Kaynaştırma Ortamında Eğitim Alan
İşitme Engelli Öğrencilere
Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Eğitimciye Yönelik
Mentörlük Sürecinin İncelenmesi

Elif AKAY
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2016

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA EĞİTİM ALAN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE DESTEK ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ SUNAN EĞİTİMCİYE YÖNELİK MENTÖRLÜK SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Elif AKAY

DOKTORA TEZİ

İşitme Engellilerin Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat, 2016

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu'nca kabul edilen 1501E014 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elif AKAY'ın "İşitme Kayıplı Öğrencilere Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Bir Eğitimcinin Yeterliliklerinin Geliştirme Sürecinin İncelenmesi" başlıklı tezi 12.02.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR	.....
Üye	: Prof.Dr. Ümit GİRGİN	.....
Üye	: Prof.Dr. Tevhide KARGIN	.....
Üye	: Prof.Dr. Rüya ÖZMEN	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Sema ÜNLÜER	.....

Prof.Dr.Esra CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitü
Müdürü

ÖZET

KAYNAŞTIRMADA EĞİTİM ALAN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE DESTEK ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ SUNAN EĞİTİMCİYE YÖNELİK MENTÖRLÜK SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Elif AKAY

Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Öğretmenliği Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat, 2016

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Öğretmenlikte mesleki gelişim; öğretmenlerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamlarının gelişimini sağlayan bir süreçtir. Öğretmenlerin meslek yaşamı boyunca hızlı ve sürekli gelişen akademik ve teknolojik yeniliklere uyum sağlayabilmeleri için planlı ve sistematik olarak yürütülen mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Son yıllarda, bu ihtiyaçlar sonucu sürekli mesleki gelişim kavramının ortaya çıktığı ve bu doğrultuda farklı düzenlemelerin bulunduğu bilinmektedir. Bu düzenlemelerden biri öğretmenlere yönelik mentörlük hizmetidir. Bu doğrultuda, ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin kuramsal bilgilerini ve öğretmenlik uygulamalarını geliştirmeye yönelik sunulan mentörlük hizmetinin, eğitim uygulamalarının niteliğini arttıracağı düşünülmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de kaynaştırma uygulamaları hızla yaygınlaşmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının, destek özel eğitim hizmetlerinde çalışacak öğretmenlere sunulan mentörlük hizmeti uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine, mentörlük sürecinin paydaşlara katkılarına ve sürece yönelik katılımcıların

görüşlerine odaklanılmıştır.

Araştırma, mentörlük sürecinin sistematik, yansıtıcı ve döngüsel bir bakış açısıyla incelenmesi amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları mentör olarak araştırmacı, destek eğitim odası öğretmeni, genel eğitim okulunda ilkokul dördüncü sınıfa giden işitme engelli iki öğrenci, tez danışmanı, işitme engellilerin eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinden oluşan geçerlik komitesi üyeleri ve genel eğitim sınıf öğretmenidir. Araştırma verileri; öğretmenin destek özel eğitim hizmetlerine yönelik uygulamaları, mentör ve öğretmenin görüşme kayıtları, geçerlik komitesi toplantıları kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde; ders planları, araştırmacı günlüğü, arşiv belgeleri ve toplantı tutanaklarından yararlanılmıştır. Veriler, araştırma sürecinde ve sonrasında araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri tarafından sistematik ve eleştirel bir şekilde analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda; sürecin hazırlık, pilot uygulama, eşgüdümlü çalışma ve gelişim aşamalarından oluştuğu ortaya çıkmıştır. Hazırlık aşamasında, işitme engelliler öğretmeninin kaynaştırma ortamında çalışması bağlamında yeterlikleri alanyazından yola çıkılarak gözden geçirilmiştir. Hazırlık aşamasının ardından gerçekleşen pilot uygulama aşamasında, hem mentör hem de destek hizmet sunacak öğretmen ile sorunlar ve gereksinimler belirlenmiştir. Sonraki aşamada, mentör ile öğretmenin uygulamaları eş zamanlı gerçekleşmiştir. Bu son aşamada, mentörün planlamaya bakış açısını zenginleştirme, odaklanacağı geri bildirimleri seçme, stratejilere yönelik geri bildirim verme açısından gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Destek hizmet sunan öğretmenin ise destek özel eğitim hizmetini planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında gelişim gösterdiği görülmüştür.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamlarında görev yapacak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin, bireysel gereksinimlere odaklı bir şekilde desteklenmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca mesleki gelişim yaklaşımı olarak mentörlük yeterliklerinin belirlenerek uygulamaların yaygınlaşmasına yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, mentörlük, destek eğitim odası öğretmeni, işitme engelli öğrenci, kaynaştırma, eylem araştırması.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE MENTORSHIP PROCESS FOR EDUCATORS WHO PROVIDE SPECIAL EDUCATION SUPPORT SERVICES FOR HEARING-IMPAIRED STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Elif AKAY
Anadolu University
Graduate School of Educational Sciences Department of Special Education / Education of the Hearing Impaired

February, 2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Professional development in teaching is a process that supports the progress of teachers' knowledge, skills, values and attitudes, and ensures the enhancement of effective learning and teaching environments. Planned and systematic professional development efforts are required for teachers to adapt rapidly and continuously evolve academic and technological novelties. In recent years the concept of Continuous Professional Development has become prominent and as a result various regulations have been implemented. One of these is a mentorship service for teachers and in this context it is believed that, in order to help them advance their theoretical and practical knowledge of teaching, the provision of mentorship services for special education teachers would improve the quality of educational practice. Inclusion practices have rapidly become widespread in Turkey, as in the rest of the world. It is anticipated that the results of this research will make a contribution to the mentorship practices provided to teachers who will be employed in special support education services.

The purpose of this research is to examine the mentorship process concerning professional development of the educator who will be providing special education support services for hearing-impaired students learning in inclusive settings.
To this end, the study focused on the practice of the mentorship process intended for educators providing special education support services, the contributions made by the

mentorship process to the stakeholders, and the opinions of the stakeholders concerning the process.

In order to examine the mentorship process with a systematic, reflective and cyclic perspective, the study used an action research design. For the research the participants included the researcher as the mentor, a resource room support teacher, two hearing-impaired students at fourth grade at an inclusion school, thesis advisor, members of the validity committee that comprised three academics that specialized in education for hearing-impaired individuals, and a general education classroom teacher. Research data were collected from the teaching practices while providing special education support services, interview records of the mentor and the teacher, and the minutes of the validity committee meeting. Furthermore, teaching plans, the researcher's diary, archive documents and minutes of the meetings were also utilized during the data collection process. The researcher and the validity committee systematically and critically analyzed data during and after the research process.

The analysis of research data revealed that the process involved preparation, a pilot scheme phase, coordinated work and development phases. During the preparation phase, based on the body of literature, the qualifications of the hearing-impaired teacher in the inclusive settings were reviewed. In the subsequent pilot scheme phase, problems and requirements were identified with both the mentor and the teacher who will provide support education services. During the following phase, the practices of the mentor and the teacher were carried out simultaneously. During this, the last phase, it became evident that the mentor's ability to enrich the viewpoint in planning, to choose which feedback to focus on, and to provide feedback for strategies, had all improved. It was also observed that the teacher providing the support service improved in terms of planning, implementing and evaluating special education support services.

Based on these findings, it can be suggested that the professional development processes of teachers who work in mainstream settings should be supported with a focus on individual requirements. Moreover, it can be emphasized that, having specified the qualifications of mentorship as a professional development approach, arrangements to extend mentorship practices are needed.

Keywords: Professional development, mentorship, resource room teacher, hearing-impaired student, inclusion, action research.

ÖNSÖZ

Doğuşu 1950'li yıllara dayanan "kaynaştırma" kavramının uygulanma şekilleri ihtiyaçlar, talepler ve insan haklarına yönelik düzenlemelerle değişime uğrayarak, genel eğitim ortamlarında sınıf içi uygulamalara dönüşmüştür.

Ülkemizde, 1980'li yılların sonlarına doğru kaynaştırma kavramı üzerine başlayan tartışmalar, günümüzde halen devam etmektedir. Yaklaşık 25 yıldır, olması gerektiği vurgulanan kaynaştırma uygulamalarında gelinen nokta, işitme engelli öğrencilerin genel eğitim ortamlarındaki uygulamalara, kaynaştırma ilkelerine yönelik hiçbir düzenleme dikkate alınmadan yerleştirilmesidir.

Bunun bir yansıması olarak, ülkemizde kaynaştırmaya yönelik yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun; öğretmenlerin olumsuz tutumlarını, sınırlı özel eğitim bilgilerini, uyarlamaya yönelik isteksizliklerini, işbirliğine yanaşmayışlarını, buna paralel olarak velilerin, personelin ve işiten akranlarının işitme engelli öğrencilere olumsuz tutumlarını ortaya koyduğu görülmektedir. Bu sorunların çözüm odağı olan öğretmenlerin, sürekli mesleki gelişim sürecinde mentörler tarafından desteklenmesinin, ülkemizdeki kaynaştırmaya yönelik alanyazını başarılı araştırma sonuçlarıyla dolduracağı ümidini taşımaktayım.

Ülkemizde çeyrek asırdır tartışılan kaynaştırma sorunlarının çözülemeyişinde, toplumsal bakış açımızın bütünleştirmeden çok ayrıştırma odaklı oluşunun izlerini görmek mümkündür. Bu nedenle, bu araştırmanın da dahil olduğu benzer araştırmaların, gelecekte bütünleştirmeye yönelik uygulamaların yaygınlaşmasında ve toplumsal bakış açısının değişiminde başlangıç teşkil etmesi, araştırmacı bir işitme engelliler öğretmeni olarak en büyük dileğimdir.

Yoğun ve özverili bir çalışma sürecinin ürünü olan bu araştırma, her başarılı çalışma gibi bilimsel ve sosyal işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Bu işbirliğinin başından sonuna kadarki aşamada, elektronik ortamda, zaman sınırı olmaksızın sorularımı cevaplayan danışmanım Doç. Dr. Hasan Gürgür'e teşekkür ederim.

Lisans eğitimimin başlangıcından bu güne, mesleki ve bilimsel gelişimimi şekillendiren, bakış açımı genişletip yumuşatan, tezin her aşamasına birebir katılarak bilgi ve deneyimlerini paylaşan, hayata karşı duruşunu örnek aldığım değerli hocam Profesör Dr. Ümit Girgin'e teşekkür ederim.

Hayatımın tüm aşamalarında bir dost olarak yanımda bulunan, karar verirken fikir danıştığım, beni her zaman takdir ederek destekleyen, geçerlik komitesinde yer

alarak bilgi ve deneyimlerini paylaşan ve yaptığı dil düzeltmeleri ile tezin anlaşılır hale gelmesini sağlayan, sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. H. Pelin Karasu'ya teşekkür ederim.

Bilimsel araştırmaya bakış açımın şekillenmesinde büyük emeği olan, araştırma sürecine bilgi ve deneyimlerini paylaşarak katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e ve araştırmanın izleme süreci ile araştırma süreci dışında beni hep olumlu yönde destekleyen değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Sema Ünlüer'e teşekkür ederim.

Araştırmaya destek özel eğitim öğretmeni rolüyle katılmayı kabul ederek, araştırma sürecindeki sorumlu davranışlarıyla araştırmaya katkıda bulunan değerli meslektaşım Araştırma Görevlisi Çiğdem Kol'a ve araştırma sürecinde olumlu tutumu, işbirliği, meslektaş etkileşimi ile bilgi alışverişinde bulunduğumuz, genel eğitim sınıf öğretmeni değerli meslektaşım Ayhan Ramazan Zeytin'e teşekkür ederim.

Tez savunmama değerli önerilerini sunarak katılan, Prof. Dr. Rüya Güzel Özmen ve Prof. Dr. Tevhide Kargın hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde gereken tüm maddi-manevi desteği sunarak, tüm kararlarıma saygıyla yaklaşan, beni koşulsuz severek bugünlere getiren aileme teşekkür ederim.

Bu araştırma,
her sabah yeni umutlarla
evlerinden çıkıp okullarına koşan
özverili özel eğitim öğretmenlerine
ithaf edilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı : **Elif AKAY**
Uyruğu : **TC**
Doğum Tarihi : **22.05.1974**
Görevi : **Öğretmen**
İş Adresi : **Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (1998-…)**
E-mail : **elifakay@anadolu.edu.tr**

Öğrenim Durumu

Lisans : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Eskişehir, 1991-1995.

Yüksek Lisans: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Eskişehir, 2008-2011.

Doktora : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Eskişehir, 2011- 2016.

Yabancı Dil

İngilizce

Tezler

Yüksek Lisans Tezi

Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Odası Sürecinin İncelenmesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology 1*(1), 1-14.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education,* 2(2), 43-68.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Yaman, F., Dönmez, O., Karasu, H.P., Avcı, E., Kabakçı Yurdakul, I., Şahin, Y.L. & **Akay, E.** (2015). İşitme Engelli Öğrenciler İçin Mobil Uygulama: Kelime Torbasından Çarkıfeleğe. International Distance Education Conference (IDEC-2015), St. Petersburg, Russia.

Dönmez, O., Yaman, F., Karasu, H.P., Avcı, E., Kabakçı Yurdakul, I., Şahin, Y.L. & **Akay, E.** (2015). Designing Mobile Applications for Hearing Impaired Children: Guidelines from the Field. SITE International Conference 2015, Las Vegas-NV, USA.

Yaman, F., Dönmez, O., Karasu, H.P., Avcı, E., Kabakçı Yurdakul, I., Şahin, Y.L. & **Akay, E.** (2015). Design and Development Studies of a Mobile Application for Hearing-Impaired Children's Literacy Instruction. SITE International Conference 2015, Las Vegas-NV, USA.

Yaman, F., Dönmez, O., Karasu, H.P., Avcı, E., Kabakçı Yurdakul, I., Şahin, Y.L. & **Akay, E.** (2014). Mobile Application Development Guidelines for Hearing Impaired Children's Literacy Instruction. 2014 AECT International Convention, Jacksonville-FL, USA.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Gürgür, H., Girgin, Ü., Uzuner, Y. ve **Akay, E.** (2011). İşitme Engelli Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimlerine Yönelik Düzenlemeler, 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Gazimagusa, KKTC.

Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2012). Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Odası Uygulama Sürecinin İncelenmesi, 22. Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.

Gürgür, H., **Akay, E**., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). Kaynaştırma Sınıflarında Destek Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmenlerin Rol ve Sorumlulukları, 22. Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.

Akay, E., ve Girgin, Ü. (2013). İşitme Engelli Öğrencilerle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Sonrası Yapılan İzleyen Etkinlikler, 23. Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

Akay, E., Karasu, P., ve Girgin, Ü. (2013). İşitme Engelli Çocuklarla Vikipedi İnternet Ansiklopedisi Uygulamalarında Sözcük Dağarcığını Geliştirici Etkinlikler, 23. Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

Karasu, H. P., **Akay, E**. ve Girgin, Ü. (2013). İşitme Engelli Çocuklarla Vikipedi İnternet Ansiklopedisi Uygulamalarına İçerik Hazırlama Süreci, 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

Akay, E., Gürgür, H., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme Engelli Çocukların Bulundukları Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sahip Olmaları Gereken Yeterlilik Alanları, 23. Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

Akay, E. (2013). Genel Eğitim Ortamlarında Kaynaştırma Eğitimi. İşitme Engelliler Öğretmenliği Eğitim Günleri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akay, E. ve Girgin, Ü. (2014). İşitme Engelli Öğrencilere Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Kullanımının Önemi. 24. Özel Eğitim Kongresi, Edirne.

Girgin, Ü.; Gürgür, H.; Doğan, M.; Turan, Z.; Karasu, H. P.; Çekirdek, B.; Özyürek, A. ve **Akay, E.** (2014). Kosova'da İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Hizmetlerin İncelenmesi: Nitel Bulgular. 24. Özel Eğitim Kongresi, Edirne.

Girgin, Ü.; Doğan, M.; Gürgür, H.; Karasu, H. P.; Turan, Z.; Çekirdek, B.; Özyürek, A. ve **Akay, E.** (2014). Kosova'da İşitme Engelli Çocukların Tanı, Değerlendirme ve Eğitimlerine Yönelik Düzenlemelerin İncelenmesi: Nicel Bulgular. 24. Özel Eğitim Kongresi, Edirne.

Akay, E. (2015). Kaynaştırmada Destek Eğitim Odası Uygulamaları. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Eğitim Günleri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ulusal Kuruluşlarca Desteklenen Projeler

Sesini Duy Duyur (Araştırmacı). Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri-1301E15. 15.02.2013/15.02.2014.

İşitme Engelli Çocukların Okul Öncesi Dönemde Okuma Becerilerinin Gelişimi ve Değerlendirilmesi (Araştırmacı). Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri-1210E154. 21.12.2012/14.4.2014.

Kosova Cumhuriyeti'nde İşitme Engelli Çocukların Tanı, Değerlendirme ve Eğitimlerine Yönelik Düzenlemelerin İncelenmesi (Araştırmacı). Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri-1302E026. 01.03.2013/02.02.2015.

İşitme Engelli Bireylerin Okuma Yazma Eğitimine Yönelik Mobil Bir Uygulamanın Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi (Bursiyer). TÜBİTAK Projesi. SOBAG-112K595. 15.4.2013/15.10.2015.

Diğer Bilimsel Etkinlikler

Akay, E. "Sesini Duy Duyur" projesi örneği: İçerik oluşturma sürecinde grup derslerinin uygulanması. İşitme Engellilerde Teknoloji Entegrasyonu Çalıştayı. Yakın Doğu Üniversitesi Lefkoşa, KKTC, 10-13 Eylül, 2013

Akay, E. Kaynaştırma uygulamalarında planlama. 2014-2015 Öğretim yılı İÇEM Hizmet İçi Eğitim Seminerleri. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 17 Haziran, 2015

Akay, E. Destek özel eğitim hizmetlerinde BEP uygulama süreci. 2014-2015 Öğretim yılı İÇEM Hizmet İçi Eğitim Seminerleri. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 18 Haziran, 2015

Akay, E. Destek özel eğitim hizmetlerinde BEP değerlendirme süreci. 2014-2015 Öğretim yılı İÇEM Hizmet İçi Eğitim Seminerleri. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 19 Haziran, 2015

Akay, E. İÇEM ve Mustafa Kemal İlkokulu/Ortaokulu kaynaştırma uygulamaları ve destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri I. 2015-2016 Öğretim yılı İÇEM Hizmet İçi Eğitim Seminerleri. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 04 Eylül, 2015

Gürgür, H. ve **Akay, E.** İÇEM ve Mustafa Kemal İlkokulu/Ortaokulu kaynaştırma uygulamaları ve destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri II. 2015-2016 Öğretim yılı İÇEM Hizmet İçi Eğitim Seminerleri. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 07 Eylül, 2015

Öğretim Faaliyetleri

2008-2009 Bahar Dönemi	İEÖ 322 İşitme Engellilere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi
2009-2010 Bahar Dönemi	İEÖ 322 İşitme Engellilere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi
2011-2012 Bahar Dönemi	İEÖ 322 İşitme Engellilere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi
2012-2013 Bahar Dönemi	İEÖ 322 İşitme Engellilere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi
2013-2014 Güz Dönemi	ZEÖ 217 Erken Çocuklukta Özel Eğitim
2013-2014 Bahar Dönemi	İEÖ 322 İşitme Engellilere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi
2014-2015 Güz Dönemi	ZEÖ 217 Erken Çocuklukta Özel Eğitim
2014-2015 Bahar Dönemi	İEÖ 322 İşitme Engellilere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi
2015-2016 Güz Dönemi	ZEÖ 217 Erken Çocuklukta Özel Eğitim

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI..... i
ÖZET..... ii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ..... vi
ÖZGEÇMİŞ..... ix
İÇİNDEKİLER..... xiv
TABLOLAR LİSTESİ xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ xviii
FOTOĞRAFLAR..... xix

BİRİNCİ BÖLÜM..... 1
Giriş..... 1
Kaynaştırma..... 1
Eğitim Ortamında Uyarlamaların ve Düzenlemelerin Gerçekleştirilmesi..... 4
Eğitim Ortamında Uyarlamalar..... 4
Eğitim Programı, Uygulama ve Değerlendirmelerde Uyarlamalar..... 4
Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Sunulması..... 5
İşbirliği ile Öğretim (Co-Teaching/Co-Enrolment).. 6
Özel Eğitim Danışmanlığı (Special Education Consultation)..... 6
Destek Eğitim Odası (Resource Room/ Pull-Out).... 7
Öğretmenlerin Yeterlikleri..... 8
İşleyişe Yönelik Bilgi Yeterliği..... 11
Destek Özel Eğitim Hizmetlerini Planlama Yeterliği..... 11
Destek Özel Eğitim Hizmetlerini Uygulama Yeterliği..... 12
Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilme Yeterliği..... 12
Mesleki Gelişim..... 14

Eğitim Bilimler Alanında Mesleki Gelişim Modelleri…….. 16
Mentörlük..... 21
Mentörlüğü Etkileyen Faktörler..... 22
Mentörlük Modelleri ve Türleri..... 23
Mentörlüğün Katkıları……... 26
Mentörlüğü Sınırlandıran Faktörler…….. 27
Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları……... 28
Uluslararası Araştırmalar..... 31
Ulusal Araştırmalar..... 38
Araştırmanın Önemi..... 45
Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları..... 47

İKİNCİ BÖLÜM……. 48
Yöntem…… 48
Araştırmanın Modeli..... 48
Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam..... 51
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinde (İÇEM) Yürütülen Eğitim Hizmetleri 52
Destek Eğitim Odası Uygulamaları..... 53
İÇEM'in Fiziksel Ortamı..... 53
İÇEM'de Bulunan Destek Eğitim Odasının Özellikleri..... 54
Araştırmanın Katılımcıları..... 55
Araştırmacı..... 55
İşitme Engelliler Öğretmeni..... 56
Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Üyeleri..... 57
Genel Eğitim Sınıf Öğretmeni..... 58
Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunulan İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencileri..... 58
Veri Toplama Teknikleri..... 59
Görüşmeler..... 60

Gözlemler..... 63
Belgeler..... 68
Araştırmacı Günlüğü..... 69
Verilerin Analizi..... 70
Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği-İnandırıcılığı (Trustworthiness) 72
Araştırma Etiği..... 73

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM..... 74
BULGULAR 74
Uygulamaya Hazırlık Süreci..... 75
Pilot Uygulama Süreci..... 78
Eşgüdümlü Çalışma Süreci..... 84
Gelişme Süreci..... 100
Katılımcıların Sürecin Katkılarına Yönelik Görüşleri Katkıları..... 122

TARTIŞMA VE ÖNERİLER 126
EKLER..... 139
KAYNAKÇA..... 167

TABLOLAR LİSTESİ

		SayfaNo
Tablo 1.	Koçluk ile mentörlüğün farklılıkları…….	20
Tablo 2.	Öğrenci Özellikleri…….……..	59
Tablo 3.	Veri Toplama Teknikleri Matrisi……..…	59
Tablo 4.	Görüşme Ses Kayıtlarının Konusu ve Sayısı……	60
Tablo 5.	Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Görüşmeler……..	61
Tablo 6.	Video Kayıtlarının İçeriği ve Sayısı…….....	64
Tablo 7.	Araştırma Süresince Gerçekleştirilen Video Kayıtları Listesi..	64
Tablo 8.	Araştırmada Kullanılan Belgeler ve Sayfa Sayıları.....	69
Tablo 9.	Kaynaştırma Öğretmenlerine Yönelik Yeterlilikler.....	76
Tablo 10.	Birinci Geçerlik Toplantısı Kararları.....	78
Tablo 11.	Pilot Uygulama Aşamasında Mentör Tarafından Uygulanan Üç DÖEH.....	82
Tablo 12.	İkinci Geçerlik Toplantısı: Mentöre ve Öğretmene Yönelik Toplantı Kararları…….……	86
Tablo 13.	Geçerlik Komitesi ile DÖEH Programını Gözden Geçirme Toplantıları…….……....	88
Tablo 14.	Kuramsal Bilgiye Yönelik Toplantı Konuları.....	91
Tablo 15.	Gelişme Sürecinde Gerçekleştirilen Geçerlik Komitesi Toplantıları…….……...……	101
Tablo 16.	Gelişme Sürecinde Gerçekleştirilen Adımlara Yönelik Detaylar…….	104
Tablo 17.	Gelişme Sürecindeki DÖEH Tarihleri, Dersler ve Uygulayıcılar…….....	105
Tablo 18.	Gelişme Sürecinde Gerçekleştirilen Faaliyetlere Yönelik Sayısal Bilgiler…….…….	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Eylem Araştırması Döngüsü..... 49

Şekil 2. Gerçekleştirilen Araştırma Süreci..... 50

Şekil 3. Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampüsü Krokisi..... 51

Şekil 4. İÇEM Krokisi..... 54

Şekil 5. Destek Eğitim Odasının Yerleşimi..... 54

Şekil 6. Sistematik analitik analiz süreci..... 71

Şekil 7. Uygulamaya Hazırlık Sürecinin İşleyişi..... 75

Şekil 8. Pilot Uygulama Sürecinin İşleyişi..... 79

Şekil 9. Eşgüdümlü Çalışma Sürecinin İşleyişi..... 85

Şekil 10. Geçerlik Komitesi ile DÖEH Programını Gözden Geçirme Döngüsü..... 87

Şekil 11. Haftalık DÖEH Döngüsü..... 101

Şekil 12. Gelişme Sürecinin Genel Döngüsü..... 103

Şekil 13. Gelişme Süreci Adımları..... 103

Şekil 14. Gözlem Yapma Adımı..... 107

Şekil 15. Gözlem Yapma, Birlikte Planlama, Uygulama ve Geri Bildirim Verme..... 109

Şekil 16. Gözlem Yapma, Birlikte Planlama, Daha Yoğun Uygulama ve Geri Bildirim Verme Adımı..... 114

Şekil 17. Gözlem Yapma, Bağımsız Uygulama ve Videodan İzleyerek Geri Bildirim Verme Adımı..... 117

Şekil 18. Öğretmenin Tüm Dersleri Planlayıp Uygulaması..... 120

Şekil 19. Mentörlük Sürecinin İşleyişi..... 125

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Sayfa No

Fotoğraf 1. Destek eğitim odasının kuzey doğu duvarı..... 55

Fotoğraf 2. Destek eğitim odasının doğu duvarı..... 55

Fotoğraf 3. Destek eğitim odasının doğu duvarı..... 55

Fotoğraf 4. Destek eğitim odasının güney doğu duvarı..... 55

Fotoğraf 5. Destek eğitim odasının güney duvarı..... 55

Fotoğraf 6. Destek eğitim odasının batı duvarı..... 55

Fotoğraf 7. Destek eğitim odasının batı duvarı..... 55

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İşitme, sözlü dilin gelişimi için temel duyumuzdur (Ling ve Ling, 1978). İşitme duyusunda doğuştan gelebilecek veya sonradan oluşabilecek bir kaybın, dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde gecikmelere yol açabileceği bilinmektedir (Estabrooks, 2006; Geers, 2002; Turan, 2012; Tüfekçioğlu, 2010). İşitme engeli, bireyin işitmesinin normal kabul edilen değerlerden belli derecelerde farklılaşması sonucu konuşmayı edinme, dilin kullanımı ve iletişiminin sınırlanmasıyla eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Adams ve Rohring, 2004).

Söz konusu bu olumsuzlukları önlemenin ilk adımı, işitme kaybının mümkün olduğunca erken tanılanması ve hemen ardından çocuğun işitmeye yardımcı teknolojilerden yararlanmasının sağlanmasıdır (Marschark ve Hauser, 2012; Schirmer ve McGough, 2005). Sonrasında ise aile eğitimi ile işitme engelli çocuğun gelişimi açısından kritik dönemlerindeki sözlü dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Ertürk-Mustul, 2015; Larsen, Muñoz, DesGeorges, Nelson ve Kennedy, 2012). İşitme engelli çocuğun aile eğitimi almasıyla başlayan sürecin ardından mümkün olduğunca erken okul öncesi eğitime başlaması, dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Mahoney, Kaiser, Girolametto, MacDonald, Robinson ve Spiker, 1999; Turan, 2010; Watson, Gregory ve Powers, 1999).

İşitme engelli bir öğrencinin erken eğitim dönemlerinden itibaren yerleştirilebileceği öğretim ortamları çeşitlilik göstermektedir. Bunlar; yatılı, gündüzlü özel eğitim okulları, genel eğitim okullarında özel eğitim sınıfları (eski adıyla özel alt sınıflar) ve kaynaştırma sınıfları olarak sıralanabilir (Salend, 2005). İşitme engelli öğrencilerin topluma en iyi nasıl hazırlanabilecekleri yıllardır sorgulanmaktadır. Son yıllarda, uluslararası ve ulusal boyutta işitme engelli öğrencilerin de dahil olduğu kaynaştırma uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır.

Kaynaştırma

Kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencilerin tüm öğretim kademelerindeki genel eğitim sınıflarında, gerekli destek özel eğitim hizmetleri sunularak normal

gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri şeklinde tanımlanabilir (Mastropieri ve Scruggs, 2010; Loreman, Forlin, Chambers, Sharma ve Deppeler, 2014; Willis, 2009). Bu tanım kapsamında, kaynaştırmanın işitme engelli öğrencilerin işiten akranlarıyla aynı ortamda birlikte eğitim alabilecekleri görülmektedir. Ayrıca tanımda yer alan bir diğer önemli unsur da işitme engelli öğrencilere kaynaştırma eğitimleri sırasında destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır.

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasındaki önemli faktörler; uygulamaların işitme engelli öğrencilere olumlu katkılarını (akademik, sosyal, dil ve iletişim becerilerinde gelişimleri) ortaya koyan araştırma sonuçları, sivil toplum örgütleri ile ailelerin çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarıyla eşit eğitim görme hakları konusundaki baskıları ve bu doğrultudaki yasal düzenlemeler şeklinde özetlenebilir (Berndsen ve Luckner, 2012; Glazzard, Stokoe, Hughes, Netherwood ve Neve 2010; Mastropieri ve Scruggs, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarına odaklanan uluslararası ve ulusal alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, işitme engelli öğrencilerin sosyal, dil ve iletişim becerilerindeki gelişimden ve akademik başarılarındaki artıştan söz edilmektedir (Akay, 2011; Antia, Jones, Reed ve Kreimeyer, 2009; Gürgür, 2008). Çeşitli araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin işiten yaşıtlarıyla etkileşimleri sonucu olumlu deneyimler yaşama fırsatları buldukları, okulda ve okul dışındaki arkadaşlarıyla bir araya gelme şansı bularak sosyal becerilerinin geliştiği, böylece toplumsal deneyimler edinerek kendilerine güvenlerinin arttığı belirtilmektedir (Antia, Jones ve Luckner, 2011; Barton, 2003). Özellikle zengin sözcük dağarcığı ve karmaşık cümle yapılarını kullanan akranlarıyla aynı ortamlarda bulunan işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler gösterdikleri önemli bulgular arasındadır (Berndsen ve Luckner, 2012; Gürgür ve Uzuner, 2011; Ünay, 2012; Vetter, Löhle, Bengel ve Burger, 2010).

Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarının, işiten öğrenciler için de katkıları olduğunu bildiren araştırma bulguları bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları ile işiten öğrencilerin kendilerinden farklı özellikleri olan akranlarını tanımalarına fırsat sağlandığı vugulanmakta, genel eğitim ortamındaki yöneticilerin, öğretmenlerin, işiten akranların ve ailelerinin bireysel farklılıkların farkına vardıkları belirtilmektedir (Marschark, Young ve Lukomski, 2002; Mastropieri ve Scruggs, 2010). Ayrıca başarıyla yürütülen kaynaştırma uygulamalarının, bireysel farklılıkları

destekleme tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği üzerinde durulmaktadır (Akalın, 2012; Hyde, 2004; Kuğu, 2011; Ünal, 2010; Willis, 2009).

İşitme engelli öğrencilere yönelik araştırma sonuçları, ailelerin ve sivil toplum örgütlerinin çabaları ve ülkelerin eğitimde fırsat eşitliğine yönelik yaptığı yasal düzenlemeler (örneğin; IDEA, SEN, BM 2007 Convention), uluslararası düzeyde kaynaştırma hareketinin yaygınlaşmasının temel nedenleri olarak gösterilebilir. Bunlarla birlikte, işitme engelli öğrenciler söz konusu olduğunda kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasında; yeni doğan taramasında uygulanan işitme testleri ile erken tanılama ve müdahale olanaklarının önemli değişim yarattığı görülmektedir. İşitme engelli çocuklara erken yaşta koklear implant uygulanmasının, dijital işitme cihazı teknolojisi ve FM sistemlerindeki gelişmelerin ve uygulamaların katkılarını da belirtmek gerekir (Geers, Nicholas ve Moog, 2007; Flexer, 2002; Johnson ve Goswami, 2010; Spencer, 2006).

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasında önemli bir yeri olan olumlu araştırma sonuçları ile birlikte, uygulamaların yaygınlaşmasında işitme engelli öğrencilerin akranları, akran aileleri, okul yöneticileri ve personelinin reddi ile karşılaşmaları (Coladarci ve Breton,1997), akademik başarısızlık yaşamaları, kendilerini sözlü olarak ifade etme ve iletişim kurmakta güçlük yaşamaları, sınıf içi etkileşimlerinin sınırlanması (Punch ve Hyde, 2010; Qi ve Mitchell, 2012; Razny, 2011) gibi çeşitli engeller olduğunu belirten araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Ayrıca genel eğitim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya dahil olan öğrencilerin özelliklerini bilmedikleri, iş yüklerindeki artışa bağlı olarak olumsuz tutumlar sergiledikleri, bu öğrencileri sınıflarına kabul etmekte isteksiz oldukları, öğrencilerin düzeyini belirleyemedikleri ve bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) yapmadıkları belirtilmektedir (Batu, 2000; Gök, 2013; Güleryüz, 2009; Hadjikakou, Petridou ve Stylianou, 2008; Hasanoğlu, 2013; Kargın ve Baydık, 2002; Kluwin, 1999; Kreimeyer, 2000; Özhan, 2000; Sadioğlu, 2011; Sibon-Macarro, Abou-Rjaily, Stoddard, Sandigo, Peterson ve Ross, 2014; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Turhan, 2007; Uzun, 2009). Alanyazında belirtilen bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik düzenlemeler yapılmadığı takdirde kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin düşebileceği, dolayısıyla belirlenen amaçlara istenen düzeyde ulaşılamayacağı söylenebilir. Bu sorunların yaşanmaması, başarılı ve nitelikli bir eğitim ortamı oluşturulması için önemli bir takım önkoşullar bulunmaktadır (Davis ve Florian, 2003; Glazzard ve diğ., 2010; Jimenez-Sanchez ve Antia, 1999; Mastropieri ve

Scruggs, 2010). Şimdiye kadar sunulan alanyazından yararlanılarak bu önkoşullar temel olarak; (1) işitme engelli öğrencilerin dahil oldukları sınıflarda nitelikli eğitim öğretim için gereksinim duyulan uyarlamaların, düzenlemelerin gerçekleştirilmesi (eğitim ortamı, program, uygulamalar ve değerlendirme boyutlarında), (2) destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması ve (3) genel ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma sınıfında öğretimi gerçekleştirebilecek yeterliklere sahip olmaları şeklinde sıralanabilir.

Eğitim Ortamında Uyarlamaların ve Düzenlemelerin Gerçekleştirilmesi

Eğitim ortamında uyarlama açısından bakıldığında; işitme engelli bir öğrencinin genel eğitim ortamına yerleştirilmesi ile bir takım fiziksel uyarlamaların yapılması, öğrencinin kaynaştırma ortamından en iyi şekilde yararlanabilmesi açısından önemli bir ön koşuldur.

Eğitim Ortamında Uyarlamalar

Genel eğitim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerini yürütmelerini kolaylaştıracak şekilde, sınıfta oturma düzeninin işitme engelli öğrencinin arkadaşlarını ve öğretmenini, tahtayı rahatça görüp takip edebileceği şekilde düzenlemeleri ve iletişim fırsatları sağlamaları gerektiği bilinmektedir (Moore, 2009). İşitme engelli bir öğrenciye yerleştirildiği kaynaştırma ortamında uygun dinleme koşullarının sağlanması, öğrencinin iletişim becerilerini destekleyen önkoşullardan biridir (Willis, 2009). Uygun dinleme koşulları için gürültü sinyallerinin ve yankılanmanın ses kaynağını engellemeyecek düzeyde olmasının ve işitmeye yardımcı teknolojiler (ör. kişisel FM sistemler, açık alan FM sistemleri vb.) kullanılarak akustik düzenlemelerin yapılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cole ve Flexer, 2007; Crandell ve Smaldino, 2000; Girgin C, 2003). Dinleme ortamı ve sınıf içi oturma düzeni ile birlikte sınıfın mevcudunun da ortam ile doğrudan ilişkisini göz ardı etmemek gerekir. Öğretmenin yönetebileceği iş yükü de düşünülerek sınıf mevcudunun 20'yi geçmemesi gerektiği önerilmektedir (Marschark, Young ve Lukomski, 2002; Powers, 2002).

Eğitim Programı, Uygulama ve Değerlendirmelerde Uyarlamalar

Başarı için önemli diğer boyutlar, eğitim öğretim süreci ile ilgili ve ardışık şekilde ele alınması gereken eğitim programı, uygulama ve değerlendirmelerde uyarlamalardır.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin başlangıcında öncelikli amaçlar belirlenirken her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve bireysel gelişim hızında, esnek öğretim planları yapılması, uygulamalarda öğretmenin kullanacağı stratejilerin belirlenmesi gerekmektedir (Glazzard ve diğ., 2010). İşitme engelli bir öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi belirlenirken öncelikle dil ve bilgi düzeyinin doğru belirlenmesinin ve bu düzeye uygun sözcük dağarcığını zenginleştirici öğretim planlamaları yapılmasının akademik başarı için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Girgin Ü., 2001; Schirmer, 2000). İşitme engelli öğrencilerin bu gereksinimleri doğrultusunda eğitim öğretim etkinliklerini yürütürken öğrenmeyi destekleyici materyaller (resimli olay kartları, nesneler, fotoğraf ve belgeler, video gösterimi) kullanılması, özellikle küçük yaştaki öğrenciler için dinleme becerilerini geliştirici yöntem ve tekniklerin belirlenmesi (Girgin C., 2003), uygulamaların niteliğini arttırmaktadır. Öğretmenin yaptığı bu uyarlamalar doğrultusunda, eğitim sürecinin başlangıcında, süreç içinde ve süreç sonunda, eğitim programının amaçları göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmelerde, sözlü ya da yazılı sınavlarda uyarlamalar yapılması da gerekmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2010; Willis, 2009).

Diğer yandan belirtilen eğitim ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik uyarlamalar, işitme engelli öğrencilere yönelik görünmekle birlikte bu düzenlemelerden aynı sınıf ortamında bulunan işiten öğrenciler de yararlanmaktadır (Bauer ve Kroeger, 2004; Salend, 2005). Gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarında, işiten akranlara kaynaştırmanın katkılarından da söz edilmektedir (Cawthon, 2001; Kelman ve Branco 2004; Kluwin, 1999; Kreimeyer, 2000). Dolayısıyla eğitim öğretim sürecindeki uyarlamaların, sınıfta öğrenme özelliklerinde farklılık gösteren, hatta olası risk grubunda olan öğrencilere de yararlı olduğuna ilişkin sonuçlardan söz edilebilir (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2009; Alborz, Pearson, Farrell ve Howes, 2009; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider ve Mehta, 1998).

Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Sunulması

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için önemli ön koşullardan bir diğeri de işitme kaybına sahip olan ve olmayan öğrencilere gereksinim duydukları alanlara ilişkin destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır (Hyde, 2004; Marschark, Young ve Lukomski, 2002; Powers, 2002). Bu hizmetler kısaca, işitme engeli olan ve olmayan öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda ve sınıf öğretmenlerine sınıf içinde

veya dışında desteklenmeleri şeklinde tanımlanabilir (Mastropieri ve Scruggs, 2010). Böylece temel olarak tüm öğrencilerin dil gelişimi, akademik ve sosyal becerilerindeki gereksinimlerinin programlarla desteklenerek karşılanması sonucu, sınıf ortamına sosyal ve akademik katılımlarının sağlanabileceği belirtilmektedir (Antia, Kreimeyer ve Reed, 2010; Kreimeyer, 2000).

Alanyazında destek özel eğitim hizmetleri sınıf içinde ve sınıf dışında sunulan hizmetler olarak iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Sınıf içinde sunulan destek özel eğitim hizmeti olarak iş birliği ile öğretim (co-teaching/co-enrolment) bulunmaktadır. Sınıf dışındaki destek özel eğitim hizmetleri ise, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası (kaynak oda) hizmetleri olduğu belirtilmektedir (Hyde, 2004; Mastropieri ve Scruggs, 2010; Moore, 2009; Salend, 2005). Aşağıda, destek özel eğitim hizmet türleri kısaca açıklanacaktır.

İşbirliği ile Öğretim (Co-Teaching/Co-Enrolment)

İşbirliği ile öğretim; kaynaştırma sınıflarında, iki ya da daha fazla öğretmenin aynı anda eğitim öğretimi yürütme sorumluluğunu paylaşarak süreci birlikte yürütmeleri anlamına gelmektedir (Murawski ve Swanson, 2001; Villa, Thousand ve Nevin 2004). İşbirliği ile öğretim yaklaşımının farklı uygulama modelleri bulunmaktadır. Bunlardan biri; bir öğretmen ders yaparken diğerinin yardım ettiği, destekleyici modeldir. Aynı sınıfta öğretmenlerin grubu bölerek farklı dersler yaptıkları *paralel öğretim modeli*nin yanı sıra iki öğretmenin dersin farklı bölümlerini hazırladıkları, materyalleri değiştirerek kullandıkları *tamamlayıcı öğretim modeli* bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınıftaki çeşitli etkinliklere katılmasına fırsat veren *istasyon öğretim modeli* ve öğretmenin sınıfın bir köşesinde öğrenciyle birebir çalıştığı *alternatif öğretim modeli* uygulanabilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Mitchell, 2007; Murawski ve Swanson, 2001; Thousand, Villa ve Nevin 2010).

Özel Eğitim Danışmanlığı (Special Education Consultation)

Özel eğitim danışmanlığı, danışmanların (özel eğitim öğretmeni), danışanlarla (genel eğitim sınıf öğretmenleri) problemlerin çözümüne birlikte karar verdikleri, öncelikli gereksinimleri belirledikleri, öğrencilerin gelişimine yönelik uygun stratejileri, uygulamaları ve değerlendirmeleri geliştirdikleri dolaylı bir hizmet türüdür (Batu, 2000; Salend, 2005; Sheridan, Richards ve Smoot, 2000; West ve Idol, 1987).

Özel eğitim danışmanlık hizmetinin, genel eğitim öğretmenine ve işitme engelli öğrenciye öğretim yapmak ya da öğretmenle düzenli olarak görüşerek ve programı değerlendirerek öğrencinin gelişimine yardımcı olmak şeklinde uygulanabileceği belirtilmektedir (Dettmer, Thurston ve Dyck, 2005; Jimenez-Sanchez ve Antia, 1999; Mascia-Reed, 2010).

Destek Eğitim Odası (Resource Room/ Pull-Out)

Destek eğitim odası, öğrencilerin genel eğitim sınıfının dışında, güçlük çektiği derslerde, uygun fiziksel uyarlamaların yapıldığı bir ortamda ihtiyaç duyduğu alanlarda desteklenmesine olanak sağlayan eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Black ve Morris, 1974; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975; Tüfekçioğlu, 1992). Bu hizmetin amacı; genel eğitim ortamına yerleştirilen öğrencinin iletişimsel, akademik, davranışsal ve sosyal becerilerindeki gereksinimlerini destekleyerek sınıf ortamına sosyal ve akademik yönden başarıyla katılmasını sağlamaktır (Glomb ve Morgan, 1991). Bu nedenle sunulacak destek eğitim odası hizmetinin içeriğinde; sosyal uyum becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar ile birlikte öğrenciler için genel eğitim sınıfındaki konulara paralel, bu konulara yönelik eksiklerini tamamlayıcı çok sayıda ve çeşitli etkinliğin düzenlenmesinin önemi vurgulanmaktadır (Reed, 2003; Stinson ve Kluwin, 2003; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998). Ayrıca alanyazında, destek eğitim odası uygulamasının grup halinde ya da birebir gerçekleştirilebileceği, okul zamanının %40'ından fazla zamanı almayacak şekilde planlanması gerektiği, fiziksel olarak en fazla beş öğrencinin yararlanabileceği ve yetersizlik türüne yönelik düzenlemelerin sağlanması gerektiğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır (Black ve Morris, 1974).

Yukarıda açıklandığı gibi kaynaştırma ortamlarında sunulabilecek destek özel eğitim hizmetleri çeşitlilik göstermektedir. Bu hizmetlerden birinin diğerine göre daha etkili olduğunun söylenemeyeceği, her birinin bireysel gereksinime göre, ayrı ayrı veya bir arada kullanılabileceği belirtilmektedir (Friend ve Cook, 2003). Diğer yandan hangi destek özel eğitim hizmeti kullanılırsa kullanılsın nitelikli bir sürecin temel noktasının sınıf öğretmeni ve destek özel eğitim hizmetini sunan özel eğitim öğretmenlerinin sürekli işbirliği içinde çalışmalarının esas olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla destek özel eğitim hizmetlerinin nitelikli bir şekilde yürütülmesi, planlama ve yürütme sürecinin işbirliğiyle gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencinin özel gereksinimi göz önünde bulundurularak var olan

performansını en üst düzeyde kullanmasını sağlayacak bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanması gerekmektedir (Kargın, 2007; Loreman ve diğ., 2014).

Planlamanın ilk adımı, öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesidir. Destek eğitim odasına alınacak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının ve sorunlarının belirlenmesi için öğrenciden beklenen performansa karar verilmesi ve var olan düzeyinin ölçülerek değerlendirilmesi gerektiği, belirlenen problemleri çözecek olası kısa ve uzun vadeli öğretim amaçlarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (McNamara, 1986). Bu adımın hemen ardından, öğrencinin gereksinimlerine uygun planlamalar ve bu sürece dahil olan öğretmenlerin işbirliği ile öğrenciyi sınıftan en az ayıracak şekilde düzenlemeler yapmaları önemlidir (Gable, Quinn, Rutherford ve Howell, 1998). Planlamanın öğrencinin dil ve iletişim becerileri başta olmak üzere, okuma ve yazma becerilerine yönelik var olan performansını, bu alanlara yönelik gereksinimlerini, bu gereksinimleri karşılayacak genel eğitim ortamındakilere paralel hedefleri ve amaçları, bu amaçları gerçekleştirecek stratejileri, stratejilerin edinilmesinde kullanılacak yöntem, teknik ve materyalleri içermesi gerekmektedir (McNamara, 1986). Daha sonra planlamalar doğrultusunda programlar uygulanmalı ve uygulanan programla planlanan program arasındaki farklılıklar değerlendirilmeli, değerlendirmeler sonucunda belirlenen farklılıkların nedenleri tespit edilmelidir. Planlama, belirlenen amaçlarla öğrencide hedeflenen gelişmeler görülmediğinde, tekrar ele alınarak öğrenciye en çok kazanç sağlayacak değişikliklerin yapılmasını sağlayan bir yapıya sahiptir (McNamara, 1986; MEB, 2007).

