



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN
GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ MESLEKİ YETERLİLİKLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Özlem ASLAN BAĞCI

ORCID: 0000-0002-8014-5140

Danışman

Prof. Dr. Hakan SARI

ORCID: 0000-0002-9730-3280

Konya – 2021

TEŞEKKÜR

Samimi bir niyet ile başlayan ve gerçek bir emeği barındıran her çalışma yorucu olmasına karşın yıpratıcı olamayan keyifli bir süreci gerektirir. Benim için bu araştırma süreci, henüz lisans eğitimime başlamadan belirlediğim özel eğitim alanına katkı sağlama, yaptığım her işin insanlık için bir nebze de olsa faydalı olması amacını taçlandırdığım bol emek içeren, yorucu ama keyifli bir süreç oldu. Yalnız sürdürülemeyecek kadar uzun soluklu ve desteğe fazlaca ihtiyaç duyduğum bu süreçte yanımda birçok kişi vardı. Öncelikle beni ve amacımı her daim anladığını hissettiren doktora sürecimin en başından beri ileri görüşlülüğü ile yol göstericim olan, derin bilgi ve becerilerini benden hiç esirgemeyen, aynı zamanda gelişmeye ve öğrenmeye sürekli beni teşvik eden manevi desteğini her zaman hayatımda hissettiğim, çalışmam boyunca büyük bir sabır ile tüm çabalarımı hep daha iyiye yönlendiren ve destekleyen, araştırmam boyunca yorulduğumda ihtiyacım olan molayı verdiren ve tekrar yola devam edebilmem için elini uzatarak beni kaldığım yerden kaldırarak çalışmama gerekli ivmeyi kazandıran kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hakan SARI' ya kelimelerle ifade edilemez sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Her zaman kendisi ile çalışmaktan büyük bir onur ve gurur duyacağım.

Çalışmamın her aşamasında varlığını hissettiğim, desteğine ihtiyaç duyduğum her an bilgisini ve tecrübelerini benden esirgemeyen Tez İzleme Komite'mde yer alarak bana ve tezime sunduğu katkılardan dolayı sayın hocam Doç. Dr. Ahmet KURNAZ' a çok teşekkür ederim. Araştırmamın başından itibaren güven veren, her zaman araştırmamın daha iyisi olması için engin bilgileri ve araştırmacı kimliği ile ufkumu açan desteğini her an hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Ercan YILMAZ' a Tez İzleme Komite'mde yer alarak zamanını ve kıymetli katkılarını bana ve araştırmama sunduğu için teşekkürlerimi sunarım.

Hem doktora sürecimin en başından itibaren yardıma ihtiyacım olan her zaman bana özveri ile yaklaşan hem de doktora tez araştırmam boyunca sundukları katkılar için Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ndeki değerli hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkür ederim. Doktora sürecime başladığım andan itibaren hep daha iyiye teşvik eden, kalitenin eğitim ve araştırmaların ürettiği bilimsel bilgi ile artacağına inanan motivasyonumu her zaman diri tutan doktora eğitimime ve sürecime maddi ve manevi desteklerini hissettiğim bir parçası olmaktan onur ve mutluluk duyduğum Sakarya Üniversitesi'ndeki yöneticilerime ve çalışma arkadaşlarıma ayrı ayrı çok teşekkür ederim.

Çalışmamın temelini oluşturan işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının (ÖYEP-İşitme) hazırlanması esnasında görüşlerine başvurduğum, ayrıca öğretmen eğitimi programımın uygulama boyutunda deneysel çalışmama gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve programın etkililiğinin araştırıldığı aşamada kıymetli görüşlerini ve zamanlarını esirgemeyen tüm öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Beni yetiştiren ve bugünlere gelmemi sağlayan her zaman evlatları olmaktan gurur duyduğum anneme ve babama, her an maddi manevi desteklerini hissettiğim canım kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Akademik serüvenim başladığında daha yeni anne olmuştum. Bu serüven boyunca benimle sevinen, benimle üzülen birlikte büyüdüğüm, her zaman geniş ve farklı bakış açısına hayran kaldığım canım oğlum Mustafa Taha BAĞCI' ya, çok duygusal ve naif olan aynı zamanda bir o kadar meraklı ve araştırmacı olan, annesinin yanında olmamasından hiç hoşlanmayan ancak bu süreci hayatın zorluklarına karşı güçlenmek için bir fırsat bilen canım oğlum Fazıl Eymen BAĞCI' ya sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte sizi ihmal ettiğim halde sürecin zorluğunu bilerek hiç sitem etmeden sabırla bu araştırma sürecinin tamamlanmasını beklerken gözlerinize baktığım her an motivasyonumu yükselttiğiniz için çok teşekkür ederim.

Akademik hayata adım atmamı sağlamakla kalmayan, akademik sürecimin her noktasında bilgisi, ilgisi ve sabrı ile beni destekleyen, araştırma sürecimde benim emek ve çabalarıma kendi emeğini, bilgisini, görüşlerini ve çabasını katarken bir yandan da dünya koşuşturmacası içerisindeki görev ve sorumluluklarımı kendi üzerine alarak beni rahatlatan, bir aile olmanın değerini ve sorumluluğunu bilen mükemmel bir eş, iyi bir baba ve kıymetli bir akademisyen olan eşim, hayat arkadaşım Dr. Öğretim Üyesi Hakkı BAĞCI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora tezimde öğretmen eğitim programının online uygulaması için gerekli olan teknolojik desteği ve içeriğin uzaktan eğitim şeklinde düzenlenmesi ve sunulması aşamalarında alanındaki tüm bilgi ve tecrübesini çalışmanın en iyi ve verimli şekilde gerçekleşmesi için sunan, ayrıca doktora tezimin yazımı ve düzeni ile ilgili tüm teknik konularda yardımına başvurduğum eşime çok teşekkür ederim.

Bu çalışma sizlerle var oldu, hep var olun ve sağ olun.

Özlem ASLAN BAĞCI

Kasım- 2021

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	8
2. ALANYAZINI	9
2.1. İşitme Engellilik ile İlgili Tanımlar ve Sınıflandırma	9
2.1.1. Ülkemizde İşitme Engelli Öğrencilerin Tanılama Süreci	15
2.3. İşitme Engelli Öğrencilerin Gelişim Özellikleri	17
2.4. İşitme Engelli Öğrenciler için İletişim Modelleri	19
2.5. İşitme Engelli Öğrenciler için Eğitim Modelleri	22
2.6. Türkiye’de İşitme Engelli Öğrencilerin Eğitimi.....	24
2.7. İşitme Engellilerin Eğitiminde Mesleki Yeterlilik.....	26
2.8. İlgili Araştırmalar	31
2.8.1. İşitme Engelli Öğrenciler ve Öğretmen Yeterlilikleri ile İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	31
2.8.2. İşitme Engelli Öğrenciler ve Öğretmen Yeterlilikleri ile İlgili Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	38
2.9. Önem.....	44
2.10. Amaçlar	46
3. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli.....	47

3.2. Çalışma Grubu	52
3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu	52
3.2.2. Nicel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu.....	54
3.2.3. Kontrol Grubunun Denkliğinin Sağlanması.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları	57
3.3.2. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Aracı.....	59
3.4. ÖYEP-İşitme Geliştirme ve Uygulama Süreci.....	71
3.4.1. ÖYEP-İşitme Geliştirme Süreci	71
3.4.2. ÖYEP-İşitme Uygulama Süreci	76
3.4.3. Programın Pilot Uygulaması	78
3.4.4. Programın Uygulama Geçerliliği.....	79
3.5. Verilerin Analizi	80
4. BULGULAR	84
4.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	84
4.1.1. İşitme Engelli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin, İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Eğitimi Programının İhtiyaçları ile İlgili Bulgular.....	84
4.1.2. Deney Grubundaki Öğretmenlerin, İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Eğitimi Programı hakkındaki Görüşleri ile İlgili Bulgular	94
4.2. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	100
4.2.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bulgular.....	100
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Son Test Puanları ile İlgili Bulgular	102
4.2.3. Kontrol Grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bulgular	103
5. TARTIŞMA	104
5.1. ÖYEP-İşitme İçin Yapılan İhtiyaç Analizi	104
5.2. İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Geliştirme	108
5.3. ÖYEP-İşitme'nin Deneysel Uygulaması.....	109
5.4. ÖYEP-İşitme'nin Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	111
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	116
6. 1.1. ÖYEP-İşitme İçin Yapılan İhtiyaç Analizi Sonuçları	116
6.1.2. İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Sonuçları	116
6.1.3. ÖYEP-İşitme'nin Deneysel Uygulama Sonuçları	117
6.1.4. ÖYEP-İşitme'nin Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Sonuçları.....	118
6.2. Öneriler	118
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	118

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	119
KAYNAKLAR.....	120
EKLER.....	140
EK 1: ÖYEP-İşitme Eğitim Programının İhtiyaç Analizine İlişkin Görüşme Formu	141
Ek 2: İhtiyaç Analizi İçin Yapılan Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Transkript Örneği	142
EK 3: Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	146
EK 4: Sakarya İlinde Yapılacak ÖYEP İşitme Uygulaması İçin İzin Alınan Okullar Listesi.....	147
EK 5: Etik Kurul Onayı.....	148
EK 6: Katılımcı Formu Örneği	149
EK 7: ÖYEP-İşitme Eğitim Programının Üniteleri	150
EK 8: ÖYEP-İşitme Eğitim Programı Kazanımlar Tablosu.....	153
EK 9: ÖYEP-İşitme İçerik Değerlendirme Formu	158
EK 10: ÖYEP-İşitme Uygulama Öğretim Planları ve Değerlendirme Formu (Örnekleri)	161
EK 11: ÖYEP-İşitme Uygulama Gözlem Formu	168
Ek 12: ÖYEP-İşitme Oturum İçeriği ve Süreleri Çizelgesi.....	169
EK 13: ÖYEP-İşitme Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu	170
EK 14: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (Örnek Maddeler)	172
ÖZGEÇMİŞ.....	173

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ MESLEKİ YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmamın toplam **156** sayfalık kısmına ilişkin, 29/11/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
4. Önsöz hariç
5. İçindekiler hariç
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç
7. Kaynaklar hariç
8. Alıntılar dahil
9. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

29/11/2021

Özlem ASLAN BAĞCI

Prof. Dr. Hakan SARI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

29/11/2021

Özlem ASLAN BAĞCI

SİMGELER VE KISALTMALAR

AÇSHB: Türkiye Cumhuriyeti Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

ASHA: Amerikan Konuşma – Dil ve İşitme Derneği

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

CEC: Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children)

CED: İşitme Engellilerin Eğitim Konseyi (Council on Education of the Deaf)

dB: Sesin şiddetini ölçme birimi desibel.

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

MYK: Türkiye Cumhuriyeti Mesleki Yeterlilikler Kurumu

NASEN: İngiltere Ulusal Özel Eğitim Gerektiren Bireyler Derneği (National Association for Special Educational Needs)

NDCS: İngiltere Ulusal Sağır Çocuklar Topluluğu (National Deaf Children's Society)

OAE: Oto Akustik Emisyon Ölçüm Testi

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

ÖYEP-İşitme: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2. 1: İşitme Kayıp Dereceleri ve Sınıflandırılmaları (Clark, 1981; Scheetz, 2012; Sarı, 2018).	12
Tablo 2. 2: MEB 2019-2020 Yılı İşitme Engelli Öğrencilerin Devam Ettiği Eğitim Türü, Öğretim Kademesi ve Öğrenci Sayıları.....	26
Tablo 3. 3: Araştırmadaki Nicel Desenin Simgesel Görünümü	51
Tablo 3. 4: Eğitim Programının İhtiyaç Analizi İçin Görüşme Yapılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	53
Tablo 3. 5: Eğitim Programının Etkililiği İçin Görüşme Yapılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	54
Tablo 3. 6: Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri.....	55
Tablo 3. 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön testleri.....	57
Tablo 3. 8: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Ham Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	63
Tablo 3. 9: KMO ve Bartlett's Testi (Küresellik Test Sonuçları)	64
Tablo 3. 10: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Madde Faktör Yükleri.....	65
Tablo 3. 11: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Madde Korelasyon Değerleri.....	66
Tablo 3. 12: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Faktör Yapıları.....	66
Tablo 3. 13: Model Uyumuna İlişkin Referans Değerler	70
Tablo 3. 14: Ölçeğinin Yarı-Test Güvenirlik Analizleri	71
Tablo 3. 15: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Güvenilirlik İstatistiği.....	71
Tablo 3. 16: Araştırmaya Katılmak İçin Gönüllü Olan Öğretmenlerin Çalıştıkları İlçe ve Okullar Listesi	76
Tablo 3. 17: Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	82
Tablo 4. 18: Deney Grubunun Ön test-Son test Puanları Tablosu	101
Tablo 4. 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Son testleri	102
Tablo 4. 20: Kontrol Grubunun Ön test-Son test Puanları Tablosu	103

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1: Ülkemizde İşitme Engelli Öğrencilerin Tanılama ve Değerlendirme Süreci (Sarı ve Pürsün, 2016; MEB, 2020).....	16
Şekil 3. 2: Araştırma Modeli.....	49
Şekil 3. 3: Araştırmanın Süreci.....	52
Şekil 3. 4: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci	60
Şekil 3. 5: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği.....	68
Şekil 3. 6: Madde Uyum İndeksleri	69
Şekil 3. 7: ÖYEP-İşitme Geliştirme Süreci	72

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ MESLEKİ YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Özlem ASLAN BAĞCI

Ülkemizde işitme engelli öğrencilerin eğitimlerini kaynaştırma ortamlarında almaları hem yasal olarak hem de uygulamada desteklenmektedir. Bu noktada işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin işitme engelliler alanındaki mesleki yeterlilikleri ön plana çıkmaktadır. Ülkemizde bu konuda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının, öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri üzerine etkililiğini incelemektir. Bu araştırmada karma yöntemlerden “keşifsel sıralı karma yöntem” kullanılmıştır. Bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik gereksinimlerine yönelik görüşleri alınmıştır ve elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İkinci aşamada İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ve İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı (ÖYEP- İşitme) geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında “Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna öğretmen eğitim programı (ÖYEP- İşitme) uygulaması öncesi ve sonrasında İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği kullanılarak nicel veriler elde edilmiştir. Bu aşamada elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın son aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ÖYEP- İşitme öğretmen eğitim programı hakkında deney grubundaki öğretmenlerin görüşleri alınmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında Sakarya ilinde işitme engelli öğrenciler ile çalışan 23 öğretmen ile ihtiyaç analizi için görüşmeler yapılmıştır. İkinci aşamada yine Sakarya ilinde işitme engelli öğrenciler ile çalışan araştırmaya katılım için gönüllü olan 30 öğretmen deney grubunda, 30 öğretmen kontrol grubunda yer almıştır. Üçüncü aşamada ise deney grubundan 18 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin işitme engelliler temel alan bilgisi, iletişim modelleri ve işitme cihazları, öğretim yöntem ve teknikleri, akademik ve mesleki becerilerin kazandırılması konularında eğitime ihtiyaçları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir, Cronbach Alpha katsayısı .97 olan “İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” elde edilmiştir. Deney grubuna uygulanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılan deney grubu öğretmenleri ile katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin hem ölçek geneli hem de alt boyutlar için deney grubu lehine bir sonuç bulunmuştur. Başka bir ifade ile ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin işitme engelliler alan bilgisi, planlama ve uygulama yeterliliklerini arttırdığı söylenebilir. Uygulama sonrası görüşme yapılan deney grubundaki 18 öğretmenin ÖYEP- İşitme öğretmen eğitim programı sonucunda kendilerini işitme engelliler alanında daha yeterli gördükleri, eğitim programının öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; öğretmen eğitim programının işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini arttırdığı ve bu alanda bilgi, beceri ve tutum kazandırmada etkili bir öğretmen eğitim programı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, işitme engellilerin eğitimi, öğretmen mesleki yeterlilikleri, öğretmen eğitim programı, program geliştirme, karma yöntem, ihtiyaç analizi, işitme engelli öğrenciler.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Doctoral Thesis

AN ANALYSIS OF EFFECTS OF EDUCATION PROGRAM DEVELOPED FOR TEACHERS WHO WORK WITH STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS ON THEIR PROFESSIONAL COMPETENCIES

Özlem ASLAN BAĞCI

Handicapped students are supported both legally and in application to provide their education in inclusive contents. At this point, the occupational competencies of teachers working with hearing impaired/deaf students come into prominence. However, it is seen that studies on this topic are quite limited in Turkey. Accordingly, this study aims to investigate the effectiveness of Education Program for Teaching of the hearing impaired/deaf on teachers' professional competencies in relation to hearing-impaired students. The exploratory sequential mixed method design was used in this study. This research was undertaken in three steps. In the first step, the views of teachers working with hearing impaired/deaf students were collected via semi-structured interviews to identify their needs regarding professional competencies, and the data obtained were analyzed via content analysis technique. In the second step, Education Program for Teachers of the Hearing Impaired/Deaf (EPT-DEAF) were developed and implemented. In this phase, “Experimental Pre-test – post-test control group research design” was adapted. Before and after the implementation of EPT-DEAF, by applying the Competency Scale for the Teachers of the hearing impaired/Deaf to the experimental and control groups, the qualitative data were obtained. The data obtained at this stage were analyzed via dependent and independent sample test. In the final step of the study, the views of the teachers in the experimental group regarding EPT-DEAF were taken via semi-structured interviews, and these data were analyzed using content analysis technique. In the first step of the study, interviews for content analysis technique were organized with 23 teachers working with hearing impaired/deaf students in Sakarya province. In the second step, in Sakarya, there were 30 volunteer teachers in the experimental group and 30 teachers in the control group, who worked with hearing impaired/ deaf students. As for the third step, interviews were undertaken with 18 teachers selected from the experimental group. The results showed that the teachers working with hearing impaired/deaf students need training on basic field knowledge, communication models and hearing devices, teaching approaches and methods, and acquiring academic and occupational skills. As an outcome of this study, the “Teacher Competency Scale for Teachers of the Deaf”, which can assess teachers’ occupational competencies regarding teaching hearing impaired/deaf students at the valid and reliable level with a Cronbach Alpha coefficient of .97, was obtained. The results showed that there was a statistically significant difference considering the scores of the experimental group according to the pre and post-test results of the Teachers Competency Scale for Teachers of the Hearing Impaired/Deaf, and a result in favour of the teachers which took part in EPT-DEAF in the experimental group was found in the scale both at general and the sub-dimension levels. In other words, it can be suggested that taking part in the EPT-DEAF increased the participants’ field knowledge about teaching the hearing impaired/deaf, planning, and implementation. The interviews undertaken with the 18 teachers in the experimental group revealed that the teachers viewed themselves as more competent in the field of teaching the hearing impaired/deaf after the implementation of the EPT-DEAF, and it was concluded that this implementation affected their knowledge, competencies, and attitudes. To conclude, the results revealed that the teacher education program increased teachers’ field knowledge competencies regarding hearing impaired students, and it was an effective teacher education program for equipping teachers with knowledge, skills, and attitudes in this field.

Keywords: Special education, education of the deaf, teacher professional competencies, teacher education programs, program development, mixed research method, needs analysis, hearing impaired students.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İşitme, bireylerin dil gelişimi için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bireyin dil gelişimi, bilişsel gelişimini, sosyal ve duygusal gelişimini başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Bu nedenle işitme engelli bireylerin eğitimi de işiten akranlarından farklılaşmaktadır (Demir ve Tiryaki, 2014; Sarı 2007). Ayrıca işitme engelli öğrencilerin eğitimlerindeki kalite onların potansiyellerini geliştirerek gelecekteki iş ve sosyal yaşamlarındaki başarıyı da olumlu etkilemektedir (Sarı, 2002). Ulusal ve uluslararası yasal dayanaklar dahilinde işitme engelli bireylerin özel eğitim ihtiyaçları ve hakları eğitimde fırsat eşitliği kapsamında değerlendirilmektedir. Eğitimin her bireyin yasal hakkı olduğu gerçeği de dikkate alındığında bu alanda çalışan öğretmenlerin alana özgü bilgi, beceri ve tutumları önem kazanmaktadır.

Kamu veya özel kurumlar öğretmen yeterlikleri üzerine çok detaylı çalışmalar yapmaktadırlar ve bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri ortaya koymaya çalışmaktadırlar (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Bu bağlamda hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde öğretmen yeterlilikleri çok çalışılan ve araştırılan bir konu olmanın yanı sıra eğitimin değişimi ve gelişimi için de önemlidir. Ülkemizde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından araştırmalar ise üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Öğretmen yeterlikleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” olmak üzere iki boyutta tanımlanmaktadır. MEB (2017) yayınladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde” öğretmenlik mesleki yeterliliğini “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.” şeklinde tanımlamış, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç ana yeterlilik alanı, on bir alt yeterlilik alanı ve bu yeterlilik alanlarına ilişkin altmış beş gösterge belirlemiştir.

Özel gereksinimli çocuklar için bir sivil toplum kuruluşu olan Council for Exceptional Children (CEC, 2018), işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikleri ise yedi ana yeterlilik ve yirmi bilgi, kırk bir beceri performans göstergesi olarak belirlemiştir. Belirlenen yedi ana yeterlilik alanı,

1. İşitme engeli olan öğrencilerin gelişimi ve bireysel öğrenme farklılıkları,
2. İşitme engeli olan öğrencilerin öğrenme ortamları,
3. İşitme engeli olan öğrenciler için müfredat bilgisi,
4. İşitme engeli olan öğrenciler için değerlendirme,
5. İşitme engeli olan öğrenciler için öğretimsel planlamalar ve stratejiler,
6. Mesleki Öğrenme ve Etik Uygulama,
7. İş birliği olarak ifade edilmektedir.

Ancak öğretmenlik mesleğinin yeterlilikleri durağan bir olgu olmayıp çağın gereklerine uygun birey yetiştirme çabasına bağlı olarak sürekli değişen dinamik bir özelliğe sahiptir. Eğitim- öğretimde kalitenin geliştirilebilmesi açısından hizmet içi eğitimler ile öğretmen yeterliliklerini arttırmak ve desteklemek birinci düzeyde öneme sahiptir. (Seferoğlu, 2004).

Özel eğitimin tanımı incelendiğinde öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim programları ve özel yetiştirilmiş personel üzerinde durulan iki önemli nokta olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle öğretmenler ve onların mesleki yeterlilikleri, işitme engelli öğrencilerin eğitimi için önemlidir. Özel gereksinimli çocuklar için bir sivil toplum kuruluşu olan Council for Exceptional Children (CEC, 2018), işitme engelli bireylerin eğitimi ile ilgili bir sivil toplum kuruluşu olan Council on Education of the Deaf (CED, 2020), İngiltere ulusal özel eğitim gerektiren bireyler derneği National Association for Special Educational Needs (NASEN, 2020) İngiltere ulusal sağır çocuklar topluluğu olan National Deaf Children's Society (NDCS, 2020) gibi özel eğitim ile ilgili kuruluşlar tarafından uluslararası alanyazınında “deaf”, “hard hearing” veya “hearing impairment” olarak ifade edilen kavramlar Türkçe’ ye sağır, ağır işten veya işitme bozukluğu gibi farklı kavramlar şeklinde çevrilmektedir. İşitme bozukluğu terimi, hafiften ileri dereceye kadar bir yelpazeyi kapsar. Sağırlık ise bir veya iki kulakta tamamen işitme kaybı olduğunu gösteren bir terimdir (Glennie, 1993). Ulusal

alanyazınında, resmi kurumlarda, yasal düzenlemelerde ve işitme engelliler ile ilgili sivil toplum kuruluşlarında ise “işitme engelli” kavramının kullanılması tercih edilmektedir. Bu nedenle de bu çalışmada “işitme engelli” kavramının kullanılması uygun bulunmuştur.

İşitme engelliler alanında herhangi bir eğitim almamış buna rağmen görev yaptıkları okullarda işitme engelli öğrencileri olan öğretmenler bu tür çocukların eğitimi konusunda kendilerini istenilen düzeyde yeterli hissedemeyebilirler. Ayrıca öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler ile çalışırken mesleki yeterlilik düzeylerinin beklendik düzeyde gerçekleşmemesinin nedenleri arasında; öğretmenlerin işitme engelliler alanı ile ilgili olan materyal hazırlama, iletişim yöntemleri, etkili öğretim yöntem ve teknikleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama, bu öğrencilerin nasıl değerlendirilmesi ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmektedir (Yazçayır ve Girgin, 2019). Bunun yanında işitme engelli öğrencilerin normal akranları gibi tesadüfi öğrenmelerden yeterince faydalanamamaları nedeni ile öğrenme öğretme sürecinde uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Bu nedenle bu durumlarla karşılaşan öğretmenlere işitme engelli öğrencilere eğitimin nasıl verileceği, işitme engelli öğrencilerin sınıf içi ve dışında nasıl destekleneceği konularını içeren eğitim programı desteği sunulmalıdır.

Ülkemizde kaynaştırma ortamlarında okul öncesinden orta öğretime kadar olan tüm kademelerde işitme engelli öğrenciler bulunmakta ve burada çalışan öğretmenlerin özel eğitim alanı dışında farklı alanlardan olduğu bilinmektedir. Bu noktada işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olsalar dahi özel eğitim bilgisi genel çerçevede verilen “Özel Eğitim” veya “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” derslerinin ötesine geçememektedir. Bu bağlamda işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerinin işitme engelliler alanına yönelik bir öğretmen eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin kalitesi, kaynaştırmanın amacına ulaşması ve öğrenci başarısı açısından da son derece önem arz eden bu ihtiyaç doğrultusunda işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri geliştirme programı hazırlama gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı (ÖYEP- İşitme) ile öğretmenlerin ihtiyaç duyabileceği işitme engelliler temel alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri, iletişim modelleri ve eğitim yaklaşımlarını kapsayan bir eğitim programının öğretmenlerin bu alana yönelik farkındalıklarını arttıracacağı ve alana

yönelik becerilerini geliştireceği düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı işitme engelliler alanına özel dokuz boyut ve on bir üniteden oluşmaktadır. Bu boyutlar;

1. Tanımlar, sınıflandırma ve işitme engelli çocukların gelişim özellikleri,
2. Tanılama ve değerlendirme süreçleri,
3. Eğitim yaklaşımları ve program uyarlama,
4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve uygulama,
5. Materyal hazırlama ve eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı,
6. İletişim modelleri,
7. İşitme cihazları ve yardımcı teknolojiler
8. Ortam uyarlama ve etkili sınıf yönetimi,
9. Aile eğitimi ve yasal hakları olarak belirlenmiştir.

Enç (1979) eğitim sisteminin öğretmen yeterlilikleri ile yakından ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda ülkemizde işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik alan bilgisi ve mesleki becerileri geliştirebilecek bir eğitim programı uygulanarak ve programın etkililiği değerlendirilerek bu alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin büyük bir bölümü eğitimlerini özel eğitim sınıflarında veya tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ile diğer yandan bir bölümü de işitme engelliler için açılmış farklı kademelerdeki okullarda ayrı eğitim uygulamaları ile sürdürmektedir (MEB, 2020). Bu durum ve ülkemizin özel eğitim politikasının kaynaştırma yönünde olduğu da göz önünde bulundurulduğunda işitme engelli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma öğrencisi olarak akranları ile birlikte genel eğitim ortamlarında olduğu bilinmektedir (MEB, 2020; AÇSHB, 2020). Bu nedenle işitme engelli öğrenciler ile çalışacak öğretmenlerin işitme engelliler alanına yönelik mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi hem öğrenciler hem de eğitimin kalitesi açısından bir gerekliliktir.

Alanyazını incelendiğinde ise işitme engelli öğrenciler ve özellikleri (Karasu, 2011; Kırman ve Yıldırım-Sarı, 2011; Karasu, Girgin ve Uzuner,2012; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016) ve işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenler ve bu öğretmenlerin mesleki

yeterliliklerinin bir boyutu (Sarı, 2007; Gürgür, Girgin ve Uzuner, 2012; Yazçayır ve Girgin, 2019, Piştav- Akmeşe ve Kayhan, 2019) ile ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenler ve bu öğretmenlerin iletişim modelleri, akademik ve mesleki becerilerin öğretimi, program ve ortam uyarlama, işitme cihazları ve yardımcı teknolojiler gibi özel alan yeterliliklerini tamamen kapsayan mesleki yeterliliklerini geliştirecek düzeyde programların olmadığı ve bu alanda yapılmış detaylı program geliştirme araştırmalarına da rastlanmamış olması bu çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesinin ve değerlendirilmesinin, geliştirilen programın da değerlendirilmesinin söz konusu olduğu bu araştırmanın, kanıta dayalı bilimsel veri ve ürünleri ile özellikle ulusal boyutta işitme engelliler alanına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilen “İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının”, öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri üzerine etkililiğini incelemektir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) İşitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin, işitme engelliler alanı öğretmen eğitimi programının ihtiyaçları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 2) İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı uygulanan deney grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı uygulanan deney grubu ve uygulanmayan kontrol grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 4) İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 5) Deney grubundaki işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenler için araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının (ÖYEP-İşitme) öğretmen yeterliliklerini geliştirmesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, gelecekte yetişkin olacak bugünün çocuklarını eğittiği, yetiştirdiği için toplumun da geleceğini şekillendirmesi açısından önemli bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlik, bireylerin kişiliğini geliştiren ve şekillendiren hem bilimsel yönü hem de sanatkârlığı birleştiren bir meslek olarak tanımlanabilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu bağlamda eğitimin kalitesi ile başarısı ve buna bağlı olarak ülkelerin gelişim hızları öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliliklerinden etkilenmektedir. Öğretmenlik mesleği, genel mesleki bilgi ile alan bilgisinin yanında sevgi, hoşgörü, özveri, yeniliğe açık olma ve mesleğini sevmeye gibi kişisel özellikleri de gerektirir (Girgin ve Baysal, 2006). Her alan öğretmenliğinin alanlarına özel mesleki yeterlilikleri bulunmaktadır. Özel eğitim alanında çalışacak öğretmenlerin de genel meslek bilgisi ve özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri doğrultusunda özel alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (MEB, 2008).

Diğer yandan özel eğitim gerektiren öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği, akranları ile aynı ortamda eğitim alma ilkeleri doğrultusunda kaynaştırma eğitiminin desteklenmesi son yıllarda ülkemizin özel eğitim politikasıdır. Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrenciler içerisinde özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma eğitiminde olanlar karşılaştırıldıklarında toplamda öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kaynaştırma eğitiminde öğrenim görmektedirler. 2019-2020 öğretim yılı dikkate alındığında özel eğitim alanında eğitim gören öğrencilerin %74,7'si kaynaştırma eğitiminde, %12,1'i özel eğitim sınıflarında ve %13'ü ise özel eğitim okullarında bulunmaktadırlar (AÇSHB, 2020). İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları 1980'li yıllardan itibaren söz konusudur ancak 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile daha fazla uygulanmaya başlanmıştır (Sarı, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak bulunan işitme engelli öğrenciler ile ilgili alan bilgisi, bu öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, öğretim yöntemleri, iletişim modelleri, materyal hazırlama, program uyarlama, ortam uyarlama gibi konularda bilgilerinin artırılması öğretmenlerin alan yeterliliklerini arttırmak ile birlikte öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Akçamete ve Kargın, 1994; Villa,1996; Hyde, 2004; Sarı, 2005).

Ulusal ve uluslararası alanyazını incelendiğinde işitme engellilerin eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmakla birlikte ülkemizde işitme engelli olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin işitme engeline yönelik alan bilgisi üzerine veya öğretmenlerin bu alandaki

yeterliliklerinin arttırılmasına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılığı en aza indirmek amacıyla araştırmada işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenler için bir ğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Alanyazını incelendiğinde birçok alana özel mesleki yeterlilik veya öz yeterlilik leklerinin olduğu ancak işitme engelliler alanına özgü bir mesleki yeterlilik değerlendirme leği olmadığı fark edilmiştir. Geliştirilen bu ğretmen eğitim programının etkililiğini değerlendirebilmek ve aynı zamanda işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini değerlendirebilecek bir ölçek de geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek gelecekteki araştırmalarda da ihtiyaç duyulan lme ve değerlendirmelerde kullanılabilir nitelikte bir ölçektir.

Ayrıca ğretmen eğitim programının etkililiği hakkında eğitim programına katılan öğretmenlerin de görüşleri alınarak eğitim programı değerlendirilmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın alana kanıta dayalı katkı sağlayacağı ve alanda yapılabilecek yeni bilimsel araştırmalara ışık tutarak bu alandaki açığı kapatabileceğine inanılmaktadır. Buna ek olarak geliştirilen ğretmen eğitim programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimlerde kullanılabilir. İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik leği de işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini değerlendirmek için kullanılabilir ülkemizdeki ilk ölçek olması açısından önem arz etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmanın alanyazınına sağlayacağı katkının yanısıra alanda çalışan öğretmenlere de uygulamaya yönelik ışık tutacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, alana bilimsel katkı sağlaması nedeni ile önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar Varsayımlar

Bu araştırmada, işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin araştırma sırasında uygulanan lme araçlarına doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırmada Sakarya ilinde işitme engelli ğrencisi olan öğretmenler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma verileri, araştırma kapsamında geliştirilen ÖYEP-İşitme eğitim programı kazanımları ve İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik leği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırma boyunca kullanılan terimlerin anlamları aşağıda verilmektedir.

İşitme Yetersizliği: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmada, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB ÖEHY, 2016)

İşitme Engelli Birey: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB ÖEHY, 2018).

Mesleki Yeterlilik: Bireylerin bir mesleği başarı ile yapabilmesi için, gerekli bilgi, beceri, nitelik, tavır, değer ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari normlar bütünüdür (www.myk.gov.tr, 2020).

Öğretmenlik Meslek Yeterliliği: Öğretmen mesleki yeterliliği, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2017).

Eğitim Programı: Öğrenen için okul veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2020).

Program Geliştirme: Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2020).

BÖLÜM 2

2. ALANYAZINI

2.1. İşitme Engellilik ile İlgili Tanımlar ve Sınıflandırma

Bir algı ve sesi işleme performansı olarak işitme, ses kaynaklarının basit bir şekilde algılanması ve tanımlanmasının ötesine geçen bir öğrenme sürecidir. İnsan işitmesi anne rahminde başlar, zaten fizyolojik olarak aktif olan işitme duyusu, ancak doğumdan sonra özel bir öğrenme sürecine tabidir (Klinke, 1998, Tucker, 1994, Hildmann, 1998). Yeni doğanlarla yapılan araştırmalar, doğum öncesi işitme deneyiminin daha sonraki işitme algısı ve gelişimi üzerinde zaten bir etkisi olduğunu göstermiştir (DeCasper, Lecanuet, Busnel, Granier-Deferre ve Maugeais, 1994, Ptok ve Ptok 1996, Coninx, 2004).

İşitme engeli, psikolojik ve sosyal bozukluklara yol açabilen duyuşsal bir bozukluktur. İşitme engeli nedeniyle çevre ile sınırlı iletişim genellikle bireyin toplumdan izolasyonuna yol açar (Leonhardt, 2010). Bir bireyin gelişimi için işitmenin değeri, ancak işitme organının işlevselliğı azaldığında veya işitmenin tamamen kaybında fark edilebilir. Uluslararası alan yazında “deaf”, “hard hearing” veya “hearing impairment” olarak ifade edilen kavramlar Türkçe’ye sağır, ağır işten veya işitme bozukluğu gibi farklı kavramlar şeklinde çevrilmektedir. Ülkemizde ise genellikle alanyazınında işitme engelli veya işitme yetersizliğı olan birey tanımları kullanılmaktadır. Geçmişte işitme engelli terimi, farklı derecelerde işitme kaybı olan bireyleri tanımlamak için kullanılmıştır (Scheetz, 2004). İşitme engelli veya sağırlığın (total kayıp) tanımı, bu bireylerin toplumdaki sosyal konumlarını pekiştirmek için eğitim, hukuk, tıp ve psikoloji alanlarında önem arz etmektedir. Ancak hala kimin “sağır” kimin “işitme engelli” olduğu konusunda görüşler farklıdır. Eğitim, tıp gibi çeşitli disiplinlerin ve aynı zamanda işitme engelinden etkilenenlerin görüşleri birbirlerinden çok farklıdır. Bu nedenle işitme engelinin ve sağırlığın (total kayıp) tanımı eğitimsel ve tıbbi olarak yapılmaktadır. Eğitimsel görüş genellikle işitme kaybından etkilenen öğrencinin eğitim hizmetlerinden faydalanma düzeyine odaklanırken, tıbbi görüş işitme kaybının derecesine odaklanmaktadır. Daha somut bir ifade ile tıbbi görüşe göre işitme kaybı 25 desibeli (dB) aşığında işitme, önemli ölçüde bozulur. Her iki kulağında da en az 80 dB kaybı olan kişiler, bu kayıp işitsel bilgilerin başarılı bir şekilde işlenmesini engelleyecek kadar şiddetli olduğu için bir işitme cihazı veya cerrahi bir

müdahale ile işitmeleri düzeltilmediği sürece işitme duyularından faydalanamaz (sağır) olarak kabul edilirler (Morton, 1991).

İşitme yetersizliği kavramı ile işitme engeli kavramları eş anlamlı olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Friend, 2006). İşitme yetersizliği, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmada, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, ÖEHY, 2016) şeklinde ifade edilebilir. ÖEHY (2020)'de işitme engelli birey: işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır.

İşitme engelinin nedenleri, birbirleriyle karşılaştırması zor olan çeşitli çevresel ve merkezi işitme bozukluklarını içerir (Leonhardt, 2010). İşitme engeli, kalıtsal olabilir veya yaşamın farklı evrelerinde, özellikle hamilelik ve doğum sırasında olabileceği gibi bir kaza veya hastalık sonucu doğumdan sonra edinilebilir. Farklı nedenlere bağlı farklı işitme kaybı türleri vardır. İşitme yetersizliği farklı şekillerde ele alındığında farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. İşitme kayıpları, oluştuğu yere göre, işitme kaybı derecesine göre, oluşum zamanına göre sınıflandırılabilir. Leonhardt (2010) oluştuğu yere göre işitme kayıp türlerini iletim tipi, sensörinöral tip, karma tip ve sağır olmak üzere dört şekilde sınıflandırmaktadır.

İletim tipi işitme kaybı; kulağın sesi ileten kısmında oluşur ve kulak kanalı, kulak zarı veya orta kulakta fonksiyon bozukluğu dolayısıyla ses dalgalarının iletilmesinde problem yaşanması şeklinde ifade edilmektedir. İletim tipi işitme kayıplarına orta kulakta sıvı birikmesi, sık sık geçirilen kulak enfeksiyonları, östaki tüpündeki problemler, geçirilen bir travma neden olabilmektedir (Scheetz, 2012). İletim tipi işitme kaybı olan bireyler sözcük sonundaki ünsüz sesleri veya alçak sesleri işitmede güçlük yaşamaktadır. Bu tür işitme kaybı medikal veya cerrahi olarak tedaviye genelde olumlu cevap verir. Tedaviye cevap alınmadığı durumda işitme cihazlarıyla telafi edilebilir. İletim tipi işitme kaybı, genellikle birçok bireyde ileri yaşlarda görülebilir.

Sensörinöral işitme kaybı, duyusal (koklear) işitme kaybı ve nöral (sinirsel) işitme kaybı olmak üzere iki tür işitme kaybından veya her iki tip işitme kaybının kombinasyonundan oluşmaktadır. Leonhardt'a (2010) göre sensörinöral işitme kaybında işitme eşikleri doğrusal değildir, yani daha yüksek frekanslar daha fazla etkilenir. Buna bağlı olarak sensörinöral

kayıplı bireyler, özellikle konuşma dilini bozuk bir şekilde algılar çünkü konuşmanın yüksek frekanslı bölümleri çoğunlukla kişinin işitme eşiğinin altındadır ve bunlar özellikle dili anlamak için önemlidir (Scheetz, 2012).

Karma tip işitme kaybı, iletim tipi işitme kaybının ve sensörinöral işitme kaybının özelliklerine taşıyan bir kayıp türüdür. Bununla birlikte sensörinöral işitme kaybı baskındır ve ses algısını belirlemektedir. Bu tip kayıplarda hava yolu işitme kaybı her zaman kemik yolu işitme kaybından daha fazladır (Leonhardt, 2010). Sağrılık, Leonhardt'a (2010) göre sağrılık aslında ayrı bir işitme bozukluğu değil, ses algısında yüksek derecede oluşan bir hasardır. Hiçbir işitme kalıntısı olmayan mutlak sağrılık diğer işitme kayıplarına göre daha nadirdir ve genellikle yalnızca işitme siniri veya birincil işitme merkezi tahrip olduğunda ortaya çıkmaktadır (Pöhle, 1994).

Bazı kaynaklar oluşum yerine göre işitme kayıplarına işitme merkezinin zedelenmesiyle ortaya çıkan merkezi tip işitme kaybını da dahil etmektedir. Bu tür kayıplarda sinir liflerinin beyin sapından serebral korteksin (ses duyusunun üretildiği ve anlamlı bir şekilde yorumlandığı beyin parçası) temporal loblarına ilerlediği yolda sorun oluşur (Nwadinobi, 2019), bu nedenle salyangoza kadar ulaşan ses uyarını, işitme merkezine iletilemez (Belgin ve Şahlı, 2017) bu merkezi işitme kaybına neden olur.

Bir başka sınıflandırma ise işitme kayıp derecesine göre yapılan sınıflandırmadır. Bu tür sınıflandırmada işitme kaybının şiddeti önemlidir. Çok hafif işitme kaybından total kayba kadar geniş bir yelpazede sınıflandırma yapılmaktadır. Tablo 2.1'de işitme kayıplarının derecelerine göre sınıflandırılmaları ve kayıp derecelerinin konuşmayı anlama üzerine etkisi ifade edilmiştir.

Tablo 2. 1: İşitme Kayıp Dereceleri ve Sınıflandırılmaları (Clark, 1981; Scheetz, 2012; Sarı, 2018)

İşitme kayıp derecesi	İşitme kaybının sınıflandırılması	Konuşmayı anlama üzerine etkisi
0- 15 dB	Normal	İletişim normaldir.
16- 25 dB	Çok Hafif	Sessiz ortamda konuşmayı anlamakta zorluk yaşanmaz. Fısıltı seslerini duymakta bazı güçlükler oluşabilir.
26- 40 dB	Hafif	Sessiz bir ortam ve aşına olunan konuda ve sınırlı kelime haznesi ile iletişim kurulabilir.
41 – 55 dB	Orta	1 ile 1,5 metre mesafeden konuşmaları anlama becerisine sahiptir. İşitme cihazı gerekmektedir.
56 – 70 dB	Orta- İleri	Bu derecede kayıp yaşayan bir birey, normal karşılıklı konuşmada da güçlük yaşayabilir. Gecikmiş dil görülebilir. Ayrıca dil ve konuşma eğitimine ihtiyaç duyulabilir.
71 – 90 dB	İleri	Çevresel sesleri ve yüksek sesleri tanımlayabilir. Ünlüleri ayırt edebilir; normal karşılıklı konuşma seslerini işitemez.
91 -110 dB	Çok İleri	Konuşmanın anlaşılması zor olabilir veya geliştirilemeyebilir. Bazı yüksek sesleri duyabilir. Özel eğitime rağmen kısıtlı kazanç sağlanabilir.
110 + dB	Total Sağırılık	Konuşma anlaşılmaz. Sadece en yüksek perdedeki seslerin titreşimleri hissedilebilir.

İşitme kaybının tipi ve şiddeti gibi önemli sınıflandırma kriterlerinin yanı sıra işitme kaybının ne zaman kazanıldığı da işitme kaybının birey üzerindeki etkileri açısından merkezi bir öneme sahiptir (Leonhardt, 1999). Bir diğer sınıflandırma işitme kaybının oluşum zamanına göre dil öncesi (dil ediniminden önce), dil dışı (dil edinimi sırasında) veya dil sonrası (dil edinimi tamamlandıktan sonra) edinilen işitme kayıpları şeklinde yapılmaktadır (Diller, 1997). Üç dört yaş, konuşma gelişimi için bu noktada göreceli bir sınır oluşturmakta ve önceki dil seviyesi korunup genişletilebildiğinden, dil sonrası edinilmiş bir işitme kaybını karakterize etmek için en düşük yaş sınırı olarak kabul edilir (Leonhardt, 1999). Dilin fonolojik sistemi, dil edinimi için kritik aşama olarak da adlandırılan yaşamın ilk 5 yılında hiyerarşik bir süreç içinde kazanılır (Fox ve Dodd, 1999; Prieve ve Stevens, 2000). Yaklaşık 7-8 yaşlarında, bir çocuğun beyinsel işlevsel kalıbı içinde dil tam olarak kurulur. Bu yaştan sonra edinilen bir işitme kaybı, daha önce edinilmiş olan dil yetisini tamamen ortadan kaldıramaz (Hempel ve Krause, 2006b). Başka bir ifade ile dil edinimi sonrası oluşan işitme kayıpları bireylerin dil yetisini, çevresi ile iletişimini ve gelişimi üzerine olumsuz etkisinin daha az olduğu söylenebilir.

Ülkemizde işitme engelliliğin yaygınlığı yapılan araştırma sonuçları ile ortaya konulmaktadır. 2010 yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin engelliler ile ilgili yayınladığı raporunda Türkiye nüfusunun %12.29'unu engellilerin oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca 2016 yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin Türkiye Sağlık Araştırmaları raporuna göre ülkemizdeki işitme engellilerin engelli nüfusuna oranının %4,5 olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde dünyaya gelen her 1000 bebekten ikisinin konjenital (doğuştan) işitme kayıplı olarak dünyaya geldiğini, bunun sonucu olarak da ülkemizde her yıl 3000 bebeğe yakın bebeğin işitme engelinden etkilendiği sonucunu ortaya çıkmaktadır (Belgin ve Yücel, 2014).

2.2. İşitme Engelli Öğrencilerin Tanılanması ve Değerlendirilmesi

Erken dönemde işitme kaybını tanılamak, çocukların gelişimsel ve eğitimsel potansiyellerine ulaşmaları ve yetenekleri üzerindeki etkisi oldukça önemlidir (Marschark ve Spencer, 2009). Bunun nedeni, bir çocuğun hayatının ilk altı ayının dil gelişimi için kritik olduğuna dair kanıtların olmasıdır (Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl, 1998). Doğumun ardından ilk altı ay içerisinde tanı alan ve işitme cihazı kullanmaya başlayan, işitme ve konuşma eğitimi alan bebeklerin konuşma ve dil becerileri normal gelişim gösteren akranları ile benzer düzeyde gelişmektedir (Yoshinaga-Itano, 1999; Vohr, Jodoin-Krauzyk, Tucker, Johnson, Topol ve Ahlgren, 2008; Altınyay ve Ertürk, 2012).

