (SERC) in our country. Thus, the present study is important to examine the opinions of special education teachers about the support education services given to the individuals with hearing loss in the SERCs. It has been contemplated that the present study may increase the quality of support education services for the individuals with hearing loss in the SERCs. It is anticipated that the research results would shed light on the support education received by the children with hearing loss, the institutions providing support education services and the teachers working at those institutions to increase their service quality. It is considered that this study will provide scientific contribution to the arrangement of regulations with regard to support education offered in the SERCs and to the attempts of reviewing and improving special education teacher training programs. It is also conceived that the data obtained within the scope of this study will contribute to the organization and development of support education services of the children with hearing loss. Although it is a fact that the collected data are trustworthy within their own context, they could be regarded to lead to subsequent research in similar situations. Thus, it was aimed to examine the experiences and opinions of the teachers working in the SERCs about the support services given to the individuals with hearing loss and to answer the following questions accordingly: (1) What are the experiences and opinions of the teachers working at the SERCs about the structure and functioning of the institution, the educational process of the individuals with hearing loss and family-related operations? (2) What are the suggestions and expectations of teachers from other stakeholders in the process of support education?

**Methodology.** In this phenomenological study the participants were determined as seven teachers using criterion sampling within purposeful sampling strategies. Document analysis, research journal and semi-structured interview techniques were used to compile the data. The analysis of research data was performed through content analysis in accordance with phenomenology method. The results were presented in a descriptive narrative and direct quotations were frequently submitted

**Results, Discussion and Conclusion.** *The experiences and opinions regarding the structure and functioning of the institution.* a) The physical structure of the institution, b) Learners in the institution, c) Employees in the institution, d) The working conditions of teachers, e) The supervision of the institution.

The teachers' opinions about the physical structure of the institution are united under the headings of the institution, the internal settlement of the building, the physical conditions of class and the materials. MoNE has determined the requirements and conditions to open an institution through various laws, regulations and guidelines. It can be observed that the institutions cannot be opened if the terms and conditions specified in the aforementioned laws, regulations and guidelines are not fulfilled. Although the institutions provide the qualifications in compliance with those official records, the opinions of the teachers working at these institutions differ in relation to their convenience. All of the teachers stated that the physical conditions of the SERCs were inappropriate in general. It is possible to find similar findings in the study conducted by Arslan (2014). In addition, Akmeşe Pitav and Kayhan (2016) found that

the technological equipment of the classrooms is inadequate in the SERCs where the students with hearing loss are educated.

Another sub-theme is materials in which the opinions of teachers about the institution have been agglomerated. The vast majority of teachers emphasized the importance of the diversity and use of materials. Teachers specified the fact that the institution principals' being educators and having experiences in the field of special education make a significant contribution to their profession. They declared that the principals benefited from their expertise under the available conditions of cooperation. The cooperation between stakeholders in the education of the students with hearing loss is substantial in terms of improving the quality of education (Heward, 2013).

All the respondents expressed their opinions about the difficulties of teachers' working conditions. The teachers' views on whether the salaries they earn are sufficient or not also varied. It was detected that the perceptions with regard to fair wages are different from each other even in same institution according to the level of teachers' working experience.

*The experiences and opinions regarding the educational process.* a) Identifying the objectives, b) Creating the course content c) The process of implementation and evaluation.

All of the teachers gave information about their experiences and opinions in the process of determining the objectives before implementation. They pointed out that they reassessed the students and determined their needs and the objectives based on individual requirements before they created the course content. Aside from one teacher who did not utter an unfavourable word, the rest six of the teachers have negative perceptions on the educational evaluation reports of the Guidance and Research Centres (GRC) which serve as a basis for the identification of the objectives in the educational process of the students with hearing loss. Similarly, it was emphasized in the study of Gürgür et al. (2016) that the reports of the GRCs are not suitable for the students. In parallel to the findings of the research, the teachers stated that they had to re-evaluate the students.

*The experiences and opinions regarding the familial aspect.* a) The expectation of the family from the institution and the teacher b) Family education c) Communication and cooperation with family d) Recommendations.

Some teachers expressed that the expectations of the families are not realistic with regard to the expectation of families from the institution and the teacher. It can be predicted that the families' tendency towards leaving the institution in the cases that do not meet their expectations complicate the working conditions of teachers in these institutions which have private and commercial nature. Based on the findings of the research, it can be claimed that most of the teachers' perceptions about family education are in the informative level by and large. According to the findings of the research, it can be said that the teachers working at the SERCs have the problems of communication and cooperation with the majority of families of the children with hearing loss.

*The suggestions and expectations of teachers from other stakeholders.* Expectations and suggestions from a) MoNE b) GRCs c) Universities d) School and teachers

All of the teachers indicated that they had expectations from MoNE in various issues. In the study conducted by Acer (2016), it was established that the supervisors experience some difficulties due to their not been subjected to special education training by MoNE, and in a study by İşman (2009), teachers predicated that MoNE should reformulate the regulations with a number of deficiencies.

The five of seven teachers expressed their expectations about the GRCs. According to the results of the study of Yılmaz (2016), the teachers working at the GRCs believed that the assessment period is short, once a year and does not offer the opportunity to observe the experiences of the families and teachers. In the same research, the emphasis is placed on the need to increase the process of cooperation.

Teachers stated that the information provided at the university is mostly theoretical, does not consist too many opportunities to implement and the duration of their internship should be longer with regard to their expectations from the universities. They uttered their expectations in relation to the need of rearrangement of the content in that the real-life implementations and the course content of the university may become dissimilar.

As a result, the teachers participated in this study seem to refer different or similar meanings to the facts and notions based on their experiences in the SERCs. The teachers' perceptions of the support services they provided in the SERCs differ according to their level of experience. It was observed that while two distinct teachers working at the same institution and lecturing the same student with hearing loss have common experiences with families, they may attribute different meanings to the notions that emerged as a result of their personal opinions about their experiences. On the other hand, it is ascertained that teachers can develop common perceptions towards some notions although their experiences vary. To illustrate, the audition of the institutions is perceived as a problematic issue for all the participants. While the generalization of research results requires quantitative research, qualitative research and interventions are needed for further investigation.