Bu bilgilerden de anlaşılacağı gibi, kaynaştırma ortamında destek eğitim odası hizmetinin sunulması, işitme engelli öğrencinin sosyal uyumu ve akademik başarısında büyük önem taşımaktadır. Nitelik bağlamında bu sürecin işleyişi sistematik planlama, uygulama, değerlendirme ve sürekli işbirliğini gerektirmektedir. Bu noktada, kaynaştırma uygulamalarının başarısı ile, destek özel eğitim hizmetlerinin niteliğini doğrudan etkileyen en önemli faktörün, süreci yürütecek öğretmenlerin yeterlikleri olduğu söylenebilir.

Öğretmen Yeterlikleri

Alanyazında ulaşılan kaynaklar, öğretmenlerin yeni rol ve sorumlulukları olduğunu göstermektedir. Genel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları söz konusu olduğunda aynı öğrencilerle ortak sorumluluğu

paylaşarak bir arada çalışmaları gerekmektedir. Bu nedenle ekip çalışmalarının destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasında önemli bir yeri bulunmaktadır (Allinder, 1994; Voltz, Elliot ve Harris, 1995)

Raporun daha önceki kısmında yer verilen araştırma sonuçlarında belirtildiği gibi başarılı kaynaştırma uygulamaları sonuçları; işitme engelli öğrencilerin akademik alanda, dil ve iletişim becerilerinde, sosyalleşme ve özgüven gelişiminde artış olduğu, işiten öğrencilerin ve öğrenci velilerinin başta olmak üzere tüm okul personelinin bireysel farklılıklara yönelik algılarının ve tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Bu gelişimlerin odağında öğretmenlerin bulunması nedeniyle başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleşmesinin öğretmen yeterliklerine bağlı olduğu söylenebilir.

İşitme engelliler alanına hizmet öncesi işitme engelliler öğretmeni yetiştirme programlarının içeriğine bakıldığında, alanyazında önemi belirtilen, işitme kaybı ve etkileri, (konuşma, dinleme, dil ve iletişim, okuma ve yazma), işitme engelli öğrencilerin gelişim ve öğrenme (bilişsel, sosyal, psikolojik, dil gelişimi) özellikleri konularının yer aldığı görülmektedir (Schirmer, 2000; Cole ve Flexer, 2007; Turan, 2012). Ayrıca işitmeye yardımcı teknolojiler ile dil-iletişim becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki, odyogramdan yararlanarak öğrencinin bireysel gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik dersler yer almaktadır. Aynı zamanda öğretmen adayları, alanyazında vurgulanan, öğrenci gereksinimlerine göre dersleri planlayabilme, işitme engelli öğrencinin dil, akademik ve sosyal alanlarda gereksinimlerini destekleyici BEP geliştirme, öğrenmeye yardımcı araç ve gereçler oluşturabilme gibi temel yeterliklere sahip olarak mezun olmaktadırlar (Feng ve Sass, 2009; Garberoglio, Gobble ve Cawthon, 2012; O'Gorman ve Drudy, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012). Bu program içeriğine göre bakıldığında, işitme engelliler öğretmenlerinin özel eğitim okullarında hizmet sunacak yeterliklere sahip olarak yetiştirildikleri görülmektedir.

Alanyazında, özel eğitim ve dolayısıyla işitme engelliler öğretmenlerinin kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmeti vermek üzere çalışmaları söz konusu olduğunda, temel mesleki yeterliklerine ek bir takım yeterliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun nedeni, kaynaştırma uygulamalarının öğretmenlere yeni rol ve sorumluluklar yüklemiş olması ile açıklanmaktadır (Feng ve Sass, 2009; Sindelar, Brownell ve Bilingsley, 2010; Voris, 2011). Başarı için ön koşullarda da görülebileceği gibi bu öğretmenlerin bir ekibin üyesi olmaları, sınıf

işleyişindeki rutin evrak işlerini paylaşmaları, destek özel eğitim hizmetinin planlanması ve uygulanmasında sınıf öğretmenini yönlendirmeleri, sınıftaki öğrencilerin grup ve bireysel gereksinimlerini karşılamaları, destekleyici materyalleri, programı, okul programını gözden geçirerek hazırlamaları gibi temel sorumlulukları bulunmaktadır (Chambers, 2015; Drame, 2010; O'Gorman ve Drudy, 2011; Voltz, Sims ve Nelson, 2011). Yukarıda sözü edilen bu yeterliklerin başında, öğretmenlerin çalışma becerileri gelmektedir (Gehrke ve Murri, 2006; Lakshmanan, Heath, Perlmutter ve Elder, 2011). Bu bağlamda öncelikle kaynaştırma ortamındaki özel eğitim öğretmenlerinin destek özel eğitim hizmetlerine ilişkin yeterlikleri; ekip olarak çalışarak ortak karar alma, esneklik, dürüstlük, iletişime ve işbirliğine açık olma, başkalarının mesleki bilgi ve yeterlikleri kabul etme, empati kurma, bilgi alışverişinde bulunma, tüm öğrencileri genel eğitim öğretmeni ile birlikte sahiplenme şeklinde sıralanmaktadır (Donnelly ve Watkins, 2011; Fritz ve Miller, 1995; Malinen, Savolainen ve Xu, 2012; Nowell ve Innes, 1997; Wood, 2006). İşitme engelliler öğretmenleri de dahil olmak üzere özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında ekip olarak çalışma yeterlikleri ile birlikte destek özel eğitim hizmeti vermeleri söz konusu olduğunda, yukarıda belirtilen alanlara ilave olarak destek özel eğitim hizmetleri ile ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde sayılabilecek bir takım yeterliklerinden söz etmek gerekmektedir (Feng ve Sass, 2009; Lee, 2013; Sindelar, Brownell ve Bilingsley, 2010; Voris, 2011).

Sonuç olarak kaynaştırma ortamları, ayrıştırılmış ortamlarda görev yapmak üzere yetiştirilen işitme engelliler öğretmenleri için farklı bir çalışma alanı olarak nitelendirilebilir. Kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmeti (DÖEH) sunmak üzere çalışacak öğretmenlerin genel eğitim ortamlarındaki yeni rol ve sorumluluklarına ilişkin; (a) kaynaştırma sürecinin işleyişine yönelik bilgilere sahip olma, (b) kaynaştırma sürecinde sunulacak destek hizmetleri planlama, (c) kaynaştırma sürecinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini uygulama ve (d) kaynaştırma sürecinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini değerlendirme yeterliklerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Brownell, Ross, Colon ve McCallum, 2005; Chambers, 2015; Feng ve Sass, 2009; Gehrke ve Murri, 2006; Lee, 2013). Kaynaştırma ortamlarında çalışacak işitme engelliler öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeni rol ve sorumluluklarına yönelik yeterliklerin içerikleri izleyen bölümde açıklanmıştır.

İşleyişe Yönelik Bilgi Yeterliği

Kaynaştırma ortamında çalışacak işitme engelliler öğretmenlerinin öncelikle sahip olmaları gereken yeterliğin, işleyişe yönelik bilgi yeterliği olduğu söylenebilir. İşleyişe yönelik bilgi yeterlik alanlarının kapsamı; kaynaştırma uygulamalarına yönelik uluslararası modeller, standartlar ve sistemler, ulusal yasal düzenlemeler, destek özel eğitim hizmetlerinin içeriği ve amaçları, genel eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişkiye yönelik bilgi sahibi olmak şeklinde sıralanabilir. Bu bilgiler ile işitme engelliler öğretmenlerinin yasal düzenlemelere uygun ve nitelikli destek eğitim planlamaları, eğitim desteğini sürdürmeleri, kaynaştırma ortamına paralel bilgi sunmaları amaçlanmaktadır (Brownell, Bishop, Gersten, Klingner, Penfield, Dimino ve Sindelar, 2009; O'Gorman ve Drudy, 2011).

Destek Özel Eğitim Hizmetlerini Planlama Yeterliği

İşitme engelliler alanında yetişmiş öğretmenlerin kaynaştırma ortamında sahip olmaları gereken diğer bir yeterlik alanı, süreçte sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini planlama olarak adlandırılabilir. Bu alanın kapsamına bakıldığında planlama sürecinde; öncelikle öğrenci bilgilerinden ve kayıtlarından yola çıkarak ekip ile işbirliği halinde var olan düzeyi belirleyebilmesi gerektiği görülmektedir. Öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak destek özel eğitim hizmetlerini ve bu hizmetlerde kullanılacak zamanı, mekanı, kaynakları ve personeli belirledikten sonra, uzun ve kısa dönemli bireysel amaçları genel eğitim ortamına göre saptayabilmek önemlidir. Daha sonra, amaçlara ulaşılmasını sağlayacak öğretim süreci planlanmaktadır. Planlama yapılırken zenginleştirilmiş deneyimler içeren, stratejilere odaklı öğrenme ortamları sağlayabilmek gerekmektedir. Fiziksel ortamda (akustik yalıtım, oturma düzeni, cihaz kullanımının takibi vb. gibi) ve eğitim öğretim sürecinde (kazanımlarda, öğretim yöntemlerinde, materyallerde, değerlendirme yöntemlerinde) en az sınırlayıcı nitelikte uyarlamalar yapılması önemlidir. Süreçteki değerlendirmeler doğrultusunda yeni etkinliklerin de planlanması gerekmektedir (Kargın, 2007; Mastropieri ve Scruggs, 2010; Stinson ve Kluwin, 2003).

Destek Özel Eğitim Hizmetlerini Uygulama Yeterliği

İşitme engelliler öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında çalışmaları ile ilgili sahip olmaları gereken alan, süreçte sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini uygulama

yeterliğidir. Bu yeterlik kapsamında öğretmenlerin planlama ve uyarlamalar yaparak yeni çalışma ortamında işbirliği ile çalışmaları gerektiği ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin belirledikleri amaçları gerçekleştirecek nitelikte destek özel eğitim hizmeti sunabilmeleri, öğrencinin gereksinimlerini karşılamaya uygun öğretim yöntem ve stratejileri uygulayabilmeleri, işiten akranlarıyla paralel gelişim sağlamaları için gereken amaçların gerçekleştirilmesi gerektiği bilinmektedir. Okul personeli ve ailelerin yanı sıra diğer destek hizmet sağlayıcılarıyla da (konuşma terapistleri, psikologlar vb.) işbirliği içinde çalışabilme yeterlikleri önemlidir (Bauer ve Kroeger, 2004; Flexer, 1999; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975; Moores, 2008; Sibon – Macarro; Abou-Rjaily, Stoddard, Sandigo, Peterson ve Ross, 2014; Stone, 1994; Vural, 2008).

Destek Özel Eğitim Hizmetlerini Değerlendirme Yeterliği

Son olarak kaynaştırma ortamındaki işitme engelliler öğretmenlerinin, öğrencilerin gelişimini destekleyen süreçte sunulacak destek özel eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesine yönelik yeterliklerinden söz etmek gereklidir. Buna göre öğretmenlerin; tüm çalışmaları çeşitli kayıt teknikleri (anekdotlar, öğrenci ürünleri, sınavlar, karneler vb.) kullanarak kayıt altına alabilmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenci özellikleri, plan ve program, uygulamalara yönelik elde edilen belgeleri ve değerlendirmeleri dosyalayabilmeleri önemlidir. Öğretmen, genel eğitim ortamındaki durumu izleyerek eğitim sürecinin başında, sonunda ve belirlenen rutinlerle öğrenci gelişimini değerlendirebilmelidir. Eğitim sonrasında planlanan amaçların ne kadar gerçekleştiğini belirleyebilmeli, öğrencideki gelişmeleri ve gereksinimleri sistematik toplantılarla genel eğitim sınıf öğretmeni ve aile ile paylaşacağı toplantılar düzenleyebilmelidir. Bu toplantılarda öğretmen, uygulamalardan elde edilen raporlardan yola çıkarak genel eğitim öğretmenini ve aileleri öğrenci özellikleri ve gereksinimleri konusunda bilgilendirerek öneriler sunabilir. Öğretmen, sürecin sonunda, değerlendirmelere ve kaynaklara (materyal, işitmeye yardımcı teknolojiler, fiziksel koşullar) yönelik yetersizlikleri ilgili kişilere raporlaştırabilmelidir (Affleck, Adams ve Lowenbraun, 1988; Foster ve Cue, 2009; Lynch ve McCall, 2007; Punch ve Hyde, 2010; Stone, 1994; Watson, Gregory ve Powers, 1999).

Görüldüğü gibi işitme engelliler öğretmenlerinin, kaynaştırma ortamlarında çalışmaları söz konusu olduğunda, sahip oldukları temel mesleki yeterlik alanlarına ek

bir takım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. İşitme engelliler öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarına dahil olan işitme engelli öğrencilere yukarıda sözü edilen nitelikli eğitim öğretimin sunulması için sahip olmaları gereken yeterlikler şu şekilde sıralanabilir (Affleck, Adams ve Lowenbraun, 1988; Bauer ve Kroeger, 2004; Flexer, 1999; Foster ve Cue, 2009; Lott, Hudak ve Scheetz, 1975; Lynch ve McCall, 2007; Moores, 2008; Punch ve Hyde, 2010; Sibon –Macarro ve diğ., 2014; Stone, 1994; Vural, 2008; Watson, Gregory ve Powers, 1999; Weiss ve Lloyd, 2002).

1. Uyarlamaların ve düzenlemelerin gerçekleştirilmesi
   a) Eğitim ortamında uyarlamalar
   b) Eğitim programı, uygulama ve değerlendirmelerde uyarlamalar
2. Destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması
   a) İşbirliği ile öğretim (co-teaching/co-enrolment)
   b) Özel eğitim danışmanlığı
   c) Destek eğitim odası (resource room, pull out)
3. Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlikleri
   a) İşleyişe yönelik bilgi yeterliği
   b) Destek özel eğitim hizmetlerini planlama yeterliği
   c) Destek özel eğitim hizmetlerini uygulama yeterliği
   d) Destek özel eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi yeterliği

Kaynaştırma uygulamalarının niteliğinde önemli olan bu yeterliklerin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmaları gerçekleştirilmediğinde, öğretmenler arasındaki rol ve sorumluluk karmaşası ve eş güdümlü çalışma sorunlarının, kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin ve başarısının azalmasına yol açabileceği çeşitli araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur (Bilingsley, Carlson ve Klein, 2004; Buckley, Schnaidor ve Shang, 2004; Feng ve Sass, 2009; Griffin, Winn, Otis-Wilborn ve Kilgore, 2003; Gürgür ve Uzuner 2010; Katsafanas, 2006; Keefe ve Moore, 2004; Kluwin, 1999; Lockledge ve Wright, 1991; Nowell ve Innes, 1997; Rice ve Zigmond, 2000; Savolainen ve diğ., 2012; Schlarmann, 2000). Nitelikli kaynaştırma uygulamaları için önemli olduğu belirtilen bu gereklilik, işitme engelliler öğretmeni olarak özel eğitim okulu ya da sınıflarında çalışıp deneyim sahibi olan öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmetleri sunabilmeleri için mesleki gelişim sürecinden geçmeleri gerektiğini göstermektedir (Austin, 2001; Chung ve van Es, 2014; Day ve Lee, 2011; Farouk, 2014; Griffin, Kilgore, Winn, ve Otis-Wilborn, 2008; Hanushek, Kain ve Rivkin 2002; Lenihan, 2010; Magiera ve

Zigmond, 2005; Nougaret, Scruggs ve Mastropieri, 2005; Power ve Hyde, 2003; Reed, 2003).

Mesleki Gelişim

Genel anlamıyla *mesleki gelişim;* bir meslek grubundaki personele, mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri için eğitim olanaklarının sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Mesleki gelişim, personelin yeterliklerini geliştirirken çağın yeniliklerine ayak uydurma fırsatı sağlaması açısından da önemlidir (Mc Kee ve Eraut, 2012; Seferoğlu, 2004). *Öğretmenlikte mesleki gelişim* ise eğitimcileri bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini eğitim alanında yapılan yenilikler doğrultusunda destekleyerek etkili öğrenme ve öğretme ortamları sağlamalarında niteliklerini artıran süreç olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007; Strickland ve Kamil, 2004; O'Gorman ve Drudy, 2011).

Eğitim alanında mesleki gelişimin, deneyim durumuna bakılmaksızın, mesleğe yeni başlayan, devam eden ya da alan değiştiren tüm eğitimciler için önemli olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda eğitimcilerin, meslek yaşamları boyunca hızlı ve sürekli gelişen akademik ve teknolojik yeniliklere uyum sağlamaları için sürekli gözden geçirilerek geliştirilmesinin esas alındığı vurgulanmaktadır (Friedman ve Phillips, 2001; Hunzicker, 2011; Odabaşı, 2013; Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009).

Mesleki gelişim çalışmaları, eğitimcilerin eğitim-öğretim süreçlerini yürütürken kullandıkları yöntem ve stratejileri çeşitlendirmelerine, mesleki ve akademik alanlarda bilgi, beceri kazanmalarına, bakış açılarını geliştirmelerine fırsat sağlayarak bu süreçlerin niteliğini arttırmaya katkılar sağlayabilecektir. Bu nedenle eğitimcilerin kişisel potansiyellerine, yaşlarına ve deneyimlerine bakılmaksızın yaşam boyu öğrenmelerinin amaçlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Day ve Lee, 2011; Jovanova-Mitkovska, 2010; Orland-Barak, 2010; Swenen ve Klink, 2009).

Günümüzde mesleki gelişim kavramının karşılığının, eğitimcilerin çalışmaları sırasında desteklenmesi anlamına gelen Sürekli Mesleki Gelişim [SMG] (Continuing Professional Development [CPD]) anlayışı olduğu görülmektedir. Bu anlayışla eğitimcilerin uzmanlar tarafından mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının sürekli ve sistematik olarak kontrol edilip geliştirilmesiyle eğitim sisteminin niteliğini arttırmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirmelerinin amaçlandığı belirtilmektedir (Barton, 2003; Cushion, Armour ve Jones, 2003; Kelchtermans, 2011; Mc Kee ve Eraut, 2012;

O'Gorman ve Drudy, 2011; Reio Jr., 2011; Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004).

SMG süreci bazı kaynaklarda, okul temelli yürütülen, eğitimcilerin gerçek uygulamalar içinde değerlendirmeler yaparak problemlere çözüm bulduğu döngüsel gelişim olarak tanımlanan, işe gömülü mesleki gelişim (job-embedded professional development [JEPD]) kavramıyla da ifade edilmektedir (Althauser, 2015; Templeton ve Tremont, 2014; Wei ve diğ., 2009).

Alanyazında, SMG sürecinin etkili olabilmesi için eğitimcilerin öğretim programıyla ilişkili çalışmalar yaparak deneyimlerini paylaşmalarının, meslektaşlarıyla işbirliği kurmalarının önemi vurgulanmaktadır. Eğitimcilerin her öğrencinin öğrenme özelliklerine, bireysel gereksinimlerine uygun fırsatlar sağlamaları ve mesleki gelişim sağlayacak planlı ve sistematik programlar tasarlamaları gerekmektedir. Bu şekilde SMG uygulamalarının, eğitimcilerin kariyerlerinin çeşitli aşamalarında oluşan bireysel gereksinimlerini destekleyerek nitelikli dersler yapabilecekleri ve bunun sonunda kazandıkları deneyimi bilgileriyle birleştirerek bir gelişim döngüsüne girebilecekleri ifade edilmektedir (Evertson ve Smithey, 2000; Jovanova-Mitkovska, 2010; O'Gorman ve Drudy, 2011; Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004; Strickland ve Kamil, 2004).

Genel eğitim okullarının giderek kaynaştırma ortamlarına dönüşmesi, genel eğitimciler ile özel eğitimcilerin işbirliği ile çalışması, destek özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve sunulması gibi yeni rol ve sorumlulukları beraberinde getirmektedir (Billingsley, Carlson ve Klein, 2004; Dinkelman, Margolis ve Sikkenga, 2006; Donnelly ve Watkins, 2011; Lenihan, 2010; Owston, Wideman, Murphy ve Lupshenyuk, 2008; Swennen ve Klink, 2009). Bu yeni sorumluluklarla kaynaştırma ortamlarına dahil olan eğitimcilerin; rol belirsizliği, iş yükü, işbirliği ve mesleki gelişim fırsatlarından yoksun olma gibi sorunlar yaşadıklarını vurgulamak gerekir (Griffin ve diğ., 2003). Ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda, SMG ile kaynaştırma ortamlarındaki genel ve özel eğitimciler arasında işbirliği kurularak birbirinden öğrenen, yansıtmacı uygulamacılar yetiştirmenin etkili bir çözüm yolu olabileceği düşünülmektedir (Howes, Davies ve Fox, 2009; Ulvik ve Langørgen, 2012).

Eğitim Bilimleri Alanında Mesleki Gelişim Modelleri

Alanyazın incelendiğinde SMG kapsamında birbirinden farklı, çeşitli modellerin

sistematik ve planlı olarak bir arada kullanılabileceği görülmektedir. Aşağıda bu modellere yönelik açıklamalara yer verilmiştir (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010; Calandra, Brantley-Dias, Lee ve Fox, 2009; Friend, 2015; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2007; Jovanova-Mitkovska, 2010; Joyce ve Shower, 2002; Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010; Peer-Ed, 2010; Pajak, 2003).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli

Öğretmenin öğretimle ilgili problem durumu belirleyip güncel araştırmaları okuması, sonrasında uygulamalarında kullanabileceği stratejileri belirlemesiyle başlayan bir modeldir. Bu modelde öğretmen, uygulamalarını videodan izleyerek hazırladığı kontrol listesine göre değerlendirmektedir. Öğretmen bu değerlendirmeleri sonra öngörüşme, gözlem ve son görüşme şeklinde aylık olarak izlenmektedir. Bu modelin temeli, öğretmenin mesleki gelişiminden kendisinin sorumlu olmasına dayanmaktadır. Öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin okul gelişimini sağladığı belirtilmektedir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2007).

Kişisel Mesleki Gelişim Modeli

Mesleki gelişime yönelik belirlenmiş kaynaklar okuyarak, örnek olaylar inceleyerek, internet üzerinden kurslara katılarak ya da bir meslektaşını gözlemleyerek bağımsız öğrenmenin gerçekleştirilmesi olarak betimlenmektedir. Kişisel mesleki gelişm modelinde okul içinde ve dışında gelişim sürmektedir. Bu sürecin planlanması ve iletişim becerilerinin geliştirilme (Jovanova-Mitkovska, 2010).

Akran Koçluğu Modeli

Öğretmenlerin, birbirlerinin strateji gelişimine odaklanarak ders videolarını izleyip hangi stratejinin işleyip işlemediğine yönelik yansıtmalar yaptıkları, bir sonraki ay, başka bir problem duruma odaklı olarak tekrarlanan bir modeldir. Bu modelde öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak görüş alışverişi yapması ve yeni fikirlere ulaşması sağlanmaktadır (Calandra, Brantley-Dias, Lee ve Fox, 2009; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2007; Peer-Ed, 2010).

Öğreticiye Öğretme Modeli (Train-The-Trainer Model)

Bu model üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada alan uzmanları (training facilitators) beş günlük çalıştay ile koçların içerik bilgisini, uygulama becerisini,

uygulamalarını ve içerik düzenlemesini izleyip programı birlikte planlamaktadırlar. İkinci aşamada koçlar, alan uzmanı olarak okullarda öğretmenlerle işbirliğiyle çalışıp koçluk becerilerini geliştirmektedirler. Son aşamada koçlarla çalışan öğretmenler, öğrencilerinin gelişimi için çalışmaktadır. Bu model deneyimli öğretmen ya da koçların deneyimi az öğretmene materyal hazırlama, kullanma, öğretim becerilerini geliştirici destek sağlama, sorularını cevaplama, etkinliklere yöneltme ile öğretmenlerin gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır (Veldof, 2006).

Yansıtmalı-Gelişimsel (Developmental-Reflektif) Model

Etkili öğrenmenin sağlaması ile öğretim becerileri ve stratejilerinin kazandırılması için uygulanan bir modeldir. Bu modelde öğretmenlerin empatik yansıtmalar yaparak öğrenmeleri teşvik edilmektedir. Bundan sonra anlamın inşa edilmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrenme ortamına bilişsel ve davranışsal olarak uyum gösterildiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin süreci etkin olarak deneyimleyerek öğrenmeye cesaretlendirilmeleri önerilmektedir (Pajak, 2003).

Gelişimsel Süpervizörlük ve Bilişsel Koçluk Modeli (Developmental Supervision and Cognitive Coaching)

Ön görüşme, gözlem, analiz etme, yorumlama, strateji uygulama, son görüşme ve değerlendirme süreçleriyle gerçekleştiği belirtilen bir modeldir. Bu modelde öğretmenler uygulamalarının ardından düşünerek araştırmalar yapmaktadırlar. Daha sonra her öğretmen kendi ihtiyacına göre uygulamalarında odaklanacağı durumu belirmektedir. Bu durum bilişsel bir harita oluşturmalarına neden olmaktadır. Koç bu süreçte öğretmenin belirlediği durum ile ilgili sorular sormaktadır. Bu şekilde öğretmenin zihnindeki haritanın tamamlanmayan ya da farketmediği alanlarını fark etmesini desteklemektedir (Joyce ve Shower, 2002).

Çıraklık/Yeni Öğretmen Eğitimi Modeli (Apprentice Teaching)

Bir özel eğitim modeli olan bu modelde, çırak/yeni öğretmen, deneyimli öğretmen ile birlikte bulunarak önceleri sınırlı katılımda bulunmakta, daha sonra özel gereksinimli öğrenciyle çalışarak eğitimde aktif rol oynamaktadır. Yeni öğretmen planlamaya, öğretime ve uygulamalara dahil olduğunda güçlü bir mesleki ilişki ve işbirliği ile açık bir iletişim sağlanabilmektedir (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010; Friend, 2015).

Amaca Yönelik Mesleki Gelişim Modeli

Bir okulda öğretim yöntemlerine yönelik uzun dönemli değişimi amaçlayan ve uzmanlar tarafından sunulan eğitim programına, öğretime, performansa ve teknolojiye yönelik üst düzeyde becerilerin kazandırılmasını hedefleyen uygulamalar olarak açıklanmaktadır (Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010).

Standartlaştırılmış Mesleki Gelişim Modeli

Büyük bir eğitim grubunun, yüz yüze ya da multimedya aracılığıyla bilgi ve becerilerini paylaştığı, deneyimli öğretmenlerin becerilerini daha yaygın şekilde aktarabildiği model olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010).

Çalışma Grubu Modeli (Workshop Model)

Kaynaştırma ortamlarında kullanılan, öğretmenlerin uygulamalarına yönelik uyarlamalar yapmasının, uygulamalarını izlemesinin ve bunun sonucunda oluşan gelişimlerini değerlendirmesinin hedeflendiği bir modelidir Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010).

Alanyazında SMG kapsamında birçok mesleki gelişim modeli görülmektedir. Bu modeller uygulanış şekillerine göre, birden çok katılımcı ile gerçekleştirilen grup çalışmaları ya da tek kişiye odaklanan birebir mesleki gelişim çalışmaları şeklinde de sınıflandırılabilir (Evertson ve Smithey, 2000; Griffin, Kilgore, Winn, Otis-Wilborn, Hou ve Garvan, 2009; Katsiyannis, Zhang ve Conroy, 2003; Mc Kee ve Eraut, 2012; Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004; Whitaker, 2003). Uygulamalarda, bu modellerin bir veya birkaçı birarada kullanılabilmektedir Öğretmenlikte mesleki gelişim modellerine dayalı çalışmaların şekli ve içerikleri; kullanıldıkları ülkeye, öğretmenin deneyim durumuna ve gereksinimine göre şekillenebilmektedir (Joyce ve Showers, 2002).

Alanyazında, mesleki gelişim modelleri ile birlikte yine SMG kapsamında, eğitimcilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde grup çalışmaları şeklinde düzenlenen uygulamalara *çalıştaylar, seminerler, sertifika kursları, hizmetiçi eğitimler* ve *çalışma grupları* gibi örnekler verilmektedir (Howes, Davies ve Fox, 2009; Orland-Barak, 2010). Bu çalışmaların büyük gruplar halinde, belirli bir zaman aralığında ve sınırlı etkileşim ile gerçekleştiği bilinmektedir. Birebir mesleki gelişim çalışmalarıysa kendi içinde farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Glickman, Gordon

ve Ross-Gordon, 2007; Jovanova-Mitkovska, 2010; Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010).

Yukarıda yer alan mesleki gelişim modellerinin kişilerin gelişimini sağlayıcı rollerinin ortak özellikleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu modeller bazı özellikleri açısından birbirinden ayrılmaktadır. Okul temelli mesleki gelişim modeli ve kişisel mesleki gelişim modeli öğretmenlerin kendi kendilerini geliştirmelerine fırsat vermektedir. Akran koçluğu modeli, öğreticiye öğretme modeli, yansıtmalı-gelişimsel model ile gelişimsel süpervizörlük ve bilişsel koçluk modeli, öğretmenlerin kendi gelişim ihtiyaçlarını belirlediği ve deneyimli bir kişi tarafından birebir desteklendiği modellerdir. Çıraklık/yeni öğretmen eğitimi modeli, deneyimi sınırlı öğretmenlerin gelişiminin birebir, sürekli ve model olunarak desteklenmesini amaçlaması nedeniyle diğer mesleki gelişim modellerinden ayrılmaktadır. Standartlaştırılmış mesleki gelişim modeli, çalışma grubu modeli ve amaca yönelik mesleki gelişim modeli, grup halinde uygulanan modellerdir. Amaca yönelik mesleki gelişim modeli, diğer grup modellerine göre daha ve belirlenmiş bir konuya ya da amaca üstbilişsel bir bakış açısı sağlamak için gerçekleştirilmektedir.

Bu araştırmada uygulanan ve uygulamanın içeriğini yansıtan modelin "*çıraklık/yeni öğretmen eğitimi modeli (apprentice teaching)"* olduğu görülmektedir. Bu model, öğretmenlik deneyimi sınırlı olan eğitimcilerin, mesleki olarak adım adım gelişimini sağlaması açısından katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri ve uygulamalarındaki sınıflama türleri ile birlikte birebir uygulanan mesleki gelişim çalışmalarına son yıllarda daha fazla odaklanılmıştır. Diğer yandan sınıflamalardaki karmaşanın birebir mesleki gelişim modeli için de söz konusu olduğunu belirtmek gerekir. Bu bağlamda birebir mesleki gelişime yönelik ifadelerde *rehber* (guide), *danışman* (advisor, counselor), *eğitici/öğretmen eğitimcisi* (instructor, teacher trainer), *paylaşımcı* (sharer), *destekleyici* (supporter, encourager) *süpervizör* (supervisor), *mentör* (mentor) ve *koç* (coach) kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı, bunun da kavram kargaşası yarattığı görülmektedir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Bu durumun nedeni olarak mesleki gelişim sürecini yürüten kişilerin çeşitli pozisyonlarda bulunmaları ve rol değişimleri ile beklentilerinin değişmesi gibi unsurlar gösterilmektedir (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen ve Bergen, 2008). Bu kavram kargaşaşı, özellikle mentörlük ve koçluk terimlerinde karşımıza çıkmaktadır. Bu karmaşaya rağmen ayrıntılı incelendiğinde, uygulamalarına ve felsefelerine yönelik koçluk ile mentörlüğü

birbirinden ayıran özellikler bulunmaktadır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2013; Reitman ve Benatti, 2014). Bu özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Koçluk ile Mentörlüğün Özellikleri

Koçluk	Mentörlük
Koçluk, daha resmi ve yapılandırılmış bir ilişki içinde, işteki sorunları çözmek ya da işin belirli yönlerinde davranış ve performansa yönelik iyileştirmeye odaklanır.	Mentörlük, formel olmayan ve uzun vadeli, kariyer edinmede karşılıklı yarar ilişkisi içinde oluşturmaya odaklıdır.
Koç, yapılması gerekeni ya da ihtiyacı danışan kişiye söyler ve bir plan oluşturur daha sonra öğretim yapar, değerlendirir ve izler.	Mentör, ihtiyaçları danışanıyla etkileşimler sonucu birlikte belirleyip iyi bir dinleyici olur, önerilerde bulunarak iletişim kurar.
Koçluk, sorunu çözme ya da beceri öğrenimine yönelik bir sözleşmedir.	Mentörlük; bireysel hedefler, öğrenme içeriği, toplantı takvimi ve iletişim yöntemleri ile yürütülür.
Koç, içeriği öğretir.	Mentör, sorulara cevap verir.
Koç, uygulamayı yönlendirir.	Mentör, sonuçları gözlemler.
Koç, adımları planlar.	Mentör, süreci periyodik olarak kontrol eder.
Uygulamanın sonucu koçun başarısını belirler.	Mentör, sonuçlardan çıkar sağlamaz.
Koç, kişinin mesleğine göre odaklanır, becerisine özgü destek sağlar.	Mentör, daha deneyimli ve bilgili, fırsatlara yönlendiren özelliktedir.
Koçluk, işteki gelişime odaklıdır.	Mentörlük, kariyer ve kişisel gelişime odaklıdır.
Koçlukta, zaman amacın gerçekleşmesine odaklıdır.	Mentörlükte, zamanı danışan belirler, mentör gelecekteki rolüne hazırlanırken destek sağlar.
Koçluk, belirli gelişim alanları etrafında döner ve hedef odaklıdır.	Mentörlük, danışanın mesleki gelişimini destekler ve gelişim odaklıdır.
Koç, açık geri bildirim verir.	Mentör, sezgisel geri bildirim verir.

Mentörlük ve koçluk kavramlarının birbiri yerine kullanılmasına neden olan birçok ortak özellik bulunmaktadır. Alanyazında bu ortak özellikler; bireyin yeteneğini artırmaya yönelik katkıda bulunarak öngörülen hedeflere ulaşmasının sağlanması, çalışma ilişkilerinin güven, saygı, açık iletişim ve esneklik gerektirmesi, içeriklerinde eğitim, öğretim ve yönlendirme olması, kişinin performansına ve becerilerinin gelişimine yönlendirenlerin karar vermesi şeklinde sıralanmaktadır. Bazı araştırmacılar, mentörlük ve koçluk kavramlarının bir arada kullanılabileceğini, bu nedenle mentörlük ve koçluk arasında bir seçim yapmak gerekmediğini belirtmişlerdir (ör: Bachkirova, Arthur ve Reading, 2015; Swennen ve Klink, 2009; Udiutoma ve Srinovita, 2015).

Mentörün yöntemler, politikalar ve uygulamalar hakkında bilgi aktaran *danışmanlık* (consultant) rolü bulunmaktadır. Aynı zamanda, yeni öğretmenle birlikte plan oluşturma ve problem çözmek için çalıştığında *işbirlikçi* (collaborator) olma, yeni öğretmeni sınıf yönetimi gibi mesleki uygulamalarında bir ya da daha fazla

yönden destekleyerek *koçluk* (coach) yapma gibi çeşitli rollerinden de bahsedilmektedir.

Alanyazında mesleki gelişime yönelik kavramlardan olan mentörlük ve koçluk ile ilgili somut farklılıklar ortaya konmakta ve koçluk kavramının mentörlük kavramı içinde yer aldığı belirtilmektedir. Bu araştırmada araştırmacı, işitme engelliler öğretmenini dinleyen, sorularını cevaplayan, gözlemler yapan, öneride bulunan daha deneyimli kişi olarak mentör rolünü üstlenmiştir. Araştırma sürecinin gelişim odaklı olması nedeniyle birebir mesleki gelişim modeli olarak "*mentör*" terimi kullanılmıştır.

Mentörlük

Genel anlamıyla mentörlük; herhangi bir alanda deneyim kazanmış kişinin, kendisine danışan kişiye, hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasında rehberlik etmek, yol göstermek olarak kullanılan bir kavramken eğitim bilimleri alanında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Ingersol ve Strong (2011), mentörlüğü aynı meslekte çalışan daha deneyimli öğretmenin planlama, uygulama, değerlendirmeye yönelik deneyimi az olan öğretmeni mesleki yönden desteklemesi olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca Hudson (2013), mentörlüğün yansıtma ve karşılıklı etkileşim ile bilginin yeniden inşa edildiği bir öğrenme-öğretme süreci olduğunu belirtmektedir.

Bazı araştırmacılar uygulamayı vurgulayarak mentörlüğü; planlama, gözlem, geri bildirimde bulunma döngüsüyle birlikte, bilginin, iletişim tavrının ve eleştirel yansıtmaların düzenlenmesini içeren, gösterme-anlatma ve sorma-cevaplama karışımı bireyselleştirilmiş mesleki gelişim süreci olarak açıklamaktadırlar (Cushion, Armour ve Jones, 2003; Feiman-Nemser, 2012; Norman ve Feiman-Nemser, 2005). Görev ve sorumlulukların doğrudan öğrenilmesi nedeniyle mentörlük, "öğrenme modeline dayalı bireyselleştirilmiş çalışma" (individualised work-based learning model) olarak da ifade edilmektedir (Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009).

Bu tanımlardan yola çıkılarak bu araştırmada gerçekleştirilen mentörlük süreci, yansıtma ve etkileşim ile bilginin yeniden inşa edildiği, planlama, gözlem, geri bildirim döngüsüyle gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş mesleki gelişim süreci şeklinde tanımlanabilir.

Mentörlüğün ABD, Almanya, Japonya, İngiltere, Avusturalya, Finlandiya ve Avusturya'da öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik en yaygın ve başarılı yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Abazaoğlu, 2014). Mentörlük; içinde danışmanlık, işbirliği ve koçluk uygulamalarını barındıran bir süreç olarak karşımıza

çıkmaktadır. Danışmanlık içeriğinde; en kısa sürede iletişime geçilmesi, yeni öğretmenin okul rutinlerine uyumunun sağlanması, etkili uygulamalara yönelik model olunması olarak sıralanabilecek destek ve kaynaklar bulunmaktadır. İşbirliği içeriğinde; yeni öğretmenin mücadeleleri, gelişimi cesaretlendirilerek stratejilerinin gelişimi için çalışılması, yeni öğretmenin günlük, haftalık ve aylık olarak planlarına yardım edilmesi, yeni öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyip karşılamak için yıl boyunca işbirliği kurarak çalışılması önerilmektedir. Koçluk içeriğinde; etkili sınıf yönetimi, ailelerle iletişimi ve uygulamalarda karşılaşılan kritik durumlarda, duygusal açıdan destek sağlanması ve mesleki geri bildirimler verilmesiyle mesleki bakış açısına destek olunacağı ifade edilmektedir (Ontario Ministry of Education New Teacher Induction Program, 2010).

Mentör-danışan ilişkisi, geçmişte mentörün yaşlı, bilgili ve deneyimli, danışanın ise genç, deneyimsiz ve himaye edilen kişi olmasıyken, günümüzde mentör ile danışan ilişkisi iş arkadaşı (co-worker) ya da akran ilişkisi şekline dönüşmeye başlamıştır (Ambrosetti, 2010). Mentörlüğün giderek yeni öğretmen ile '*birlikte düşünen'* (co-thinkers), '*birlikte öğrenen'* (co-learners) niteliğinde bir gelişim gösterdiği vurgulanmaktadır (Feiman-Nemser, 2012).

Mentörlüğü Etkileyen Faktörler

Mentörlük sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesinin çeşitli faktörlere bağlı olduğu bilinmektedir. Bu faktörler; mentörlerin sahip olmaları gereken *tutum ve karakter, mesleki yeterlik ve deneyim, iletişim becerileri, mentör-danışan etkileşimi becerileri* olarak dört ana başlıkta toplanabilir (National Foundation for the Improvement of Education-Establishing High-Quality Professional Development 1999; Ontario Ministry of Education New Teacher Induction Program, 2010).

Tutum ve karakter özelliklerine yönelik olarak bir mentörün (a) öğretmenlere rol model olmaya istekli, (b) öğretmenlik mesleğini benimseyen, (c) mentörlüğün eğitim öğretim uygulamalarını geliştireceğine inanan, (d) meslektaşlarının haklarını savunmaya istekli, (e) yaşam boyu eğitim bakış açısında, (f) yansıtmacı ve hatalarından öğrenen, (g) bilgi ve düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşan, (h) esnek, istikrarlı, yeniliklere açık, (i) mizah duygusu olan, (j) yeni problem durumlara çözüm bulabilen nitelikte olmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Ambrosetti ve Dekkers 2010; Foster ve McLeod, 2004).

Mesleki yeterlik ve deneyimi açısından; (a) meslektaşları tarafından başarılı

bir öğretmen olarak kabul edilen, (b) alanına yönelik bilgi birikimi olan, (c) öğretmenlik ve model olma deneyimi bulunan, (d) eğitim ve araştırma alanlarında yeterli (e) başarılı bir sınıf yönetimi becerisi olan, (f) profesyonellerle iletişimini sürdüren, (g) okul uygulamalarını anlayan, (h) sınıf uygulamalarını sistematik olarak gözleyen, (i) öğretmenlerle ve yöneticilerle işbirliği kuran, (j) uzmanlardan yeni öğretim stratejileri öğrenmeye istekli nitelikler taşımalıdır (Gilles and Wilson, 2004; Hussain, 2009).

*İletişim becerileri*ne yönelik mentörün*;* (a) öğretim stratejilerini etkili şekilde ifade eden, (b) dikkatle dinleyen, (c) yansıtmalar yapan ve anlamak için sorular soran, (d) olumlu ve yapıcı eleştiriler yapan, (e) zamanı etkili kullanan, (f) öğretmenlik bilinci aşılayan, (h) sağduyulu ve güvenilir ilişkiler kuran nitelikte olmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

*Mentör-danışan etkileşimi*ne yönelik becerileri; (a) yetişkinle çalışabilen, (b) danışanın duygusal ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamayı bilen, (c) yapıcı dönüt veren, (d) işbirliği kurarak süreci değerlendiren ve raporlaştırabilen, (e) sabırlı olan şeklinde ele alınmaktadır (Larkin, 2013; Orland-Barak, 2010; Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004).

Bu özelliklerin, süreç içinde gelişebileceği, bu gelişimin ise geniş bir zaman diliminde gerçekleşebileceği ifade edilmektedir (Koballa, Kittleson, Bradbury ve Dias, 2010). Bununla birlikte, mentörlerin kurum içindeki uzmanlardan seçilmesinin, kurum dışından gelen bir mentörden daha olumlu gelişme sağladığı vurgulanmaktadır (Seferoğlu, 2004).

Mentörlük Modelleri ve Türleri

Mentörlük uygulamalarında modellerle birlikte, uygulanma alanlarına ve şekillerine göre farklı sınıflamalara ve adlandırmalara rastlanmaktadır.

Bilgiyi transfer etme modeli (the knowledge transmission model). Mentörlük becerileri ve mentörlüğe yönelik bilgi sahibi olmaya odaklı, mentörlerin çalıştaylara katılımından sonra mentörlük bilgi ve becerilerini uyguladığı bir model olarak ifade edilmektedir.

İşbirlikçi sorgulama modeli (the collaborative inquiry model). Mentörlük etkinliklerini öğretmenlik ve öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak yapılandırmayı

vurgulayan bir modeldir. Bu modelde mentörler, etkili uygulamalara, ilkelere ve mesleki etiğe yönelik bilgiler edinmek için konferanslara ve sınıf gözlemlerine katılmaktadırlar. Mentörlük performanslarınıa yansıtmalar yapmaktadırlar. Diğer mentörlerle işbirliği kurarak bilgi ve dneyimlerini paylaşmaktadırlar (Koballa, Kittleson, Bradbury ve Dias).

Teori ile uygulamayı birleştirme modeli; (the theory-and-practice connection model). Süpervizörlerin (teacher educator) mentörlere bilgileri sunduktan sonra bu bilgileri uygulamalarıyla birleştirmelerini destekleme şeklinde açıklanmaktadır. Bu modelde süpervizörlerin (teacher educator/personel developer) mentörlük uygulamalarını doğrudan gözlemek yerine, mentörlerin sunduğu bilgilere güvendikleri, bu süreçte süpervizörlerin mentörlerin rollerini öğrenip öğrenmediği ve uygulama başarıları konularında ölçüt görevi gördükleri ifade edilmektedir. Bazı araştırmacılar, bu modelin mentörlerin yeni öğretmenlerin başarılarına, gereksinimlerine ve yaşadıkları sorunlara duyarlı olmalarında ve onlara öğrenmeyi öğretirken yansıtma becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Feiman-Nemser, Parker ve Zeichner, 1992; Lin, 2007; Wang ve Odell, 2002). Bu modeller incelendiğinde mentörlerin mesleki gelişimi sağlanırken, kuramsal bilgilerinin geliştirildiği, diğer mentörlerle etkileşimde bulunmaları gerektiği ve bilgilerini uygulamalarına yansıttıkları ölçüde başarılı oldukları görülmektedir. Bu araştırmada yukarıda yer alan mentörlük modellerinden teori ve uygulamayı birleştirme modeli uygulanmıştır.

Alanyazında mentörlüğe yönelik birçok uygulama türü olduğu görülmektedir. Bu bölümde mentörlük uygulamaları (a) genel mentörlük, (b) iş yaşamındaki mentörlük, (c) eğitim uygulamalarında mentörlük, (d) mentörlük gelişimine yönelik mentörlük başlıkları altında ele alınmıştır.

Genel mentörlük (general mentor). Hastane ziyaretleri, yabancılara dil öğretimi gibi gönüllülüğe dayalı, kendi uzmanlık alanlarındaki deneyimlerini gereken durumlarda kullanmak şeklinde gerçekleştirilmektedir. *Uzman mentörlük* (expert mentor); daha genel ve formel olmayan uygulamalar olarak ifade edilebilen, yeni işe başlayan bir kişiden, boş vaktini dolduracak hobiyi önermeye kadar çeşitli durumlara yönelik uygulamaları bulunan, eğitimde kişinin varolan potansiyelini gösterme ya da özel gereksinimli öğrencinin yapabileceklerine yönelik aileyi desteklemeye kadar

geniş bir alanda destek sunulan uygulamadır. *Yaygın/mentörlük* (mainstream mentor); farklı düzeylerdeki kariyer gelişimi için uygulanan, her konuda rehberlik ve danışmanlık yapılan çok kapsamlı bir mentörlük türü olarak açıklanmaktadır (Crispy ve Cruz, 2009; Kay ve Hinds, 2010).