İşitme engelli bireylerin tanılama süreçleri tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama olmak üzere iki boyutta yapılmaktadır. Tanılama sürecinde öncelikle tıbbi tanılama yapılarak bireyin yetersizlik düzeyi saptanmakta, ardından eğitsel tanılama ile bireyin yetersizliğinin eğitsel performansa etkisi belirlenmektedir (Altınyay ve Ertürk,2012). İşitme yetersizliğinin tıbbi tanılmasında işitme kaybının türü ve derecesini belirlemek için bazı odyolojik testlerden faydalanılır. Günümüzde işitme kaybı, yeni doğan taramalarının artan kullanımı nedeniyle daha erken yaşta tespit edilmektedir (www.academy.pubs.asha.org, 2021). Bu taramalar, doğumdan ilk birkaç gün içerisinde basit ve kolay uygulanabilen güvenilir testler ile yapılabilmektedir. Yeni doğan işitme tarama testlerinin yanı sıra çocuklarda ve yetişkinlerde kullanılan bazı işitme testleri de vardır. Yeni doğan işitme taramalarında amaç, işitme kaybı olan bebekleri doğumun hemen ardından kısa süre içerisinde tanılamak ve bu bebekler üç aylık olmadan işitme testlerinin tümünü tamamlamak, işitme engeli tanısı alan bebeklere altı aylık olmadan gerekli müdahalede bulunmaktır (Erenberg, Lemons, Sia, Trunkel ve Zirinc, 1999; Yoshinaga-Itano,

1999; Genç, Başar, Kayıkçı, Türkyılmaz, Fırat, Duran ve arkadaşları, 2005; Altınyay ve Ertürk, 2012).

Yeni doğan işitme tarama testinden başka bireylerin yaş ve gelişim özelliklerine göre (Belgin ve Şahlı, 2017) farklı odyolojik testler de işitme kaybını tanılamak için kullanılmaktadır. Genel olarak odyolojik testler işitme derecesini, nedenini ve işitme kaybının türünü belirlemektedir. Odyolojik testlerden bazıları şunlardır:

a) Oto Akustik Emisyon Ölçüm Testi (OAE); kokleanın tüsü hücrelerinde oluşan sesleri dış kulak yoluna yerleştirilen hassas bir mikrofonla kaydedebilen bir testtir (Kemp, 2002). Bu test, kokleanın fonksiyonunu göstermek için hızlı, güvenilir ve kolay bir yoldur. Oto akustik emisyon ölçümleri çok hassastır ve işitme kaybını henüz işitmenin işlev bozukluğu aşamasında saptayabilmektedir.

b) Saf Ses Odyometresi; oluşmuş olan işitme kaybını belirleyebilmek için kullanılan farklı frekanslardaki seslerin sessizlikten ayrıldığı işitme eşiğini tespit ederken bilgi sağlamaktadır (Belgin ve Şahlı, 2017).

c) Beyin Sapı Odyometresi; işitsel uyaranlar vererek işitme sinirlerini tarayan işitme eşiğini saptayan bir yöntemdir (Kemaloğlu, 2017). Bu nedenle senrörinöral işitme kayıplarının tanılanmasında faydalanılan bir odyolojik test olma özelliği taşır.

d) Konuşma Odyometresi; bireyin konuşmayı algılama düzeyini belirlemek için kullanılan bir testtir (Uyanık, 2019). Değerlendirilmesinde, konuşmayı ayırt etme yüzdeleri ve konuşmayı alma eşiğinin temele alındığı bir odyolojik değerlendirme testidir. Çocuklarda kullanımında, çocukların dil gelişim seviyelerine uygun kelime listesinin hazırlanması zor olduğundan uygulama zor bulunmaktadır (Belgin, 2015).

Erken teşhis, disiplinler arası teşhis, ekipman temini ve erken destek konularındaki iyileştirmeler ile bu alandaki ilerlemeler, işitme engelli çocukların gelişimi üzerinde belirleyici ve olumlu etkilere sahiptir. Etkili erken müdahalenin, en azından yaşamın ilk yıllarında işitme güçlüğü çeken çocukların karşılaştığı öğrenme engellerini ortadan kaldırmasa da görünüşte büyük ölçüde öğrenmelerini iyileştirebileceği ifade edilir. (Marschark ve Spencer, 2009). İşitme ve iletişim alanında çığır açan işitme cihazları ve koklear implantlar gibi birçok gelişme işitme engelli çocuklar için birer destektir, ancak bir normal işiten akranının işitme ve konuşma

gelişimini asla tamamen telafi edememekte yoğun desteğe rağmen dil gelişimi eksikliğinin önündeki engel genellikle tamamen çözülememektedir.

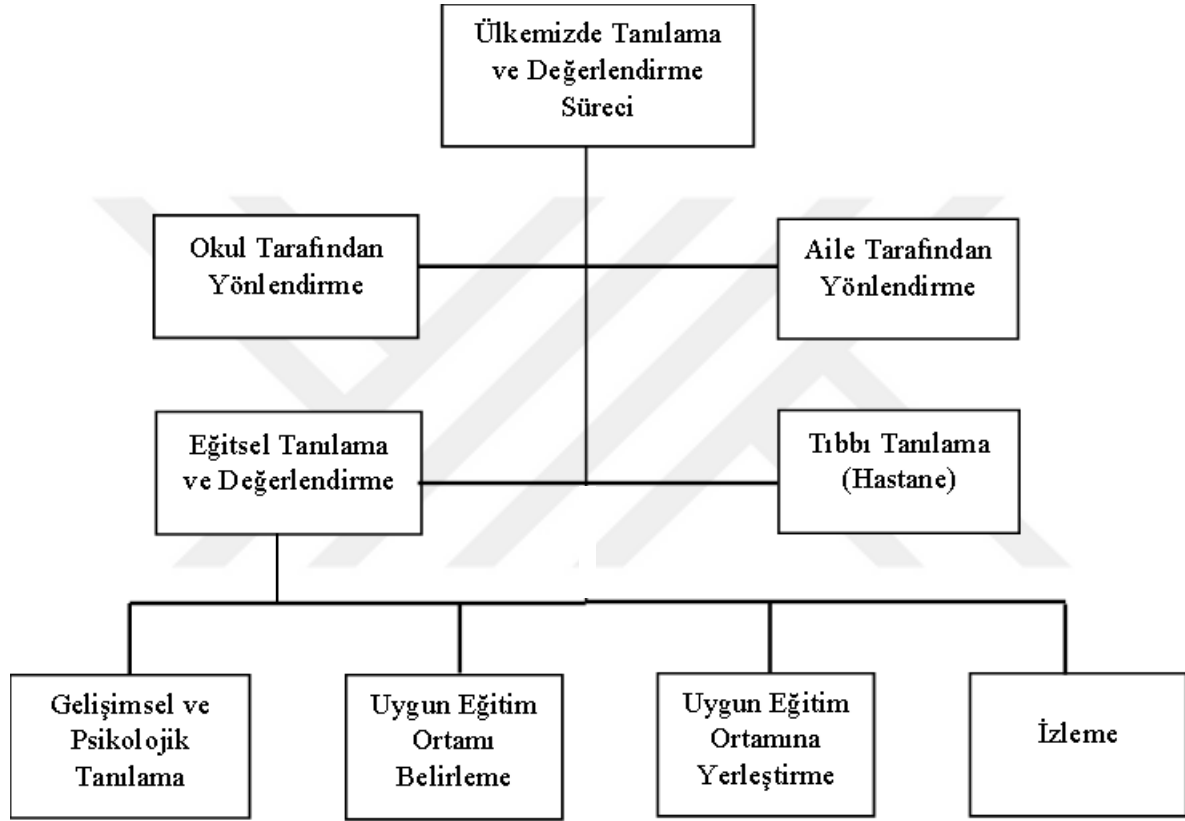
İşitme engelinin türü ve derecesi ile tespit zamanı, destek eğitime ve özel eğitime başlama zamanı gibi etkenlerin yanında işitme engelli çocukların sosyo-kültürel ortamı, farklı ön öğrenmeleri de gelişimlerine önemli etkiler yapmaktadır. Bu nedenle tıbbi tanılama süreci tamamlanır tamamlanmaz ilk yapılması gereken, işitme kaybının bireyin tüm gelişim alanlarını ve kaybın öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek olmalıdır. Bu süreç, eğitsel tanılama sürecidir. Eğitsel tanılama sürecinde eğitim odyologları, işitme engelliler öğretmenleri ve zekâ, başarı, gelişimsel tarama testleri uygulayabilen uzmanlar görev almaktadır. Bu süreç de işitme engelli öğrencinin işitme kaybının gelişim alanlarına ve akademik gelişimine etkisi nesnel ve güvenilir testler ile değerlendirilir, aile görüşmeleri yapılarak öğrenciye uygun bir eğitim ortamına yerleştirmesi yapılır.

2.1.1. Ülkemizde İşitme Engelli Öğrencilerin Tanılama Süreci

Tıbbi tanılama süreci hastanelerde sağlık çalışanları (çocuk doktoru, KBB uzmanı, odyolog) tarafından yapılan bir süreçtir. İşitme engelli öğrencilerin, konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilebilmesi ve yaş düzeylerine uygun olabilmesi için tıbbi tanılama sürecinin tamamlanması ve gerekli cihazlandırmanın yapılması gerekmektedir (Tüfekçioğlu, 2010). Ülkemizde 2004 yılından itibaren, dünyaya gelen tüm bebekler hastanelerde düzenli olarak işitme tarama testlerinden geçirilmektedir (Gökçay, Boran, Çiprut ve Bağlam, 2014). Yeni doğan işitme tarama testinden geçemeyen bebekler hastanelerin kulak burun boğaz servislerine yönlendirilerek muayeneleri yapılır, daha sonra ileri odyolojik testleri ile kayıp türü, derecesi saptanmaktadır (Belgin ve Şahlı, 2017). Odyolojik testlerden sonra bebeğin işitme kayıp türüne ve derecesine uygun cihaz verilmektedir (Turan, 2012).

İşitme engelli çocuklar için erken dönemde cihazlandırma, erken eğitime başlanması, okul öncesi eğitim almak onların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi için çok büyük öneme sahiptir (Girgin, 2013; Karasu, 2014). Bu nedenle ülkemizde işitme kayıplı çocukların tıbbi tanılama sürecinin ardından aldıkları sağlık kurulu raporu ile birlikte eğitsel değerlendirilmelerinin gecikmeden yapılabilmesi için Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilmektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezine işitme yetersizliği olan çocuğun kayıtlı olduğu okul yönetimi veya ailesi tıbbi tanılama sonucu ile birlikte randevu

olarak başvurur. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde İşitme engelliler alanında bir uzman çocuğu zekâ, başarı ve dil alanlarında nesnel bir şekilde değerlendirir ve raporunu Eğitsel Değerlendirme Kuruluna sunar. Eğitsel Değerlendirme Kurulunun bir üyesi de ailedir. Kurulun vereceği karara göre öğrenci uygun olan eğitim ortamına yerleştirilir (MEB ÖEHY, 2020). Yıl da bir kez öğrencinin performansı ve BEP hedeflerini gerçekleştirilip gerçekleştirmediği değerlendirilir. Şekil 2.1.'de ülkemizdeki işitme engelli öğrencilerin tanılama ve değerlendirme süreci şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 2. 1: Ülkemizde İşitme Engelli Öğrencilerin Tanılama ve Değerlendirme Süreci (Sarı ve Pürsün, 2016; MEB, 2020)

Ülkemizde eğitsel tanılama ve değerlendirme, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin ikinci kısmında yer alan "Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama ile İzleme Süreci" başlığı altında yer alan maddelere göre yapılmaktadır.

2.3. İşitme Engelli Öğrencilerin Gelişim Özellikleri

Akustik bilginin çevresel olarak kaydedilmesi ve sinirsel uyarım modellerine çevrilmesi ile başlayan sinirsel iletim ve işitsel sinyallerin farklı seviyelerde filtrelenmesi sürecine işitme işlemi denir (Coninx, 2001). İşitme işleminden sonra, işitme algısı olarak bilinen işitsel bilginin merkezi düzeyde bilinçli analizi gerçekleşir (Lauer, 2001). İşlevsel bir işitme, çevresel seslerin ve dilsel bilgilerin alınması, işlenmesi ve algılanması için bir ön koşuldur ve özellikle çocukların konuşmayı edinmesi için önemli bir temeldir (Diller, Graser ve Schmalbrock, 2000). İşitme engelli bireylerde işitme kayıpları konuşma gelişimini etkilemek ile birlikte psikososyal ve duygusal durumda ciddi değişikliklere yol açabilir (Leonhardt, 1999). İşitme engeli öncelikle dil gelişimini buna bağlı olarak da diğer gelişim alanlarını etkileyebilmektedir. İşitme engeli hem doğuştan hem de sonradan kazanılmış olabilir. Lüdtke (1989), işitmenin, insanın sesin kaynaklarının tayin edilmesi ile kendisini ortamda yönlendirmesini ve potansiyel tehlikelerin farkında olmasını sağladığını ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile işitme kaybı, bu kayıptan etkilenen birey için günlük yaşamda kolayca görülmeyen çok geniş kapsamlı sonuçlara sahiptir. İşitme kayıpları, özellikle edinilmiş işitme kayıpları ile birlikte yetişkinlerde çocuklardan daha sık görülmesine rağmen çocukların işitme kayıplarından etkilenme düzeyi yetişkinlerden önemli ölçüde daha fazladır (Spormann-Lagodzinski, Nubel, König ve Gros, 2003). Erken dönemde kendini gösteren bir işitme kaybı, çocukların gelişimini olumsuz etkiler. Erken çocukluktan tüm eğitim kademelerine ve daha sonraki kariyer seçimlerine kadar farklı gelişim alanlarında etkilerini gösterir.

İşitme engelli bireylerin gelişim özellikleri dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve motor gelişim olmak üzere dört gelişim alanında incelenebilir (Akçamete, 2005). İşitme engelli bireylerin gelişimsel özellikleri, işitme kayıp derecesine, işitme kalıntısını kullanabilme yeteneğine, cihazlandırma yaşına, eğitime başlama yaşına ve başka bir engel durumunun olup olmamasına bağlıdır (Sarı, 2018). Tüm işitme kayıplarında ortak olan, işitsel algıdaki sapmadır. İşitsel algıdaki bozulma öncelikle dil gelişim alanını ve dilin konuşma ve anlama boyutunu etkilemektedir (Sarı, 2018). İşitme engelli çocuk için algılanan konuşmadaki bozulma ve konuşmayı algılamakta sorunlara neden olmaktadır. Konuşmayı anlamada ortaya çıkan zorluklar sadece konuşma dilini değil, aynı zamanda yazı dilini de etkilemektedir. İşitme kayıplı bebeklerin de işiten akranları gibi babıldama dönemine kadar aynı şekilde geliştikleri, babıldama döneminden sonra ise işiten akranlarına göre daha yavaş bir gelişme gösterdikleri ve daha çok ses hataları yaptıkları bilinmektedir (Ege, 2006). Kalıcı işitme kaybı, zamanında fark

edilmez ve tedavi edilmez ise, işitme kaybından etkilenen çocukların dilsel, iletişimsel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi için ciddi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Peck, 1995; Yoshinaga-Itano ve Apuzzo, 1998; Thomson, Mc Phillips, Davis, Lieu, Homer ve Hefand, 2000, Schauwers, Gillis, Daemers, De Buklaer, De Ceulaer, Yperman ve Govaerds, 2004, Shin, Poling, Park ve Appel, 2007; Probst, 2008; Sarı, 2018). İşitme engelli çocuklarda konuşma algısındaki bozulmanın yanında akustik deneyim eksikliği, çevresel kontrol eksikliği iletişimi ve çevrenin algılanmasını ve anlaşılmasını engeller. Buna bağlı olarak olası sonuçlar dil ediniminde gecikmeler, yaş düzeyine göre anlama ve ifade etmede sözcük kısıtlılığı, dilbilgisi biçimlerinin ve sözdizimsel yapıların eksik edinimi olabilir. Örneğin 30-40 dB'lik bir işitme kaybı hafif ila orta derecede bileteral işitme bozukluğu olan bir öğrencide dil ve bilişsel gelişimi açısından önemli eksikliklere yol açabilmektedir (Bess, Dodd- Murphy ve Parker, 1998; White, Vohr, Maxon, Behrens, McPeherson ve Mauk, 1994; Oudesluys-Murphy, Van Straaten, Bholasingh ve Van Zanten, 1996; Moeller, 2000). Özellikle eğitime ve sosyal hayata katılımın ön koşulu olan okuma yazma becerisi kazanma, işitme engelli çocuklarda, işiten yaşlarına göre genellikle önemli ölçüde daha zor olmaktadır (Henke ve Huber, 1998; Moeller, Tomblin, Yohinaga Itano, McDonald Connor ve Jerger, 2007). 0- 6 yaş aralığındaki çocuklarda erken çocukluk döneminde görülen orta kulak iltihabının sebep olduğu hafif ve orta dereceli iletim tipi işitme kayıplarında yeterli dil girdisinin sağlanamaması ve buna bağlı olarak ses birimlerinin tanınmaması ve ayırt edilememesi dil gelişimini etkilemektedir (Zumach, Chenault, Anteunis ve Gerrids, 2011). Alanyazınında genellikle tek taraflı işitme kaybının, dil edinimini önemli derecede etkilemediğinin ifade edilmesine rağmen, yine de gecikmiş dil gelişimi ve buna bağlı olarak okulda başarı riski taşımaktadır (Culbertson ve Gilbert, 1986; Oyler, Oyler ve Matkin, 1988).

Erken çocukluk dönemindeki bir işitme kaybı, bir engel değildir ancak kaybın derecesine bağlı olarak, çocuğun genel kişiliği ve gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Herkenrath, 1998; Henke ve Huber, 1998). İşitme engeli doğuştan, çift taraflı, kalıcı ve orta düzeydeyse, işitme kaybı olan çocuklarda konuşma ve psikososyal gelişimdeki bozulma daha da şiddetli olmaktadır (Biesalski ve Frank, 1994; Gortner, 1998). İşitme engelli olan çocuklar için iletişimsel durumlara erişimi zorlaştıran ve yanlış anlamalara neden olan dil gelişimi ve olası engeller, etkilenenler için büyük bir zorluk teşkil etmektedir (Caissie ve Wilson, 1995). Gürültü, yankılanma ve mesafe, çocukların dil gelişimini riske atan ve sosyal öğrenmeyi zorlaştıran çevresel faktörlerdir (Power ve Hyde, 2002; Moeller, 2007).

Davis, Elfenbein, Schum ve Bentler (1986), çalışmalarında değişen derecelerde işitme kaybı olan çocukları incelemiştir. İncelenen çocukların çoğu, iyi işiten yaşlılarına göre davranış sorunları, uyum güçlükleri ve zor durumlarda daha agresif tepki verme eğilimi göstermişlerdir. Bozukluğun türü ve ciddiyeti ile daha sonraki dilsel sonuç veya çocukların psikolojik iyi oluşları arasında hiçbir bağlantı kurulamadığını belirtmişlerdir. Yazarlar ayrıca çocuklar büyüdükçe problemlerde bir artış gözlemlediler. Çalışmaya katılan çocukların büyük çoğunluğu işitme engelleri nedeniyle işiten çocuklardan izole edilmekten korktuklarını bildirmiştir (Davis, Elfenbein, Schum ve Bentler, 1986; Cohen, Fischgrund ve Redding, 1990; Mapp ve Hudson 1997).

İşitme engelli bireylerin motor gelişim özellikleri ve süreci işiten akranlarından farklı değildir (Başkonak, 2019). Bununla birlikte denge ve motor koordinasyon gerektiren becerileri yerine getirirken zorlandıkları ifade edilmektedir (MEB, 2006). Denge ve koordinasyon gerektiren hareketlerinde zorlanan işitme engelli çocukların işitme cihazı veya koklear implant kullanımları ile sese ulaşmaları ve uyum sağlamaları sonucunda bu sorunun ortadan kalktığı ifade edilebilir.

Mevcut bilgilere göre, işitme engelli çocukların erken teşhisinin, bakımının, tedavisinin ve gelişmiş cihaz teknolojisinin, özellikle bireysel gelişim ile kişilerarası ilişkilerin olumlu olabilmesi açısından çocukların psikososyal durumlarının iyileştirilmesine katkıda bulunduğu varsayılabılır. (Bat-Chava ve Deignan, 2001; Nicholas ve Geers, 2003; Akçamete, 1993; Tüfekçioğlu, 1998; Sarı, 2010). Bununla birlikte, işitme kaybının yaşam boyu bakım gerektiren ve okul eğitimi ile etkilenen kişilerin mesleki ve sosyal katılımları açısından dezavantajlı bir duruma yol açtığı göz ardı edilemez (Stinson ve Antia, 1999; Vostanis, Hayes, DuFeu ve Warren, 1997).

2.4. İşitme Engelli Öğrenciler için İletişim Modelleri

İşitme engellilerin toplumda ve eğitim ortamlarındaki durumlarını anlayabilmek için işitme engellilerin eğitimini de büyük ölçüde etkileyen hangi iletişim modeli ile iletişim becerilerinin mümkün olduğunca geliştirilebilir sorusuna cevap aramak gerekmektedir. İşitme engelliler için iletişim modeli konu başlığı genellikle akıllara temelde birbirlerinden tamamen farklı yapısal özelliklere sahip olan sözel ve işaret iletişim modellerini akıllara getirmektedir. Başka bir ifade ile işitme engellilerin eğitimi de bu iki iletişim modeli çevresinde yürütülen

tartışmalardan tarih boyunca etkilenmiş ve etkilenmeye de devam etmektedir. Bir yanda eğitimci Abbé de l'Épée tarafından desteklenen doğal işaret dilini bir öğretim aracı olarak kullanmak ve böylece işitme yetersizliğinden etkilenen bireyler için eğitimsel bir gereklilik olarak kapsamlı işaret dili becerilerini geliştirme fikri yer almaktadır (Löwe, 1992; Sacks, 1992). Öte yandan, gerçekten kapsamlı bir eğitimin ancak konuşma dili ve konuşma yoluyla mümkün olduğu fikri savunulmaktadır (Löwe, 1992). Her iki durumun da işitme engellilere sağladığı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu iki iletişim paradigması arasındaki odak, işitme engelliler için tarih boyunca birkaç kez değişmiştir. Buna rağmen araştırmalar, 1760-1880 yılları arasında 100 yılı aşkın bir süre, birçok işitme engelli bireyin eğitim sürecindeki başarısı nedeniyle işaret dili ve yazı dilinin birlikte öğretiminin, tek taraflı ses yönteminden daha yaygın olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. (Löwe, 1992; Sacks, 1992; Vogel, 1999).

İşitme engelliler ile hangi iletişim modelinin kullanılması gerektiği yıllarca dünyada bu alanda çalışan uzmanlar, eğitimciler ve çocukların aileleri tarafından tartışılmıştır (Moore ve Martin, 2006; Scheetz, 2012). Bununla birlikte Alan yazın incelendiğinde işitme engelli bireyler için dört temel iletişim modeli olduğu görülmektedir. Bunlar:

1. Sözel-İşitsel Yöntem,
2. İşaret Yöntemi,
3. Karma Yöntem,
4. İki Dil Yöntemidir.

Sözel-ışitsel yöntem, işitme engelli bireylerin kullandığı iletişim yöntemlerinden biridir. Bu yöntemde işitme engelli bireyin işitme kalıntısından faydalanılarak konuşma dilini öğrenmesi ve çevresi ile sözel olarak iletişime geçmesi hedeflenmektedir. Bu yöntemin kullanılabilmesi için işitme engelli bireyin sesi mutlaka duyması ve anlamlandırması gerekmektedir. Bu nedenle bu yöntemde işitme cihazlarından, koklear implantlardan ve işitme kalıntısından faydalanmak esastır (Easterbrooks ve Baker, 2002).

İşitme engelli öğrencinin konuşan bir toplum içerisinde yaşamını sürdürebilmesi ve sosyal hayata katılımı için sözlü iletişimin gerekli olduğunu, işiten akranları ile daha sorunsuz iletişime geçeceği vurgulanmaktadır. Diğer bir ifade ile sözel işitsel yöntem, işitme engellilerin hem topluma katılımlarının hem de potansiyellerini en iyi biçimde kullanabilmelerinin

sağlanabilmesi adına sözel dili kazanmalarını ve bu yöntemle dil ve iletişim becerilerini geliştirmelerini savunmaktadır (Sarı, 2018).

İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitimleri ve iletişim becerilerini araştıran çalışmalar bu bireylerin kendi aralarında işaret dili yardımı ile iletişim kurduklarını ortaya koymaktadır (Göl-Güven, 2016; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2017). İşitme engelliler için iletişim modellerinden birinin işaret dili olduğu, hatta işaret dilinin işitme kayıplı bireylerin doğal dili olduğu da ifade edilmektedir (Ege, 2006). İşitme engelli çocuklarla ilgili araştırmalarda işaret dili öğrenmenin konuşma dilini öğrenmede bir engel olmadığı ayrıca destekleyici bir dil olduğu birçok araştırmaların sonuçlarında ortaya çıkmıştır (Francis, 2008; Göl-Güven 2016; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Mayberry ve Squires, 2006; Sarı, 2018). İşaret dili sadece işitme engelli bireyler için bir iletişim dili değil, aynı zamanda işitme engelli bireyler için kullanılan bir eğitim dili olma özelliği taşımaktadır. Bununla birlikte dil gelişimi olumsuz yönde etkilenen otizm spektrum bozukluğu, down sendromlu bireyler için yardımcı bir iletişim yöntemi olarak kullanılabilirliği de belirtilmektedir (Sarı, Aslan-Bağcı ve Gökdağ, 2021). İşaret dilinin bir dil olarak 1950'lerin sonuna doğru bilimsel araştırmaların ilgi alanına girdiği görülmektedir. Amerikan işaret dilinin yapıları araştırılmış, işaret dilinin sözel dilden yapısal farklılıkları olan bir dil olduğu, işaret dilinin, işlevleri ve potansiyelleri açısından tamamen sözel dile eşit olduğu kanıtlanmış, bunun yanında işaret dilinin tanınması sağlanmıştır (Boyes-Braem, 1990; Sacks, 1992; Kemaloğlu, 2014).

Karma yöntem işitme engelli bireylerin, dudak okuma, işaret ve yazılı dilin kullanımı dahil olmak üzere bütün iletişim yöntemlerinin işe koşulmasının gerekliliğini vurgular. Karma iletişim yönteminde herhangi bir yöntemin diğer yöntemlerine üstünlüğü söz konusu değildir. Eklektik bir yaklaşımla çocuğun en rahat iletişim yöntemini tercih etmesini önemser. Bu iletişim yönteminde işitme engelli bir öğrencinin iletişimini ve dil gelişimini desteklemek için her türlü stratejinin kullanılmasını savunmaktadır (Moore, 1997; Easterbrooks ve Baker, 2001). İşitme engelli bireyler için bir diğer iletişim yöntemi de iki dil yöntemidir. İki dil yöntemi, işitme engelli bir çocuğun dil gelişiminin erken dönemlerinde aynı anda işaret dili ve sözel dilin öğrenilmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu yöntem önce birinci dil olarak işaret dilini, daha sonra ikinci dil olarak sözel dilin öğrenilmesini esas alır (Çakır, Çetin ve Baş, 2013).

2.5. İşitme Engelli Öğrenciler için Eğitim Modelleri

İşitme engelli öğrencilerin tıbbi ve eğitsel tanılamalarının ardından bir eğitim ortamına yerleştirilmeleri yapılır. İşitme kayıplı çocuğun eğitim performansı, işitme kaybının derecesi ve işitme kaybının olduğu yaş öğrencinin yerleştirileceği eğitim ortamının belirleyicisi olan kriterler arasındadır. İşitme kaybının doğumdan önce mi yoksa sonradan mı ortaya çıktığı işitme engelli bireylerin eğitimi için önemlidir. Çünkü konuşulan dili zaten bilen çocukların konuşma dilinde iletişim kurmaları, doğuştan işitme engelli olan çocuklara göre daha kolaydır. Çocuğun tercih ettiği iletişim modeli eğitim ortamı ile de yakından ilgilidir. Tüm engel gruplarının eğitimlerinde olduğu gibi en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma gerekliliği işitme engelli öğrenciler için de önemlidir. Öğrencinin ailesinden ve sosyal çevresinden ayrılmadan, yaşlıları ile bir arada olabildiği ve performansını en yüksek düzeyde sergileyebileceği eğitim ortamı o öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak ifade edilir (Luckner ve Friend, 2011; Marschark ve Spencer, 2009).

Tarihte sağır-dilsiz okulları, engelliler için ilk kurumsallaşmış tesislerdir ve özel eğitim tarihinde en fazla ilgi sağır ve dilsiz çocukların yetiştirilme konularına gösterilmiştir (Löwe, 1992). Bununla birlikte, işitme engelli çocuklar için ilk eğitim kurumları kurulduğundan beri, işitme engellileri eğitime temel amacına nasıl ulaşılacağı konusunda temel bir anlaşmazlık olmuştur. Çünkü eğitim için bir ön koşul olarak konuşma dilinin temele alınması benimsenmiştir. İşitme engelliler için eğitim tartışması başından itibaren birlikte ve ayrı eğitim modeli olarak iki şekilde karakterize edilmektedir. Bu iki eğitim modelinin yanı sıra uygulamada olan bir de özel eğitim sınıfları modeli vardır. Tercih edilen eğitim modeli, işitme engelli öğrencilerin akranları ile eğitime eşit katılımlarını destekleyici ve sosyal hayata uyum sağlamayı motive edecek mümkün olan en kapsamlı eğitimi sunmalıdır. Ülkemizde işitme engelli öğrenciler için uygulanan en az kısıtlayıcı eğitim modelinden başlayarak eğitim modelleri şöyle sıralanabilir;

- a) Tüm kademelerdeki okullarda kaynaştırma eğitimi,
- b) Genel eğitim okullarında işitme engelli çocuklar için özel eğitim sınıflar,
- c) İşitme engelli çocuklar için özel eğitim okullarında ayrı eğitim modelidir.

İşitme engellilerin eğitim modelleri arasında son yıllarda en çok benimsenen model kaynaştırma modelidir. İşitme kayıplı öğrencilere işiten akranlarına eşdeğer eğitim fırsatlarını

sağlamak ve onlar için sosyalleşme ortamı oluşturmak kaynaştırmanın temel amacıdır (Kauffman, 1993). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrenciler için gerekli olduğu alanlarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları BEP hazırlanması, eğitim ortamının düzenlenmesi ve destek eğitim odası açılması gerekmektedir (MEB ÖEHY, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı istatistiklerine göre ülkemizde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin kademelere göre dağılımı şöyledir (www.sgb.meb.gov.tr, 2021):

1. Okul öncesinde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrenci sayısı 789'dur.
2. İlkokulda kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrenci sayısı 119 307'dir.
3. Ortaokulda kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrenci sayısı 142 670'tir.
4. Ortaöğretimde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrenci sayısı 55 534'tür.
5. Tüm kademelerdeki kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrenci toplam sayı 318 300'dür.

Özel eğitim sınıfı modeli, işitme engelli öğrencilerin eğitimlerini genel eğitim okulları bünyesinde kendi gibi işitme engelli öğrencilerle birlikte aldıkları modeldir. (Stinson ve Kluwin, 2003). Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) Madde 26'da özel eğitim sınıflarının açılma süreci "Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda ayrı bir sınıfta eğitim almalarına karar verilen özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için resmî ve özel okullarda il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda Valilik Oluru ile özel eğitim sınıfları açılır" şeklinde ifade edilir.

İşitme engelli öğrencilerin bir diğer eğitim modeli ayrı eğitim modelidir. Ayrı eğitim modeli, sadece işitme kayıplı öğrencilerin kayıtlı olduğu farklı kademelerdeki okullarda verilen eğitim modelidir. Ülkemizde işitme engelli öğrencilerin devam ettiği özel eğitim okullarında sınıf mevcudu on (10) öğrenciyi geçmemelidir (MEB ÖEHY, 2018). İşitme engelliler için açılan özel eğitim okullarında, genel eğitim okullarında uygulanan müfredat uygulanmaktadır. Öğrenci düzeyine göre uyarlamalar yapılabilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı istatistiklerine göre ülkemizde özel eğitim okullarında eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin kademelere göre dağılımı şöyledir (www.sgb.meb.gov.tr, 2021):

1. İşitme engelliler ilkokullarında eğitimine devam eden işitme engelli öğrenci sayısı 708'dir.
2. İşitme engelliler ortaokullarında eğitimine devam eden işitme engelli öğrenci sayısı 1010'dur.
3. İşitme engelliler için olan ortaöğretim kurumlarında eğitimine devam eden işitme engelli öğrenci sayısı 1408'dir.
4. Tüm kademelerdeki özel eğitim okullarında eğitimine devam eden işitme engelli öğrenci toplam sayısı 3126'dır.

2.6. Türkiye'de İşitme Engelli Öğrencilerin Eğitimi

Osmanlı'da, on beşinci yüzyıldan itibaren Enderun Mektebinde işitme yetersizliği olan bireylerin eğitim aldıklarına dair kayıtlara rastlanmaktadır (Sarı, Aslan-Bağcı ve Gökdağ, 2021). Ülkemizde işitme engelli öğrencilerin eğitimleri için ilk sistemli çabalara ait bilgilere ulaşılan en eski tarih olarak I. Meşrutiyet Dönemi olarak gösterilebilir. Osmanlı Devleti, modern bir sosyal devlet olma çabalarını önemli ölçüde on dokuzuncu yüzyılın başında göstermeye başlamıştır (Sağlam- Tekir, 2015). Bu çabalar arasında yetersizliği olan bireylerin sağlığı, eğitimi, güvenliği ve refahını da güvence altına almak yer almıştır. II. Abdülhamid döneminde Grati Efendi takdim ettiği layiha ile Dersaâdet'te bir Âmâ ve Dilsiz Mektebi tesis edilmesini teklif etti (Sağlam- Tekir, 2015). Padişah'ın talimatlarıyla İstanbul'da tarihimizin ilk sağır ve dilsizler okulu Avusturya vatandaşı olan Grati Efendi'nin idaresinde Ticaret Mektebi içerisinde kurulmuştur (Demirel, 2013; Kemaloğlu, 2014; Gündüz, 2016). Osmanlı'da 1915'te Dilsiz ve Sağırlar Nizamnamesi Avrupa'daki benzerleri dikkate alınarak hazırlanmış ve bu sağır ve dilsizler okulu Maarif Nezaretine bağlanmıştır (Demirel, 2013; Balcı, 2016). Bu okulda öğretim için daktiloji denilen parmak alfabesi yöntemi ve sözel dil birlikte kullanılmıştır (Sağlam- Tekir, 2015). 1910- 1921 arasında İstanbul dışında (İzmir ve Merzifon) işitme engelliler için okullar açılmıştır (Turgut ve Taşçı, 2011; Tanyeri, 2016; Atayurt-Fenge ve Subaşıoğlu, 2019).

Cumhuriyetin kurulmasının ardından 1950’li yıllara kadar ülkemizde farklı şehirlerde işitme engelliler okulları açılmıştır (Turgut ve Taşçı, 2011; Akalın, 2014; Atayurt-Fenge ve Subaşıoğlu, 2019). Bu okullar genellikle yatılı ve gündüzlü eğitim veren yalnızca işitme engelli öğrencilerin devam ettiği ayrı eğitim modeli okullarıdır. İşitme engellilerin eğitimine, Cumhuriyet döneminde sözel yaklaşım damgasını vurmuştur (Kemaloğlu, 2014). 1953 yılında işitme engelliler okullarında işaret dilinin kullanılması yasaklanmıştır (Akalın, 2014). 1982 yılından 2013 yılına kadar işitme engelliler okullarında işaret dilinin kullanılıp kullanılmamasına dair tartışmalar varlığını sürdürmüştür (Demirögen, 2016). 14 Nisan 2006 tarihli Resmî Gazete ‘de yayımlanan “Türk İşaret Dili Sisteminin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmeliğin” yürürlüğe girmesi (Akalın, 2014) ve Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü’nde oluşturulan ekip tarafından hazırlanan ilk Türk İşaret Dili Sözlüğü ‘nün yayınlanması ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bütün kurumlarda İşaret Dili öğretilmesi ve öğrenilmesine başlanmıştır (Akalın, 2014; Atayurt-Fenge ve Subaşıoğlu, 2019; Sarı, Aslan-Bağcı ve Gökdağ, 2021).

Ülkemizde 2000’li yılların başlarına kadar işitme engelli öğrenciler kendileri için açılmış işitme engelliler ilkokul, ortaokul ve liselere yönlendiriliyor ve bu okullarda eğitimlerine devam ediyorlardı. “573 Sayılı Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname” nin 1997 yılında yürürlüğe girmesi ile ülkemizde kaynaştırma uygulamalarında eğilimin arttığı ifade edilebilir. Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliklerinin (2006, 2010, 2012, 2018) yayınlanması ile en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramının gündeme gelmesini buna bağlı olarak da erken tanılama, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve destek eğitim gibi kaynaştırma eğitiminin gereklerinin yasal düzenlemeler ile belirlenmesi kaynaştırma eğitimindeki öğrenci sayılarının artmasına olanak sağlamıştır. Genele olarak tüm engel gruplarına ait Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan istatistikler incelendiğinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında ilkokul döneminde 84.580 olan öğrenci sayısı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 105.098’e; aynı yıllar arasında ortaöğretim döneminde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 7.775’ten, 108.753’e yükselmiştir (Aksoy ve Şafak, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı istatistiklerine göre işitme engelli öğrencilerin devam ettiği eğiti türü, öğretim kademesi ve öğrenci sayıları tablo 2.2.’de verilmiştir.

Tablo 2. 2: MEB 2019-2020 Yılı İşitme Engelli Öğrencilerin Devam Ettiği Eğitim Türü, Öğretim Kademesi ve Öğrenci Sayıları

Öğretim Kademesi	Eğitim Türü	
	Kaynaştırma	Özel Eğitim Okulu
İlkokul	119 307	708
Ortaokul	142 670	1010
Lise	55 534	1408
Toplam	317 511	3126

İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam etmeleri onların gelişimlerine katkı sağladığı gibi, işiten akranlarına, ailelerine ve öğretmenlerinin de mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Akçamete, 1998; Swart, Engelbrecht, Eloff, Pettipher ve Oswald, 2004; Sarı, 2010; Stinson ve Kluwin, 2011; Marschark, Shaver, Nagle ve Newman, 2015). Sonuç olarak Tablo 2.2. incelendiğinde istatistiki veriler, diğer yandan alanda yapılan çalışmalar ve atılan yasal düzenleme adımları ülkemizde işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından giderek dala büyük ölçüde faydalanmakta olduğunu göstermektedir. Buna rağmen işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında başarısız olduğunu gösteren araştırma sonuçları da alanyazınında mevcuttur (Cook ve Friend, 2010; Punch ve Hyde, 2011; Vermeulen, Denessen ve Knoors, 2012). Ülkemizde bu durumun işitme engelli öğrencilere kaynaştırma ortamında destek eğitim hizmetlerinin yeterince sağlanamaması (Sarı, 2010) ve genel eğitim sınıflarının işitme engelli öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda fiziksel ve öğretimsel düzenlemelerinin yapılmaması olduğu (Sucuoğlu ve Kargın, 2006) belirtilmektedir.

2.7. İşitme Engellilerin Eğitiminde Mesleki Yeterlilik

Çağımızda değişim bireyin ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda her alanda hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Toplumların eğitim sistemleri bu değişimde kendilerini yenilemek zorunda kalmıştır. Eğitim sistemini de toplumun diğer alanlarındaki değişimlerden bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir (Özden, 2005). 2000’li yılların başında dünyada öğretmen yetiştirme geleceğin öğretmenlerini yetiştirmeyi amaçlayan yirmi birinci yüzyılın öğretmenlerinin yetiştirilmesi başlığı ile bilimsel boyutta araştırmalara konu olmuştur (Şişman, 2009). Bu açıdan toplumdaki değişimlerin eğitimdeki değişimlere paralel olarak öğretme-öğrenme anlayışlarını da beraberinde değişmeye zorlaması kaçınılmaz bir olgudur (Duffy ve

Roehler, 1986). 21. Yüzyılda benimsenen yeni eğitim yaklaşımları okulun ve öğretmenin rol ve işlevini değiştirmiştir. Öğretmenin başarısı, eğitim sisteminin başarısını büyük oranda etkilemektedir. Dünyadaki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için öğretmen yetiştirme alanı toplumların bugününün ve geleceğinin teminatı olma noktasında üst düzey bir misyona sahip olduğundan önem arz etmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2003).

Toplumların ilerleyebilmesi, ülkelerin refah düzeyinin artması ülkelerin eğitimine ve eğitim sistemlerinin kalitesine bağlı olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle okulda verilen öğretimin niteliğinin yükseltilebilmesi öğrencilerin başarılı olmasını sağlamakta dolayısıyla da ülkenin eğitim sisteminin kalitesini arttırmaktadır. Öğretimin niteliğinin yükseltilmesi de nitelikli öğretmenlerle mümkündür (Özyar, 2003; Demirel, 2020). Yalnızca öğretimin niteliği ve eğitim sisteminin kalitesi değil, toplumların gereksinimi olan yarışmacı iş ortamlarının vazgeçilmez unsuru nitelikli insan gücünün sağlanmasında önemli rol oynayan öğretmenler ve öğretmen yetiştirme alanı büyük bir ilgi odağı olmuş ve günümüzde dünya üzerinde birçok araştırmanın da öznesi olmuştur (Erişen ve Çeliköz, 2003). Ülkemizde öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakülteleri bu bağlamda öğretmenlerin çağın gereklerine uygun yeterlilikler ve konu alanına hakim olarak yetişmesinde önemli bir görev ve sorumluluğu üstlenmektedir. Ancak öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de birtakım standartların olmasına bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlilikleridir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum, değer, davranışlar gibi özellikler veya nitelikler bütünü 'öğretmen yeterlilikleri' olarak ifade edilmektedir. Geçmişten günümüze öğretmenlerin yeterlilik sahibi olmaları öngörülen alanlar, konu alanı bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. (Şişman, 2009).

Ülkemizde öğretmenlik mesleki yeterlilikleri ile öğretmen nitelikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesinde uzmanlık mesleği olduğu ve öğretmen adaylarının genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon ile ilgili yeterliliklerinin de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirleneceği ifade edilmiştir (MEB, 2017). Ülkemizdeki ilk öğretmen yeterlilikleri belgesi Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu tarafından 1999-2002 yılları arasında hazırlanarak 2002 yılında tamamlanmış ve Milli eğitim Bakanlığınca tanınarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017). Öğretmen yeterlilikleri belgesi eğitime-öğretme yeterlilikleri, genel kültür bilgi ve becerileri ile özel alan bilgi ve becerileri olmak üzere üç başlık şeklinde hazırlanmıştır. 2002 yılında Milli

Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel M¼d¼rl¼đ¼ tarafından başlanan ve 2006 yılında tamamlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ortaya konulmuştur (MEB, 2017). Bu bağlamda özel alan yeterlilikleri çalışmaları da başlatılmış ve bu çalışma ilköğretim için 2008 yılında, ortaöğretim için 2011 yılında tamamlanmıştır (MEB, 2017; Tosuntaş, 2020). 2006 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 1) kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, 2) öğrenciyi tanıma, 3) öğretme ve öğrenme s¼reci, 4) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, 5) okul, aile ve toplum ilişkileri, 6) program ve içerik bilgisi olarak 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans g¼stergesinden oluşmaktadır.

Bireyin ve toplumun gereksinimleri değiştikçe hem d¼nyada hem de ¼lkemizde öğretmen yeterlilikleri ¼zerine yapılan araştırmalar ve çalışmalar da yapılmaya devam etmiştir. 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 1) Mesleki Bilgi, 2) Mesleki Beceri, 3) Tutum ve Değerler olmak ¼zere ¼ ana yeterlik ve bunların altında on bir alt yeterlik ile bu yeterliklere ilişkin altmış beş performans g¼stergesi olarak yenilenerek yeniden oluşturulmuştur (MEB, 2017; Tosuntaş, 2020; Eker, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel M¼d¼rl¼đ¼ (2017) Raporu'nda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini şu şekilde belirtmiştir.

A. Mesleki Bilgi

A1. Alan Bilgisi

A2. Alan Eğitimi Bilgisi

A3. Mevzuat Bilgisi

B. Mesleki Beceri

B1. Eğitim Öğretimi Planlama

B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma

B3. Öğretme ve Öğrenme S¼recini Y¼netme

B4. Ölçme ve Değerlendirme

C. Tutum ve Değerler

C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler

C2. Öğrenciye Yaklaşım

C3. İletişim ve İş birliği

C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

2006 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 1) kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, 2) öğrenciyi tanıma, 3) öğretme ve öğrenme süreci, 4) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, 5) okul, aile ve toplum ilişkileri, 6) program ve içerik bilgisi olarak 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmakta iken; 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 1) Mesleki Bilgi, 2) Mesleki Beceri, 3) Tutum ve Değerler olmak üzere üç ana yeterlik ve bunların altında on bir alt yeterlik ile bu yeterliklere ilişkin altmış beş performans göstergesinden oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda hem yeterlilik alanlarında hem de alt yeterlilik ve performans göstergelerinde niceliksel bir azalma ile birlikte özel alan yeterliliklerine de yer verilmediği dikkat çekmektedir. 2008 yılında özel alan yeterliliklerini belirleme çalışmaları kapsamında İlkokul ve Ortaokul kademesi için Türkçe, Matematik, İngilizce, Bilişim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji Tasarım, Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği ve Özel Eğitim olmak üzere on dört alanda Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri belirlenmiştir. Özel Eğitim alanı 2011 yılında ortaöğretim için belirlenen özel alan yeterlilikleri arasında yer almamıştır. 2017 yılında yapılan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini güncelleme çalışmasında ise Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine yer verilmemiştir.

Uluslararası alanyazını incelendiğinde ise Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi olan Council for Exceptional Children (CEC, 2015) özel eğitim öğretmenleri için yeterlilikleri başlangıç/temel ve ileri standartlar olmak üzere ikiye ayırdığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmeni ileri standartlarını yedi başlıkta toplamıştır. Bunlar aşağıda sırasıyla verilmiştir (CEC, 2015). Bunlar;

1. Değerlendirme Bilgisi,

2. İçerik Bilgisi,

3. Programlar, Hizmetler ve Çıktılar,
4. Araştırma ve Sorgulama,
5. Liderlik ve Politika,
6. Profesyonel ve Etik Uygulama,
7. İş birliğidir.

Özel gereksinimli çocuklar için bir sivil toplum kuruluşu olan Council for Exceptional Children (CEC, 2018), işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikleri ise yedi ana yeterlilik ve yirmi bilgi, kırk bir beceri performans göstergesi olarak belirlemiştir. Belirlenen yedi ana yeterlilik alanı şu şekilde;

1. İşitme engeli olan öğrencilerin gelişimi ve bireysel öğrenme farklılıkları,
2. İşitme engeli olan öğrencilerin öğrenme ortamları,
3. İşitme engeli olan öğrenciler için müfredat bilgisi,
4. İşitme engeli olan öğrenciler için değerlendirme,
5. İşitme engeli olan öğrenciler için öğretimsel planlamalar ve stratejiler,
6. Mesleki Öğrenme ve Etik Uygulama,
7. İş birliği olarak sıralanabilir.

İşitme engellilerin öğretmenleri için mesleki yeterlilikleri araştıran birçok çalışma işitme engelli öğrenciler ile çalışacak öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin gelişimsel özellikleri, iletişim modelleri, işitmeye yardımcı cihaz ve teknolojiler, öğretim stratejileri, program uyarlama, ortam uyarlama, bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlamada, alternatif değerlendirme, aile ile iletişim, akademik ve mesleki becerileri geliştirme alanlarında yeterli olmaları gerektiği konusunda görüş birliği içindedirler (Luckner, 1991; Dingle, Falvey, Givner ve Haager, 2004; Sarı, 2007; Al-Zoubi ve Abdel Rahman, 2011; Gürgür, Girgin ve Uzuner, 2012; Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Tzivinikou, 2015; Al-Dababneh, Al-Zboon ve Akour, 2016; Piştav- Akmeşe ve Kayhan, 2019).

2.8. İlgili Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde işitme engellilerin eğitiminde öğretmen yeterliliklerini arttırmaya yönelik kapsamlı ve çok boyutlu çalışmaların olmadığı, ancak işitme engelli öğrencilerin gelişim, öğrenme ve yasal haklarını konu alan (Hyde, Zeyenberg ve Power, 2003; Demir ve Tiryaki, 2014; Yaman, Dönmez, Avcı ve Kabakçı- Yurdakul, 2016; Piştav-Akmeşe, Kayhan, Kirazlı, Öğüt ve Kirazlı, 2018; Bağlama, Haksız ve Uzunboylu, 2018; Fernández-Viáder, ve Fuentes (2013); Standley, 2005; Marschark, Spencer, Adams ve Sapere, 2011; Dammeyer ve Ohne, 2021), öğretmenlerin öz yeterliliklerini konu alan çalışmaların (Luckner, 1991; Mehrenberg, 2013; Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Bayrakdar, Vural- Batık ve Barut, 2015; Dere- Çiftçi, 2015; Al-Dababneh, Al-Zboon ve Akour, 2016; Piştav- Akmeşe ve Kayhan, 2019), işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçleri ile ilgili öğretmen görüşlerini konu alan çalışmaların (Dingle, Falvey, Givner ve Haager, 2004; Sarıkaya, 2011; Piştav- Akmeşe- Kayhan, 2016; Tiryaki, 2015; Piştav- Akmeşe- Kayhan, 2016; Yazçayır ve Girgin, 2019), ve öğretmen yeterliliklerinin bir kısmına odaklanarak geliştirmeyi hedefleyen çalışmaların (Al-Zoubi ve Abdel Rahman, 2011; Gürgür, Girgin ve Uzuner, 2012; Tzivinikou, 2015; Sarı, 2007), yapıldığı görülmüştür.

2.8.1. İşitme Engelli Öğrenciler ve Öğretmen Yeterlilikleri ile İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde işitme engelliler ile çalışan öğretmenler için geliştirilmiş bir öğretmen eğitim programı ile öğretmen yeterliliklerini arttırmayı hedefleyen bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bununla birlikte işitme engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemler, teknolojiler ve onların gelişim özelliklerini araştıran (Demirci ve Tiryaki, 2014; Yaman, Dönmez, Avcı ve Kabakçı- Yurdakul, 2016; Piştav-Akmeşe, Kayhan, Kirazlı, Öğüt ve Kirazlı, 2018; Bağlama, Haksız ve Uzunboylu, 2018); özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliliklerini, mesleki yeterliliklerini, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını, mesleki yetkinlikleri ile tükenmişlik düzeylerinin ilişkilerini ve yaşadıkları sorunları inceleyen (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Bayrakdar, Vural- Batık ve Barut, 2015; Dere- Çiftçi, 2015; Piştav- Akmeşe ve Kayhan, 2019); işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerileri, dinleme becerileri, eğitim materyallerinin özellikleri, tanı , değerlendirme ve eğitim süreçlerine yönelik öğretmen ve uzman görüşlerini konu alan (Sarıkaya, 2011; Piştav- Akmeşe- Kayhan, 2016; Tiryaki, 2015; Piştav- Akmeşe- Kayhan, 2016; Yazçayır ve Girgin, 2019); birebir söyleşi boyutunda

öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar (Gürgür, Girgin ve Uzuner, 2012) olduğu görülmüştür.

Demir ve Tiryaki (2014) yaptıkları çalışmalarında ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini Türkçe öğretim programında okuduğunu anlama amacının kritik kazanımları, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmaya Hatay Hürriyet İşitme Engelliler Ortaokulunun 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarında öğrenim gören ağır işitme engelli olup herhangi bir işitme cihazı veya koklear implant kullanmayan 40 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 5. Sınıf okuduğunu anlama testi ve 6-8. Sınıf okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama testlerinden alınan puanlar, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre herhangi bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kazanımlara göre ise 5.-8. Sınıf işitme engelli öğrencilerin en başarılı oldukları kazanımların ise, okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır ve metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman, Dönmez, Avcı ve Kabakçı Yurdakul (2016) tarafından işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı üzerine bir araştırma projesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki uygulama temelden geliştirilmiş, tasarım tabanlı araştırma yoluyla iyileştirilmiş ve durum çalışması ile sınıf ortamında kullanımları incelenmiştir. Çalışma 2013-2014 ve 2014-2015 öğretim yıllarında İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)' de öğrenim gören ilkökul ve ortaokul düzeyindeki işitme engelli öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında veriler uzman panelleri, ses ve video kayıtları, gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğrenme ortamında teknolojiden faydalanılmasının öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür.

Piştav-Akmeşe, Kayhan, Kirazlı, Öğüt ve Kirazlı (2018) yaptıkları çalışmada odyoloji ve konuşma bozuklukları alanında lisansüstü eğitim öğrencilerinin işitme kayıplı çocukların dil, konuşma ve iletişim becerilerinin desteklenmesi ve eğitimleri hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formları ile elde edilmiştir. Çalışmaya Odyoloji, Hemşirelik, Biyoloji, Fizik, Matematik ve İngiliz Dili bölümlerden 15 ve Tıp Fakültesinden mezun ve KBB uzmanı 2 kişi olmak üzere toplam 17 lisansüstü öğrenci katılmıştır. Katılımcılara araştırmacılar tarafından bilgilendirmeler yapılmış,

katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcılar araştırmacılar tarafından oluşturulmuş görüşme formlarını cevaplamışlardır. Katılımcılardan elde edilen veriler ise betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda üç farklı tema elde edilmiştir. Bu temalar; erken müdahale / ilk yıllar, etkili uygulamalar ve bütünleştirmeye dayalı öneriler şeklindedir. Erken müdahale / ilk yıllar teması altında ilk belirleme ve yönlendirme, tanı ve değerlendirmede multidisipliner yaklaşımının benimsenmesi, tedavide ve doğru müdahaleye ailenin katılımı ile ev ortamının desteklenmesi üzerinde görüşlerin olduğu görülmüştür. Etkili uygulamalar teması altında ise tanı, değerlendirme, personel yeterlikleri ve eğitimi, lisans ve lisansüstü programların uygulama ağırlıklı olması, teknolojik gelişmelerin programlara yansıtılması ile ev hastane okul birlikteliğine yönelik görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Bağlama, Haksız ve Uzunboylu (2018) doküman incelemesi yöntemi kullanarak yaptıkları çalışmalarında işitme engelli bireylerin eğitiminde kullanılan teknolojileri incelemişlerdir. Çalışmada işitme engellilerin eğitiminde kullanılan teknolojileri incelenmiş ve Türkiye’ de yapılan çalışmaların sonuçları irdelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular akademik beceriler ile dil ve konuşma becerileri başlıkları altında tartışılmıştır. Yapılan incelemeler ve tartışmalar sonucunda işitme engellilerin eğitiminde kullanılan teknolojilerin akademik beceriler olarak en çok okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca işitme engellilerin eğitiminde teknoloji kullanımının matematik becerilerini artırma konusunda etkili olduğu, öğrenci motivasyonunu arttırdığı sonuçlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bunun yanında dil ve konuşma becerilerinin artırılmasına yönelik geliştirilen teknolojilerin iletişim becerilerini geliştirmek için alternatif bir yöntem olduğu da görülmüştür. Diğer bir ortaya çıkan sonuç ise işaret diline alternatif olarak geliştirilen web tabanlı veya mobil uygulamaların yaygın olduğudur.

Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan (2014) yaptıkları çalışmalarında özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunlarını ve ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, mesleki yeterlikleri hakkındaki görüşleri ve eğitsel ihtiyaçlarının neler olduğu sorularına cevaplar aranmıştır. Çalışmanın katılımcıları ise gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği özel eğitim devlet okullarında çalışan sekizi zihin engelliler öğretmenliği ikisi ise sınıf öğretmenliği mezunu toplam 10 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışma nitel araştırma

yöntemi kullanılarak vaka çalışması türünde gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri, gözlemler ve odak grup görüşmeleri ile toplanmış ve tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP geliştirmek için öncelikle öğrencilerin performans düzeyini çeşitli yöntemlerle belirlediklerini ve BEP hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu arada öğretmenlerin BEP hazırlarken performans düzeyini belirlemek için öğrenciyi okul dışı ortamlarda gözleyememe gibi sorunlara kendilerinin çözüm bulmaya çalıştıklarını buna rağmen yine de yaşadıkları sorunlara tamamen çözüm üretmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim sırasında öğrencinin özelliğine veya öğretilen beceriye göre farklı öğretim yöntemleri kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bayrakdar, Vural-Batık ve Barut (2015) çalışmalarında özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma 2013-2014 öğretim yılında Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünün İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 129 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen öz yeterlik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmış ve çalışma genel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, özel eğitim öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir diğer sonuç ise Zihin Engelliler öğretmen adaylarının öz yeterlik algısının İşitme Engelliler öğretmen adaylarından daha yüksek olduğudur. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bir diğer dikkat çekici sonuç ise bayan öğretmen adaylarının ve akademik başarısı daha yüksek olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının ise daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Dere-Çiftçi (2015) özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Ankara İlinde bulunan özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerden okul öncesi eğitim öğretmenleri, işitme, zihinsel ve görme engelliler öğretmenlerinden 318 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken kurumların yöneticilerinden izin alınarak gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği ve öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği kullanılmış ve araştırma ilişkiyel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğretmen mesleki yetkinlik ölçeğinde meslek grupları açısından istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki tükenmişlik ölçeği puanları incelendiğinde ise görme engelliler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlerinin okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise mesleki yetkinlik açısından okul öncesi eğitim öğretmenleri, işitme, zihinsel ve görme engelliler öğretmenleri kendi alanlarına yetkin olduklarına inandıklarıdır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer dikkat çeken sonuç ise mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin ters yönde olmasıdır. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puanlarının artması ile birlikte mesleki yetkinlik puanlarının azalmasıdır.

Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2019) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin ve öz-yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada araştırmanın verileri özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştığı zorlukları belirleme aracı ve kişilerarası öz-yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında görev yapan 84 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılrken, mezun oldukları lisans programına, görev yaptıkları okul türüne ve hizmet içi eğitim gereksinimleri olup olmama durumuna göre gruplar arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir sonuç ise, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine, mezun oldukları lisans programına ve çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermediği, ancak hizmet içi eğitim gereksinimleri olup olmama durumuna göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Sarıkaya (2011) işitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmaya 2000-2006 eğitim öğretim yılları arasında İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans programından mezun olmuş ve herhangi bir resmi ilköğretim kurumunda kadrolu olarak çalışan veya özel eğitim kurumunda çalışan toplam sekiz öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda; işitme engelli çocukların okuma-yazmayı, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşlerine ulaşılmıştır. Bunun yanında çalışmaya katılan öğretmenler; işitme engelli çocukların okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin eksik ve yetersiz

olması, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programının ve kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygun olmaması ve ailelerin okuma-yazma öğretiminde evde çocuklarını desteklememeleri, ailelerin çocuklarının engelini kabullenmemesi ve işitme engeli hakkında bilgi sahibi olmaması gibi pek çok sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2016) okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına / yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Yapılan bu çalışmanın amacı koklear implantlı veya işitme cihazlı öğrencilerin devam ettiği tersine kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü iki ayrı okul öncesi eğitim kurumunda görevli öğretmenlerin, işitme engelli öğrencilerin eğitimi, işitsel-sözel eğitim, işaret dili, iletişim ve dil gelişimi konularındaki görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde tersine kaynaştırma uygulaması yapılan iki farklı okul öncesi eğitim kurumunda görevli dördü işitme engelliler, sekizi okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 12 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine devam etmelerini dil ve konuşma gelişimleri açısından olumlu bulduklarını, işitme engelli öğrencilerin eğitiminde etkili öğretim uygulamaları için hizmet içi eğitim ve uygulamaya dayalı mesleki kurslara ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bir diğer sonuç ise okul öncesi öğretmenlerinin, özel eğitimde öğretim yöntemlerinin nasıl uygulanacağına yönelik gereksinimleri olduğunu ifade ettikleri, işitme engelliler öğretmenlerinin ise okul öncesi programının uygulanmasının sınıf yönetimi, etkinlik temelli öğretim planı hazırlama yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmeleridir. Araştırmanın sonunda bir başka sonuç ise tersine kaynaştırma ortamında çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli çocukların, işitsel-sözel yaklaşım ile işaret dilinin birlikte kullanıldığı ortamlarda akademik ve sosyal açıdan daha çok desteklendiğini düşünmeleridir.

Tiryaki (2015) yaptığı çalışmada ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde öğretmenlerin kullandığı materyallerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Hatay Hürriyet İşitme Engelliler Ortaokulunda öğretmenlik yapan 6 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. İncelenen öğrenciler ise hem ağır işitme engelli olup hem de herhangi bir işitme cihazına sahip olmayan veya koklear implant kullanmayan öğrencilerdir. Veri toplama

aracı olarak işitme engellilerde Türkçe öğretimi öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler ile görüşmeler ses kaydı ile gerçekleştirilmiş ve görüşmeler 30 dakika sürmüştür. Araştırmanın sonunda işitme engelli öğrencilerin dil eğitiminde görsel materyallerin bilgileri somutlaştırma ve kalıcılığı artırma konusunda önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2016) yaptıkları çalışmalarında işitme, konuşma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan işitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının, işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme, eğitim süreçleri, eğitimlerinde ailelerin katılımına yönelik düzenlemelere ilişkin görüşlerinin incelenmişlerdir. Araştırmaya İzmir ilinde beş gönüllü işitme engelliler öğretmeni ve üç odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanı katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular işitme engelli öğrencilerin tanı ve değerlendirme süreçleri, eğitimlerinde iletişim yaklaşımları ve uygulanan program, öğrencinin gelişimi ile programın izlenmesi ve değerlendirilmesi, resmi ve özel kurumlardaki personel ile aile arasındaki iş birliği ve yasal düzenlemeler hakkındaki görüşleri olmak üzere temalandırılmıştır. Araştırma sonucunda ise gerek öğretmenlerin gerekse odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanların özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işleyiş ve eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezi personeli ile iş birliği yapılması, kurum politikası, kurum içi paylaşım, aile katılımına yönelik yapılan etkinlikler, işaret dili ve sözel işitsel yöntemi birlikte kullanabilme becerisi gibi birçok değişkenden etkilendiğini göstermektedir.

Yazçayır ve Girgin (2019) yaptıkları çalışmalarında işitme yetersizliğine olan ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada yazarlar tarafından geliştirilen İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen görüşleri ölçeği ile birlikte iki açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma Bursa ilinde sınıfında işitme yetersizliği olan ve kaynaştırma eğitimi veren 113 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri için yeteri kadar eğitim görmedikleri ve yine kendi öğrencilerine destek eğitim sağlayamadıkları görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi alan işitme yetersizliğine sahip öğrencileri için sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik görsel materyal kullanma, fiziksel düzenleme, derse katılımını sağlama, konuşma hızı, tonu, göz teması kurma, şiir, şarkı, drama

katılımı gibi uygulamalar yaptığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç ise sınıf öğretmenlerinin en çok kaynaştırma eğitimi alan işitme yetersizliğine sahip öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirme konusunda yardıma ihtiyaç duymalarıdır.

Gürgür, Girgin ve Uzun (2012) yaptıkları çalışmalarında İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerini incelemişlerdir. Araştırma 2008-2009 öğretim yılında ve Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Eğitiminde görevli bir araştırmacı, iki öğretim üyesi ve bir işitme engelliler öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yöntemi eylem araştırması olarak belirlenmiş, veriler öğrenci bilgi ve çalışma dosyası, öğretmen planları, araştırmacı günlüğü, ses ve video kayıtları, söyleşi materyalleri, öğretmen yetiştirmede kullanılan bire bir söyleşi değerlendirme formu, geçerlilik toplantıları tutanakları ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenin, bire bir söyleşileri gerçekleştirmesinde planlama, öğrenciye düşüncelerini ifade etmesi için süre vermede, soru çeşitlerinde, kelimelerin yazılı formlarını göstermede gelişmesinin olduğu görülmüştür.

2.8.2. İşitme Engelli Öğrenciler ve Öğretmen Yeterlilikleri ile İlgili Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alanyazını tarandığında işitme engelli öğrencilerin öğrenme stratejilerini, akademik başarısızlık nedenlerinin onlar için oluşturulan eğitim politikalarını, eğitim planlamalarını, işitme engelli öğrenciler için yasal hak ve süreçleri inceleyen (Hyde, Zevenbergen ve Power, 2003; Fernández-Viáder, ve Fuentes, 2013; Standley, 2005; Marschark, Spencer, Adams ve Sapere, 2011; Dammeyer ve Ohne, 2021); işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin yeterliliklerini öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışan, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı, davranış değiştirme planları, yıllık planlar hazırlama ile ilgili görüşlerini araştıran (Luckner, 1991; Mehrenberg, 2013; Al-Dababneh, Al-Zboon ve Akour, 2016); işitme engelli öğrenciler ile çalışacak öğretmenler için temel yetkinlikleri belirlemeyi konu alan (Dingle, Falvey, Givner ve Haager, 2004); öğretmen yeterliliklerinin bazı boyutlarına odaklanarak bu yeterlilikleri geliştirmeyi hedefleyen (Sarı, 2007; Al-Zoubi ve Abdel Rahman, 2011; Tzivinikou, 2015) araştırmaların yapıldığı görülmüştür.

Hyde, Zevenbergen ve Power (2003) çalışmalarında Avustralya'nın South-East Queensland kentindeki işitme engelli öğrencilerin aritmetik kelime problemlerini çözmedeki

performanslarını ve kullandıkları stratejileri incelemişlerdir. Çalışmada işitme engelli öğrencilerin aritmetik kelime problemlerini çözme becerilerini geliştirmede işiten akranları ile nasıl karşılaştırılır; işitme engelli öğrencilerin aritmetik kelime problemlerini çözmeye çalışırken kullandıkları stratejiler olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma South-East Queensland bölgesindeki 74 orta ve ileri derecede işitme engelli öğrenci ile aritmetik kelime problemleri üzerinde test edilmiştir. Bu öğrencilere arasından seçilen bir grup öğrenci ile sunulan problemler üzerinde görüşülmüştür. Çalışmanın sonucunda işitme engelli ve işiten öğrenciler için kelime problemlerinin çözümünün benzer olduğu, ancak işitme engelli öğrencilerin kelime problemlerini çözüme geciktikleri görülmüştür.

Fernández-Viáder ve Fuentes (2004) yaptıkları bir çalışmada İspanya’ da işitme engelli bireylerin eğitim haklarını etkileyen yasal araçları ve eğitim politikalarını incelemişlerdir. Çalışmada 1880 yılındaki Milan Kongresinden önce ve sonra İspanya’ da işitme engelli bireylerin eğitimine tarihsel olarak bakılmış ve daha sonra da son yıllardaki eğitim mevzuatını ve uygulamalarını tanıtmıştır. Günümüzde İspanyol mevzuatında işaret dillerinin tanınması ve tüm eğitim seviyelerinde işitme engelli öğrenciler için iki dilli eğitimin uygun olduğuna dair bir yönelim olduğu yer almaktadır. Bunun nedeninin ise tek dilli bir modelde eğitim gören işitme engelli öğrencilerinin akademik başarılarının bir sonucunun olmasıdır. Çalışma da ayrıca İspanya genelinde iki dilli projelerin yürütülmekte olduğu belirtilmektedir. Çalışma sonunda işaret dilini ve işitme engellilerin kültürlerini bilen öğretmen, tercüman gibi eğitimcilerin iki dilli işitme engellilerin okullarına nasıl ve ne şekilde dahil edilebileceğinin düzenlenmesi için yasal olarak çaba gösterilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Standley (2005) kaynaştırma ortamlarındaki işitme engelli çocukların eğitimine ilişkin toplum-dilbimsel bakış açıları isimli çalışmasında kapsamlı bir alanyazın incelemesi gerçekleştirmiştir. Yapılan incelemelerin sonucunda ise işitme engelli çocukların eğitim ortamlarına girdiklerinde iki dilde yeterliliğe sahip olmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunun yanında işitme engelli öğrencilerin ikinci dillerinde okuryazarlık kazanmadan önce de ilk dillerinde iletişimsel yeterlilik ve okuryazarlık geliştirmelerinin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca işitme engelli çocukların birinci dil edinimini kolaylaştırmak için bazı stratejilerin uygulanması önerilmiştir. Bu stratejiler ise işitme engelli çocuğa ve ailesine yoğun dil eğitimi veren bir eğitimcinin tanıtılması ve bu eğitimcinin de rollerinin gözden geçirilmesi olarak ifade edilmiştir. Ebeveynleri işiten işitme engelli çocukların ise dil gecikmesi yaşadığı ve bunun

sonucu olarak da eğitimde başarısızlıkla sonuçlanabildiği üzerinde durulmuştur. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerin eğitiminde birinci dil gelişiminin erkenden kolaylaştırılmasına öncelik verilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Marschark, Spencer, Adams ve Sapere (2011) çalışmalarında işitme engelli çocuklar arasındaki yaygın akademik başarısızlığın neden kaynaklandığı ile ilgili araştırma bulgularını ve bu akademik başarısızlığı azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yardımcı olabilecek müdahaleler ve öğretim yöntemleriyle ilgili sorunları incelemişlerdir. Araştırmacılar işitme engelli öğrencilerin başarılarının en az %50'sinin öğretim faktörlerinden kaynaklandığını varsaymışlardır. Araştırmacılar bazı araştırmalarında işitme engelli öğrencilerin tecrübeli ve deneyimli öğretmenler tarafından genel eğitim sınıflarında eğitime alındığında az işiten veya işiten öğrenciler kadar öğrenme deneyimleri kazanabileceklerini göstermekte olduğunu ifade etmişlerdir.

Dammeyer ve Ohne (2021) yaptıkları çalışmada son 30 yılda İskandinav'da işitme engelli çocuklar için eğitim planlamalarındaki değişiklikleri ele almışlardır. İskandinav ülkelerindeki işitme engelliler ile ilgili eğitim yaklaşımları, kullanılan iletişim dili, eğitim politikaları ve yeni teknolojiler ile ilgili tarihçeyi karşılaştırmalı olarak sunan alanyazın taraması deseninde hazırlanmış bir çalışmadır. Araştırmanın bulguları, İskandinav ülkelerinde eğitim planlamasının yıllar içinde benzer şekilde ilerlediğini eğitime 30 yıl önce iki dilli-iki kültürlü bir yaklaşım benimsemiş ve daha sonra işaret dilini daha az kullanan işitsel-sözlü bir yaklaşıma geçilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da Danimarka'nın giderek daha fazla işitsel-sözlü eğitime odaklarken, İsveç'in azınlık dillerini ve kültürlerini korumayı amaçlayan bir yaklaşımı sürdürdüğü için işaret diline önem verdiğini, Norveç'in ise, yerel topluluk okullarında kaynaştırmayı benimserken, işaret dilini de desteklediğini belirtmişlerdir.

Luckner (1991) yaptığı çalışmada ilk ve ortaokul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler ile çalışırken gereken yeterliliklerine ilişkin algılarını karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda hem ilk hem de ortaokul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin yaş seviyeleri ne olursa olsun tüm işitme engelliler için bazı becerilerin temel olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sertifika programları ve öğretmen yetiştirme programlarında mevcut uygulamaların bazı endişeler barındırdığı üzerinde de durmuştur.

Mehrenberg (2013) yaptığı bir araştırmada 18 özel eğitim öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim planları, davranış planları ve yıllık hedefler gibi resmi evraklar hakkında görüşlerini almış, bu öğretmenlerin deneyimlerini ve tavsiyelerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bazı resmi evrakların uzunluğundan ve bu evrakların öğretim işlemleri ile ilgisiz olmasından dolayı bu evraklar hakkında olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmanın bir diğer sonucu olarak da katılımcılar, en iyi öğrenmenin yolu olarak da mentörleri, akranları ve uygulamaları rehber olarak göstermişlerdir.

Al-Dababneh, Al-Zboon ve Akour (2016) yaptıkları çalışmalarında Ürdün'deki farklı koşullardaki işitme engelli ve ağır işiten çocukların öğretmenlerinin hangi yeterliliklerine ihtiyaç duyduklarını araştırmışlardır. Araştırmaya anaokulunda ve ilkokulda ağır işiten çocuklara eğitim veren 105 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin bazıları özel alt sınıfların bulunduğu devlet okullarında bazıları ise sadece işitme engelliler için eğitim veren devlet okullarında görev yapmaktadır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenler işitme engelliler alanında deneyimli öğretmenlerdir. Araştırmada veri toplama için araştırmacılar tarafından geliştirilen altı alt faktörden toplam 50 maddeden oluşan bir öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Veriler 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretim planlama stratejilerini geliştirilmesinin en önemli öğretim yeterliliği olduğu görülmüştür. Ayrıca tanılmalara ve iletişim becerileri, değerlendirme, sınıf ortamını yönetme ve takım çalışması konusunda yeterliklerinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dingle, Falvey, Givner ve Haager (2004) yaptıkları çalışmalarında kaynaştırma uygulamaları için genel ve özel eğitimciler için temel yetkinliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma için Johnson (1977) tarafından geliştirilen ve DeFur ve Taymans (1995) tarafından uzmanların ihtiyaç duyduğu yetkinlikleri belirlemek için kullanılan uzman doğrulama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını eğitimciler, özel eğitim alanındaki uzmanlar ve California Eyaletinde aday gösterilen okulların yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma verilerini 18 özel eğitim öğretmeni, 46 genel eğitim öğretmeni ve 12 yönetici olmak üzere toplam 76 kişi doldurmuştur. Araştırmanın sonunda üç farklı paydaş grup tarafından belirlenen yetkinlikler belirlenmiştir. Bunlar;

1. Yüksek düzeyde dürüstlük, yeterlilik, etik ve profesyonel yargıyı destekler.

2. Öğrencilerin olumlu benlik imajını kolaylaştırır.
3. Kültürel çeşitliliği yansıtan adil ve saygılı bir ortamda aktif katılımı kolaylaştırır.
4. Düşünceli, duyarlı, yargılayıcı olmayan, destekleyici, uyumlu ve esnek olan güçlü kişilerarası beceriler gösterir.
5. Tüm öğrencilere, ailelere ve profesyonellere olumlu saygı gösterir.
6. Özel ihtiyaçları olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarına veya topluluk ortamlarına katılımını artırır.
7. Farklı tarzlara sahip yetişkinlerle etkili bir şekilde çalışan kişilerarası beceriler bilgisi.
8. Tüm öğrenciler için temel müfredatı erişilebilir kılmak için seçer, uyarlar veya değiştirir.
9. Alternatif ödevler, tamamlayıcı öğretim, farklı standartlar ve kısaltılmış ödevleri kapsayan öğretim uyarlamaları kullanır.
10. Uzmanlaşmış öğretim stilleri ve geleneksel olmayan öğretim uygulamaları ve prosedürleri kullanır şeklinde ifade edilmiştir.

Sarı (2007) yaptığı çalışmada sınıfında işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlere hizmet içi eğitim vermiş ve bu eğitimin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı çalışmada 61 öğretmen deney grubunda 61 öğretmen de kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın sonuçları deney grubundaki öğretmenlerin işitme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin arttığını ve işitme engelli öğrencilere yönelik tutumlarının belirgin şekilde daha olumlu olduğunu göstermiştir. Çalışma, özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi ve işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitimi hakkındaki bilgileri ile ilgili tutumlarının değiştiğini ortaya koymuştur.

Al-Zoubi ve Abdel Rahman (2011) yaptıkları çalışmalarında Ürdün'deki özel eğitim kaynak odası öğretmenleri için öğretimsel yeterliliklere dayalı bir eğitim programı oluşturmak ve bu yeterliliklerin geliştirilmesindeki etkilerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 50 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar, her grupta 25 öğretmen olacak şekilde deney ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere eğitim programı

modülü eklenmiş; kontrol grubundaki öğretmenler ise geleneksel eğitim programına tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonunda iki grubun başarı sonrası test ve gözlem sonrası ölçekteki performansları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşme yöntemlerinin kullanıldığı nitel veri analizinin sonuçları, kişisel ve mesleki yeterlikleri geliştirmede deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubuna göre önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tzivnikou (2015) öğretmenlerin mesleki gelişimini iyileştirmek için altı aylık bir hizmet içi eğitim programının eğitim uygulamaları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Geliştirdikleri bu eğitim programının amacı eğitimcilerin öğretim becerilerini geliştirmek, uygulamalarını en etkili stratejilerle ve araştırma kanıtlarından elde edilen en yeni bulgularla zenginleştirerek özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik eğitim müdahalelerinin kalitesini arttırmaktır. Geliştirdikleri bu eğitim programının bir özelliği hem genel hem de özel eğitim öğretmenlerinin eş zamanlı olarak eğitilmesi aynı zamanda günlük öğretim uygulamalarında da genel ve özel eğitim arasındaki farkı en aza indirmektir. Araştırmanın katılımcılarını iki (deney ve kontrol) gruba ayrılmış, her grupta 15 eğitimcinin bulunduğu toplam 30 eğitimci oluşturmaktadır. Her gruptaki katılımcılar aynı kaynaştırma okulunda görevli, öğrenme problemi yaşayan öğrenciye destek veren öğretmenlerdir. Veri toplama aracı olarak ilk olarak 24 maddelik bir öğretmen yeterliliği ölçeği ve ikinci olarak ise araştırmacılar tarafından hazırlanan on açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Açık uçlu ölçme aracı ders planlaması, öğretim yöntemleri, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliği, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretim stratejileri ve okul topluluğunun duyarlılığına ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda dersin planlanması, ders için öğretim yöntemlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin değerlendirme süreçlerini geliştirmek için genel ve özel eğitim alanındaki öğretmenler arasındaki iş birliğinin engelli öğrencilerin öğrenimine olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan alanyazını taraması sonucunda İşitme engellilerin öğrenme, iletişim, akademik başarı, tanılama ve değerlendirme süreçleri, eğitim politikaları, eğitim süreçleri ve onlar ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini, tükenmişlik düzeylerini, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalara bu alanda daha fazla eğilim olmakla birlikte alanda yapılan çalışmaların hala sınırlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan alanyazınında işitme engelli öğrencileri ile çalışacak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına, kaynak oda

uygulamalarına, program hazırlamaya veya öğretim becerilerini geliştirmeyi amaç edinmiş çalışmamaların varlığı da dikkat çekmek ile beraber bu çalışmaların genellikle mesleki yeterliliklerinin tek boyutunu veya birkaç boyutunu dikkate alarak yürütüldüğü görülmektedir. İşitme engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini daha bütünsel olarak ele alan ve kapsamlı bir öğretmen eğitim programı ile öğretmenlerin işitme engelliler alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını destekleyerek mesleki yeterliliklerini geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmanın ulusal alanyazınında daha önce hiç çalışılmamış, uluslararası alanyazınında ise yapılan benzer araştırmaların daha sınırlı alanları kapsadığı görülmüştür.

2.9. Önem

Öğretmenlik, gelecekte yetişkin olacak bugünün çocuklarını eğittiği, yetiştirdiği için toplumun da geleceğini şekillendirmesi açısından önemli bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlik, bireylerin kişiliğini geliştiren ve şekillendiren hem bilimsel yönü hem de sanatkârlığı birleştiren bir meslek olarak tanımlanabilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu bağlamda eğitimin kalitesi ile başarısı ve buna bağlı olarak ülkelerin gelişim hızları öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliliklerinden etkilenmektedir. Öğretmenlik mesleği, genel mesleki bilgi ile alan bilgisinin yanında sevgi, hoşgörü, özveri, yeniliğe açık olma ve mesleğini sevmeye gibi kişisel özellikleri de gerektirir (Girgin ve Baysal, 2006). Her alan öğretmenliğinin alanlarına özel mesleki yeterlilikleri bulunmaktadır. Özel eğitim alanında çalışacak öğretmenlerin de genel meslek bilgisi ve özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri doğrultusunda özel alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (MEB, 2008).

Diğer yandan özel eğitim gerektiren öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği, akranları ile aynı ortamda eğitim alma ilkeleri doğrultusunda kaynaştırma eğitiminin desteklenmesi son yıllarda ülkemizin özel eğitim politikasıdır. Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrenciler içerisinde özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma eğitiminde olanlar karşılaştırıldıklarında toplamda öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kaynaştırma eğitiminde öğrenim görmektedirler. 2019-2020 öğretim yılı dikkate alındığında özel eğitim alanında eğitim gören öğrencilerin %74,7'si kaynaştırma eğitiminde, %12,1'i özel eğitim sınıflarında ve %13'ü ise özel eğitim okullarında bulunmaktadır (AÇSHB, 2020). İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları 1980'li yıllardan itibaren söz konusudur ancak 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile daha fazla uygulanmaya başlanmıştır (Sarı, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında

kaynaştırma öğrencisi olarak bulunan işitme engelli öğrenciler ile ilgili alan bilgisi, bu öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, öğretim yöntemleri, iletişim modelleri, materyal hazırlama, program uyarlama, ortam uyarlama gibi konularda bilgilerinin artırılması öğretmenlerin alan yeterliliklerini arttırmak ile birlikte öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Akçamete ve Kargın, 1994; Villa,1996; Hyde, 2004; Sarı, 2005).

Ulusal ve uluslararası alanyazını incelendiğinde işitme engellilerin eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmakla birlikte ülkemizde işitme engelli olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin işitme engeline yönelik alan bilgisi üzerine veya öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılığı en aza indirmek amacıyla araştırmada işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenler için bir öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Alanyazını incelendiğinde birçok alana özel mesleki yeterlilik veya öz yeterlilik ölçeklerinin olduğu ancak işitme engelliler alanına özgü bir mesleki yeterlilik değerlendirme ölçeği olmadığı fark edilmiştir. Geliştirilen bu öğretmen eğitim programının etkililiğini değerlendirebilmek ve aynı zamanda işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini değerlendirebilecek bir ölçek de geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek gelecekteki araştırmalarda da ihtiyaç duyulan ölçme ve değerlendirmelerde kullanılabilir nitelikte bir ölçektir.

Ayrıca öğretmen eğitim programının etkililiği hakkında eğitim programına katılan öğretmenlerin de görüşleri alınarak eğitim programı değerlendirilmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın alana kanıta dayalı katkı sağlayacağı ve alanda yapılabilecek yeni bilimsel araştırmalara ışık tutarak bu alandaki açığı kapatabileceğine inanılmaktadır. Buna ek olarak geliştirilen öğretmen eğitim programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimlerde kullanılabilir. İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği de işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini değerlendirmek için kullanılabilir ülkemizdeki ilk ölçek olması açısından önem arz etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkının yanısıra alanda çalışan öğretmenlere de uygulamaya yönelik ışık tutacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, alana bilimsel katkı sağlaması nedeni ile önem arz etmektedir.

2.10. Amaçlar

Araştırmanın amacı, işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilen “İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının”, öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri üzerine etkililiğini incelemektir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İşitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin, işitme engelliler alanı öğretmen eğitimi programının ihtiyaçları ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı uygulanan deney grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı uygulanan deney grubu ve uygulanmayan kontrol grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?

4. İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?

5. Deney grubundaki işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenler için araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının (ÖYEP-İşitme) öğretmen yeterliliklerini geliştirmesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, geliştirilen ve uygulanan eğitim programı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada işe koşulmuştur. Bu nedenle araştırmada kullanılan karma yöntemin bu çalışmada uygulanması ile ilgili detaylı bilgiler bu bölümde sunulmaktadır.

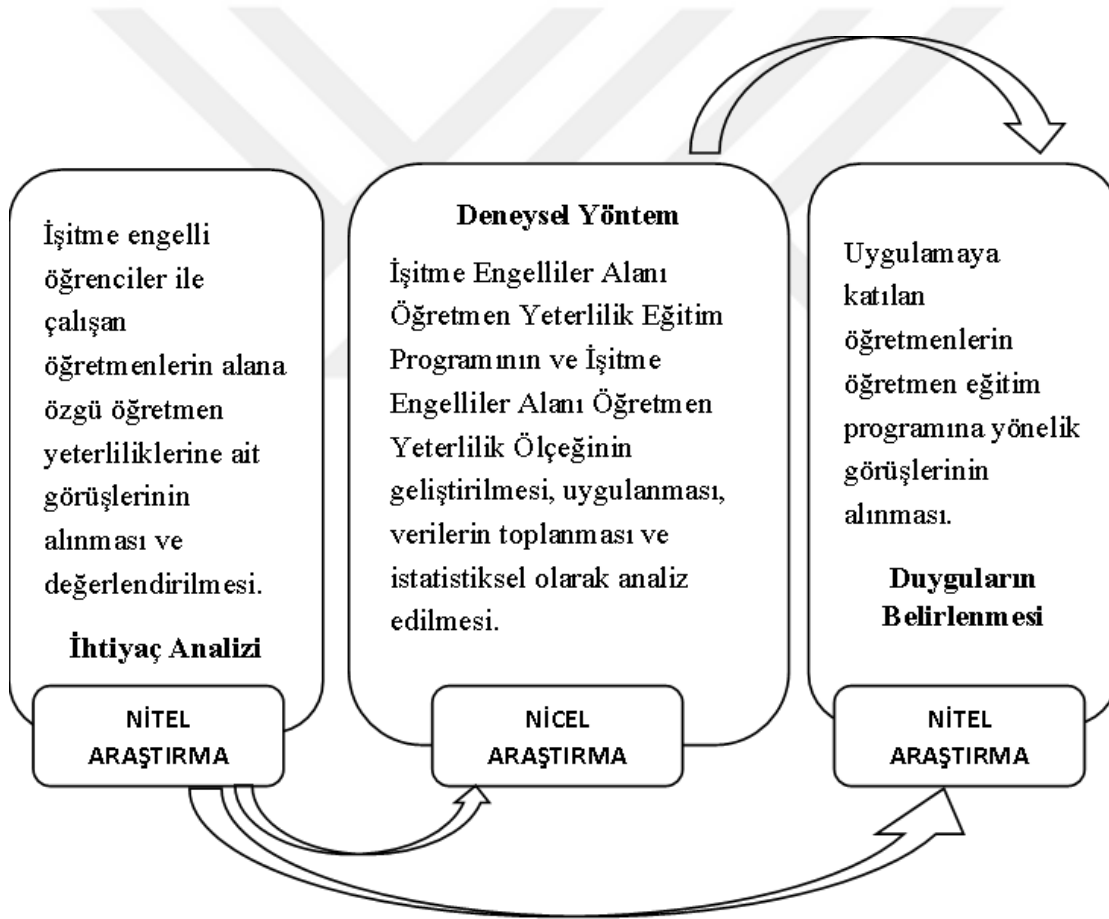
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, araştırma soruları doğrultusunda nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımına ihtiyaç duyulması nedeni ile araştırmanın modeli karma yöntem olarak belirlenmiştir. Karma yöntem araştırması, araştırmacının veya araştırma ekibinin bir çalışmada hem nitel hem de nicel yaklaşımları kullanarak veriler topladığı ve analiz ettiği, bulguları birleştirdiği ve sonuçlar çıkardığı pragmatik felsefeye dayanan araştırma olarak tanımlanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell ve Creswell, 2017; Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019; Toraman, 2021). Karma yöntem araştırmalarının nitel ve nicel araştırma yöntemleri arasında bir köprü oluşturduğu söylenebilir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Araştırmada öncelikle işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerle nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile nitel veriler toplanmıştır. Bu yöntem katılımcılardan daha zengin ve derinlemesine veri elde etmek amacı ile kullanılmıştır. Daha sonra araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan eğitim programının öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemek için deneysel desenlerden Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Modele başvurulmuştur. Son olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu aşamada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile deney grubundaki öğretmenlerden İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı (ÖYEP-İşitme) hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu aşamada durum çalışması hazırlanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının (ÖYEP-İşitme) öğretmenler tarafından kabulünü ve sosyal geçerliliğini belirleyebilmek için kullanılmıştır. Bu araştırmada önce ihtiyaç analizi yapılarak nitel verilere dayalı olarak deneysel çalışma tasarlanmış, nicel veriler elde edildikten sonra tekrar nitel yöntem ile elde edilen nicel veriler desteklenmiştir. Bu nedenle karma desenlerden “Keşifsel Sıralı Karma Yöntem” kullanılmıştır.

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmasının iki önemli gerekçesi bulunmaktadır. Gerekçelerden ilki geliştirmedir. Greene, Carecelli ve Graham, (1989) geliştirmeyi, araştırmada metotlardan birinden elde edilen sonuçların diğer metodun gelişmesinde veya yönlenmesinde etkili olmasındır şeklinde tanımlamaktadır (Toraman, 2021). Diğer bir ifade ile gelişim; iki yöntemin sıralı olarak uygulandığı ve nitel verilerin araştırmanın nicel boyutunun gelişimine katkı sunmasıdır (Baki ve Gökçek, 2012) Araştırmanın ilk aşamasında alanda işitme engelliler ile çalışan özel eğitim öğretmenleri dışındaki öğretmenler ile görüşülerek alanda yaşadıkları güçlükler ve nedenleri veri doyumunu oluşana kadar veri toplanmış ve elde edilen veriler analiz edilerek öğretmenlerin ihtiyaçları ve alanyazın doğrultusunda ÖYEP-İşitme ğretmen eğitim programı ile İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik leği geliştirilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında bu gerekçe ile çalışma grubu seçimi ve uygulama ile araştırmada ölçmeye dayalı yöntemlerin kullanımı sayesinde daha etkili sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir (Greene, Carecelli ve Graham, 1989; Plano Clark ve Ivankova, 2016; Toraman, 2021). İkinci gerekçe veri eşitilmesi (triangulation)'dir. Greene, Carecelli ve Graham, (1989) göre nitel araştırma yöntemi ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilen verilerin sonuçlarının karşılaştırılmasıdır (Toraman, 2021). Veri eşitilmesi ile araştırmada elde edilen nitel ve nicel veriler karşılaştırılarak daha geçerli sonuçlar elde edilebilir (Greene, Carecelli ve Graham, 1989; Baki ve Gökçek, 2012; Plano Clark ve Ivankova, 2016; Toraman, 2021).

Karma yöntem araştırmalarının en sık kullanılan ve aynı zamanda güçlü gerekçelerinden olan veri eşitilme (Greene, Carecelli ve Graham, 1989; Mertens ve Hesse-Biber, 2012; Toraman, 2021) farklı araştırma metodolojilerinden elde edilen sonuçları birbirini desteklemek amaçlı kullanılmasını sağlamaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel aşamada araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik leği ile yine araştırma kapsamında hazırlanan ve deney grubundaki öğretmenlere uygulanan İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik Eğitim Programının etkililiği nicel olarak toplanan verilerin nicel veri analizi teknikleri kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nc aşaması olan nitel araştırma aşamasında ise ğretmenlerin İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik Eğitim Programı (ÖYEP-İşitme) hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanarak analiz edilerek nicel araştırma sonuçları ile nitel araştırma sonuçları karşılaştırılmış ve daha geçerli tartışma ve sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada keşfedici sıralı karma yöntemler araştırma deseni kullanılmıştır. Çünkü; araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilik ile ilgili ihtiyaçları nitel verilere dayalı olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara ve alanyazına dayalı olarak geliştirilen İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik Eğitim Programının (ÖYEP-İşitme) etkililiğinin nicel veri toplama ve analizi yöntemleri ile tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmada nicel araştırma aşamasında toplanan veriler ile daha fazla katılımcıya ulaşmak amaçlanırken nitel araştırma yöntemi ile toplanan veriler ile araştırma konusunda daha derinlemesine bilgi ile araştırma sonuçlarını desteklemek ve güçlendirmek amaçlanmıştır (Merriam, 2009; Creswell, 2009; Yıldırım ve şimşek, 2016; Baki ve Gökçek, 2012; Plano Clark ve Ivankova, 2016; Toroman, 2021). şekil 3.2.' de araştırmanın aşamaları şekilsel olarak ifade edilmiştir.