İş yaşamında mentörlük. *Başlangıç mentörlüğü*nün (induction mentor), işe yeni başlayan kişinin iş ortamına uyum sağlayana kadar deneyimli bir çalışan tarafından desteklenmesini içerdiği görülmektedir. *Öğretici mentörlüğün* (training mentor), işe yeni başlayan kişinin iş hayatında karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesini ve becerilerinin gelişmesini desteklediği ifade edilmektedir. *Üst düzey yöneticilik mentörlüğü*nün (the board level or executive mentor); örgüt ya da kurumun dışından gelen üst düzey bir kişi tarafından stratejik konularda, kariyer gelişimi ve diğer değişim sorunları üzerine bir kurula ve yöneticilerine destek sağlanması şeklinde uygulandığı görülmektedir (Crispy ve Cruz, 2009; Kay ve Hinds, 2010).

Eğitim uygulamalarında mentörlük. *Eğitim mentörlüğü*; öğretmen adaylarının üniversitelerdeki son yılları ve meslekteki ilk yıllarında yaygın olarak uygulanmaktadır. *Mesleki niteliğe yönelik mentörlük* (professional qualification mentor); üniversite düzeyindeki öğrencilerin niteliğinin artmasında yol gösterici olarak kullanılmaktadır. *Öğrenme mentörlüğü*nün (learning mentor); ilk-orta ve lise düzeyindeki öğrencilerin, tüm sorunlarının çözümünde destekleyici özellikte uygulandığı belirtilmektedir (Crispy ve Cruz, 2009; Kay ve Hinds, 2010).

Mentörlük gelişimine yönelik mentörlük (vocational qualification mentor). Bireysel olarak desteklenen kişinin, gereken niteliklere ulaştığının ürün dosyalarıyla kanıtlandığı bir uygulama olduğu belirtilmektedir(Crispy ve Cruz, 2009; Kay ve Hinds, 2010).

Farklı türdeki bu mentörlük uygulamalarının birbirlerinden temel farkı uygulama alanlarıdır. Sınıflamadan da görüleceği gibi yaşamın çeşitli alanlarını destekleyen mentörlük hizmetleri kişilerin yaşam kalitesini artırmaya ya da kariyer sahibi olmalarında yol göstermeye yönelik sunulmaktadır. İş yaşamında mentörlük hizmetleri, işe uyum ya da yöneticilik becerilerini geliştirmeye yönelik bir içeriğe sahiptir. Eğitim alanındaki mentörlük hizmeti, öğretmenliğe hazırlık, öğretmenliğe uyum ve öğretmenlik sürecinde destek sağlanması şeklinde sağlanmaktadır. Ayrıca

temel eğitime devam eden öğrencilerin problemleri ve çözüm süreçlerine yönelik sunulan mentörlük hizmetleri olduğu görülmektedir.

Mentörlük uygulamaları; yüz yüze sınıf dışı etkileşimlerle, planlanmış grup toplantılarıyla, telefonla izleme yoluyla, (telephone follow-up), online forumlar ya da tartışma gruplarıyla ve sınıf içi modellemeyle (in-class modelling) gerçekleştirilmektedir (Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009). Son yıllarda teknolojinin gelişimiyle mentörlük hizmetinin e-mentörlük olarak uzaktan yürütülmesinin zaman ve ulaşılabilirlik sorunlarını gidermesi, çok sayıda kişiyle iletişim fırsatı sağlaması, bilgilerin güncelliğinin sağlanması açısından yaygınlaştığı ve belirli teknolojik bilgilere sahip olmak koşuluyla kolaylıkla yürütülebildiği ifade edilmektedir. Bu tür uygulamaların bilgi ve deneyim paylaşımı, sosyal ve duygusal destek, özgüven gelişimi, akademik ortama uyum, iletişim becerilerinin gelişimi şeklinde sıralanabilecek katkılar sağladığı belirtilmektedir (Bullough, 2005; Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009; Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012; Single ve Single, 2005).

Mentörlüğün Katkıları

Mentör- öğretmen etkileşimi ve uygulamaları ile olumlu ve empatik ilişkiler üzerine inşa edilen esnek bir yaklaşımın; öğretmenlerin konu içeriklerine, pedogojik bilgilerine yönelik gelişimlerine, öğrencilere ve okul ortamına uyumlarına ve akademik verimliliklerine olumlu katkılar sağladığı belirtilmektedir (Achinstein ve Fogo, 2015; Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009; Wei ve diğ., 2009).

Mentörlük uygulamaları sırasında öğretmenin uygulamalarının videoya çekilip mentör tarafından izlenmesinin, öğretim bileşenlerinin birlikte değerlendirilmesinin ve mentörün geri bildirim vermesinin öğretmenin gelişimini olumlu yönde desteklediği belirtilmektedir (Calandra ve diğ., 2009; Capizzi, Wehby ve Sandmel, 2010). Bu şekilde öğretmene anında, gereksinimine özel, olumlu ve düzeltici geri bildirimler sağlanmasının kalıcı değişikliklere yol açtığı ifade edilmektedir (Cornelius ve Nagro, 2014). Bununla birlikte mentörlerin**,** danışanlarının kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklerken kendi deneyimlerini de geliştirdikleri ve yenilendikleri bir mesleki gelişim süreci yaşadıkları belirtilmektedir. Bu süreç mentörlerde; kişisel doyum, kendine güven, verimlilik, dolayısıyla da motivasyon arttırıcı sonuçlar oluşturduğu vurgulanmaktadır (Ehrich, Hansford ve Tennent, 2004; Glassford ve Salinitri, 2007). Mentörlük uygulamalarının, mentör ve danışana katkılarının yanında

öğrenciler için de katkıları bulunmaktadır. Öğrencilerin bilişsel koçluk destekli yansıtıcı öğretim yaklaşımı ile konuyu daha iyi anladıkları, edindikleri becerileri tüm derslerde ve yaşamlarının her alanında kullanılabileceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir (Akyıldız 2015). Ehrich, Hansford ve Tennent, (2004) eğitim çalışmalarının %35.8'inin mentörlük uygulamalarıyla ilgili çok olumlu sonuçlarının bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmaların % 47.8'inde mentörlük uygulamalarının faydasına yönelik sonuçlar elde edildiği, sadece %2.5 araştırmanın olumsuz sonuçları bulunduğu belirtilmiştir. Danışanlara yönelik araştırmaların %82.4'ünün olumlu sonuçları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, mesleki gelişimi destekleyici mentörlük uygulamalarının sistematik olarak gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğuna yönelik fikir vermektedir (Billingsley, Carlson ve Klein, 2004; Carroll, Forlin ve Jobling, 2003).

Mentörlüğü Sınırlandıran Faktörler

Mentörlük uygulamalarının birçok yararları bulunduğunu vurgulayan bu araştırmalarla birlikte, bu uygulamaları sınırlandıran çeşitli faktörlerden de söz edilebilir. Bunların başında, mentörün mentörlük süreci hakkında bilgisinin sınırlı olması, mentörlük sürecindeki amaç ve beklentilerini net bir şekilde belirleyememesi, mentörlük uygulamalarına zaman ayıramaması, mentör ile danışan uyumunun olmaması gelmektedir. Ayrıca mentörlerin sınırlı zamanları olması, program koordinasyonunda mali ve diğer kaynak desteklerinin olmaması gibi sorunların olduğu belirtilmektedir (Ehrich, Hansford ve Tennent, 2004).

Bu sorunlarla başa çıkabilmesi için mentörün kendisiyle işbirliği kurulmasına, yönlendirilmeye, geri bildirim almaya, yansıtma becerisi kazanarak gelişimini sürdürmeye, gerçek durumlar içerisinde desteklenmeye, kendi başınayken sorunları çözebilme becerisinin geliştirilmesine, süreçte çalıştaylara, seminerlere ve kurslara katılarak kuramsal bilgisini geliştirmeye gereksinimi olduğu ve mentörlerin bu gereksinimlerinin SMG yoluyla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aspfors ve Fransson , 2015; Avalos, 2011; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen ve Bergen 2011; Evertson ve Smithey, 2000).

Bu açılardan bakıldığında mentörlüğün, yeni çalışma alanı olarak kaynaştırma ortamlarında çalışacak özel eğitim öğretmenlerinin ve dolayısıyla bu çalışmada odaklanılan işitme engelli öğretmenlerinin gereksinimlerini karşılayabilecek mesleki gelişimlerinde SMG'ye dayalı etkili bir model olabileceği söylenebilir.

Varılan bu sonucu destekler nitelikte, uluslararası alanyazında genel eğitim ve kaynaştırma ortamındaki özel eğitimcilerin yeterliklerinin geliştirilmesinde ve mentörlük becerisinin kazanılmasında mentörlük uygulamalarından yararlanıldığı görülmektedir. Mentörlük uygulamalarının katkılarına yönelik araştırma bulgularının bu uygulamaların önemini vurguladığı görülmektedir. (Ginkel, Verloop ve Denessen, 2016; Kay ve Hinds, 2010).

Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları

Türkiye'de özel eğitim hizmetlerine yönelik çalışmaların 1950'lerde başladığı, ancak eğitim hizmetlerinin günümüze kadar olan gelişiminin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir (Eripek, 2004). Diğer yandan Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ile eğitim görmelerine yönelik kararların 1983 Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile başladığı, sonraki yıllarda 1839 sayılı "İşitme Özürlü Öğrenciler" konulu yazı ile devam ettiği ve ülkemizde "kaynaştırma yoluyla eğitim" uygulamasına ilk kez işitme engelli öğrencilerle başlandığı görülmektedir. 1988 yılında, "Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi" konulu genelge ile kaynaştırmanın resmiyet kazanması söz konusu olmuştur (Sucuoğlu, 2004). Ancak o yıllarda, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları ve performansları dikkate alınmadan eğitim ortamlarında ve kaynaştırma programında sınıfın var olan düzenlemesine dahil edildikleri belirtilmektedir (Özyürek, 1989). 1997 yılında çıkan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma uygulamaları sistematik şekilde uygulanmaya başlamıştır (Eripek, 2004; Sucuoğlu, 2004). MEB 2014- 2015 istatistikleri incelendiğinde, ilkokul düzeyinde 72.095 ve ortaokul düzeyinde 89.887 olmak üzere toplam 161.982 özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma ortamlarında eğitim aldığı görülmektedir (MEB/İstatistik, 2015).

1983 yılından günümüze, işitme engellilerin kaynaştırılmasına yönelik yapılan ulusal araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'deki kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlardan söz edilmektedir (Akay, 2011; Akdemir- Okta, 2008; Ayata-Baran, 2007; Erdiken, 2001; Güleryüz, 2009; Gürgür, 2008; Karasu, 2004; Kargın ve Baydık, 2002; Kayaoğlu, 1999; Özhan, 2000; Tüfekçioğlu, 1992). Bu sorunlardan bazıları; işitme engelli öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik işiten yaşıtlarına göre gecikme göstermeleri, öğretmenlerin ve işiten öğrencilerin işitme engelli öğrenciye yönelik olumsuz tutumları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, kaynaştırmadaki işitme engelli öğrenciler için bireysel eğitim

programlarının hazırlanmaması ve destek eğitimin uygulamalarının sunulmaması şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte Türkiye'de kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmetlerine odaklanan araştırmalardan da söz etmek gerekir. Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilere sunulan destek özel eğitim uygulamalarına odaklanan araştırmalarda, destek hizmetin yetersizliği ve sınıf öğretmeniyle yapılan işbirliğinde sorunlar olduğunu vurgulanmaktadır.

İşitme engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlara ilişkin araştırma sonuçları ile birlikte günümüzde MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 18.05.2015 tarih ve 10096465/10.06/5157845 sayılı genelge ile *Destek Eğitim Odası Açılması* konusunda karar alması ve sonrasında, 15520822-774.01-E.6779318 sayılı karar ile "*Özel Öğretim Kurumları Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu*" düzenlenmesine yönelik çalışmalar başlatıldığı görülmektedir. Ancak MEB'in destek özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını desteklemeye yönelik başlattığı kurs girişiminin, çalışma yoğunluğu gerekçesiyle durdurulduğu ifade edilmektedir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015).

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları sürecinde; olumsuz öğretmen tutumları, işitme engelli öğrenciler konusunda mesleki yetersizlikler ve belki de en önemlisi destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmamasına yönelik önemli sorunlar yaşandığı söylenebilir. MEB var olan ihtiyaçlar doğrultusunda, kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği okullarda destek eğitim odası açılması yönünde bir genelge yayınlamıştır. Bu genelge doğrultusunda ülke genelindeki kaynaştırma okullarında destek eğitim odaları açılmıştır. Ancak alanyazın taraması sonucunda açılan bu destek eğitim odalarında kimlerin görevlendirildiği, görevlendirilen öğretmenlerin mesleki nitelikleri ve sürecin nasıl yürütüldüğüne ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Kaynaştırma uygulamaları ve destek özel eğitim hizmetleri boyutunda öğretmen yeterlikleri konusunda uluslarası ve ulusal araştırmalar tekrar gözden geçirildiğinde, destek özel eğitim hizmetlerini sunacak öğretmenlerin çok yönlü yeterliklerinden söz edildiğini hatırlatmak gerekir (Feng ve Sass, 2009; Garberoglio, Gobble ve Cawthon, 2012; O'Gorman ve Drudy, 2011; Savolainen ve diğ., 2012). Varılan bu sonuç doğrultusunda, Türkiye'de destek eğitim odasında görev yapacak öğretmenlerin mutlaka bir mesleki gelişim sürecinden geçmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde ise MEB'in mesleki gelişim çalışmalarını; hizmetiçi eğitimler, seminerler, paneller gibi grup çalışmaları yoluyla gerçekleştirdiği görülmektedir (Kaya, Çepni ve Küçük, 2004). Ancak gerçekleştirilen çalışmalarda bu kurs ve seminerlerin kuramsal ağırlıklı ve doğrudan öğretim ile gerçekleştirilmesinin, uygulamayı destekleyici içerikte sunulmamasının ve yapılan çalışmanın izleme ve geri bildiriminin olmamasının bu hizmetlerin katkısını sınırlandırdığı belirtilmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2014). Ayrıca MEB tarafından gerçekleştirilen bu toplantıların, öğretmen gereksinimlerine odaklı ve sistematik olmadığı vurgulanmaktadır. İşe yeni başlayan öğretmenlerle birlikte mesleğini sürdüren öğretmenlerin de mesleki gelişimleri konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Bümen ve diğ., 2014).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan araştırmalarda ortaya çıkan sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyeti 10. Kalkınma Planı (2014-2018) kapsamında, *"öğrenci ve öğretmen yeterliklerine dayalı kişisel ve mesleki gelişimin teşvik edilmesi"* kararıyla öğretmenlikte mesleki gelişim sürecinin devlet politikalarının gündeminde yer aldığı görülmektedir. Bu konuda sivil toplum örgütlerinin de çalışmalar gerçekleştirdikleri görülebilir. Örneğin, Sabancı Üniversitesi'nin 2003 yılından bu yana sürdürdüğü Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) 2013 yılı Eğitim İzleme Raporu'nda, "*öğretmen niteliğinin kabul edilebilir bir düzeyin altına düşmemesinin sağlanması ve mesleki gelişim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesi*" ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yaşanan sorunlar ile ilgili belki de en çarpıcı sonuçlar Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım'ın 2008 yılında gerçekleştirdikleri çalışma ile ortaya konmuştur. Büyüköztürk ve arkadaşlarının gerçekleştirdikleri öğretmenlikte mesleki gelişim sürecine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ile birlikte Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey, [TALIS]) Türkiye Ulusal Raporunda; öğretmenlerin yaklaşık yarısının mesleki gelişim ihtiyacı olduğu ortaya konmuştur. Ancak aynı araştırmada; öğretmenlerin, sunulan hizmetiçi eğitime zamanlarının olmamasını ya da eğitim ihtiyaçlarına uygun olmamasını gerekçe göstererek katılmadıkları belirtilmektedir. Araştırmada, tüm bu bulgulardan yola çıkılarak alternatif mesleki gelişim modellerinin ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması, yaşanan sorunlar doğrultusunda destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına ilişkin düzenlemelerinin yapılması ve öğretmenlerin görevlendirilmesi ile birlikte bir mesleki gelişim sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Destek eğitim odasında görev yapacak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin MEB tarafından sunulan mevcut mesleki gelişim çalışmaları ile karşılanamayacağı araştırma ile ortaya konmuştur. Bu bulgulardan yola çıkılarak kaynaştırma ortamlarında destek hizmet sunacak işitme engelliler öğretmenlerinin, mesleki çalışmalarını SMG'ye dayalı, sistematik, planlı, bireysel gereksinim ve gelişmeler odaklı bir bakış açısıyla geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, ülke genelinde model olabilecek, bireysel bir mesleki gelişim sürecinin nasıl yürütülebileceğine kılavuzluk yapabilecek ve nitelikli bir mesleki gelişim süreci olabilecek mentörlük yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Gerçekleştirilen böyle bir çalışmanın kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme engellilere destek özel eğitim hizmeti sunacak işitme engelli öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerinin nasıl yürütülebileceğine yol gösterici olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırma sonuçları, bireysel mesleki gelişim sürecini yürütecek mentörün sahip olması gereken özellikleri betimlemesi açısından uygulamalarda ve araştırmalarda kullanılabilir. Ayrıca araştırma sonunda ortaya konacak sonuçların sadece kaynaştırma uygulamalarındaki işitme engelli öğrencilere değil, genel eğitim ortamında tüm güçlük ve yetersizlik yaşayan öğrencilere ve bu öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunacak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik ipuçları içerebileceği beklenmektedir. Bu çalışma ile sadece mesleki gelişim modeli ve mentör yeterlikleri açısından, eğitim öğretim ile ilgili tüm alanlara yönelik önerilerin ortaya konabileceği söylenebilir.

İzleyen başlığın altında, kaynaştırma uygulamalarında işitme engelli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar bağlamında, destek özel eğitim sunan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik olası uluslararası ve ulusal mesleki gelişim modellerine odaklanan araştırmalara yer verilmiştir.

Uluslararası Araştırmalar

Uluslararası araştırmalar; kaynaştırma uygulamalarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimleri, öğretmenlerin mesleki gelişiminde mentörlüğün model olarak ele alınması ve mentör yeterliklerini geliştirme süreci şeklinde sınıflandırılmıştır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Görev Yapan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Gereksinimlerine Odaklanan Uluslararası Araştırmalar

Bu bölümde alanyazın taraması sonucunda ulaşılan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerine odaklı uluslararası araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalarda, öğretmenlerin ne tür bir mesleki gelişim modeli ile gelişebileceklerine yönelik öneriler de görülmektedir.

Voltz ve Elliot (1990) tarafından, ilköğretim düzeyindeki destek eğitim odası öğretmenlerinin genel eğitim sınıf öğretmenleri, müdürler ve özel eğitim koordinatörleri ile etkileşimlerindeki rollerine yönelik algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verileri anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularında, destek eğitim odası öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ile iletişimini artırması, işbirliği ile planlama yapması, problemlere birlikte çözüm bulması ve özel gereksinimli öğrenciye destek eğitim odası hizmeti sunma sorumluluklarını yerine getirmesine yönelik yeterlikleri ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim deneyimlerini planlama ve süreci rapor etme konularında destek eğitim odası öğretmeniyle iletişime girme ihtiyacı duydukları, ancak öğretim sürecine katılmakta çekimser kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca tüm grupların sözü edilen rolleri yerine getirmek için zamanın çok kısıtlı olduğunu belirttiği görülmüştür.

Powers (2001), kaynaştırma okullarındaki işitme engelli öğrencilerin desteklenmesindeki etkili uygulamaları karma yöntem ile araştırmıştır. Bunun için aile ve öğretmenlere iki aşamadan oluşan bir anket uygulamıştır. İlk aşama eğitimin bütün basamaklarıyla ilgili düzenlenmiş, ikinci aşamada ise katılımcıların genel görüşleri alınmıştır. Anket sonucunda "iyi" olarak belirlenen okullar seçilmiş ve burada vaka çalışması yapılmıştır. Veriler gözlem, görüşme, dosya incelemesi teknikleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, uygulamacılara konuşma fırsatı verilmesi, ailelere ve işitme engelli öğrencilere görüş ve algılarının değişimini tartışmaları ve kendilerini yansıtmalarını sağlayan fırsatlar verilmesi gerektiği görülmektedir. İşitme engelliler öğretmenleri ile genel eğitim sınıfı öğretmenlerinin ortak bir program yapması gerektiği, genel eğitim sınıf öğretmenlerinin işitme engelli öğrencinin özellikleri ile ilgili eğitime ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

Swanson Gehrke ve Murri'nin (2006), özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyimleri, destek eğitim sistemleri ve mesleğe devam etmekle ilgili algılarını inceledikleri araştırma, karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmaya mesleklerinin ilk ve ikinci yılında bulunan 8 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çalışma ortamındaki etkileşimlere yönelik bir anketin doldurulması yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, mesleğin ilk yıllarında bulunan özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programı ve öğrencilerle ilgili karşılaşılan zorlukları çözebileceklerine yönelik bir algıları olduğunu, öğretmenlerin en çok zorlandıkları alanın genel eğitim sınıflarında yürütülen kaynaştırma uygulamaları ve BEP geliştirme süreci olduğunu göstermektedir.

Griffin ve diğ., (2009), araştırmalarında kaynaştırma ortamlarında mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin eğitim yaşantılarını incelemişlerdir. Nicel olarak desenlenen araştırmaya, mesleğinin ilk yılında olan 596 özel eğitim öğretmeni katılmış, araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, mesleğin ilk yıllarında özel eğitim öğretmenlerinin zaman, davranış yönetimi, eğitim programı, iletişim ve işbirliği, okul iklimi, değerlendirme, öğrenci danışmanlığı gibi çeşitli alanlarda zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenleriyle işbirliğinde zorlandıkları ortaya konmuştur. Araştırmanın sonunda, destek eğitim hizmetlerinde genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinin çabalarını desteklemeleri, etkili iletişim ve işbirliği yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Slobodzian (2009), işiten 20, işitme engelli 2 öğrenci ile yaptığı uzun süreli etnografik araştırmada; genel eğitim, destek eğitim odası ve destek hizmetlerini incelemiştir. İşitme engelli öğrenciler, eğitim öncesinde ya da sonrasında destek eğitim odası öğretmeni ile iletişim becerilerini geliştirici çalışmalar yapmışlardır. Ancak destek eğitim öğretmeninin danışmanlık ya da kaynaştırma ortamındaki öğrencilere uygun düzenlemelere yönelik bir çalışma yapmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, özel eğitim ve genel eğitim öğretmeni arasındaki işbirliği yetersizliği nedeniyle işitme engelli öğrencinin kaynaştırma ortamına tam anlamıyla uyum sağlayamadığını göstermektedir. Araştırmanın sonunda destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin genel eğitim sınıf öğretmenleriyle planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında neredeyse hiç işbirliği kurmadıkları, koordineli çalışmadıkları ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin iletişim ve işbirliği konusunda yeterliklerinin geliştirilmesine gereksinimleri olduğunu vurgulanmıştır.

O'Gorman ve Drudy (2011), karma yöntem kullanarak kaynaştırma ortamındaki destek özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksiminlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarını ilkokul düzeyinde 196, ortaokul düzeyinde 212 okul müdürü ve ilkokul düzeyinde 417, ortaokul düzeyinde 399 destek özel eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Anket ve görüşmelerle öğrenme ortamı, rol ve sorumluluklar ve mesleki gelişim durumları belirlenmiştir. Araştırmada, ilkokul ve ortaokul düzeyinde üstlenilen rollerin çok geniş bir yelpazeye yayıldığını göstermektedir. Mesleki gelişim açısından ise destek özel eğitimde ilk ve orta okul düzeyinde, öğretim stratejileri, dil ve okuma-yazma ile matematik öğretimi olmak üzere beş temel ders içeriğinin olduğu, özellikle BEP sürecine odaklanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte belirli yetersizliklere yönelik bilginin, idari becerilerin, değerlendirmenin ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiş, deneyimli öğretmenler tarafından iletişimin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişime, teoriye ya da uygulamaya yönelik çok az kaynak okudukları, ancak becerilerini geliştirecek genel kurslar ve hizmetiçi eğitimlere çok fazla talep gösterdikleri belirlenmiştir.

Alanyazın taramasının sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik farklı araştırma yöntemleriyle desenlenen araştırmalara rastlanmıştır. Kaynaştırma ortamlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine odaklanan araştırmaların hepsinde, destek eğitim odası öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenleri arasında etkili iletişim ve işbirliği kurulması boyutlarında mesleki gelişime gereksinimleri olduğundan söz edilmiştir. Ayrıca destek eğitim hizmeti sunan özel eğitim öğretmenlerinin deneyimli meslektaşlarıyla birlikte yürütülecek bir mesleki gelişim sürecine gerek duydukları görülmektedir. Bu süreçte, BEP geliştirme ve akademik alanlarda stratejilerin nasıl öğretilebileceği konusunda gelişim gereksinimleri ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Mentörlüğün Model Olarak Ele Alındığı Uluslararası Araştırmalar

İlgili araştırmaların bu kısmında mesleki gelişim modeli olarak mentörlüğe odaklanan ilgili uluslararası araştırmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalara ilişkin detaylar aşağıda yer almaktadır.

Kartikowati (2013), mentörler tarafından yürütülen "Planla Uygula Kontrol Et ve Yansıt" (Plan Do Check and Act [PDCA]) mesleki gelişim modeli ile "Küçük

Grup Öğretimi" (Micro Teaching) yaklaşımını kullanarak öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini belirlemiştir. Karma yöntem kullanılan araştırmada mentörler tarafından katılımcı 12 öğretmen dört gruba ayrılmış ve PDCA uygulanmış, PDCA döngüsünde planlama ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Ardından mesleki gelişim programını uygulama süreci, mentörler tarafından kontrol edilmiş ve yansıtmalı tartışmalar kaydedilmiştir. Araştırmanın sonunda, mentörler tarafından gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamalarının, öğretmenlerin planlama ve uygulama yeterliklerinde gelişmeler kaydetmesini sağladığı görülmüştür. Bu gelişmelerdeki önemli unsurlardan birisi, mentörler ile öğretmenlerin uygulamalara yönelik sürekli yansıtmalar yaparak tartışmalarının etkili olmasıdır.

Hunt, Powell, Little ve Mike (2013), araştırmalarında e-mentörlük programının göreve yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisini karma yöntem ile belirlemişlerdir. Araştırmada kuramsal olarak öğretmenliğe ilişkin mesleki standartlar, temel ilkeler ve yasalar, rol ve sorumluluklar hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uygulama içeriğine yönelik mesleki gelişimleri desteklenmiştir. Araştırmaya göreve yeni başlayan 1 ve 2 yıllık deneyimi bulunan 20 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mentörlük programıyla bilgi ve becerilerinde oluşan gelişmeleri değerlendirmek için anket uygulanmıştır. Daha sonra 10 kişilik daha küçük bir grup ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmelerde, mentörlük programının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Araştırmanın sonunda, e-mentörlük programı uygulanmadan önce ve uygulama sonrasında toplanan anket sonuçları arasında öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda olumlu yönde belirgin bir fark olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki standartlar, yasalar ve işbirliği yeterliklerinin gelişimi özellikle vurgulanmıştır.

Evertson ve Smithey (2000) tarafından, sistematik bir mentörlük programıyla desteklenen öğretmenler ile hiçbir destek almayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerin karşılaştırıldığı deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ayrıca mesleki gelişim süreçlerine dahil olacak mentörlerin gelişimlerine de odaklanmışlardır. Araştırmaya mesleki gelişim sürecine dahil olan 23'ü kontrol, 23'ü deney grubunda olmak üzere 46 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili veriler, sınıf gözlemlerine yönelik saha notları, mentörlükle gerçekleştirilen etkinliklerin haftalık özetleri ve öğrenci davranışlarının değerlendirilmesiyle toplanmıştır. Süreci yürütecek olan mentörlerin öğretmenlerin yeterliklerine yönelik

algılarını yansıtan araştırma verileri; mentör ile öğretmenin toplantı video kayıtları, görüşmelerin haftalık özetleri, amaçlara yönelik aylık özetler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, mentörlük desteği alan öğretmenlerin program düzenleme, sınıf rutinleri oluşturma, öğrencilerinin davranışlarını ve sorumluluklarını geliştirme alanlarında, destek almayanlardan daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Özetle mentörlüğün öğretmenlikte mesleki gelişime olan katkısına ilişkin uluslararası alanyazında, öğretmenlerin kuramsal standartlar ve yasalar konusunda bilgilenmelerinde ve uygulamalarını geliştirmelerinde mentörlük modelinin etkili olduğu ortaya konmuştur. Modelin uygulanması sırasında mentörlerin öğretmenleri uygulamalarına yansıtma yapmaları konusunda yönledirmelerinin etkililiği arttırdığı belirtilmiştir. Mentörlük modeliyle mesleki gelişim desteği alan öğretmenlerin, almayanlara göre nitelikli gelişmeler gösterdikleri, diğer yandan mentörlerin de belirli bir gelişim sürecinden geçmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda izleyen başlığın altında mentörlük sürecindeki yeterliklere ve mentör olarak mesleki gelişim sürecine odaklanan uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

Mentör Yeterliklerini Geliştirme Sürecine Odaklanan Uluslarası Araştırmalar

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, süreci yürütecek mentörlerin niteliği de önemlidir. Bu çerçevede aşağıda, mesleki gelişim sürecini yürütecek mentörlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri geliştirme süreçlerine odaklanan uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

Orland-Barak (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, deneyimli İngilizce öğretmeni olan iki yeni mentörün, mentörlük ile öğretmenlik uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya konmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin yeni rollerini yapılandırma süreci nitel durum çalışmasıyla incelenmiştir. Veriler; gözlemler, görüşme kayıtları, araştırma günlüğü ve araştırma sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlikten mentörlüğe geçişte motivasyonun önemli bir etken olduğunu, iletişim becerilerinin süreçteki deneyim ile birlikte geliştiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmanın sonunda, mentörlük için öğretmenlik deneyiminin önemli olduğu, mentörlerin mesleki gelişimleri sürecinde bu deneyimlerini etkin olarak kullanabildikleri ortaya konmuştur.

Dinkelman, Margolis ve Sikkenga (2006), sınıf öğretmenliğinden üniversitede öğretmen eğitimciliğine geçiş yapan iki öğretmenin mesleki gelişim süreçlerini

incelemişlerdir. Araştırma, nitel durum çalışması ve öz değerlendirme (self-study) şeklinde desenlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, saha notları ve öğretmenlerin gözlem ve değerlendirme notları ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonunda, öğretmen eğitimcilerinin mentörlük süreçlerinin niteliğinde, sınıf öğretmenliğindeki deneyimlerinin çok önemli bir etken olduğu ortaya konmuştur.

Koballa ve diğ. (2010), fen bilimleri öğretmenlerine mentörlük yapacak deneyimli öğretmenlerin gelişim süreçlerini nitel yöntemle incelemiştir. Araştırmaya deneyimli 37 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri; mentör adayı deneyimli öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler, elektronik haberleşme ilanları ve vakaların yazılması ile toplanmıştır. Katılımcıların kişilerle kurdukları mentörlük ilişkisinde; fen bilimleri öğretimine yönelik tartışmalar, sınıf gözlemleri, öğretimde kullanılan stratejiler üzerine odaklanıldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca mentör adayı deneyimli öğretmenlerin mentörlük niteliklerine yönelik ifadelerinin olduğu, ancak kullandıkları ifadelere paralel uygulamalar gerçekleştirmekte zorlandıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla mentörlerin mesleki gelişimleri için gerçek uygulama örneklerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, mentör olarak yetişme sürecinin, yıllara yayılması gerektiği ve mentörlere kendi deneyimlerine dayanan bilgileri nasıl aktaracakları konusunda kılavuz olunması gerektiği vurgulanmıştır.

Bullough (2005), araştırmasında bir ortaokul öğretmeninin, yeni İngilizce öğretmenlerini mesleki gelişimlerinde desteklerken mentörlük yeterliklerinin nasıl geliştiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Veriler, mentör ile bir üniversitede çalışan süpervizörün haftalık e-postaları, öğretmenlerin birbirleriyle yaptıkları görüşmeler, videoteyp kayıtları, görüşme ses kayıtları, mentör günlüğü ve mentörlük semineri dökümleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmada mentörler, yılda altı kez toplanarak mentörlük uygulamalarına yönelik tartışmalar gerçekleştirmişlerdir. Yılın sonuna doğru birbirlerine, çalıştıkları öğretmenlerin uygulamalarına yönelik deneyimlerini anlatmışlardır. Araştırma sonuçları, mentörün mesleki gelişiminin önemli olduğunu ve mentörlük çalışma grubuna dahil olması gerektiğini göstermiştir. Ayrıca mentörlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Langdon (2014) gerçekleştirdiği araştırmada, 13 mentörün danışanlarıyla etkileşimleri sonucunda elde ettikleri deneyimleri ve mentör olarak mesleki gelişimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada odak grup

görüşmeleriyle iki yıl boyunca veri toplamıştır. Bu verilerin analizi sonucunda, deneyimle birlikte mentörlerin mesleki gelişim kazandıkları bulunmuştur. Ancak bu gelişim düzeyinin mentörlerin bireysel farklılıklarına göre değiştiği vurgulanmıştır. Ayrıca mentörlerin planladıkları süreci nasıl yürüttükleri boyutunda da farklılıkların olduğu öne çıkarılmıştır.

Görülebileceği gibi mentör olarak gelişim sürecine odaklanan uluslarası araştırma sonuçları, mentör olacak öğretmenlerin deneyimlerinin çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ancak mentor olacak öğretmenlerin deneyimle birlikte deneyimlerini yol gösterecekleri öğretmenlere aktarma konusunda sorunlar yaşadıkları, bu nedenle de mentör olmaya yönelik bir mesleki gelişim sürecinden geçmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer yandan nitelikli bir mesleki gelişim sürecinin uzun yıllar gerektirdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Ulusal Araştırmalar

Raporun bu kısmında, alanyazın taramaları sonucunda ulaşılan ulusal araştırmalara yer verilmiştir. Ulusal çalışmaların kaynaştırma uygulamalarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimlerine odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte mentör yeterliklerini belirleyen, mentörlüğün katkılarını ortaya koyan ve mentörlerin mesleki gereksinimleri ve yetiştirilme süreçlerini ele alan araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Ulusal araştırmalar; öğretmenlerin yeterlikleri ve mesleki gelişim gereksinimleri, öğretmenlerin mesleki gelişiminde mentörlüğün model olarak ele alınması, mentör yeterliklerini geliştirme süreci ve mentörlükte mesleki gelişim ve gereksinimler şeklinde sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerin Yeterliklerine ve Mesleki Gelişim Gereksinimlerine Odaklanan Ulusal Araştırmalar

Uluslararası alanyazında kaynaştırma uygulamalarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimlerine odaklanan araştırmalara benzer ulusal araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri sonucunda elde ettikleri yeterliklere odaklanan ulusal araştırmalar bulunmaktadır. Bu başlığın altında ulaşılan bu araştırmalar detaylandırılmıştır.

Yuvayapan (2013), öğretmenlerin mesleki gelişiminde, eleştirel arkadaş grubu metodunun katkılarını nitel yöntemle incelemiştir. Veriler; araştırmacı günlüğü, saha notları, dört katılımcıyla anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak

toplanmıştır. Araştırmada, mesleki gelişim yaklaşımı olarak eleştirel arkadaş grubu metodunun öğretmenlerin mesleki bilgilerinin artmasında ve destekleyici bir ortam oluşturmada etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca kullanılan yaklaşımın katılımcı öğretmenlere uygulamalarına ilişkin sürekli yansıtmalar yapılmalarına fırsat vermesi açısından etkili olduğu belirtilmiştir.

Kış (2007), eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırma ortamında çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Gerçekleştirilen araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Kış araştırmasında; görüşme, toplantı kayıtları, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, gereksinim belirleme formları ve anket gibi veri toplama araçlarını kullanmıştır. Araştırmada dört öğretmen ile eğitimci çalışma grubu oluşturulmuş ve bu öğretmenler, 12 öğretmenden oluşan gruplara liderlik yapmışlardır. Araştırma sonuçları; grup çalışmalarına katılan öğretmenlerin işbirliği ile çalıştıklarını, kendi mesleki gelişim gereksinimlerini karşılama becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak öğretmenler, uygulama sürecinin sonunda, daha nitelikli bir gelişim süreci için mutlaka bir mentörün desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Ergenekon (2004), zihin özürlülerin öğretmenlerinin meslek yaşamlarının ilk yılında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada işe yeni başlayan 17 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda; yeni özel eğitim öğretmenlerinin, yeni çevreleriyle sınırlı iletişim kurmaları nedeniyle oluşan dışlanma duygusunun stres düzeylerini ve yıpranmayı arttırdığı, motivasyonlarını azalttığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin çevreye uyum sağlama, okul personeli ve ailelerle iletişim ve işbirliği kurma, sınıf yönetimi ile öğretimi planlama ve uygulamaya yönelik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmenler tarafından belirtilen sorunların çözümüne yönelik, sistematik ve resmi değerlendirme ve destekleme hizmeti ile okuldaki deneyimli kişiler tarafından mentörlük desteği sunulması gerektiği belirtmiştir.

Ulusal alanyazında, öğretmenlerin yeterlikleri ve mesleki gelişimlerine yönelik gereksinimlerini belirleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek üzere ele alınan modellerin katkılarını belirten araştırmalarla birlikte, bir araştırmanın (Ergenekon, 2004), göreve yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik yaşadıkları

sorunları belirlediği görülmektedir. Ulusal araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde yaşadıkları sorunların ve edindikleri katkıların bir mesleki gelişim modeli olan mentörlük uygulamalarıyla desteklenmesinin vurgulandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Mentörlüğün Model Olarak Ele Alındığı Ulusal Araştırmalar

Bu başlık altında, ulusal alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir model olarak mentörlüğün katkılarını ortaya koyan araştırmalar sunulmuştur.

Kahraman (2012), öğretmen adaylarının e-mentörlük uygulaması ile mesleki gelişimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada, Bilgisayar ve Öğretimi Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümündeki lisans, lisansüstü öğrenciler, mezunlar ve akademisyenlerden oluşan katılımcı grubuyla e-mentörlük platformundan ve farklı iletişim araçlarıyla etkileşimler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, katılımcıların bilgi ve deneyim paylaşımı, sosyal ve duygusal destek, danışmana ulaşımda kolaylık, özgüven gelişimi, akademik ortama uyum, iletişim becerilerinin gelişimi, bilgilerin güncelliğinin sağlanması yönünde mesleki gelişim gösterdikleri belirtilmiştir.

Çetin, (2013) 8 İngilizce öğretmenine, mesleki gelişimleri için e-mentörlük uyguladığı eylem araştırmasında, konumsal dezavantajı nedeniyle öğretmene anında ulaşamama, öğretmenin sistematik olarak çalışmak için programı düzenleyememesi gibi sorunlara ilave olarak öğretmenlerin sınırlı zaman ve yoğun programlarına rağmen e-mentörlük programından yararlandıklarını ve deneyim kazandıklarını belirtmiştir. Araştırmada, katılımcıların birbirleri ile seyrek görüşmelerine ve sınırlı işbirliği kurmalarına rağmen e-mentörlük uygulaması ile anında geri bildirim paylaşma ve diğer öğretmenlerden farklı bakış açılarını deneyimleme imkanı buldukları belirtilmektedir.

Görüldüğü gibi ülkemizde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde mentörlük uygulamalarına ilişkin ancak uzaktan öğretim şeklinde uygulanan sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, mentörlük sürecinin teknolojik gelişmelere paralel olarak e-mentörlüğe geçiş ile bu modelin öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde yaygınlaştırılabileceği mesajlarının verildiği görülebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin, sınırlı zamana sahip olmalarının e-mentörlük sürecini engellemediği, e- mentörlüğün işbirliği kurma, farklı bakış açıları deneyimleme, geri

bildirim alma, akademik uyum, bilgi güncelleme ve iletişim becerilerinin gelişmesinde öğretmenlere katkılar sağladığı görülmektedir.

Mentör Yeterliklerini Geliştirme Sürecine Odaklanan Ulusal Araştırmalar

Öğretmenlerin mesleki gelişimine çeşitli katkıları olan mentörlük modelinin niteliğinin, mentörlerin bu hizmeti sunma yeterliklerine bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Ulusal araştırmalarda mentörlerin gerekli yeterliklere sahip olup olmadığını ortaya koyan araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu bölümdeki araştırmalarda, alanyazında sıklıkla birbirleri yerine kullanılan koçluk ve öğretmen eğitimcisi kavramlarının mentörlüğü ifade etmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir.

Sezgin, Koşar ve Er (2014), ilköğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin mentörlük rollerini yerine getirme düzeylerinin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda inceledikleri nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 10 müdür yardımcısı ve 10 öğretmenden oluşan çalışma grubunun görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak alınmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenler ve müdür yardımcıları, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine ve yetişmelerine yönelik katkılar sağladığını ve deneyimlerini paylaştığını belirtmişlerdir. Araştırmada mesleki ve sosyal gelişimde mentörlük sürecinin önemli olduğu ortaya konmuştur.

Akçil (2012), ilköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerini betimsel ve tarama yöntemi kullanarak değerlendirdiği araştırmasında, öğretmenler ve okul idarecilerine Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonuçlarında, okul yöneticilerinin koçluk ve yöneticilik becerileri konusunda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Lisans mezunu öğretmen ve yöneticiler, yöneticilerin pozitif iletişim ortamı sağladıklarını lisansüstü öğrenim görenlere göre daha fazla kabul etmektedirler. Okul yöneticilerinin koçluk rolleri konusunda sınıf ve branş öğretmenleri arasında görüş farklılığı olmadığı, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında ise okul yöneticilerinin lehine her boyutta anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Eğmir (2012), okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin, okulun öğrenen bir organizasyon haline gelmesindeki etkililik düzeyini belirlemek için betimsel ve tarama yöntemi kullanarak gerçekleştirdiği araştırmada, veri toplama aracı olarak Subaş (2010)'tan alınan Öğrenen Okulu Algılama Ölçeği ile Yeltan (2007)'den alınan Koçluk ve Yöneticilik Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada;, okul

yöneticilerinin koçluk becerileri ile okulun öğrenen organizasyon haline gelmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, Öğrenen Okul ve Koçluk boyutlarında katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

Özoğlu (2011), okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmen performanslarına etkisi konulu ilişki tarama modelini kullandığı araştırmasında, Çanakkale ilinde cinsiyet, kıdem ve branşın okul yöneticilerinin koçluk becerilerine ve bu becerilerin öğretmen performansına etkisini araştırmıştır. Bu beceriler; liderlik, iletişim, kendini tanıma ve özdenetim olarak üç alanda araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinde yeterli olduklarını, iletişim becerileri yönünden öğretmenler ile iyi bir iletişim ortamında olduklarını; liderlik, kendini tanıma ve özdenetim becerilerinde kadın öğretmenler yöneticilerinin daha başarılı olduğu yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Aras-Çakar (2011), ilköğretim okullarında denetim yapan denetçilerin koçluk becerileri düzeylerini belirlediği ve ilişkisel tarama modeli kullandığı araştırmasında, ilköğretim denetçilerinin cinsiyet, kıdem, branş ve çalıştıkları yerleşim birimleri değişkenlerinin liderlik, iletişim, rehberlik boyutunda koçluk becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 437 öğretmen katılmış, araştırma verileri Anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, denetçilerin denetim uygulamalarında yetersiz kaldıkları, koçluk becerilerine ilişkin tüm alanlarda bayan öğretmenlerin, denetçilerin koçluğa dayalı davranışları yerine az getirdiği düşüncesinde oldukları; Fen ve Matematik öğretmenlerinin özellikle koçluğa dayalı liderlik davranışlarında daha düşük ortalamalar ile görüş belirttikleri; koçluğa dayalı rehberlik davranışlarında ise görev yeri değişkenine göre ilçede görev yapan öğretmenlerin diğer gruplardan daha olumlu bir görüş içerisinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Ulusal alanyazında, mentörlerin yeterlik düzeylerini ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde, birçoğunda mentörlük kavramının karşılığı olarak yöneticilerin ele alındığı, mentör olarak okul yöneticilerinin yeterli olup olmadıklarına yönelik sorgulamaların yapıldığı görülmektedir. Bu sorgulamaların ulaştığı nokta, mentörlerin yeterli oldukları konusunda görüş birliği olmasıdır. Ayrıca araştırma sonuçları, bu yeterliklerin okul ortamlarının niteliğine yön verdiğine yönelik görüşleri de içermektedir.

Mentörlükte Mesleki Gelişime ve Gereksinimlerine Yönelik Ulusal Araştırmalar

Pürçek (2014), ilköğretim okulu müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modeli kullanarak incelemiştir. Araştırmaya 220 ilköğretim okulu müdürü ve 381 öğretmen katılmıştır. Veriler, koçluk davranışları ölçeği ve Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin yaşlarına göre kendi koçluk davranışlarına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı, cinsiyet, okuldaki çalışma süresi ve toplam hizmet yılına göre bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin koçluk davranışına ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, bulundukları okulda çalışma süresi ve toplam hizmet yılına göre farklılaşmaktadır. Müdürler; rehberlik etme, empatik olma, kendini geliştirme, davranışları izleme becerilerine sahip olmaları gerektiğini, öğretmenler ise müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini cesaretlendiren, teşvik eden, empatik davranan özellikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, tüm katılımcıların mesleki gelişim için mesleki gelişim kurslarına katılımın sağlamasının gerekliliği konusunda hemfikir oldukları görülmüştür.

Özcan ve Çağlar (2013), il eğitim denetmen yardımcılarının iş başında yetiştirilmesinde, mentör denetmen uygulamalarının sisteme katkılarını nitel araştırma yöntemi ile incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 2012 yılında, dokuz farklı ilde görev yapan 41 il eğitim denetmeni ve denetmen yardımcısıdır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, mentör denetmenlere olan gereksinim ortaya konulmuştur. Mentörlük sisteminin motivasyon ve verimliliği arttırdığı, kurumsal olarak öğrenme ve bilgi paylaşımına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Bu araştırmalarda, mesleki gelişim sürecinde mentörlere olan gereksinim belirtilerek mentörlük modelinin bireysel ve kurumsal katkıları vurgulanmıştır. Ancak güncel ulusal araştırmalarda hala geleneksel olarak mesleki gelişim sürecinin kısa süreli kurslarla gerçekleştirilmesine yönelik görüş birliği olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun, ülkemizde mentörlük modeli ile SMG süreci arasındaki ilişkinin kurulamadığının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Mentör yeterlikleri ve bu yeterliklerin mesleki gelişim çalışmalarıyla desteklenmesine yönelik araştırma sonuçları, mentörlük sisteminde mentörlerin desteklenmesi gereken yönlerin ve bu desteğin nasıl uygulanacağına yönelik konuların ele alınmasını gerektirmiştir.