şekil 3. 2: Araştırma Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmış ve üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, mesleki yeterlik düzeylerinin arttırılması için geliştirilecek eğitim programının ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek

amacı ile nitel desenlerden durum çalışmasından faydalanılmıştır. Durum çalışması nitel araştırma desenleri içerisinde merkezi bir öneme sahiptir (Mayring, 2016) ve son yıllarda eğitimbilimleri araştırmalarında sıkça kullanılan bir desendir (Akar, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması araştırmacıya bir olaya müdahale etmeden durumun birey veya toplum üzerindeki etki veya ilişkisini inceleyebilme, değerlendirebilme, anlama ve çıkarımda bulunma fırsatı vermektedir (Akar, 2017). Bu bağlamda araştırmanın bu aşamasında araştırmacı işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin nasıl bir eğitime ihtiyaç duyduklarını araştırmanın öznesi olan öğretmenlerin görüşlerine başvurarak belirlemeye çalışmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak öğretmen ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretmenlerin işitme engelliler alanı ile ilgili bilgilerini daha detaylı biçimde alabilmek için bu yöntem kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerin işitme engelliler alanına özgü bilgi, gözlem, yeterlik ve bu alandaki ihtiyaçları ile ilgili görüşleri daha detaylı ve derinlemesine elde edilerek daha zengin veri elde etmek amaçlanmıştır (Patton, 2002; İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Saban ve Ersoy, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edildikten sonra bu sonuçlara ve alan yazına dayalı olarak öğretmen eğitim programı (ÖYEP-İşitme) hazırlanmış ve İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği geliştirilmiştir.

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın ikinci aşamasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen verilerin betimsel analiz sonuçlarına ve alan yazına dayalı olarak hazırlanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının etkililiğini incelemek üzere nicel araştırma deneysel desenlerinden Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli kullanılmıştır. Bilimsel yöntemler arasında deneysel araştırmalar genellikle neden-sonuç ilişkisi kurmayı gerektiren araştırmalarda en kesin sonuçları elde etmeyi sağlayan araştırmalardır. Araştırmacı, bu araştırmadaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koymak için kontrollü olarak bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini ortaya koymak için deneysel modeli tercih etmiştir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014). Bu çalışmada da bağımsız değişken olan öğretmen eğitim programının etkililiği incelenmektedir. Burada araştırmacı kontrollü müdahale yaparak deney grubundaki öğretmenlere ÖYEP-İşitme İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Eğitim Programını uygulamıştır.

Deneysel model kullanılan her araştırmada bir karşılaştırma vardır (İşlamoğlu ve Alnıaçık, 2014). Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen katılımcılar deney ve kontrol grubu seşkisiz olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların katılımcı havuzundan seşkisiz atama yöntemi ile oluşturulduğu için araştırmanın nicel aşamasının araştırma deseni nicel araştırma desenlerinden deneysel desen olarak tasarlanmıştır (Can, 2013). Gerçek deneysel modellerden olan ön test- son test kontrol gruplu modelin iki avantajı vardır. Birincisi; ölçümler aynı denekler üzerinde yapıldığından dolayı farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu hatayı düşürerek istatistiksel gücü arttırmaktadır. İkincisi ise; bu desenin daha az denek ile gerçekteştirilebilmesine bağlı olarak her bir işlemde aynı deneklerin test edilmesinden dolayı zaman ve emek açasından daha ekonomik olmasıdır (Karasar, 2014; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu aşamada deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere eğitim programının öncesinde ve sonrasında araştırma kapsamında geliştirilen "İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" uygulanmıştır. Tablo 3.3.'te araştırmanın ikinci aşaması olan nicel boyutunda kullanılan ön test – son test kontrol gruplu deneysel araştırma modelinin simgesel görünümü verilmiştir.

Tablo 3. 3: Araştırmadaki Nicel Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği	ÖYEP-İşitme*	İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği
Kontrol Grubu	İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği	Eğitim Almadı	İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği

Araştırmanın üçüncü aşamasında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu aşamada araştırmacı deney grubunda yer alan öğretmenlere ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programını uyguladıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak öğretmenlerin ÖYEP-İşitme hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen veriler ÖYEP-İşitme'nin öğretmenler tarafından kabul görüp görmediğini ve sosyal geçerliliği incelemek üzere analiz edilmiştir. Aşağıda araştırmada izlenen süreç aşamalar halinde Şekil 3.3.'te verilmiştir.

Aşamalar	I	Mayıs 2020-Kasım 2020	Araştırma hipotezinin ve araştırma yöntemlerinin belirlenmesi Alanyazını tarama çalışmaları ve yazımı
	II	Şubat 2021- Nisan 2021	Etik kurul izinlerinin alınması İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izinlerin alınması
	III	Mayıs-Haziran 2020	Öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlik ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmaları
	IV	Ağustos 2020- Mart 2021	Belirlenen ihtiyaçlara yönelik ÖYEP-İşitme'nin geliştirilmesi ve pilot uygulamalarının yapılması çalışmaları
	V	Eylül 2020- Nisan 2021	İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği geliştirilmesi ve pilot uygulamalarının yapılması çalışmaları
	VI	Nisan 2021	Deney ve Kontrol Grubuna Ön Testlerin Uygulanması
	VII	Mayıs-Temmuz 2021	ÖYEP-İşitme Öğretmen Eğitim Programının Deney Grubuna Uygulanması
	VIII	Temmuz 2021	Deney Grubuna son testlerin uygulanması ve değerlendirme görüşmelerinin gerçekleştirilmesi Kontrol Grubu Son Testlerin Uygulanması
	IX	Temmuz- Eylül 2021	Araştırma bulgularının raporlaştırılması

Şekil 3. 3: Araştırmanın Süreci

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen ile tasarlanmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu nedenle iki araştırma yöntemi için farklı çalışma grupları belirlerken farklı örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma soruları gereği araştırmanın nitel aşamalarında amaçlı örnekleme yöntemlerinden, nicel aşamalarında olasılıklı örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır.

3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk aşamasında işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilik ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile araştırmacı çalışma grubunu belirlerken maksimum çeşitleme örnekleme yöntemini benimsemiştir. Maksimum çeşitleme örnekleme küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve aynı zamanda örneklemin araştırma sorusuna taraf olabilecek birey çeşitliliğini maksimum derecede yansıtabilecek şekilde belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamada araştırmacı Sakarya ili merkez ilçelerinde (Adapazarı-Erenler-Serdivan) sınıfında işitme engelli öğrencisi bulunan 25 öğretmen ile görüşme yapmayı planlamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum kademesi (okulöncesi-ilk-orta-lise) dikkate alınarak her

kademede çalışan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmeye çalışılmıştır. Burada amaç farklı kademelerdeki öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırılarak her kademede çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyebilmektir. Ancak öğretmenlerden iki tanesi araştırma başladıktan kısa bir süre sonra araştırmaya katılmak istemediklerini belirterek araştırmadan ayrılmıştır. Bu aşamada 23 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3. 4: Eğitim Programının İhtiyaç Analizi İçin Görüşme Yapılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	13	57
	Erkek	10	43
Çalışılan Kurum Türü	Okul Öncesi	2	9
	İlkokul	5	22
	Ortaokul	6	26
	Lise	8	34
	Özel Eğitim Sınıfı	2	9
İşitme Engelliler ile İlgili Kurs / Seminer / Ders Alma Durumu	Evet	3	13
	Hayır	20	87
Toplam		23	100

İhtiyaç analizi için yapılan görüşmelere katılan öğretmenlerin 13'ü kadın (%57), 10'u erkek (%43)'tir. Çalışılan kurum türü açısından 2 öğretmen okul öncesi eğitim kurumunda (%9), 5 öğretmen ilkokulda (%22), 6 öğretmen ortaokulda (%26), 8 öğretmen lisede (%34) ve 2 öğretmen de özel eğitim sınıfında (%9) görev yapmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca 3'ü (%13) işitme engelliler ile ilgili ders/kurs veya seminer aldığını diğer 20 öğretmen (%87) ise işitme engelliler ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise deney grubunda İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programına katılan otuz öğretmen arasından gönüllü olan on sekiz öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmen eğitim programının etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Tablo 3.5'te öğretmen eğitim programının etkililiği için deney grubundan görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3. 5: Eğitim Programının Etkililiği İçin Görüşme Yapılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	10	56
	Erkek	8	44
Çalışılan Kurum Türü	İlkokul	3	17
	Ortaokul	5	28
	Lise	8	44
	Özel Eğitim Sınıfı	2	11
İşitme Engelliler ile İlgili Kurs / Seminer / Ders Alma Durumu	Evet	2	11
	Hayır	16	89
Toplam		18	100

Öğretmen eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğretmenlerden gönüllü olan 18 öğretmen ile ÖYEP-İşitme hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin 10'u kadın (%56), 8'i erkektir (%44). Öğretmenlerden 3'ü ilkokulda (%17); 5'i ortaokulda (%28); 8'i lisede (%44) ve 2'si işitme engelliler özel eğitim sınıfında (%11) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yalnızca 2'si (%11) ÖYEP-İşitme eğitiminden daha önce işitme engelliler ile ilgili bir eğitim almışken 16'sı (%89) bu konuda ÖYEP-İşitme dışında başka bir eğitim almamıştır.

3.2.2. Nicel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmen eğitim programı geliştirilmiş, bu programın etkililiği değerlendirilmek üzere deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu Sakarya ilinde görev yapan ve sınıfında işitme engelli öğrenci tanısı almış tüm kademelerdeki 180 öğretmen arasından seçilmiştir. Bu öğretmenlerin çalıştığı ilçeler Serdivan, Adapazarı ve Kaynarca'dır. Görev yaptıkları okullar ise; Serdivan Anadolu İmam Hatip Lisesi, Hakkı Demir Ortaokulu, Nilüfer Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu, Şehit Fethi Sekin İlkokulu, Serdivan Özel Eğitim Anaokulu, Sakarya Üniversitesi SAÜ Vakfı Özel Okulları, Berna Yılmaz Ortaokulu, Şehit Mansur Cansız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kaynarca Seyfettin Selim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Kulaklı İlkokulu, Yeşilova İlkokulu'dur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olduğundan bu okullarda görev yapan 180 öğretmenden 150 öğretmen çalışmaya gönüllü katılım için başvuruda bulunmuştur. Bu 150 öğretmen arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 30 deney grubu, 30 kontrol grubu öğretmeni olmak

üzere toplam 60 sınıfında işitme engelli öğrenci tanısı almış öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde evrende yer alan her bir birimin örnekleme eşit seçilme şansının olduğu örnekleme yöntemidir (İslamoğlu ve Alınacı, 2014; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmacı tarafından diğer 90 öğretmen ise araştırma esnasında denek kaybına uğramamak adına araştırmanın yedek katılımcı listesini oluşturmuş olmasına rağmen araştırma boyunca deney ve kontrol grubundaki katılımcılar araştırmadan ayrılmamıştır. Tablo 3.6’da deney ve kontrol gruplarına ait demografik özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 3. 6: Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

Gruplar		Değişken	f	%
Deney Grubu	Cinsiyet	Kadın	20	67
		Erkek	10	33
Kontrol Grubu	Cinsiyet	Kadın	18	60
		Erkek	12	40
Deney Grubu	Branş	Sınıf Öğretmeni	5	17
		Branş Öğretmeni	25	83
Kontrol Grubu	Branş	Sınıf Öğretmeni	6	20
		Branş Öğretmeni	24	80

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin demografik verileri ile ilgili tablo 3.6 incelendiğinde deney grubunun %67’sini (20) kadın öğretmenler, %33’ünü (10) erkek öğretmenler; kontrol grubunun %60’ını (18) kadın öğretmenler, %40’ını (12) erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Diğer bir demografik veri olan branş değişkeninde ise deney grubunun %17’si (5) sınıf öğretmeni, %83’ü (25) farklı branşlardan öğretmenlerden; kontrol grubunun %20’si sınıf öğretmeni, %80’ü (24) farklı branşlardan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca deney grubundaki öğretmenlerin öğrencilerinin 35dB ile 100dB arasındaki işitme kayıplarına sahip olan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

3.2.3. Kontrol Grubunun Denkliliğinin Sağlanması

Kontrol grubu araştırmacının yaptığı uygulamanın etkililiği veya etkinin istatistiksel bir anlam taşıyıp taşımadığını anlamak için önemlidir. Deneysel araştırmalarda araştırmacı iç geçerliliği sağlamak için bağımsız değişken dışındaki değişkenlerin etkisini tamamını kontrol altına almayı hedefler. Ancak zeka, pekiştirici, tutumlar ve deneyimler gibi değişkenler kontrol

edilemeyebilir. Deneysel araştırmalarda random atama ile oluşturulan deney ve kontrol grubu için bir denklik sağlanması söz konusu değildir (Karasar, 2014). Bununla birlikte deneye başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken ile ilgili ölümlerinin alınması gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Bununla birlikte bu araştırmada da kullanılan ön test son test kontrol gruplu modelin aktarım veya iletim etkisi bulunmaktadır (Kirk, 1982; Ferguson ve Takene,1989; akt: Büyüköztürk, Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu gibi durumlarda kontrol grubu ile araştırmacı araştırma öncesi bu etkiyi ve diğer değişkenlerin etkisini en aza indirgeyebilmek için görüşebilir. Bu araştırmada kontrol grubundaki öğretmenler ile Covid- 19 pandemi koşulları nedeni ile online ortamda (zoom programı) görüşülerek deney süreci anlatılmıştır. Uygulama sırasında kontrol grubundaki öğretmenlere deney grubu ile hiçbir iletişime kurmamaları gerektiği, işitme engelliler alanı ile ilgili herhangi bir kurs veya seminare katılmamaları, konu ile ilgili kitap okumamaları, film izlememeleri kısaca konu hakkında hiçbir Şekilde bilgi almamaları gerektiği anlatılmıştır. Kontrol grubu öğretmenlerinden bu tip etkinliklerde bulunun öğretmenlerin deneysel sürecin eksiksiz ve sağlıklı yürütülebilmesi için araştırmadan ayrılması gerektiği ilk görüşme esnasında ifade edilmiştir. Burada araştırmacının amacı diğer değişkenleri kontrol altına alarak bağımsız değişkenin etkisini lmleyebilmek ve deney dış geçerliliğini sağlayabilmektir. Bu görüşme esnasında kontrol grubundaki öğretmenlere başlama düzeyinin belirlenmesi için İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik lği uygulanmıştır. Deney grubuna ÖYEP-İşitme uygulaması tamamlandıktan sonra kontrol grubundaki öğretmenler ile tekrar online bir toplantı (zoom) düzenlenerek ğretmenlere İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik lği uygulanmış ve öğretmenlerin alan ve araştırma ile ilgili soruları yanıtlanarak toplantı sonlandırılmıştır. Deney grubunda da ÖYEP-İşitme eğitim programı uygulanmadan önce başlama düzeyinin belirlenmesi için İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik lği uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde denkliklerini ortaya koyabilmek için grupların İşitme Engelliler Alanı ğretmen Yeterlilik lği ön test puanları karşılaştırılmıştır. n test puanlarına ilişkin analiz sonuçları tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3. 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön testleri

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İşitme Engelliler Alan Bilgisi	Deney	30	2,87	,81	58	,177	,588
	Kontrol	30	2,84	,74			
İşitme Engeli ve Öğrenme	Deney	30	2,44	,68	58	,207	,828
	Kontrol	30	2,40	,73			
Genel	Deney	30	2,66	,71	58	,199	,634
	Kontrol	30	2,62	,71			

*p<0.05

Tablo 3.7’de deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinden elde ettikleri sonuçlar yer almaktadır. Tablo 7’de de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [t= .199, p>.05]. Bu durum araştırmaya başlandığı esnada grupların puanlarının ve aritmetik ortalamalarının farklı olmadığını işaret etmektedir. Deney öncesi ölçekten alınan puanların gruplar arasında farklılık göstermemesi grupların denkleğinin ve deneyin sağlıklı yürütülebilmesi için şartların sağlandığının da bir göstergesidir. Bu nedenle bu araştırmada istatistiksel olarak deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesine gerek görülmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın karma yöntem araştırması olarak tasarlanması nedeni ile farklı veri toplama araçları geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamalarında araştırma soruları gereği veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanarak toplanmıştır. Nicel aşamada ise bir öğretmen eğitim programı hazırlanmış ve İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği geliştirilerek ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu araştırmada üç farklı veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları sırası ile burada açıklanacaktır.

3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci ve üçüncü aşaması olmak üzere iki farklı nitel aşaması bulunmaktadır. Her iki nitel aşama için araştırma sorularına dayalı olarak iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katı bir yaklaşımdan uzak olarak araştırılan konu merkezinden ayrılmadan uygulanan bir teknik olması ve derinlemesine zengin veri setine ulaşmayı sağlayan alternatif soruları ve sondaları

barındırması nedeni ile tercih edilmiştir. Genel hatları ile yarı yapılandırılmış görüşme formları; a) alanyazın taraması yapma, b) alandaki akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerini alma, c) taslak formun oluşturulması d) pilot uygulama e) değerlendirme ve forma son şeklini verme aşamaları takip edilerek hazırlanmıştır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Mayring, 2016; Saban ve Ersoy, 2017).

Bu araştırmanın ilk aşamasında işitme engelli öğrencisi olan öğretmenler ile işitme engelliler alanı yeterliliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi için hazırlanan görüşme formu alan yazın taraması yapılarak ve alandaki öğretmenler, akademisyenler ile nitel araştırma konusundaki akademisyenler ile görüşülerek taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması üç öğretmen ile görüşülerek yapılmış ve görüşme sorularına ait görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama sonrası elde edilen verilerin sonuçları doğrultusunda danışman ve araştırmacı bir değerlendirme yaparak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son halini vermişlerdir. İhtiyaç analizi için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu “İşitme engelliler ile çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterlikleri arttırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyarsınız?” sorusu ve iletişim yöntemleri, BEP hazırlama ve uygulama, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel materyaller ve teknolojinin kullanımı, işitmeye yardımcı teknolojiler ve cihazlar, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gibi dokuz farklı sondaj sorusundan oluşmaktadır.

İşitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi kapsamında 23 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşmelerin tamamı yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sessiz bir ortamda (okulun fiziksel imkanları doğrultusunda bazen boş bir sınıf, bazen öğretmenler odası bazen de idareci odasında) ve onlara uygun olan zamanlarda planlanmıştır. Görüşmeler 20 ile 40 dakika arasında olmak üzere değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2020 yılı mayıs-haziran ayları içerisinde tamamlanmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların gerekli onay ve izinleri alınmış ve görüşmeler bir ses kayıt cihazı yardımı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yazılı hale dönüştürülerek içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir ve program içeriği bu analiz sonuçlarına göre oluşturulmaya başlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubunda ÖYEP-İşitme uygulanmış ve deney grubundaki öğretmenler ile eğitim programının etkililiği ve kabulü ile ilgili görüşmeler

yapılmıştır. Bu görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın taranarak ve alan uzmanları ile nitel araştırma alanında uzman akademisyenler ile görüşülerek taslak form hazırlanmıştır. Bu taslak görüşme formunun pilot uygulaması ise iki öğretmen ile yapıldıktan sonra danışman ile araştırmacı verilere ve uzman görüşlerine göre yarı yapılandırılmış görüşme formuna son halini vermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali işitme engelliler alanı ile ilgili bilgi, beceri ve tutumların değişikliğini belirlemeye yönelik yedi sorudan oluşmaktadır. Bu görüşme formu öğretmenlerin kendilerine uygulanan ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programını, işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini geliştirme üzerine etkili olma durumunu değerlendirme amacı ile hazırlanmıştır. 2021 yılının temmuz ayında ve yüz yüze görüşülerek deney grubundaki on sekiz öğretmenden ÖYEP-İşitme uygulaması ile ilgili veri toplanmıştır. Görüşmeler 25dakika ile 35 dakika arasında değişen sürelerde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda (sınıf, öğretmenler odası, rehber öğretmen odası, okul bahçesi, gibi) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından yazıya dökülerek içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

3.3.2. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Bu bölümde ölçek ile ilgili gerekli açıklamalar yapılacaktır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ÖYEP-İşitme öğretmen eğitimi programının uygulanmasına başlamadan önce ve eğitim bittikten sonra ön test ve son test ölçeği olarak deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere araştırma kapsamında geliştirilen "İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmacı, ölçek geliştirme çalışması için alan yazını incelemiş (Akbulut, 2012; Karakoç ve Dönmez, 2014; Candaş ve Özmen, 2018; Çetin ve Çetin, 2019; Sel ve Yıldız, 2020; Koçyiğit ve Tekel, 2021), ölçek geliştirme için bir dizi işlemin aşamalı olarak yapılması gerektiği ilgili çalışmalarda ifade edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için DeVellis (2017) tarafından önerilen ölçek geliştirme sekiz adımı takip edilmiştir (akt: Koçyiğit ve Tekel, 2021). Ölçeğin geliştirilebilmesi için hedef kitle ile görüşme yapılarak (işitme engelli öğrencisi olan öğretmenler ile) öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçları belirlenmiş, işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerine ilişkin alanyazını

taranmış, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, madde havuzu oluşturulmuş, ölçeğin tutarlılığı, etkililiği, hataya yer vermeme, evrenin rastgele yöntemle seçilmesi ve faktör analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini ve güvenilirliğini incelemek için ölçek doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması amacıyla Lisrel 8.54 programı kullanılmıştır. Ayrıca ÖYEP-İşitme öğretmen eğitimi programı geliştirildikten sonra ünitelerin içeriğinin tamamını dengeli olarak kapsayacak şekilde araştırmacı tarafından beşli likert tipli 72 madde hazırlanmıştır. Bu maddeler üç alan uzmanı ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından yapılan uzman değerlendirmeleri ve pilot saha uygulamaları sonucu yine dengeli dağıtım gözetilerek 32 maddeye indirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçeğe 31 maddelik son hali verilmiştir. "İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" geliştirilirken yapılan çalışmalar şekil 3.5'te aşamalı olarak verilmiştir.



Şekil 3. 4: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Ölçekler, ölçme işlemini kolaylaştırmanın yanı sıra, elde edilen sonuçların niteliğinin de belirlenmesini sağlar (Karakoç ve Dönmez, 2014). Bir ölçek geliştirilirken öncelikle hangi amaçla ve alandaki hangi ihtiyacı karşılayacağı belirlenmelidir. Bu çalışmada araştırmacı işitme engelli olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için hazırlanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programının etkili olup olmadığını belirlemek için böyle bir ölçek geliştirmeye gereksinim duymuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında “konu ile ilgili mevcut bir ölçek olup olmadığının”, eğer varsa “ne kadar duyarlı bir ölçek olduğunun” ve mevcut ölçeğin duyarlılığı yüksekse, “bir uyarılma çalışması yapmanın mı yoksa yeni bir ölçek oluşturmanın mı daha anlamlı olacağına değerlendirilmesi gerekmektedir (Tavşancıl, 2006; Deniz, 2007; Karakoç ve Dönmez, 2014). Alanyazın incelemeleri sonucunda işitme engelli olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin işitme engelliler alanı öğretmen yeterliklerini ölçecek bir ölçeğe ulaşamamıştır. Geliştirilen ölçeğin işitme engelli olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin işitme engelliler alanı öğretmen yeterliklerini ölçmesi amacı ile ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Dolayısıyla ölçek geliştirme çalışması ile bu araştırmanın ve gelecekte yapılacak ilgili araştırmaların işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin işitme engellilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerini sınama gereksinimini karşılaması amaçlanmıştır. Ayrıca geliştirilen ölçeğin işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirilmesine ilişkin alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara bir referans kaynağı olması hedeflenmektedir.

Araştırmacı veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle alan yazını incelemiş ve işitme engelliler alanı, öğretmen eğitim programları ve öğretmenlerin yeterlikleri üzerine yapılmış akademik yayınları ve benzer ölçekleri incelemiştir. Araştırmacı aynı zamanda Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden aldığı izin ile Sakarya ilinde resmi ve özel okullarda görev yapan işitme engelli öğrencisi olan 23 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ihtiyaçları belirlemiştir. Görüşme verileri araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Danışman ve araştırmacı birlikte tüm bu elde edilen verileri değerlendirerek 72 maddelik bir madde havuzu oluşturmuştur. Danışman ve araştırmacı tarafından geliştirilen bu madde havuzu bir deneme ölçeği olarak işitme engelli öğrencisi olan 13 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin anlaşılmayan veya birbiri ile çakışan maddeleri belirtmeleri ve maddelere yapılabilecek eklemeler hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu aşamada öğretmenlerden gelen dönütler danışman ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve ölçekten anlam bakımından birbirini karşılayan maddeler ile anlam karmaşası olan 22 madde çıkarılarak 50 maddeye düşürülmüştür. 50 maddelik ölçek formu ölçülmek istenen özellik için

yeterli olup olmadığını belirlemek, kapsam geçerliğini ve görünüm uygunluğunu sağlamak için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bununla birlikte ölçek geliştirme veya uyarlama alanında uzman iki akademisyenden maddelerin anlaşılabilirlik, ilgili konuyu ölçme, ifadelerdeki çelişkiler konularında görüşleri alınmıştır. Alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlardan alınan dönütlere göre ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler danışman ile birlikte yapılmıştır. Ölçek bu formuyla 32 madde olmuştur. Ölçek, beşli likert tipli formatta belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) olmak üzere 5'li Likert aralığında değerlendirilmiştir. Ölçek taslak formundan alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 160'tır. Son olarak taslak form yazım dilinin uygunluğu ve anlaşılabilir olup olmadığının incelenmesi amacıyla bir Türkçe eğitimi uzmanına inceletirilmiştir. Böylece pilot uygulama için 32 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğin pilot uygulaması için pilot uygulama yapılacak örneklemin asıl uygulama yapılacak hedef kitleyi temsil etmesi gerekmektedir (Taşkın ve Akat, 2010). Son hali 32 maddelik olan ölçeğin, ölçek çalışmasına gönüllü olarak katılmayı kabul eden Türkiye'nin değişik illerinde resmi ve özel okullarda görev yapan işitme engelli öğrencisi olan 241öğretmenle pilot uygulaması yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünü belirlenirken taslak ölçeğin madde sayısının beş ile on katı arasında değişmesi gerektiği (Kass ve Tinsley, 1979; Tavşancıl, 2006) veya basit bir yapı için faktör analizi yapılacağı zaman 200-300 kişilik örneklemin yeterli olacağı da belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Erkuş, 2014). 32 maddelik bu ölçeğin faktör analizini yapabilmek için pilot uygulamada ulaşılan 241 öğretmenden oluşan örneklem büyüklüğünün yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar başarılı olduklarını belirlemek için, toplam puana göre belirlenmiş %27'lik üst ve alt grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve yarı-test güvenilirlikleri hesaplanarak incelenmiştir. Tablo 3.9'da ölçeğin ham puanları ile ilgili betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. 8: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Ham Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Değer
Art. Ortalama	101,96
Medyan	101
Mod	101
Standart Sapma	23,82
Varyans	568
Çarpıklık	,048
Basıklık	-,174
Ranj	125
Minimum Puan	35
Maksimum Puan	160

Tablo 3.9 incelendiğinde, aritmetik ortalamanın 101.96, medyan 101, mod 101, standart sapma 23.82, varyans 567.60, çarpıklık .48, basıklık-.174, ranj 125 ve örneklem grubundan elde edilen minimum değer 35 ve maksimum değer 160 olduğu görülmektedir. Tablo 9’da, faktör analizi gerçekleştirilmeden önce ölçeğin genelinden alınan toplam puan ile ilişkili betimsel analizlere yer verilmiştir. Ayrıca, ölçek veri setinde yer alan ve normal dağılımı güçleştiren uç değerlerin bulunup bulunmadığı standardize Z değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. Elde edilen Z değerleri incelenmiş ve ± 3 Z değeri aralığının dışında kalan aykırı değer tespit edilmiştir. Bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normale oldukça yakın dağıldığını göstermektedir

3.3.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Uygulamaları ve Sonuçları

Açıklayıcı faktör analizi; çok sayıdaki değişkeni, belirli sayıda gruplara ayırarak, her bir grubun içindeki değişkenler arasındaki ilişkiyi maksimum, gruplar arasındaki ilişkiyi ise minimum yaparak, kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir analiz türüdür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Sel ve Yıldız, 2020). Oluşturulan bu yeni değişkenlere faktör denir. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin yapısını keşfetmek için diğer bir ifade ile yapı geçerliliğini test etmek için veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi yapılmaktadır. Genel olarak faktör analizlerinde ölçme araçlarında bulunan maddelerin belli alt boyutlardan oluşması beklenir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırma kapsamında örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-

Olkin (KMO) testi ve geliştirilen ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için veri yapısının uygun olup olmadığını anlamak adına Barlett's testi yapılmıştır. Barlett's testinin 0.05 den küçük olması ölçek maddelerinde faktörleşme olacağını, KMO katsayısının 0.5'in üzerinde olması da faktör analizi yapmaya uygunluğu ifade etmektedir. (Şencan, 2005; Leech, Barrett ve Morgan, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Tablo 3.10'da ölçeğe ait KMO ve Barlett's testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. 9: KMO ve Bartlett's Testi (Küresellik Test Sonuçları)

Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü)		,954
Bartlett's Testi	Ki-Kare (Chi-Square)	6056,344
	Serbestlik Derecesi (df)	465
	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

p<.05

Tablo 3.10 incelendiğinde yapı geçerliğinde verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için yapılan analiz incelendiğinde KMO değeri .954 olarak oldukça kabul edilebilir bir düzeyde tespit edilmiştir. Bu değer örneklem büyüklüğünün uygunluğu için yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi sonucunun ($X^2_{(465)} = 6056.344$; $p=000$) ise anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, katılımcı sayısının yeterli, veri setinin normal dağılım gösterdiği ve faktör analizine uygun bir yapı ortaya çıktığı ifade edilebilir.

İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi yapılmış, maksimum değişkenlik sağlayan varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre faktör yük değerinin .32 ve üzerinde olmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda araştırmada ölçek maddelerinin buldukları faktörle daha yüksek ilişkili olmalarını sağlamak için faktör yük değeri kesim noktası .32 olarak alınmıştır. Ölçeğin faktör yüklerinin ise .850 ile .552 aralığında değerler aldığı görülmüştür. Faktör analizi gerçekleştirilirken birden fazla faktörde yüksek faktör yüküne sahip olan ve faktör yükleri arasında .10'dan az fark bulunan (Field, 2009) 13. madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde bazında ölçeğin faktör ortak varyansları ve faktör yük değerleri tablo 3.11'de, İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Madde Korelasyon Değerleri ise tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3. 10: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Madde Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Ortak Varyansları	İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği AFA Sonuçları	
		İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin 2 Faktörünün Yük Değerleri	
		Faktör 1	Faktör 2
M5	,490	,583	,386
M7	,547	,639	,373
M17	,638	,678	,423
M18	,692	,743	,374
M19	,615	,654	,433
M20	,636	,687	,405
M21	,700	,793	
M22	,746	,745	,437
M23	,733	,785	,342
M24	,625	,787	
M25	,682	,793	
M26	,672	,738	,358
M27	,598	,755	
M28	,509	,618	,356
M31	,680	,776	
M32	,378	,596	
M1	,520	,383	,610
M2	,497		,650
M3	,776		,850
M4	,600	,431	,644
M6	,515		,657
M8	,604	,473	,616
M9	,640	,512	,615
M10	,506	,449	,552
M11	,545		,689
M12	,682	,483	,670
M14	,629	,490	,623
M15	,510		,714
M16	,628		,748
M29	,496	,327	,624
M30	,518		,703

Tablo 3. 11: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Madde Korelasyon Değerleri

Madde	r	Madde	r
M1	,674	M18	,778
M2	,616	M19	,753
M3	,727	M20	,754
M4	,732	M21	,740
M5	,667	M22	,826
M6	,632	M23	,786
M7	,694	M24	,598
M8	,740	M25	,713
M9	,770	M26	,762
M10	,680	M27	,644
M11	,640	M28	,673
M12	,790	M29	,646
M14	,766	M30	,572
M15	,477	M31	,734
M16	,680	M32	,515
M17	,764		

Bu sonuçlardan hareketle temel bileşenler analizi ve maksimum değişkenlik analizine göre ölçeğin iki faktörlü olarak kabul edilmesinin faktörlere isim verilmesi açısından da anlamlı olacağı uzman görüşleri de alınarak kararlaştırılmıştır. Birinci faktör (5,7,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,31,32) İşitme Engelliler Alan Bilgisi, ikinci faktör ise (1,2,3,4,6,8,9,10,11,12,14,15,16,29,30) İşitme Engeli ve Öğrenme olarak isimlendirilmiştir.

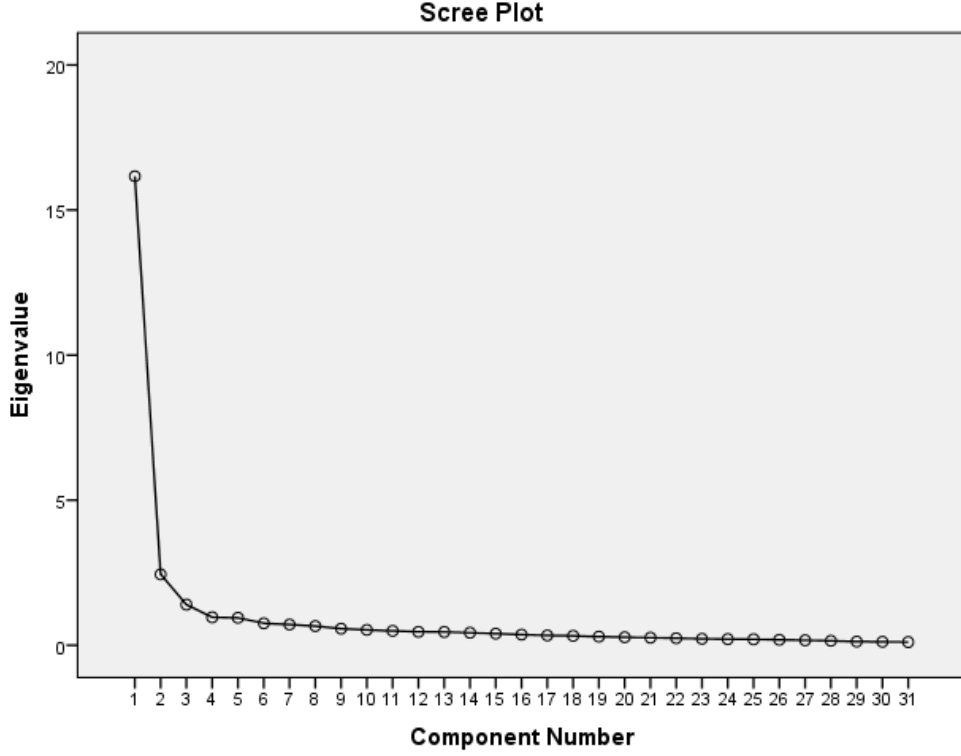
İki faktörün toplam varyansa katkısı yapılan faktör analizi sonucunda yaklaşık %60,018 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddeler arasındaki ilişkileri boyutlandırmak için öz değer ve varyans yüzdelerinden yararlanılmıştır (Erkuş, 2014). Tablo 3.13'te öz değer ve varyans yüzdeleri değerlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. 12: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Faktör Yapıları

Faktör	Öz değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
Faktör 1	16.163	52.139	52.139
Faktör 2	2.443	7.879	60.018

Tablo 3.13'e göre yapılan faktör analizi sonucu öz-değeri 1'den büyük olan iki faktörlü bir yapı görülmüştür. İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin iki faktörlü yapıdan oluşan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda faktörlerin öz değerleri birinci faktörde 16.163 ve ikinci faktör de ise 2.443 olduğu ortaya çıkmıştır. Açıklanan faktörlerin varyansları birinci faktörde %52.139, ikinci faktörde ise %7.879 olarak bulunmuştur. Bunun yanında 31 maddeden oluşan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin toplam öz değeri 18.606 ve açıkladığı toplam varyans %60,13 olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimlerde %40 ila %60 arasındaki varyans oranlarının yeterli kabul edildiği (Tavşancıl, 2006) göz önünde bulundurulduğunda elde edilen açıklanan toplam varyans oranının yeterli olduğu görülmüştür.

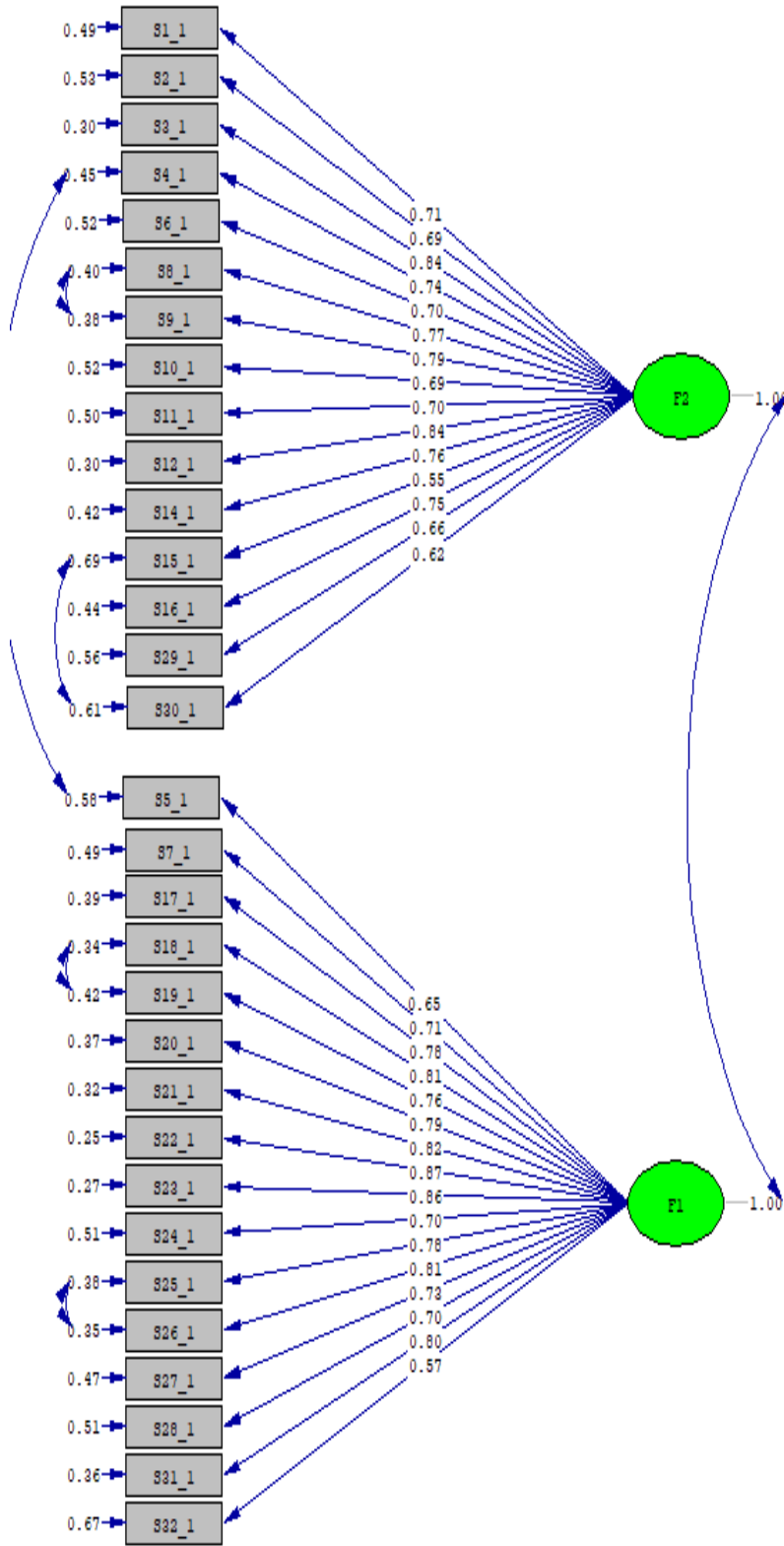
Ayrıca Field (2009) örneklem büyüklüğünün 200'den çok olduğunda durumlarda faktör yapısını belirlerken scree plot kullanılmasını tavsiye etmektedir. Yapılan bu araştırmada da örneklem büyüklüğü 200'den çok olduğu için scree plot dikkate alınmıştır. Şekil 3.6 incelendiğinde 2 faktörden sonra kırılmaların yatay bir seyir izlediği gözlenmiştir. Bu nedenle yapılan analizler sonucunda İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu düşüncesine karar verilmiştir.



Şekil 3. 5: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

3.3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Uygulamaları ve Sonuçları

İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin 31 madde üzerinden LISREL 8.54 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktörlerin ve ölçek yapısının değerlendirilebilmesi için önerilmektedir (Hinkin, 1998; Şimşek, 2007). Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum indekslerinin LISREL 8.54 program çıktısı şekil 3.7 'de sunulmuştur.



Chi-Square=1243.35, df=428, P-value=0.00000, RMSEA=0.090

Şekil 3. 6: Madde Uyum İndeksleri

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)'nde her bir madde için ortaya çıkan Standart Çözüm (SC), T ve R² değerleri ise ayrıntılı olarak şekil 7'de verilmiştir.

İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda 31 maddenin standart çözüm değerleri .55 ile .87, t değerleri 8.99 ile 16.64 ve R² değerleri .33 ile .75 arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu standart çözüm, T ve R² değerleri 31 maddenin de ait olduğu faktörler ve ölçek için önemli olduğunu ve istatistiki açıdan da anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1996).

Analiz sonucunda modele ilişkin uyum değerleri; RMSEA, 0.090; X²/df = 2.905; SRMR = .068; NFI= .96; NNFI = .97; IFI = .97; CFI = .97; RFI = .95 olarak belirlenmiştir. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen bu değerlerin kabul edilebilir aralıkta olduğu söylenebilir. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)' ne ait uyum istatistik değerleri tablo 3.14'teki gibidir. Modelin uygunluğuna ilişkin değerlendirme tablo 3.14'te yer alan referans değerleri dikkate alınarak yapılmıştır (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Tablo 3. 13: Model Uyumuna İlişkin Referans Değerler

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Değerleri	Uyum Mevcut Modelin Uyum Değerleri
Ki-Kare/sd	X ² /df <= 2	X ² /df <= 3	2.905
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.10	0.090
SRMR	0.00<SRMR<0.05	0.05<SRMR<0.10	0.068
NFI	0.95<NFI<1.00	0.90<NFI<0.95	0.96
NNFI	0.97<NNFI<1.00	0.95<NNFI<0.97	0.97
IFI	0.95<IFI<1.00	0.90<IFI<0.95	0.97
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	0.97
RFI	0.90<RFI<1.00	0.85<RFI<0.90	0.95

3.3.2.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla yarı-test güvenilirlik sonuçları elde edilmiş, Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.15'te görüldüğü gibi İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğine ilişkin Guttman Split-Half katsayısı .874; Spearman- Brown katsayısı ise .875 olarak saptanmıştır. Birinci yarının Cronbach Alpha değeri .944; ikinci yarının Cronbach Alpha değeri .955, iki yarı arasındaki korelasyon ise .778'dir.

Tablo 3. 14: Ölçeğin Yarı-Test Güvenirlik Analizleri

Guttman Split-Half	.874
Spearman-Brown	.875
Birinci Yarı Cronbach Alpha Değeri	.944
İkinci Yarı Cronbach Alpha Değeri	.955
Correlation Between Forms	.778

Yapılan faktör analizleri sonucunda 31 madde ile son hali verilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin alt faktörlerine ve tamamına ilişkin güvenilirlik analizleri tablo 3.16’da verilmiştir. Faktör 1 için .955, Faktör 2 için .948, ve 31 maddelik ölçeğin tamamı için .968 değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 3. 15: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Güvenilirlik İstatistiği

Faktör	Cronbach Alpha
Faktör 1 (İşitme Engelliler Alan Bilgisi)	.955
Faktör 2 (İşitme Engeli ve Öğrenme)	.948
Toplam	.968

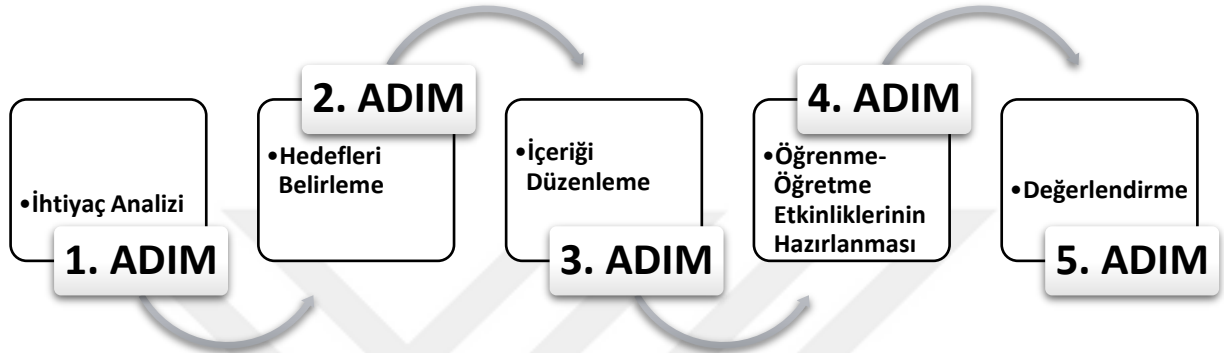
3.4. ÖYEP-İşitme Geliştirme ve Uygulama Süreci

Araştırmada geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Eğitim Programının (ÖYEP-İşitme) geliştirme modeli ve uygulama süreci bu başlık altında açıklanacaktır.

3.4.1. ÖYEP-İşitme Geliştirme Süreci

Araştırmanın birinci aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu ihtiyaç analizi verilerine, alnayazın taramasına ve işitme engelliler alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı, Taba eğitim programı geliştirme modeline uygun olarak geliştirilmiştir. Taba, eğitim programını ihtiyaç analizi ile başlatır, ihtiyaç analizine dayalı olarak hedefleri belirler, hedefler doğrultusunda içerik ve öğrenme- öğretim süreçlerini düzenler ve değerlendirme yaparak programa son şeklini verilmesini önerir. Taba'nın eğitim programı geliştirme modeli tümevarım modelindedir. ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı geliştirilirken öncelikle işitme engelli

öğrencisi olan öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanıldığı, ihtiyaç analizinin sonuçları alanyazının ışığında ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda tümevarımsal bir model benimsendiğinden Taba program geliştirme modeli kullanılmıştır. ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı geliştirme süreci şekil 3.4'te verilmiştir.



Şekil 3. 7: ÖYEP-İşitme Geliştirme Süreci

İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Eğitim Programının (ÖYEP-İşitme) geliştirme süreci öğretmenlerin işitme engelliler alanı ile ilgili bildiklerini ve neyi bilmeye ihtiyaç duyduklarını belirlemek için ihtiyaçların tespiti ile başladı. Taba ihtiyaç analizinin gerekliliğini, öğrenenlerin bildikleri ile onlara öğretmek istediklerimiz arasındaki boşluğu kapatma olarak ifade ediyor (Cinoğlu, 2017). Bu çalışmada ihtiyaçların tespiti için veri doyumunu sağlanıncaya kadar yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu “İşitme engelliler ile çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterlikleri arttırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyarsınız? sorusu ve iletişim yöntemleri, BEP hazırlama ve uygulama, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel materyaller ve teknolojinin kullanımı, işitmeye yardımcı teknolojiler ve cihazlar, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gibi dokuz farklı sondaj sorusundan oluşmaktadır. Bu görüşmeler ile araştırmacı öğrenenlerin ihtiyaçlarının yanı sıra konu hakkında bilgilerini, geçmiş yaşantılarına ait deneyimlerini ve beklentilerini de ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir. Bu bağlamda ihtiyaç analizi öğrenenlerin alanda sahip oldukları yeterlilikler ve olması gereken

yeterlilikler arasındaki farkları belirlemeye odaklandığından farklar yaklaşımına göre belirlenmiştir. Bu sayede hazırlanan öğretmen eğitim programının etkililiğinin de artırılması amaçlanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler önce yazılı hale dönüştürülmüş (Bakınız Ek:2) ve çözümlenmiş, daha sonra içerik analizi ile belirlenen anahtar kodlara göre temalar ve alt temalar belirlenerek analiz edilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler ile çalışırken en fazla ihtiyaç hissettikleri, eğitime gereksinim duydukları konular aşağıda sıralanmıştır. Bunlar;

1. İşitme engelliler temel alan bilgisi (tanılama ve değerlendirme, sınıflandırma, yaygınlık, gelişim özellikleri vb.)
2. Kullanılan eğitim yaklaşımları,
3. İletişim Modelleri,
4. BEP geliştirme ve uygulama
5. Kullanılan strateji, yöntem ve teknikler,
6. İşitme cihazları,
7. Ortam Uyarlamaları,
8. Etkili sınıf yönetimi,
9. Aile eğitimi,
10. İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan materyaller ve özellikleri,
11. İşitme engellilere akademik ve mesleki becerilerin kazandırılmasıdır.

Nitel araştırma verilerinin analiz sonuçları öğretmenlerin en çok işitme engelli öğrenciler ile iletişim modelleri, öğretim yöntem ve teknikleri, akademik ve mesleki becerilerin kazandırılması konularında kendilerine destek verilmesini ve eğitimlerin uygulamaya dönük olması ile ilgili taleplerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar ÖYEP-İşitme'nin ünitelerinin (Bakınız Ek:7) ve ünite kapsamalarının belirlenmesi ile öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Programın kuramsal temellerinin oluşturulabilmesi için alan yazın taranmış, işitme engelliler alanında yapılmış çalışmalara (Brelje, 1999; Sarı, 2007; Marschark, Spencer, ve Nathan, 2011; Gürgür, Girgin ve Uzuner, 2012; Knoors ve Marschark, 2015; Yazçayır ve Girgin, 2019; Piştav- Akmeşe ve Kayhan, 2019; Mandke ve Chandekar, 2019; Knoors, Brons ve Marschark, 2019; Dammeyer ve Ohna, 2021) ulaşılmıştır. Öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen nitelikleri ile ilgili yapılmış çalışmalar da (Gürkan, 1993; Gözütok, 1995; Damar, 1996; Gözütok, 1997; Mentiş Taş, 2004; MEB, 2006; MEB, 2008; MEB, 2017; Karacaoğlu, 2008) dikkate alınarak öğretmen yeterliliklerini geliştirmek amacı ile hazırlanan ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programının kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı geliştirilirken ayrıca işitme engelliler alanında uzman olan üç akademisyenin de işitme engelliler alanı öğretmen yeterlilikleri ile ilgili görüşleri alınarak uzmanların görüşlerinin ortak noktaları belirlenmiştir. Bu veriler, öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerini ve kuramsal çerçeveyi desteklemek için kullanılmıştır. Sonuç olarak, ihtiyaçlar belirlendikten sonra ihtiyaç analizi verileri, alan yazın ve uzman görüşleri dikkate alınarak eklektik bir yaklaşımla oluşturulan eğitim programının çerçevesi ve hedefleri belirlenmiştir. Hedef, öğrenenlere kazandırılacak istenen özelliklerdir (Sönmez, 2015; Demirel, 2020). Diğer bir ifade ile ÖYEP-İşitme eğitim programı sonrasında öğretmenlerde gerçekleşmesini istediğimiz özelliklerdir. ÖYEP-İşitme eğitim programının hedefleri kuramsal çerçeve, öğretmen görüşme verileri ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak araştırmacı ve danışman ile birlikte oluşturulmuştur.

Taba eğitim programı geliştirme modelinde hedefler belirlendikten sonra içerik hazırlanmaya başlanır. Taba bu aşamada içeriğin öğrenene uygun ve öğrenenlerin içerik ile etkileşimde bulunmasının gerekliliğini vurgulamıştır (Cinoğlu, 2017). Bu araştırma kapsamında geliştirilen ÖYEP-İşitme için içerik, belirlenen ihtiyaçlar ve hedefler doğrultusunda Vygotsky'nin modüler yaklaşımı benimsenerek, her bir ünite bağımsız bir modül olarak danışman ve araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Taba eğitim programı geliştirme modeline göre içerik belirlendikten sonra öğrenme-öğretme etkinlikleri planlanır. Bu aşamada öğrenenlere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum veya yeteneği hangi stratejiler, yöntemler, teknikler, pekiştirici, öğrenci katılımı, dönüt-düzeltilme etkinlikleri ile uygulanacağını belirlemek gerekmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012; Sönmez, 2015; Demirel, 2020). ÖYEP-İşitme'nin öğrenme-öğretme etkinlikleri danışman ve araştırmacı tarafından birlikte düzenlenmiştir. Öğrenme-öğretme etkinliklerini belirleme aşamasında Taba,

öğretim metodlarına vurgu yapmaktadır (Cinoğlu, 2017). Uygulama sırasında düz anlatım, soru- cevap, tartışma, beyin fırtınası, örnek olay, atölye çalışması gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu aşamada içerik ve hedeflere uygun olan etkinliklerin seçimi danışman ile birlikte araştırmacı tarafından yapılmıştır. Seçilen etkinlikler dikkate alınarak oturum süreleri ve nasıl uygulanacağına da karar verilmiştir (Bakınız Ek:12).

Öğretmen eğitim programının uygulamasına başlamadan önce İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Eğitim Programının uygulaması için yazılı ve görsel sunular öğrenme-öğretme sürecinde etkililiği arttırmak amacı ile hazırlanmıştır. Her bir oturum için öğretim planları hazırlanmıştır (Bakınız Ek:10). Uygulama sekiz hafta boyunca haftada 3 oturum ve her bir oturum 40’ar dakika online oturumlar olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Oturumların her biri işitme engelliler eğitimi alanı mesleki yeterliliklerine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen etkinlikler ile zenginleştirilmiştir. Ayrıca iki hafta da 3’er oturumluk iki atölye çalışması programa dahil edilmiştir. Atölye çalışmaları çalışmanın deney grubu öğretmenlerinin kendilerini daha yetersiz olduklarını belirttikleri işitme engelli öğrenciler ile iletişim yöntemleri, işaret dili ve işitme engelli öğrenciler için BEP hazırlama konularında uygulamaya dönük olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Atölye çalışmaları ile öğretmenlerin uygulamaya dönük bir eğitim programı beklentileri karşılanmakla birlikte eğitim sırasında verilen teorik eğitimin uygulaması yapılarak daha kalıcı öğrenmelerin oluşmasına da katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Program değerlendirme, geliştirilen programın etkililiğini belirlemek için bir karar verme aşamasıdır (Demirel, 2020). Değerlendirme, karşılaştırmaya veya amaca yönelik yapılabilir (Ertürk, 2016). İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Eğitim Programı (ÖYEP-İşitme)’nin etkililiği değerlendirmeye çalışılırken amaca yönelik bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ve ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı uygulanan deney grubu öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. ÖYEP-İşitme’nin değerlendirilmesinde amaç öğretmen eğitim programının uygunluğu, hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı ve programın kazanımlarına ulaşıp ulaşılamadığıdır. ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programının hem süreç hem de ürün değerlendirmesinin gereklerini karşıladığı ortaya çıkmıştır.

3.4.2. ÖYEP-İşitme Uygulama Süreci

ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programını uygulama süreci öncesi Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma ve uygulama izinleri alınmıştır (Bakınız Ek:3). Sakarya ilinde işitme engelli öğrencisi bulunan okulların müdürleri ile görüşülmüş ve çalışma planı yapılmıştır. Sakarya ilinde çalışmaya dahil edilen okullar, okulların bulunduğu ilçeler ve öğretmen sayıları tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3. 16: Araştırmaya Katılmak İçin Gönüllü Olan Öğretmenlerin Çalıştıkları İlçe ve Okullar Listesi

Okulun Adı	İlçe	Araştırmaya Katılmak için Gönüllü Olan Öğretmen Sayısı
Serdivan Anadolu İmam Hatip Lisesi	Serdivan	32
Hakkı Demir Ortaokulu	Serdivan	12
Nilüfer Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu	Serdivan	6
Şehit Fethi Sekin İlkokulu	Serdivan	11
Serdivan Özel Eğitim Anaokulu	Serdivan	12
Sakarya Üniversitesi SAU Vakfı Özel Okulları	Serdivan	10
Berna Yılmaz Ortaokulu	Adapazarı	9
Şehit Mansur Cansız Anadolu İmam Hatip Lisesi	Kaynarca	28
Kaynarca Seyfettin Selim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Kaynarca	21
Kulaklı İlkokulu	Kaynarca	4
Yeşilova İlkokulu	Kaynarca	5

Araştırma için gönüllü olan toplam 150 öğretmenden 30 öğretmen deney grubu, 30 öğretmen kontrol grubunda olacak şekilde belirlenmiş, diğer 90 öğretmen de çalışma bitmeden çalışmadan ayrılan öğretmenler olma ihtimaline karşı yedek listede yer almıştır. Araştırmaya katılımın tam olabilmesi için araştırma öncesi yapılan planlamada uygulama oturumlarının zamanı ve kullanılacak online ortamın ne olmasına kararları verilmiştir. Zaman olarak öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimi tercih edilmiştir. Eğitime başlama saati 17:00 olarak belirlenmiştir. Araştırmacı ve danışman eğitim ortamı için Google Meet uygulamasını önermişlerdir. Bununla birlikte okul müdürleri ile araştırmacının yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenlerin daha aşına oldukları Zoom programında uygulama oturumlarının katılımın sağlanması açısından daha faydalı olacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Bu nedenle uygulama oturumları Zoom programı üzerinden online olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı deney grubundaki öğretmenlere atölye çalışmaları da dahil

olmak üzere haftada 40'ar dakikalık üç oturum şeklinde toplam 30 oturum uygulanmıştır. Eğitim programı araştırma resmi izinlerinin de alındığı tarih aralığı olan 10 Mayıs – 16 Temmuz 2021 arasında deney grubu öğretmenlerine uygulanmıştır.

ÖYEP-İşitme öğretmen eğitimi programının uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol grubuna işitme engelli öğrencisi olan öğretmenler için bu araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki öğretmenlerle ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı uygulama oturumları gerçekleştirilmiş ve kontrol grubuna bu sırada hiçbir uygulama yapılmamış olduğu gibi araştırmanın geçerliliği için deney grubu öğretmenleri ile konu hakkında görüşmelerini, bu konuda araştırma ve okuma yapmalarını, bu konu ile ilgili bir eğitim programına kesinlikle araştırma bitene kadar katılmamaları gerektiği açıklanmıştır. Deney grubu öğretmenleri ile ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı bittikten sonra deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere tekrar İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğretmenlere ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı uygulama süreci ilk oturum ile başlanmıştır. ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı uygulama süreci boyunca araştırmacı aynı zamanda eğitimci olarak rol almıştır. Bu oturum araştırmacının kendini tanıttığı, katılımcı öğretmenleri tanıdığı ve öğretmenlerin birbirlerini tanıdığı bir tanışma etkinliği ile başlamış, sonrasında araştırmacının eğitimin genel amacını ve bu haftaki oturumun amaçlarını açıkladığı hazırlık etkinliği ile devam etmiştir. Hazırlık etkinliği esnasında araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak için eğitim boyunca verilecek eğitimi, içeriği ve etkinlikleri özetlemiştir. İlk haftanın konusu olan işitme engellilik ile ilgili tanımlar, ülkemizdeki tanılama ve değerlendirme süreci, sınıflandırma ve yaygınlık oranları, işitme engelli öğrencilerin gelişimsel özelliikleri, yasal hakları, işitme kaybının öğrenmeye etkisi İşitme Engellilik ve Tanımlar Sunumu ile anlatılmıştır. İkinci hafta işitme engelli öğrencilerin eğitim yaklaşımları, kaynaştırmanın işitme engelli öğrenciler için uygulanması hakkında bilgiler verilerek işitme engelli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı ile bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlamada dikkat edilecek noktalar vurgulanmıştır. Üçüncü hafta eğitimci, işitme engellilerin eğitiminde kullanılan iletişim modellerini açıklayarak, eğitimde tercih edilecek yöntemin belirlenmesinde dikkat edilecek hususları anlatılmış ve öğretmenler ile işitme engelli öğrenci için tercih edilen iletişim modelinin eğitime yansması

tartılmıştır. Dördüncü hafta işitme engelli öğrencilerin kullandığı işitmeye yardımcı cihazlardan bireysel ve grup işitme cihazları ile koklear implantlar hakkında genel bilgiler ve çalışma prensiplerine ait bilgiler verilmiştir. Eğitimci tarafından işitme cihazlarının basit arıza ve bakımları anlatılmış, işitme engelli öğrenciler için geliştirilen ileri teknolojilerden de söz edilmiştir. Bunun yanında işitme engelli öğrenciler için ders materyali hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar işitme engelli öğrenciler için ders materyalinin önemi de açıklanmıştır. Beşinci hafta İşitme engellilerin öğretiminde öğrenme-öğretme stratejileri, işitme engellilerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, işitme engelli bireyler için fiziksel ortamın nasıl düzenlenmesi gerektiği ve işitme engelliler için hazırlanmış eğitim ortamlarında gürültünün azaltılması için neler yapılması gerektiği anlatılmıştır. Öğretmenler ile fiziksel ortam düzenlemeleri ve gürültünün kontrol edilmesine yönelik soru cevap etkinliği yapılarak onların deneyimlerinin paylaşmaları için fırsat sunulmuş bununla birlikte dönüt düzeltme yapılmıştır. Altıncı hafta eğitimci tarafından öğretmenlere işitme engelli öğrencilere akademik becerileri kazandırma süreci ile bu süreçte öğretmenin rolü ve önemi vurgulanmıştır. Yedinci hafta işitme engelli bireylerin eğitiminde öğretmen tutumlarının önemi, işitme engelli bireylerin eğitiminde sınıf atmosferinin önemi, işitme engelli bireylerin olduğu bir sınıfta sınıf yönetimine dair gerekli tedbirlerin alınması, işitme engelli öğrencilere kazandırılacak meslekler ve mesleki becerilerin kazandırılmasında kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri açıklanmış ve sunulmuştur. Sekizinci hafta işitme engelliler için okul – aile iş birliğinin önemi, işitme engelli bireylerin sosyal hayata katılımı ve işitme engelliler için etkili bütünleştirmenin önemi açıklanmıştır. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin eğitimlerinin geçmişten günümüze nasıl yapıldığı anlatılarak eğitimin farklı boyutları açısından öğretmenler ile tartışılmıştır. Eğitimci tarafından öğretim oturumları hakkında öğretmenlerin genel bir değerlendirilme yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerden gelen görüş, öneri ve talepler değerlendirilerek öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konularda iki hafta üçer oturumdan toplam altı oturumluk işitme engelli öğrenciler için BEP Hazırlama ve Temel Türk İşaret Dili atölyeleri gerçekleştirilerek ÖYEP-İşitme uygulaması sonlandırılmıştır.

3.4.3. Programın Pilot Uygulaması

ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programının bu çalışmada kullanılıp kullanılmayacağını değerlendirmek amacıyla deneysel aşama başlamadan önce çalışma grubuna benzer özellikler taşıyan (işitme engelli öğrencisi bulunma, farklı tür ve kademelerde görev yapma gibi

özellikler) ve gönüllü olan beş öğretmen ile planlanmış bir pilot çalışma yapılmıştır. ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı bu gruba otuz (30) oturum günde altı saat olmak üzere hafta içi beş gün süre ile uygulanmıştır. Yapılan bu pilot uygulama bitiminde öğretmenlerin görüşleri uygulama sonrası deney grubunun görüşlerinin alınacağı ÖYEP-İşitme değerlendirme yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler ile programın kendilerinin işitme engelliler alanı ile ilgili bilgi, beceri ve uygulama ihtiyaçlarını karşılama düzeyi, programın süresinin yeterliliği, içeriğin kazanımlara uygunluğu, etkinliklerin düzenlenmesi, ayrıca böyle bir eğitimden beklentileri konusunda konuşulmuş ve bu doğrultuda pilot grupta yer alan öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak program tekrar tüm yönleri ile gözden geçirilerek danışman ve araştırmacı tarafından programa son hali verilmiştir.

3.4.4. Programın Uygulama Geçerliği

Çalışmada uygulama geçerliği için İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programına araştırmacı tarafından hedeflenen öğrenme-öğretme etkinlik planlarına ve kazanımlara uygun olarak yürütülüp yürütülmediğinin denetlenmesi ve anlaşılması açısından, uygulama etkinliklerine tez danışmanı ve tüm oturumlara bir özel eğitim uzmanı ile eğitim bilimleri alanında bir uzman gözlemci olarak katılmıştır. Gözlemcilerden özel eğitim uzmanı lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerini özel eğitim alanında almıştır. Eğitim bilimleri alanındaki uzman uygulamanın online olarak yapılması nedeni ile lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerini eğitim teknolojileri alanında almış ve uzaktan eğitim konusunda uzmandır.

Gözlemleri gerçekleştiren uzmanlar yapmış oldukları tüm bu gözlemleri raporlaması amacıyla araştırmacı tarafından gözlem formu hazırlanmıştır (Bakınız: Ek:11). Gözlem formunda yer alan her bir değerlendirme ölçütü Demirel (2012) tarafından geliştirilen analitik program değerlendirme modeline uygun olarak belirlenmiştir. Bu modele “uzaktan eğitimde sınıf yönetimi” ölçütü de ek olarak eklenerek gözlem formu son haline getirilmiştir. Elde edilen 4’lü likert tipi gözlem formuna göre ‘çok yetersiz’ yargısının değeri 1 puan, ‘yetersiz’ değeri 2 puan ve ‘yeterli’ değeri ise 3 puan ve “çok yeterli değeri” 4 puan olarak belirlenmiştir. Gözlemcilerden ayrıca verdikleri puanlara ilişkin görüşlerini yorumlamaları istenmiştir ve buna uygun olarak gözlem formunda yorumlar kısmına yer verilmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirliğin sağlanabilmesi için tüm oturumların video kayıtlarının en az %20’sinin gözlemciler tarafından izlenerek veri formuna kaydedilmesi yeterlidir (Kazdin,

2011; Sarı, 2015). Bu araştırmada iki bağımsız gözlemci tüm oturumlara katılarak gözlem yapmış ve değerlendirmelerini gözlem formuna kaydetmişlerdir. Gözlemciler arası verilerin güvenilirlik verileri $[(\text{görüş birliği}) / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kazdin, 2011).

Gözlem değerlendirme verileri sonuçlarına göre ise; araştırmacının program eğitimini yürütme yeterliği, Öğretim Planlamasının Uygunluğu %100, Uygulamacı- Katılımcı Etkileşimi %98, Katılımcılar arası Etkileşimde Uygulamacı Rolü %95, Uygulamacının Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi %100 ve Uygulamacının Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Düzeyi göre %96 oranındadır. Buna göre uzman gözlemlerinin sonucunda araştırmacının programı uygulama başarısı 5 ölçüt için de çok yeterli düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada hem nitel araştırma hem de nicel araştırma desenlerine ait veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü aşamalarında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiş, görüşme yöntemi kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğretmenlerin görüşleri elde edilmiştir. Birinci aşamada öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerine yönelik ihtiyaçları, üçüncü aşamada ise öğretmenlerin uygulanan ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına ait görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Her iki aşamada elde edilen nitel veriler ses kayıt cihazına kaydedilip, transkribi yapıldıktan sonra içerik analizi yöntemi kullanılarak analizi yapılmıştır. İçerik analizi ile araştırmacı, verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışır (Creswell, 2002). İçerik analizinin amacı, tümevarımsal bir yaklaşım içerisinde verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Sözbilir, 2009; Patton, 2002; Karataş, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Sözbilir, 2009; Karataş, 2015). Bu araştırmada içerik analizinin kullanılmasının nedeni öğretmenlerin işitme engelliler alanına yönelik ve öğretmen eğitim programına yönelik beklentilerini ve destek almaya gereksinim duydukları konuları, öğretmen eğitim programının kullanılabilirliği ve ihtiyaçları karşılamadaki etkililiği ile ilgili görüş, duygu

ve düşüncelerini tümevarımsal bir yaklaşımla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel verilerin analizinde takip edilen aşamalar şu şekildedir.

1. Araştırmacı işitme engelli öğrencisi olan öğretmenler ile yaptığı görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydetmiştir.
2. Araştırmacı tarafından verilerin transkripi gerçekleştirilmiştir.
3. Görüşme sonucunda elde edilen tüm nitel veriler araştırmacı tarafından çözümlenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve kavramsal olarak ne ifade ettiği ile ilgili kodlar oluşturulmuştur.
4. Elde edilen kodlar araştırmacı ve danışman tarafından incelenerek benzerlik ve farklılıklar doğrultusunda kategorize edilmiştir.
5. Kategorilerde anlamsal açıdan bir bütünlük sağlayacak şekilde kategorileri kapsayan taslak temalara ulaşılmıştır.
6. Araştırmacı ve danışman tarafından belirlenen kodlar ve taslak temalar alanda uzman bir öğretim elemanı tarafından kontrol edilerek yeniden düzenlenmiştir. Uyuşmayan kodlar ve temalar çıkarılmış ve analiz dışı tutulmuştur.
7. Asıl tema ve kodlar belirlenerek veri analiz süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri araştırma kapsamında geliştirilen "İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" ile elde edilmiş ve verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın iki, üç ve dördüncü alt araştırma soruları için araştırmaya katılanların sayısı, homojenlik ve normal dağılım şartları aranmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı grafiksel yöntemlerle değerlendirilebileceği gibi Kolmogorov- Smirnov veya Shapiro- Wilk testleri ile de değerlendirilebilir (Büyüköztürk,2007). Bununla beraber araştırmalarda yapılan normallik analizlerinde Kolmogorov- Smirnov testi sonucu anlamlı olmadığı halde, Shapiro- Wilk testi sonucunun anlamlı olması şeklinde sonuçlarla karşılaşılması olasıdır. Bu durum her ne kadar Shapiro- Wilk testinin daha duyarlı olduğu şeklinde yorumlansa da verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin dikkate alınması gerekmektedir. (Can, 2013; İslamoğlu ve Alniaçık, 2014; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2019). Bu nedenle bu çalışma kapsamında geliştirilen "İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" ile elde edilen ön test ve son test

puanlarının normallik şartlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır, analiz sonuçları tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3. 17: Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	Min	Max	\bar{X}	ss	Kurtosis	Skewness
Ön Test	60	1,00	5,00	2,64	.70	1,476	.320
Son Test	60	1,06	4,97	3,19	.98	-,803	-,557

Tablo 3.17 incelendiğinde Skewness değeri .32 ile -.56 arasında, Kurtosis değeri ise 1.48 ile -.80 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri-1.5 ile +1.5 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bu araştırma sorusunda dağılım normallik şartlarını sağladığı için deney grubunun ve kontrol gruplarının kendi içerisinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t testi analizleri yapılmıştır. Bağımlı örneklem testleri ilişkili iki ölçümden elde edilen iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere kullanılan tekniklerdir. İlişkili ölçümler aynı grupların tekrarlı ölçümleri söz konusu olduğunda kullanılabilen testlerdir. Diğer bir ifade ile aynı grupların bir deneysel işlemin öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında grupların zamana bağlı tekrarlı ölçümleri yapıldığı zaman kullanılır (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Burada deney ve kontrol gruplarının "İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Eğitim Programı" uygulaması öncesi ve sonrasında uygulanan "İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" ile elde edilen ölçümlerin kendi içinde karşılaştırılması için kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının, öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri üzerine etkililiğini incelemek üzere İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin deney ve kontrol grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği son test puanlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında gruplar arasındaki dağılım normallik şartlarını sağladığı için deney ve kontrol grubunun son test puanları bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Deneysel çalışmalarda kullanılabilen ilişkisiz örneklem testleri grupların veya katılımcıların iki deneysel

koşuldan sadece birinde bulunmasını ve orada ölçülmesini gerektiren tek faktörlü gruplar için uygun olan bir tekniktir. Diğer bir ifade ile bağımsız örneklemden elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılan analiz yöntemleridir (Büyüköztürk, 2002; Fraenkel ve Wallen, 2006; Balcı, 2016). Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan "İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Eğitim Programı" öncesi ve sonrasında uygulanan "İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" ile elde edilen verilerin karşılaştırılması için kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırmasında birden fazla bağımlı değişken (ölçümler) olduğundan gruplar arası anlamlı bir farklılık olup olmadığı MANOVA ile analiz edilebilirdi. Ancak bu araştırmada sonuçların değerlendirilmesi ve yorumlamasının daha açık ve anlaşılır olması için ilişkili ve ilişkisiz örneklem t testleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda anlamlı bir fark bulunması farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle araştırmalarda etki büyüklüğünün de belirlenmesinde fayda vardır (Green ve Salkind, 2005; Can, 2013). Araştırmanın bulguları bölümünde etki büyüklüğü değerleri hesaplanarak tablolarda Cohen's d değeri olarak belirtilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında nitel ve nicel veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular araştırma soruları kapsamında ele alınarak yorumlamalarına yer verilmiştir.

4.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu araştırma karma desenlerden keşfedici sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, nitel- nicel- nitel düzeninde ilerlemiştir. Öncelikle işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin bir eğitim programında ihtiyaçlarının neler olduğunu keşfetmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, daha sonra bu doğrultuda hazırlanan ÖYEP- İşitme öğretmen eğitim programı deney grubuna uygulanmış ve deney grubundaki öğretmenlerin görüşleri alınarak araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programının etkililiği öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Bu başlık altında araştırmanın nitel verilerine ait bulgular sunulacaktır.

4.1.1. İşitme Engelli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin, İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Eğitimi Programının İhtiyaçları ile İlgili Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin, işitme engelliler alanı öğretmen eğitimi programının ihtiyaçları ile ilgili görüşleri nelerdir? araştırma sorusu kapsamında “İşitme engelliler ile çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterlikleri arttırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyarsınız?” yarı yapılandırılmış görüşme sorusuna ait veriler kendi içinde tema ve kodlar şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin işitme engelliler alanına yönelik öğretmen eğitim programından beklentilerini ve destek almaya gereksinim duydukları konuları belirlemek amacı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş kod ve kategorilerden dört ana temaya ulaşılmıştır. Temalar, işitme engelliler temel alan bilgisi, iletişim modelleri ve işitme cihazları, öğretim yöntem ve teknikleri, akademik ve mesleki beceriler olarak belirlenmiştir.

4.1.1.1. İşitme Engelliler Temel Alan Bilgisi

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin işitme engelliler ile ilgili tanımlar, onların gelişim özellikleri, işitme engellilerin sınıflandırılmaları, tanılama süreçleri ve değerlendirilmeleri ile aile eğitimi konularında hazırlanacak olan eğitim programı ile kendilerine destek olunabileceğini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler öğrencilere ilişkin gönderilen raporlarda kullanılan terimlerin birçoğunun anlamını bilmediklerini, aile ile iş birliği yapabilmek adına aileye alana özgü bilgi veremediklerini, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerinin işiten akranlarından farklı olup olmadığını da bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, işitme engelliler temel alan bilgisi teması ortaklaşan dört ortak kod çerçevesinde toplanmaktadır. Bu kodlar; işitme engellilerin gelişim özellikleri, aile eğitimi, sınıflandırma, tanılama ve değerlendirmedir.

Öğretmenlerin tamamı (23: %100) işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerinin akranlarından çok farklı olmadığını ancak işitme engeline bağlı olarak dil gelişimlerinin etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, dil gelişimine bağlı olarak zihinsel gelişimlerinin etkilendiğinin farkında olduklarını bunun yanında etkilenme düzeyinin bilinmesinin bir uzmanlık gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerinin kendilerini ne kadar anladıklarını bilemediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler işitme engelli öğrencisinin alıcı dil beceri düzeyinin öğretmen tarafından bilinmesinin gerektiğini ve alıcı dil becerilerinin geliştirilmesinin önemini de vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, işitme engellilerin gelişim özelliklerine ilişkin görüşlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmektedir.

“Bana göre dil gelişimi bu çocuklarda diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Ama ne kadar etkiliyor bilmiyorum. Ben özellikle işitme engelli öğrencimin zihinsel gelişiminin etkilendiğini düşünmekteyim. Fakat tabii ne kadar onu bilemem. Bu bir uzmanlık ister sonuçta yani bilemiyorum ama duyan çocuklar gibi değil. (Ö7)”

“Hocam, işitme engelli öğrencimle çalışırken belki de en çok ihtiyacım olan konu onun gelişim özellikleridir. Şunun bilincindeyim fiziksel ve zihinsel olarak normal akranlarından ayrılan çok farklı özelliklere sahip değil ama dil gelişimi için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Bu öğrencilerin bizi ne kadar anladığını bile bilmiyorum. Söylediklerimi benim söylediğim anlamda anlamlandırabiliyor mu? Bunu merak ediyorum. Beni anlaması için ne yapmalıyım

mesela. Bu nedenle ben kendi adıma söyleyeyim dil gelişimlerini bilmek sınıfta benim işimi kolaylaştırırdı. (Ö2)”

Öğretmenlerin tamamına yakını (21: %91) aileye işitme engelliler ile bilgi verirken, öğrenci ile ilgili yönlendirme veya rehberlik yaparken kendilerini yeterli hissetmediklerini, öğretmenlerin çok azı (2: %9) kendi çabaları ile işitme engellilik hakkında bilgi edindiklerini, ilgili diğer meslek çalışanları (odyolog, dil ve konuşma terapiti, kulak burun boğaz doktoru, eğitim odyoloğu) ile kendi istekleriyle görüştüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin ailelerine yaklaşım ve aile rehberliği konularında yeterliliğin önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“...Aile fena değil ilgili fakat ben şahsen aileyi yönlendirecek, onlara işitme engeli konusunda ya da çocukları ile ilgili rehberlik edecek yeterlilikte görmüyorum kendimi. (Ö18)”

“Ben daha çok kendim istediğim ve merak ettiğim için aileden çocuğun doktorunun ve odyoloğunun numarasını aldım ve bizzat arayarak çocuk hakkında bilgi aldım. Önce ben bilmeliyim ki aileye yardımcı olmalıyım diye düşündüm. Aileye nasıl yaklaşalım, nasıl çocuğu ile ilgili bilgileri paylaşalım, aileyi bu eğitime nasıl dahil edelim bilmiyoruz. Bu konuda eksikiz ve eğitime ihtiyacımız var. (Ö12)”

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü (17: %74) işitme engelliler ile ilgili çevrelerinde kullanılan kavramlardan rahatsız olduklarını, bu kavramları rencide edici bulduklarını buna rağmen kendilerinin de hangi kavramı kullanacakları konusunda kararsızlık yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yine öğretmenlerin bir kısmı (6: %26) öğrencileri ile ilgili bilgi edinirken hangi kavramları kullanarak araştırma yapacaklarını bilmediklerini, alanda bir kavram birliktekiliğinin olmadığını ifade etmişlerdir. Kavramların ve terimlerin anlamlarının bilinmesinin yanısıra kavram birlikteliğinin de önemine işaret etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

“...Örneğin, hoşuma gitmeyen ifadelerde kullanılıyor çevremde sağır, duyamayan gibi. Ama ben bile hangi kavramın ne anlama geldiğini çok iyi bilmiyorum. Bu öğrencimi tanımlarken işitme engelli mi demeliyim, işitme güçlüğü yaşayan mı, işitme kayıplı mı demeliyim bilmiyorum. (Ö19)”

“Aslında öğrencime faydalı olmak istiyorum. Bunun için araştırıyorum çeşitli kaynaklara bakıyorum, internetten de araştırma yapıyorum ama burada kullanılan tanımlar da farklı. Nasıl tarama yapmalıyım, hangi kavramları kullanmalıyım. (Ö12)”

Bunun yanısıra görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (23: %100) bu öğrencilerin sınıflandırmalarında kullanılan kavramları da (iletim tipi, sensörinöral tip, karma tip gibi) anlamlarını da bilmediklerini hatta ilk defa karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak RAM’ın yerleştirme raporlarını ve burada geçen işitme engelli öğrencileri sınıflandırmaya ait kavramları anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler işitme engelli öğrencilerin sınıflandırmalarını bilmediklerini ve bunun işitme engelli öğrencilerin eğitimi için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin sınıflandırma koduna ilişkin görüşlerinden kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

“Benim öğrencimin raporunda bileteral sensorinöral gibi bir şey yazıyor. Ben bunun ne anlama geldiğini kendi çabamla öğrenmeye çalıştım hocam. Eğer bu çocuklara eğitim vereceksek bize bunları da anlatmalılar. (Ö20)”

“Bizim işitme engelliler ile ilgili çok bir bilğimiz yok sonuçta RAM’dan gelen raporları da anlamakta zorluk çekiyoruz. Bu RAM raporlarında kullanılan sınıflandırma kavramları ya da derecelendirmeler bize bir şey ifade etmiyor ne yazık ki... (Ö1)”

Öğretmenlerin tamamı (23: %100) daha önce başka engel gruplarından kaynaştırma öğrencilerinin olduğunu, işitme engelli öğrenci ile kaynaştırma ortamında ilk kez çalıştıklarını, diğer engel gruplarına yönelik eğitimlerin gerek hizmet içi gerek hizmet öncesinde verildiğini, dolayısıyla da öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin tanılanma ve değerlendirme süreçleri ile ilgili kendilerini yeterli görmediklerini dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin tanılanma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Hocam ben daha önce kaynaştırma sınıfında görev yaptım yani kaynaştırma öğrencim oldu ama hafif düzey zihinsel öğrenme yetersizliği vardı çocukta. Ben sınıf öğretmeniyim hem fakültedeyken hem de hizmet içi eğitimlerle zihinsel engelli çocuklar ile ilgili eğitimler aldım. Bu nedenle kendimi o alanda daha iyi buluyorum. Şimdi ise işitme engelli öğrencim var ama

ben nasıl tanılandıklarımı ve değerlendirildiklerimi, gelişim özelliklerini bilmiyorum. Mesela öğrencim ne kadar duyuyor ne kadar anlıyor, nasıl konuşacak, ne yapmalıyım? (Ö23)”

“...aslına bakarsanız bir öğrenme güçlüğü, bir zihinsel engel gibi çok rastladığımız bir kaynaştırma grubu değil işitme engelliler. Ben ilk kez çalışıyorum böyle bir öğrenci ile bundan dolayı tanılama ve değerlendirmelerini bilmiyorum. (Ö3)”

4.1.1.2. İletişim Modelleri ve İşitme Cihazları

Öğretmenler yapılan görüşmelerde işitme engelli öğrenciler ile nasıl iletişime geçecekleri ve işitme cihazları hakkında eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını işitme engelli öğrencileri ile nasıl iletişime geçeceklerini bilmediklerini, işitme cihazı kullanmayan öğrenciler ile işaret dili ile iletişime geçemediklerini, işitme engelli öğrenciler ile iletişimde sözel yöntemin de çoğu zaman iletişimde yetersiz kaldığını ve öğrencilerin kullandığı bireysel işitme cihazlarının kullanımı, bakımı ve onarımı ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İletişim modelleri ve işitme cihazları teması altında elde edilen veriler analiz edildiğinde işitme cihazları, işaret dili yaklaşımı, sözel yaklaşım gibi kodların ortak kodlar olarak ortaya çıktığı görülmüştür.

Öğretmenlerin tamamına yakını (20: %87) işitme cihazının öğrencinin işitmesine yardımcı olduğunun farkında olduklarını bununla birlikte cihazların performansları, cihazlarda ortaya çıkabilecek ufak tefek sorunların nasıl çözüleceği konularında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çok azı (3: %13) işitme cihazlarını tanıdıklarını ve cihazlarla ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda işitme cihazları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

“Bu sınıfta birden fazla işitme yetersizliğine sahip öğrenci var. Neden, bu sınıf bir işitme engelliler özel sınıfı. Benim en çok eğitime ihtiyaç duyduğum konu cihazlar. Cihazlar ile ilgili eğitim almak isterdim. ...Mesela öğrencilerimin kullandığı cihaz ile ilgili hiçbir bilgiye sahip değilim. Eğer kullandıkları cihazı, cihazın performansı hakkında bilgi sahibi olsaydım daha iyi olurdu. Öğrencilerim cihazı kullanırken beni ve arkadaşlarını ne kadar duyabilir, yine yüksek sesle konuşmamız gerekir mi bilmek isterdim. Mesela bilseydim ki öğrencilerim cihazı kullanırken yüzde elli, ya da yüzde seksen daha iyi duyuyor ben de kendimi ona göre ayarlardım. (Ö11)”

“Benim sınıfımdaki öğrencim işitme cihazı kullanıyor. Derste bazen cihaz ses çıkartıyor bunu aile ile de konuştum. Böyle bir durumda yapabileceğim bir şey var mı bilmiyorum. (Ö1)”

“Sınıfımdaki öğrencimin işitme cihazı ile ilgili bilgiyi hem araştırma yaparak hem de aileden öğrendiğim kadarı ile tanıdım. Pilini değiştirebilirim, basit ötme sesini çözebilirim. (Ö12)”

Öğretmen eğitim programının ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı (23: %100) işitme engelli öğrenciler ile nasıl iletişim kuracakları konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. İletişim modellerini tercih etme, sınıftaki diğer öğrencilerin işitme engelli öğrenci ile iletişimleri, işitme engelli öğrencinin konuşma anlaşılabilirliği konularında zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin konuşarak iletişim geçmekte zorlandıklarını, öğrencilerinin kendilerinin anladıklarından emin olamadıklarını, öğretmenlerin kendilerinin işaret dili bilmediklerini, öğrencilerine iletişim konusunda nasıl destek sağlayacaklarını bilemediklerini de belirtmişlerdir. İşaret dili ve sözel yaklaşım kodlarına ait öğretmen görüşlerinden kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencimin duyamadığı için konuşmasında da problem var. Konuşabiliyor, ufak tefek şeyler söyleyebiliyor ama biz onun ne dediğini anlayamıyoruz. Biz onunla konuşarak iletişime geçemiyoruz, yazarak da iletişime geçemiyoruz, işaret de bilmiyoruz. Onunla nasıl iletişime geçeceğimizi bilmiyoruz. Biz diyorum çünkü sadece ben değil, sınıf arkadaşları da aynı sorunlara muhatap. (Ö4)”

“Öğrencim Pınar (takma ad), küçük yaşta işitme engelli olduğu anlaşılmış ve ailesi tarafından ilgilenilmiş zaten anne babası öğretmen, eğitim aldırılmış, işitme cihazı kullanan bir öğrenci. Ailesi sözel olarak iletişime geçebileceğimizi söylemişti. Biz onunla sözel iletişime geçiyoruz ama yine de ben, beni tam olarak anladığını düşünmüyorum. Ayrıca sözel bir iletişimi devam ettirmek değil benim için sorun. Asıl yaşadığım zorluk bu yaklaşımı kullanırken onu nasıl desteklemeliyim, sınıftaki diğer öğrencileri bu iletişim yöntemi için nasıl hazırlamalıyım. (Ö15)”

4.1.1.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Eğitim programını hazırlamadan önce işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacı ile görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edildiğinde ortaya çıkan diğer bir tema ise öğretim yöntem ve teknikleridir. Öğretim yöntem ve teknikleri teması altında eğitim yaklaşımı, strateji yöntem ve teknik, BEP geliştirme ve uygulama, eğitim materyalleri kodları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (22: %96) işitme engelli öğrencilerle çalışırken bu öğrenci ile sözel iletişime geçemediklerini bununla birlikte hangi yaklaşım ve stratejiyi benimsemelerinin daha faydalı olacağı konusunda emin olamadıklarını, hangi yöntem ve tekniği kullanmaları gerektiğini bilmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumu açıklayan öğretmen görüşlerinden kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

“İşitme engelli bir öğrenciye eğitim verirken hangi yaklaşımı belirleyeceğimi, yöntem ve teknik ne olmalı bilmiyorum. Şimdi hocam siz de bana hak verin ben tarih öğretmeniyim. Ben normal çocuklara bir konuyu nasıl anlatırım, neyi ödev veririm, düz anlatımla anlatırım, soru cevap katarım, baktım çocuklar biraz dersten kopmuş bir örnek olay sıkıştırırım araya öğrencileri tekrar toplarım. Yani bu durum işitme engelli öğrenci için pek de geçerli olmuyor hocam. (Ö3)”

“...Şimdi şöyle düşünün bu çocukla ben sözel olarak iletişime geçemiyorum. Ve bizler derslerimizde daha çok sözel anlatım yapıyoruz. O zaman ben bu çocuğa nasıl öğretim yapacağım. (Ö2)”

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (16: %70) işitme engelli öğrencilerine uygun materyal hazırlama konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (7: %30) işitme engelli bireylerin görsel materyaller ile anlama ve anlamlandırmalarının daha kolay olduğunun farkına vardıklarını, öğrenci ile empati kurarak daha çok yazılı yönergeler verdiklerini, teknolojiden faydalanarak işitme engelli öğrencileri için materyal hazırlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Anlattığım konuya dair eğitim materyali hazırlamak ya da etkinlik vermek artık otomatik olarak yapabildiğim bir şey. Ancak işitme engelli öğrencime aynı konuda materyali

nasıl hazırlamalayım, nasıl bir etkinlik tasarlamalıyım bilemiyorum. Onunla empati kurmaya çalışıyorum bu nedenle genellikle sözel yönergeler yerine yazılı yönergeler veriyorum ona. Ben kendi adıma söyleyeyim teknolojinin eğitim materyalleri konusunda çok destek sağlayacağını düşünüyorum ancak yine de bu noktada bile işitme engelli öğrencileri gözden geçiriyoruz. (Ö8)”

“Ben matematik derslerinde akıllı tahtayı çok fazla kullanıyorum. Fark ettiğim bir noktayı sizinle paylaşmak istiyorum işitme güçlüğü olan bu öğrencim görselliğin bol olduğu kısımları daha iyi anlıyor. ...yani ben anladığını anlıyorum çünkü sadece tahtadakilere defterine geçirmiyor, anladığı konuya ait sorduğum soruyu çözebiliyor. (Ö14)”

Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (21: %91) işitme engelli öğrencileri için BEP geliştirme ve uygulama konusunda zorlandıklarını, BEP hazırlamanın bir ekip işi olduğunu ve bu konuda bekledikleri desteği hem okul idarecilerinden hem de öğretmen arkadaşlarından göremediklerini, BEP uygulama konusunda yeterli motivasyona sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden çok azı ise (2: %9) BEP konusunda bilgi sahibi olduklarını, BEP hazırladıklarını ancak biraz daha desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişleridir. Öğretmenlerin BEP geliştirme ve uygulama kodunu destekleyen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Hocam BEP hazırlamak başlı başına bir iş. Ayrıca bunu yapmaya istekli olmak gerekiyor. Çoğu zaman ne idareden ne rehberlik servisinden ne de meslektaşlarımızdan destek alamıyoruz. Kendimizi yapayalnız hissediyoruz. Bazen insan hazır olan bir BEP’i bile uygulamada yeterli motivasyona sahip hissedemiyorum kendimi. (Ö5)”

“BEP hazırlamak da uygulamak da beceriden önce bilgi gerektirir Sayın hocam. Biz okuldan mezun olalı yıllar geçti, zaten üniversitede bize böyle bir eğitim vermediler. Peki şimdi biz bu BEP’i nasıl yapalım. Tamam bakın insana her şeyi okul vermez biraz da kendin çabanla bir şeyler öğrenirsin ama hocam açıkçası şöyle söyleyeyim benim hiç aklıma bir işitme engelli öğrencim olacağı gelmezdi. Hani belki biraz anlatılsa BEP nasıl yapılır filan ben de çabalarım. (Ö21)”

“BEP hazırladığımız için biraz bilgimiz var tabii ki ama hem hazırlamak hem de uygulamak için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyuyoruz. (Ö6)”

4.1.1.4. Akademik ve Mesleki Beceriler

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler işitme engelli öğrencilere akademik ve mesleki becerilerin kazandırılmasına yönelik bir eğitime de ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Akademik ve mesleki beceriler teması çerçevesinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde görüşlerin ortam ve program uyarlamaları, değerlendirme, etkili sınıf yönetimi, işitmeye yardımcı teknolojiler ortak kodları etrafında toplandığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler genel anlamda (23: %100) işitme engelli bireyler için programda uyarlamayı nasıl yapacakları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, dolayısıyla da alternatif değerlendirme yöntemlerini de kullanmadıklarını, bu konuda el yordamı ile bir şeyler yapmaya çalıştıklarını, merkezi sınavlar ile değerlendirme yapılmasının da bu çocuklar için haksızlık olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin program uyarlama ve öğrenci değerlendirmeye ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Burası bir özel okul, ben de yeni mezun bir öğretmenim. İşitme engelli öğrencimi çok seviyorum, ona faydalı olmak için araştırıyorum, diğer branşlardaki arkadaşlarla da istişareler yapıyorum. Şöyle bir durum var burası lise bu çocuk bir lise öğrencisi ben dersimin kazanımlarının tamamını bu öğrenciye kazandıramam. Konular çok karmaşık, onun için zor bunun farkındayım hocam. Bu durumda onun için konuları özetliyorum, daha anlaşılır hale getiriyorum. Bu kez de bu yaptığım doğrumu diye düşünüyorum, arkadaşlarla konuşuyorum. Genelde böyle yaptıklarını söylüyorlar. Ama sanki daha sistematik bir şekilde yapılmalı diye düşünüyorum. (Ö9)”

“Öğretmen olarak sadece bilgiyi aktaran konumunda değiliz ayrıca eğitim ortamını da en iyi öğrenmenin olacağı pozisyona getirmeliyiz. Bir işitme engelli öğrencinin eğitim ortamında neye ihtiyacı var bunu bilmeliyiz, bilmiyoruz. Sadece ortamla da iş bitmiyor programı nasıl bu çocuğa göre ayarlayacağız? (Ö17)”

“Hocam, ben metal işleri dersi öğretmeniyim. Müfredata baktığım zaman bu çocuk için kazanımların hepsi çok fazla diyorum. Ama bunu nasıl sadeleştiririm bilemiyorum. Bunları bilmememiz normal bence ama belki bir hizmet içi eğitim gibi bir kurs düzenlenseydi biz de işitme engelli bireylere sınıfta daha fazla faydalı olabilirdik. (Ö13)”

“İşitme engelli öğrencimiz de yüksek öğretim kurumları sınavına girecek. Aslında kazanımlar çok açık ve net ama bu çocuk da bu kazanımların tamamından mesul olacak. Bu bir handikap değil mi sizce de? Biz bu çocuk için öğretmenler olarak ne yapmalıyız? Programı onlar için nasıl ulaşılabilir hale dönüştürmeliyiz? (Ö10)”

İşitmeye yardımcı teknolojiler hakkında araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının (22: %96) yeterince bilgiye sahip olmadıklarını, bilgi sahibi olanların ise kendi çabaları ile teknolojinin eğitim materyali veya BEP hazırlamada, işitme engelli öğrenciyi sınıf içinde destekleyen teknolojiler konusunda bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, bu konuya ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır.