Kabakçı (2005), araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış

açılarını tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanarak incelediği araştırmasında, 1095 araştırma görevlisine anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların sırasıyla alansal gelişim, kurumsal gelişim, öğretimsel gelişim ve kişisel gelişime yönelik belirgin bir mesleki gelişim gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çalışma grupları oluşturulmasına yönelik önerileri olduğu görülmüştür.

Gürgür'ün (2013), öğretmen eğitimcisi olarak kendi gelişim sürecini ele aldığı öz-değerlendirme (self study) araştırmasında, veri olarak araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Verilerinin analizi sonucunda, mentörün yetiştirilme sürecinde işbirliği ile çalışılmasının, izleme ve geri bildirimlerle desteklenmesinin ve uygulamalara yönelik yansıtmalar yapmasının farkındalığını arttıran bir öğrenme sürecine yol açtığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmen eğitimcilerinin yetişme sürecinden geçmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Vuran, Ergenekon ve Ünlü (2014), özel eğitim öğretmeni yetiştirme programında, öğretmenlik uygulamasını yürütecek öğretim elemanı adayının yetiştirilme sürecini eylem araştırması ile incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, görüntü ve ses kayıtları, günlük ve saha notları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada uygulamayı yürütecek öğretim elemanı adayının sahip olması gereken dosya okuma, gözlem yapma, uygulama toplantılarına katılma gibi becerileri, rolleri ve sorumluluklarının geliştirilmesine odaklanılmıştır. Uygulama döngüsü; öğrenci dosyalarının okunması, öğrencilerin gözlenmesi, öğretmen adayları ile yapılan toplantılara katılma, yürütme ve düzenleme ile geçerlik ve yansıtma toplantıları şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçları, uygulamada mentörlük eden öğretim elemanının, uygulama yapan öğretim elemanı adayının ve bu hizmetin sunulduğu öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecine yönelik deneyim kazandığını göstermiştir.

Gürgür (2011), işitme engellilerin eğitimi alanında yeni öğretmen eğitimcisi olarak kendi yetişme sürecini nitel araştırma yöntemi ile incelemiştir. Veriler; araştırmacı günlüğü, belge inceleme, video-ses kayıtları, değerlendirme formları ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma süreci; gözlem, deneyimli öğretmen kontrolünde değerlendirme, bağımsız değerlendirme, tekrar deneyimli öğretmen kontrolünde değerlendirme, yarı bağımsız değerlendirme ve tam bağımsız değerlendirme aşamalarından oluşmuştur. Araştırma sonunda, sınıf öğretmenliği deneyiminin yeni öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecinde olumlu katkılar sağladığı, araştırmacının öğretmen eğitimcisi rol ve sorumlulukları açısından çok yönlü gelişim

gösterdiği, öğretmenlik uygulmalarını bağımsız olarak gerçekleştirebildiği görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada, öğretmen eğitimcilerine olan ihtiyaç vurgulanmış ve buna yönelik programlar geliştirilmesinin önemi üstünde durulmuştur.

Ulusal alanyazında mentörlük gereksinimlerini ve bu gereksinimlere yönelik yetiştirilme sürecini yansıtan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Uluslararası araştırmalarla paralel olarak mentörlük kavramının eğitim alanındaki bazı araştırmalarda "öğretmen eğitimciliği" olarak ifade edildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen eğitimcisi olarak mentörlerin mesleki gelişimlerine yönelik bireysel ve kurumsal gelişime ihtiyaçları olduğu, yetiştirilme sürecinden geçmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ülkemizde, mentörlük gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik uygulamalı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Uluslararası ve ulusal araştırmalar incelendiğinde, öğretmenler arasındaki farklılıkları, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını mesleki gelişim modellerinden biri olan mentörlük sürecine yönelik görüşleri, durumu ve uygulamaları etkileyen faktörleri ortaya koyan çeşitli araştırmalar olduğu, ancak mentörlük uygulamalarını yansıtan sınırlı sayıda araştırma gerçekleştirildiği görülmüştür. Mentörlük sürecini, kaynaştırma ortamlarındaki destek özel eğitim hizmetleri boyutunda ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Önemi

İşitme engelli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında işiten akranlarıyla birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamalarının, uluslarasında ve Türkiye'de giderek yaygınlaştığı raporun giriş kısmında vurgulanmıştır. Türkiye'de, 2014- 2015 MEB istatistikleri, 161.982 özel gereksinimli öğrencinin farklı eğitim kademelerinde kaynaştırma ortamlarında eğitim aldığını göstermektedir. Uluslararası ve ulusal araştırmalar, kaynaştırma uygulamalarından fayda sağlanabilmesinin bir takım önkoşullara bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Hyde, 2004; Marschark, Young ve Lukomski, 2002; Powers, 2002).

Kaynaştırma uygulamalarında başarı için sözü edilen ön koşullar genel eğitim sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri, sınıf ortamlarının fiziksel olarak düzenlenmiş olması, eğitimin bireyselleştirilmesi şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte destek özel eğitim hizmetlerinin sunuluyor olması kaynaştırma başarısında özellikle vurgulanmaktadır (Loreman ve diğ., 2014; Willis, 2009). Diğer yandan başarı için

destek özel eğitim hizmetleri ile birlikte bu hizmeti sunacak işitme engelliler öğretmenlerinin yeterlikleri kaynaştırma ortamında önemli bir yere sahiptir (Allinder, 1994; Feng ve Sass, 2009; Sidelar, Brownell ve Bilingsley, 2010; Voltz, Elliot ve Harris, 1995; Voris, 2011).

Kaynaştırma ortamlarında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunacak işitme engelliler öğretmenlerin, özel eğitim sınıflarında çalışmak üzere yetiştirilmektedir. Bu bağlamda, kaynaştırma ortamları işitme engelliler öğretmenleri için yeni bir çalışma alanı olarak algılanmalı, yeni rol ve sorumluluklar birlikte düşünüldüğünde yeni yeterlikleri gerektirmektedir. Dolayısıyla işitme engelliler öğretmenlerinin, destek özel eğitim hizmeti sunmak için görevlendirilecekleri yeni çalışma ortamlarında, nitelikli hizmet sunabilmelerine yönelik bir mesleki gelişim sürecinden geçmeleri gerekmektedir.

Alanyazındaki bu vurgulardan yola çıkılarak kaynaştırma ortamında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemi ve bu süreçte kullanılacak yaklaşımlara odaklanıldığı görülebilir. Bu anlamda bireysel destek modellerinden mentörlüğün etkili olabileceği ileri sürülmektedir. Diğer yandan Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar, destek özel eğitim hizmetine olan gereksinime odaklanmakla birlikte bu hizmeti sunacak işitme engelliler öğretmenlerinin, hatta daha genel olarak özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin nasıl sağlanabileceği daha önce ele alınmamıştır.

Bu araştırma, mentörlerin mesleki gelişim süreçlerini ortaya koyması ve bu sürecin uzun vadede gerçekleşebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Araştırma sonuçları, alanda destek eğitim öğretmeni olarak çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, mesleki gelişim sürecinin nasıl geliştirilebileceğine yol gösterici olabilir. Diğer bir bakış açısıyla özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinden geçmeleri, kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttıracak temel özelliklerden biridir. Kaynaştırma eğitiminin niteliğindeki artış, başta işitme engelli öğrenciler olmak üzere, bu ortamlarda eğitim alan risk grubundaki öğrencilerin ve destek eğitim ihtiyacı duyan diğer tüm öğrencilerin nitelikli eğitim alarak gelişmelerine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın, birebir mesleki gelişim modeli olarak mentörlük sürecinin nasıl yürütülebileceğine örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın mentörlük sürecinde izlenecek yolun ortaya konması açısından, özel eğitim ve eğitim bilimleri alanlarındaki çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma

sonuçları, konuyla ilişkili planlanacak gelecekteki eylem araştırmalarına örnek teşkil edebilir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmada; kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Araştırmacının destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye mentörlük süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

- **a)** Katılımcıların rol ve sorumlulukları
- **b)** Mentörlük süreci aşamaları
- **c)** Mentörlük sürecinde karşılaşılan problemler ve çözüm uygulamaları

2. Mentörlük sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir?

3. Mentörlük sürecine yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir?

İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeline, araştırma ortamına, katılımcılara, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Gerçekleştirilen bu araştırma, işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye mentörlük sürecinin sistematik, yansıtıcı ve döngüsel bir bakış açısıyla incelenmesi amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırmasının seçilmesinin bir nedeni sürecin, mesleki gelişim modellerinden biri olan *teori ile uygulamayı birleştirme modeli*ne [the theory-and-practice connection model] (Wang ve Odell, 2002) dayandırılmış olmasıdır

Eylem araştırması, bir kurumu geliştirmek, var olan uygulamaların niteliğini arttırmak ve katılımcıların mesleki gelişimlerini sağlamak bakış açısıyla, sistematik olarak eylemlerin planlanması ve uygulanması adımlarıyla başlamaktadır. Araştırmacının uygulamalar sırasında veri toplarken verileri analiz etmesi söz konusudur. Başka bir ifadeyle araştırmacının sürece yansıtma yapması ve ileri eylemleri planlaması gerekmektedir. Gerçekleştirilen bu adımlarla eylem araştırması döngüsel bir süreç olarak betimlenmektedir (Baumfield, Hall ve Wall, 2008; Creswell, 2005; Johnson, 2012; Mills, 2003; Uzuner, 2005).

Alanyazında, eylem araştırması deseni ile araştırmacıların uygulamalarını betimleyebilecekleri, gereksinimlerini belirleyebilecekleri, yansıtmalar yaparak gelişimlerini sağlayabilecekleri ve sorunlarına çözüm yolları bulabilecekleri belirtilmektedir (Baumfield, Hall ve Wall, 2008; Bogdan ve Biklen, 2007). Genel olarak eylem araştırması sürecinin aşamaları; planlama, planı uygulama, verileri toplama ve analiz etme şeklinde sıralanmaktadır (Cresswell, 2005; Mills, 2003). Süreci somutlaştırmak amacıyla aşağıda Johnson'ın (2012) eylem araştırması döngüsüne yer verilmiştir.



Şekil 1. Eylem Araştırması Döngüsü (Johnson, 2012)

Bu araştırmada, Şekil 1'de yer alan döngü doğrultusunda araştırmacı, destek özel eğitim hizmetleri (DÖEH) boyutunda, destek eğitim odası uygulaması sunan eğitimciye mentörlük sürecine odaklanmıştır. Mentörün işitme engelli öğrencilere ayrıştırılmış ortamlarda öğretmenlik hizmeti, kaynaştırmada destek eğitim hizmeti ve öğretmen adaylarına mentörlük hizmeti deneyimi bulunmaktadır. Mentör uygulamalarından edindiği deneyimlerle sorunları ve mesleki olarak geliştirmesi gereken alanları sorgulamış ve destek eğitim odası hizmetini sunacak bir öğretmenin nasıl geliştirilebileceği boyutuna odaklanmıştır.

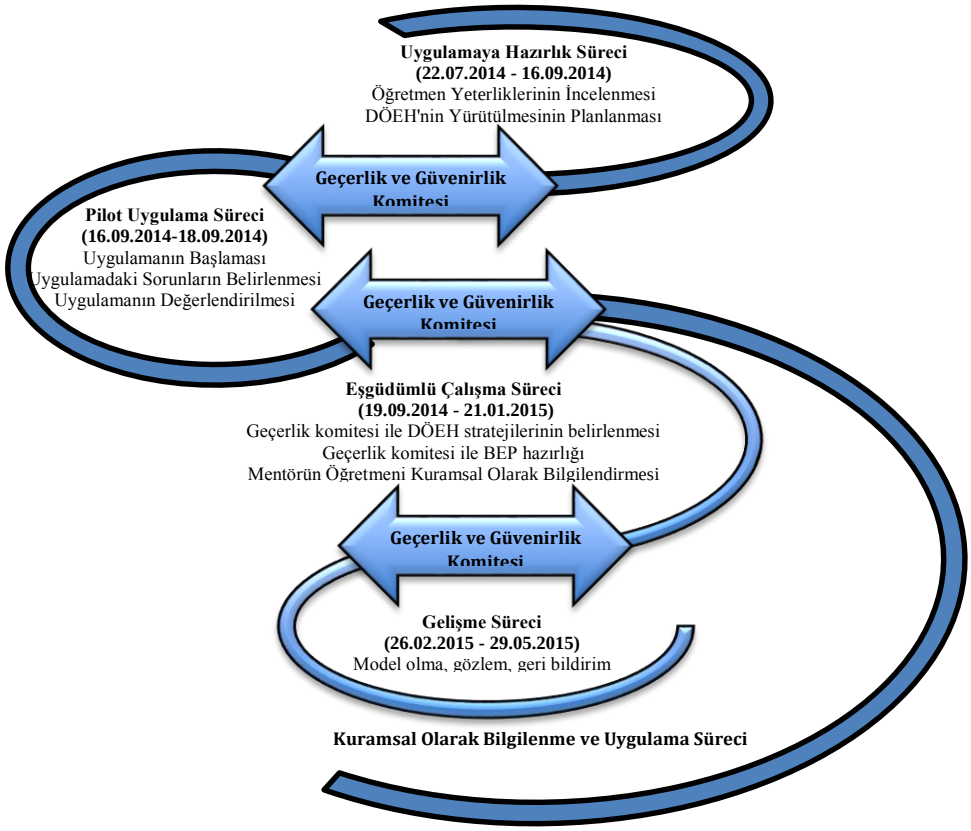
*Uygulamaya Hazırlık Süreci*nde mentör, destek eğitim odası hizmeti sunacak özel eğitim öğretmenlerinin bu hizmete yönelik mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin, nitelikli kaynaştırma uygulamaları sağlayacağı düşüncesinden yola çıkarak alanyazın taraması yapmıştır. Bu çerçevede, kaynaştırma ortamında bulunan öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını belirlemiştir. Daha sonra katılımcı öğretmenin seçilmesi, kaynaştırmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi amacıyla görüşme yapılması ve öğretmenin DÖEH hizmetini gözlemesi aşamalarından oluşan pilot uygulamaya geçilmiştir.

*Pilot Uygulama Süreci*nde, DÖEH planlarının, deneyime bakılmaksızın tüm destek eğitim öğretmenleri tarafından yapılabilir hale getirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu nitelikleri taşıyan DÖEH uygulamalarında kullanılacak bir plan hazırlama süreci gerekmiştir.

Eşgüdümlü Çalışma Süreci; eş zamanlı gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş eğitim planı içeriklerini tartışarak oluşturma toplantıları ile öğretmene kuramsal bilginin sunulduğu toplantılardan oluşmuştur. Araştırmacı ve geçerlik komitesi

üyelerinin katıldığı 14 toplantıda, BEP ve bu planın uygulanabilirliğine yönelik veriler toplanmıştır. Daha sonra gelişme sürecine geçilmiştir.

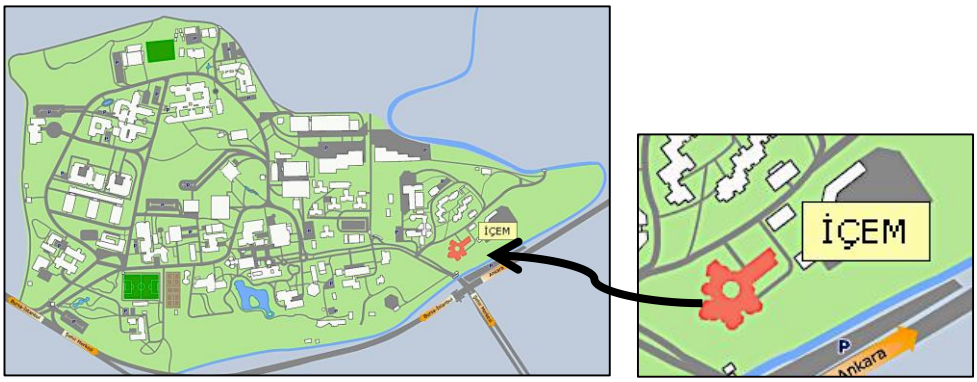
*Gelişme Süreci*nde öğretmen, destek eğitim odası hizmetine katılarak uygulama gözlemi, plan ve materyal seçimi yapmıştır. Öğretmenin gözleyeceği derse yönelik plan yapması istenerek planına yönelik geri bildirimler verilmiştir. Bu süreçte, geçerlik komitesinin onayı alınarak öğretmenin uygulamaya başlamasına karar verilmiştir. Sonrasında mentör, öğretmenin uygulamalarını gözleyip geri bildirim vermiştir. Mentörün bu geri bildirimleri geçerlik komitesi toplantılarında izlenerek değerlendirilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Uygulamalar sona erdiğinde, süreçte yapılan analizler üzerinden tekrarlanan durumlara yönelik temalara ve kodlara ulaşılmıştır. Bu tema ve kodlar geçerlik komitesiyle değerlendirilip son halini almıştır. Buna göre süreçte oluşan dört tema; (a) uygulamaya hazırlık süreci (b) pilot uygulama süreci, (c) eşgüdümlü çalışma süreci ve (d) gelişme süreci olarak sıralanmaktadır. Uygulamada elde edilen bulguların analizi ve verilerden örnekler bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu araştırma sürecinin döngüsü Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Gerçekleştirilen Araştırma Süreci

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampüsü'nde (Şekil 3) bulunan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3. Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampüsü Krokisi

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2014-2015 öğretim yılında İÇEM'de okul müdürü ve iki müdür yardımcısından oluşan yönetim kadrosu, bir uzman psikolog, üç odyolog ve bir odyometrist çalışmaktadır. Ayrıca biri kulak kalıp laboratuvarında diğeri cihaz bakım ünitesinde çalışan teknik bir ekip bulunmaktadır. Okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde olmak üzere toplam 31 öğretmen görev yapmaktadır. Lisedeki iki branş öğretmeni ile sanat ve beden eğitimi öğretmenleri dışında tüm öğretmenler, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından mezun olmuşlardır.
İÇEM'de işitme engelli öğrenciler, cihazlandırılmalarının hemen ardından aile eğitim uygulamalarına ve üç yaşından itibaren de okulöncesi eğitime başlamaktadırlar. İÇEM'de 2014-2015 öğretim yılında 45'i okulöncesi, 55'i ilkokul, 44'ü ortaokul ve 8'i lise olmak üzere işitme engelli 152 öğrenci bulunmaktadır. Bununla birlikte normal işiten 51 öğrenci de okulöncesi sınıflarına devam etmektedir.

Aynı öğretim yılında, Eskişehir Mustafa Kemal İlkokulu/Ortaokulu'nda (MKİO) eğitimine devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencisi sayısı ilkokulda 15, ortaokulda 12 olmak üzere toplam 27'dir. Bu öğrencilerin 26'sı İÇEM'de DÖEH hizmeti almaktadır.

İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinde Yürütülen Eğitim Hizmetleri

İÇEM'de uygulanan eğitim hizmetleri temel olarak üç boyutta incelenebilir. Bunlardan ilki erken çocukluk döneminde işitme engeli tanısı konulan çocuklara sunulan aile eğitimi hizmetidir. İkincisi, araştırma ve uygulama merkezi olarak işitme engelli öğrencilere tam gün verilen eğitim hizmetleridir. Üçüncüsü ise kaynaştırma ortamında bulunan işitme engelli öğrencilere verilen DÖEH hizmetleridir.

İÇEM'de, işitme engelli çocuklara yönelik yürütülen eğitim-öğretim etkinlikleri Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım (Natural Auditory/Oral Approach) çerçevesinde yürütülmektedir. Bu iletişim yaklaşımı; işitme engelli çocukların işitme duyusunu kullanarak çevreleriyle doğal dil ortamlarında etkileşimde bulunmaları ve buna bağlı olarak dil gelişimlerinin sağlanması temellerine dayanmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998).

İÇEM'de işitme engelli öğrencilere; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde, dil ve iletişim, sosyal ve akademik becerileri destekleyici tam zamanlı eğitim-öğretim etkinlikleri, genel eğitim programı doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde, akranlarına paralel gelişim sağladığı belirlenen işitme engelli öğrenciler, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmekte ve bu öğrencilere destek hizmet birimi olarak özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Bu hizmetin temel amacı, kaynaştırma ortamına yerleştirilen işitme engelli öğrencilerin izlenerek gereksinimleri doğrultusunda planlamaların ve uygulamaların yapılması, öğrencilerin dil becerileri ve akademik becerilerinin işiten akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim alabilecekleri düzeyde gelişmesi, dolayısıyla genel eğitim sınıf ortamına tam katılımlarının sağlanmasıdır.

Kaynaştırma ortamına yerleştirme süreci, işitme engelli öğrencilerin İÇEM'de eğitim öğretimleri sırasında yöneticiler, okul psikoloğu, odyolog ve işitme engelliler öğretmenleri tarafından sistematik olarak izlenip değerlendirilmeleriyle gerçekleştirilmektedir. Değerlendirmeye alınacak işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamına yerleştirilmeden önce bazı önkoşulları karşılaması gerekmektedir. Bu önkoşullar, işitme engelli çocuğun akıcı ve anlaşılır konuşmasını doğrudan etkileyen erken cihazlandırılması, aile eğitimi alması ile birlikte işitsel-sözel yöntemle eğitim alıyor olması, akademik ve sosyal gelişim açısından işiten yaşıtlarıyla paralellik göstermesi şeklinde sıralanabilir. Bu koşulları sağlayan işitme engelli öğrenciler, okulöncesi eğitimi sonrasında, İÇEM ile aynı bahçe içerisinde

bulunan MKİO sınıflarına yerleştirilerek kaynaştırma uygulamaları yürütülmektedir. İÇEM tarafından yönlendirilen kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi amacıyla kurulmuş olan MKİO, günümüzde Anadolu Üniversitesi tarafından tahsis edilen binada eğitim faaliyetlerine tam gün devam etmektedir. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında MKİO ile 1980 yılında kurulan işbirliği günümüzde halen sürdürülmektedir (Tüfekçioğlu, 1998).

Destek Eğitim Odası Uygulamaları

MKİO'ya yerleştirilen işitme engelli öğrencilere, her gün eğitim öğretim süresinin 50 dakikasında, İÇEM'de görev yapan işitme engelliler öğretmenleri tarafından DÖEH hizmetleri sunulmaktadır. Öğrencinin DÖEH'ye geliş zamanı ve program içeriği İÇEM'deki yöneticiler ve işitme engelliler öğretmenleri ile MKİO'daki genel eğitim sınıf öğretmenlerinin işbirliğiyle gerçekleştirilmektedir.

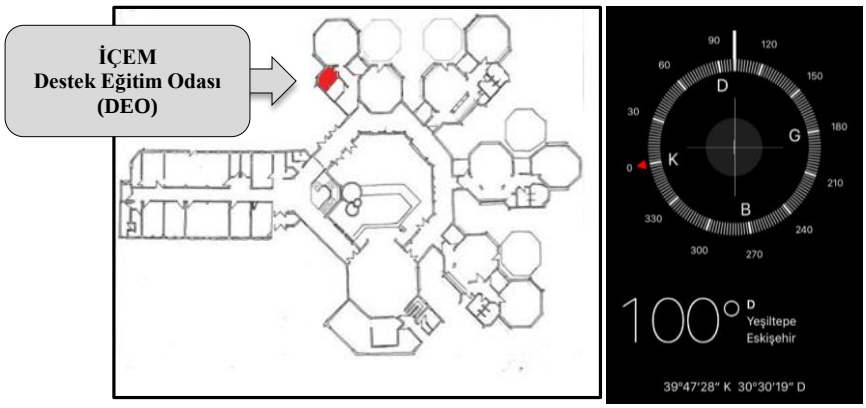
Uygulamalarda, işitme engelliler öğretmenlerinin ders içeriklerini takip etmelerini kolaylaştırmak amacıyla çalıştıkları sınıf düzeyindeki kaynaştırma öğrencileriyle destek eğitim odası hizmeti sunmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Örneğin; İÇEM'de ilkokul 4. sınıf düzeyinde çalışan işitme engelliler öğretmeni, kaynaştırma sınıfındaki işitme engelli 4. sınıf öğrencilerine DÖEH sunmaktadır. İşitme engelliler öğretmenlerin DÖEH'yi yürütme süreci mesleklerinin ilk yıllarında deneyimli uygulamacılarla birlikte uygulamaları gözlemeleri, daha sonra uygulamaları yürütmeleri şeklinde gerçekleştirilmektedir. İşitme engelliler öğretmenlerine yaptıkları ilk destek eğitim odası uygulamalarında, okuldaki alan uzmanları tarafından mesleki gelişimlerini destekleyici geri bildirimler verilmektedir.

Destek eğitim uygulamaları, genel eğitim sınıf öğretmeni ve aileyle yapılan görüşmelerle planlanmaktadır. Öğretmenler, görüşmelerdeki talepler ile öğrenci gereksinimlerini birleştirerek temel akademik becerileri içeren Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi/Fen ve Sosyal Bilgiler derslerindeki öğretim stratejilerine yönelik etkinlikler düzenlemektedirler.

İÇEM'in Fiziksel Ortamı

İÇEM; aynı bahçede bulunan ana bina ve ek bina olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırma ana binada gerçekleştirilmiştir. İÇEM ana binası, toplam 1000 m²'lik bir alana kurulmuştur ve lobi, çok amaçlı bir salon ve dört üniteden oluşmaktadır. Ünitelerin her birinde iki büyük, üç küçük sınıf ile öğretmen-öğrenci

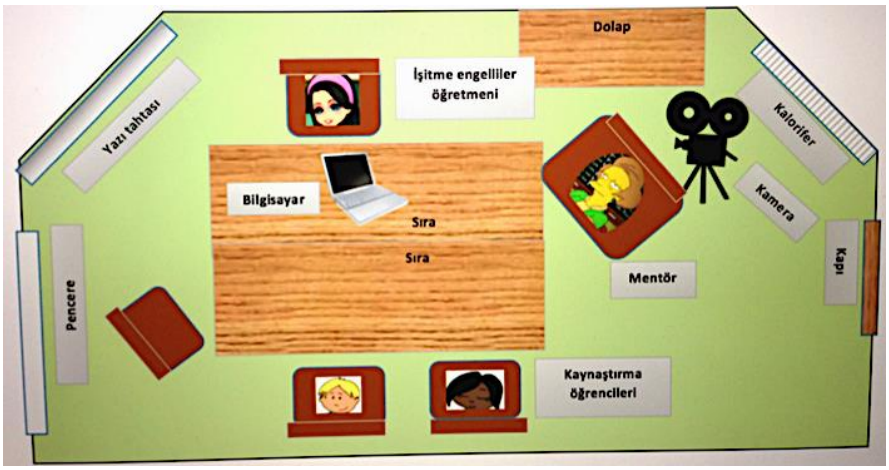
tuvaletleri bulunmaktadır. Ünitelerin açıldığı koridorlardan, okulöncesi öğrencilerin kullanımına uygun olarak tasarlanmış oyun bahçesine geçiş yapılmaktadır (Şekil 4).



Şekil 4. İÇEM Krokisi

İÇEM'de Bulunan Destek Eğitim Odasının Özellikleri

DÖEH için belirlenen sınıfın fiziksel özelliklerinin destek eğitim odası olarak kullanılabileceği geçerlik komitesi üyeleri tarafından onaylanmıştır. DÖEH uygulamaları, öğretmenin ve velilerin bilgilendirme toplantıları, ders sonrası yapılan öz değerlendirme ve geri bildirim verme çalışmaları, araştırma süresince İÇEM ana binasının birinci katında bulunan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir (Şekil 5).

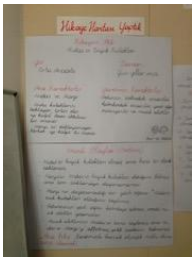


Şekil 5. Destek Eğitim Odasının Yerleşimi

Sınıf iki sıra, dört sandalye, bir ayaklı tahta, bir askı ve bir metre yüksekliğinde bir dolabı bulunan, 150cm x 300cm ebatlarında yaklaşık 5 m^2'lik bir alana sahiptir (Fotoğraf 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).



Fotoğraf 1
DEO'nun kuzey doğu duvarı



Fotoğraf 2
DEO'nun doğu duvarı



Fotoğraf 3
DEO'nun doğu duvarı



Fotoğraf 4
DEO'nun güney doğu duvarı



Fotoğraf 5
DEO'nun güney duvarı



Fotoğraf 6
DEO'nun batı duvarı



Fotoğraf 7
DEO'nun batı duvarı

Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerle çalışmalarını bitirir bitirmez DÖEH'ye başlayabilmek için kendi sınıflarının en yakınındaki sınıfta DÖEH sunmaktadırlar. Araştırmanın yapıldığı 2014-2015 öğretim yılında mentörün işitme engelliler öğretmeni olarak 4. sınıfta çalışması, DÖEH'yi dördüncü sınıf öğrencileriyle ve bu sınıfın bulunduğu ünitede uygulamasına neden olmuştur.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları; araştırmacı, işitme engelliler öğretmeni, geçerlik komitesi üyeleri, 4. sınıfa devam eden işitme engelli iki öğrenci ve öğrencilerin sınıf öğretmenidir.

Araştırmacı

Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 1995 yılında mezun olmuştur. 21 yıldır 4, 5, 6, ve 7. sınıf düzeylerinde işitme engelli öğrencilerin sınıf öğretmeni olarak çalışmakta, 16 yıldır kaynaştırmada bulunan 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyindeki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odası hizmeti sunmaktadır.

Uygulamadaki bu deneyimi ile birlikte araştırmacının, *Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Odası*

Sürecinin İncelenmesi (2011) adlı yüksek lisans çalışması bulunmaktadır. Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı lisans düzeyinde, İşitme Engellilerin Eğitiminde Ders Planı Geliştirme, İşitme Engelliler için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması, Erken Çocuklukla Özel Eğitim, İşitme Engelli Öğrencilere Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerini de yürütmektedir.

Araştırmacı araştırma sürecinde araştırmacı, deneyimli öğretmen ve mentör rolüne sahiptir. Araştırmacı ve deneyimli öğretmen rolleri, araştırmacının araştırmaya başlamadan önce edindiği özelliklerdir.

Araştırmacı rolüyle; araştırmanın odağı olan mentörlük süreciyle ilgili alanyazın taraması yaparak durumu ortaya koymaya çalışmış ve araştırmayı alanyazındaki modellere göre düzenlemiştir. Bununla birlikte verileri toplarken süreçte analiz etmiş, araştırmanın aşamalarını yürütürken oluşan sorunlara yönelik olası çözüm yolları belirleyerek geçerlik komitesine sunmuştur. Geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda yeni eylem planları hazırlayıp uygulamıştır.

Araştırmacının *deneyimli öğretmen* olarak; DÖEH'yi planlama, uygulama, öğrenci performanslarını değerlendirme, genel eğitim sınıf öğretmeniyle işbirliği kurma ve öğrencileri gereksinimlerine uygun destekleme rolü bulunmaktadır.

Mentör olarak DÖEH uygulayacak olan işitme engelliler öğretmenini bu hizmetlerin yasal dayanakları, türleri, uygulamada kullanılabilecek yöntemler, stratejiler ve ders kitaplarının içerikleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar yapmıştır. Uygulama aşamasında, dersi birlikte planlayarak, uygulayarak, uygulamalara yönelik öz değerlendirmelerini işitme engelliler öğretmeni ile paylaşarak destek eğitim odası uygulamasına model olmuştur. İşitme engelliler öğretmenin uygulamalarını izleyerek ve geri bildirimde bulunarak mentörlük etmiştir.

İşitme Engelliler Öğretmeni

Çalışmaya katılan bayan öğretmen, 2008- 2009 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından mezundur. İşitme Engellilerin Eğitimi Programında araştırma görevlisi kadrosunda (ÖYP) çalışmaktadır. Bu kadroda çalışmadan önce bir dönem yatılı bir okulda, iki hafta RAM'da ve iki ay da özel eğitim sınıfında görevlendirmeyle işitme engelliler öğretmeni olarak çalışmıştır. Öğretmenin çalıştığı yatılı okulda derslerde işitsel sözel eğitim ile birlikte işaret ile

iletişim de kurulduğu belirtilmiştir. Öğretmen, araştırma sürecine öğretmenlik rolüyle katkıda bulunmuştur (*Video,* 10.09.2014; *Araştırmacı günlüğü,* s. 10).

Öğretmen ile gerçekleştirilen ilk görüşmede, önceki çalışmalarında davranış sorunları olan bir işitme engelli öğrenci ile kısa bir süre, sınıf dışında, birebir çalışmış olduğu, bunun haricinde alanyazında belirtilen özellikleri içeren bir destek eğitim odası uygulamasına yönelik deneyimi bulunmadığı görülmüştür (*Video,* 10.09.2014).

Öğretmenin lisans eğitiminde iki dönem boyunca uygulama derslerinde işitme engelli öğrencilerle uygulamalar yapması ve daha sonrasında yatılı bir işitme engelliler okulunda çalışması nedeniyle destek eğitim odası uygulamalarına ve uygulamalardaki farklılıklara daha kolay uyum sağlayabileceği düşünülmüştür. Alanyazında da sınıf öğretmenliği deneyiminin araştırmacılık için önemi vurgulanmaktadır (Gürgür, 2013).

Öğretmenin DÖEH'de kazandığı deneyimi, akademik yaşamında öğretmen yetiştirme programına yansıtarak gelecekte yetiştireceği öğretmenlerin niteliğini olumlu yönde etkileyeceği düşüncesiyle araştırmaya katılması yönünde karar verilmiştir. Katılımcının bu araştırmadaki temel rolü öğretmenliktir. Bu kapsamda gerçekleştirdiği çalışmalar; destek eğitim odası uygulamasını izleme, bağımsız planlanma yapma ve yazma, materyal seçme, dersi uygulama, uygulamalarına yansıtma yapma, sonrasında işitme engelli öğrencinin gelişimini değerlendiren raporlar hazırlama, bağımsız uygulamalar yaparak gereksinimlerini belirleme ve mentörden bu gereksinimlere uygun destek talep etme şeklinde sıralanabilir.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Üyeleri

Araştırma sürecinde; sistemli ilerlemek, problem durumları tartışmak, araştırma sürecini izlemek, katılımcıların işbirliğini sağlamak ve toplanan verilere dayalı ileri eylemlerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı, üç alan uzmanı ve danışmanın yer aldığı geçerlilik komitesi oluşturulmuştur. Bu komite; araştırma sürecinde verilerin denetlenmesi, tartışılması ve öneriler sunulmasında etkin rol oynamıştır. Tüm araştırma süreci geçerlik ve güvenirlik komitesi tarafından değerlendirme toplantıları ile izlenmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik komitesi üyelerinin tamamı, işitme engellilerin eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanlarında çalışan öğretim üyeleridir. Araştırmanın tez danışmanının, kaynaştırma uygulamaları ve nitel araştırma alanlarında 19 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Geçerlik güvenirlik komitesinin diğer

bir üyesi, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları ile okuma yazma becerileri alanlarında 37 yıllık deneyimi olan bir öğretim üyesidir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri alanında 32 yıllık deneyimi olan bir öğretim üyesi ile okuma yazma becerileri alanında 24 yıllık deneyimi olan bir öğretim üyesi araştırmada yer almıştır. Geçerlik güvenirlik komitesi, İÇEM'de kaynaştırma eğitiminde uygulanan destek eğitim odası hizmetine yönelik programın betimlenmesi ve mentörlük uygulamalarında ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm yollarının tartışılmasında etkili olmuştur. Ayrıca bu komitenin dışında altı aylık periyotlarla toplanan Tez İzleme Komitesi bulunmaktadır. Tez İzleme Komitesinde, geçerlik güvenirlik komitesinde yer alan ve 24 yıllık deneyimi olan öğretim üyesinin dışında katılımcılar aynıdır. İlave olarak tez izleme komitesinde, bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında 15 yıldır çalışan ve bilgisayar destekli nitel veri analizi alanlarında 9 yıllık deneyimi olan bir öğretim üyesi katılmıştır. Tez İzleme Komitesi tarafından, araştırma sürecine yönelik sunulan raporların incelenmesi, araştırmanın geçerliğini güçlendirmektedir.

Genel Eğitim Sınıf Öğretmeni

Araştırmanın bir diğer katılımcısı, MKİO 4. sınıf düzeyinde çalışan genel eğitim sınıf öğretmenidir. Öğretmen demografik bilgiler formunda, 1987 yılından beri öğretmenlik yaptığını, 10 yıldır genel eğitim sınıfında işitme engeli, zihinsel yetersizliği veya dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerle deneyimi olduğunu beyan etmiştir. Genel eğitim sınıf öğretmeni ile öğrencilerin düzeylerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi ile gelişimlerinin izlenmesine yönelik toplantılar ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunulan İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencileri

Araştırmaya, aynı sınıftan biri kız diğeri erkek iki öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin sınıf mevcudu 36 kişidir. Sınıfta iki öğrenci ile birlikte bir işitme engelli öğrenci daha bulunmaktadır. İşitme engelli öğrencileri ikisi de İÇEM'de aile eğitimi aldıktan sonra okulöncesi eğitime devam etmişlerdir. Temel eğitime kaynaştırma ortamında başlamışlardır. Öğrenci özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğrenci Özellikleri

Cinsiyeti	Kız		Erkek	
Takvim yaşı	9 yaş 1 ay		9 yaş 2 ay	
İşitme kaybı tanı yaşı	1 yaş 2 ay		1 yaş	
İlk cihazlandırma yaşı	1 yaş 4 ay		1 yaş 1 ay	
Koklear implant yaşı	2 yaş 8 ay		2 yaş 2 ay	
Aile eğitimine başlama yaşı	1 yaş 5 ay		1 yaş 1 ay	
Okul eğitimine başlama yaşı	3 yaş		3 yaş 1 ay	
İşitme cihazı türü	sağ	sol	sağ	sol
	PhonakPPCL4+	Kİ	Kİ	---
İşitme düzeyi	110 dBHL	---	---	119 dBHL
Kaynaştırmaya yerleştirilme yaşı	5 yaş		5 yaş 1 ay	

Kİ=Koklear İmplant

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda, eylem araştırması gerçekleştirme sürecinde ortaya çıkan değişimleri, gelişimleri belirlemek ve veri çeşitlemesi (triangulation) sağlamak amacıyla birçok veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2005). Bu doğrultuda araştırma sürecinde veriler; görüşmeler, gözlemler, belgeler, süreç ürünleri ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Tablo 3'te hangi verinin hangi araştırma sorusunu cevaplandırmada kullanıldığına ilişkin matris oluşturulmuştur.

Tablo 3.
Veri Toplama Teknikleri Matrisi

Veri Toplama Teknikleri / Araştırma soruları	**Görüşmeler**		**Gözlem**	**Belgeler ve Süreç Ürünleri**				**Günlük**
	DÖEH öğretmeni ile görüşme ve bilgilendirme video kayıtları	Geçerlik komitesi ses kayıtları	Öğretmenin DÖEH uygulamaları ve sınıf etkileşimlerinin video kayıtları, saha notları	Geçerlik komitesi toplantı tutanakları	BEP, aylık konu çizelgeleri, BÖP, öğrenci bilgileri, demografik bilgiler)	Öğretmenin öz değerlendirmeleri Mentörün geri bildirimleri Geçerlik komitesinin geri bildirimlere yönelik değerlendirmeleri	Öğrenci ürünleri	Araştırmacı Günlüğü
1.a) Katılımcıların rol ve sorumlulukları nelerdir?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
1.b) Mentörlük süreci aşamaları nelerdir?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
1.c) Mentörlük sürecinde karşılaşılan problemler ve çözüm uygulamaları nelerdir?	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
2. Mentörlük sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir?	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
3.a) Mentörün sürece yönelik görüşleri	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
3.b) İşitme engelliler öğretmeninin sürece yönelik görüşleri	✓		✓	✓	✓	✓		✓
3.c) Genel eğitim sınıf öğretmeninin sürece yönelik görüşleri			✓		✓		✓	✓
3.d) Geçerlik komitesinin sürece yönelik görüşleri		✓		✓	✓			✓

Görüşmeler

Veri toplama tekniği olarak görüşme yoluyla kişiden özel bilgiler ya da ifadeler alınabileceği, birçok insandan farklı kanılara yönelik bilgi toplanabileceği ya da araştırmacının gözlemleyemediği bilgileri ortaya çıkarılabileceği belirtilmektedir (Hesse-Biber ve Leavy, 2011). Bu araştırmada; eylemleri planlamak, gerçekleştirilen eylemleri değerlendirmek için tüm katılımcılarla bireysel ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler, odyoteyp ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sonrasında bu kayıtlar dinlenerek dökümleri yapılmıştır. Yapılan dökümler araştırma günlüğüne yansıtmalarla birlikte kaydedilmiş, geçerlik komitesi tarafından bu kayıtların bir kısmı dinlenerek doğruluğu onaylanmıştır. Görüşme ses kayıtlarının konusu ve sayısı Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.

Görüşme Ses Kayıtlarının Konusu ve Sayısı

Görüşme Kaydının Konusu	Kayıt Sayısı
Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	3
Bireysel görüşmeler	37
Geçerlik Komitesiyle Görüşmeler	27
Genel Eğitim Sınıf Öğretmeniyle Görüşmeler	8
Toplam görüşme sayısı	75

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Yarı-yapılandırılmış görüşme, katılımcılarla önceden belirlenen sorulara, görüşülen kişinin öznel olarak yanıt verdiği görüşme türü olarak tanımlanmaktadır (Hesse-Biber ve Leavy, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, ikisi işitme engelliler öğretmeninin başlangıçtaki bilgi düzeyini belirleyebilmek ve sürecin sonunda uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla, biri de genel eğitim öğretmeninin DÖEH'ye yönelik görüşlerini almak amacıyla yarı-yapılandırılmış üç görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bireysel görüşmeler

Araştırma sürecinde ani gelişen durumlar, bireysel görüşmeler şeklinde adlandırılabilecek görüşmelerle gerçekleşmiştir. Bu görüşmeler, araştırmayı daha detaylı açıklayacak durumların derinlemesine irdelenmesine fırsat veren, belli bir beklenti oluşturulmadan, görüşmenin gidişine göre soruların sırasının değişebildiği,

yanıtlara bağlı olarak yeni soruların eklenebildiği görüşmelerdir. Araştırma süreci boyunca 44'ü geçerlik komitesiyle destek eğitim odası planlama sürecini düzenlemeye ve mentörlük uygulamalarındaki geri bildirimlere yönelik değerlendirmeler ve önerilerde bulunmak üzere, 9'u genel eğitim sınıf öğretmeniyle destek eğitim odasındaki uygulamalarda öğrencilerde desteklenmesi gereken konuları belirlemek, öğrencilerin gelişimine yönelik bilgileri paylaşmak amacıyla, 2'si ise ailelerle BEP ile ilgili bilgi alışverişinde bulunmak amacıyla toplam 55 bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Görüşmeler

Tarih	Yer	Saat/Süre	Gündem	Katılımcılar
02.06.2014	Eğitim Fakültesi Zemin kat Derslik-6	14.00 39'22''	Tez izleme komitesi toplantısı	Danışman Alan uzmanı (1)* Alan uzmanı (2)* Alan uzmanı(3)* Araştırmacı
22.07.2014	İÇEM yemekhane	14.00 1s 47'04''	Öğretmen yeterliklerine yönelik kriterlerin incelenmesi	Danışman Alan uzmanı (1) Alan uzmanı (2) Araştırmacı
18.09.2014	İÇEM müdür odası	15.30 57'11''	Araştırmacının destek eğitim hazırlığı ve uygulamasının irdelenmesi	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
17.10.2014	İÇEM müdür yrd odası	11.00 30'43''	Uygulama planları ve programın değerlendirilmesi	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
24.10.2014	İÇEM müdür odası	11.00 1s03'02''	Stratejilere yönelik kitapların incelenmesi	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
07.11.2014	İÇEM müdür odası	11.00 49'38''	Genel eğitim öğretmeni ve BÖP'ün tartışılması	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
14.11.2014	İÇEM müdür odası	11.00 43'40''	BEP içeriği ve performans düzeyinin belirlenmesi	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
27.11.2014	İÇEM müdür odası	11.00 1s 01'42''	BEP içeriğindeki performans bilgilerinin belirlenmesi	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
01.12.2014	M.K İlkokulu Öğretmenler Odası	10.00 19'47''	Genel eğitim sınıf öğretmeniyle aralık ayı planlaması	Genel eğitim sınıf öğretmeni Araştırmacı
08.12.2014	M.K İlkokulu Öğretmenler Odası	10.00 8'53''	Genel eğitim sınıf öğretmeniyle performans belirleme	Genel eğitim sınıf öğretmeni Araştırmacı
05.01.2015	M.K İlkokulu Öğretmenler Odası	10.00 5'59''	Genel eğitim sınıf öğretmeniyle ocak ayı planlaması	Genel eğitim sınıf öğretmeni Araştırmacı
09.01.2015	İÇEM müdür odası	11.00 52'56''	BEP formatı ve öğretmen ile yapılan bilgilendirme toplantılarının değerlendirme planlaması	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
16.01.2015	İÇEM müdür odası	11.00 33'15''	BEP formatı ve öğretmen ile yapılan bilgilendirme toplantılarının değerlendirme planlaması	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı

Tarih	Yer	Saat/Süre	Gündem	Katılımcılar
19.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30 44’02’’	BEP’e ölçüt sütunu eklemenin tartışılması ve öğretmen ile yapılacak görüşmenin sorularının hazırlanması	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
20.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30 43’43’’	BEP’in formatı, ölçüt sütununun içeriğinin tartışılması	Danışman Alan uzmanı(1) Alan uzmanı (4)* Araştırmacı
21.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30 41’08’’	BEP’te ölçütlere karar verilmesi ve BEP hazırlama sürecinin sunulması	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
22.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30 59’41’’	Öğretmen ile yapılacak görüşmenin sorularının tartışılması	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
23.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30 1s.01’.58’’	Öğretmen ile yapılacak görüşmenin sorularının onaylanması	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
26.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30 48’12’’	BEP içeriğinin kontrol edilmesi ve öğretmen ile uygulamanın genel hatlarının tartışılması	Danışman Alan uzmanı(1) Araştırmacı
20.02.2015	İÇEM müdür odası	11.00 19’10’’	BEP formatı ve öğretmen ile yapılan bilgilendirme toplantılarının değerlendirilmesi	Danışman Alan uzmanı(1) Alan uzmanı (4) Araştırmacı
23.02.2015	İÇEM müdür odası	09.15 35’35’’	BÖP içeriğinin ve öğretmen ile uygulamanın genel hatlarının tartışılması	Danışman Alan uzmanı(1) Alan uzmanı (4) Araştırmacı
24.02.2015	M.K İlkokulu 4/A sınıfı	13.10 18’19’’	Genel eğitim sınıf öğretmeniyle yıllık destek planlama toplantısı	Genel eğitim sınıf öğretmeni Araştırmacı
25.02.2015	İÇEM müdür odası	09.15 59’55’’	Günlük destek planının içeriğinin tartışılması	Danışman Alan uzmanı(1) Alan uzmanı(4) Araştırmacı
25.02.2015	M.K İlkokulu Öğret. Odası	13.10 38’48’’	Genel eğitim öğretmenine DEU planlama sürecini açıklama	Araştırmacı Genel eğitim öğretmeni
26.02.2015	İÇEM müdür odası	09.15 20’01’’	Günlük destek planının içeriğinin tartışılması	Danışman Alan uzmanı(1) Alan uzmanı(4) Araştırmacı
02.03.2015	M.K İlkokulu bahçesi	12.30 05’41’’	Genel eğitim sınıf öğretmeniyle ocak ayı planlaması	Genel eğitim sınıf öğretmeni Araştırmacı
02.03.2015	İÇEM 119 Nolu sınıf	15.30 31’58’’	Yıllık destek planı içeriğinin ailelere sunulması ve ailenin yıllık destek planına yönelik katkılarının alınması	Araştırmacı Öğretmen Öğrenci Melda’nın annesi
04.03.2015	İÇEM 119 Nolu sınıf	15.30 57’50’’	Yıllık destek planı içeriğinin ailelere sunulması ve ailenin yıllık destek planına yönelik katkılarının alınması	Araştırmacı Öğretmen Öğrenci Emre’nin annesi ve babası
17.03.2015	İÇEM müdür odası	15.30 23’20’’	Günlük destek planının içeriğinin tartışılması	Danışman Alan uzmanı(1) Alan uzmanı(4) Araştırmacı
24.03.2015	İÇEM müdür odası	12.15 43’49’’	Mentörlük uygulamalarının değerlendirilmesi	Danışman Alan uzmanı(1) Alan uzmanı(4) Araştırmacı

Tarih	Yer	Saat/Süre	Gündem	Katılımcılar
27.03.2015	M.K İlkokulu Öğret. odası	13.30 09’.26’’	Genel eğitim sınıf öğretmeninin görüşlerinin alınması	Genel eğitim sınıf öğretmeni Araştırmacı
02.04.2015	İÇEM müdür odası	15.30 30’10’’	Mentörlük uygulamalarının değerlendirilmesi	Danışman (1) Alan uzmanı(1) Alan uzmanı(4) Araştırmacı
03.04.2015	M.K İlkokulu 4/A sınıfı	13.40 03’36’’	Genel eğitim sınıf öğretmeninin görüşlerinin alınması	Genel eğitim sınıf öğretmeni Araştırmacı
06.04.2015	İÇEM müdür odası	12.15 58’17’’	Mentörlük uygulamalarının değerlendirilmesi	Danışman (1) Alan uzmanı(1) Alan uzmanı(4) Araştırmacı
07.04.2015	İÇEM müdür odası	12.15 42’15’’	Mentörlük uygulamalarının değerlendirilmesi	Danışman (1) Alan uzmanı(1) Alan uzmanı(4) Araştırmacı
13.05.2015	İÇEM müdür odası	21.00 1s 32’15’’	Mentörlük uygulamalarının değerlendirilmesi	Danışman (1) Alan uzmanı(1) Alan uzmanı(4) Araştırmacı
20.05.2015	İÇEM müdür odası	20.00 1s 13’40’’	Mentörlük uygulamalarının değerlendirilmesi	Danışman (1) Alan uzmanı(1) Alan uzmanı(4) Araştırmacı
27.05.2015	M.K İlkokulu 4/A Sınıfı	13.40 14’30’’	Genel eğitim sınıf öğretmeniyle genel değerlendirme toplantısı	Genel eğitim sınıf öğretmeni Araştırmacı
22.06.2015	Eğitim Fakültesi 1. kat-Derslik-1	15.00 59’56’’	Tez izleme komitesi toplantısı	Danışman Alan uzmanı (1) Alan uzmanı (2) Alan uzmanı(3) Araştırmacı

*Alan uzmanı (1): 37 yıllık işitme engellilerin eğitimi, öğretmen eğitimciliği, kaynaştırma, okuma yazma becerileri alanlarında deneyimi olan öğretim üyesi
*Alan uzmanı (2): 32 yıllık deneyimi olan öğretim üyesi işitme engellilerin eğitimi, nitel araştırma, öğretmen eğitimciliği, kaynaştırma, okuma yazma becerileri alanlarında deneyimi olan öğretim üyesi
*Alan uzmanı (3): 16 yıldır işitme engelliler alanında bilgisayar derslerini yürüten, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, nitel veri analizi, bilgisayar destekli nitel veri analizi deneyimi olan öğretim üyesi
*Alan uzmanı (4): 24 yıllık işitme engellilerin eğitimi, okuma yazma becerileri ve öğretmen eğitimciliği deneyimi olan öğretim üyesi

Gözlemler

Bir ortamdaki davranışların videoteyp kayıt cihazıyla ve/ya not tutularak ayrıntılı olarak incelenip tanımlanması ile gözlemler gerçekleştirilebilmektedir (Cresswell, 2005; Stake, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gözlemlerde videoteyp kaydının, verilerin zaman geçirmeden anında, görüldüğü, duyulduğu ve olduğu şekliyle kayıt edilmesine fırsat sağladığı belirtilmektedir (Stake, 2010). Bu nedenle bu araştırmada videoteyp kayıtları, gerçekleştirilen derslerin hemen izlenerek betimsel analiz yapılmasını ve sonraki eylemlere karar verilebilmesini sağlamak ve araştırma verilerine kanıt oluşturmak amacıyla kullanılmıştır.