“Bence bu çocukların eğitiminde teknolojiden çok fazla destek alınabileceğini düşünüyorum. Burada şunu söyleyeyim eğitim materyalinden tutun da çocukların özelliklerine, BEP'lere kadar hatta sınıf içinde kullanılan eğitime yardımcı teknolojilere kadar. Ben kendim araştırdığım kadarıyla işitmeyi ya da not tutmayı kolaylaştıran teknolojiler mevcut şu anda. (Ö14)”

Öğretmenlerin tamamına yakını (21: %91) aslında sınıftaki gürültünün işitme engelli öğrenciler için sorun oluşturduğunun farkında olmalarına rağmen ortam uyarılama konusunda yetersiz olduklarını ve öğretmenlerden büyük bir çoğunluğu ise (19: %83) işitme engelli öğrenciyi öğretmene ve tahtaya yakın oturtmak, yazı ve çizimlere derslerinde yer vermek gibi tedbirler almakla birlikte etkili sınıf yönetimi için de desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, bu konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Onun için nezih ve sessiz bir ortam ayarlamaya çalışıyorum. Örneğin sınıfın sessizliğini sağlamaya çalışıyorum bu öğrencimin duymasında problem olduğu için daha iyi anlayabilmesi, daha iyi algılaması için. Ama bazen yetersiz kaldığımı hissediyorum. Çünkü öğrencilerin sonuçta bir enerjileri var ve bunu ortaya koymak istiyorlar bu da sınıfta gürültüye neden oluyor. (Ö22)”

“Sınıfta işitme engelli öğrencimi kendime daha yakın oturtuyorum. Dolayısıyla önde oturuyor ve tahtaya da daha yakın oturuyor. Tahtayı çok fazla kullanıyorum. Onun

anlayabilmesi için anlattığım her konuyu tahtada yazarak çizerek anlatıyorum. Tabii bu konuda daha fazla ne yapabilirim öğrenmek isterdim. (Ö16)”

4.1.2. Deney Grubundaki Öğretmenlerin, İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Eğitimi Programı hakkındaki Görüşleri ile İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubundaki işitme engelliler ile çalışan öğretmenlere uygulanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir? araştırma sorusu kendi içinde tema ve kodlar şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlere araştırma kapsamında geliştirilen ÖYEP-İşitme öğretmen eğitimi programı uygulanmış ve eğitim programına katılan öğretmenlerden on sekizinin eğitim programı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Deney grubundaki öğretmenler ile öğretmen eğitim programının kendilerinin beklentilerini karşılayıp karşılamadığını ve alanda kullanılabilirliğini belirlemek amacı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve kod ve kategorilerden üç ana temaya ulaşılmıştır. Temalar, alana özgü bilgi, program uyarılama ve ortam düzenleme olarak belirlenmiştir.

4.1.2.1. Alana Özgü Bilgi

Deney grubundaki öğretmenler ile öğretmen eğitim programı sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde temel kavramlar, sınıflandırma, aile ile iletişim, gelişim özellikleri ve tanılama süreçlerinin ortak kodlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler genel olarak işitme engelli çocukların gelişim özelliklerini, nasıl sınıflandırıldıklarını, alana ait temel kavramları ve tanılama süreçlerini bilmenin bu çocukları ve özelliklerini tanımak adına önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bilgileri öğrenmenin kendilerini alanda daha yeterli hissettirdiğini ve dolayısıyla ailelere de rehberlik yapma konusunda olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Eğitimin genel olarak faydalı olduğunu ve bu tür eğitimlerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen eğitim programı ÖYEP-İşitme'nin etkililiği ve alanda kullanımının değerlendirilebilmesi için görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin tamamı (18: %100) işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmenin öğrencilere karşı bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiğini, dil gelişiminin işitme engelli öğrenci için en önemli gelişim alanı olduğunu, işitme engelli bireylerin sınıflandırma kriterlerinin neler olduğunu, tıbbi ve eğitsel

tanılama hakkında bilgi sahibi olduklarını, alana özgü kavramların artık kendileri için anlam ifade ettiğini, odyogramı ve kullanılan terimleri eğitim sayesinde anlayabildiklerini, bilgilerini güncelleme şansı bulduklarını, eğitimin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden kesitler yer almaktadır.

“Bu eğitimde benim en çok faydalandığım konu işitme engelli öğrencilerin gelişim özellikleri ve gelişimlerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisiydi. Özellikle öğrenmedeki sıkıntılarının dil gelişimleri ile ilgili olduğunu öğrendim. Bu benim yeni bir bakış açısı kazanmamı sağladı. Bundan sonra işitme engelli öğrencimi dil gelişimi alanında desteklemeyi düşünüyorum. (Ö11)”

“Şu ana kadar işitme engelli bireyler ile ilgili bilmediğim birçok temel bilgiye eğitiminiz sayesinde ulaştım. Örneğin, kavramlar odyogramdaki geçen terimleri, raporlarda kullanılan o anlamadığım sözcükler artık benim için anlamlı. (Ö8)”

“Güzel bir eğitimdi. Bilmediğim çok şey öğrendim bilgim kesinlikle arttı. Sınıflandırmanın işitme engelli bireylerde farklı kriterlere bağlı olduğunu öğrendiğim, ama bir eğitimci olarak işitme engelli bir öğrencimin eğitim ortamından sağlayacağı faydanın raporunda belirtilen tanısından daha önemli olduğunu farkına vardım. Eğitimin kesinlikle gerekli ve faydalı olduğunu düşünüyorum. (Ö17)”

“İşitme engelliler ile ilgili temel alan bilgisini arttırdığını düşünüyorum. Temel alan bilgimi arttırdı. Pratikte yaptığım birçok uygulamanın teori kısmını pekiştirmiş oldum. Olumlu yönde katkısı oldu. Kısaca verimli bir çalışma oldu. (Ö1)”

“Kesinlikle temel alan bilgisini arttırdı. Ben kendi adıma bu çocukların tanılama süreçleri hakkında bilgim yoktu. Bu eğitim ile işitme engelli öğrencilerin tıbbi ve eğitsel tanılamlarının nasıl yapıldığı hakkındaki bilgim oluştu. (Ö4)”

Öğretmenlerin tamamına yakını (16: %89) eğitimin işitme engelli bireylerin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgi ve becerilerini arttırdığını, bu konuda eksiklerini tamamladıklarını, tanılama ve değerlendirme aşamalarını öğrendiklerini, tanılama farkına varma aşamasında dikkat edecekleri noktaların farkına vardıklarını, çevrelerinde karşılaştıkları işitme engelli bireylere yönelik tutumlarının da olumlu ve destekleyici yönde değiştiğini, ayrıca

aileye rehberlik etme, konusunda da kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

“İşitme engelli bireyin sınıf ortamında fark edilmesi, tanınması ve bu sürecin değerlendirilmesiyle ilgili bilgiler çok faydalı oldu. Kaba taslak bir değerlendirme yapabiliyorum diye düşünüyorum. Sınıf ortamında bakış açımı değiştirdi. Kısacası bilgi, duygu ve becerilerim arttı. (Ö2)”

“Bu program tanılama ve değerlendirme sürecindeki eksikliklerimi gidermemi sağladı. İşitme engellileri tanılama ve değerlendirmede daha rahat ve tecrübe edindiğimize inanıyorum. Mesela, hangi aşamalar olduğunu öğrendim. Süreç ile ilgili daha çok bilgimiz oldu. Bu konuda olumlu yönde katkısı oldu ve farkındalık oluştu. (Ö12)”

“Eğitim bana hem meslek hayatımda hem de sosyal çevremde karşılaşacağım işitme engelli bireylere karşı farklı açılardan bakabilme imkanı kazandırdı. İşitme engelli olan öğrencimin ailesine daha fazla yardımcı olacağımı düşünüyorum. Bu konuda şunu söyleyebilirim artık aileye rehberlik edebilir yetkinlikte olduğumu hissediyorum. (Ö9).”

4.1.2.2. Program Uyarlama

Araştırma kapsamında deney grubundaki öğretmenler ile yapılan görüşmelerde program uyarlama temasındaki görüşleri incelendiğinde öğretim yöntem ve teknikleri, BEP hazırlama ve uygulama, eğitim materyalleri ve iletişim modelleri kodlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin tamamına yakını (17: %94) eğitim programından işitme engelli öğrenciler için eğitim materyali hazırlama konusunda faydalandıklarını, işitme engelli öğrenciler için materyal hazırlamada görselliğin önemini fark ettiklerini, hem eğitimde hem de materyal hazırlama konularında teknolojiden destek alma konusunda bilgilendiklerini, BEP ve İşaret dili için yapılan atölye çalışmalarının uygulamaya yönelik ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konulardaki öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“İşitme engelliler ile ilgili teknik konularda bilgi sahibi olduk. Eğitim programı sayesinde işitme engellilerin eğitiminde teknoloji kullanımının önemi ve kullanımı hakkında bilgi düzeyim artmıştır. Materyal hazırlarken teknolojiden de faydalanılacağı konusunda bir farkındalık oluştu. (Ö15)”

“İşitme engelli öğrenciler için görselliğin ön planda olduğu materyaller hazırlanması gerektiğini ve materyal hazırlamanın püf noktalarını bu eğitim ile öğrendim. ...Örneğin her kavramın değil, çocuğun anlamını bilmediğini düşündüğümüz kavramları görselleştirmenin içeriğin öğretiminde ve çocukların aradaki anlam bağına kurmasına yardımcı olacağına farkına vardım. (Ö7)”

“İşitme engellilerin eğitimine katkı sağlayıcı yöntem ve teknikler hakkında bilgiler edindik. Çok faydalı oldu. Program uyarlama konusunda bizlere yardımcı olabilecek bilgiler sağladı. Özellikle de bu konuda BEP atölyesinin çok faydalı olduğunu söyleyebilirim. İşitme engelli öğrenciler için BEP geliştirme uygulamalarının yapıldığı bu atölye beklentilerimizi karşıladı. (Ö3)”

“İşaret dili atölyesi hem eğlenceli hem de öğretici idi. Aslında farklı bir dili öğrenmenin hazzını da yaşadık diyebilirim. Belki en önemlisi işitme engelli öğrencim ve diğer işaret dili bilenler ile iletişime geçebilecek olmak. Tabii ki çok temel düzeyde bilgiler aldık bu atölye çalışması ile ama şöyle düşünüyorum şimdi bir temel attık bunu geliştirebiliriz. Bu eğitim ve atölye çalışmaları ile iletişim modelleri konusunda bir farkındalık oluştu bundan sonrası bizim motivasyonumuza bağlı. (Ö5)”

Ayrıca deney grubundaki öğretmenlerin tamamı (18: %100), öğretmen eğitim programının işitme engelli öğrencilerle ders yaparken kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri konusunda da yeterli düzeyde olduğunu, işitme engelli öğrencileri için programı nasıl uyarlayabileceklerini, öğretmen eğitim programı ile özellikle öğretim yöntem ve teknikleri konularında eksik ve yanlışlarını giderme şansı bulduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Şimdiye kadar işitme engelli bireyler için uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin eksik ve yanlış olduğunu fark ettim ve bu konuda bilgi düzeyim arttı. Bu eğitimden sonra daha bilinçli ve hedef -kazanımlara daha doğru bir şekilde ulaşılır. (Ö18)”

“Evet, bu alanda yöntem ve teknik olarak becerilerimi arttırdı. Öğretim yöntem ve teknikleriyle alakalı bilgilendirme sağlayan bir programdı. Yani katkı sağladı. (Ö14)”

“Engelsiz ve işitme engellilerin olduğu bir sınıfta program uyarlamaları daha da kolay olacaktır. Program uyarlamaları konusundaki gereklilikler fark edildi ve eksik bilgiler eğitim sayesinde tamamlandı. (Ö16)”

4.1.2.3. Ortam Düzenleme

Öğretmen eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğretmenler ile eğitim programının etkililiği üzerine gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda fiziksel ortam, sınıfta eğitsel düzenlemeler, işitme cihazları ve yardımcı teknolojiler kodları ortam düzenleme teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıfta gürültüyü denetleme yöntemlerini ve faydasını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf içerisinde uygulayabilecekleri basit eğitsel düzenlemeler, işitme cihazları ve yardımcı teknolojiler konusunda bu eğitimin kendilerinde farkındalık oluşturduğunu da belirtmişlerdir.

Eğitimden sonra deney grubundan görüşmelere katılan öğretmenlerin tamamına yakını (17: %94) işitme cihazları, özellikleri ve bakımı konusunda bilgi sahibi olduklarını, bu eğitim programından sonra basit cihaz sorunlarını giderme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, işitme engellilerin eğitiminde kullanılan yardımcı teknolojilerden ve bu teknolojilerin işlevlerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuyu destekleyen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“İşitme engellilerin kullandığı cihazlar, kullanımı, özellikleri ve bakımı konusunda hiçbir bilgim yoktu ve eğitim sayesinde bu bilgilerin işitme engellilerin eğitiminde eğitim ortamında ne kadar gerekli olduğunu öğrendim. Cihazların kullanımı ve bakımı hakkında bilgiler edindik. (Ö8)”

“Öğrencilerimin kullandığı cihazlar hakkında bilgi edindim. Olası cihaz problemleri konusunda neler yapabileceğimi öğrendim. Kullanımı ve bakımı ile alakalı öğrencilere yardımcı olabilirim. Bilgilendiriciydi eğitim kesinlikle faydalı oldu. (Ö2)”

“İşitme engellilerin eğitiminde teknolojinin doğru kullanılması işimizi daha da kolaylaştıracaktır. Örneğin FM sistemler, gürültünün azaltılmasına da yardımcı oluyor. Bu tip yardımcı teknolojilerin varlığından eğitim sayesinde haberimiz oldu. (Ö7)”

Öğretmenlerin tamamı (18: %100) işitme engellilerin eğitiminde fiziksel ortamın düzenlenmesi, yankılanmanın ve gürültünün azaltılması hakkında katıldıkları ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı ile bilgi sahibi olduklarını, yalıtım için yapılması gerekenlerin, basit tedbirlerin öneminin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur.

“Dışarıdan gelen yabancı seslerin eğitimi aksatmasının engellenmesi, öğrencinin dikkatinin derse yoğunlaşması amacıyla ne tür sınıf içi tedbirler alacağımızla ilgili becerilerimi arttırdığımı düşünüyorum. (Ö11)”

“Sınıflarda yalıtım için, perde, halı gibi materyaller ile yalıtımın sağlanabilmesini, ortam düzenlemesi için sınıf kurallarının görsel olarak da ifade edilmesi, öğrencinin kendimize ve tahtaya yakın oturtulabilmesi gibi basit uygulamalar ile işitme engelli bireylere göre ortamı düzenleyebileceğimizi eğitim esnasında öğrendik. (Ö13)”

Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (16: %89) eğitim ortamlarının işitme engelli öğrenci için düzenlenmesinin önemini, nasıl bir düzenlemeye ihtiyaç duyulduğunu ve ders materyallerinin sınıf içinde sergilenmesi, görseelliğin artırılması gibi basit uyarlamaların işitme engelli öğrenciler için gerekliliğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşlerinden kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim ortamı düzenlemesi ile ilgili bilgiye sahiptim fakat eksiklerimi fark edip giderebildim. Eksik bilgilerimi tamamladım. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde daha tecrübeli ve yol haritası elimizde olarak eğitimlerimize devam edeceğimize inanıyorum. (Ö1)”

“Ünitelere göre sınıf içi pano ve tabloların düzenlenmesi, kullanılan materyallerin, öğrenci ürünlerinin sınıf içinde sergilenmesinin işitme engelli öğrenci için önemini farkına vardık. (Ö16)”

Araştırmanın ihtiyaç analizi görüşmelerine katılan öğretmenler, işitme engellilerin gelişim özellikleri, aile eğitimi, sınıflandırma, tanılama ve değerlendirme, işitme cihazları, iletişim modelleri, eğitim yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknikleri, BEP geliştirme ve uygulama, eğitim materyalleri hazırlama, ortam ve program uyarlamaları, değerlendirme, etkili sınıf yönetimi, işitmeye yardımcı teknolojiler konularında eğitim almak ve desteklenmek

istediklerini belirtmişlerdir. Deney grubunda ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılan öğretmenler, temel kavramlar, sınıflandırma, aile ile iletişim, gelişim özellikleri ve tanılama süreçleri, öğretim yöntem ve teknikleri, BEP hazırlama ve uygulama, eğitim materyalleri ve iletişim modelleri, fiziksel ortam, sınıfta eğitsel düzenlemeler, işitme cihazları ve yardımcı teknolojiler konularında bilgi, beceri ve tutumlarının değiştiğini ifade etmişlerdir.

Özetle araştırmada öğretmenlerin ihtiyaç analizinde beklentileri olan işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerine yönelik görüşleri ile ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin görüşleri birbirini kapsar ve tamamlar nitelikte olduğu söylenebilir. İhtiyaç analizi araştırması ve deneysel çalışma birbirinden bağımsız ve tamamen farklı gruplarda uygulanmış olması çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliğini yükselttiği gibi hazırlanan eğitim programının da işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini geliştirebilecek bir program olduğunu da göstermektedir.

4.2. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda deney grubuna uygulanan eğitim programının etkililiğini değerlendirebilmek için ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programının deney grubuna uygulama öncesi ve sonrası İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği puanları karşılaştırılmış, deney ve kontrol gruplarının İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırılmış son olarak da kontrol grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu başlık altında araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bu bulgulara yer verilecektir.

4.2.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının (ÖYEP-İşitme), öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri üzerine etkililiğini incelemek üzere İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği puanlarının deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmektir. Bu alt amaç doğrultusunda deney grubunun kendi içerisinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t testi analizi yapılmıştır. Yapılan bağımlı örneklem t testi analizi sonuçları tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4. 18: Deney Grubunun Ön test-Son test Puanları Tablosu

Boyutlar	Testler	N	\bar{X}	s	sd	t	p	Etki değeri
İşitme Engelliler Alan Bilgisi	Ön test	30	2,87	,806	29	-5,378	,000	0,98
	Son test	30	3,89	,688				
İşitme Engeli ve Öğrenme	Ön test	30	2,44	,680	29	-7,998	,000	1,46
	Son test	30	3,78	,637				
Ölçek Geneli	Ön test	30	2,65	,710	29	-6,838	,000	1,25
	Son test	30	3,83	,656				

*p<0.05

Tablo 4.18’de deney grubunun ön test ve son test sonuçları incelendiğinde bağımlı örneklem t testi analizi sonuçlarına göre deney grubunda İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği hem ölçek geneli hem de alt boyutlar düzeyinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır [t (29) =-6,838, p<0.05]. Elde edilen bu bulgular istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır bununla birlikte bu farkın etkili bir farklılık oluşturup oluşturmadığını açıklamamaktadır. Ortaya çıkan farklılığın ne düzeyde bir etki büyüklüğü oluşturduğunu anlamak için Cohen’s d değeri hesaplanmıştır. Etki değeri İşitme Engelliler Alan Bilgisi alt boyutu için d=0,98; İşitme Engeli ve Öğrenme alt boyutu için d= 1,46 ve ölçek geneli için d=1,25 olarak hesaplanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ölçeğin alt boyutları ve ölçek genelinde (d> 0,8) olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonunda elde edilen bu bulgular araştırma kapsamında gerçekleştirilen eğitim programının araştırmaya katılan deney grubundaki öğretmenler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve uygulamanın yüksek bir etki değerinin olduğunu göstermektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004; Green ve Salkind, 2005; Akbulut, 2010; Can, 2013). Bu bulgular ışığında deney grubundaki öğretmenlerin geliştirilen ve uygulanan öğretmen yeterlilik eğitim programından istifade ettikleri ve bunun sonucunda da uygulanan eğitim programına katılan öğretmenlerin işitme engelliler alanı yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının, öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri üzerine hem ölçek geneli hem de ölçeğin alt boyutlarında etkili ve başarılı olduğu söylenebilir.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Son Test Puanları ile İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının, öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri üzerine etkililiğini incelemek üzere İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin deney ve kontrol grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği son test puanlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bunun için deney ve kontrol grubunun son test puanları bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4. 19: Deney ve Kontrol Gruplarının Son testleri

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	Etki değeri
İşitme Engelliler Alan Bilgisi	Deney	30	3,89	,689	58	5,310	,000	1,37
	Kontrol	30	2,80	,893				
İşitme Engeli ve Öğrenme	Deney	30	3,78	,637	58	7,701	,000	1,98
	Kontrol	30	2,28	,859				
Genel	Deney	30	3,84	,657	58	6,743	,000	1,74
	Kontrol	30	2,54	,826				

*p<0.05

Tablo 4.19’da deney ve kontrol gruplarının son test puanları incelendiğinde bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları hem ölçek geneli hem de alt boyutlar için deney grubu lehine bir sonuç ortaya çıkmaktadır [t (58) = 6,743, p<0.05]. Bu sonuç deney grubunda uygulanan eğitim programının öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini arttırdığı ile ilgili olan sonucu desteklemektedir. Bulgulardan elde edilen istatistiksel anlamlılığın ne düzeyde bir etki büyüklüğü oluşturduğunu anlamak için Cohen’s d değeri hesaplanmıştır. Etki değeri İşitme Engelliler Alan Bilgisi alt boyutu için d=1,37; İşitme Engeli ve Öğrenme alt boyutu için d= 1,98 ve ölçek geneli için d=1,74 olarak hesaplanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ölçeğin alt boyutları ve ölçek genelinde (d> 1) olarak hesaplanmış ve çok yüksek düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Green ve Salkind, 2005; Akbulut, 2010; Can, 2013). Elde edilen bu bulgular ışığında İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının, öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri üzerine etkili ve başarılı olduğu söylenebilir.

4.2.3. Kontrol Grubunun İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmektir. Bu alt amaç doğrultusunda kontrol grubunun kendi içerisinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t testi analizi yapılmıştır. Yapılan bağımlı örneklem t testi analizi sonuçları tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4. 20: Kontrol Grubunun Ön test-Son test Puanları Tablosu

Boyutlar	Testler	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İşitme Engelliler Alan Bilgisi	Ön test	30	2,84	,742	29	,209	,836
	Son test	30	2,80	,893			
İşitme Engeli ve Öğrenme	Ön test	30	2,40	,725	29	,673	,506
	Son test	30	2,28	,859			
Ölçek Geneli	Ön test	30	2,62	,708	29	,465	,645
	Son test	30	2,54	,825			

*p<0.05

Tablo 4.20’de kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları incelendiğinde hem alt boyutlar bazında hem de ölçek genelinde ortalamaların birbirine çok yakın olması kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası seviyelerinin değişiklik arz etmediğini göstermektedir. Grup içi ön-test son-test puanları arasında yapılan bağımlı örneklem t testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri (p= ,645) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu kontrol grubunda işitme engelliler ile ilgili hiçbir eğitim verilmemesinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitime katılmayan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında farklılık bulunmaması çalışmanın diğer bulgularını da desteklemektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programının, öğretmenlerin işitme engelliler alanı mesleki yeterlilikleri üzerine etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular, alan yazında yapılan araştırmaların sonuçları ışığında tartışılmıştır. Bu bölümde öğretmen yeterliliklerini belirlemek için yapılan ihtiyaç analizi araştırmasının bulguları, geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğine ilişkin bulgular, ÖYEP-İşitme'nin deneysel uygulama sonuçlarına yönelik bulgular ve ÖYEP-İşitme'nin etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik bulgular tartışılarak sunulmuştur.

5.1. ÖYEP-İşitme İçin Yapılan İhtiyaç Analizi

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin işitme engelliler alanına yönelik öğretmen eğitim programından beklentilerini ve destek almaya gereksinim duydukları konuları belirlemek amacı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek işitme engelliler temel alan bilgisi, iletişim modelleri ve işitme cihazları, öğretim yöntem ve teknikleri, akademik ve mesleki beceriler olmak üzere dört ana temaya ulaşılmıştır. Öğretmen eğitim programı için gerçekleştirilen ihtiyaç analizi bulguları bu temalar doğrultusunda tartışılmıştır.

Öğretmenler işitme engelliler ile ilgili temel alan bilgisi teması çerçevesinde işitme engelliler ile ilgili tanımlar, onların gelişim özellikleri, işitme engellilerin sınıflandırılmaları, tanılama süreçleri ve değerlendirilmeleri ile aile eğitimi konularında hazırlanacak olan eğitim programı ile kendilerine destek olunabileceğini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler öğrencilere ilişkin gönderilen raporlarda kullanılan terimlerin birçoğunun anlamını bilmediklerini, aile ile iş birliği yapabilmek adına aileye alana özgü bilgi veremediklerini, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerinin işiten akranlarından farklı olmadığını ancak dil gelişiminin işitme engelli bireylerde işiten akranlarının gerisinde kaldığını bu konuda işitme engelli öğrencilerinin gelişimini nasıl sağlayacaklarını da bilmedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmanın sonuçları ile benzer sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır. Yazçayır ve Girgin (2019) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma

ortamında işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin büyük bir bölümünün işitme engelliler ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2016) okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma uygulaması yapılan bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında işitme engelli öğrencilerini nasıl değerlendirecekleri hakkında bilgi gereksinimlerinin olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Sarı (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin işitme kaybı ve işitme engelli öğrenciler ile ilgili bilgilere ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Belirtilen çalışmaların sonuçları bu çalışmada da ulaşılan öğretmenlerin işitme engelliler temel alan bilgisi ihtiyaçlarının olduğu sonucunu desteklemektedir.

Bu çalışmada iletişim modelleri ve işitme cihazları teması çerçevesinde öğretmenlerin tamamına yakınının işitme engelli öğrencileri ile nasıl iletişime geçeceklerini bilmedikleri, işitme cihazı kullanmayan öğrenciler ile işaret dili ile iletişime geçemedikleri, işaret dili bilmedikleri, işitme engelli öğrenciler ile iletişimde sözel yöntemin de çoğu zaman iletişimde yetersiz kaldığı ve öğrencilerin kullandığı bireysel işitme cihazlarının kullanımı, bakımı ve onarımı ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, iletişim modellerini tercih etme, sınıftaki diğer öğrencilerin işitme engelli öğrenci ile iletişimleri, işitme engelli öğrencinin konuşma anlaşılabilirliği konularında zorluk yaşadıkları sonucu da ortaya çıkmıştır. Al-Dababneh, Al-Zboon ve Akour (2016) Ürdün’de İşitme Engelli Çocuklara Eğitim Vermek İçin Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Yetkinlikler adlı çalışmalarında öğretmenlerin işitme engelli öğrencileri ile iletişime geçerken gerekli olan bir yetkinliğin de işaret dili bilmek olduğunu ifade etmişleridir. Marschark, Spencer, Adams ve Sapere (2011), yaptıkları çalışmada işitme güçlüğü çeken çocukların, müfredata erişebilmeleri için yardımcı teknoloji ve işaret dili kullanımı gibi ek desteklere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda ülkemizde Piştav- Akmeşe ve Kayhan (2016) tarafından yapılan İşitme Engelliler Öğretmenleri ile Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanlarının İşitme Kayıplı Çocukların Eğitimi Hakkındaki Görüşleri adlı çalışmada iletişim yaklaşımlarına ve uygulanan programa ilişkin görüşler değerlendirildiğinde işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenler için işaret dili bilmenin önemine vurgu yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada da işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının iletişim modellerinden özellikle işaret dili konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri bulgusu alan yazındaki bu çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Çalışmanın diğer önemli bulguları işitme engelli öğrencilerin olduğu sınıfta öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretim yöntemi belirlerken zorlandıkları, materyal hazırlarken, BEP hazırlar ve uygularken desteğe ihtiyaç duyduklarıdır. Tiryaki (2015) de yaptığı işitme engelli öğrenciler için Türkçe derslerinde kullanılan materyaller ile ilgili çalışmasında öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler için ders kitaplarının uygun olmadığını, materyal bulmakta zorlandıklarını, materyalleri genellikle kendilerinin hazırladıklarını, Yazçayır ve Girgin (2019) öğretmenlerin kendi materyallerini kendilerinin yaptığını, Uysal (2010) çalışmasında öğretmenlerin ders kitaplarında işitme engelli öğrenciler için çok uzun olan metinleri kendilerinin özetlediğini, Gürgür, Akçamete ve Vuran (2005) ise öğretmenlerin eğitim araç- gereçlerinin eksik olması nedeni ile uygulamada sorun yaşadıklarını belirtmektedirler.

Çalışmanın bulgularından biri de öğretmenlerin bir kısmının işitme engelli bireylerin görsel materyaller ile anlama ve anlamlandırmalarının daha kolay olduğunu farkına vardıklarıdır. Bu bulguyu destekleyen ülkemizdeki benzer çalışmalardan birinin Çiftçi (2009) tarafından yapılan bilgisayar destekli materyallerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesine ilişkin çalışma olduğu, diğerinin ise; Tiryaki (2015) tarafından yapılan çalışma olduğu görülmektedir. Çiftçi (2009), bu materyallerin öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağladığını öğretmenlerin dile getirdiği sonucuna, Tiryaki (2015) ise işitme engelli öğrencilerin dil eğitiminde görsel materyallerin bilgileri somutlaştırma ve kalıcılığı arttırmada önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak işitme engelliler ile çalışacak öğretmenler için hazırlanan öğretmen eğitim programlarının öğretim ve öğrenme stratejilerini de kapsamı gerektiği ifade edilmiştir (Hyde ve Power, 2003). Luckner (1991) işitme engelli öğrencilerin öğretiminde ihtiyaç duyulan yeterlilikler üzerine öğretmenler ile yaptığı çalışmasında BEP geliştirme ve değerlendirmenin hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri tarafından belirtilen yeterlilikler arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki çalışmaların sonuçlarının ve bu araştırmanın öğretim yöntem ve teknikleri teması çerçevesinde elde edilen bulgularının aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunun çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının işitme engelli bireylere akademik ve mesleki becerilerin kazandırılması, program uyarlama, alternatif değerlendirme, eğitim ortamlarının uyarlanması konularında bilgi eksiklerinin olduğudur. Ülkemizde Yazçayır ve Girgin (2019) tarafından yapılan bir çalışmada işitme

engelli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin yarısından azının işitme engelli öğrenci için gerekli olan sınıf oturma düzeni, fiziksel ortam düzenlemeleri, görsel materyal kullanma, konuşma tonu ve hızının ayarlanması konularında bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuştur. Luckner ve Carter (2001), işitme engelli çocuklara öğretim materyallerini ve öğretim yöntemlerini uyarlamak için öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirme ihtiyacının en önemli faktör olduğunu çalışmalarının sonucunda belirtmektedirler. Benzer şekilde Ürdün’de yapılan bir çalışmada öğretmenlerin öğretim yöntemleri, işitme engelli öğrencileri değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgiye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Al-Dababneh, Al-Zboon ve Akour, 2016). Yapılan bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak araştırmanın ilk nitel boyutunda öğretmenlerin görüşleri alınarak öğretmen eğitim programının ihtiyaç analizi yapılmıştır. Alanyazında da öğretmen yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmalarda ihtiyaç analizinin gerekliliğini ve önemini ortaya koyan birçok çalışmaya (Eker, 2020; Kızılkaya, 2021; Bural, 2020; Karaca, 2018; Al-Dababneh, Al-Zboon ve Akour, 2016; İlik, 2015; Tzivinikou, 2015; Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Luckner, 1991) rastlanmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine yönelik belirttikleri, işitme engelliler temel alan bilgisi, tanılama ve değerlendirme, iletişim modelleri, işitme cihazları, materyal hazırlama, BEP geliştirme, öğrenme öğretme stratejileri, akademik ve mesleki becerilerin kazandırma, program uyarlama, alternatif değerlendirme, eğitim ortamlarını uyarlama alanlarında eğitime ihtiyaç duydukları bulgusunu destekleyen birçok çalışma da (Israelite ve Hammermeister, 1986; Luckner, 1991; Luckner ve Carter, 2001; Fisher, Frey ve Thousand, 2003; Hyde ve Power, 2003; FernándeZ-Viader ve Fuentes, 2004; Gürgür, Akçamete ve Vuran, 2005; Standley, 2005; Sarı, 2007; Çiftçi, 2009; Aslan- Bağcı, 2009; Uysal, 2010; Marschark ve ark., 2011; Sarıkaya, 2011; Demir ve Tiryaki, 2014; Dere- Çiftçi, 2015; Tiryaki, 2015; Piştav-Akmeşe ve Kayhan 2016; Al-Dababneh, Al-Zboon ve Akour, 2016; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Yaman, Dönmez, Avcı ve Kabakçı-Yurdakul, 2016; Bağlama, Haksız, Uzunboylu, 2018; Yazçayır ve Girgin, 2019; Amoako, 2019; Mandke ve Chandekar, 2019; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2019; Dammeyer ve Ohna, 2021) vardır. Bu nedenle ihtiyaç analizi için işitme engelli öğrencisi olan öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular alan yazındaki çalışmalar ile aynı doğrultudadır.

5.2. İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Geliştirme

Araştırma kapsamında işitme engelliler alanına yönelik İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda toplam 31 madde ve 2 alt faktörden oluşan beşli likert tipinde geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktörlerin isimleri birinci faktör için “İşitme Engelliler Temel Alan Bilgisi”, ikinci faktör için ise “İşitme Engeli ve Öğrenme” şeklinde belirlenmiştir. Geliştirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 31, en yüksek puan ise 155’ tir. Ölçekten alınacak yüksek puan ortalaması öğretmenlerin işitme engelliler alanına yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. İşitme Engelliler Temel Alan Bilgisi boyutunda yüksek ortalamaya sahip bir öğretmen işitme engelliler için gerekli olan temel alan bilgisine sahip olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. İşitme Engeli ve Öğrenme boyutunda yüksek ortalamaya sahip bir öğretmen ise işitme engelli öğrenciler için öğrenmenin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için program uyarlama ve ortam düzenleme konularında yeteri kadar bilgi birikimini elde ettiği şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan puan ortalamaları değerlendirildiğinde ise ölçeğin beşli derecelendirmeye sahip olduğu dikkate alınarak 1-1.79 ortalama çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek ve 4.20-5.00 arası ortalama puanlar ise çok yüksek düzeyde işitme engelliler alanında öğretmen mesleki yeterliliği olarak yorumlanabilir.

Alanyazınında öğretmen yeterlilik ölçeği ile ilgili geliştirilmiş ölçekler ve öğretmenlerin yeterliklerinin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen mesleki öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlik mesleki öz yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik açısından oldukça iyi psikometrik özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy ve Diken (2009) yaptıkları çalışmalarında okul rehber öğretmenlerinin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüşler ve ölçeğin psikometrik özelliklerini değerlendirmişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerinin, rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Öz yeterlik ile ilgili bir başka çalışma ise Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçme

aracı geliştirmektedir. Çalışmanın sonucunda rretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemede kullanılabilecek psikometrik özellikleri yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaca (2018) yaptığı çalışmasında rretmenler için kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterlik gelişimi leği geliştirmiştir. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adı geçen çalışmalarda rretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerine geçerli ve güvenilir ölçekler elde edilmek ile birlikte işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçeğin bulunmaması nedeni ile alandaki bu açığı kapatmak amacıyla İşitme Engelliler Alanı rretmen Yeterlilik leği geliştirilmiştir.

5.3. ÖYEP-İşitme'nin Deneysel Uygulaması

Araştırmanın deneysel boyutunda ÖYEP-İşitme rretmen eğitim programı deney grubundaki rretmenlere uygulanmıştır. rretmen eğitim programı ÖYEP-İşitme'in etkililiğini değerlendirebilmek için deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Engelliler Alanı rretmen Yeterlilik leği uygulanmış, sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırma bulguları sırasıyla ilgili araştırma sonuçları ile tartışılacaktır.

Araştırma bulgularından deney grubuna uygulanan İşitme Engelliler Alanı rretmen Yeterlilik leği n test son test puanları karşılaştırması sonuçlarına göre ÖYEP-İşitme'nin işitme engelliler alanı rretmen yeterliliklerini artırmada etkili bir program olduğu ortaya koyulmuştur. ÖYEP-İşitme rretmen eğitim programına katılan deney grubu rretmenlerinin kendilerini işitme engelliler alanı ile ilgili bilgi, beceri ve uygulamalarda yeterli görmeleri rretmenlere verilen rretmen eğitimi programının etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu özel eğitim alanında yapılan rretmen eğitimi çalışmalarının (Sarı, 2007; İlik, 2015; Tzivnikou, 2015; Karaca, 2018, Eker, 2020; Kızılkaya, 2021; Bural, 2020) sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Sarı (2007) yaptığı çalışmada sınıfında işitme engelli ğrencisi olan rretmenlere hizmet içi eğitim vermiş ve bu eğitimin rretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkisini incelemiştir. n test son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı çalışmada 61 rretmen deney grubunda 61 rretmen de kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın sonuçları deney grubundaki rretmenlerin işitme engeli ile ilgili bilgilerinin arttığını ve işitme engelli öğrencilere yönelik tutumlarının belirgin şekilde daha olumlu olduğunu göstermiştir. Çalışma, özellikle rretmenlerin sınıf yönetimi ve işitme engelli

öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitimi hakkındaki bilgileri ile ilgili tutumlarının değiştiğini ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada Fidan ve Demirhan (2018) ise özel eğitim bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin ve özel eğitim mesleki yeterliklerini incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda özel eğitim bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile özel eğitim mesleki yeterlikleri arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazınında yer alan öğretmen yeterliliklerini geliştirme çalışmalarının sonuçları da bu araştırmada elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir.

Çalışmada ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılan deney grubu öğretmenleri ile katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin ölçekten aldıkları son test puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde hem ölçek geneli hem de alt boyutlar için deney grubu lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırmada kontrol ve deney gurubundaki öğretmenlerin son test puanlarının farklı olması işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen ÖYEP-İşitme programının etkili olduğunu göstermektedir. Benzer bir çalışma Eker (2020) tarafından özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada özel yetenekli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin özel yetenek alanı mesleki yeterliliklerini geliştirmek için bir öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model benimsenmiştir. Araştırma sonuçlarından biri deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğudur. Bu sonuç özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkili olduğunun göstergesidir şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen eğitim programı uygulanarak öğretmen yeterliliklerini hizmet içi eğitimler ile geliştirmeyi hedefleyen çalışmaların (Sarı, 2007; Tzivinikou, 2015; Kızılkaya, 2021; Bural, 2020) sonuçları da bu araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonucunda ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin ölçekten aldıkları ön test son test puanlarının hem ölçeğin alt faktörleri hem de ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda işitme engelliler ile ilgili hiçbir eğitim verilmemesinin sonucu olarak ortaya çıkan bu bulgu, aynı zamanda çalışmanın diğer bulgularını da desteklemektedir. Bu bağlamda işitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini geliştirmek amacı ile hazırlanan ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programının öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Karaca (2018) de yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitim programının

öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının anlamlı bir fark göstermediğini belirtmiştir. Benzer sonuçlara alan yazındaki diğer çalışmalarda da (Eker, 2020; Tzivinikou, 2015; İlik, 2015; Demir, 2016; Sarı, 2007,) rastlanmaktadır. İlgili çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

5.4. ÖYEP-İşitme'nin Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın beşinci sorusu “Deney grubundaki işitme engelliler ile çalışan öğretmenlerin geliştirilen ve kendilerine uygulanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Beşinci araştırma sorusu kapsamında işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlere araştırma kapsamında geliştirilen ÖYEP-İşitme öğretmen eğitimi programı uygulanmıştır ve bu öğretmenlerden on sekizinin eğitim programı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Deney grubundaki öğretmenler ile öğretmen eğitim programının kendilerinin beklentilerini karşılayıp karşılamadığını ve alanda kullanılabilirliğini belirlemek amacı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen temalar alana özgü bilgi, program uyarılama ve ortam düzenleme olarak belirlenmiştir. Bu bölümde geliştirilen programa ait öğretmen görüşleri belirlenen temalar doğrultusunda ve alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları ışığında tartışılmıştır.

ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı uygulanan öğretmenlerin büyük bir kısmı işitme engelliler alanına özgü bilgi teması çerçevesinde işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmenin öğrencilere karşı bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiğini, dil gelişiminin işitme engelli öğrenci için en önemli gelişim alanı olduğunu, işitme engelli bireylerin sınıflandırma kriterlerinin neler olduğunu, alana özgü kavramların eğitimden sonra kendileri için anlam ifade ettiğini, odyogramı ve kullanılan terimleri eğitim sayesinde anlayabildiklerini, bilgilerini güncelleme şansı bulduklarını, eğitimin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenler için genel olarak işitme engelli çocukların gelişim özelliklerini, nasıl sınıflandırıldıklarını, alana ait temel kavramları ve tanılama süreçlerini bilmenin bu çocukları ve özelliklerini tanımak adına önemli olduğu, bu bilgileri öğrenmenin kendilerini alanda daha yeterli hissettirdiği ve dolayısıyla ailelere de rehberlik yapma konusunda olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitimin genel olarak alan bilgisi yeterliliğinde faydalı olduğunu ve bu tür eğitimlerin hem öğretmen bilgilerini arttırmak hem de öğretmen bilgilerini güncellemek amaçları ile yapılması gerektiği sonucu da

ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitim programları sonucunda öğretmenlerin alana yönelik bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşılmış çalışmalar mevcuttur. Eker (2020) çalışmasında özel yetenekliler temel alan bilgisinin uyguladığı ‘Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Öğretmen Eğitim Programı (ÖYÖMEP) ile arttığını ifade etmiştir. Karaca (2018) çalışmasında kaynaştırmaya yönelik hazırladığı ve uyguladığı “Kaynaştırma Yeterlilik Öğretmen Programının” öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili mesleki yeterliliklerini arttırdığını ortaya koymuştur. Sarı (2007) çalışmasında sınıfında işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlere hizmet içi eğitim vermiş bu eğitimin öğretmenlerin işitme engellilik ile ilgili bilgilerini arttırdığı ve işitme engelli öğrencilere yönelik bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir çalışmanın Tzivinikou (2015) tarafından yapılan çalışma olduğu görülmektedir. Tzivinikou (2015), çalışmasında özel eğitim alanında verilen hizmet içi eğitime katılan 15 özel eğitim öğretmeni ve 15 genel eğitim öğretmenin bu eğitimden sonra öz yeterlilik inançlarının arttığını gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Seferoğlu (2004) çalışmasında eğitim ve öğretimin kalitesi için öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekerek, bunu sağlayabilmenin ise hizmet içi eğitimler ile mümkün olacağını ifade etmiştir. Alan yazındaki çalışmalar da bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde öğretmenlerin alana yönelik mesleki yeterlilik eğitimi ihtiyacı olduğunu ve bu eğitimi alan öğretmenlerin alana yönelik bilgilerinin arttığını ve kendilerini alanda daha yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamına yakını program uyarılama teması çerçevesinde eğitim programından işitme engelli öğrenciler için eğitim materyali hazırlama konusunda faydalandıklarını, işitme engelli öğrenciler için materyal hazırlamada görselliğin önemini fark ettiklerini hem eğitimde hem de materyal hazırlama konularında teknolojiden destek alma konusunda bilgilendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca uygulama ağırlıkta olan BEP ve İşaret dili atölye çalışmalarının uygulamaya yönelik yeterlilik kazandırdığını ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sarıkaya ve Uzuner (2013) yaptıkları İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri adlı çalışmada öğretmenlerin çok azının BEP hazırladığı, işitme engelli öğrenciler için hazırlanmış onlara uygun bir programın olamamasının, normal okullarda uygulanan programın kullanılmasının işitme engelli öğrencilerin eğitiminde önemli bir sorun olduğunu, öğretmenlerin görsel materyaller ile okuma yazma öğretimini desteklediklerini ve görsel materyallerin işitme engelli öğrencilerin soyutu somutlaştırmalarına ve anlamlandırabilmelerine yardımcı olduğu için

materyal kullanımının işitme engelli öğrenciler için önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen bir diğer çalışma ise Yazçayır ve Girgin (2019) tarafından yapılan İşitme Yetersizliğine Sahip Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi adlı çalışmadır. Yazçayır ve Girgin (2019), bu çalışmalarında öğretmenlerin en çok işitme engelli öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmede desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğretmen eğitim programının işitme engelli öğrencilerle ders yaparken kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri konusunda da yeterli düzeyde olduğunu, işitme engelli öğrencileri için programı nasıl uyarlayabileceklerini, öğretmen eğitim programı ile özellikle öğretim yöntem ve teknikleri konularında eksik ve yanlışlarını giderme şansı bulduklarını belirtmişlerdir. Bural (2020) zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiğini incelediği çalışmasında zihin engellilerle çalışan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili yeterliklerini geliştirmesinde etkili bir program olduğu sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Birçok çalışma (Bural, 2020; Sarı, 2007; Mehrenberg, 2013; Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Tzivinikou, 2015; İlik, 2015) öğretmenlerin kendilerine verilecek olan eğitimlerin uygulamaya ağırlık veren, iyi örnek uygulamalar içeren eğitimler olması gerektiğini, bu tür uygulamaya yönelik eğitimlerin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirdiğini ortaya koyduğu görülmektedir.

Eğitimden sonra deney grubundan görüşmelere katılan öğretmenlerin tamamına yakını işitme cihazları, özellikleri ve bakımı konusunda bilgi sahibi olduklarını, bu eğitim programından sonra basit cihaz sorunlarını giderme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, işitme engellilerin eğitiminde kullanılan yardımcı teknolojilerden ve bu teknolojilerin işlevlerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı, işitme engellilerin eğitiminde fiziksel ortamın düzenlenmesi, yankılanmanın ve gürültünün azaltılması hakkında katıldıkları ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı ile bilgi sahibi olduklarını, yalıtım için yapılması gerekenlerin, basit tedbirlerin önemini farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitim ortamlarının işitme engelli öğrenci için düzenlenmesinin önemini, nasıl bir düzenlemeye ihtiyaç duyulduğunu ve ders materyallerinin sınıf içinde sergilenmesi, görselliğin artırılması gibi basit uyarlamaların işitme engelli öğrenciler için gerekliliğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin büyük

bir kısmının sınıf içerisinde uygulayabilecekleri basit eğitsel düzenlemeler, işitme cihazları ve yardımcı teknolojiler konularında bu eğitimin öğretmenler için etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortam düzenlemenin işitme engelli öğrencilerin dil ve akademik gelişimlerini desteklediği birçok çalışma alan yazında mevcuttur. Örneğin; okuma yazma becerileri ile ilgili (Sarıkaya, 2011) Türkçe eğitimi ile ilgili (Aslan Bağcı, 2009; Kurt, 2017, Tiryaki, 2015) dinleme becerileri dolayısıyla alıcı ve ifade edici dil becerileri ile ilgili (Yazçayır ve Girgin, 2019) okuduğunu anlama ile ilgili (Demir ve Tiryaki, 2014) çalışmalarında ortamın işitme engelli öğrencilerin öğrenmeleri ve dil gelişimleri üzerine etkisini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırma işitme engelli öğrencisi olan öğretmenler ile görüşmeler yapılarak, alan yazın taranarak ve uzman görüşleri alındıktan sonra öğretmenlerin alandaki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak başlayan bir öğretmen eğitim programı geliştirme sürecidir. Araştırma kapsamında geliştirilen ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı ön test son test deneysel model ile test edilmiş ve son olarak ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Alanyazını incelendiğinde mesleki yeterlilikleri geliştirmek için Bobb ve Early (2007) tarafından altı aşamalı mesleki eğitim döngüsünde yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu altı aşama şöyle sıralanmaktadır: 1) öğretmenlerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, 2) eğitim ve gelişim aşamasında elde edilen verilerin analizi, 3) ihtiyaçlara göre eğitimi planlamak ve tasarlamak, 4) eğitim planlarının uygulanması, 5) eğitim ve gelişim uygulamalarının izlenmesi, 6) eğitim ve gelişim için hazırlanan ve uygulanan programın etkisinin izlenmesi ve değerlendirilmesi. Tzivinikou (2015) çalışmasında bu döngüyü işe koşturmuştur. Bu açıdan bu araştırmanın uluslararası alanda yapılan çalışmalar ile aynı doğrultuda ilerlediği de ortaya çıkmıştır. Bu döngüde hazırlanan öğretmen eğitim programları mesleki yeterlilikleri geliştirirken, kısa süreli ve tek taraflı değil, daha çözüm odaklı olarak ihtiyaçların belirlenmesi, eğitimin ihtiyaçlar doğrultusunda planlanması, uygulamanın izlenmesi ve programın etkisinin değerlendirilmesini kapsayan dinamik bir süreç olma özelliği taşımaktadır. Böyle hazırlanan eğitim programları hizmet öncesinde veya hizmet içinde uygulanabilir ve öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaya yardımcı olabilecektir.

Araştırmanın alana sunacağı birçok katkısı yanında bazı sınırlılıkları gelecek çalışmalarda dikkat edilerek tekrar gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerçeğini ortaya koymaktadır. İşitme engelliler alanı mesleki yeterliliklerini geliştirmek amacı ile hazırlanan

ÖYEP-İşitme programı alanda uygulanarak programın eksikleri tespit edilmiş alandaki çalışmalara ve öğretmen eğitimi ile ilgili projelere temel teşkil etmesi söz konusudur. Bu nedenle çalışmanın nicel boyutunda deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen sayıları arttırılarak çalışmanın genellenebilirliği arttırılabilir. Bunu yanında çalışma daha detaylı olarak ele alınarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin de görüşleri doğrultusunda uygulamaya ağırlık verilen bir öğretmen eğitim programı olarak tasarlanması hem teorik hem de uygulamada alana daha fazla katkı sağlayabilir.

Ülkemizde yapılan bir çok çalışma da (Gürgür, Akçamete ve Vuran, 2005; Sarı, 2007; Çiftçi, 2009; Uysal, 2010; Sarıkaya, 2011; Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Demir ve Tiryaki, 2014; Dere- Çiftçi, 2015; Tiryaki, 2015; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Sarıkaya ve Börekçi, 2016; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Yaman, Dönmez, Avcı ve Kabakçı-Yurdakul, 2016; Kurt, 2017; Bağlama, Haksız, Uzunboylu, 2018; Yazçayır ve Girgin, 2019; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2019) uluslararası alanda yapılan çalışmalarda da (Israelite ve Hammermeister, 1986; Luckner, 1991; Luckner ve Carter, 2001; Fisher, Frey ve Thousand, 2003; Hyde ve Power, 2003; Fernáandez-Viader ve Fuentes, 2004; Standley, 2005; Marschark ve ark., 2011; Al-Dababneh, Al-Zboon ve Akour, 2016; Amoako, 2019; Mandke ve Chandekar, 2019; Dammeyer ve Ohna, 2021) işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öğretmen eğitim programları ile desteklenmeleri gerekliliğini ortaya koymuştur. Yine hazırlanan ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programının Council for Exceptional Children (CEC, 2018) işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikleri ve Council on Education of the Deaf (CED, 2020) öğretmen eğitim standartları ile uyumlu olması öğretmen eğitim programının geliştirilirken alandaki uluslararası standartları da dikkate aldığını ve alandaki son gelişmeleri de içerdiğinin kanıtıdır. Uluslararası ve ulusal alandaki bu çalışma ve raporların sonuçları dikkate alınmış ve yapılan bu çalışmanın hem öğretmen eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması ile alana kanıta dayalı sonuçlar ortaya koyması açısından hem de araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin alanda ilk olması bu alandaki çalışmalarda ve değerlendirmelerde kullanılması açısından alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 6

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmen yeterliliklerini belirlemek için yapılan ihtiyaç analizi araştırmasının sonuçları, sonra sırasıyla geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeğine ilişkin sonuçlar, ÖYEP-İşitme'nin deneysel uygulamasına yönelik sonuçlar ve ÖYEP-İşitme'nin etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

6.1.1. ÖYEP-İşitme İçin Yapılan İhtiyaç Analizi Sonuçları

Araştırmanın sonucunda, işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin işitme engellilerin eğitimi ile ilgili;

1. Tanımlar, sınıflandırma ve işitme engelli çocukların gelişim özellikleri,
2. Tanılama ve değerlendirme süreçleri,
3. Eğitim yaklaşımları ve program uyarlama,
4. BEP geliştirme ve uygulama,
5. Materyal hazırlama ve eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı,
6. İletişim modelleri,
7. İşitme cihazları ve yardımcı teknolojiler
8. Ortam uyarlama ve etkili sınıf yönetimi,
9. Aile eğitimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını, aynı zamanda kendilerini bu konularda yeterli bulmadıklarını ve eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

6.1.2. İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Sonuçları

1. Araştırma sonucunda işitme engelliler alanına yönelik İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği geliştirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda toplam 31 madde ve 2 alt faktörden oluşan beşli likert tipinde geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin işitme engelliler

alanında çalışan öğretmenlerin yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir olduğu görülmektedir.

6.1.3. ÖYEP-İşitme'nin Deneysel Uygulama Sonuçları

1. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, deney grubuna uygulanan ÖYEP-İşitme'nin işitme engelliler alanı öğretmen yeterliliklerini artırmada etkili bir program olduğu ortaya çıkmıştır. ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılan deney grubu öğretmenlerinin kendilerini işitme engelliler alanı ile ilgili bilgi, beceri ve uygulamalarda yeterli görmeleri öğretmenlere verilen öğretmen eğitimi programının etkili olduğunu göstermektedir.
2. Araştırmanın sonucunda ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılan deney grubu öğretmenleri ile katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin hem ölçek geneli hem de alt boyutlar için deney grubu lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırmada kontrol ve deney gurubundaki öğretmenlerin son test puanlarının farklı olması işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen ÖYEP-İşitme programının etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ÖYEP-İşitme öğretmen eğitimi programının, işitme engelliler alanı ile ilgili bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde etkili bir program olduğunu göstermektedir.
3. Araştırmanın sonucunda ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin ölçekten aldıkları ön test son test puanlarının hem ölçeğin alt faktörleri hem de ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç deneysel araştırma boyutunda elde edilen diğer iki sonucu destekler ve ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı etkililiğini açıklar niteliktedir.

6.1.4. ÖYEP-İşitme'nin Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Sonuçları

Araştırma ÖYEP-İşitme öğretmen eğitimi programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen eğitim programının öğretmenler için yeterli ve işitme engelliler alanı yeterliliklerini arttırdığı sonucu elde edilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmaktadır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan mesleki yeterliliklerinin daha üst düzeyde olabilmesi için tüm öğretmenlik branşlarında lisans ders programlarına işitme engelli öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili dersler eklenebilir.
2. Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği işitme engelliler alanında çalışacak öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Ayrıca ölçek kullanılarak işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin yeterli ve yetersiz oldukları alanlar tespit edilerek onlara özgü olarak ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı uyarlanabilir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı'nda tüm kademelerde çalışan öğretmenlere işitme engelli öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenerek bu alandaki mesleki yeterlilikleri artırılabilir.
4. İşitme engelli öğrencilerin bulunduğu bir okulda ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin eğitim öğretim süreçleri gözlenerek öğretmen eğitimi programının uygulama boyutundaki çıktıları gözlemlenebilir.
5. Araştırma kapsamında hazırlanan ve geliştirilen ÖYEP-İşitme öğretmen eğitim programı daha geniş kapsamlı örneklemelere uygulanarak evreni yordama gücü artırılarak test edilebilir ve eksikleri tespit edilebilir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İşitme engelli öğrencilerin eğitimlerinde, bu öğrencilere yönelik ÖYEP-İşitme eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını karşılaştırma olarak inceleyen öğretmenlerin uygulamalarının gözleendiği, geri bildirimler de bulunan bir deneysel araştırma yapılabilir.
2. Araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği kullanılarak alana katkı sağlayacak betimsel tarama araştırmaları yapılabilir. Buna ek olarak işitme engelli öğrencilerin okul yönetimi, akranları ve ailelerine yönelik eğitim programları geliştirilebilir veya ÖYEP-İşitme diğer paydaşlar için de uyarlanabilir.



KAYNAKLAR

- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni aralık, 2020*. Ankara: Engelli Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (2014). *Türk işaret dili tarihi*. In. Ş.H. Akalın ve S. Cavkaytar, S. (Eds), *Türk İşaret Dili* (2-31). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akar, H. (2017). *Durum çalışması*. (Eds: Saban, A. ve Ersoy, A.). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklanmalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akbulut, E. (2012). Müzik öğretmenleri mesleki yeterlikleri ölçeği. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*,7(4), 334-346.
- Akçamete, G. (1993). İşitme engellilerde dil ve konuşma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 1(03), 2-9.
- Akçamete, G. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. 2. Baskı*. (Editör: Ayşegül Ataman), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçamete, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akçamete, G. & Kargın T. (1994). The effectiveness of in-service teacher training towards children with hearing impairments. *Journal of Special Education*, 1(4), 13–19.
- Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 59-70. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000133
- Aksoy, V. & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67. DOI: 10.37233/TRSPED.2020.0108.
- Al-Dababneh, K. A., Al-Zboon, E. K. & Akour, M. M. (2016). Competencies that teachers need for teaching children who are deaf and hard-of-hearing (DHH) in Jordan. *Deafness & Education International* 18(4), 172–188. DOI:10.1080/14643154.2016.1249173.
- Alkan, V., Şimşek, S. & Erbil, B.A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alan yazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Altınyay, Ş. & Ertürk, B. B. (2012). Eğitim odyolojisi ve işitme engellilerde özel eğitim süreci. *Türkiye Klinikleri Kulak Burun Boğaz J E.N.T – Special Topics*, 5(2), 100-110.

- Al-Zoubi, S. M. & Abdel Rahman, M. S. B. (2011). The effects of a training program in improving instructional competencies for special education teachers in Jordan. *Educational Research*, 2(3), 1021-1030.
- Amoako, S. F. (2019). Sixty years of deaf education in Ghana (1957-2017). *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids*, 7(1), 1-11. doi:10.4172/2375-4427.1000191
- Aslan- Bağcı, (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Programının İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında (1. Kademe) Uygulanabilirliğinin Öğretmen Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamız Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Atayurt-Fenge, Z. Z. & Subaşıoğlu, F. (2019), Dünyada ve Türkiye' de işitme engellilik: Zaman çizelgesi. *DTCF Dergisi*, 59(2), 1188-1207. DOI: 10.33171/dtcfjournal.2019.59.2.21
- Bağlama, B., Haksız, M. & Uzunboylu, H. (2018) . Technologies used in education of hearing impaired individuals. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(9), 53-63.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başbay, A. & Kağnıcı, Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 199-212.
- Başkonak, M. (2019). *Türkiye' de işitme engellilerin din eğitimi*. Eğitim Yayınevi.
- Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 186–199.
- Bayrakdar, U., Vural-Batık, M. & Barut, Y. (2015). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2) 133-149.
- Belgin, E. & Yücel, E. (2014). *İşitme engelli çocukların eğitimi*. (Eds: N. Baykoç). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Eğiten Kitap.
- Belgin, E. (2015). *Konuşma odyometrisi*. (Eds: E. Belgin, & A. S. Şahlı). Temel Odyoloji, Güneş Tıp Kitabevleri, Ankara.
- Belgin, E. & Şahlı, A. S. (2017). *Temel odyoloji* (2. Baskı). Güneş Tıp Kitabevi, Ankara.
- Bess, F., Dodd-Murphy, J. & Parker, R. (1998). Children with minimal sensorineural hearing loss: prevalence, educational performance, and functional status. *Ear and hearing* 19(5), 339-354.

- Biesalski, P. & Frank, F. (1994). *Phoniatrie – Pädaudiologie*. Stuttgart, New York: Thieme
- Bobb, S., & Early .P. (2007). *Leading and managing continuing professional development (2nd. Ed.)*. London, UK: SAGE Publications.
- Boyes-Braem, P. (1990). *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Signum: Hamburg.
- Brelje, H. W. (1999). *Global perspectives on the education of the deaf in selected countries*. Hillsboro, Or: Butte Publications.
- Bural, B. (2020). *Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O. & Köklü, N. (2019). *Sosyal bilimler için istatistik (21. Baskı)*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, Ö. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caissie, R & Wilson, E. (1995). Communication breakdown management during cooperative learning activities by mainstreamed students with hearing losses. *Volta Review*, 97, 105–121.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Candaş, B. & Özmen, H. (2020). Fen bilgisi özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 746-758.
- Cinoğlu, M. (2017). *Program geliştirme modelleri*. (Eds: Oral, B. ve Yazar, T.) Eğitimde Program Geliştirme ve Modelleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Ciucci, S. R. & Baran, J. A. (1998). The use of conversational repair strategies by children who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 143(3), 235–245. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0129>.
- Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. *ASHA*. Jul; 23(7), 493-500.
- Cohen, O. P., Fischgrund J. E. & Redding, R. (1990). Deaf children from ethnic, linguistic and racial minority backgrounds: An overview. *American annals of the deaf*, 135, 67-73.

- Coninx, F. (2001): *Sekundäre Sprachentwicklungsstörungen bei Hörschädigungen*. Grohnfeldt M (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 126-137.
- Coninx, F. (2004). *Hörpfad. Hörübungen für Vorschulkinder*. Solingen- Ohligs.
- Cook, L. & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating Quantitative and Qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5rd ed.). Sage publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Culbertson, J. L., Gilbert, L. E. (1986). Children with unilateral sensorineural hearing loss: cognitive, academic, and social development. *Ear And Hearing*, 7(1), 38-42.
- Çakır, H., Çetin, Ş. & Baş, A. (2013). İşitme Engellilere Yönelik Dinamik Web Sayfasının Geliştirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 6(2), 1-9.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, Ş. & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (ÖYTÖ) geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157
- Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamalar (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. DOI: 10.21666/muefd.319209.
- Damar, M. (1996). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dammeyer, J. & Ohna, S. E. (2021). Changes in educational planning for deaf and hard of hearing children in scandinavia over the last three decades. *Scandinavian Journal of Disability Research* 23(1), 114–123. DOI: <https://doi.org/10.16993/sjdr.680>.

- Davis J. M., Elfenbein, J., Schum, R. & Bentler, R.A. (1986): Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational, and psychosocial behavior of children. *Journal of speech and hearing disorders*, 51, 53-62.
- DeCasper, A. J., Lecanuet, J.-P., Busnel, M.-C., Granier-Deferre, C., & Maugeais, R. (1994). Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior & Development*, 17(2), 159-164. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(94\)90051-5](https://doi.org/10.1016/0163-6383(94)90051-5).
- Demir N. & Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6 (2), 9-24.
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitim programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara. Pegem A Yayınları.
- Demirel, F. (2013). *Osmanlı'da sağır-dilsiz ve âmâların eğitimi*. İdeal Yayınları, İstanbul
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (29. Baskı) Ankara. Pegem A Yayınları.
- Demiröğen, İ. (2016). *Türk işaret dili: İşaret dili genel özellikleri*. İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Deniz, Z. (2007). The Adaptation of psychological scales. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 1-16. DOI: 10.1501/Egifak_0000000180
- Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 221-241.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diller, G. (1997). *Hören mit einem Cochlear-Implant. Eine Einführung*. 2., veränderte Aufl., Friedberg: Winter.
- Diller, G., Graser, P. & Schmalbrock, C. (2000). *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Heidelberg: Winter.
- Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C. & Haager, D. (2004). Essential special and general education teacher competencies for preparing teachers for inclusive settings. *Issues in Teacher Education*, 13(1), 35-50.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on Teacher Change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.

- Easterbrooks, S. R. & Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways*. Boston: Allyn and Bacon.
- Easterbrooks, S. R., & Baker, S. (2001). Have you considered the deaf child's communication needs? *Teaching Exceptional Children*, 33(3), 70-76.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Eloff, I., Engelbrecht, P., & Swart, E. (2002). Including a learner with physical disabilities: Stressful for teachers?. *Koers*, 67(1): 77-99.
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83.
- Erenberg, A., Lemons, J., Sia, C., Trunkel, D. & Ziring, P. (1999). Newborn and infant hearing loss: detection and intervention. American Academy of Pediatrics. Task Force on Newborn and Infant Hearing, 1998-1999. *Pediatrics*, 103(2), 527.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 25-36.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler (2. baskı)*. Pegem Akademi: Ankara.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Ferguson, G. A. & Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Fernández-Viáder, M. D. P. & Fuentes, M. (2004). Education of deaf students in Spain: Legal and educational politics developments. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 327-332.
- Fernández-Viáder, M. D. P. & Fuentes, M. (2013) Observando estratégias e buscando soluções: a resolução de operações por adolescentes surdos. *Cadernos Cedes, Campinas*, 33(91), 369-386.
- Fidan, A. & Demirhan, E. (2018). *Özel eğitim bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin ve özel eğitim mesleki yeterliklerinin incelenmesi*. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS. (3rd Edition)*. Sage Publications Ltd., London.
- Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work?. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50.
- Fox, A. V. & Dodd, B. (1999). Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache. *Sprache Stimme Gehör*, 23, 183-191.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Francis, N. (2008). Exceptional bilingualism. *International Journal of bilingualism*, 12(3), 173-193.
- Friend, M. (2006). Special education. *Contemporary perspectives for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.
- Genç, G. A., Başar, F., Kayıkçı, M. E., Türkyılmaz, D., Fırat, Z., Duran, Ö. & arkadaşları (2005). Hacettepe Üniversitesi yenidoğan işitme taraması bulguları. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48, 119- 124.
- Girgin, Ü. (2013). Teacher strategies in shared reading for children with hearing impairment. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 249-268.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2006). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (6), 1-10.
- Gortner, L. (1998). *Hörscreening bei Neugeborenen: Aktueller Stand*. Dudenhausen JW, Gortner, L. (Hrsg.): Hören und Entwicklung. Risikoerkennung bei Neugeborenen. Ein Leitfaden der Stiftung für das behinderte Kind zur Förderung von Vorsorge und Früherkennung. Frankfurt/ Main: Medizinische Verlagswelt Umwelt und Medizin mbH.
- Gökçay, G., Boran, P., Çiprut, A. & Bağlam, T. (2014). Çocukluk dönemi işitme taramalarında ülkemizde ve dünyada güncel durum. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57, 265-273.
- Göl-Güven, M. (2016). *İşitme engelli olan çocukların Türk İşaret Dili (TİD) edinimini destekleyici eğitim malzemeleri geliştirme çalışması*. In. E. Arık (Ed.), Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları (pp. 445-469). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Gözütok, F. D. (1997). Nasıl bir öğretmen?. 3. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, 227-234.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data (4th Edition)*. New Jersey: Pearson.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*, 255-274. <http://www.jstor.org/stable/1163620>
- Güleç-Aslan, Y. Özbey, F. Sola-Özgüç, C. & Cihan, H. (2014). Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(31)*, 639-654.
- Gündüz, M. (2016). *Maariften eğitime*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Gürgür, H., Akçamete, G. & Vuran, S. (2005). Teachers opinions about implementation of curriculum of elementary schools for children with hearing impairments. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama. Educational Sciences and Practice. 4(7)*, 69-91.
- Gürgür, H., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(3)*, 507-539.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Hempel, J-M. & Krause, E. (2006b). Therapie kindlicher Schwerhörigkeit. Mit einem Jahrsollte jedes Kind hören können. *MMW-Fortschritt Medizin 19* (148), 30-33.
- Henke, K-D. & Huber, M. (1998). *Neonatales Hörscreening – Gesundheitspolitische Konsequenzen*. Dudenhausen, J. W., Gortner, L. (Hrsg.): Hören und Entwicklung. Risikoerkennung bei Neugeborenen. Ein Leitfaden der Stiftung für das behinderte Kind zur Förderung von Vorsorge und Früherkennung. Frankfurt/ Main: Medizinische Verlagswelt Umwelt und Medizin mbH.
- Herkenrath, P. (1998). *Hörstörungen und verzögerte Entwicklung*. Dudenhausen, J. W., Gortner, L. (Hrsg.): Hören und Entwicklung. Risikoerkennung bei Neugeborenen. Ein Leitfaden der Stiftung für das behinderte Kind zur Förderung von Vorsorge und Früherkennung. Frankfurt/ Main: Medizinische Verlagswelt Umwelt und Medizin mbH.
- Hildmann, A. (1998). *Versorgung bei neonatalen Hörstörungen*. Dudenhausen, J. W., Gortner, L. (Hrsg.): Hören und Entwicklung. Risikoerkennung bei Neugeborenen. Ein Leitfaden der Stiftung für das behinderte Kind zur Förderung von Vorsorge und Früherkennung. Frankfurt/ Main: Medizinische Verlagswelt Umwelt und Medizin mbH.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods, 2(1)*, 104-121.
- Hyde, M. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness and Education International, 6(2)*.

- Hyde, M. Zevenbergen, R. & Power, D. (2003). Deaf and hard-of-hearing students' solving of arithmetic word problems. *American Annals of the Deaf*, 148, 56-64.
- Hyde, M., Zevenbergen, R. & Power, D. (2003). Deaf and hard of hearing students' performance on arithmetic word problems. *American Annals of the Deaf*, 148(1), 56-64.
- Israelite, N. K. & Hammermeister, F. K. (1986). A Survey of teacher preparation programs in education of the hearing impaired. *American Annals of the Deaf*, 131(3), 232-237.
- İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Eğitiminin Kaynaştırma Öğretmenlerinin BEP Yeterliliklerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İslamoğlu, A. H. & Alınacı, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş. İstanbul.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International/Erlbaum.
- Kaner, S., Şekercioğlu G. & Yellice-Yüksel, B. (2008a). *Öğretmen Mesleki Öz-yetkinlik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karakoç, F. Y. & Dönmez L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme Engelli Öğrenciler ve Normal İşiten Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-88.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kass, R. A. & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.

- Kauffman, J. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60, 6-16.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kemaloğlu, Y.K. (2014). Konuşamayan İşitme Engellilerin (Sağırkların) Tarihi. *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, 22(1), 14-28.
- Kemaloğlu, Y. K. (2017). *İşitme yetersizliği: Yaygınlık ve nedenler*. Gürgür, H., Şafak, P. (Ed.) İşitme ve görme yetersizliği. (2-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Kemp, D. T. (2002). Otoacoustic emissions, their origin in cochlear function and use. *British Medical Bulletin*, 63, 223-41.
- Kırman, A. & Yıldırım-Sarı, H. (2011). İşitme engelli çocuk ve adölesanların sağlık durumları. *Güncel Pediatri Dergisi*, 9, 85-92.
- Kızılkaya, H. (2021). *Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliklerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirk, R. E. (1982). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*. Belmont: Brooks/Cole Publishing Company.
- Klinke, R. (1998). *Hören lernen. Es geht nicht ohne frühkindliche Erfahrungen*. Dudenhausen JW, Gortner L (Hrsg.): Hören und Entwicklung. Risikoerkennung bei Neugeborenen. Ein Leitfaden der Stiftung für das behinderte Kind zur Förderung von Vorsorge und Früherkennung. Frankfurt/ Main: Medizinische Verlagswelt Umwelt und Medizin mbH
- Knors, H., & Marschark, M. (2015). *Educating deaf learners: Creating a global evidence base*. New York, NY: Oxford.
- Knors, H., Brons, M. & Marschark, M. (2019). *Deaf education beyond the western world: Context, challenges, and prospects*. Oxford University Press.
- Koçyiğit, M. & Tekel, E. (2021). Akademik Örgütlerde Kindarlık Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 547-568. DOI: 10.33711/yyuefd.919429.
- Kurt, B. (2017). İşitme engelliler okullarında çalışan türkçe öğretmenlerinin türkçe eğitimine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 43, 381-392.
- Lauer, N. (2001). *Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter*. Stuttgart, New York. Thieme.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2013). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. (3rd ed.). Routledge, New York and London.
- Leonhardt, A. (1999). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. München: Reinhardt

- Leonhardt, A. (2010). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. (3. Auflage)*. München: Reinhardt.
- Löwe, A. (1992). *Hörgeschädigtenpädagogik international*. Heidelberg.
- Luckner, J. (1991). The competencies needed for teaching hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 136(1), 17-20.
- Luckner, J. L. & Carter, K. (2001). Essential competencies for teaching students with hearing loss and additional disabilities. *American Annals of the Deaf*, 146(1), 7-15.
- Lüdtke, K. (1989). *Besseres Hören*. Hamburg: Germa Press.
- Mandke, K. & Chandekar, P. (2019). 'Deaf Education in India', in H. Knoors, M. Brons & M. Marschark (eds). *Deaf Education Beyond the Western World: Context, Challenges, and Prospects* (New York, Oxford University Press), 261–284. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880514.003.0014>.
- Mapp, I. & Hudson, R. (1997). Stress and coping among African American and Hispanic parents of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 47-57.
- Marschark, M. & Spencer P. E. (2009). *Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Children: An International Review*. Trim Co. Meath: NCSE
- Marschark, M., Shaver, D. M., Nagle, K. M., & Newman, L. A. (2015). *Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students from individual, household, communication, and educational factors*. *Exceptional Children*, 81(3), 350–369.
- Marschark, M., Spencer, P. E. & Nathan, P. E. (2011). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Volume 1, 2nd Edition. Oxford University Press Inc. New York.
- Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J. & Sapere, P. (2011). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: Teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543540>.
- Mayberry, R. I. & Squires, B. (2006). *Sign Language: Acquisition*. In: Keith Brown, (Editor-in-Chief) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Second Edition, volume 11, pp. 291-296. Oxford: Elsevier.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Auflage. Weinheim: Psychologie, Beltz. Basel.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- MEB, (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB, (2016). MEGEP. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Modülü, İşitme Yetersizliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Resmi Gazete tarih: 07/07/2018 ve sayısı: 30471). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Mehrenberg, R. L. (2013). Red tape and green teachers: The impact of paperwork on novice special education teachers. *International Journal of Special Education*, 28(1), 80-87.
- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M., & Hesse-Biber, S. (2012). Triangulation and mixed methods research: Provocative positions. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 75-79. <https://doi.org/10.1177/1558689812437100>
- Moeller, M. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106, 1-9.
- Moeller, P. M. (2007). Current state of knowledge: psychosocial development in children with hearing impairment. *Ear and hearing*, 28, 729-739.
- Moeller, P.M., Tomblin, J. B, Yoshinaga-Itano, C., McDonald Connor, C. & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 28, 740-753.
- Moore, D. F. (1997). *Educating the deaf: Psychology, Principles and Practices*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Moore, D. F. & Martin, D. S. (2006). *Deaf Learners: Developments in Curriculum and Instruction*. Washington: Gallaudet University Press.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation (2th edition)*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morton, N. E. (1991). Genetic epidemiology of hearing impairment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 630(1), 16-31.
- Nicholas, J. G. & Geers, A. E. (2003). Personal, social and family adjustment in school-aged children with a cochlear implant. *Ear and hearing* 24(1), 69S-81S.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1913>.

- Oudesluys-Murphy A. M., Van Straaten, H. L., Bholasingh, R. & Van Zanten, G. A. (1996). Neonatal hearing screening. *European Journal of Pediatrics*, 155(6), 429-35.
- Oyler, R., Oyler, A. & Matkin, N. (1988). Unilateral hearing loss: demographics and educational impact. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 19, 201-209
- Özden, Y. (2005). Eğitimde Yeni Değerler: *Eğitimde Dönüşüm (6. Baskı)*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods [Nitel Araştırma Değerlendirme Yöntemleri]* (Çeviri. F. I. Bilican, & Y. Dede). Thousand Oaks, California: Sage.
- Peck, J. E. (1995). Development of hearing. Part III. Postnatal development. *Journal of the American academy of Audiology*, 6, 113-123.
- Piştav Akmeşe, P & Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (2), 296-332. DOI: 10.12984/egeefd.280747.
- Piştav Akmeşe, P ve Kayhan, N. (2019). Investigation of difficulties faced by special education teachers and their self-efficacy beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1 (1), 57-69. DOI: 10.37233/TRSPED.2019.0103
- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 1-26.
- Piştav- Akmeşe, P. & 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*, 40, 88-112. DOI: 10.21764/efd.45205
- Piştav-Akmeşe, P., Kayhan, N., Kirazlı, G., Ögüt, F. & Kirazlı, T. (2018). Odyoloji ve konuşma bozuklukları alanında lisansüstü eğitim öğrencilerinin işitme kayıplı çocukların dil, konuşma ve iletişim becerilerinin desteklenmesi ve eğitimleri hakkındaki görüşleri. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 13-23.
- Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage.
- Power, D., & Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard of hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 302-311.
- Pöhle, (1994) in: Leonhardt A.: Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik; Reinhardt Verlag. S. 53.

- Prieve, B. A. & Stevens, F. (2000). The New York State universal newborn hearing screening demonstration project: introduction and overview. *Ear and Hearing*, 21(2), 85-91.
- Probst, R. (2008). *Mittelohr*. Probst R, Grevers G, Iro H (Hrsg.): Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde. Stuttgart: Thieme, 3. Auflage.
- Ptok, M. & Ptok, A. (1996). Die entwicklung des Hörens. *Sprache Stimme Gehör*, 20, 1-5.
- Punch, R. & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16(4), 474-493.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sacks, O. (1992). *Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen*. Reinbek bei Hamburg.
- Sağlam-Tekir, H. (2015). *Osmanlı Devleti'nde sağır, dilsiz ve âmâların ve ailelerinin arzuhalleri*. (Eds: A. R. Aydın, İ. Keskin ve N. Z. Yelçe). Engellilik Tarihi Yazıları. İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Sarı, H. & Pürsün, T. (2016). *Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma / Bütünleştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarı, H. (2010). *Evaluation of educational performances of children with special needs in inclusive preschools*, April 21-24, 2010, 4/23/2010, From 1:15 pm-2:15 pm in Room Jackson E. in the Gaylord Opryland Hotel and Convention Center, in Nashville, Tennessee, USA.
- Sarı, H. (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarı, H. (2018). *İşaret dilinin tarihsel temelleri*. Özel Eğitim Doktora Yayınlanmamış Ders Notları (4. Hafta), Konya.
- Sarı, H., Aslan Bağcı, Ö. & Gökdağ, H. (2021). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan türk işaret dilinin gelişimi, yeri ve önemi: Kaynak tarama. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 20-43.
- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2005). An Analysis of the Relationships Between Identity Patterns of Turkish Deaf Adolescents and the Communication Modes Used in Special Residential Schools for the Hearing Impaired and Deaf. *Deafness and Education International*, 7(4), 206–222.
- Sarı, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (inset) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9:3, 131-146, DOI:10.1179/146431507790559996

- Sarıkaya, B. & Börekçi, M. (2016). İşitme engelli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Erzurum ili örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 66, 177-194. Doi:10.17753/Ekev646.
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarıkaya, E. & Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 31-61. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m.
- Schauwers, K., Gillis, S., Daemers, K., De Beukelaer, C., De Ceulaer, G., Yperman, M. & Govaerts, P. (2004). Normal hearing and language development in a deaf-born child. *Otology and Neurotology*, 25(6), 924-929.
- Scheetz, N. (2004). *Psychosocial aspects of deafness*. Boston: Allyn & Bacon.
- Scheetz, N. C. (2012). *Deaf education in the 21st century: Topics and trends*. Boston, Mass.; London: Allyn & Bacon.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 40-45.
- Sel, A. & Yıldız, Z. (2020). *Öğretmenlerin engelli bireylere yönelik algı ve tutumu: Ölçek geliştirme, analizi ve yorumu*. Ankara: İKSAD Publishing Home.
- Shin, J., Poling, J., Park, H. C. & Appel, B. (2007). Notch signaling regulates neural precursor allocation and binary neuronal fate decisions in zebrafish. *Development*, 134(10), 1911-1920.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spormann-Lagodzinski, M., Nubel, K., König, O. & Gross, M. (2003). *Ätiologie und Prävalanz permanenter kindlicher Hörstörungen in Deutschland*. Dt. Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie, 20. Wissenschaftliche Jahrestagung der DGPP, Rostock.
- Standley, L. (2005). *Sociolinguistic perspectives on the education of deaf children in inclusion placements*. ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism.

- Stinson, M., & Kluwin, T. (2011). *Educational consequences of alternative school placements*. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of Deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 47–62). New York, NY: Oxford
- Stinson, M., & Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163–175.
- Stinson, M., & Kluwin, T. (2003). *Educational consequences of alternative school placements*. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 52–64). New York: Oxford University Press.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., Pettipher, R. & Oswald, M. M. (2004). Developing inclusive school communities: Voices of parents of children with disabilities. *Education as Change*, 8(1), 80-108.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şişman, M. (2009). Teacher's competencies: A modern discourse and the rhetoric. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 63-82.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tanyeri, Y. (2016). İzmir Sağırlar Okulu. *Turk Arch Otorhinolaryngol*, 54, 1-4.
- Taşkın, Ç. & Akat, Ö. (2010). *Araştırma Yöntemlerinde Yapısal Eşitlik Modelleme*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomson, D. C., McPhillips, H., Davis, R. L., Lieu, T. A., Homer, C. J & Hefand, M. (2000). Universal newborn hearing screening – summary of evidence. *Journal of the American medical association*, 286, 2000-2010.
- Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 247-258.
- Tiryaki, E. N. (2015). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan materyaller üzerine bir değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 1-8.

- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. DOI: 10.47105/nsb.847688
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.746234>
- Tucker, S. M. (1994). Hörverlust – Screening und Therapie in der Praxis. *Annales Nestlé*, 52, 67-74.
- Turan, Z. (2012). *İşitme kayıplı bebeklerin eğitimi*. 22. Özel Eğitim Kongresinde Sunulan Bildiri. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Turgut, K. & Taşçı, S. S. (2011). A historical perspective on first deaf schools, education methods and deafness in Turkey: 1889. Paper presented at SIGN5 (*International Conferences of Sign Users*). Gazi University, Ankara.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Examination of writing skill in terms of some variables. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(1-2), 113-123.
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21. Century*, 64, 95-107.
- Uyanık, Ş. (2019). *İşitme yetersizliği olan öğrenciler*. (Eds: Çakıroğlu, O.) Özel Eğitim 1. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Erzurum.
- Uysal, A. (2010). *İşitme engellilerde Türkçe öğretimi, sorunlar, öneriler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174–181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.007>
- Villa, R. (1996). Preparing teachers to support inclusion: Pre-service and in-service programs. *Theory into Practice*, 35(1): 42–50.
- Vogel, H. (1999). *Geschichte der Gehörlosenbildung*. In: Beecken, Anne; Keller, Jörg; Prillwitz, Siegmund; Zienert, Heiko: Grundkurs Deutsche Gebärdensprache. Stufe I. Hamburg, 46-49.
- Vohr, B., Jodoin-Krauzyk, J., Tucker, R., Johnson, M. J., Topol, D. & Ahlgren, M. (2008). Early language outcomes of early-identified infants with permanent hearing loss at 12 to 16 months of age. *Pediatrics*, 122(3), 535-44.

- Vostanis, P., Hayes, M., Du Feu M. & Warren, J. (1997). Detection of behavioural and emotional problems in deaf children and adolescents: Comparison of two rating scales. *Child: Care, Health and Development*, 23, 233-246
- White, K. R., Vohr, B. R., Maxon, A. B., Behrens, T. R., McPherson, M. G & Mauk, G. W. (1994). Screening all newborns for hearing loss using transient evoked otoacoustic emissions. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 29(3), 203-217.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E. & Kabakçı-Yurdakul, I. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 153-174.
- Yazçayır, G. H. & Girgin, M.C. (2019). İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 56-77.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoshinaga-Itano, C. (1999). Benefits of early intervention for children with hearing loss. *Otolaryngol Clin North Am*, 32, 1089-102.
- Yoshinaga-Itano, C. & Apuzzo, M. L. (1998). Identification of hearing loss after 18 months of age is not early enough. *American annals of the deaf*, 143(5), 380-387.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, B. A. & Mehl, A. L. (1998). Language of early and lateridentified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102, 1168-1171.
- Zumach, A., Chenault, M. N., Anteunis, L. J. C. & Gerrits, E. (2011). Speech perception after earlylife otitis media with fluctuating hearing loss. *Audiology and neurotology*, 16, 304-314.

İnternet Kaynakları

- CEC, (2018). Council for Exceptional Children. *CEC Knowledge and Skill Base for All Beginning Special Education Teachers of Student Who are Deaf and Hard of Hearing*. Erişim adresi: <https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2020-07/Initial%20Specialty%20Set%20%20DHH%20%20Revalidated%202018.pdf> (Erişim Tarihi: 01.09.2020).
- CEC, (2015). Council for Exceptional Children. *CEC Professional Standards*. Erişim adresi: <https://www.cec.sped.org/Standards> (Erişim Tarihi: 09.10.2021).
- CED, (2020). Council on Education of the Deaf. *CED Program Review Rubric*, Revised, February, 2020. Erişim adresi: https://councilondeafed.org/wp-content/uploads/2020/05/CED-Program-Review-Rubric-Rev_Feb-2020.pdf. (Erişim Tarihi: 01.09.2021).

- Glennie, E. (1993). Hearing Essay. Erişim adresi: <http://whshs.weatherfordisd.com/ourpages/auto/2013/11/20/44541652/The%20Hearing%20Essay.pdf> (Erişim Tarihi: 01.08.2021).
- MEB ÖEHY, (2006). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 5 Mayıs). Resmî Gazete (Sayı: 26184). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm> (Erişim Tarihi: 08.03.2021).
- MEB ÖEHY, (2010). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2010, 6 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 27619). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100622-2.htm> (Erişim Tarihi: 13.05.2021).
- MEB ÖEHY, (2012). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012, 21 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 28360). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm> (Erişim Tarihi: 15.05.2021).
- MEB ÖEHY, (2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim Tarihi: 15.05.2021)
- MEB ÖEHY, (2020). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020, 11 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 31152). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/06/20200611-1.htm> (Erişim Tarihi:17.06.2021).
- National Association for Special Educational Needs. (2020). Erişim adresi: <https://nasen-prod-asset.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fspublic/nasen%20Annual%20Report%202020.pdf> (Erişim Tarihi:11.09.2021).
- National Deaf Children's Society. (2020). Erişim adresi: <http://btckstorage.blob.core.windows.net/site14723/CHSWG%20Update%20Report%20Autumn%202020.pdf> (Erişim Tarihi:11.09.2021).
- Nwadinobi V.N. 2019. Hearing impairment. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/336025368>. (Erişim Tarihi:17.06.2021).
- Özyar, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme politikaları. Erişim adresi: http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunu.htm (Erişim Tarihi:17.06.2021).
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. Erişim adresi: <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> (Erişim Tarihi:27.07.2020).

www.academy.pubs.asha.org. (2021). American Speech-Language-Hearing Association. (Erişim Tarihi: 30.08.2021).

www.myk.gov.tr. (2020). Mesleki Yeterlilik Kurumu. (Erişim Tarihi: 04.08.2020).

www.sgb.meb.gov.tr. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. (Erişim Tarihi: 14.06.2021).



EKLER

- EK 1:** ÖYEP-İşitme Eğitim Programının İhtiyaç Analizine İlişkin Görüşme Formu
- EK 2:** İhtiyaç Analizi İçin Yapılan Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Transkript Örneği
- EK 3:** Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı
- EK 4:** Sakarya İlinde Yapılacak ÖYEP İşitme Uygulaması İçin İzin Alınan Okullar Listesi
- EK 5:** Etik Kurul Onayı
- EK 6:** Katılımcı Formu Örneği
- EK 7:** ÖYEP-İşitme Eğitim Programının Üniteleri
- EK 8:** ÖYEP-İşitme Eğitim Programı Kazanımlar Tablosu
- EK 9** ÖYEP-İşitme İçerik Değerlendirme Formu
- EK 10:** ÖYEP-İşitme Uygulama Öğretim Planları ve Değerlendirme Formu (Örnekleri)
- EK 11:** ÖYEP-İşitme Uygulama Gözlem Formu
- EK 12:** ÖYEP-İşitme Oturum İçeriği ve Süreleri Çizelgesi
- EK 13:** ÖYEP-İşitme Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu
- EK 14:** İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (Örnek Maddeler)

EK 1: ÖYEP-İşitme Eğitim Programının İhtiyaç Analizine İlişkin Görüşme Formu

Saygıdeğer öğretmen arkadaşım;

Bu görüşmede İşitme Engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ile ilgili olarak hazırlanmış olan bir eğitim programında bulunması gereken konu ve alanları belirleyebilmek için düşüncelerinizi almaya yöneliktir. Kişisel verileriniz ve sorulara vermiş olduğunuz cevaplar bilimsel etik çerçevesinde gizli tutularak sadece araştırmacılar tarafından ulaşılabilecek ve toplu olarak analiz edilecektir. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, böylelikle hiçbir veri atlanmamış olacaktır.

Görüşmenin ortalama 30 dakika süreceğini düşünmekteyim.

Soru: İşitme engelliler ile çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterlikleri arttırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyarsınız.

Promptlar (ipuçları):

- İletişim Yöntemleri
- İşitme engelli çocukların gelişim özellikleri
- İşitme engelli çocukların kullandığı cihazlar
- İşitme engelli çocukların tanınmasında kullanılan tanılama yöntemleri
- İşitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri
- İşitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri
- İşitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan eğitim programı (kazanımlar, seviyeye ve öğrenci özelliklerine uygunluk)
- İşitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan eğitsel materyaller
- İşitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan BEP' ler

Ek 2: İhtiyaç Analizi İçin Yapılan Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Transkript Örneği

02 Nolu Görüşme Transkripti

Araştırmacı: Merhaba ben Özlem. Bu görüşmede İşitme Engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ile ilgili olarak hazırlanmış olan bir eğitim programında bulunması gereken konu ve alanları belirleyebilmek için düşüncelerinizi almak istiyorum. Kişisel verileriniz ve sorulara vermiş olduğunuz cevaplar bilimsel etik çerçevesinde gizli tutularak sadece araştırmacılar tarafından ulaşılabilecek ve toplu olarak analiz edilecektir. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, böylelikle hiçbir veri atlanmamış olacaktır. Görüşmenin ortalama 30 dakika süreceğini düşünmekteyim. İzninizle ilk sorumu sorarak başlamak isterim.

Araştırmacı: İşitme engelliler ile çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterlikleri arttırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyarsınız.

Öğretmen: Özellikle şunu söyle belirteyim. İki senedir iki farklı işitme engelli öğrencim vardır ve bu öğrenciler ile alana geçiş yapmış oldum. Özel eğitimde farklı engel grupları ile çalıştım. Bu alanda bir okul öncesi kökenli bir öğretmen olarak çoğu zaman yetersizliğim oluyor. Bunu gerek yazılı kaynaklar ile birebir alan mezunu diğer öğretmen arkadaşlar ile fikir alışverişi yaparak bazı gereksinimlerimi tatmin etmeye çalışıyorum. Tabi ki şu aşamada cihazlar yeni, yapılan işlemler yeni, çocuklar için öğrenme süreçlerinde farklı öğretim yöntemleri geliştiriliyor. Bu konuda bizler alandan mezun olmadığımız için yetersiz kalıyoruz. Bu konularda seminerlerin olmasını çok isterim. Birebir bu cihazların işleyiş biçimleri ve bu sürecin takibi konusunda çocukların ailelerinden destek almak zorunda kalıyorum. Cihazın dönemselsel olarak sık sık pilinin bittiğini, cihazın arızalandığı dönemlerde çocuklara rahatsızlık verdiğini ve çocuğun farklı tepkilerle belirttiğini aile bir nebze olsun gözlemleyebiliyor ama bizler alan mezunu olmadığımız için bunu ancak birbirimize sorarak ve fikir alışverişi yaparak öğrenebiliyoruz. Bu anlamda cihazın işleyiş konusunda bizlerin yani özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin de ekstra eğitim almasını istiyoruz. Bu konularda yetersizlikler yaşadım ve yaşıyorum da.