Ayrıca işitme engelliler öğretmeninin bağımsız derslerindeki gelişim süreçlerini izlemek, öğretmene geri bildirimde bulunurken uygulamalarıyla ilgili örnek görüntüler izletmek amacıyla video örneklerine başvurulmuştur. Geçerlik komitesiyle mentörün geri bildirimlerini tartışarak sistematik analiz edebilmek amacıyla da video kayıtlarından yararlanılmıştır.

Araştırma sırasında gerçekleştirilen uygulamalar, hazırlık aşamasındaki bilgilendirme toplantıları, uygulama öncesi planlamalar, uygulama sonrası öz değerlendirmeler ve geri bildirimlerin videoteyp kaydı alınmıştır. Uygulamalardan sonra videoteyp kayıtları izlenerek derslere yönelik bilgiler araştırma günlüğüne kaydedilmiştir. Bu şekilde öğretmenin planlama ve özdeğerlendirmeye, araştırmacının ise mentörlük becerilerine yönelik gelişimi karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Araştırmada toplam 93 video kaydı elde edilmiştir. Kayıtların içeriği ve sayısı Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Video Kayıtlarının İçeriği ve Sayısı

Video Kaydının Konusu			**Kayıt sayısı**
İşitme engelliler öğretmenine yapılan bilgilendirme toplantıları		6	6
Araştırmacının uygulamaları	Gözlenmeden	40	60
	Gözlenerek	20	
İşitme engelliler öğretmeninin uygulamaları	Sınıf içinde gözlenerek	7	14
	Bağımsız uygulama	7	
İşitme engelliler öğretmeni ile toplantı	Planlama	4	13
	Değerlendirme ve planlama	5	
	Öğretmen öz değerlendirmeleri ile araştırmacı geri bildirimleri	4	
Toplam video sayısı			93

Araştırma boyunca toplanan video kayıtlarının tarihleri, süreleri, başlangıç saatleri, katılımcılar ve rollerine yönelik liste Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Araştırma Süresince Gerçekleştirilen Video Kayıtları Listesi

Tarih	**Saat/ Süre**	**Gündem**	**Katılımcılar**	**Katılımcıların Rolü**
16.09.2014	14.00 50'38''	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
17.09.2014	13.45 31'27''	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci

Tarih	Saat/ Süre	Gündem	Katılımcılar	Katılımcıların Rolü
18.09. 2014	14.00 37’05’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
19.09.2014	14.00 30’22’’	Sosyal Bilgiler	Araştırmacı	Uygulamacı
			Danışman	Gözlemci
			Alan uzmanı	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
23.09.2014	13.45 28’27’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
30.09.2014	13.45 24’39’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
01.10.2014	14.00 39’40’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
02.10.2014	14.00 38’44’’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
08.10.2014	14.00 43’12’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
10.10.2014	14.00 20’27’’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
14.10.2014	13.45 29’39’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
15.10.2014	14.00 30’48’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
16.102014	14.00 47’21’’	Sosyal Bilgiler	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
17.10.2014	14.00 36’31’’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
22.10.2014	14.00 47’37’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
23.10.2014	14.00 42’19’’	Sosyal Bilgiler	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
24.10.2014	14.00 45’35’’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
30.10.2014	14.00 44’18’’	Sosyal Bilgiler	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
04.11.2014	13.45 28’32’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
05.11.2014	14.00 38’40’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
06.11.2014	14.00 45’23’’	Sosyal Bilgiler	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
07.11.2014	14.00 40’52’’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
11.11.2014	13.45 23’54’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
12.11.2014	14.00 46’03’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
14.11.2014	14.00 43’45’’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
28.11.2014	14.00 40’34’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
02.12.2014	13.45 25’12’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
03.12.2014	14.00 42’31’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
04.12.2014	14.00 42’03’’	Sosyal Bilgiler	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci

Tarih	Saat/ Süre	Gündem	Katılımcılar	Katılımcıların Rolü
05.12.2014	14.00 40’14’’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
10.12.2014	14.00 35’00’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencisi	Öğrenci
11.12.2014	14.00 40’00’’	Sosyal Bilgiler	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencisi	Öğrenci
12.12.2014	14.00 43’47’’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencisi	Öğrenci
16.12.2014	13.45 23’32’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
17.12.2014	14.00 42’04’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
18.12.2014	14.00 39’.09’’	Sosyal Bilgiler	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
19.12.2014	14.00 45’50’’	Fen ve Teknoloji	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
23.12.2014	13.45 30’38’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
24.12.2014	14.00 47.07	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
25.12.2014	14.00 36’49’’	Sosyal Bilgiler	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
26.02.2015	14.00 32’45’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
27.02.2015	14.00 34’58’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
02.03.2015	14.00 43’27’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
05.03.2015	14.00 42’01’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
06.03.2015	14.00 43’01’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
06.03.2015	16.00 44’02’’	Öğretmenle planlama	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
09.03.2015	14.00 38’40’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
09.03.2015	15.30 42’58’’	Öğretmenle planlama	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
12.03.2015	14.00 42’53’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
13.03.2015	14.00 41’34’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
13.03.2015	16.00 22’08’’	Öğretmenle planlama	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
16.03.2015	14.00 37’30’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci

Tarih	Saat/ Süre	Gündem	Katılımcılar	Katılımcıların Rolü
16.03.2015	16.00 32’44’’	Öğretmenle planlama	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
19.03.2015	14.00 38’29’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
20.03.2015	14.00 47’08’’	Türkçe	Araştırmacı	Gözlemci
			Öğretmen	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
23.03.2015	14.00 44’24’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
23.03.2015	16.00 42’54’’	Öğretmenle değerlendirme ve planlama	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
26.03.2015	14.00 39’11’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
27.03.2015	14.00 41’47’’	Matematik	Araştırmacı	Gözlemci
			Öğretmen	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
27.03.2015	16.00 43’39’’	Öğretmenle değerlendirme	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
30.03.2015	14.00 48’21’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
03.04.2015	14.00 33’30’’	Türkçe	Araştırmacı	Gözlemci
			Öğretmen	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
06.04.2015	14.00 39’59’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
06.04.2015	16.00 60’04’	Değerlendirme ve planlama	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
09.04.2015	14.00 41’22’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
10.04.2015	14.00 47’51’’	Türkçe	Araştırmacı	Gözlemci
			Öğretmen	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
10.04.2015	16.00 54’57’’	Değerlendirme ve planlama	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
13.04.2015	14.00 41’17’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
16.04.2015	14.00 39’38’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
17.04.2015	14.00 42’02’’	Matematik	Araştırmacı	Gözlemci
			Öğretmen	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
20.04.2015	14.00 40’23’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Öğretmen	Gözlemci
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
24.04.2015	14.00 39’04’’	Türkçe	Araştırmacı	Gözlemci
			Öğretmen	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci

Tarih	Saat/ Süre	Gündem	Katılımcılar	Katılımcıların Rolü
29.04.2015	14.00 36’55’’	Değerlendirme ve planlama	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
04.05.2015	14.00 36’48’’	Türkçe	Araştırmacı	Gözlemci
			Öğretmen	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
04.05.2015	16.00 24’48’’	Değerlendirme ve aylık planlama	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
07.05.2015	14.00 35’46’’	Türkçe	Araştırmacı	Uzaktan gözlemci
			Öğretmen	Bağımsız uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
07.05.2015	16.00 21’58’’	Değerlendirme	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
08.05.2015	14.00 44’17’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
14.05.2015	14.00 42’37’’	Matematik	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
15.05.2015	14.00 35’07’’	Türkçe	Araştırmacı	Uzaktan gözlemci
			Öğretmen	Bağımsız uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
18.05.2015	14.00 31’56’’	Türkçe	Araştırmacı	Uzaktan gözlemci
			Öğretmen	Bağımsız uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
18.05.2015	16.20 13’35’’	Değerlendirme	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
21.05.2015	14.00 38’26’’	Türkçe	Araştırmacı	Uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
22.05.2015	14.00 40’07’’	Türkçe	Araştırmacı	Uzaktan gözlemci
			Öğretmen	Bağımsız uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
25.05.2015	14.00 37’09’’	Türkçe	Araştırmacı	Uzaktan gözlemci
			Öğretmen	Bağımsız uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
25.05.2015	16.00 17’45’’	Değerlendirme	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen
28.05.2015	14.00 35’17’’	Türkçe	Araştırmacı	Uzaktan gözlemci
			Öğretmen	Bağımsız uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
29.05.2015	14.00 19’24’’	Türkçe	Araştırmacı	Uzaktan gözlemci
			Öğretmen	Bağımsız uygulamacı
			Kaynaştırma Öğrencileri.	Öğrenci
29.05.2015	15.44 13’21’’	Değerlendirme	Araştırmacı	Mentör
			Öğretmen	Öğretmen

Belgeler

Araştırma sürecinde toplanan verileri desteklemek amacıyla sürece ilişkin belgeler de veri kaynakları olarak toplanarak incelenmiştir. Alanyazında veri kaynağı olarak toplanabilecek belgeler; araştırmaların geçerliğini arttırmak için kullanılan ders

kitapları, yıllık ve günlük DÖEH planları, öğrenci kayıtları, arşiv belgeleri, öğrenci defterleri ve sınavları şeklinde sıralanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Ayrıca araştırma süreci boyunca, öğrencilerle uygulamalar sırasında ortaya çıkan çalışma kağıtları da süreç ürünleri olarak değerlendirilebilmektedir (Yin, 2012).

Bu araştırmada, planlamanın birlikte incelenmesi, geri bildirimlerin ve öz değerlendirmelerin karşılıklı aktarılması, öğrenci performanslarından bir sonraki ders amaçlarının belirlenmesi ve toplantı kararlarının tutanağa dönüştürülmesi için belgeler toplanmıştır. Araştırma sürecinde haftalık uygulamalar değerlendirilmiştir. Araştırma süresince yapılan planlar, planlara yönelik değerlendirmeler, öğretmenin öz değerlendirmeleri, mentörün geri bildirimleri, geçerlik komitesi tutanakları ve genel eğitim sınıf öğretmeniyle yapılan aylık konu belirleme çalışmalarının belgeleri elde edilmiştir. Tablo 8'de belgelerin türü ve sayısına yönelik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 8.

Araştırmada Kullanılan Belgeler ve Sayfa Sayıları

Belgenin Türü		**Sayfa sayısı**
Arşiv Belgeleri	Öğrenci odyogramları	2
	Öğrenci kimlik bilgileri	2
	Öğrencilerin önceki yıla ait performansları	6
	Öğrenci kaynaştırma raporları	12
Süreç Ürünleri	Öğrenci etkinlikleri çalışma kağıtları	314
	Öğrencilerin BEP'leri	18
	Mentörün planları (BÖP)	120
	İşitme engelliler öğretmeninin planları (BÖP)	28
	Geçerlik komitesine sunulan mentörün öğretmene geri bildirimleri	14
	Genel eğitim sınıf öğretmeniyle yapılan aylık konu belirleme çizelgeleri	12
	Geçerlik komitesi tutanakları	27
Toplam Belge Sayısı		543

Araştırmada 22 arşiv belgesi ile 521 süreç ürünü olmak üzere toplam 543 belge bulunmaktadır. Bir sonraki eylem planına karar verirken bu belgelerdeki beyanlar ve yansıtmalar analiz edilerek geçerlik komitesi ile yeni eylem planları oluşturulmuştur.

Araştırmacı Günlüğü

Günlük, araştırmacının gözlediği ve duyduğu olaylara yorumlarını, duygularını ve düşüncelerini yazdığı, gerçekleştirdiği uygulamalara yansıtmalarını eklediği veri kaynakları şeklinde tanımlanabilir (Glesne, 2012).

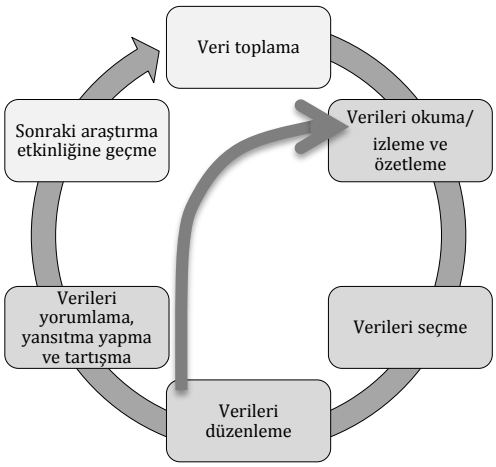
Bu araştırma sürecinde gelişen tüm olayların, toplantıların, alınan kararların, yapılan değişikliklerin bir arada bulunduğu, araştırmacının kendi görüşlerinin ve görüşlerindeki değişikliklerin yer aldığı, gerçekleştirilen süreçlere ilişkin yansıtma yaptığı araştırmayı bütüncül olarak ortaya koyabilecek, gerektiğinde bulguları destekleyici belge olarak kullanılacak bir doküman elde etmek amacıyla günlük tutulmuştur.

Araştırma sürecinde araştırmacı, DÖEH hizmetlerinin işleyişine yönelik hazırlıkları, uygulamaları, uygulamalarda yaşanan problemleri ve çözüm yollarını ortaya koyan değerlendirmeleri, yansıtmalarını da ekleyerek günlüğüne düzenli olarak kayıt etmiştir. Araştırma günlüğü; video kayıtları, ses kayıtları, geçerlik komitesi kararları ve toplanan belgeleri içermesi açısından zengin bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırma günlüğü; tüm sürecin analizi sırasında günlük, haftalık, aylık kararlarla değişen döngüde, süreçteki olaylara ve problem durumlara yönelik yansıtmaları içermesi açısından analize katkı sağlayan bir veri kaynağı olmuştur. Araştırma süreci sonunda, Word belgesi şeklinde, Times New Roman yazı karakteri kullanılarak 12 puntoda, 1.0 satır aralığında yazılmış, 180 sayfalık bir araştırma günlüğü elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Eylem araştırmasının bir süreç şeklinde işliyor olması ve bu sürecin analizinin söz konusu olması nedeniyle verinin toplanması, analizi ve raporlaştırılmasının eş zamanlı gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Johnson, 2012). Eş zamanlı analizin diğer gerekçeleri, devam eden döngüdeki değişimin hemen gerçekleşmesiyle var olan duruma göre bir sonraki adıma anlık karar vermek, ilerleyen sürece ilişkin gerçekleştirilecek eylemleri planlamak, bu şekilde araştırma sorularını cevaplamak şeklinde açıklanabilir (MacNaughton ve Hughes, 2009).

Bu gerekçeler doğrultusunda araştırma verileri analitik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir (Altrichter, Posch ve Somekh, 2005). Sistematik analitik analiz; süreçte toplanan verilerin eleştirel bakış açısıyla gözden geçilmesi, toplanan verilere yansıtmalar yapılması, verilerin araştırma soruları doğrultusunda ilişkilendirilerek kontrol edilmesi ve elde edilen verilere dayanarak süreçte gerçekleştirilecek eylemlerin planlanıp uygulanması şeklinde açıklanmaktadır. Şekil 6'da sistematik analitik analiz süreci görülmektedir.



Şekil 6. Sistematik analitik analiz süreci (Miles ve Huberman, 1994)

Bu yaklaşım doğrultusunda, araştırma sürecinde veriler toplandıkça okunmuş, izlenmiş ve özetlenerek betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada araştırmanın başından sonuna kadarki süreçte; geçerlik toplantılarının, öğretmenle ve genel eğitim sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerin ses kayıtları ile pilot uygulamanın, öğretmeni bilgilendirme toplantılarının, DÖEH uygulamalarının video kayıtlarının bir kısmının dökümleri yapılmıştır. Bu dökümler, araştırma sorularını cevaplayan gelişmeleri ya da ortaya çıkan ihtiyaçları yansıtacak şekilde özetlenmiştir.

Özetlenen veriler, araştırma amaçlarını ve sorularını açıklayıcı şekilde, sınıflanarak düzenlenmiştir. Her hafta odaklanılan ya da süreçte ortaya çıkan problemlere yönelik durum ele alınmıştır. Araştırmanın uygulamaya hazırlık aşamasında, öğretmen yeterliklerine yönelik alanyazın taramaları sınıflandırılmıştır. Pilot uygulama aşamasında, öğretmenin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek için yapılan görüşme sonucu, öğretmenin kuramsal olarak bilgilendirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Pilot uygulama sonucu, DÖEH planlarının uygulanmasının, destek eğitimin süresinin, içeriğinin ve yapılacak desteğin niteliğinin geliştirilmesi üzerine tartışılması ihtiyacı doğmuştur. DÖEH uygulamalarında öğretmenin gelişim göstermesiyle ortaya çıkan yeni ihtiyaçlarının desteklenmesi gerekmiştir.

Düzenlenen veriler, araştırma amacı ve soruları çerçevesinde süreç içinde betimlenerek yansıtmalar yapılmıştır. Bu raporlar, geçerlik komitesi toplantısının gündemini oluşturmuştur. Araştırmanın uygulamaya hazırlık aşamasında sınıflandırılan verilerin geçerliği onaylanmıştır. Pilot uygulamada oluşan problemler, geçerlik komitesiyle tartışılmış ve problemlere yönelik olası çözüm yolları belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen bilgilendirme toplantılarının içeriği

üzerine çalışılmış ve geçerliği alınmıştır. DÖEH uygulamalarında öğretmende görülen gelişmeler araştırmacı tarafından gerekçelendirilmiş ve geçerlik komitesinin de onayıyla öğretmen ile bir sonraki adıma geçilmiştir.

Geçerlik komitesiyle her hafta gerçekleştirilen bu toplantılarla gündem tartışılarak bir sonraki adıma yönelik kararlar alınmıştır. DÖEH uygulamalarının video kayıtlarının bir kısmı geçerlik komitesi tarafından izlenmiştir. Dökümler, toplanan diğer verilerle karşılaştırılarak birbiriyle ilişkili ve tekrarlayan durumlar belirlenmiştir. Bu bölümler bir araya getirilerek temalara ve kodlara ulaşılmıştır. Veriler aralarındaki ilişkilere bağlı olarak uygun temalar altında düzenlenmiştir. Bu araştırmada veriler; *(a) Uygulamaya Hazırlık Süreci, (b) Pilot Uygulama, (c) Eşgüdümlü Çalışma Süreci, (d) Gelişme Süreci* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Düzenlenen veriler değerlendirilerek bulgulara yansıtmalar yapılmıştır (Altrichter, Posch ve Somekh, 2005).

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği-İnandırıcılığı (Trustworthiness)

Nitel araştırmalarda araştırmacının, araştırma yapılan kurumun içinden biri olması yanlılık tehlikesini beraberinde getirmektedir (Hesse-Biber ve Leavy, 2011). Bu nedenle yapılacak araştırmanın geçerliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini-inandırıcılığını (trustworthiness) sağlamak için very kaynakları olarak video kayıtları, katılımcı ve katılımcı olmayan gözlemler, süreç ürünleri, belgeler, ses kayıtları ve araştırma günlüğü kullanılmıştır. Veri çeşitliliği ile araştırmanın birçok yönden doğrulanabilmesi sağlanmıştır (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2012). Uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Veriler arasında tutarlılık olmasına, verilerin süreçte toplanmasına ve elde edilen verilerin birbirileriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek analizlerinin ayrıntılı olarak rapor edilmesine dikkat edilmiştir (Denzin ve Giardina, 2011).

Araştırma sürecinin her aşamasında yapılan geçerlik toplantılarında uzman görüşleri alınmıştır. Geçerlik komitesi sürecin tüm aşamalarını kontrol etmiştir. Araştırmacının rolünün ayrıntılı olarak tanımlanmasına, araştırma modeline uygun olmasına ve geçerlik komitesi tarafından onaylanmasına dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bununla birlikte, altı aylık periyotlarla tez izleme komitesi toplantılarında bulunan alan uzmanlarının görüş ve önerilerine yönelik düzenlemeler

gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonuna altı aylık periyotlarla sunulmuş ve onaylanmıştır.

Yapılan görüşmelerde ve toplantılarda veri kaybını önlemek ve toplantıları belgeleyebilmek amacıyla dijital ses kaydı alınmış ve bu kayıtlara yönelik veri dökümleri doğrulatılmıştır. Toplanan tüm verilerin çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanmasına, veri toplama ve analiz sürecinde kayıtların düzenli tutulmasına dikkat edilmiştir (Creswell, 2005; Hesse-Biber ve Leavy, 2011; Mills, 2003).

Araştırma Etiği

Araştırmanın etik boyutunda gönüllülük, gizlilik, sorumluluk, adil paylaşım, dürüstlük ve şeffaflık ilkelerine bağlı kalmaya dikkat edilmiştir.

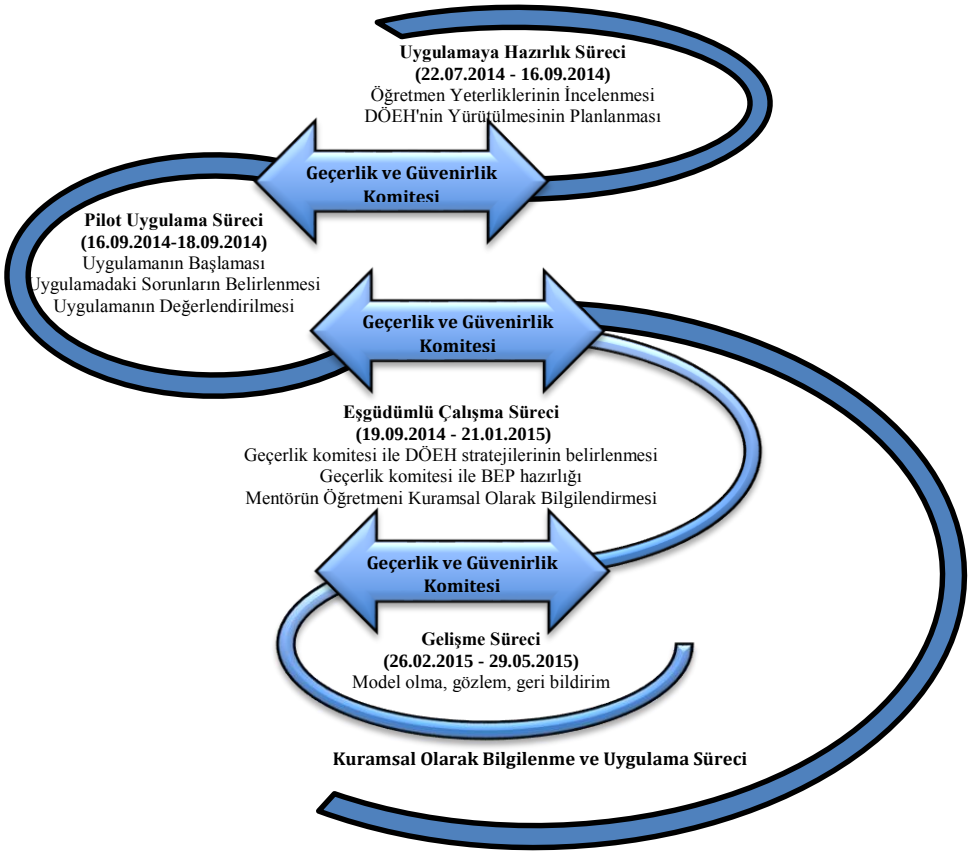
Araştırmada katılımcı öğretmen belirlenirken gönüllü katılımının olmasına özen gösterilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların izinleri sözlü ve yazılı (EK A) olarak alınmış, araştırma ile ilgili kısaca bilgi verilmiş ve istediği zaman araştırmadan çekilebileceği belirtilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Gizlilik ilkesi gereği, gerçek isimler kullanılmamıştır. Katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağına, elde edilen verilerin sadece bilimsel çalışmalarda kullanılacağına yönelik bilgi verilmiştir. Sorumluluk ilkesi gereği, DÖEH uygulamaları sistematik olarak sürdürülmüştür. Araştırma odağı dışında öğrenci gereksinimlerine yönelik alanlarda (ör: Fen ve Teknoloji DÖEH) uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada adil paylaşım ilkelerine uyma çabası gösterilmiştir. Katılımcı öğretmene, kendisine taahhüt edilenin dışında bir görev verilmemesine dikkat edilmiş, sorumluluk alanı kadar çalışması sağlanmıştır (Cresswell, 2005; Hesse-Biber ve Leavy, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dürüstlük ve şeffaflık ilkesi gereği, verilerin tamamına yakını video kayıtları ve ses kayıtları ile toplanmıştır (Denzin ve Giardina, 2011; Miles ve Huberman, 2014). Araştırmadaki tüm aşamalar ve katılımcıların rolleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yanlı olmama ilkesi gereği, süreçte toplanan veriler değiştirilmeden, ifade edildiği şekilde dökümlerden aktarılarak sunulmuştur (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

Raporun bu bölümde, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerine DÖEH sunan eğitimciye mentörlük sürecine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda gerçekleştirilen uygulamaların, (a) uygulamaya hazırlık süreci (b) pilot uygulama süreci, (c) eşgüdümlü çalışma süreci (d) gelişim süreci olmak üzere dört aşamadan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Şekil 2'de araştırma sürecinin genel döngüsü görülmektedir.



Şekil 2. Gerçekleştirilen Araştırma Süreci

Yukarıda belirtilen aşamalara dayalı olarak her bir başlığın altında aşamaların amaçları, katılımcıların rol ve sorumlulukları, gerçekleştirilen uygulamalar ve elde edilen gelişmeler ortaya konacak şekilde alt temalara ayrılarak sunulmuştur.

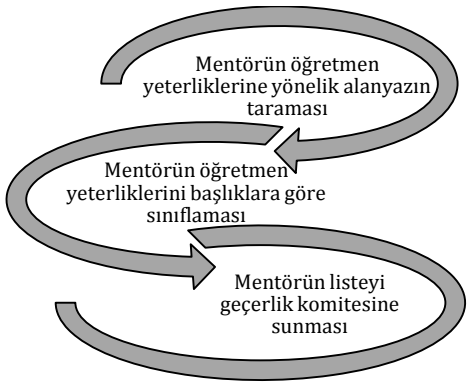
Raporun bu bölümünde araştırmacıdan "mentör" olarak, deneyimi az işitme engelliler öğretmeninden "öğretmen" olarak söz edilmiştir.

Uygulamaya Hazırlık Süreci

(22.07.2014 - 16.09.2014)

Araştırmanın *Uygulamaya Hazırlık Süreci*nin amacı, araştırmacının sunacağı mentörlük hizmetine dayanak oluşturmaktır. Araştırmacı bu amaçla hazırlık aşamasında alanyazından yararlanarak öncelikle genel eğitim, özel eğitim ve destek özel eğitim öğretmen yeterliklerini ve alanyazındaki kuramsal temellerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın bu aşamasının katılımcıları; mentör ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırmacı, araştırmacı rolünde; danışman ve iki alan uzmanı ise geçerlik komitesi üyesi rolündedir.

Alanyazın taramaları sonucu mentör tarafından, mentörlük uygulamalarının mentörlerin kişisel ve mesleki deneyimlerini geliştiren bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitelikli mentörlük uygulamalarında, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin önemli olduğunu görülmüştür (Achinstein ve Fogo, 2015; Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009; Johnson, 2012; Wei ve diğ., 2009). Bu nedenle sözü edilen yeterlikleri belirlemeye odaklanılarak öğretmenlerin çalıştıkları ortama göre rol ve sorumluluklarının değiştiği ve yeterliklerinin çeşitlendiği belirlenmiştir. Mentör tarafından ulaşılan öğretmen yeterlikleri, araştırma konusunun odağı olan kaynaştırma uygulamaları doğrultusunda sınıflanmıştır. Bu sınıflama, genel eğitim öğretmenlerinin yeterlikleri, özel eğitim öğretmenlerinin yeterlikleri, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında sahip olmaları gereken yeni rol ve sorumluluklarına yönelik yeterlikleri şeklinde ana başlıklara ayrılarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin çalıştıkları ortama özgü rol ve sorumlulukları bu başlıklar altında listelenmiş ve geçerlik komitesine sunulmuştur. *Uygulamaya Hazırlık Süreci*nin işleyişi Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Uygulamaya Hazırlık Sürecinin İşleyişi

Öğretmen yeterliklerine yönelik alanyazın incelenerek önce özel eğitim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterlikler belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın odağının kaynaştırmadaki DÖEH olması nedeniyle bu ortamlar söz konusu olduğunda özel eğitim öğretmenleri olarak işitme engelliler öğretmenlerinin değişen rol ve sorumluluklarına yönelik yeterliklere ulaşılmıştır (Drame, 2010; Feng ve Sass, 2009; O'Gorman ve Drudy, 2011; Sidelar, Brownell ve Bilingsley, 2010; Voltz, Sims ve Nelson, 2011; Voris, 2011). Kaynaştırma öğretmenlerine yönelik bu yeterlikler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Kaynaştırma Öğretmenlerine Yönelik Yeterlikler

Kaynaştırma sürecinin işleyişine yönelik bilgilere sahip olma yeterliği

- ✓ *Kaynaştırma uygulamalarına yönelik uluslararası modeller*
- ✓ *Standartlar ve sistemler*
- ✓ *Ulusal yasal düzenlemeler*
- ✓ *Destek özel eğitim hizmetlerinin içeriği ve amaçları*
- ✓ *Genel eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişki*

Kaynaştırma sürecinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini planlama yeterliği

- ✓ *Öğrenci bilgilerinden ve kayıtlarından yola çıkarak ekip ile işbirliği kurarak var olan düzeylerini belirleyebilme*
- ✓ *Öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak destek özel eğitim hizmetlerini ve bu hizmetlerde kullanılacak zamanı, mekanı kaynakları ve personeli belirleyebilme*
- ✓ *Bireysel amaçları genel eğitim ortamına göre saptayabilme, öğretim sürecini zenginleştirilmiş deneyimler içeren öğrenme ortamları sağlayacak şekilde planlayabilme*
- ✓ *Fiziksel ortam (akustik yalıtım, oturma düzeni, cihaz kullanımının takibi vb. gibi) ve eğitim öğretim sürecinde (kazanımlarda, öğretim yöntemlerinde, materyallerde değerlendirme yöntemlerinde) en az sınırlayıcı nitelikte uyarlamalar planlayabilme*
- ✓ *Süreçteki değerlendirmeleri doğrultusunda yeni etkinlikler planlayabilme*

Kaynaştırma sürecinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini uygulama yeterliği

- ✓ *Öğretmenlerin yeni çalışma ortamına yönelik işbirliği ile çalışarak belirledikleri amaçları gerçekleştirecek nitelikte destek özel eğitim hizmeti sunabilme*
- ✓ *Öğrencinin gereksinimleri karşılamaya uygun öğretim yöntem ve stratejileri uygulayabilme*
- ✓ *İşiten akranları ile sosyalleşmeye ilişkin stratejileri gerçekleştirebilme*
- ✓ *İşiten akranlarıyla paralel gelişim sağlamaları için amaçları gerçekleştirme*
- ✓ *Okul personeli ve ailelerin yanı sıra diğer destek hizmet sağlayıcılarıyla da (konuşma terapistleri, psikologlar vb.) işbirliği içinde çalışabilme*

Kaynaştırma sürecinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini değerlendirme yeterliği

- ✓ *Tüm çalışmaları çeşitli kayıt teknikleri (anekdotlar, öğrenci ürünleri, sınavlar, karneler) kullanarak kayıt altına alabilmeleri*
- ✓ *Öğrenci özellikleri, plan ve program, uygulamalara yönelik elde edilen belgeleri ve değerlendirmeleri dosyalayabilmeleri*
- ✓ *Genel eğitim ortamındaki durumu izleyebilme*
- ✓ *Sürecin başında, içinde ve sonunda, belirlenen rutinlerle öğrenci gelişimini eğitim sonrasında planlanan amaçların ne kadar gerçekleştiğini değerlendirebilme*
- ✓ *Genel eğitim sınıf öğretmeni ve ailenin katılımı ile yapılan çalışmalar sonucu öğrencide görülen gelişmelerin ve gereksinimlerin tartışıldığı sistematik toplantılar düzenlemeleri*

Tablo 9'da yer alan yeterlikler göz önünde bulundurularak öğretmenin destek özel eğitim hizmetleri hakkında bilgilenme, planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik gelişim göstermesi yönünde bir yol izlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu yeterlikler listesinin oluşturulması, araştırmacıya mentörlük sürecinde mesleki gelişimin desteklenmesi için yeterliklere dayalı bir planlamanın yapılması gerektiğini göstermiştir. DÖEH uygulayacak bir öğretmenin ihtiyacı olan bilgi ve yeterlikler, alanyazındaki bilgiler ve araştırmacının deneyimleri göz önünde bulundurularak başlıklara ayrılmıştır. Başlıklar, bir sonraki adımın ön koşulu niteliğinde olan yeterlikler dikkate alınarak sıralanmıştır.

Araştırmacının, yöntem bölümünde detaylandırıldığı gibi, bir araştırma ve uygulamamerkezinde çalışmasından dolayı öğretmenlik, model olma ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme alanlarında deneyimlere sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacı olarak da belirli bir birikimi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmacı tarafından, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve süreci yürütme konularında belirli düzeyde bir bilgi birikimi sağlamak amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Bunun sonucunda, öğretmenlerin mesleklerine başladıktan sonra mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde mentörlerin yapıcı geri bildirimlerde bulunmaları ve yeni bakış açılarına açık olma niteliklerine sahip olmalarına yönelik bilgilere ulaşılmıştır. Araştırmacı, edindiği bu bilgiler doğrultusunda kendi mentörlük yeterliklerini sorgulamıştır. Bu sorgulamalar sırasında mentörlük yeterliklerini ve böyle bir mesleki gelişim sürecini yürütmeye yönelik sorularını geçerlilik komitesine sormak üzere not almıştır. Araştırmacının soruları ve bu sorular çerçevesinde geçerlilik komitesi toplantısı süreci izleyen başlığın altında detaylandırılmıştır.

Birinci Geçerlik Toplantısı

Araştırmaya yönelik iki alan uzmanı ve danışman ile birlikte İÇEM'de, saat 14.30'da, 1s 47'04'' süren ilk geçerlik toplantısı yapılmıştır. Toplantı, belirlenen öğretmen yeterliklerinin tartışılması, katılımcı öğretmenin belirlenmesi, uygulama programının şekillenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen alanyazın taraması ve mentör yeterliklerinin sorgulanma sürecinin planlanmasına yönelik sorular yer almıştır (*Araştırmacı Günlüğü* s. 3; *Ses kaydı*, 22.07.2014).

1. İşitme engelliler öğretmeni olarak kimler seçilecek?
2. Öğretmenin yeterlikleri nasıl belirlenecek?
3. Destek eğitim nasıl uygulanacak?
4. Öğretmen, destek eğitim kapsamında hangi dersleri yapacak?
5. Öğretmen, uygulamadan önce ne kadar gözlem yapacak?

6. Benim yürütülen sürece yönelik dönütlerim hangi periyotta ve nasıl değerlendirilecek?

Toplantı kararları, bu sorulara verilen cevaplar çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Toplantıda 1, 2 ve 3. sorulara yönelik tartışılmış 4., 5., ve 6. soruların cevaplarının eylem araştırmasının değişen durumlara göre şekillenen yapısı ve esnekliği nedeniyle süreç içinde cevaplara ulaşılabileceği belirtilmiştir. Toplantıda öğretmen ve DÖEH'ye yönelik alınan kararlar Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10.
Birinci Geçerlik Toplantısı Kararları

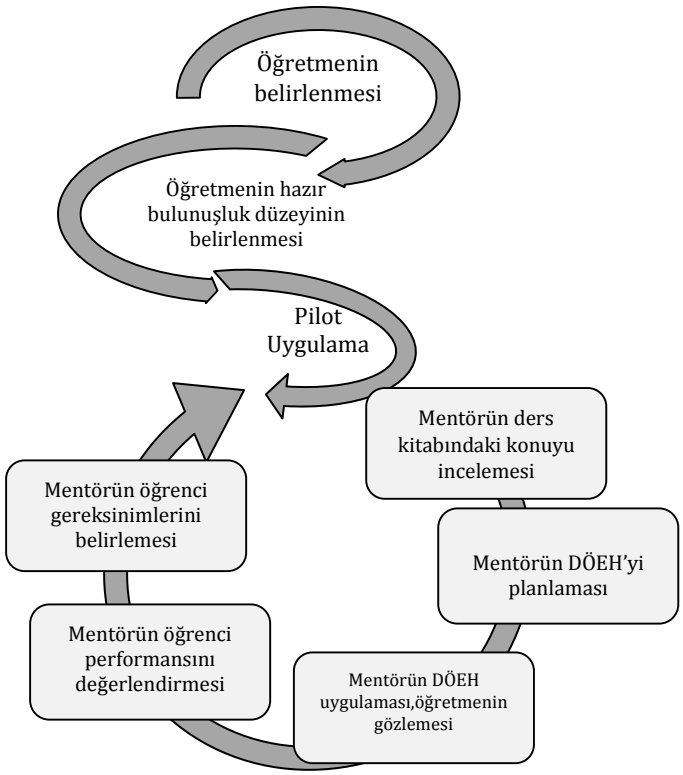
	Öğretmene Yönelik Toplantı Kararları	Kararların Gerekçeleri
1. Karar	Anadolu Üniversitesi mezunu İşitme Engelliler Öğretmenlerinden bir kişi ile çalışılması	Araştırma etiği gereği gönüllü olması Lisans eğitiminde İÇEM'deki uygulamaları deneyimlemesi, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olması, İşitme engelliler öğretmeni olarak kısa bir deneyiminin bulunması
2. Karar	Öğretmenle görüşme yapılması	Öğretmenin demografik bilgilerini ve destek özel eğitim hizmetlerine yönelik düşünce, tutum, yeterliklerini ve gereksinimlerini dolayısıyla öğretmenin DEH uygulamalarındaki başlangıç noktasını belirlemek
3. Karar	Öğretmenin eğitim öğretim yılının başından başlayarak dönem boyunca DÖEH gözlemlerini sürdürmesi	Öğretmenin DÖEH'yi gözlerken de uygulamaya başladığında da mentörü model alması ve uygulamalarını geliştirebilmesi için gözlemlerini sürdürmesi

Birinci geçerlik toplantısı kararları doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetlerin amaçları, içerikleri ve oluşturdukları örüntüler nedeniyle hazırlık aşamasının sonlandırılması söz konusu olmuştur. Başlayan yeni aşama *Pilot Uygulama Süreci* şeklinde adlandırılmıştır. Bu aşamanın bu şekilde adlandırılmasının sebebi, geçerlik toplantısındaki kararların işleyişini ve sonuçlarını görebilmek, ileri eylemleri planlamaya temel oluşturmak için halihazırda sürdürülen DÖEH uygulamalarına öğretmenin dahil edilmiş olmasıdır. Kararlara yönelik uygulamalar ve pilot çalışma izleyen başlığın altında açıklanmıştır.

Pilot Uygulama Süreci
(16.09.2014-18.09.2014)

*Pilot Uygulama Süreci*nin amacı, araştırmaya dahil olan işitme engelliler öğretmeninin kaynaştırma öğrencilerine DÖEH sunma konusundaki hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi ve DÖEH uygulamalarının işleyişi konusunda bilgi

kazandırılmasıdır. Araştırmanın bu aşamasındaki katılımcılar; mentör, öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırmacı, deneyimli öğretmen ve mentör rolünde; öğretmen, gözlemci rolünde; danışman ve bir alan uzmanı ise geçerlik komitesi üyesi rolündedir. *Pilot Uygulama Sürec*ine yönelik işleyiş Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Pilot Uygulama Sürecinin İşleyişi

Bu aşamada birinci geçerlik toplantısında verilen kararlar doğrultusunda öncelikle mentör tarafından katılımcı bir öğretmen belirlenmiştir. Bu belirleme yapılırken öğretmenin işitme engelliler alanından mezun olmasına, işitme engelli öğrencilerle en az 1, en fazla 3 yıllık mesleki deneyiminin olmasına ve araştırmaya katılmak için gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmene ilişkin ayrıntılı bilgilere yöntem bölümünün katılımcılar başlığı altında yer verilmiştir.

Pilot Uygulama Süreci; katılımcı öğretmenin belirlenmesi, DÖEH konusundaki görüşlerini ve dolayısıyla hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılması, sonrasında mentörün ders kitabındaki konuları incelemesi, DÖEH'yi planlaması, öğretmenin gözlemci olarak katıldığı DÖEH'yi uygulaması, öğrenci performanslarını değerlendirmesi ve öğrenci gereksinimlerini belirlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

1. Karar: Öğretmenin Belirlenmesi

Araştırmada amaçlı örneklem (ölçüt örnekleme) seçimi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere DÖEH uygulanmasına örnek olacak bir çalışma yapabilmek için katılımcının işitme engellilerin özellikleri ve eğitimi ile ilgili bilgilerinin ve uygulama deneyiminin bulunmasına dikkat edilmiştir. Sonuç olarak bu özellikleri taşıyan gönüllü bir öğretmen ile çalışmaya başlanmıştır.