Araştırmacı: Evet anlıyorum peki işitme engelli öğrencilerin iletişim modelleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

Öğretmen: Çalıştığım yaş grubu 0-6 yaş olduğu için işaret dili şu dönemde fazla kullanılmıyor ve okuma ve şema şekli çalışmalarına daha fazla önem veriliyor. İşaret dilini kendi imkanlarımla öğrenmeye çalıştım ama alanımda kullanmaya imkanım olmuyor. Ama bu çocukların kendilerini ifade etmeleri konularında vücut dilini kullandıklarını biliyorsunuz. Kendince işaret dili veya vücut dili geliştiriyorlar. O aşamada hani bu sürecin aslında alt yapısının oluşması gerekir. Yani bu öğrenciler bize verilmeden önce ön hazırlık olarak bu eğitimlerin olabileceği konusunda bilgi almayı çok çok isterim. İşitme hani konusunda çocuğun hani bir noktadan tıkanıp kendi cihazını bile tanımada sürekli cihazını atma ve son zamanlarda cihazların volümleri çoğalması nedeniyle de ailesi çocukların baş ağrısı olduğunu söylüyor. Bu konuları ailelerinden öğreneceğime bize bu konularda eğitim veya seminerlerin verilmesi ile kendimizin öğrenmesini daha çok isterim.

Araştırmacı: Peki hocam işitme engelli öğrencilerin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi almaya ihtiyaç duyuyor musunuz?

Öğretmen: Hocam, işitme engelli öğrencimle çalışırken belki de en çok ihtiyacım olan konu onun gelişim özellikleridir. Şunun bilincindeyim fiziksel ve zihinsel olarak normal akranlarından ayrılan çok farklı özelliklere sahip değil ama dil gelişimi için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Bu öğrencilerin bizi ne kadar anladığını bile bilmiyorum. Söylediklerimi benim söylediğim anlamda anlamlandırabiliyor mu? Bunu merak ediyorum. Beni anlaması için ne yapmalıyım mesela. Bu nedenle ben kendi adıma söyleyeyim dil gelişimlerini bilmek sınıfta benim işimi kolaylaştırır. Özellikle özel eğitime muhtaç 0-6 yaş çocukların dil gelişim özellikleri, psikomotor ve bilişsel gelişimleri ile ilgili eğitimlerin verilmesi faydalıdır. Eğer eğitimlere geç başlarsalar da bu dönem ile ilgili özelliklerin öğrenilmesi de geç kalınmış oluyor. Yani alıcı dil dönemi de kaçırmış oluyorlar. Cihazı geç kullanmış oluyorlar. Maalesef Türkiye’de bunların ameliyatları yapılmadığı veya ameliyat aşaması uzun sürdüğü içinde alıcı dil aşaması geç kalınmış oluyor. Özellikle okul öncesi için kritik dönem çok çok önemli olduğu için biz eğitimciler alt yapı olarak nereden yakalayacağımızı bilirsek bizde öğrenme sürecini çocuk üstünde denememiş oluruz. Alıcı dil özellikle de motor gelişimlerinde iki seneki öğrencilerimde herhangi bir sorun yoktu. Ama özellikle dediğim gibi bu konularda destek almak bizim için çok çok iyi olacaktır.

Araştırmacı: Hocam, sizce işitme engelli çocukların tanınmasında kullanılan tanılama yöntemlerini bilmek işinizi kolaylaştırır mıydı?

Öğretmen: Öğretmen olarak özellikle tanılama konusu tıkanığımız bir noktadır. Özel eğitim kurumları ve 0-6 yaş grubu çocuklar için Türkiye’ de çok az bu şekilde sınıf var. Biz de ilimiz olarak ilklerden olmuş oluyoruz. Fakat imkanlarımız çok kısıtlı olduğu ve yeteri kadar işitme engelliler için eğitimci yetişmediği için mecburen alıyoruz yani alanda kendini ilerleten veya çabası olan öğretmenler biraz da mecburiyetten bu şekildeki öğrencileri alıyoruz ama bizler için en önemli olan tanılama aşamasından sonra performans düzeyine göre daha düzenli ve işitmeye yönelik sınıflarda, binalarda yetersiz konumdadır. Ve ayrıca eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Ama öğretmenlerin yapabilecekleri gerçekten çok sınırlı. Buradaki bu şekildeki problemler daha çok idari ve rehberlik kısımlarını ilgilendiriyor.

Araştırmacı: Evet hocam, işitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan eğitsel materyaller ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Örneğin siz öğrenciniz için materyal hazırlar mısınız?

Öğretmen: Meb ve Özel Eğitim genel müdürlüğü bu şekildeki öğrencilerin eğitimi için materyaller konusunda etkinlikler ve çalışmalar gerçekleştirdi. Özellikle işitme engelliler için yapılan materyaller çoğaltılıp dağıtıldı. Ama bu tür materyaller özellikle de daha üst yaş grubu öğrenciler için yapıldığından dolayı bizim yaş grubu öğrencilerimize gelene kadar yeterli gelmiyor. Elbette kendimiz bu öğrenciler için materyaller geliştirelim. Hatta ben de bu tür aktivitelerin yapıldığını yarışmalara katıldım ve derece ile de döndüm. Özellikle bu alana girdikten sonra işitme ve görme alanlarının çok daha hassas alanlar olduğunu gördüm. Ayrıca bu alanlarda öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi ile ilgili, öğretmenin materyalini kendi oluşturması konusunda da desteklenmesi gerekir. Mobil uygulamalar güzel ama 0-6 yaşın ve bir de görev yaptığım bu okul doğrudan işitme engelliler için bir okul olmadığı için genelde mobil uygulamalar sınırlı kullanılıyor. Öğretmenlerin kendi materyallerini kendi hazırlamasını çok isterim.

Araştırmacı: Hocam sizce işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin işitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda bir eğitim alması gerekli midir?

Öğretmen: Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda kendilerini geliştirmesini çok isterim. Şimdi şöyle düşünün bu çocukla ben sözel olarak iletişime geçemiyorum. Ve bizler

derslerimizde daha çok sözel anlatım yapıyoruz. O zaman ben bu çocuğa nasıl öğretim yapacağım. Hatta kendim bir hafta öncesinde bu konuda bakanlığın düzenlemiş olduğu bir çalışmaya katıldım. Bu anlamda yapılması gereken gerçek anlamda çok çok şey var. Özellikle de ölçek ve değerlendirmeler kısmında bir öğretmen ile halledilebilecek bir şey değil. Genel olarak kurum olarak çalışılmalı ve MEB in de bunu desteklemesi gerekir.

Araştırmacı: Peki hocam işitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan BEP'ler hakkındaki düşüncelerinizi öğrenebilir miyim? Örneğin sizce işitme engelli öğrenciler için BEP yapmaya gereksinim duyar mısınız? BEP hazırlama konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip misiniz? Bu konuda eğitim almaya ihtiyaç duyuyor musunuz?

Öğretmen: Özel eğitim dendiğinde bireysel eğitim yani BEP programı aklımıza geliyor ki geleneksel olarak BEP alanında kişiye özel olarak hazırlanan BEP'lerin işitme engelliler öğrencilere yönelik ayrı bir programın olması gerekir. Hatta biz bunu katıldığımız her çalıştayda da özellikle vurguluyoruz. Ortak bir program belirlenmeye çalışılıyor fakat bu gerçek anlamda mümkün değil. Çünkü işitme engelli bir çocuk ile engelli olmayan bir çocuğun gereksinimleri aynı değildir ve siz bunu yaşarken daha iyi anlıyorsunuz. Bunun içindir ki işitme engelliler için farklı bir program içinde ekstra bireysel eğitim olması gerekir. Her ne kadar 0-6 yaş grubu için burada grup eğitimi gözükse de alt tabanlı olarak bireysel eğitim destekli olmalı ve cihaz özelliklerine ve duyma seviyelerine göre çocuklarda kendi aralarında özellikle bir işitme sınıfı kurulmalı ki grup eğitiminde daha iyi yeterlik kazanabilsin. İki üç öğrencimiz oluyor ve ister istemez performansları en yakın olan sınıflara dağıtılıyor ama cihazımız yok, yeri geldiğinde akustik ortamımız yok ama düzeyi ondan daha yüksek olan öğrenci ile aynı sınıfa getiriyorsunuz, çocuk bu seferde bocalama yaşıyor. Ayrıca bu durumda da davranış problemi ortaya çıkıyor. Ya yetersizlik olarak kendini içeri çekiyor. Bu çocukların eğitimi için her ne kadar grup eğitimi olursa olsun, işitme sınıflarının olması ve kendi performansları arasında değerlendirilmesi gerekiyor. Kazanımlar konusunda yetersiz kaldığımız noktalardan birisi de bu ki bunlar içinde özel BEP programlarının hazırlanması gerekir. Kendi aralarında işitme engellilere sınıflar ve BEP kazanımlarının hazırlanması gerekir diye düşünüyorum. BEP hazırlanması konusunda eğitime veya eğitim desteğine ihtiyacımız vardır.

Araştırmacı: Hocam, zaman ayırıp görüş ve düşüncelerinizi paylaşarak bu bilimsel araştırmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

EK 3: Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74060378-44-24948742
Konu : Araştırma İzni (Özlem Aslan BAĞCI)

03/05/2021

VALİLİK MAKAMINA

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Özlem Aslan BAĞCI, 08.04.2021 tarihli ve 34976 sayılı dilekçesinde "İşitme Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Mesleki Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi " konulu anket çalışmasını Serdivan, Adapazarı ve Kaynarca ilçesinde bulunan resmî/özel okullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediğini bildirmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının Serdivan, Adapazarı ve Kaynarca ilçesinde bulunan resmî/özel okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi hâlinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/05/2021

Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Anket Örneği (34 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok Adapazarı / SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

Bilgi için: İslam YAVUZ (1231)

E-Posta: kultur54@meb.gov.tr

Unvan : Büro Hizmetleri

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:2642513611

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6e9b-dc6a-3611-9968-cb20 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4: Sakarya İlinde Yapılacak ÖYEP İşitme Uygulaması İçin İzin Alınan Okullar Listesi

Uygulama Yapılacak Okulların Ad İlçe -İl Listesi

Okulun Adı	İlçe	İl
Serdivan Anadolu İmam Hatip Lisesi	Serdivan	Sakarya
Hakkı Demir Ortaokulu	Serdivan	Sakarya
Nilüfer Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu	Serdivan	Sakarya
Şehit Fethi Sekin İlkokulu	Serdivan	Sakarya
Serdivan Özel Eğitim Anaokulu	Serdivan	Sakarya
Sakarya Üniversitesi SAU Vakfı Özel Okulları	Serdivan	Sakarya
Berna Yılmaz Ortaokulu	Adapazarı	Sakarya
Şehit Mansur Cansız Anadolu İmam Hatip Lisesi	Kaynarca	Sakarya
Kaynarca Seyfettin Selim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Kaynarca	Sakarya
Kulaklı İlkokulu	Kaynarca	Sakarya
Yeşilova İlkokulu	Kaynarca	Sakarya

EK 5: Etik Kurul Onayı



NECMETTİN ERBAKAN
ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURULLAR

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:19/03/2021 Toplantı Sayısı:03 Karar No:2021/139
Araştırmanın Başlığı	İşitme Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Mesleki Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Hakan SARI
Yardımcı Araştırmacılar	Özlem ASLAN BAĞCI
Etik Kurul Kararı	Başvurunuz değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
Düzeltilme ise gerekçeleri	
Uygun Değil ise gerekçeleri	

ASLI GİBİDİR
29/03/2021

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

EK 6: Katılımcı Formu Örneği

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu çalışma, İşitme Engelli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Mesleki Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek için hazırlanan eğitim programının, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerine etkililiğini incelemen amacını taşımaktadır. Çalışma, Özlem ASLAN BAĞCI tarafından yürütülmekte ve sonuçları doktora tezi ile ortaya konacaktır/ öğretmenlerin mesleki gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme ve ölçek yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler mutlak gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Sakarya Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünden Özlem ASLAN BAĞCI' ya yöneltebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı */Araştırmacı Adı** :

İmza :

Adres :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 7: ÖYEP-İşitme Eğitim Programının Üniteleri

ÜNİTELER

1. İşitme Engellilik ve Tanımlar

1.1. Tanımlar (İşitme, İşitme Engeli, İşitme Kaybı, İşitme Eşiği nedir? İşitme Engelli Kimdir?)

1.2. Ülkemizde Tanılama ve Değerlendirme

1.3. Sınıflandırma (Oluştığı yere göre, Yaşa göre, İşitme kaybı derecesine göre)

1.4. Yaygınlık

1.5. İşitme Engelli Bireylerin Gelişimsel Özellikleri

1.6. İşitme Engelliliğin Öğrenmeye Etkisi

1.7. İşitme Engelli Çocukların Yasal Hakları

2. Eğitim Programları

2.1. Eğitim Modelleri / Yaklaşımları

2.2. Eğitim Programlarını Uyarlama

2.3. İşitme Engelli Bilingual Çocukların Eğitimi

3. İletişim Modelleri

3.1. Sözel – İşitsel Yöntem

3.2. İşaret Yöntemi

3.3. Karma Yöntem

3.4. Diğer Yöntemler

4. İşitme Engellilerin Eğitiminde Materyal ve Teknoloji

4.1. İşitme Cihazlarının Bakımı, Onarımı ve Ayarlanması

4.2. Koklear İmplantlar ve Etkili Kullanımı

4.3. Grup İşitme Cihazları

4.4. Ders Materyalleri

4.5. İleri Teknoloji

5. İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikler

5.1. Öğrenme- Öğretme Stratejileri

5.2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

6. Ortam Uyarlamaları

6.1. Fiziksel Ortam

6.2. Çocuğun Oturma Pozisyonu

6.3. Gürültünün Azaltılması

7. İşitme Engellilere Akademik Becerilerin Öğretimi

7.1. Okuma Yazma, Türkçe ve İletişim Becerilerinin Öğretimi

7.2. Matematik Becerilerinin Öğretimi

7.3. Sosyal Bilgiler Öğretimi

7.4. Fen Bilgisi Öğretimi

7.5. Fiziksel Eğitim, Spor ve Rekreasyon Becerilerinin Öğretimi

8. İşitme Engellilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi

8.1. Öğretmen Tutumları

8.2. Sınıf Atmosferi

8.3. Problem Davranışlara Müdahale

9. İşitme Engellilere Mesleki Becerilerin Öğretimi

9.1. Ülkemizde İşitme Engellilere Öğretilen Meslekler

9.2. İş ve Etik İlkeleri

9.3. İşitme Engellilerin Çalışabilecekleri Mesleki Alanlar

10. İşitme Engellilerin Eğitiminde Okul Aile ve Diğer Kurumların İş birliği

10.1. Okul – Aile İş birliği

10.2. Aile – Diğer Kurumların İş birliği

10.3. Toplum ve Etkili Bütünleştirme

11. İşitme Engellilerin Eğitiminde Geleceğe Bakış



EK 8: ÖYEP-İşitme Eğitim Programı Kazanımlar Tablosu

KAZANIMLAR

1. Ünite: İşitme Engellilik

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engellilik ile ilgili tanımları kavrar,
2. Ülkemizdeki tanılama ve değerlendirme sürecini kavrar,
3. İşitme engelliliği sınıflandırır,
4. İşitme engelliliğin yaygınlık oranlarını açıklar,
5. İşitme engelli bireylerin gelişimsel özelliklerini kavrar,
6. İşitme engelli bireylerin farklı gelişimsel özelliklerini karşılaştırır,
7. İşitme engelliliğin öğrenmeye etkisini değerlendirir,
8. İşitme engelli bireylerin yasal haklarını kavrar.

2. Ünite: Eğitim Programları

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan eğitim yaklaşımlarını açıklar,
2. Eğitim ortamlarında kullanılan eğitim yaklaşımlarının işitme engelli öğrenci açısından yararlarını tartışır,
3. Kaynaştırma/ Bütünleştirme uygulamalarının felsefesini kavrar,
4. İşitme engelli bireyler için değişik kademelerde eğitim programlarını uyarlayabilir,
5. İşitme engelli bireyler için BEP ve BÖP hazırlar,
6. İşitme engelli bireyler için BEP ve BÖP planlarını uygular,
7. İşitme engelli 153ilingual çocukların eğitimini açıklar.

3. Ünite: İletişim Modelleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engelli bireyler ile iletişim kurmanın önemini kavrar,
2. İşitme engelli bireylerin kullandığı iletişim modellerini söyler,
3. Sözel – İşitsel Yöntemi açıklar,
4. İşaret Yöntemini açıklar,
5. Karma Yöntemi açıklar,
6. İşitme engelli bireyler için kullanılan diğer iletişim yöntemlerini (dudak okuma, parmak alfabesi, vb.) bilir,
7. İşitme engelli bireyler için kullanılan iletişim yöntemlerini karşılaştırır,
8. İletişim yöntemlerinin işitme engelli bireylerin eğitimine yansımalarını değerlendirir.

4. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Materyal ve Teknoloji

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engelli bireyler için kullanılan işitme cihazlarının önemini kavrar,
2. İşitme engelli bireylerin kullandıkları işitme cihazlarının bakımı, onarımı ve ayarlanmasını açıklar.
3. Bireysel işitme cihazlarının neler olduğunu söyler,
4. Koklear implantı ve işitme engelli bireyler için önemini kavrar,
5. Koklear implantın hangi tür kayıplarda kullanılacağını açıklar,
6. Koklear implantın etkili kullanımını kavrar,
7. Grup işitme cihazlarının neler olduğunu söyler,
8. Grup işitme cihazlarının neden kullanıldığını açıklar,
9. İşitme engelli bireylerin öğretiminde ders materyalinin nasıl hazırlanacağını kavrar,
10. İşitme engelli bireyler ve program uyarlama için ders materyalinin önemini açıklar,

11. İşitme engelli bireyler için hazırlanmış ders materyalini değerlendirir,
12. İşitme engellilerin öğretiminde kullanılan ileri teknolojileri söyler,
13. İşitme engelliler için hazırlanmış ileri teknolojilerin faydalarını açıklar,
14. Bireysel ve grup işitme cihazlarının İşitme engelli bireylerin eğitimi ve sosyal hayatlarına katılımları ile ilgili faydalarını tartışır.

5. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikler

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engellilerin öğretiminde Öğrenme- öğretme stratejilerini açıklar,
2. İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
3. İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini karşılaştırır,

6. Ünite: Ortam Uyarlamaları

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engelli bireyler için fiziksel ortamın önemini kavrar,
2. İşitme engelli bireyler için fiziksel ortamın nasıl düzenlenmesi gerektiğini açıklar,
3. İşitme engelli bireyin sınıf içinde oturma düzeninin nasıl olması gerektiğini nedenleri ile birlikte söyler,
4. İşitme engelliler için hazırlanmış eğitim ortamlarında gürültünün önemini bilir,
5. İşitme engelliler için hazırlanmış eğitim ortamlarında gürültünün azaltılması için neler yapılması gerektiğini tartışır,

7. Ünite: İşitme Engellilere Akademik Becerilerin Öğretimi

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engelli bireylere okuma yazma öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,

2. Türkçe öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
3. İletişim becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
4. İşitme engelli bireylere Matematik becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
5. İşitme engelli bireylere Sosyal Bilgiler becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
6. İşitme engelli bireylere Fen Bilgisi becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
7. İşitme engelli bireylere fiziksel eğitim, spor ve rekreasyon becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
8. İşitme engelli bireylere akademik becerilerin öğretiminde öğretmenin rolünü tartışır,
9. İşitme engelli bireylerin akademik beceri gelişimini değerlendirir.

8. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engelli bireylerin eğitiminde öğretmen tutumlarının önemini kavrar,
2. İşitme engelli bireylerin eğitiminde sınıf atmosferinin önemini bilir,
3. İşitme engelli bireylerin olduğu bir sınıfta sınıf yönetimine dair gerekli tedbirleri açıklar.

9. Ünite: İşitme Engellilere Mesleki Becerilerin Öğretimi

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engelli bireylere kazandırılacak mesleki becerilerin neler olduğunu söyler,
2. İşitme engelli bireylere mesleki becerilerin öğretiminde öğretmenin rolünü tartışır.
3. İşitme engelli bireylerin mesleki becerilerini değerlendirir,
4. İşitme engelli bireylere mesleki becerilerin öğretiminde iş ve etik ilkeleri bilir,

5. İşitme engelli bireylere mesleki becerilerin öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
6. İşitme engellilerin çalışabilecekleri mesleki alanları açıklar,
7. İşitme engelli bireylere mesleki becerilerin öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini karşılaştırır.

10. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Okul Aile ve Diğer Kurumların İş Birliği

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engelliler için okul – aile iş birliğinin önemini açıklar,
2. İşitme engelliler için aile ve diğer kurumların iş birliğinin önemini açıklar,
3. İşitme engelli bireylerin sosyal hayata katılımını tartışır,
4. İşitme engelliler için etkili bütünleştirmenin önemini kavrar,

11. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Geleceğe Bakış

Bu üniteyi tamamladıktan sonra:

1. İşitme engelli bireylerin eğitimlerinin geçmişte nasıl yapıldığını bilir,
2. Günümüzde işitme engelli bireylerin eğitimlerini farklı boyutları ile değerlendirir,
3. Ülkemizde işitme engelli bireylerin eğitimleri için yapılması gerekenleri tartışır,
4. Günümüzde işitme engelli bireylerin toplumdaki yerini değerlendirir.

EK 9: ÖYEP-İşitme İçerik Değerlendirme Formu

IV. HAFTA

Oturum Hedefi: İşitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan materyal ve teknolojiyi tanıma.

Eğitim Süresi: 3 ders saati (40+40+40)

Kazanımlar:

1. İşitme engelli bireyler için kullanılan işitme cihazlarının önemini kavrar,
2. İşitme engelli bireylerin kullandıkları işitme cihazlarının bakımı, onarımı ve ayarlanmasını açıklar.
3. Bireysel işitme cihazlarının neler olduğunu söyler,
4. Koklear implantı ve işitme engelli bireyler için önemini kavrar,
5. Koklear implantın hangi tür kayıplarda kullanılacağını açıklar,
6. Koklear implantın etkili kullanımını kavrar,
7. Grup işitme cihazlarının neler olduğunu söyler,
8. Grup işitme cihazlarının neden kullanıldığını açıklar,
9. İşitme engelli bireylerin öğretiminde ders materyalinin nasıl hazırlanacağını kavrar,
10. İşitme engelli bireyler ve program uyarlama için ders materyalinin önemini açıklar,
11. İşitme engelli bireyler için hazırlanmış ders materyalini değerlendirir,
12. İşitme engellilerin öğretiminde kullanılan ileri teknolojileri söyler,
13. İşitme engelliler için hazırlanmış ileri teknolojilerin faydalarını açıklar,
14. Bireysel ve grup işitme cihazlarının İşitme engelli bireylerin eğitimi ve sosyal hayatlarına katılımları ile ilgili faydalarını tartışır.

Öğretim Yöntemi: Düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma.

Öğretim Materyali: İşitme Cihaz Teknolojisi sunumu, Koklear İmplant çalışma prensibi videosu, bireysel ve grup işitme cihazları görselleri, işitme engelli bireyler için hazırlanmış ders materyali örnekleri.

Oturum Süreci: Eğitimci, oturumun başında bir önceki oturumda yapılanları hatırlatılarak, kısa bir süre öğretmenler ile geçen haftaki konu üzerinde sohbet eder. Bu oturumda işitme engellilerin eğitiminde bireysel işitme cihazları, koklear implantlar, grup işitme cihazları ile ilgili bilgiler verileceği ifade edilir. İşitme cihazlarının işitme engelli öğrenci açısından önemi, işitme engelli öğrencilere yönelik ders materyali hazırlamada dikkat edilecek noktaları ve işitme engellilerin kullanabileceği ileri teknolojilerin üzerinde durulacağı söylenerek, öğretmenlere bu oturumda neler yapılacağı kısaca açıklandıktan sonra aşağıdaki sorular sorulur.

1. İşitme engellilerin kullandığı işitme cihazlarını tanıyor musunuz?
2. Sizce işitme engellilerin kullandığı bireysel işitme cihazları ve koklear implantlar öğrenciye hangi açılardan destek sağlar.
3. Kendinizi işitme engelli öğrenciniz için materyal hazırlama konusunda yeterli hissediyor musunuz?
4. İşitme engelli öğrenciler grup işitme cihazlarını hangi durumlarda ihtiyaç duyar?

Bu sorular yöneltilerek öğretmenlerin ön bilgileri eğitimci tarafından yoklanırken öğretmenlerinde konu hakkında düşünceleri sağlanır. Eğitime katılan öğretmenlere daha sonra içerik işitme cihaz teknolojisi sunumu ile eğitimci tarafından sunulur. Daha sonra koklear implant çalışma prensibi videosu, bireysel ve grup işitme cihazları görselleri ekrana yansıtılarak soru cevap şeklinde öğretmenlerin öğrendiklerini pekiştirmeleri sağlanır. İşitme engelli öğrenciler için materyalin önemi ve özellikleri, materyal hazırlamada dikkat edilecek noktalar ise işitme engelli öğrenciler için hazırlanmış materyaller üzerinde eğitime katılan öğretmenler ile tartışarak sunulmuştur.

Değerlendirme: Öğretim oturumun sonunda anlatılanlar özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Öğretmenlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır. Sonrasında beş soru sorulur ve öğretmenlerden %80

düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

1. Koklear implantın hangi tür kayıplarda kullanılacağını açıkla mısınız?
2. Grup işitme cihazlarının işitme engelli öğrenciler için eğitim ortamlarındaki faydaları nelerdir?
3. İşitme engelli bir öğrenci için eğitim materyali hazırlarken nelere dikkat etmeliyiz?
4. İşitme engelliler için hazırlanmış ileri teknolojilerin faydaları nelerdir?
5. Bireysel ve grup işitme cihazlarının İşitme engelli bireylerin eğitimi ve sosyal hayatlarına katılımları ile ilgili faydaları nelerdir?

Uzman Görüşü:

IV. Hafta Oturum İçerik Değerlendirme	
Uygun	
Tekrar Gözden Geçirilmeli	
Uygun Değil	

Öneri:

EK 10: ÖYEP-İşitme Uygulama Öğretim Planları ve Değerlendirme Formu (Örneklere)

I. HAFTA

Oturum Hedefi: İşitme engeli olan çocukları tanıma ve ayırt etme

Eğitim Süresi: 3 ders saati (40+40+40)

Kazanımlar:

1. İşitme engellilik ile ilgili tanımları kavrar,
2. Ülkemizdeki tanılama ve değerlendirme sürecini kavrar,
3. İşitme engelliliği sınıflandırır,
4. İşitme engelliliğin yaygınlık oranlarını açıklar,
5. İşitme engelli bireylerin gelişimsel özelliklerini kavrar,
6. İşitme engelli bireylerin farklı gelişimsel özelliklerini karşılaştırır,
7. İşitme engelliliğin öğrenmeye etkisini değerlendirir,
8. İşitme engelli bireylerin yasal haklarını kavrar.

Öğretim Yöntemi: Düz anlatım, örnek olay, soru-cevap.

Öğretim Materyali: İşitme Engellilik ve Tanımlar Sunumu, Örnek Olay Sunumu

Oturum Süreci: Online eğitime başlanır. Eğitimi veren eğitimci kendini tanıtır, öğretmenler ile tanışır ve eğitime katılan öğretmenlerin tanışması için on dakikalık bir süre verilir. Eğitimci sürece ilişkin genel bilgiler verir, programın genel amaçlarını söyler, eğitim boyunca verilecek eğitimi, içeriği ve etkinlikleri özetler. Öğretmenlere bu oturumda işitme engellilik ile ilgili tanımları, ülkemizde tanılama ve değerlendirme süreci, işitme engelliliğin sınıflandırılması, yaygınlığı, işitme engelli öğrencilerin gelişimsel özellikleri, işitme engelinin öğrenmeye etkisi ve işitme engelli bireylerin yasal hakları hakkında bilgi edinileceği söylenerek giriş yapılır.

1. İşitme kaybını nasıl tanımlarsınız?
2. İşitme kayıpları nasıl sınıflandırılır?

3. Ülkemizde işitme engellilerin tanılama ve değerlendirme süreçleri hakkında bilginiz varmı?
4. Sizce işitme engelli bir öğrencinin gelişimi işiten akranlarından farklı mıdır?
5. İşitme engelinin öğrenmeyle bir ilişkisi var mıdır? Örnek vererek açıklayınız?
6. İşitme engelli bireylerin ne gibi yasal hakları olabilir?

Bu sorular yöneltilerek öğretmenlerin ön bilgileri eğitimci tarafından yoklanır. Daha sonra işitme engelli bir öğrencinin kaynaştırma ortamına yerleştirme ve eğitim süreci ile ilgili bir örnek olay sunulur. Oturum içeriği örnek olay ile ilişkilendirilerek sunulur.

Değerlendirme: Öğretim oturumun sonunda anlatılanlar özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Öğretmenlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır. Sonrasında beş soru sorulur ve öğretmenlerden %80 düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

1. İşitme engeli nedir ve nasıl sınıflandırılır?
2. Ülkemizde işitme engelli öğrencilerin tanılama ve değerlendirme süreci nasıl işlemektedir?
3. İşitme engelli öğrenciler ile işiten akranlarının gelişimsel özelliklerini karşılaştırınız.
4. İşitme engelli öğrencinin ne tür yasal haklara sahip olduğunu açıklayınız.
5. İşitme engelinin öğrenme üzerindeki etkileri nelerdir?

Uzman Görüşü:

II. HAFTA

Oturum Hedefi: İşitme engeli olan çocuklar için eğitim programlarını tanıma

Eğitim Süresi: 3 ders saati (40+40+40)

Kazanımlar:

1. İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan eğitim yaklaşımlarını açıklar,
2. Eğitim ortamlarında kullanılan eğitim yaklaşımlarının işitme engelli öğrenci açısından yararlarını tartışır,
3. Kaynaştırma/ Bütünleştirme uygulamalarının felsefesini kavrar,
4. İşitme engelli bireyler için değişik kademelerde eğitim programlarını uyarlayabilir,
5. İşitme engelli bireyler için BEP ve BÖP hazırlar,
6. İşitme engelli bireyler için BEP ve BÖP planlarını uygular,
7. İşitme engelli bilingual çocukların eğitimini açıklar.

Öğretim Yöntemi: Düz anlatım, soru-cevap.

Öğretim Materyali: İşitme Engelliler için Eğitim Programları Sunumu

Oturum Süreci: Eğitimci, oturumun başında bir önceki oturumda yapılanları hatırlatılarak, kısa bir süre öğretmenler ile geçen haftaki konu üzerinde sohbet eder. Bu oturumda işitme engellilerin eğitiminde kullanılan eğitim yaklaşımları, program uyarlama, bireyselleştirilmiş eğitim planı ve bireyselleştirilmiş öğretim planlarının hazırlanması ve işitme engelli bilingual çocukların eğitimi ile ilgili bilgiler verileceği ifade edilir. Öğretmenlere bu oturumda neler yapılacağı kısaca açıklandıktan sonra aşağıdaki sorular sorulur.

1. İşitme engelliler için farklı eğitim yaklaşımları var mıdır?
2. Sizce işitme engelliler için uygulanan kaynaştırma ve bütünleştirme arasında farklar var mıdır?
3. İşitme engelli bir öğrenci için eğitim programı nasıl uyarlanabilir?

4. İşitme engelli öğrenciler için BEP/BÖP hazırlanmasına gerek duyar mısınız?
5. İşitme engeli bilingual çocuklar ile ilgili eğitim-öğretim sürecinde öğretmen olarak neler yapabiliriz?

Bu sorular yöneltilerek öğretmenlerin ön bilgileri eğitimci tarafından yoklanır. Öğretmenlerin yanlış bilgileri düzeltilir en çok yanılığa düştükleri noktalar soru- cevap ile vurgulanır. Eğitime katılan öğretmenlere daha sonra içerik eğitim için hazırlanan eğitim materyalleri ile eğitimci tarafından sunulur. Konu içeriğine ait sunum örnekler ile desteklenir. Öğretmenlerin bu konuda kendi deneyimlerinden bahsetmeleri sağlanarak uygulamaya dönük öneriler konuşularak ders bitirilir.

Değerlendirme: Öğretim oturumun sonunda anlatılanlar özetlenir. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriği başlıklar halinde sunulur. Öğretmenlerden oturumla ilgili görüş ve düşünceleri alınır. Sonrasında beş soru sorulur ve öğretmenlerden %80 düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

1. İşitme engelliler için farklı eğitim yaklaşımlarını açıklar mısınız?
2. Kaynaştırma/Bütünleştirmenin işitme engelli öğrenciler için faydaları nelerdir?
3. İşitme engelli bir öğrenci için eğitim programı nasıl uyarlanabilir?
4. İşitme engelli öğrenciler için BEP/BÖP hazırlarken hangi noktalara dikkat edilmelidir?
5. İşitme engeli bilingual çocuklar ile ilgili eğitim-öğretim sürecinde öğretmen olarak neler yapabilirsiniz?

Uzman Görüşü:

VI. HAFTA

Oturum Hedefi: İşitme engelli çocuklara akademik becerilerin öğretimini bilir ve uygular.

Eğitim Süresi: 3 ders saati (40+40+40)

Kazanımlar:

1. İşitme engelli bireylere okuma yazma öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
2. Türkçe öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
3. İletişim becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
4. İşitme engelli bireylere Matematik becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
5. İşitme engelli bireylere Sosyal Bilgiler becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
6. İşitme engelli bireylere Fen Bilgisi becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
7. İşitme engelli bireylere fiziksel eğitim, spor ve rekreasyon becerilerinin öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerini kavrar,
8. İşitme engelli bireylere akademik becerilerin öğretiminde öğretmenin rolünü tartışır,
9. İşitme engelli bireylerin akademik beceri gelişimini değerlendirir.

Öğretim Yöntemi: Düz anlatım, soru-cevap, örnek olay, tartışma.

Öğretim Materyali: İşitme engelli öğrencilere akademik beceri öğretimi sunumu, etkili sınıf yönetimi sunumu, örnek olay metinleri.

Oturum Süreci: Eğitimci, oturumun başında bir önceki oturumda yapılanları hatırlatılarak, kısa bir süre öğretmenler ile geçen haftaki konu üzerinde sohbet eder. Bu oturumda işitme engellilere Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi gibi derslerin öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntem ve teknikler, öğretmenin rolü ve işitme engelli bireylerin olduğu sınıflarda etkili sınıf yönetimi ile ilgili bilgiler verileceği ifade edilir. İşitme

engelli öğrencilere akademik becerilerin kazandırılmasında kullanılacak yöntem ve teknikler sunumu yapıldıktan sonra aşağıdaki sorular sorulur.

- 1) İşitme engelli öğrencilerin olduğu bir sınıfta kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
- 2) Sizce işitme engelli öğrenci ile akademik becerilerin kazandırılmasında en verimli yöntem ve teknikler nelerdir?
- 3) Kendinizi işitme engelli öğrenciniz için akademik beceri kazandırma konusunda yeterli hissediyor musunuz?
- 4) Size göre işitme engelli öğrencilerin eğitiminde öğretmenin rolü nedir?

Bu sorular yöneltilerek öğretmenlerin akademik becerilerin kazandırılmasında kendi rolleri hakkında düşünceleri sağlanır. Bu konuda soru cevap ile akademik becerilerin kazandırılması ile ilgili oturum bilgileri pekiştirilir. Önceden eğitimci tarafından işitme engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimi ile ilgili hazırlanan metinler öğretmenler ile paylaşılır. Birkaç soru ile örnek olaylar üzerinde öğretmenler ile bir tartışma başlatılır? Örneğin; “Örnek olaydaki gibi bir durum sizin başınıza geldi mi? Size göre örnek olayda Ayten öğretmenin tavrı doğru muydu? Siz Ayten öğretmenin yerinde olsaydınız çözümünüz nasıl olurdu?” şeklindeki sorular ile bir tartışma ortamı eğitimci tarafından oluşturulur. Daha sonra eğitimci tartışmaya katılan öğretmenlerin de fikirlerini de katarak işitme engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf atmosferi, etkili sınıf yönetimi için gerekli olan tedbirleri açıklar. İşitme engelli öğrenciler için büyük önem arz eden öğretmen tutumlarını, sınıf atmosferi konularını kapsayan etkili sınıf yönetimi sunumunu yaparak dersini sürdürür.

Değerlendirme: Eğitimci, öğretim oturumunun sonunda anlatılanları özetler. Gelecek oturumlarda işlenecek konuların içeriğini başlıklar halinde sunar. Öğretmenlerden oturumla ilgili görüş ve düşüncelerini alır. Sonrasında sorularını öğretmenlere yöneltir ve öğretmenlerden %80 düzeyinde başarı sağlanması beklenir. Başarının sağlanamadığı durumlarda yetersiz başarı gösterilen konular tekrar edilir.

- 1) İşitme engelli öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerini açıklar mısınız?
- 2) İşitme engelli öğrencilerin eğitiminde öğretmenin rolünü açıklar mısınız?

- 3) İşitme engelli öğrencilere Matematik ve Fen Bilgisi öğretiminde kullanılabilir öğretim yöntem ve tekniklerini açıklar mısınız?
- 4) Öğretmen tutumlarının işitme engelli öğrencinin akademik başarısı için önemini açıklar mısınız?
- 5) İşitme engelli bir öğrencinin bulunduğu bir sınıfta etkili sınıf yönetimi için ne gibi tedbirler alınmalıdır?

Uzman Görüşü:



EK 11: ÖYEP-İşitme Uygulama Gözlem Formu

Gözlenen Basamaklar	ÖYEP-İŞİTME UYGULAMA GÖZLEM FORMU				Ünite: ...
					Tarih/Saat: .../.../2021
1.Öğretim Planlamasının Uygunluğu	Çok yeterli ()	Yeterli ()	Yetersiz ()	Çok Yetersiz()	
2.Uygulamacı- Katılımcı Etkileşimi	Çok yeterli ()	Yeterli ()	Yetersiz ()	Çok Yetersiz()	
3.Katılımcılararası Etkileşimde Uygulamacının Rolü	Çok yeterli ()	Yeterli ()	Yetersiz ()	Çok Yetersiz()	
4.Uygulamacının Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi	Çok yeterli ()	Yeterli ()	Yetersiz ()	Çok Yetersiz()	
5.Uygulamacının Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Düzeyi	Çok yeterli ()	Yeterli ()	Yetersiz ()	Çok Yetersiz()	
Açıklama ve Yorum					

Ek 12: ÖYEP-İşitme Oturum İçeriği ve Süreleri Çizelgesi**OTURUMLAR, ÜNİTELER ve SÜRE**

Hafta	Ünite	Süre
1. Hafta	1. Ünite: İşitme Engellilik	40+40+40
2. Hafta	2. Ünite: Eğitim Programları	40+40+40
3. Hafta	3. Ünite: İletişim Modelleri	40+40+40
4. Hafta	4. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Materyal ve Teknoloji	40+40+40
5. Hafta	5. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikler 6. Ünite: Ortam Uyarlamaları	40+40+40
6. Hafta	7. Ünite: İşitme Engellilere Akademik Becerilerin Öğretimi	40+40+40
7. Hafta	8. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi 9. Ünite: İşitme Engellilere Mesleki Becerilerin Öğretimi	40+40+40
8. Hafta	10. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Okul Aile ve Diğer Kurumların İş birliği 11. Ünite: İşitme Engellilerin Eğitiminde Geleceğe Bakış	40+40+40
9. Hafta	İşitme Engelli Öğrenciler İçin BEP Hazırlama Atölyesi	40+40+40
10. Hafta	Temel Türk İşaret Dili Atölyesi	40+40+40

EK 13: ÖYEP-İşitme Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu

Eğitim Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Saygıdeğer öğretmen arkadaşım;

Bu görüşmede İşitme Engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ile ilgili olarak hazırlanmış olan bir eğitim programının sizlerin işitme engelliler alanı ile ilgili bilgi, beceri ve mesleki yeterliliklerinizi artırma ile ilgili düşüncelerinizi almaya yöneliktir. Kişisel verilerinin ve sorulara vermiş olduğunuz cevaplar bilimsel etik çerçevesinde gizli tutularak sadece araştırmacılar tarafından ulaşılabilecek ve toplu olarak analiz edilecektir. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, böylelikle hiçbir veri atlanmamış olacaktır.

Görüşmenin ortalama 25-35 dakika arası süreceğini düşünmekteyim.

1. Katıldığınız “İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterliklerini Geliştirme Programı” işitme engelliler ile ilgili temel alan bilgisini arttırdığı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden yeterlidir?

Neden yeterli değildir?

2. Katıldığınız program işitme engellilerin eğitiminde teknoloji kullanımını ile ilgili bilgi, duygu ve becerilerinizi arttırdığı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden yeterlidir?

Neden yeterli değildir?

3. Katıldığınız program işitme engellilerin eğitiminde öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgi, duygu ve becerilerinizi arttırdığı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden yeterlidir?

Neden yeterli değildir?

4. Katıldığınız program işitme engellilerin eğitiminde program uyarlamaları ile ilgili bilgi, duygu ve becerilerinizi arttırdığı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden yeterlidir?

Neden yeterli değildir?

5. Katıldığınız program işitme engellilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili bilgi, duygu ve becerilerinizi arttırdığı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden yeterlidir?

Neden yeterli değildir?

6. Katıldığınız program işitme cihazlarının kullanımı ve bakımı ile ilgili bilgi, duygu ve becerilerinizi arttırdığı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden yeterlidir?

Neden yeterli değildir?

7. Katıldığınız program işitme engellilerin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgi, duygu ve becerilerinizi arttırdığı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden yeterlidir?

Neden yeterli değildir?

EK 14: İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (Örnek Maddeler)

Saygıdeğer Meslektaşım;

Bu ölçek, öğretmenler olarak sizlerin İşitme Engelli öğrenciler ile çalışırken mesleki yeterlilikleriniz hakkında bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgileriniz ve ifadeler için belirttiğiniz duygu ve düşünceleriniz kesinlikle kimse ile paylaşılmayacak ve sadece araştırma için kullanılacaktır. **Tüm sorulara samimi bir şekilde cevap vermeniz bu araştırma için önem arz etmektedir.** Bu ölçeği cevaplandırmanız 7 ile 12 dakikanızı alacaktır.

Araştırmaya göstereceğiniz ilgi ve çok değerli katkılarınız için şimdiden içtenlikle teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Özlem Aslan Bağcı

S.N.	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İşitme yetersizliği ile ilgili tanımları bilirim.					
2	Ülkemizdeki tanılama ve değerlendirme sürecini bilirim.					
5	İşitme yetersizliğinin öğrenme üzerindeki etkisini açıklayabilirim.					
10	İşitme yetersizliği olan bireyler için BEP ve BÖP hazırlayabilir ve uygulayabilirim.					
14	İşitme yetersizliği olan bireylerin kullandıkları işitme cihazlarının bakımı, onarımı ve ayarlanmasını yapabilirim.					
17	İşitme yetersizliği olan bireyler için hazırlanmış ders materyalini değerlendirebilirim.					
20	İşitme yetersizliği olan bireylere akademik ve mesleki becerilerin öğretiminde öğretmenin rolü ve sorumluluklarını değerlendirebilirim.					
29	İşitme testlerinin sonuçlarını değerlendirebilirim.					

Ölçeğin devamı için araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Özlem ASLAN BAĞCI
Akademik Unvanı/Pozisyonu:	Öğretim Görevlisi
Fakülte/Bölüm:	Sağlık Hizmetleri MYO / Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri
Departman/Ünite:	Çocuk Gelişimi
Ev telefonu:	-
İş telefonu ve Cep telefonu:	
E-posta adresi:	

EĞİTİM

YIL	BÖLÜM	KURUM	DERECE
2002	İşitme Engelliler Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi	Lisans
2009	Eğitim Bilimleri	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Yüksek Lisans
Devam Ediyor	Özel Eğitim	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Doktora

MESLEKİ DENEYİM

GÖREV DÖNEMİ	ÜN VAN	BÖLÜM	KURUM
2012-	Öğretim Görevlisi	Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri	Sakarya Üniversitesi
2011-2012	Öğretim Görevlisi	Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri	Bozok Üniversitesi
2002- 2011	Öğretmen	İşitme Engelliler Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı

SON 5 YIL İÇİNDE HAKEMLİ DERGİLERDE YAYINLANAN MAKALELER

TARİH	MAKALENİN BAŞLIĞI
2021	Sarı, H., Yılmaz, E., Aslan Bağcı, Ö. Gökdağ, H. Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. Milli Eğitim Dergisi. Vol.50(230). pp.57. DOI: 10.37669/milliegitim.691828- 2021

2020	Bağcı, H. & Aslan Bağcı, Ö. (2020). Special Education Candidate Teachers' Metaphors about Social Media. International Journal of Psychology and Educational Studies, 7(2), 185-194.
2020	Çıkılı, Y., Gönen, A., Aslan Bağcı, Ö. ve Kaynar, H. (2020). Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Konusunda Yaşadıkları Güçlükler. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. Vol.15. Sayı 1. pp.5121.
2019	Kayhan, E., Aslan Bağcı, Ö. Erişen Y. (2019). Sıbyan Mektepleri ile Okul Öncesi Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi. Elementary Education Online/ İlköğretim Online.Vol.18 (3). pp.990
2019	Aslan Bağcı, Ö. ve Efilti, E. (2019). Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin İncelenmesi. Turkish Studies Educational Sciences. Vol.14 (3). pp.335.
2018	Bağcı, H. ve Aslan Bağcı, Ö. (2018). Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlıkları ile Kişisel Gelişim Yönelimlerinin İncelenmesi. Turkish Studies Information Technologies & Applied Sciences, 13(6), 39-52.
2018	Aslan Bağcı Ö. , Erdem S. ve Erişen Y. (2018). Erasmus+ KA103 Hareketlilik Programının Öğrenci ve Koordinatör Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Türkiye Eğitim Dergisi. Vol.3. pp.54-76. 2018