Mentörün 1. Karara Yönelik Görüşleri (*Araştırmacı günlüğü*, 25.07.2014, s. 4)

- Amaçlı örneklem sonucu seçilen katılımcının gönüllü olması, DÖEH uygulamalarındaki motivasyonunu artıracağı düşünülmektedir.
- Katılımcının işitme engelli öğrencilerin eğitimi alanında yetişmiş bir öğretmen olmasının, DÖEH'yi yürütürken öğrenci özelliklerine yönelik geçmiş bilgilerini kullanmasını, etkinlikleri çeşitlendirmesini, ortak dilin kullanılabilmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.
- İşitme engellilerin eğitimi alanında öğretmenlik deneyimi dikkate alınmıştır.
- Katılımcının DÖEH uygulamalarına "severek, isteyerek" katılacağına yönelik ifadeleri nedeniyle işbirliğine ve gelişime açık olduğu izlenimi edinilmiştir.
- Öğretmenin araştırma görevlisi olarak DÖEH'nin yürütülmesine yönelik deneyim kazanmasının, gelecekte çalışacağı üniversitede yetiştireceği işitme engelliler (özel eğitim) öğretmenlerine olumlu katkılar sağlaması beklenmektedir.

2. Karar: Öğretmen ile Görüşme

Komitenin ikinci kararı doğrultusunda, öğretmenin kuramsal bilgi düzeyini belirleyebilmek amacıyla bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme ile öğretmenin demografik bilgileri ve DÖEH'ye yönelik düşünceleri, tutumu, yeterlikleri ve gereksinimleri, dolayısıyla öğretmenin DÖEH uygulamalarındaki başlangıç noktası belirlenmiştir.

Görüşme sorularının geçerliği 25.07.2014 tarihinde danışman, 04.09.2014 tarihinde geçerlilik komitesi üyeleri tarafından alınmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 04.09.2014, s. 5). Bu doğrultuda öğretmenin mesleki deneyimini, kaynaştırma ve

DÖEH'ye yönelik bilgisini ortaya koyacak 6'sı temel, 10'u destekleyici görüşme sorusu (EK B) hazırlanmıştır.

Görüşmeye başlanırken öğretmene mesleki deneyimi ile DÖEH'ye yönelik düşünce ve tutumlarını içeren bir görüşme olacağı açıklanmıştır. 10.09.2014 tarihinde saat 14.30'da, İÇEM'de, 15 dakika süren bir görüşme yapılmıştır (*Video,* 10.09.2014; *Günlük*, s. 9). Görüşmenin ardından görüşme kaydı dinlenerek doğrudan dökümü yapılmış ve veriler özetlenerek betimlenmiştir. Öğretmenin ifadelerinden yola çıkılarak öne çıkan başlıklara aşağıda yer verilmiştir:

- İşitme engelli öğrencilerle farklı kurumlarda çalışma deneyiminin olması
- Kaynaştırma uygulamalarında DÖEH'ye yönelik sistematik olmayan uygulamalar yapmış olması
- DÖEH'nin amacı, planlanması ve uygulanmasına yönelik bilgisinin sınırlı olması
- Kaynaştırma uygulamalarını destekleyici tutuma sahip olması

Mentörün 2. Karara Yönelik Görüşleri (*Video,* 10.09.2014; *Araştırmacı günlüğü,* s.12)

- Öğretmenin işitme engelli öğrencilerle farklı kurumlarda çalışma deneyimi olduğu belirlenmiştir. "*Erzurum'da çalıştım. Yatılı bir okuldu. Ondan sonra Kocaeli Karamürsel'e tayinim çıktı. Orası da yatılı bir okuldu. 2,5 -3 yıl çalıştım ... iki hafta RAM'da, iki ay da özel eğitim sınıfında çalıştım."*
- Öğretmenin deneyiminin öğrenci özelliklerini tanıma, problem durumlara yönelik çözüm yolları bulma ve öğretmenlik tavrına sahip olma açısından araştırmaya olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. "*...Ben ona BEPi hazırladım... Beşinci sınıf öğrencisiydi. Hem öğretmeniyle iletişim tutturamamıştı çocuk hem de arkadaşlarıyla seviyesi aynı olmadığı için devam etmek istemiyordu arkadaşlarıyla.... Zaten seviyesi 2. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu için... o sınıfa devam ettirdik biz onu. Ben de girdim tabii ek olarak, iki öğretmen şeklinde girdik. ... Grup derslerinde hikaye filan baktığımız zaman onu da katıyorduk. ... ben ayrıca onunla bireysel olarak da ilgileniyordum. 1,5 sene o şekilde çalıştık*".
- Öğretmen kaynaştırma uygulamalarını benimsediğine yönelik bir izlenim vermektedir. *"...Yatılı okul olduğu için çocukların bir kere sosyalleşmesi*

açısından çok olumsuzdu... Orada hafif düzeyde zihin engelli çocuklar vardı. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar vardı. Ee hani destek eğitim verilmeli olumlu yanlarını çok gördüm orada..."

Görüşmeden sonra, uygulama sürecine yönelik kısa süreli pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma ile sürecin işleyişinin belirlenmesi ve bu doğrultuda ileri eylemlere yönelik yol gösterici bilgilerin edinilmesi amaçlanmıştır. İzleyen bölümde *Pilot Uygulama Sürec*ine yönelik bulgular yer almaktadır.

3. Karar: DÖEH Uygulaması

Yapılan görüşmenin ardından öğretmenin DÖEH uygulamalarının planlanması ve uygulama faaliyetlerini gözlemlemesi amacıyla mentör tarafından pilot DÖEH uygulamaları gerçekleştirilmiştir (*Video*, 16.09.2014). Bu çerçevede öğretmen tarafından 16.09.2014- 18.09.2014 tarihleri arasında, üç DÖEH uygulaması gözlenmiştir (Tablo 11).

Tablo 11.

Pilot Uygulama Aşamasında Mentör Tarafından Uygulanan Üç DÖEH

Tarih	Yer	Süre	Ders	Katılımcılar	Katılımcıların Rolü
16.09.2014	119 nolu sınıf	50'38''	Türkçe *(Metin İnceleme)*	Araştırmacı	Uygulamacı
				Öğretmen	Gözlemci
				Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
17.09.2014	119 nolu sınıf	31'27''	Matematik *(Açılara Giriş)*	Araştırmacı	Uygulamacı
				Öğretmen	Gözlemci
				Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci
18.09. 2014	119 nolu sınıf	37'05''	Fen ve Teknoloji *(Destek ve Hareket)*	Araştırmacı	Uygulamacı
				Öğretmen	Gözlemci
				Kaynaştırma Öğrencileri	Öğrenci

Öğretmenin DÖEH uygulamalarına gözlemci olarak katılmasının çeşitli katkıları olduğu görülmektedir. Bu katkılardan biri; öğretmenin mentörü model alarak mesleki gelişime yönelik bir ön faaliyet gerçekleştirmesidir. Diğer katkısı ise öğretmenin, genel eğitim sınıf öğretmeni ile mentörün DÖEH planlama, uygulama sürecinin bir parçası olarak 16.09.2014 tarihinde gerçekleştirdiği tanışma ve kaynaştırma öğrencileri hakkında genel bilgi alma amaçlı görüşmeye katılmasıdır. Öğretmenin görüşmeye dahil olması ile sürecin paydaşlarından genel eğitim öğretmeninin, DÖEH'deki rolüne yönelik bilgi edinmesi amaçlanmıştır.

Mentörün 3. Karara Yönelik Görüşleri

3. karara yönelik yansıtmalar, öğretmenin mesleki gelişimi ve mentörün mesleki gelişimi başlıkları altında açıklanmıştır.

- Mentörün DÖEH uygulamasına yönelik yüksek lisans tezi ve 16 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Bu nedenle araştırma sürecinin başında DÖEH'nin yürütülmesi ve olası sorunlar konusundaki bilgisinin yeterli olacağını düşünmüştür. Ayrıca mentör, İşitme Engellilerin Öğretmenliği lisans düzeyinde uygulama derslerinde mentörlük yapması nedeniyle, araştırma kapsamında kendisini mentörlük rolünün sorumluluğuna hazır hissetmiştir.
- *Öğretmenin Mesleki Gelişimi:* Eğitim öğretim yılı başında yapılan pilot uygulamaya öğretmen ile birlikte başlanmasının, öğretmenin DÖEH'nin başlangıcında genel eğitim sınıf öğretmeni ve kaynaştırma öğrencileriyle yaşanabilecek olası sorunların çözüm yollarına yönelik de deneyim kazanmasını sağlayabileceği düşünülmektedir (*Araştırma günlüğü*, 22.07.2014, s.15).
- Öğretmenin sürecin her aşamasında gözlem yapmasının, deneyimlerini çeşitlendirmesi açısından yararlı olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma ortamındaki durumu iyileştirme çabaları ve sorunları belirleyip çözüm yolları üretmesi, araştırma sürecindeki sorunlara da benzer şekilde yaklaşabileceğine yönelik fikir vermektedir. Öğretmen DÖEH uygulamalarına kendiliğinden dahil olmaktadır. Uygulamaya isteklidir (*Araştırma günlüğü*, 17.09.2014, s.3).
- *Mentörün Mesleki Gelişimi:* Eğitim öğretim yılı başında yapılan pilot uygulamaya birlikte başlanması, yeterliklerini geliştirme sürecindeki mentörün araştırmada yaşayabileceği olası sorunların bir kısmını görmesi açısından yararlı olmuştur. Alanyazında nitelikli mentörün özelliklerinden olan; danışanlarını bilgilenmeleri için yönlendirme, onların fikirleriyle başa çıkabilme yeterliklerinden söz edilmektedir (Gilles ve Wilson, 2004).
- *Pilot Uygulama Süreci*nde, kısa bir sürede (bir DÖEH 40') genel eğitim programındaki derslerin desteklenmesinde sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunlardan ilki DÖEH'de yapılacaklara karar verilmesidir. İkincisi, değerlendirme yapılmasıdır. Üçüncüsü, bilginin nasıl sunulacağına yönelik günlük ve dönemlik plan yazılmasıdır. Dördüncü sorun, ders kitaplarını kullanarak materyal hazırlanmasıdır.

- Genel eğitim sınıf öğretmeni "*Her gün öğrendiklerini, günlük olarak öğrenip öğrenmediklerini kontrol edebilirsiniz. Matematikten açıları yaptık örneğin. Onları tekrarlayabilirsiniz*," (*Araştırmacı günlüğü*, 23.09.2014, s.18) ifadesiyle DÖEH'nin konular bazında ilerlemesini istemiştir. Ancak konu bazında ilerlemek, DÖEH'nin sınırlı sürede uygulanması nedeniyle mümkün olmamıştır (*Araştırmacı günlüğü*,16.09.2014, s.14).

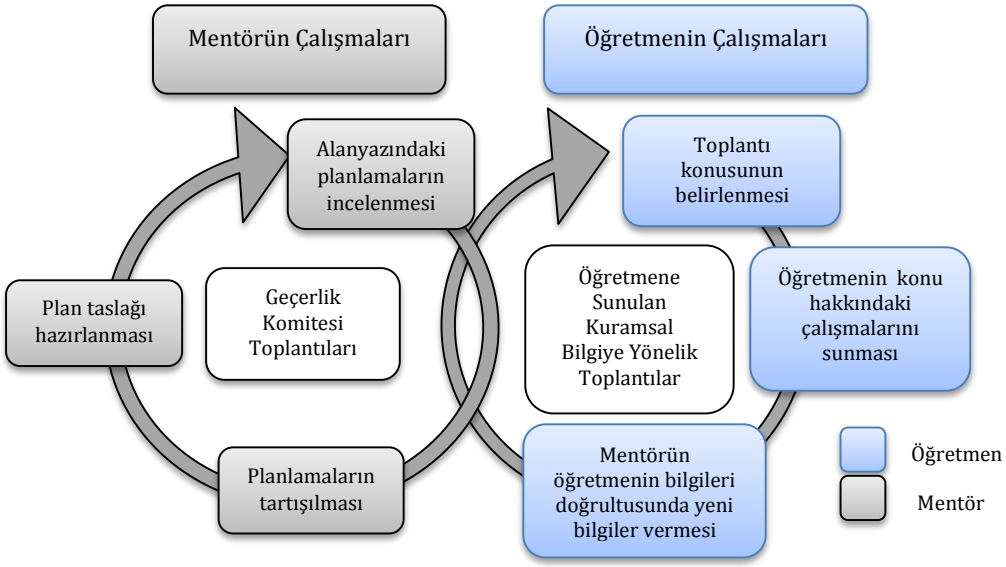
Sonuç olarak mentörün görüşlerinde de belirttiği gibi, aşamanın amacı doğrultusunda *Pilot Uygulama Süreci*nde ileri eylemler gerçekleştirilirken ortaya çıkabilecek sorunlar ve gereksinimler belirlenmiştir. Sonrasında başlayan *Kuramsal Olarak Bilgilenme ve Uygulama Süreci* iki farklı aşamada gerçekleşmiştir. Bu aşamalardan ilki *Eşgüdümlü Çalışma Süreci,* ikincisi *Gelişim Süreci*dir.

Eşgüdümlü Çalışma Süreci, ikinci geçerlik toplantısının yapıldığı ve çözüme yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği, döngüler halinde gerçekleşen bir süreç olmuştur. Bu aşamada mentör ile öğretmenin uygulamaları eş zamanlı gerçekleşmiştir. İzleyen bölümde, konu bütünlüğünü bozmamak için önce geçerlik komitesi ile yapılan planlama toplantıları, daha sonra öğretmene sunulan kuramsal bilgilendirme toplantılarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Eşgüdümlü Çalışma Süreci
(19.09.2014 - 21.01.2015)

*Eşgüdümlü Çalışma Süreci*nin amacı, geçerlik komitesi ile *Pilot Uygulama* sırasında belirlenen sorunların çözümüne yönelik kararların alındığı toplantılar yapılması ve öğretmen ile yapılan görüşmede elde edilen bilgiler doğrultusunda kuramsal bilginin sunulduğu toplantıların yapılmasıdır.

Araştırmanın bu aşamasındaki katılımcılar; mentör, öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırmacı mentör rolünde, öğretmen araştıran ve bilgilenen rolünde, danışman ve iki alan uzmanı ise geçerlik komitesi üyesi rolündedir. Bu sürece yönelik işleyiş Şekil 9'da sunulmuştur:



Şekil 9. Eşgüdümlü Çalışma Sürecinin İşleyişi

Mentörün ikinci geçerlik toplantısında, *Pilot Uygulama*da belirlediği sorunları gündeme getirmesi ile toplantının odağını; mentörün uyguladığı DÖEH'nin bireysel gereksinimlere uygunluğunu etkili bir şekilde tespit etme ve tüm hizmet planı yapmaya yönelik sorunları oluşturmuştur. Bu sorunlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

- Mentörün deneyimi nedeniyle DÖEH amaçlarını belirleyebilmesi, ancak deneyimi az olan öğretmene bu amaçları bağımsız olarak belirlerken yol gösterici bir kaynak önerememesi *(Deneyimlerimi öğretmene aktarmak için hangi kaynakları önerebilirim?)*
- Mentörün kaynaştırma ortamında 4. sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilerin akademik bilgi düzeylerine uygun bir BEP örneği bulamayışı *(Öğrencinin düzeyine uygun, DÖEH süresinde uygulanabilecek plan nasıl yapabilirim?)*
- Mentörün bir sonraki DÖEH'yi planlarken genel eğitim programındaki konu içerikleri ve öğrenci gereksinimleri konusunda genel eğitim sınıf öğretmeninden sınırlı bilgi alabilmesi *(İşitme engelli öğrencinin akademik performansına yönelik sınırlı bilgi olduğunda, ihtiyacını karşılayabilmek için DÖEH'yi nasıl planlamalıyım?)*
- Genel eğitim programının, DÖEH oturumlarından daha yoğun olması nedeniyle mentörün konu bazında ilerlediğinde genel eğitim programına

yetişememesi *(Genel eğitim programının yoğunluğu karşısından işitme engelli öğrencinin gereksinimlerini nasıl karşılayacağım? Sınıfa döndüğünde verdiğim destek, öğrencinin derse katılımını ne kadar destekleyebilir?)*

İkinci geçerlik toplantısı, *Pilot Uygulama Sürec*inde belirlenen sorunların ele alındığı ve çözüm yollarının tartışıldığı bir oturum olmuştur.

İkinci Geçerlik Toplantısı

İkinci geçerlik toplantısı, 18.09.2014 tarihinde saat 16.50'de yapılmış ve 57'11'' sürmüştür. DÖEH planı irdelenerek, mentörün sorularının ele alındığı bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir (*Ses kaydı*, 18.09.2014; *Araştırmacı günlüğü,* s.15). Toplantıda alınan karar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

İkinci Geçerlik Toplantısı: Mentöre ve Öğretmene Yönelik Toplantı Kararları

Geçerlik Komitesi Toplantı Kararı	Kararların Gerekçeleri
Mentörün DÖEH plan içeriği oluşturma sürecinin geçerlik komitesiyle geliştirilmesi	DÖEH plan içeriğine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi
Öğretmenin DÖEH'ye yönelik bilgilendirilmesi için toplantı yapılması	Öğretmenin kuramsal bilgilere sahip olarak uygulamalara başlamasının sağlanması

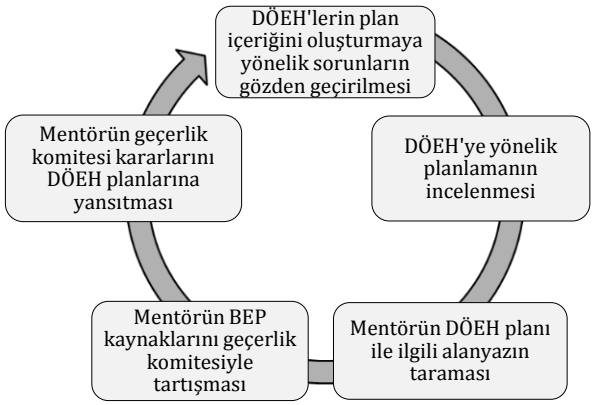
İkinci geçerlik toplantısındaki "plan içeriği oluşturulması ve öğretmene kuramsal bilgi sunulan toplantılar düzenlenerek DÖEH içeriğinin tartışılması" kararları nedeniyle önce araştırmacının mentörlük yeterliklerini geliştirme kapsamında geçerlik komitesi ile örnek olarak kullanılabilecek içerikte DÖEH planı oluşturma çalışmalarına başlanmıştır. Öğretmenin kuramsal bilgi yeterliğini geliştirme süreci ise plan içeriği oluşturma toplantılarından sonra başlamış ve bu toplantılarla eş zamanlı sürdürülmüştür. *Eşgüdümlü Çalışma Sürec*inde araştırmacı, geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacı rolüyle yer almış, öğretmeni bilgilendirme toplantılarında ise mentör rolü üstlenmiştir.

Mentörün İkinci Geçerlik Toplantısına Yönelik Görüşleri

Mentör, DÖEH uygulamalarının pratik ve genel eğitim ortamına paralel, ancak günlük ders planından farklı bir planlamaya sahip olması gerektiğini, bu konuda kullanılabilecek en iyi desteğin kitaplardaki kazanımlar olduğunu ve öğrencilerin kitap etkinliklerindeki performanslarına bakılarak karar verilebileceğini düşünmüştür (*Araştırma günlüğü*, 25.07.2014, s. 4).

Geçerlik Komitesi ile DÖEH Programının Gözden Geçirilmesi (17.10.2014-17.03.2015)

DÖEH ile genel eğitim programı arasındaki dengenin kurulması amacıyla 19.09.2014 tarihinde mentörün DÖEH uygulamasının gözlenmesi sonucu, planlamanın farklı derslere özgü öğretim stratejilerine odaklı yapılması kararına varılmıştır. Geçerlik komitesinin DÖEH programını gözden geçirme döngüsü Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Geçerlik Komitesi ile DÖEH Programını Gözden Geçirme Döngüsü

*Eşgüdümlü Çalışma Süreci*nin bu bölümünde bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirme süreci ele alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın BEP içeriği; öğrencinin performansı, çeşitli alanlara yönelik gereksinimleri, bu gereksinimleri karşılayacak uzun ve kısa dönemli amaçları kapsamaktadır. Ayrıca bu amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılacak yöntem ve stratejiler, stratejilerin uygulanmasında kullanılacak araç gereçler, amaçların gerçekleştirilme süresi ve bunlardan sorumlu kişilerin belirlendiği bir yol haritası niteliğindedir. BEP geliştirme sürecinde bu ana başlıklar kullanılarak öğrencilere özgü performans ve gereksinimlere yönelik amaçlar belirlenmiştir. Süreç, mentörün; "*İşitme engelli öğrencinin akademik performansına yönelik sınırlı bilgi olduğunda, ihtiyacını karşılayabilmek için hem öğrencinin düzeyine uygun, hem de DÖEH süresinde uygulanabilecek bir planı nasıl yapabilirim?"* sorusuyla geçerlik komitesinin uygulama ile plan arasındaki sorunu anlayabilmek için 19.09.2014 tarihinde DÖEH uygulamasının ilk 15 dakikasını izlemesiyle başlamıştır.

Mentör, *Eşgüdümlü Çalışma Süreci* boyunca DÖEH planlarına yönelik alanyazın taraması yapmıştır. Sistematik olarak sürdürülen geçerlik komitesi toplantılarında bulunan araştırmalar ve plan örnekleri ile ilgili tartışmalar yapılmıştır.

Geçerlik komitesi toplantıları sonucunda, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarındaki programı takip edebilmeleri için gereken stratejileri edinmelerini destekleyici bir BEP taslağı oluşturulmuştur. Bu planlar EK C'de sunulmuştur. Tablo 13'te geçerlik komitesinin 14 haftalık çalışmaları sunulmuştur.

Tablo 13.

Geçerlik Komitesi ile DÖEH Programını Gözden Geçirme Toplantıları

Toplantı	Tarih	Yer	Saat	Süre	Gündem
1. Toplantı	17.10.2014	İÇEM müdür yrd odası	11.00	30'43''	Uygulama planları ve programın değerlendirilmesi
2. Toplantı	24.10.2014	İÇEM müdür odası	11.00	1s 03'02''	Stratejilere yönelik kitapların incelenmesi
3. Toplantı	07.11.2014	İÇEM müdür odası	11.00	49'38''	Genel eğitim öğretmeninin ve BÖP'ün tartışılması
4. Toplantı	14.11.2014	İÇEM müdür odası	11.00	43'40''	BEP içeriği ve performans düzeyinin belirlenmesi
5. Toplantı	27.11.2014	İÇEM müdür odası	11.00	1s 01'42''	BEP içeriğindeki performans bilgilerinin belirlenmesi
6. Toplantı	09.01.2015	İÇEM müdür odası	11.00	52'56''	BEP formatının incelenmesi
7. Toplantı	16.01.2015	İÇEM müdür odası	11.00	33'15''	BEP formatı ve öğretmen ile yapılan bilgilendirme toplantılarının planlanması
8. Toplantı	19.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30	44'02''	BEP'e ölçüt sütunu eklemenin tartışılması ve öğretmen ile yapılacak görüşme sorularının hazırlanması
9. Toplantı	20.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30	43'43''	BEP'in formatının ve ölçüt sütununun içeriğinin tartışılması
10. Toplantı	21.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30	41'08''	BEP'te ölçütlere karar verilmesi
11. Toplantı	22.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30	59'41''	Performans ve gereksinimlerde dinleme, ayırt etme, düzgün okuma, okuduğunu anlama alanlarının bulunması
12. Toplantı	23.01.2015	İÇEM müdür odası	09.30	1s 01'58''	Değerlendirmede ölçütlerin tartışılması
13. Toplantı	26.01.2015	İÇEM müdür odası	15.30	48'12''	BEP içeriğinin kontrol edilmesi ve öğretmen ile uygulamanın genel hatlarının tartışılması
14. Toplantı	25.02.2015	İÇEM müdür odası	09.15	59'55''	BEP ve BÖP içeriğinin tartışılması

Geçerlik komitesi, bu çalışma ile işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin derslerde amaçlanan kazanımları edinilebileceği, stratejilerin doğrudan öğretilmesini sağlayacak bir BEP örneği oluşturmuştur. İzleyen bölümde toplantı sürecini yansıtan açıklamalar sunulmuştur.

Geçerlik Komitesi ile DÖEH Programını Gözden Geçirme Süreci

BEP geliştirme süreci incelendiğinde, mentörün ikinci geçerlik toplantısında sorduğu sorulara yönelik cevapların verilebildiği görülmektedir. İzleyen bölümde mentörün soruları doğrultusunda sürecin işleyişi sunulmuştur.

Süreçte, mentörün; "*Genel eğitim programının yoğunluğu karşısından işitme engelli öğrencinin gereksinimlerini nasıl karşılayacağım?"* sorusunun cevabına yönelik izleyen paragraftaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

DÖEH'ye yönelik bireysel planlar ele alınırken başlangıçta günlük planlamaya odaklanılmıştır. Bu durumu çözmek için ilk girişim, bilgiyi öğretmek yerine stratejilerin öğretilmesine odaklı planlama yapılması kararı olmuştur. Bununla birlikte günlük planın yapılabilmesi için konunun önceden belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle ikinci girişim, strateji öğretimi yapılacak konuların belirlenmesi için genel eğitim sınıf öğretmeniyle aylık konu belirleme görüşmeleri yapılması kararı olmuştur (*Ses kaydı,* 24.10.2014; *Araştırmacı günlüğü,* 07.11.2014 s. 32). Bu karar sonrasında, kasım ayından itibaren her ay düzenli olarak farklı stratejilerin öğretimlerinin uygulanabilmesi için mentör tarafından belirlenen konular, genel eğitim sınıf öğretmeninden alınan dönütlerle düzenlenmiştir. Öğretmen mart, nisan ve mayıs ayında yapılan toplantılara katılmıştır. Bu şekilde kaynaştırma programına paralel DÖEH uygulamaları gerçekleştirilebilmiştir.

Çözüme yönelik üçüncü girişim, Türkiye'deki DÖEH plan örneklerinin incelenmesi olmuştur. Kaynaştırma uygulamalarında işitme engelliler için kullanılması önerilen BEP'in çok genel ifadelerden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca belli bir bilgi düzeyinin üstündeki işitme engelli öğrenciler için BEP örneklerine rastlanmamıştır. Bunun sonrasında geçerlik komitesi ile yurt dışında işitme engelli öğrenciler için yapılmış BEP örnekleri incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma-yazma becerilerine yönelik becerilerin detaylı olarak ele alındığı görülmüştür.

Mentörün aşamanın başında sorduğu, "*Deneyimlerimi öğretmene aktarmak için hangi kaynakları önerebilirim?"* sorusuna yönelik izleyen paragraftaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışındaki örneklerden yola çıkılarak, aynı başlıklar altında bir BEP planı hazırlığına başlanmıştır. Öğrencilerde var olan becerilere yönelik başlıklara yer verilmemiştir (ör: İletişimsel beceriler). Bu plan hazırlanırken '*DÖEH planlamasının herkes tarafından oluşturulabilir hale getirilmesi*' toplantı kararı göz önünde bulundurulmuştur. Mentör, ilk önce öğrencilerin DÖEH uygulamalarındaki

katılımlarını ve ürünlerini değerlendirerek performanslarını belirlemiştir. Bu performanslar, MEB ders kitaplarındaki yıllık planlardaki kazanımlarla karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin performansları kazanımların içinden seçilerek çıkarılmıştır. Kazanım tablosundan öğrencilerin yapabildiklerinin çıkarılmasıyla gereksinimleri ortaya çıkmıştır. Bu gereksinimlerden öğrenci için öncelikli olan kazanımlar seçilerek belirlenmiştir. Bu şekilde her iki öğrenci için de dönemlik bireysel plan taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan dönemlik taslak BEP, 26.01.2015 tarihinde geçerlik komitesi toplantısında onaylanarak son halini almıştır. Mentörün tüm bu süreçte genel eğitim sınıf öğretmeniyle işbirliği yapamamasının nedeni, genel eğitim öğretmeninin sınıfındaki işitme engelli öğrencilerin uyum sağlayacak özellikte oldukları için BEP'e gerek olmadığını ifade etmesidir (*Ses kaydı*, 27.05.2015).

*Eşgüdümlü Çalışma Sürec*inde, geçerlik komitesi ile gerçekleştirilen 14 toplantı sonucu, kaynaştırma ortamında bulunan işitme engelli iki öğrencinin ayrı ayrı olmak üzere bireysel performansları ve kazanımları belirlenmiştir. Bu planlamaya yönelik çalışmalar sonucu ortaya çıkarılan taslak bireysel planlar *Gelişme Sürec*ine geçilmesini sağlamıştır.

Mentörün DÖEH Programının Gözden Geçirilmesine Yönelik Görüşleri

Strateji öğretimi yapılacak konuların belirlenmesine yönelik aylık konu listeleri yapılarak genel eğitim sınıf öğretmeninin görüşlerinin alınması, günlük DÖEH planlamalarının genel eğitim programına paralel sürmesini sağlamıştır. Mentör, ilk toplantı kararı olan; "*DÖEH planlamasının herkes tarafından oluşturulabilir hale getirilmesi*" düşüncesini benimsemiştir. Genel eğitim ortamındaki ders kitaplarında yer alan kazanımlar, mentörün eğitim ortamına paralel bir DÖEH sunmasını sağlamıştır. Bu şekilde, öğrencinin performansı dışında kalan becerileri belirlemek ve kaynaştırma ortamına uyumunu desteklemek mümkün olmuştur. Araştırma sürecinde genel eğitim öğretmeniyle iletişim kopuklukları yaşanmıştır. Ancak BEP'in hazırlanmış olması ve aylık konu belirleme toplantılarının sistematik olarak yapılması, bu durumun DÖEH uygulamalarına olumsuz etkisini azaltmıştır (*Araştırmacı günlüğü* 23.01.2014, s.68). Öğretmenin, DÖEH uygulamaları yürütülürken hazırlanan BEP'i incelemesinin, programın sistematiğini anlamasına yardımcı olduğu ve kendi uygulamalarında genel eğitim ortamındakine paralel bireyselleştirilmiş öğretim planlarının (BÖP) amaçları belirleyebilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmene Sunulan Kuramsal Bilgiye Yönelik Toplantılar

24.10.2014 tarihinde İÇEM'de saat 11.00'de 1s 03'02'' süren bir geçerlik toplantısı yapılmıştır. Toplantıda, öğretmen ile yapılan görüşme sonuçları hakkında konuşulmuştur. Uygulama öncesinde DÖEH'ye yönelik kuramsal bilgisinin planlı ve sistematik olarak desteklenmesi için öğretmene bilgilendirme toplantıları yapılmasına karar verilmiştir (*Ses kaydı*, 24.20.2014). Araştırma sürecinin 06.11.2014- 22.01.2015 tarihleri arasında öğretmenin DÖEH'ye yönelik kuramsal bilgi yeterliğini geliştirerek uygulamalara hazırlanması amacıyla haftalık toplantılar düzenlenmiştir. Mentör tarafından alanyazından yararlanılarak 11 haftalık bilgilendirme toplantısı içeriği hazırlanmıştır. Toplantıların içeriği; kaynaştırma, destek özel eğitim süreci, planlama, uygulamalar ve değerlendirme ana konuları çerçevesinde oluşturulmuştur. Toplantıların içeriklerinin kapsam geçerliliği, 23.11.2014 tarihinde geçerlilik komitesi tarafından kontrol edilmiş ve onaylanmıştır. Tablo 14'te öğretmene sunulan kuramsal bilgiye yönelik toplantıların konuları yer almaktadır.

Tablo 14.

Kuramsal Bilgiye Yönelik Toplantı Konuları

Haftalar	Tarih	Konu
1. hafta	06.11.2014	Kaynaştırmada destek özel eğitim hizmetlerden sınıf içi destek ve danışmanlık hizmetleri
2. hafta	20.11.2014	Destek eğitim odası hizmetinin özellikleri (*kaynak okuma*)
3. hafta	27.11.2014	DÖEH uygulamaları ve yasal düzenlemeler (internet kaynakları ve yasa yönetmelikler)
4. hafta	04.12.2014	İçeriğe yönelik planlama süreci (BEP ve BÖP)
5. hafta	11.12.2014	DÖEH uygulamalarında içeriğin oluşturulması (Matematik Kitabının incelenmesi)
6. hafta	18.12.2014	DÖEH içeriğin oluşturulması (Fen ve Teknoloji Kitabının incelenmesi)
7. hafta	08.01.2014	DÖEH uygulamalarında içeriğin oluşturulması (Sosyal Bilgiler Kitabının incelenmesi)
8. hafta	15.01.2015	DÖEH uygulamalarında içeriğin oluşturulması (Türkçe Kitabının incelenmesi)
9. hafta	22.01.2015	Derslere yönelik stratejilerin tartışılması
10. hafta	23.01.2015	DÖEH uygulamalarında değerlendirme
11. hafta	19.02.2015	Rapor üzerinden genel tartışma

Toplantıların başlangıcında DÖEH türlerine, benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılarak yer verilmiştir. Bu hizmetlere yönelik ülkemizdeki yasal düzenlemeler üzerine tartışılmış ve planlama hakkında konuşulmuştur. Bundan sonra beş hafta boyunca DÖEH'de ele alınabilecek dersler ve bu derslere yönelik uygulanabilecek stratejiler hakkında tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Toplantılar, becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme türleri ile sona ermiştir. En

son oturum, öğretmenin toplantı konuları hakkındaki bilgilerini ortaya koyabileceği sorularla yönlendirilen bir görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen ile Ön Toplantı

Toplantılara başlamadan önce 30.10. 2014 tarihinde öğretmene toplantıların yerinin, gününün, saatini belirlendiği ve içeriklerin paylaşıldığı 11'42''süren bir görüşme yapılmıştır. Toplantıda öğretmenle haftalık çalışma, kaynak okuma ve paylaşma, yasal düzenlemeler, planlama süreci ile ilkokul dördüncü sınıf ders kitabı içeriklerinin ele alınacağı bildirilmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 30.10.2014, s. 27 ; *e-posta*, 29.10.2014). Mentörün ve öğretmenin yoğun çalışma programı nedeniyle toplantı zamanını belirlemek sorun olmuş, daha sonra toplantıların cuma günleri saat 16.00'da İÇEM'de yapılmasına karar verilmiştir (*Video*, 30.10.2014, *Araştırmacı günlüğü*, s. 27).

1. Bilgilendirme Toplantısı

Öğretmenin bilgi yeterliğini geliştirmek amacıyla yapılan ilk toplantıda öğretmen ile kaynaştırmada destek özel eğitim hizmetlerinin işleyişine yönelik çalışılmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 06.11.2014, s. 29; *Video*, 06.11.2014).

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
2. hafta	06.11.2014	34'10''	Kaynaştırmada destek özel eğitim hizmetlerden sınıf içi destek ve danışmanlık hizmetleri	Kaynaştırmada sunulan destek özel eğitim hizmetlerine yönelik bilgi sahibi olması

Sınıf içi yardım ile danışmanlık hizmetinin kullanım şekilleri, benzerlikleri ve farklılıkları, birlikte uygulanabileceği ve Türkiye'deki duruma yönelik bilgiler paylaşılmıştır (*Video*, 06.11.2014).

Mentörün birinci toplantıya yönelik görüşleri. Öğretmenin *"...Genel sınıf öğretmeniyle, okul müdürüyle, gerektiğinde rehber öğretmenle işbirliği halinde olmalı..."* (Video, 06.11.2014) ifadelerinden dolayı DÖEH hizmetlerinde iletişim kurulacak kişiler hakkında bilgisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmen bu hizmetler sunulurken yaşadığı sorunları ve belirlediği eksikleri "*...Benim çalıştığım ilçede de öyleydi, özel eğitim öğretmeni bulamıyoruz diye şikayet ediyordu öğretmenler...Lisans düzeyinde sınıf öğretmenlerine kaynaştırmaya yönelik uygulamaya yönelik çok fazla bir şey verilmiyor...*" şeklinde ifade etmiştir. Mentör, tüm DÖEH'lere yönelik doğrudan bir uygulama deneyimi olmamasına rağmen alanyazındaki bilgilerini

deneyimleriyle birleştirerek öğretmene, Türkiye'de yasal olarak iki öğretmenin aynı anda sınıf içinde çalışamaması, sınıf mevcutlarının normalin üstünde olması (30'dan fazla) gibi olası sorunlar konusunda bilgiler aktarmıştır.

2. Bilgilendirme Toplantısı

Bu toplantıda destek özel eğitim hizmetlerinin türleri hakkında bilgilerin paylaşılması planlanmıştır.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
3. hafta	20.11.2014	--	Destek eğitim odası hizmetinin özellikleri (*kaynak okuma*)	Uygulanacak destek eğitim hizmeti türüne yönelik bilgi sahibi olması

Destek eğitim odası hizmetinin özellikleri üzerine yapılması planlanan toplantı, mentörün sağlık durumu nedeniyle bir hafta ertelenmiştir. Öğretmenin destek eğitim hizmetlerine yönelik makale örnekleri, mentörün yüksek lisans tezini okuması ve raporlaştırması istenmiştir.

3. Bilgilendirme Toplantısı

Destek eğitim odasının fiziksel özellikleri, süresi, ele alınan dersler, kimler tarafından yapılacağı, öğrenci sayısı, destek eğitimi kimlerin yürüteceği hakkında bilgiler paylaşılmıştır.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
4. hafta	27.11.2014	41'51''	Destek eğitim odası uygulamaları ve yasal düzenlemeler (internet kaynakları ve yasa yönetmelikler)	Uygulanacak destek eğitim odasının özellikleri ve destek eğitim hizmetin türüne yönelik yasal düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olması

Kaynaştırma ortamındaki dersler ile baş edebilmesi için öğrencinin temel derslerde sınıfta kalması, İngilizce ya da beden eğitimi, resim, müzik ve serbest zaman etkinliğinde DÖEH'ye alınması, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin destek eğitim konusunda bilgilerinin sınırlı olduğu, özel eğitim ve rehber öğretmenlerin DÖEH yürütebileceği, yetersizlik türüne göre konuşma terapisti, fizyoterapist gibi kişilerin de sürece katılabileceği ve son yasal değişiklikler hakkında bilgi alışverişinde bulunulmuştur.

Mentörün üçüncü toplantıya yönelik görüşleri. Öğretmenin destek eğitim odasının fiziksel özellikleri *"...Destek eğitim odasındaki öğrenci sayısını*

yazmamışım..." destek eğitimi yürütecek kişilere yönelik *"..Destek özel eğitime özel eğitim öğretmeni yoksa sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri girebilir..."* ifadelerinden sınırlı bilgisi olduğu belirlenmiştir. DÖEH'nin programlanmasında Türkçe derslerinin temel alınması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenin "*Okuma yazmayı daha çok vurgulamak istiyorum, dil gelişimi açısından. Özellikle okuma yazmayı destekleyici etkinlikler açısından önemli olduğunu düşünüyorum"* ifadeleriyle DÖEH'de Türkçe eğitiminin önemini vurgulaması, işitme engelli öğrencilerin gereksinimlerini belirleme potansiyeli hakkında olumlu bir izlenim yaratmıştır.

4. Bilgilendirme Toplantısı

Bu toplantının konusu öğretmenin, bir alan uzmanıyla birlikte üzerinde çalışarak bilimsel bir toplantıda sunduğu BEP geliştirme sürecidir.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
5. hafta	04.12.2014	41'31''	İçeriğe yönelik planlama süreci (BEP ve BÖP)	Öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurarak planlama yapması

BEP'te değerlendirmeler sonucu performans belirlendiği, performansa göre amaçların belirlendiği, bu amaçların derecelendirilerek puanlanabildiği, BEP'in dönemsel yapılabildiği, ailelerin BEP toplantılarına katıldığı konuşulmuştur. İşitme engellilere yönelik yurt dışında yapılmış BEP örnekleri incelenmiş ve ülkemizde BEP ile ilgili sorunlar tartışılmıştır.

Mentörün dördüncü toplantıya yönelik görüşleri. BEP bilgilendirme toplantısında öğretmenin deneyimleri nedeniyle daha çok katkıda bulunduğu gözlenmiştir. Mentör işitme engelliler alanında BEP'e yönelik kapsamlı bir örneğin bulunmadığına yönelik öğretmenin, "*Milli Eğitimin hazırladığı işitme engelliler için performans değerlendirmesi var. Basit basit vermişler çok ayrıntıya inmemişler. RAM'dan gelen değerlendirmeleri kullanamıyordum, kendim yapıyordum."* ifadeleriyle bilgiler edinmiştir. Mentör, öğretmenle birlikte inceledikleri örneklerin küçük yaş grubundaki işitme engelli öğrencilere yönelik olduğunu belirlemiştir.

5. Bilgilendirme Toplantısı

Matematik DÖEH'sine yönelik gerçekleştirilen bu toplantıda, öğretmenle kitaptaki etkinliklerin kazanımlarla ilişkisi temel alınarak çalışılmıştır.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
6. hafta	11.12.2014	46' 13''	Destek eğitim odası uygulamalarında içeriğin oluşturulması (Matematik Kitabının incelenmesi)	Matematik ders kitabının içeriğinin öğrencilere uygulanışına yönelik bilgi sahibi olması

Matematik dersi için performansı belirlenen öğrencinin temel bilgilerinin desteklenmesi, sınırlı zamanda verimli DÖEH için çok iyi planlanması gerektiği, matematik dersinde "ilişkilendirme, akıl yürütme, problem çözme, öz düzenleme" gibi stratejilerinin geliştirildiği, matematik kitabındaki etkinliklerde kazanımları değerlendirecek özellikte çalışma kağıtları hazırlanması gerektiği hakkında bilgi alışverişinde bulunulmuştur (*Video*, 11. 12.2014).

Mentörün beşinci toplantıya yönelik görüşleri. Öğretmenin matematik dersine yönelik katılımı, lisans düzeyinde edindiği bilgilerden dolayı mentörün beklentilerine paralel olmuştur. Öğretmen, öğretmenlik deneyimi nedeniyle "*...Kitap üzerinden gidilebilir. Açıölçer kullanılabilir. Türleri üzerine konuşulabilir"* gibi ifadelerle matematik kılavuz kitabındaki kazanımlara, konulara ve etkinliklere örnekler verebilmiştir. Mentör, etkinlikleri örnekler ile açıklamış ve kazanımlarla stratejilerin ilişkisini göstermiştir.

6. Bilgilendirme Toplantısı

Fen ve Teknoloji DÖEH'sine yönelik bu toplantıda öğretmenle kitaptaki etkinliklerin kazanımlarla ilişkisi temel alınarak çalışılmıştır.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
7. hafta	18.12.2014	25'06''	Destek eğitim odası uygulamalarında içeriğin oluşturulması (Fen ve Teknoloji Kitabının incelenmesi)	Fen ve Teknoloji dersine özgü terminolojinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler oluşturulması

Fen ve Teknoloji DÖEH'de deneyler yaptırılıp kayıt edilebileceği, kavram tanımlama, video izleme gibi etkinlik içerikleri açıklanmıştır. Kavram haritasının ünitenin tüm kavramlarını içermesi ve kitaptaki örneklerinin incelenmesi, gözlem ve deneye dayalı etkinlikler yapılmasının anlamayı kolaylaştırdığı hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuştur.

Mentörün altıncı toplantıya yönelik görüşleri. Bir önceki hafta matematik dersine yönelik çalışmanın, öğretmenin bu toplantıya daha hazırlıklı gelmesini sağladığı görülmüştür. Öğretmen, "*Deney yoğunluklu, deney yaparım diye düşündüm. İskelet sistemi için, iskelet getiririm, ansiklopedi, bildikleriyle başlarım. Röntgen filmi getirebilirim. Çalışma kağıtları, tavuk buduyla eklem, lif anlatabilirim."* ifadeleriyle dersin işlenişine yönelik çok ve çeşitli etkinlik örneği verebilmiştir. Mentör, toplantılarda sistematik bir program uygulamanın sonraki toplantılarda hem kendisi hem de öğretmen için konuyu genişletirken yol gösterici olduğunu belirlemiştir.

7. Bilgilendirme Toplantısı

Sosyal Bilgiler DÖEH'sine yönelik bu toplantıda kitaptaki etkinliklerin kazanımlarla ilişkisi temel alınarak öğretmenle birlikte çalışılmıştır.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
8. hafta	08.01.2014	29'28''	Destek eğitim odası uygulamalarında içeriğin oluşturulması (Sosyal Bilgiler Kitabının incelenmesi)	Sosyal Bilgilere yönelik kavramların kazandırılmasında kullanılacak destekleyici materyaller ve etkinlikler oluşturabilme

Sosyal Bilgiler DÖEH'sine yönelik çalışma kağıdı, ders kitabı, internet üzerinden sanal alan gezileri, kroki çizme gibi etkinlikler, gerçek materyaller ile harita kullanılmasının gerektiği açıklanmıştır. Bir belgeselin en önemli yerlerinin belirlenerek izletilmesi, Sosyal Bilgiler ders içeriğindeki kavram kullanımının pekiştirilmesi, kavram haritaları yaptırılması, bazı soyut kavramlarda (tarihi olaylar, zaman...) ön bilgi verilmesi hakkında konuşulmuştur.

Mentörün yedinci toplantıya yönelik görüşleri. Öğretmenin konulardaki çeşitlilik nedeniyle "*Bu tür etkinliklerle ilgili ikinci dönem birlikte çalışacak mıyız?*" diyerek kaygılandığı görülmüştür. Yıllık plandaki kazanımlarla paralel bir planlama yapacağımıza yönelik açıklama yapılmıştır. Öğretmenin katılımı ile uygun ve uygulanılabilir etkinlik örnekleri verilmiştir. Mentör bu bilgilendirme toplantısında kuramsal bilgileri, kavramları, "*İstek ve ihtiyacı ayırabilmesi için benzerlikleri ve farklılıklarını tartışabilirsin. Tahtaya yazabilirsin"* gibi uygulama örnekleri vererek birleştirmeye ve somutlaştırmaya çalışmıştır.

8. Bilgilendirme Toplantısı.

Bu toplantıda işitme engelli öğrencilerle DÖEH uygulamalarının en temel dersi olan Türkçe üzerine çalışılmıştır. Okuma yazmayı destekleyici etkinlikler üzerine tartışılmıştır.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
9. hafta	15.01.2015	36'31''	Destek eğitim odası uygulamalarında içeriğin oluşturulması(Türkçe Kitabının incelenmesi)	Türkçe derslerinde okuma yazmayı destekleyici etkinlikler belirlenmesi

Okuma yazmanın tüm derslerin temelini oluşturması nedeniyle Türkçe DÖEH'ye öncelik verilmesi, metni anlamada dil becerileriyle birlikte bilgi ve deneyimlerin önemli olduğu tartışılarak toplantıya başlanmıştır. Daha sonra metinlerle okuduğunu anlama, okuduğunu anlatma, özetleme becerisi geliştirmeye yönelik çalışılabileceği üzerinde durulmuştur. Dilbilgisi çalışmalarını da bir metnin üzerinden çalışmanın, anlatılan konunun anlaşılmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Metinler üzerinden soru cevap stratejisi, hikaye yapısına yönelik çalışmalar yapılabileceği anlatılmıştır. Olaylar arasında neden sonuç ilişkileri kurma, okuma kuralları, dinlediğini anlatma, sözcük dağarcığı çalışmalarına da yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu stratejilerin bazılarının bir arada verilebileceği, bazılarının ise tek tek açıklanması gerekebileceği açıklanmıştır. Sürekli uyarlanmış metinle çalışmanın öğrencilerin kaynaştırma ortamına uyumlarını bozacağı hakkında bilgiler paylaşılmıştır.

Mentörün sekizinci toplantıya yönelik görüşleri. Öğretmenin lisans eğitiminde aldığı bilgileri kullanarak Türkçe etkinliklerinde yapılabilecek çalışmaları sıraladığı görülmüştür. Mentör, kaynaştırmaya yerleştirilmiş işitme engelli öğrencilerin gereksinimlerinin, özel eğitim okullarında bulunan öğrencilerden farklı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin işiten yaşıtlarına oranla yaşadıkları gecikmeyi gidermeye yönelik bir programa ihtiyaç duydukları, bu programda doğrudan ders desteklemek ya da ödev yaptırmak yerine stratejileri destekleyici çalışmaların öğrencinin bilgi ile başa çıkma becerisini geliştireceği ile ilgili örnekler, "*Bazen çocuklar metni anlatabilir ama sorduğumuz soruya cevap veremeyebilir. Bu, bazı stratejilere ihtiyacı olduğunu gösterir, diyor kitapta. İşte onları tamamlamak için yapılan etkinlikler. Örneğin kitapta 'Atatürk'ün milli mücadelede karşılaştığı zorluklar nelerdir?' diye sormuş. Öğrenci düşünecek, metindeki bilgiyi kullanarak*

cevap verecek ...” gibi açıklamalarla incelenmiştir. DÖEH uygulamalarında sürekli uyarlanmış metinler kullanılmaması gerektiği belirtilmiştir. Bu durumun öğrencilerin genel eğitim ortamına uyumlarını zorlaştıracağı vurgulanmıştır.

9. Bilgilendirme Toplantısı.

Bu toplantıda derslere özgü stratejiler ele alınarak öğrencilerde bu stratejilerin gelişimini destekleyici çalışmalara odaklanılması vurgusu yapılmıştır.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
10. hafta	22.01.2015	50’49’’	Derslere yönelik stratejilerin tartışılması	Derslere özgü stratejileri tanıma

Geliştirilecek stratejilerin, ders kitaplarının öğrenme-öğretme bölümünde yöntem ve beceri olarak ifade edildiği konuşulmuştur. Öğrencilerin bazı stratejileri kendiliğinden öğrendikleri belirtilmiştir. Ama öğrenci her zaman kendi başına bırakıldığında, ancak kendi becerisi kadar ilerleyeceği için bazı stratejilerin doğrudan öğretildiği açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin stratejileri öğrenme hızını; geçmiş yaşantılarının ve ön bilgilerinin, konuya yönelik motivasyonlarının ve beklentilerinin etkilediği (Güven, 2004; Palincsar, Ogle, Jones, Carr, 1986) tartışılmıştır.

Mentörün dokuzuncu toplantıya yönelik görüşleri. Mentör, stratejilerin beceriye ulaşmak için araç olduğu bilgisini kılavuz kitaplardaki kazanımları örnek göstererek somutlaştırmaya çalışmıştır. Öğretmen, bu toplantıda dinleyici rolü üstlenmiştir. Öğretmen, “*...Bazı konularda öğrenme stratejisi kendiliğinden gelişebiliyor ama bazı konularda öğretmek gerekiyor. Türkçe metinlerindeki ana fikirden örnek verirsek çocuklar kendiliklerinden çıkaramazlar onu...*” diye ifade etmiştir. Bu ifadeden öğretmenin doğrudan öğretilmesi gereken stratejileri belirleyerek bunlara örnekler verebildiği görülmüştür.

10. Bilgilendirme Toplantısı

Bu toplantıda değerlendirme türleri ve özellikleri üzerine çalışılmıştır.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
11. hafta	23.01.2015	35’20’’	Destek eğitim odası uygulamalarında değerlendirme	Yapılan uygulamaların değerlendirilmesindeki kriterler hakkında bilgi sahibi olabilme

Öğretmene öğrencilerin hangi becerilere ulaştığını, hangi davranışları edindiğini belirlemek ya da programın işleyip işlemediğini ölçmek için değerlendirme

yapıldığı açıklanmıştır. Formel ve formel olmayan değerlendirmeler olarak ikiye ayrıldığı belirtilmiştir. Standartlaştırılmış testlerin kullanımı ve sınırlılıkları olduğu vurgulanmıştır. Formel olmayan değerlendirmelerin; programı temel alan, ölçüt bağımlı, ürün dosyaları, beceri analizi, görüşme, hata analizi, kontrol listeleri, gözlemler şeklinde çeşitlendirilebileceği hakkında konuşulmuştur. Ders kitaplarındaki etkinliklerin neleri değerlendirdikleri incelenmiştir. Öğrencilerin ünite sonu değerlendirmelerde, kazanımların karşısına kendilerini değerlendirdikleri konuşulmuştur (*Video,* 23.01.2015).

Mentörün onuncu toplantıya yönelik görüşleri. Öğretmen değerlendirme için gözlem ve ölçüt bağımlı testler kullandığını, "*Programa başlamadan performans belirlemek için program süresince performans ödevleri, gözlemler gibi bir de programın sonunda yapılan değerlendirmeler var. Okuma yazma becerilerine bakıyordum... matematik becerilerine bakıyordum. Kaba değerlendirme formları gibi sadece ölçüt bağımlı testler kullanıyordum"* şeklinde belirtmiştir. Öğretmen, eğitimde formel yerine formel olmayan değerlendirmelerin yapılmasının bireysel farklılıklardan kaynaklandığını açıklayabilmiştir. Mentör, öğretmene formel olmayan değerlendirmelerin avantajlarını "*Matematikte problem çözme basamakları var ya, öğrenci belki okuyor, anlatabiliyor, verileni ve isteneni de belirleyebiliyor ama oradaki ipuçlarından işleme karar veremiyor, bu o çocuğu tamamen problemi bilmez durumuna sokmuyor"* ifadeleriyle etkinlik örnekleri üzerinden açıklamıştır.

Öğretmenin Kaynaştırmaya Yönelik Kuramsal Bilgisini Değerlendirme Toplantısı

Yürütülen kuramsal bilgiye yönelik toplantı sürecinin sonunda öğretmen ile toplantılar hakkında yazdığı rapora yönelik değerlendirme toplantısı yapılmıştır.

Hafta	Tarih	Süre	Konu	Gerekçe
12. hafta	19.02.2015	36'42''	Rapor üzerinden genel tartışma	Raporda belirtilen bilgileri açıklayıcı ve tamamlayıcı ifadelerle desteklenmesi

Bu toplantıda; öğretmenin bilgilendirme toplantısı içeriklerine yönelik görüşlerinden yola çıkılarak kazanımları sıralanmıştır. Öğretmenin;

- DÖEH'lere yönelik bilgi sahibi olduğu görülmüştür.
- DÖEH'lerin temel farklılıklarını ifade edebildiği görülmüştür.

- Ülkemizdeki yasal düzenlemeler ve bu düzenlemelerin uygulamalara yansımasına yönelik sorunların farkında olduğu görülmüştür.
- İşitme engelli bir kaynaştırma öğrencisine sunulacak DÖEH'de planlama etkinlik ve materyal özelliklerini özetleyebildiği görülmüştür.
- DÖEH planlanması ve uygulanmasında stratejilerin kullanılmasının bağımsız öğreniciler olmalarını destekleyeceğini ifade ettiği görülmüştür.
- Değerlendirme türlerine yönelik bilgi sahibi olduğu görülmüştür.
- Başarılı DÖEH uygulamaları için genel ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğinin gerektiğini ifade ettiği görülmüştür.

Sonuç olarak öğretmene sunulan bilgilendirme toplantılarının içerikleri, bir destek eğitim öğretmeninin sahip olması gereken özellikler ve mesleki gelişimine yönelik içerikler, alanyazından belirlenerek oluşturulmuştur. Bu bilgilendirme toplantılarındaki konular, birbirinin öncülü ve ardılı niteliğindedir. Bu nedenle mentör her toplantı sonrası bir sonraki toplantının gündemini paylaşarak öğretmenin konu ile ilgili kaynaklara ulaşıp hazırlanmasını sağlamayı hedeflemiştir. Bazı toplantılar sonunda öğretmenin cevaplandıramadığı konulara yönelik araştırma yapması istenmiştir. Bir sonraki toplantıya öğretmenin konu ile ilgili araştırmalarıyla başlanmış, daha sonra planlanan konulara geçiş yapılmıştır. Bu şekilde öğretmenin mesleki gelişiminde bireysel gereksinimlerinin karşılanmasına odaklanılmıştır. Bu süreçte öğretmende oluşan değişimler, kuramsal bilgi yeterliğini gelişme sürecinin mentörlük uygulamalarının bir parçası olduğunu göstermektedir.

*Gelişme Sürec*inde gerçekleştirilen BEP oluşturma süreci ve öğretmeni bilgilendirme toplantılarının sonrasında, geçerlik komitesinin 21.01.2015 tarihindeki kararıyla öğretmen DÖEH uygulamalarına katılmıştır. Bu durum, *Gelişme Sürec*inin başlangıcını oluşturmuştur. İzleyen bölümde bu aşamaya yönelik bulgular yer almaktadır.

Gelişme Süreci
(26.02.2015 - 29.05.2015)

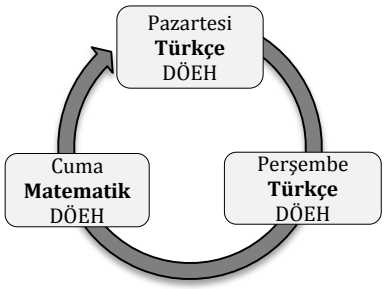
Gelişme Süreci, araştırmanın son aşamasıdır. Bu aşamanın genel amacı, araştırmacının, mentör olarak öğretmenin DÖEH uygulama yeterliklerini geliştirme sürecini yürütmesidir. Bu amaç doğrultusunda, mentör, DÖEH'yi öğretmen ile birlikte sürdürmüştür. Bu aşamayı, geçerlik komitesinin kararları, mentörün ve

öğretmenin çalışma koşulları ile genel eğitim sınıf öğretmeninin konu belirlemeye ve planlamaya yönelik beyanları oluşturmaktadır.

Araştırmanın *Gelişme Süreci*nin katılımcıları; mentör, öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırmacı bu aşamada deneyimli öğretmen ve mentör rolünde; öğretmen gözlemci ve uygulamacı rolünde; danışman ve iki alan uzmanı ise geçerlik komitesi üyesi rolündedir.

Uygulama Sürecinin Planlanması

DÖEH uygulamaları Salı günleri öğretmenin işitme engelli öğrencilerin dersine katılmasını talep etmesi, Çarşamba günleri mentörün 12.00-14.45 saatleri arasında lisans dersinin olması nedeniyle *Pazartesi, Perşembe ve Cuma* olmak üzere haftada *üç gün* gerçekleştirilmiştir (Şekil. 11).



Şekil 11. Haftalık DÖEH Döngüsü

Genel eğitim öğretmeniyle yapılan bireysel planlamada, öğretmenin Türkçe ve Matematik derslerinde öğrencilerin desteğe daha çok ihtiyaçları olduğunu belirtmesi (Ses kaydı, 24.02.2015) nedeniyle haftanın iki günü Türkçe, bir günü ise Matematik DÖEH'si uygulanmıştır. Uygulama sürecinde 13 geçerlik toplantısı gerçekleştirilmiştir. 20.02.2015 - 24.03.2015 tarihleri arasındaki toplantılar BEP oluşturma sürecini, 31.03.2015 - 20.05.2015 tarihleri arasındaki geçerlik toplantıları, DÖEH uygulamalarının ve mentörün geri bildirimlerinin izlenerek tartışılmasını içermektedir. Aşağıda '*Gelişme Süreci*nde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarının listesi yer almaktadır (Tablo 15).

Tablo 15.

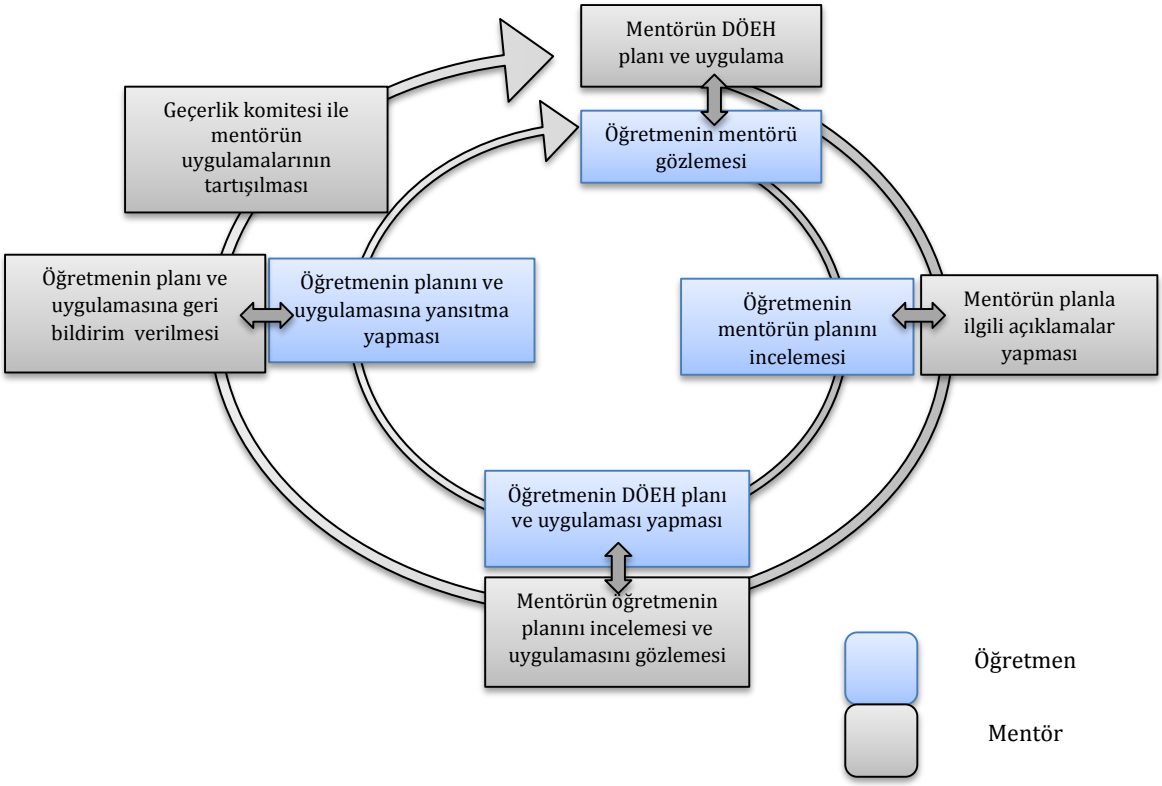
Gelişme Sürecinde Gerçekleştirilen Geçerlik Komitesi Toplantıları

Tarih	Yer	Saat	Süre	Gündem
20.02.2015	İÇEM müdür odası	11.00	19'10''	BEP formatı ve öğretmen ile yapılan bilgilendirme toplantılarının değerlendirilmesi

23.02.2015	İÇEM müdür odası	09.15	35’35’’	Öğretmenin DÖEH gözlemlerine başlaması Mentörün DÖEH uygulamalarını ve planlamayı öğretmene açıklaması
25.02.2015	İÇEM müdür odası	09.15	59’55’’	BÖP içeriğinin tartışılması
26.02.2015	İÇEM müdür odası	09.15	20’01’’	BÖP içeriğinin tartışılması
17.03.2015	İÇEM müdür odası	15.30	23’20’’	Öğretmenin yeterliklerine yönelik ders sonrası değerlendirme kriterlerinin tartışılması
18.03.2015	İÇEM müdür odası	16.15	13’46’’	Öğretmenin DÖEH uygulamalarına başlaması Mentörün sınıf içinde gözlemesi
24.03.2015	İÇEM müdür odası	12.15	43’49’’	DÖEH uygulamalarının tartışılması
31.03.2015	İÇEM müdür odası	12.15	57’54’’	Öğretmenle birlikte mentörün DÖEH’sinin planlanması Öğretmene yapılan geri bildirimin sınırlandırılması
02.04.2015	İÇEM müdür odası	15.30	30’10’’	Öğretmenin plan yapma ve uygulamalarının tartışılması Mentörün öğretmenle plan yapma sürecinin tartışılması
06.04.2015	İÇEM müdür odası	11.15	58’17’’	Öğretmen ile planlama incelenmesinin sona ermesi
07.04.2015	İÇEM müdür odası	11.15	42’15’’	Öğretmenin iki DÖEH uygulamaya başlaması Mentörün plana yönelik geri bildirimlerde stratejilere odaklanması
13.05.2015	İÇEM müdür odası	21.00	1s 32’15’’	Mentörün öğretmenin kılavuz kitaptan yararlanarak geri bildirim vermesi
20.05.2015	İÇEM müdür odası	20.00	1s 13’40’’	Mentörün öğretmenin kendini yansıtmasında ısrarcı olması

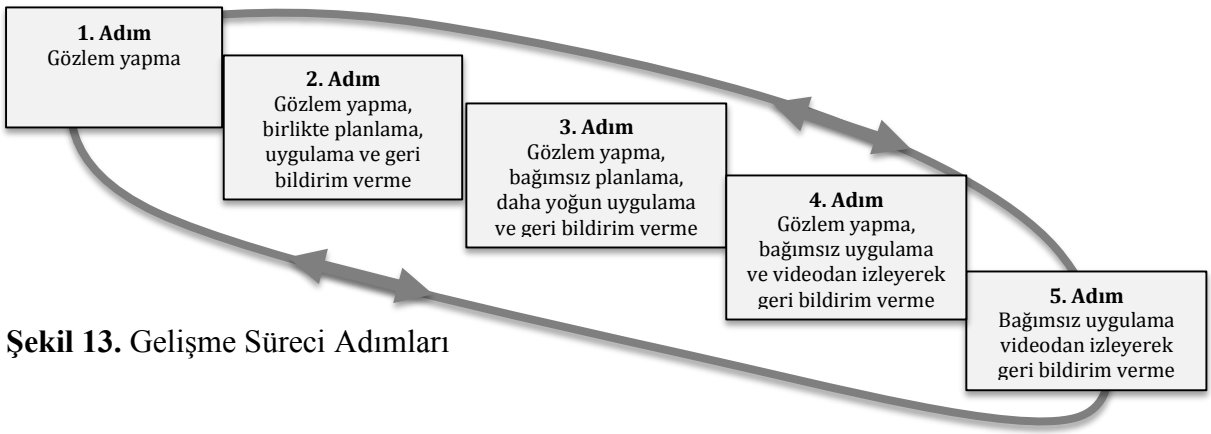
Bu oturumlarda, uygulama video kayıtları ve mentörün önerileri göz önünde bulundurularak öğretmenin DÖEH uygulamasındaki bir sonraki adıma yönelik kararlar verilmiş ve mentörün geri bildirimleri tartışılmıştır. Geçerlik toplantılarındaki kararlara, uygulama sürecinin adımları içinde yer verilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi sonucunda; (a) öğretmenin mentörü gözlemesi, (b) mentörün öğretmeni gözlemesi, (c) öğretmenin planlayıp uyguladığı DÖEH’ye yansıtmalar yapması, (d) mentörün gözlemlerine yönelik öğretmene geri bildirim vermesi, (e) yürütülen sürecin geçerlik komitesiyle paylaşılması ve (f) sonraki uygulamaların planlanması sistematiği ile döngüsel olarak gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. *Gelişme Süreci*nin genel döngüsü Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. Gelişme Sürecinin Genel Döngüsü

Döngülerde görüldüğü gibi, sürece mentörün DÖEH'yi planlaması, uygulaması ve öğretmen tarafından gözlenmesiyle başlanmıştır. Sonrasında öğretmen tarafından planlamaya hazırlık amacıyla mentörün yapacağı bir DÖEH planlanmıştır. Bu planlama, mentör tarafından incelenerek öğretmene dönütler verilmiştir. Öğretmen 10 DÖEH gözleminden sonra, bir DÖEH'yi planlamış ve uygulamıştır. Uygulama sonrası öğretmen DÖEH'ye yönelik yansıtmalarını paylaşmıştır. Mentör, öğretmene DÖEH uygulamasına yönelik geri bildirimde bulunmuştur. Döngü, mentörün geri bildirimlerini geçerlik komitesiyle paylaşması ile tamamlanmıştır. Bulguların analizi sonucunda *Gelişme Süreci*nin 5 adımda gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu adımlara ilişkin işleyiş Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Gelişme Süreci Adımları

Uygulama sürecindeki aşamalar, öğretmenin uygulamalarına yönelik gelişimlerinin mentör tarafından belirlenerek geçerlik komitesine bildirilmesi, geçerlik komitesinin öğretmenin performansını yansıtan videoları izleyerek mentörün kararını onaylaması sonucu oluşmuştur. Süreç, 5 adımdan oluşmaktadır. Her adımın içinde gelişen olaylar, geçerlik kararları belirtilerek Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

*Gelişme Süreci*nde *Gerçekleştirilen Adımlara Yönelik Detaylar*

Adımlar	Tarih	Öğretmenin Rolü	Mentörün Rolü	Geçerlik Komitesi
1. Adım Gözlem yapma	26.02.2015 19.03.2015	Öğretmenin mentörün üç DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada üç gün DÖEH uygulaması	
		Öğretmenin plan denemesi yapması	Mentörün öğretmenin plan denemesini incelemesi	
2. Adım Gözlem yapma birlikte planlama, uygulama ve geri bildirim verme	20.03.2015 17.04.2015	Öğretmenin mentörün iki DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada iki gün DÖEH uygulaması	
		Öğretmenin haftada bir DÖEH'yi planlaması, uygulaması, değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni sınıf içinde gözlemesi ve geri bildirimde bulunması	Geçerlik komitesiyle mentörlük sürecinin paylaşılması
3. Adım Gözlem yapma bağımsız planlama, uygulama ve geri bildirim verme (daha yoğun)	20.04.2015 22.05.2015	Öğretmenin mentörün bir DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada bir gün DÖEH uygulaması	
		Öğretmenin haftada iki DÖEH'yi bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni sınıf içinde gözlemesi ve geri bildirimde bulunması	Geçerlik komitesiyle mentörlük sürecinin paylaşılması
4. Adım Gözlem yapma bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme	04.05.2015 29.05.2015	Öğretmenin mentörün bir DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada bir gün Matematik DÖEH'si uygulaması	
		Öğretmenin haftada iki Türkçe DÖEH'sini bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni videodan izlemesi ve geri bildirimde bulunması	Geçerlik komitesiyle mentörlük sürecinin paylaşılması
5. Adım Bağımsız uygulama videodan izleyerek geri bildirim verme	25.05.2015 29.05.2015	Öğretmenin haftanın üç DÖEH'sini de bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni videodan izlemesi ve geri bildirimde bulunması	
				----

*Gelişme Süreci*ni oluşturan adımların özellikleri incelendiğinde bir eş zamanlılık olduğu görülmektedir. Bu nedenle *Gelişme Süreci*ne yönelik bulgular, mentörün ve öğretmenin adımlardaki rol ve sorumlulukları, geçerlik komitesi kararlarıyla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Mentörün birinci adımda üç DÖEH'yi uygulayarak başlayan deneyimli öğretmen rolü olduğu görülmektedir. Öğretmenin gelişimi ise uygulamaya başlaması ve giderek daha fazla ve bağımsız planlama, uygulama ve DÖEH'ye yönelik yansıtmalar yapması şeklinde gerçekleşmiştir. Bu durum, araştırmacının uygulamacı rolünden mentörlük rolüne geçiş yapmasına neden

olmuştur. Mentör ve öğretmen tarafından uygulanan DÖEH'lere yönelik bilgiler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Gelişme Sürecindeki DÖEH Tarihleri, Dersler ve Uygulayıcılar

Adımlar	Ders No	Tarih	Ders	Uygulamacı
1. Adım Gözlem yapma	1	26.02.2015	Türkçe	Mentör
	2	27.02.2015	Matematik	Mentör
	3	02.03.2015	Türkçe	Mentör
	4	05.03.2015	Türkçe	Mentör
	5	06.03.2015	Matematik	Mentör
	6	09.03.2015	Türkçe	Mentör
	7	12.03.2015	Türkçe	Mentör
	8	13.03.2015	Matematik	Mentör
	9	16.03.2015	Türkçe	Mentör
	10	19.03.2015	Matematik	Mentör
2. Adım Gözlem yapma birlikte planlama, uygulama ve geri bildirim verme	11	20.03.2015	Türkçe	Öğretmen
	12	23.03.2015	Türkçe	Mentör
	13	26.03.2015	Türkçe	Mentör
	14	27.03.2015	Matematik	Öğretmen
	15	30.03.2015	Türkçe	Mentör *
	16	02.04.2015	Matematik	Mentör *
	17	03.04.2015	Türkçe	Öğretmen
3. Adım Gözlem yapma bağımsız planlama, uygulama ve geri bildirim verme (daha yoğun)	18	06.04.2015	Türkçe	Mentör
	19	09.04.2015	Matematik	Mentör
	20	10.04.2015	Türkçe	Öğretmen
	21	13.04.2015	Türkçe	Mentör
	22	16.04.2015	Türkçe	Mentör
	23	17.04.2015	Matematik	Öğretmen
	24	20.04.2015	Matematik	Mentör
	25	24.04.2015	Türkçe	Öğretmen
4. Adım Gözlem yapma bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme	26	04.05.2015	Türkçe	Öğretmen
	27	07.05.2015	Türkçe	Öğretmen
	28	08.05.2015	Matematik	Mentör *
	29	14.05.2015	Matematik	Mentör *
	30	15.05.2015	Türkçe	Öğretmen
	31	18.05.2015	Türkçe	Öğretmen
	32	21.05.2015	Türkçe	Mentör *
	33	22.05.2015	Türkçe	Öğretmen
5. Adım Bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme	34	25.05.2015	Türkçe	Öğretmen
	35	28.05.2015	Türkçe	Öğretmen
	36	29.05.2015	Türkçe	Öğretmen

*Öğretmen DÖEH'ye gözlemci olarak katılmamıştır.

*Gelişme Sürec*inde toplam 36 DÖEH uygulanmıştır. Mentör bu aşamada 13'ü Türkçe, 9'u Matematik olmak üzere toplam 22 DÖEH uygulamıştır. Öğretmen 12'si Türkçe, 2'si Matematik olmak üzere toplam 14 DÖEH uygulamıştır. Öğretmenin uygulamalarının tamamına mentör tarafından geri bildirim verilmiştir. *Gelişme Sürec*inin DÖEH'lerine yönelik tüm gözlemler, uygulamalar, öğretmenin

yansıtmaları, geri bildirimler ve mentöre yapılan değerlendirmeler Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

Gelişme Sürecinde Gerçekleştirilen Faaliyetlere Yönelik Sayısal Bilgiler

Gelişme Sürecindeki Uygulamalar	Toplam
Öğretmenin mentörü gözlemesi	17
Mentörün öğretmeni gözlemesi	14
Mentörün sınıf içinde ve videoyla izlediği uygulamaların toplamı	14
Mentörün geri bildirimleri	14
Geçerlik komitesi ile mentörün yürüttüğü süreçlerin bulgularının paylaşılması	8

Tablo 17 ve 18'de görüldüğü gibi *Gelişme Süreci*nde, mentör ile öğretmen tarafından farklı rollerde, eş zamanlı faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada mentör, 22 DÖEH uygulaması gerçekleştirmiş, öğretmenin 14 uygulamasını gözleyerek geri bildirimde bulunmuştur. Geçerlik komitesi üyeleri, 8 oturum mentörün geri bildirimlerini inceleyerek önerilerde bulunmuşlardır.

Buraya kadar *Gelişme Süreci*ne yönelik ön bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgilere dayalı olarak izleyen başlığın altında uygulama süreci detaylandırılmıştır.

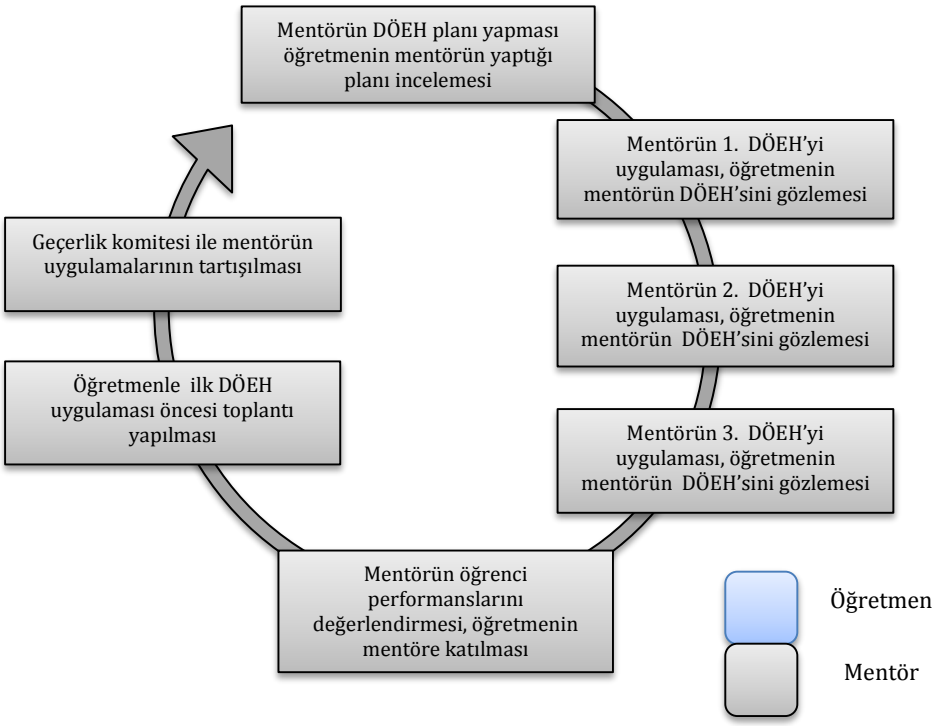
Uygulama Süreci

Bu bölümde *Gelişme Süreci*nde gerçekleştirilen adımlar, kendi içlerindeki döngüler doğrultusunda açıklanmıştır. Bu açıklamalar yapılırken her bir adım için adımın amacı, mentör ile öğretmen tarafından gerçekleştirilen faaliyetler açıklanmıştır. Sürecin öğretmene ve mentöre olan katkılarına yer verilmiştir. Süreçte gerçekleştirilen ve diğer adıma geçişe gerekçe olan geçerlik komitesi toplantı kararları tablolaştırılmıştır. Diğer kararlara uygulama süreci içinde tarih belirtilerek yer verilmiştir. Süreçte öğretmen tarafından gerçekleştirilen 14 DÖEH uygulamasının 9'u bulgu olarak paylaşılmıştır. Bunun nedenleri, geçerlik komitesinin bu DÖEH'lerin öğretmenin gelişimini yansıtmaya yeterli olduğuna yönelik kararı ve diğer DÖEH'lerde uygulanan stratejilerin tekrar etmesi şeklinde açıklanabilir.

23.02.2015 tarihinde geçerlik toplantısında öğretmenin DÖEH gözlemi yapmasına karar verilmiştir. Bu karar ile öğretmenin DÖEH uygulamaları, dolayısıyla da birinci adım başlamıştır.

1. Adım: **Gözlem Yapma**

Bu adımın amacı, işitme engelliler öğretmeninin mentörün DÖEH uygulamalarını gözleyerek model almasıdır. 1. adımın işleyişi Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Gözlem Yapma Adımı

Öğretmen, 10 oturum boyunca mentör tarafından uygulanan DÖEH'leri gözlemleyip kayıt almıştır. Bu oturumların 6'sında Türkçe, 4'ünde Matematik dersleri yapılmıştır (Tablo 17). Öğretmen, DÖEH'lerin sonunda öğrenci performanslarını ve gereksinimlerini mentör ile birlikte değerlendirmiş ve mentörün bir sonraki oturum uygulayacağı DÖEH'nin planını incelemiştir.

Bu adımda ayrıca mentörün uygulayacağı dersin konusu verilerek öğretmenden plan yapması istenmiştir. Öğretmen, 06.03.2015 tarihindeki metin inceleme DÖEH'si için plan yapmıştır. Plan mentör tarafından incelenmiş, öğretmene *'neden sonuç ilişkisi kurabilirler, açıklayabilirler, örnek verebilirler' gibi gözlenebilir amaç ifadeleri kullanması, yeni sözcüklerin kullanıma yönelik örnek cümleler yazması, bilgilere ulaşmayı sağlayacak sorular yazması* (*Video*, 06.03.2015, *Araştırmacı günlüğü* s.92) şeklinde geri bildirimlerde bulunulmuştur. Ancak bu plandan sonra öğretmen akademik çalışmalarının yoğunluğunu ifade ederek başka uygulamayacağı planı yapamamıştır (*Video*,13.03.2015). Mentör, öğretmene çok kapsamlı yazmasına gerek olmadığını, hatta sadece bilgiye ilişkin amaçları

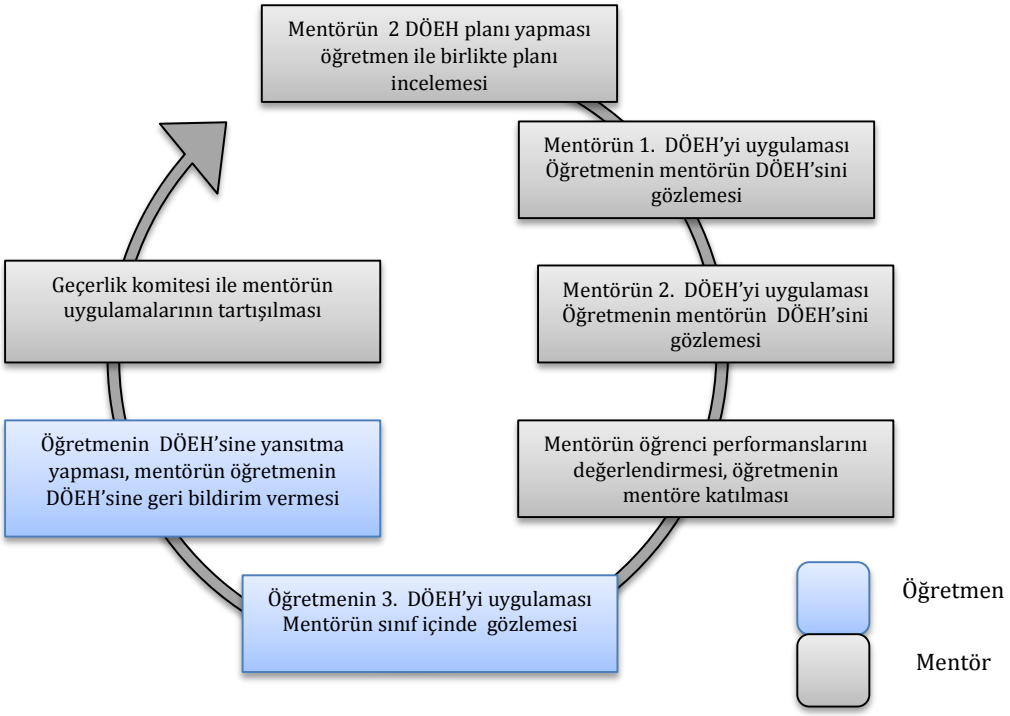
yazmasının bile yeterli olacağı yönündeki desteklemelerine rağmen sürdürülememiş, mentörün yaptığı planların incelenmesine devam edilmiştir. Öğretmen ile 09.03.2015 tarihinde saat 15.30'da yapılan toplantıda, 20 Mart Cuma günü yapacağı ilk DÖEH'sine yönelik işleyiş konusunda bilgiler verilmiş ve soruları cevaplanmıştır.

Mentörün 1. adıma yönelik görüşleri. Mentör, öğretmenin uygulamayacağı plan yapmasını istemiş, öğretmene sadece bilgiye ilişkin amaçları bile yazmasının yeterli olabileceğini belirtmiştir. Ancak bu konudaki ısrarlarına rağmen öğretmen programının yoğun olduğunu ifade etmiştir. Planlama sürecinin istenildiği gibi gitmeyişine yönelik mentör, öğretmene ders sonrasında kısa bir süre ayırmış planlama sürecini gerçekleştirmemiştir. Planlamanın uygulamadan önce daha sık yapılmasının DÖEH uygulamaları sırasında yaşanacak sorunları azaltacağı düşünülmektedir.

Mentörün 18.03.2015 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında, öğretmenin öğrenci performanslarını ve gereksinimlerini doğru belirlediğine yönelik ifadeleri sonucu her hafta bir DÖEH'yi uygulamasına karar verilmiştir (*Ses kaydı*, 18.03.2015). Bu karar ile 2. adıma geçilmiştir.

2. Adım: Gözlem Yapma, Birlikte Planlama, Uygulama ve Geri Bildirim Verme

Bu adımın amacı, öğretmenin DÖEH'yi planlama, uygulama ve değerlendirme performansını ortaya koyabilmesi, mentörün ise geri bildirimde bulunarak mentörlük becerilerini geliştirmesidir. Bu adımda öğretmenin gözlemlerine, haftada bir DÖEH'yi planlama, uygulama ve değerlendirme eklenmiştir. Öğretmen bu süreçte 2 gözlem, 2'si Türkçe, 1'i Matematik olmak üzere 4 DÖEH uygulaması gerçekleştirmiştir. Mentör, öğretmenin DÖEH'lerini sınıf içinde gözlemleyerek geri bildirimde bulunmuştur. Mentörün geri bildirimi geçerlik komitesi tarafından incelenmiş ve tartışılmıştır. 2. adıma yönelik işleyiş Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Gözlem Yapma, Birlikte Planlama, Uygulama ve Geri Bildirim Verme

Mart ayının başında mentör, öğretmen ve genel eğitim sınıf öğretmeni ile oluşturulan konu listesini incelemiştir. Öğretmen listedeki hikaye okuma, metinsel kapalı ve bilgi deneyim sorusu oluşturma ve kesirler konularından, uygulamak için *metinsel kapalı soru ve bilgi deneyim sorusu oluşturmayı* seçmiştir. Öğretmenin soru-cevap stratejisine yönelik planı ve uygulamayı iki kez gözlemesi nedeniyle uygulamada zorlanmayacağı düşünülmüş ve mentör tarafından onaylanmıştır.

Öğretmenin ilk uygulaması, 20.03.2015 tarihindeki metinsel açık, metinsel kapalı ve bilgi deneyim soruları oluşturma konulu Türkçe DÖEH'sidir. Bu uygulama 47'08'' sürmüştür.

İÇEM Destek Özel Eğitim Hizmeti Yansıtma Formu		
Uygulama	**:**	20.03.2015
Değerlendirme	**:**	23.03.2015/Video kaydı /42'54'' **Ders** **:** Türkçe
Konu	**:**	Metinsel açık, metinsel kapalı ve bilgi deneyim soruları oluşturma
Materyal	**:**	Metin ve 50x70 kağıt
Öğretmen		• Zor bir konu olduğunu ve öğrencilerin kafalarını çok karıştırdığını düşündüğünü • İkisinin farkını anlatamadığı için öğrencilerin metinsel açık ve kapalı soruları ayırt etmede güçlük yaşadıklarını • Derse girmeden önce ve bir gün önce planını okuması gerektiğini anladığını ifade etmiştir.
Mentörün		***Plana yönelik geri bildirim***

Geri Bildirimi	• Ders planının ders yaparken yanında olması ***Uygulamaya yönelik geri bildirim*** • "Çıkamayacağını" gibi okuma hatalarının düzeltilmesi. Böylece öğretmenin hata analizi yapmasının anlamayı kolaylaştıracağını fark etmesi • Soru çeşitlerine ilişkin "Metinde açıkça cevabı olan" soru türünün amaç edinildiğinde içindeki kavramların anlaşılması ve düzgün ifade edilmesi için öğrenciye fırsat verilmesi • Soru türünün cevaba dikkat edilerek bulunabileceğinin açıklanması • 'Metinsel kapalı sorular' gibi yeni sözcüklerin her zaman tahtaya yazılıp okutulması • Dinleme becerisini geliştirmek için birbirlerini dinlemelerini isteyerek dinlediklerini tekrar etmeleri
Strateji	• Yukarıda konusu verilen DÖEH'de mentör geri bildirimlerinde öğretmenin ***soru cevap stratejilerini*** kullanımı üstüne bilgiler vermiştir.

Öğretmenin 27.03.2015 tarihindeki uygulaması, bileşik kesirlerin okunuşu, yazılışı, çizilmesi, sayı doğrusunda gösterimi ve sıralanması konulu matematik DÖEH'sidir. Bu uygulama 41'47'' sürmüştür.

İÇEM Destek Özel Eğitim Hizmeti Yansıtma Formu		
Uygulama	**:**	27.03.2015
Değerlendirme	**:**	27.03.2015/Video kaydı /43'39'' **Ders :** Matematik
Konu	**:**	Bileşik kesirlerin okunuşu, yazılışı, çizilmesi, sayı doğrusunda gösterimi ve sıralanması
Materyal	**:**	Alıştırmaların bulunduğu kağıtlar
Öğretmenin yansıtmaları		• Öğrencilerin dikkatlerini çekemediğini. • Sayı doğrusunda bir kafa karışıklığı olduğunu, • Çok yeterli açıklama yapamadığını. • Planını sistematik bir şekilde yazdığını ama uygularken yazdıklarının birçoğunu uygulamadığını belirtmiştir.
Mentörün Geri Bildirimleri		***Plana yönelik geri bildirim*** • Konuya özgü açıklamalar eklenmesi (şekille, sayı doğrusunda gösterilmesi… gibi) • Detaylı bilgilerin amaçlar yerine yöntemde açıklanması. • Karşılaştırmalar yapmalarını sağlayacak amaçların olması • Önceliğin matematiksel terimlere verilmesi • Yaşamdan örneklerle desteklenmesi (pasta, kek) • Sonuç bölümünde genel tekrar, temel kurallar ya da en önemli kuralın ele alınması. ***Uygulamaya yönelik geri bildirim*** • Sorunun cevabının öğretmen tarafından söylemesi, yerine öğrencilerden istenmesi • Öğrencinin taramak yerine "*taralamak"* gibi bireysel katkılarındaki hataların düzeltilmesi, "*hepsini tarayacağım, payı ve paydası eşit"* gibi amaç cümlelerinin grup olarak tekrarlatılması • Kesirleri güncel bir olayla birleştirmesi (Ör. Pasta, kek kullanarak)

Strateji	• Yukarıda konusu verilen matematik dersinde mentör geri bildirimlerinde matematiksel bilgilerin açıklanmasında geçen terminolojiyi geliştirmek üzere ***sözcük dağarcığı geliştirme stratejisi***ni vurgulamıştır.

Ara Geçerlik Toplantısı: Öğretmen, gözlem ve uygulamalarına devam ederken planlamada amaç belirlemede sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu nedenle 31.03.2015 tarihinde geçerlik komitesi toplantısında mentörün DÖEH'sini öğretmen ile birlikte planlamasına karar verilmiştir.

31.03.2015 tarihinde geçerlik komitesi, mentörün geri bildirimlerini bilgiye ilişkin amaçlar ve tekniklere ilişkin amaçlar olarak değerlendirilmesi, bilginin nasıl planlanması, hiyerarşisine uygun verilmesi, konunun sorularla açılmasına dikkat edilmesi konularında değerlendirmiştir.

31.03.2015- 06.04.2015 tarihleri arasında öğretmenin planlamada ve uygulamada yaşadığı sorunları çözmesini desteklemek amacıyla mentör, uygulayacağı 4 DÖEH planını öğretmen ile tartışarak yapmıştır. Öğretmen gözlem, birlikte planlama, sınıf içinde gözlenerek uygulama ve DÖEH sonrası oturumda değerlendirme yapmaya devam etmiştir. Bundan sonraki tüm adımlarda mentör, değerlendirmelerde sözlü olarak geri bildirimde bulunduktan sonra DÖEH planlarına elektronik ortamda açıklamalar yazarak, öğretmene dosyalaması için e-posta yoluyla göndermiştir. Bu aşamanın son uygulamasında öğretmen, aylık konu çizelgesinden adıllar ile ilgili uygulama yapmayı seçmiştir.

02.04.2015 tarihinde geçerlik komitesi, mentörün geri bildirimlerini DÖEH planlarının yalnızca gerçekleştirilecek stratejilere yönelik amaçlar içermesi ve geri bildirimde bütün uygulamaya yönelik detaylı bilgi verilmemesi konularında değerlendirmiştir.

Öğretmenin 03.04.2015 tarihindeki uygulaması, adılların kullanımı konulu Türkçe DÖEH'sidir. Bu uygulama 33'30'' sürmüştür.

İÇEM Destek Özel Eğitim Hizmeti Yansıtma Formu					
Uygulama		03.04.2015			
Değerlendirme	**:**	06.04.2015/Video kaydı /25'30''	**Ders**	**:**	Türkçe
Konu	**:**	Adılların kullanımı			
Materyal	**:**	Adılların kullanımına yönelik metin			
Öğretmenin yansıtmaları	• Anlatım konusunda yine çok açıklayıcı olamadığı. • Yaptırdığım grup tekrarlarını net, açık cümlelerle ifade edemediği • Başlangıçta öğrencileri sonuca sorularla ulaştırmaya çalışırken daha sonra tamamen kendilerinin açıklamasına bıraktığı • Öğrencilerin konu ile ilgili çalışma kağıdını kullanırken kontrollerini sağlayamadığı için yeterince açıklama yapamadığı • Öğrencilerin adıllar konusundaki bilgilerinin daha çok olduğunu düşündüğünü • Süreyi etkili bir biçimde kullanamadığını ifade etmiştir.				
Mentörün Geri Bildirimleri	***Plana yönelik geri bildirim*** • Amaçlardaki genel ifadelerin metinle birleştirerek o metne özgü hale getirilmesi (Onlara" ve "ben" sözcüklerinin kişilerin yerine kullanıldığı için kişi adılı olduğu arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilirler. Melike yerine kullanılan onun... Kübra annesi babası yerine kullanılan onlar) • Uyarlanmış metinlerde yeni sözcükleri doğrudan sormak yerine çıkarım yapmalarına için yardım edilmesi, yine bilemediklerinde açıklanması ***Uygulamaya yönelik geri bildirim*** • Metin inceleyeceğiz yerine isimlerin yerine kullanılan sözcükleri konuşacağız diye başlaması • Bilmediklerini düşündüğü sözcükleri onlar istemeden açıklamadığında metni anlamak için stratejiler kullanmalarını sağlayacağı • Öğrencileri daha kolay takip edebilmek için kendine de çalışma kağıdının çıktısını alması. • Önce onlar bildikleri zamirleri söylerse, sonra sınıflanırsa daha çok katılacakları • Kantindeki öğrencilerin okuldaki başka öğrencilerden oluştuğu, bu yüzden belli olmadığı ama sınıftaki arkadaşlarımızın adını bildiğimiz gibi yaşantılarından örneklerle daha anlaşılır olacağı				
Geçerlik komitesinin katkıları	• DÖEH planlarının yalnızca gerçekleştirilecek stratejilere yönelik amaçlar içermesi • Geri bildirimde bütün uygulamaya yönelik detaylı bilgi verilmemesi				
Strateji	• Yukarıda konusu verilen DÖEH'de mentör geri bildirimlerinde ***çıkarımda bulunma stratejisini*** vurgulamıştır.				

Mentörün 2. Adıma Yönelik Yansıtmaları.

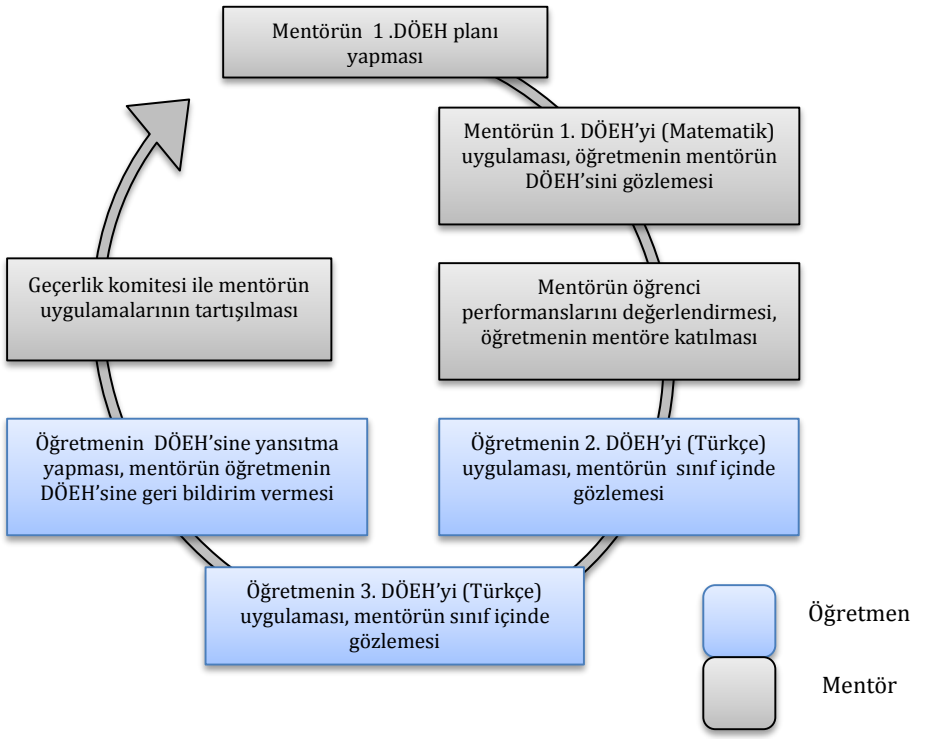
Mentör, işitme engelliler öğretmenliği deneyimi olması nedeniyle işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçları ve desteklenmesinde kullanılan teknik ve stratejiler hakkında bilgi ve deneyime sahiptir. Lisans düzeyinde öğretmenlik uygulamaları dersi kapsamında da öğretmen adaylarına geri bildirimde bulunmaktadır. Ancak lisansüstü

eğitim gören bir öğretmenin uygulamalarına geri bildirim verdiği düşüncesiyle daha fazla konu hakkında bilgi vermenin öğretmeni geliştireceğine yönelik bir yanılgı yaşamıştır. Bu yanılgı ile 23.03.2015 tarihli ilk oturumda uygulamaya yönelik birçok geri bildirimde bulunmuştur.

Planlama sürecinde, mentör tarafından hazırlanmış bir plan üzerinden çalışmak yerine birlikte plan oluşturularak öğretmenin dikkat etmesi gereken özellikleri kendisinin bulmasına fırsat verilmiştir. Örneğin; Matematik dersinde bileşik kesirlere yönelik yapılan planın amaçları belirlenirken öğretmene, "Bileşik kesirlerin temel özellikleri nelerdir? Bu konuda neleri bilmesi gerekir?" gibi sorular sorularak yönlendirilmiştir. Öğretmenin söylediği temel üç-dört amaç yazılarak bu amaçlara ulaşırken soracağı soruları ve olası cevapları içeren bir işleyiş yazması istenmiştir. Bu değerlendirmede mentör, öğretmenin daha önceki çalışmalarında kullanmadığı tekniklerin bazılarını kullandığını gözlemiştir. Öğretmenin kendisine geri bildirim verilen tekniklere yönelik çok hızlı gelişim gösterdiği, ancak dersin içeriğini belirleyip planlama konusunda bir süre daha desteklenmeye gereksinimi olduğu görülmektedir.

Mentör, öğretmeni yönlendirirken izlemekten çok kontrollü bir süreç gerçekleştirmiştir. Mentör, öğretmene pek çok kereler doğrudan açıklamalar yapmıştır. Bu durumun öğretmenin kendi kendine kararlar almasını ve bu kararların doğruluğunu sınamasını sınırlandırdığı söylenebilir. Öğretmenin verdiği kararları uygulaması ve sonuçlara yönelik tartışmalar yapmasına fırsat vermenin onu daha çok geliştireceği düşünülmektedir. 06.04.2015 tarihindeki geçerlik komitesi toplantısında, mentörün önerisi ve geçerlik komitesinin öğretmenin DÖEH performansına yönelik videoları izlemeleri sonucu, öğretmenin haftada iki uygulama yapmaya başlamasına karar verilmiştir. Bu karardan sonra üçüncü adım başlamıştır.

3. Adım: Gözlem yapma, bağımsız planlama, daha yoğun uygulama ve geri bildirim verme. Bu adımın amacı, öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinin hızlanması ve bağımsız uygulama becerisinin artmasıdır. 06.04.2015-24.04.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilen 3. adımda mentörün DÖEH'lerini öğretmen ile birlikte planlanma süreci sona ermiştir. Bu adımdan itibaren öğretmenden planlamalarını bağımsız olarak gerçekleştirmesi istenmiştir. 3. adımın işleyişi Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Gözlem Yapma, Birlikte Planlama, Daha Yoğun Uygulama ve Geri Bildirim Verme Adımı

Öğretmen; gözlem, bağımsız planlama, sınıf içinde gözlenerek uygulama ve ders sonrası değerlendirmeler şeklinde bir uygulama sürecine başlamıştır. Mentör ise öğretmeni gözlemeye ve geri bildirim vermeye devam etmiştir. Öğretmen, bu süreçte 2 gözlem, 2'si Türkçe 1'i matematik olmak üzere 3 DÖEH uygulaması gerçekleştirmiştir.

09.04.2015 tarihinde geçerlik komitesi, mentörün geri bildirimlerini materyal, plan, amaç, yöntem ve stratejinin değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirirken müdahale edilmemesi, değerlendirmede iki ya da üç noktanın ele alınması konularında değerlendirmiştir.

Öğretmenin 10.04.2015 tarihindeki uygulaması, hikaye okuma konulu Türkçe DÖEH'sidir. Bu uygulama 47'51'' sürmüştür.

İÇEM Destek Özel Eğitim Hizmeti Yansıtma Formu		
Uygulama	**:**	10.04.2015
Değerlendirme	**:**	10.04.2015/Video kaydı /20'20' **Ders :** Türkçe
Konu	**:**	Hikaye Okuma
Materyal	**:**	Levent Hikaye kitabından "Çin'e Nasıl Gidilir?" adlı bölüm.
Öğretmenin yansıtmaları		• Kapak, yazar, yayınevi hakkında konuştuğu bölümün uzadığını, bu nedenle kitabı okurken sürenin yetmediğini. • Hikayedeki bilmedikleri kelimeleri yazmasının daha iyi olacağını • Hikayenin resimleri gösterirken tereddüt ettiğini • Yerküreyi almayı unuttuğunu ifade etmiştir.
Mentörün Geri Bildirimleri		***Plana yönelik geri bildirim*** • Dersteki temel amaç özetleme olduğu için özetlemeleri istenen olaylar bilgiye ilişkin amaçları olarak yazılması. ***Uygulamaya yönelik geri bildirim*** • *Soru ve cevaplar konusunda*; daha genel sorularla anlatım yapmalarının sağlanması, olayları tek tek soru ile alınmasına gerek olmadığının açıklanması, bu şekilde uygulandığında soru cevap dengesini bozduğunun açıklanması ("Ne dedi? Ne anlattı? Neye kapılmışlar?" yerine Anladınız mı? Ne anladınız?" gibi soru örneklerinin verilmesi) • Öğrenci anlatamadığında öğretmenin hemen soru sorumasının ipucu yaratacağının paylaşılması • *Sözcük dağarcığı konusunda;* Sadece amaçlanan sözcüklerin vurgulanması
Strateji		• Yukarıda konusu verilen DÖEH'de mentör geri bildirimlerinde, öğretmene hikaye okunup anlatılırken ***soru-cevap stratejisinin önemine dikkat çekmiş*** *ve* nasıl kullanılacağına yönelik bilgi vermiştir.

Öğretmenin 27.04.2015 tarihindeki uygulaması, öykü oluşturma konulu Türkçe DÖEH'sidir. Bu uygulama 39'04'' sürmüştür.

İÇEM Destek Özel Eğitim Hizmeti Yansıtma Formu		
Uygulama		24.04.2015
Değerlendirme	**:**	29.04.2015/Video kaydı /13'36'' **Ders :** Türkçe
Konu	**:**	Öykü oluşturma
Materyal	**:**	Üç sözcüğün yazılı olduğu kartlar, 50x70 boyutunda kağıt
Öğretmenin yansıtmaları		• Tahtaya yazı yazmakta ve bu sırada öğrencileri kontrol etmekte zorlandım. • Farklı planlamıştım ve sözcük dağarcığımı da ona göre belirlemiştim. • Sorularımla sözcük dağarcığını kullanmalarını sağlayabilirdim belki. • Sorularla yönlendirmedim. Daha çok onlara bıraktım. • Uygulamamla planım çok örtüşmedi. • Materyal açısından kelimeleri çıkardım, tahtaya yazdım. Materyalim açısından sıkıntı olmadı. Planıma uygun olması açısından sıkıntı oldu.

Mentörün Geri Bildirimleri	***Plana yönelik geri bildirim*** • Sonuç kısmının yazılmayacağı ifadesinin anlamı "öğrenciye bırakıldığı" olarak açıklanmadığında okuyanların bu etkinlikte hiç bir zaman sonuç yazılmadığını düşüneceğinin açıklanması. ***Uygulamaya yönelik geri bildirimler*** *Materyal:* • Materyale giriş, gelişme, karakterler, başlık, problem durum gibi kartlar eklemenin öykü yapısını görmelerini desteklemesi *Soru çeşitleri:* • Öğrenciler mantık yürütürken öğretmenin "Neden? Nasıl?" gibi sorularla ilişkilendirme, karşılaştırma ve daha uygun kurgu yapmalarını sağlaması *Planlama ve uygulama dengesi:* • Öğrenci katkılarının kabul edilmemesi durumunda öğrencilerin "Kurban Bayramı" gibi alternatif sunmaya yönlendiğinin açıklanması. • BEP'te yazılı anlatım becerilerine yönelik amaçları değerlendirmek için yazı yazmalarının gerektiği.
Strateji	• Yukarıda konusu verilen DÖEH'de mentör geri bildirimlerinde ***metin yapısını fark etme ve geliştirmeye yönelik stratejileri*** vurgulamıştır.

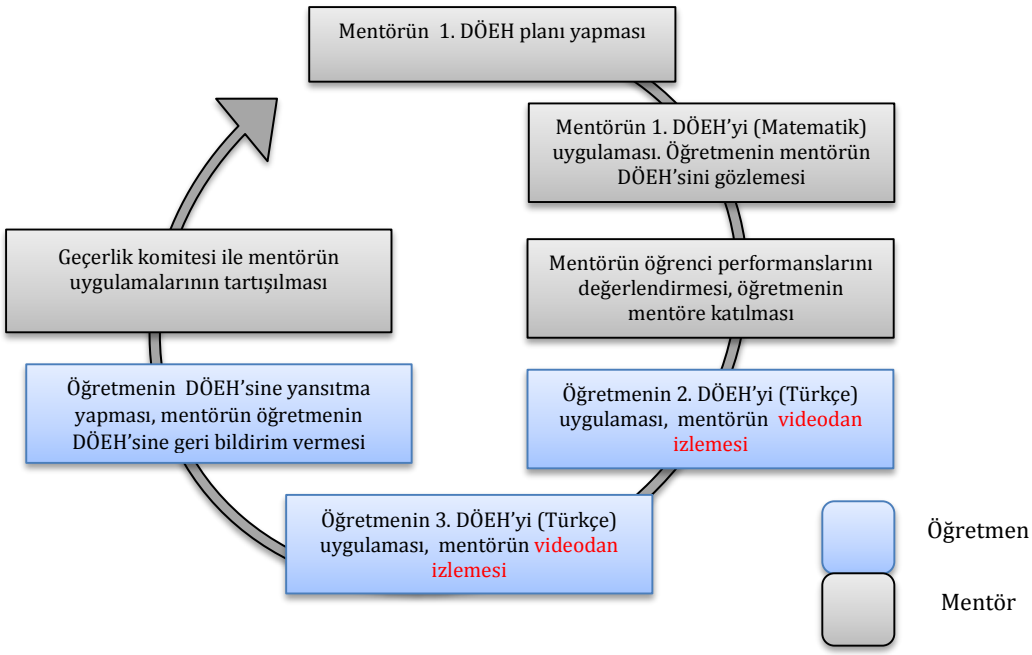
Bu adımın son uygulamasından sonra mentör ile geçerlik komitesi, derslere yönelik değerlendirmeler gerçekleştirmek için toplanmıştır.

28.04.2015 tarihinde geçerlik komitesi mentörü, öğretmenin yabancı olduğu stratejiyi uygulamaması için yönlendirmesi ve geri bildirimlerinde değerlendirmelerin strateji odaklı yapılması konularında değerlendirmiştir.

Mentörün 3. Adıma Yönelik Görüşleri. Bu tarihteki geri bildirimler mentör tarafından belirlenmiştir. Öğretmenden metin yapılarını kullanma ve taslak çıkarma stratejilerini gerçekleştirmesi beklenmiştir. Ancak öğretmenin bir gün önce kutlanan 23 Nisan bayramını planlamasına rağmen öğrencilerin bu yöndeki katkılarını kabul etmemesi sonucu konu değişmiş, BEP'te yer alan yazılı anlatım becerilerini destekleyici bir çalışma yapılamamıştır. Bu durumun, öğretmenin öykü oluştururken kullanılması gereken yönlendirici sorular hakkında yeterince uygulama deneyimi olmamasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

4. Adım: Gözlem Yapma, Bağımsız Uygulama ve Videodan İzleyerek Geri Bildirim Verme. Türkçe DÖEH'lerine odaklanılması kararının amacı, öğretmenin okuma yazmayı destekleyen stratejileri deneyimlemeye daha çok ihtiyaç duymasıdır. Bu karardan sonra öğretmen sadece Türkçe DÖEH'lerini, mentör ise matematik DÖEH'lerini uygulamıştır.

Ara geçerlik toplantısı: 04.05.2015 tarihinde yapılan geçerlik komitesi toplantısında, öğretmenin tamamen bağımsız uygulama yapabilmesi için mentörün video çekimini izleyerek dönüt vermesine karar verilmiştir. Öğretmen, 07.05.2015- 29.05.2015 tarihleri arasındaki uygulamalarını sınıfta yalnız yapmıştır (Şekil 17).



Şekil 17. Gözlem Yapma, Bağımsız Uygulama ve Videodan İzleyerek Geri Bildirim Verme Adımı

Şekil 17'de görülen adım, öğretmenin Türkçe DÖEH'sini uygulaması, mentörün bir DÖEH'sini gözlemesi, mentörün haftada bir gün Matematik DÖEH'si uygulaması, öğretmenin haftada iki Türkçe DÖEH'sini bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi, mentörün öğretmeni videodan gözlemesi ve geri bildirimde bulunması şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenin 07.05.2015 tarihindeki uygulaması, dinleme metninden tahmin etme konulu Türkçe DÖEH'sidir. Bu uygulama 35'46''sürmüştür.

İÇEM Destek Özel Eğitim Hizmeti Yansıtma Formu					
Uygulama	**:**	07.05.2015			
Değerlendirme	**:**	07.05.2015/Video kaydı /21'58''	**Ders**	**:**	Türkçe
Konu	**:**	Dinleme metninden tahmin etme			
Materyal	**:**	Kitaptaki dinleme metni			
Öğretmenin yansıtmaları	**:**	• Planladığı sözcükleri tahtaya yazıp paylaşmadığını ifade etmiştir. • Sorularla öğrencileri istediği yere getirmeyip kendisinin açıkladığını			

	ifade etmiştir. • Amaçladığı bilgiler üzerinde daha fazla durması gerektiğini ifade etmiştir
Mentörün Geri Bildirimleri	***Plana yönelik geri bildirim*** • Öğrencilerin tahminlerini yaparken alabilecekleri ipuçlarının gösterilmesi ***Uygulamaya yönelik geri bildirim*** • Sadece tahmin etme stratejisini ele alarak ders yapmak yerine birkaç stratejiyi ele alması • Stratejiyi uygularken cümle cümle gidilmesinin anlam bütünlüğünü bozması, bu nedenle önce tahminlerini yazılı olarak alıp daha sonra karşılaştırmanın anlamlı olacağı
Strateji	• Yukarıda konusu verilen DÖEH'de mentör geri bildiriminde ***tahmin etme stratejisinin*** geliştirilmesi üstünde durmuştur.

Mentörün 07.05.2015 Tarihindeki DÖEH'ye Yönelik Görüşleri

Bu adımda videodan gözlem ile geri bildirim verilmesi ile öğretmenin kendisini rahat hissetmesi ve sorumluluklarını yerine getirmek için motive olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bu durum mentör açısından irdelendiğinde, DÖEH'den sonra videonun bilgisayara yüklenmesi, dersin izlenmesi ve planın kontrol edilmesi süreci için harcanan zamanın, sınıf içinde uygulama gerçekleştirilirken yapılan gözlemden çok daha uzun ve zahmetli bir süreç olduğu söylenebilir. Mentör, öğretmenin yaptığı dersin geri bildirimini video destekli yaparken videodaki dakikaları not etmediği için örnek olayları göstermekte zorlanmıştır. Örnekleri aramak zaman kaybetmesine neden olmuş ve toplantının akışını bozmuştur. Mentör bir dahaki değerlendirmede durumu örneklendirebilmek için videoyu izlerken dakikaları yazmayı planlamıştır.

Mentör ile geçerlik komitesi toplanarak DÖEH geri bildirimlerine yönelik tartışmışlardır. Video ile geri bildirimde iletişimin sıklıkla kopması nedeniyle mentörün video ile geri bildirim verme uygulaması sürdürülmemiştir.

13.05.2015 tarihinde geçerlik komitesi tarafından, öğretmenin 'öğretmen kılavuz kitabındaki' dinleme metninden bakıp tahmin etme stratejisini belirlediği, Öğretmenin inceleyeceği metne ve stratejilere hazırlıklı olunması gerektiği, Öğretmen kılavuz kitabın elde edilmesi gerektiği ve bir oturumda ancak iki stratejinin birlikte alınabileceği, bu sayının üstünde alınacak stratejilerin pekiştirilecek stratejilerden seçilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Mentör, dinleme metnine yönelik öğretmenin kullandığı stratejiyi göz ardı ederek geri bildirim vermiştir. Ayrıca mentör, öğretmene, "*Birkaç stratejiyi birlikte almalısın"* geri bildiriminde bulunmuştur. Mentörün bu geri bildirimine, geçerlik komitesinin, ikiden fazla stratejinin öğretiminin bir arada yapılamayacağına yönelik

dönütleri sonucu mentör kendi yaptığı dersleri düşünüp analiz ettiğinde, birden fazla strateji öğretmediğini, kullandığı diğer stratejilerin öğrencilerin daha önce öğrendiği stratejiler olduğunu fark etmiştir. Öğretmen, 'kılavuz kitap'taki tahmin etme stratejisini uygulamıştır. Ancak mentör, kılavuz kitaptaki stratejinin dışında geri bildirimler verdiğini, geçerlik komitesi ile yapılan toplantıda fark etmiştir. Mentör bu yetersiz geri bildirimin nelerden kaynaklandığını düşünmüş ve şu sonuçlara varmıştır:

- Mentör, öğretmenin ele alacağı stratejiyi DÖEH uygulaması öncesinde konuşmadıklarını fark etmiştir. Daha doğru ve yerinde geri bildirim verilmesi için bu bilginin çok önemli olduğunu görmüştür.
- Mentör, uygulama öncesinde öğretmenle konuşmuş bile olsa konunun ele alınış şeklini takip edebilmek için kılavuz kitabın bir kopyasını elinde bulundurması gerektiğini görmüştür.

Araştırma süreci boyunca mentör, öğretmen ve geçerlik komitesi tarafından kullanılacak en az 3 kılavuz kitaba ihtiyaç duyulmuştur. Kılavuz kitaplar dağıtıldığında mentör, genel eğitim okuluna giderek öğretmenlerden kılavuz kitap isteğinde bulunmuştur. Onlar kendilerine ait olandan başka olmadığını belirtmişlerdir. MEB web sitesindeki kılavuz kitaplara sistem bakıma alındığı için ulaşılamamıştır. Bu yetersiz geri bildirimden sonra mentör, mevcut olan 1 kitap üzerinden öğretmenle bilgilendirme toplantılarında birlikte incelediği Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabını daha detaylı incelemiştir.

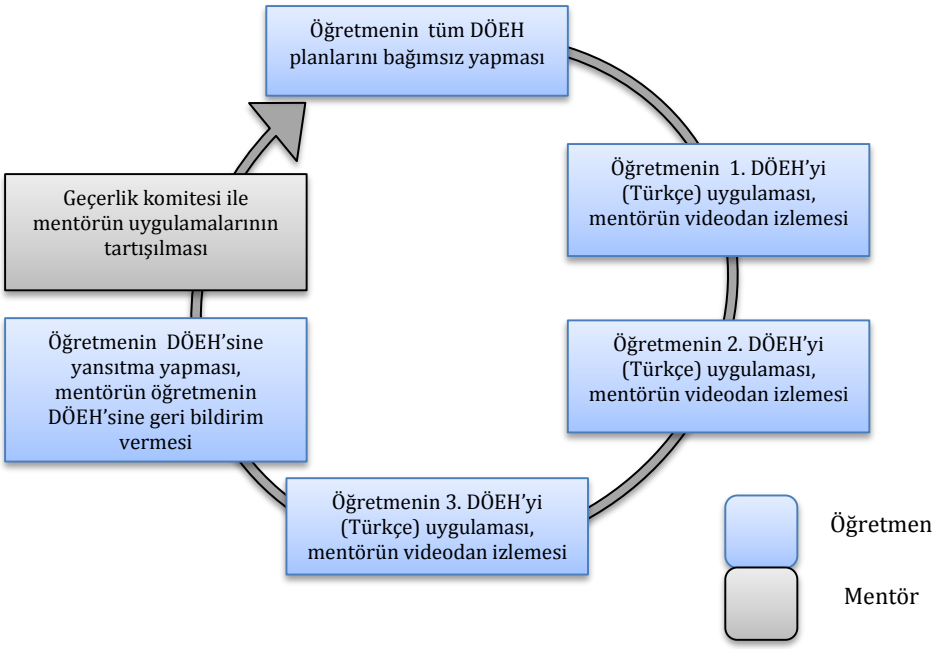
Öğretmenin 15.05.2015 tarihindeki uygulaması, ana düşünce ve yardımcı düşünce konulu Türkçe DÖEH'sidir. Bu uygulama 35'07'' sürmüştür.

İÇEM Destek Özel Eğitim Hizmeti Yansıtma Formu		
Uygulama	**:**	15.05.2015
Değerlendirme	**:**	18.05.2015/Video kaydı /13'35'' **Ders** **:** Türkçe
Konu	**:**	Ana fikir ile destekleyici düşüncenin belirlenmesi
Materyal	**:**	Yaralı Leylek adlı metin
Öğretmenin yansıtmaları		Fazla amaç aldığını ifade etmiştir. Destekleyici fikirlere giremediğini ifade etmiştir. Metnin konusuyla ana fikri karşılaştırabildiğini ifade etmiştir.
Mentörün Geri Bildirimleri		***Plana yönelik geri bildirim*** • Yöntemde metindeki örneklere yer verilmesi ***Uygulamaya yönelik geri bildirim*** • Önemli olayları konuşarak oradaki ifadelerden ipucu vererek ana fikre ulaştırılması, ana fikri bulduktan sonra birlikte tanımlamaya çalışılması
Strateji		Yukarıda konusu verilen DÖEH'de mentör geri bildirimlerinde ***ana fikri belirleme stratejisinin*** geliştirilmesi ve ***metindeki önemli olayların belirlenmesi*** stratejilerine odaklanmıştır.

Geçerlik komitesi ile geri bildirimler ve mentörün genel durumunun tartışıldığı son toplantı gerçekleştirilmiştir.

20.05.2015 tarihinde geçerlik komitesi mentörü, geri bildirim verirken hataların açık ve net bir şekilde ifade edilmesi ve öz değerlendirmesini hatırlamasında ısrarcı olunması konularında değerlendirmiştir.

5. Adım: Bağımsız Uygulama Ve Videodan İzleyerek Geri Bildirim Verme bu adım, öğretmenin üç DÖEH'yi bağımsız olarak planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. 28.04.2015 tarihinde geçerlik komitesi toplantısında öğretmenin DÖEH uygulamalarındaki gelişimini ortaya koyabilmek için son haftanın konularını ve sunulacak DÖEH konularını bağımsız olarak belirlemesi, planlaması ve uygulamasına karar verilmiştir. Bu karardan sonra, öğretmen mayıs ayı konularını belirleyip 04.05.2015'deki toplantıda çizelgeyi genel eğitim sınıf öğretmenine sunmuştur (EK D). Öğretmen DÖEH uygulamalarının son haftası konuları bağımsız belirleme, planlama ve uygulama yapmıştır. Öğretmen, mentör ile geri bildirim toplantılarında DÖEH uygulamalarına yönelik yansıtmalar yapmıştır. 25.05.2015-29.05.2015 tarihleri arasındaki bir haftanın tüm DÖEH derslerini uygulamıştır (Şekil 18).



Şekil 18. Öğretmenin Tüm Dersleri Planlayıp Uygulaması

Öğretmenin 29.05.2015 tarihindeki uygulaması, anı inceleme konulu Türkçe DÖEH'sidir. Bu uygulama 41'50''sürmüştür.

İÇEM Destek Özel Eğitim Hizmeti Yansıtma Formu					
Uygulama	**:**	29.05.2015			
Değerlendirme	**:**	29.05.2015/Video kaydı /13'21''	**Ders**	**:**	Türkçe
Konu	**:**	Anı yazma			
Materyal	**:**	Anı örneği metin, 50x70 kağıt, kalem			
Öğretmenin yansıtmaları		Anı ile ilgili grup tekrarı yaptırabileceği			
Mentörün Geri Bildirimleri		***Plana yönelik geri bildirim*** Girişte 'anı nedir?' sorusu yerine direk örnekten başlamanın cesaretlendireceği ve ipucu sağlayacağı ***Uygulamaya yönelik geri bildirim*** Anının özelliklerini kaydetmesi Bilgi ve öykü metinleriyle karşılaştırılarak kısa yazılar olduğunun vurgulaması			
Strateji		Yukarıda konusu verilen DÖEH'de öğretmen uygulamasında amaçladığı stratejileri gerçekleştirebildiği için mentör **stratejilere yönelik** geri bildirim vermesi gerekmemiştir.			

Mentörün 5. Adıma Yönelik Görüşleri

Öğretmenin uygulamalarına kitaptaki kazanımlarla birlikte, oradaki metinleri uyarlamadan kullanmaya başladığı, örnekten yola çıkarak planlama yapmaya başladığı, öğrencilere düşünmeleri için süre verdiği görülmektedir.

Destek eğitim odasındaki derslerin planlanması işin en büyük bölümünü oluşturmaktadır. Planlama hangi dersin, ne kadar zaman uygulanacağının yanı sıra planlamayı öğrenci ihtiyacına göre belirlerken konuyu nasıl ele almak gerektiğine yönelik de düşünmeyi gerektirmektedir. Mentör, uygulamaların bir bölümünde, geleneksel işitme engelliler öğretmeni bakış açısını bırakıp başka açılardan bakmaya yönelik bir direnç gösterdiğini ve bu durumun öğrencilerin ilerlemelerini de olumsuz yönde etkileyebileceğini fark etmiştir.

Mentör tarafından plan yapılırken ya da öğretmenin planlarına dönüt verilirken öğrencilerin ele alınan konuda neleri bilmelerinin işlerine yarayacağı konusunda yönlendirmeler yapılmaya başlanmıştır. Başlangıçta mentör, kendisi karşılaştırmalar yaparak konuyu kısaca ele alırken öğretmene konuyu tümüyle ele almasını söylemiştir. Mentör, lisans derslerinde öğrencilere söylediği "*karşılaştırma yaparak birçok şeyi öğrenip öğrenmediğimizi belirleyebiliriz"* sözünü kendi mentörlük deneyiminde kullanmadığını görerek bu konudaki bakış açısını sorgulamıştır. Mentörün kaynaştırma uygulamalarındaki gereksinimleri, deneyimi

daha az bir öğretmene aktarma konusunda geçerlik komitesinin değerlendirmeleriyle giderek daha strateji odaklı geri bildirimler verebildiği görülmüştür.

Katılımcıların Sürecin Katkılarına Yönelik Görüşleri

Araştırma sürecinin paydaşlara katkıları, bulguların her aşamasında görülebilmektedir. Mentörün gelişimi ve görüşleri, her aşamanın içinde "Mentörün Sürece Yönelik Görüşleri" başlığı altında sunulmuştur. Geçerlik komitesi üyelerinin, sürece yönelik görüşlerini geçerlik komitesi toplantılarında ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenin mesleki gelişimine yönelik katkılar, uygulamalara başladığı *Gelişim Süreci*nde yer alan "İÇEM Destek Özel Eğitim Hizmeti Yansıtma Formu"ndan izlenebilmektedir.

Bununla birlikte öğretmen 19.06.2015 tarihinde yapılan görüşmede, bu katkıları dile getiren ifadelerde bulunmuştur. İzleyen paragrafta sürecin öğretmene katkılarına yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmen, planlama konusunda gelişme gösterdiğini belirtmiş, bilgilendirme toplantılarında edindiği bilgileri, uygulamada görme şansı yakaladığını belirtmiştir. Lisans programında kaynaştırma uygulamalarına fırsatı olmamasından dolayı bu deneyimi yaşamasının kendisi için önemli katkıları olduğunu ifade etmiştir. Destek özel eğitim hizmetleri programına ve planlanmasına yönelik çok şey öğrendiğini belirtmiştir. Öğretmen, akademisyen olarak edindiği deneyimleri üniversite öğrencileriyle paylaşabileceğini, kendi deneyimleri olduğu için bu konuda hiç zorlanmayacağını vurgulamıştır. Kişisel olarak iletişim kurmaya yönelik deneyim kazandığını, özellikle görüşme yaparken etkileşim örneği görmesinin kendisi için büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmen deneyimlediği çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirebileceğini ifade ederken buna gerekçe olarak materyal hazırlama, metin uyarlama gibi çalışmalar yapmasının, özellikle son haftalarda bağımsız uygulamalar yaparak değerlendirilmesinin çok büyük katkısı olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen süreçte yaşadığı zorlukları; iş yükünün çok olmasının hazırlık için çok kısa zaman ayırmasına neden olduğu, planlamaya, materyal hazırlamaya daha fazla zaman ayıramadığı için yaptığı işin içine tam olarak sinmediğini şeklinde ifade etmiştir. Bu programa yönelik öneri olarak da birinci dönem başlayıp bir süre ara verilen gözlem sürecinin, birinci dönemin tamamında sürmesini istediği şeklinde dile getirmiştir (*Ses kaydı,* 19.06.2015).

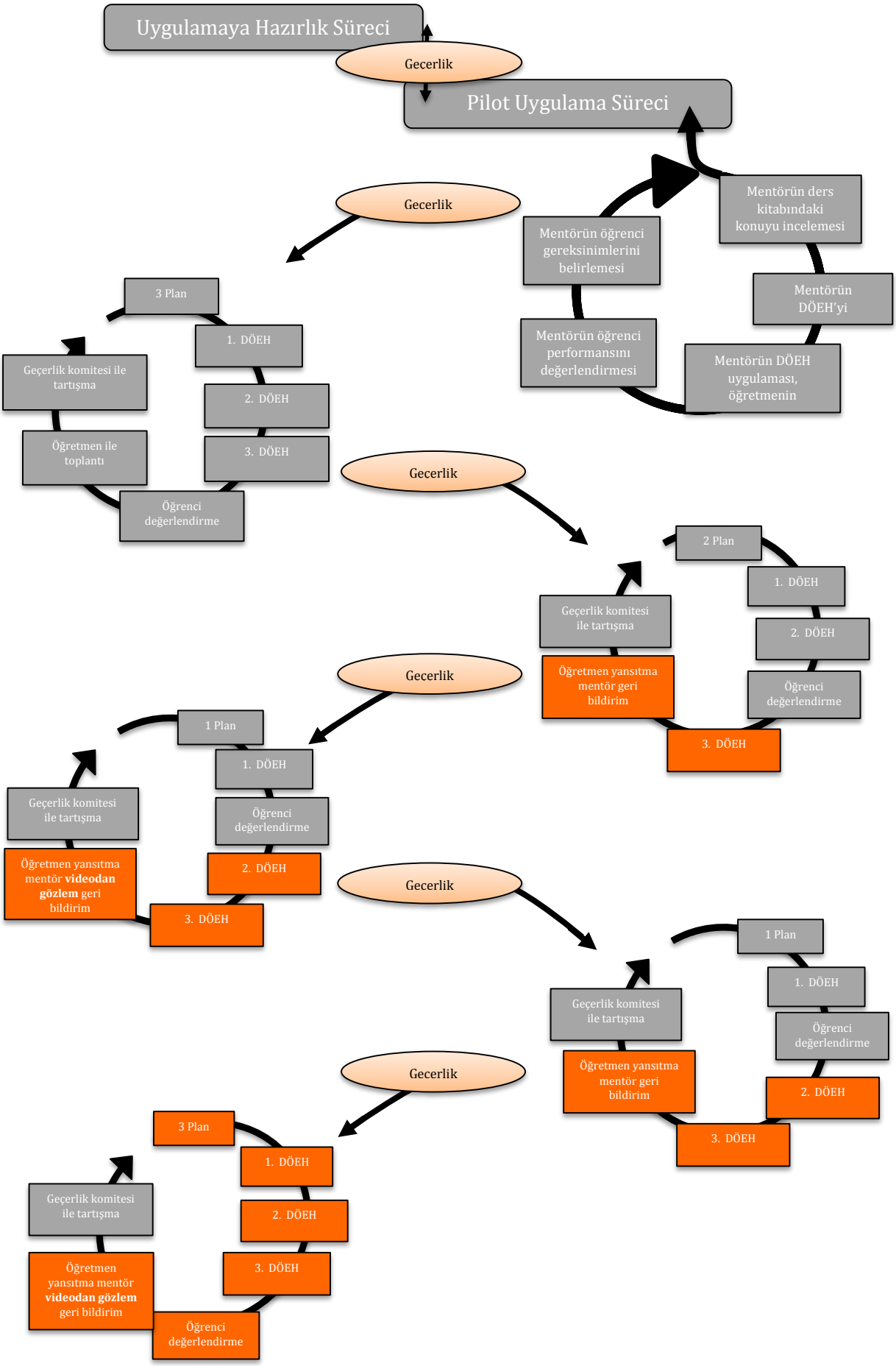
Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere sunulan destek özel eğitim hizmetlerine yönelik genel eğitim sınıf öğretmeninin görüşlerini almak üzere 27.05.2015 tarihinde 14 dakika 30 saniye süren genel eğitim sınıf öğretmeni, öğretmen ve mentörün görüşmesinde:

DÖEH'nin çok faydalı olduğunu "*Sizin oraya gitmeleri çok gerekli ve faydalı. Çünkü neden yani ben onlar için sınıfta özel bir program uygulamıyorum sonuçta... Özel bir destek verildiği için özellikle Emre üzerinde müspet etkileri var özellikle..."* şeklinde ifade ettiği görülmüştür. DÖEH'nin sunulmasının gerektiğini "*Kesinlikle var. Evet. Destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına gerek var..."* olarak ifade etmiştir. Kaynaştırma ortamındaki işiten yaşıtlarının desteklenmesinin gerektiğini "*Yani birebir eğitim söylediğiniz bana, öyle diyorlar ona. Şimdilik rehberlikler filan öyle tavsiye ediyor. Siz destek eğitim diyorsunuz. Kesinlikle faydası olur."* Şeklinde belirtmiştir. Kaynaştırma ortamında DÖEH sunulmadan devam edebileceklerini, ancak başarılarının etkileneceğini "*... Not olarak düşündüğümüzde, elbette belki bu notlara ulaşamazlar. Ama vasat ve vasatın altı, evet. Yani 100 değil de 60'lık."* olarak belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünü sağlamayı önemsediğini, "*Ama ben bunu sınıfın geneline hissettirirsem, bu sefer şey olabilir, bu çocuklara karşı bakış açısı değişebilir. Ama onları normalmiş gibi görüyorum. Hem onlar kendini normal hissetsin ki amacı bu değil mi kaynaştırmanın? Öyle görüyorum."* şeklinde ifade etmiştir. DÖEH'ye yönelik ne istediğine yönelik önerisini "*Odanızın burada olmasını... Daha kolay ulaşma, daha kolay… Şimdi diyelim Melda ile bir sorun yaşadım ben. Bir şey gönderdim mi size? Hayır! Ama burada olsaydınız, sorunu o anda paylaşabilirdik. Siz de daha yakından görme hatta anında yaparak yaşayarak görme şansınız da olacaktı..."* şeklinde ifade etmiştir.

DÖEH'de, öğretim stratejileri doğrudan açıklanarak kullanılması öğrencilerin kendilerinden isteneni anlamalarını, stratejiyi kullanarak konuyu anlamlandırmalarını desteklemektedir. Öğrencilere öğrendiği stratejinin ne olduğuna, bu stratejinin nasıl ve hangi durumlarda kullanılacağına yönelik açıklamalar yapıldığında öğrencilerin beceriyi kazanmaya yönelik motivasyonlarının arttığı görülmektedir (Güven, 2004; Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1986). İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde yapılan deneyde, öğrencilerin buzun 0°C olduğunu görünce çok şaşırdıkları, sonra ısınan suyun iki dakikada termometre ile ölçüldüğünde 70°C'ye ulaştığını görerek deneyin sonucunu ifade ederken Emre *"Şöyle yazalım; maddelerin ısınınca eridiğini gördük"* diyerek katkıda bulunmuştur. Melda'nın deneyin dışarı

asılmasını istediği için çok dikkatli ve güzel yazdığı, hemen koridora asılmasını istediği, asmak için zaman kalmayınca *"Pazartesi gelir bakarım,"* diyerek okuluna gittiği gözlenmiştir (*Video*,19.12.2014; *Araştırmacı günlüğü,* s. 47*).* Öğrencilere destek eğitim çalışmasında en çok neyi beğendiklerini yazmaları istendiğinde, Emre ile Melda'nın Türkçe ve Fen derslerinden hoşlandıklarını yazdıkları görülmüştür (*Belge*, 05.06.2015).

Sonuç olarak bu araştırma kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye mentörlük sürecini, bu süreçte yaşanan sorunları ve sürecin mentör ile eğitimciye katkılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sürecin hazırlık, pilot uygulama ile kuramsal bilgilendirme ve uygulama (eşgüdümlü çalışma ve gelişim) aşamalarından oluştuğu görülmektedir. Hazırlık aşamasında, işitme engelliler öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında çalışması için sahip olması gereken yeterlikler ortaya konmuştur. Hazırlık sürecinin ardından gerçekleşen pilot uygulama sürecinde, mentör ile destek özel eğitim hizmeti sunacak eğitimcinin sorunları ve gereksinimleri belirlenmiştir. Kuramsal bilgilendirme ve uygulama aşamasında, mentör ile eğitimcinin uygulamaları eş zamanlı gerçekleşmiştir. Bu son aşamadaki bulguların analizi sonucunda etkili mentörlük sürecinin önkoşullarından birinin öğretmenlik deneyimi, diğerinin ise kuramsal bilgi olduğu belirlenmiştir. Mentörün, bu süreçte planlamaya yönelik bakış açısını zenginleştirme, odaklanacağı geri bildirimleri seçme, stratejilere yönelik geri bildirim verme açısından gelişme gösterdiği gözlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik deneyimi ile mentörlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri birleştirmeye yönelik deneyimler edinmiştir. Yetişkine bilgiyi aktarma konusunda gelişme göstermiştir. Eğitimcinin destek eğitim uygulamasını yürütmesi için gereken temel koşulları deneyimlemesini sağlamıştır. Destek hizmet sunan öğretmenin ise destek özel eğitim hizmetini planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında gelişim gösterdiği görülmüştür. Şekil 19'da araştırmadaki mentörlük sürecinin genel işleyişi yansıtılmıştır.



Şekil 19. Mentörlük sürecinin genel işleyişi

TARTIŞMA

Kaynaştırma uygulamalarının destek özel eğitim hizmetleri ile birlikte yürütülmesi gerektiği, bu hizmetleri sunan öğretmenlerin nitelikleri ve mesleki gelişime olan ihtiyaçları alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Friedman ve Phillips, 2001; Hunzicker, 2011; Odabaşı, 2013; Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004; Wei ve diğ., 2009). Diğer yandan öğretmenlerin bu ihtiyaçlarını destekleyecek mentörlerin mesleki gelişim süreçlerinin de önemli olduğu belirtilmektedir (Bullough, 2005; Dinkelman, Margolis ve Sikkenga, 2006; Koballa ve diğ., 2010; Langdon, 2013; Orland-Barak, 2001).

Bu araştırmada alanyazında belirtilen ihtiyaçlardan yola çıkılarak, kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere DÖEH sunan eğitimcinin, mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen araştırma sürecinin sonunda, (a) *Araştırmacının destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye mentörlük süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?* (b) *Mentörlük sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir?* ve (c) *Mentörlük sürecine yönelik katılımcıların görüşleri nelerdir?* sorularına yönelik elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Mentörlük sürecinde araştırmanın katılımcılarının niteliklerinin, araştırmanın sonuçlarını doğrudan etkilemesi nedeniyle; katılımcı özellikleri, rol ve sorumlulukları öncelikle ele alınmıştır.

Bu araştırmada temel rolü mentörlük olan ***araştırmacı***nın, 21 yıllık işitme engelliler öğretmenliği ve 16 yıllık destek eğitim öğretmenliği deneyimi bulunmaktadır. Mentörlerin; alanına yönelik bilgi birikimi, öğretmenlik ve model olma deneyimi, eğitim ve araştırma alanlarında yeterli olmasının *mesleki yeterlik ve deneyim* açısından önemli olduğu bilinmektedir (Gilles and Wilson, 2004; Hussain, 2009). Mentörlük için öğretmenlik deneyiminin önemli olduğu ve mentörlerin mesleki gelişim sürecinde bu deneyimlerini etkin olarak kullanabildikleri alanyazında desteklenmektedir (Orland-Barak, 2001). Mentörün gerçek uygulamaların içinde yer almasının, öğretmen eğitimcisi kimliğinin gelişimini sağlayan bir güç olduğu belirtilmektedir (Dinkelman, Margolis ve Sikkenga , 2006). Bu özellikleri taşımayan ya da farklı bilgi düzeyinde bulunan, farklı öğrenme stillerini benimsemiş mentörlerin, SMG sürecini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Koballa ve diğ., 2010). Ayrıca araştırmacının, destek eğitim odası hizmetine yönelik yüksek lisans tezi

olmasının ve İşitme Engellilerin Öğretmenliği Programındaki öğretmenlik uygulamalarını yürütmesinin, mentörlük sürecine uyumunda etkili olduğu düşünülmektedir. Mentörün bu deneyimleri, alanyazında özel eğitim alanında mentörlük yapacak mentörlerin, en az üç yıllık öğretmenlik deneyimi olan, yapıcı ve iletişim becerileri güçlü, bilgili ve deneyimli özel eğitimcilerden seçilmesi gerektiği bilgisiyle paralellik göstermektedir (Müller ve Burdette, 2007).

Araştırmacı, araştırmacı rolüyle alanyazında eylem araştırmasının sistematik döngüsü olarak belirtilen (Johnson, 2012); alanyazını tarama, veri toplama, analiz etme ve yansıtmalar yapma, sorunları belirleme, çözüm önerileri üretme, yeni eylem planları yaparak geçerlik komitesine sunma ve mentörlük gelişimine yönelik değerlendirme toplantılarına katılma sorumluluklarını yerine getirmiştir. Araştırmacı uygulama sürecinde, deneyimli öğretmen ve mentör olarak rol almıştır. *Deneyimli öğretmen* olarak alanyazında belirtildiği şekliyle (Chambers, 2015; Drame, 2010; O'Gorman ve Drudy, 2011; Volt, Sims ve Nelson, 2010), DÖEH programını düzenleme, genel eğitim öğretmeniyle işbirliğiyle çalışarak öğrenci performansını ve gereksinimlerini belirleme, destekleyici materyal hazırlama, okul programını gözden geçirerek, DÖEH'yi planlama, uygulama, değerlendirme ve ailelerle görüşme konularında öğretmene model olma sorumluluklarını yerine getirmiştir.

Araştırmacı *mentör* olarak öğretmenle görüşme yapma, bilgilendirme toplantıları düzenleme, öğretmenin DÖEH'sini gözleme, onun değerlendirmelerini kayıt etme, uygulamasına ve değerlendirmelerine yönelik geri bildirimde bulunma sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmıştır. Bu sorumluluklar, alanyazında mentörlük sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesinde sahip olunması gereken özelliklerden olan *mesleki yeterlik ve deneyim, iletişim becerileri* içinde yer almaktadır (Ambrosetti ve Dekkers 2010; Foster ve McLeod, 2004; Gilles and Wilson, 2004; Hussain, 2009; Larkin, 2013; Llyod, Wood ve Moreno, 2000; Orland-Barak, 2010; Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004). Mentör, eğitimci ile DÖEH uygulaması sonrasında yaptığı toplantılarda, zaman zaman eğitimcinin bilgi ve deneyimlerden yararlanmıştır. Bu durum, mentörlüğün yeni öğretmen ile 'birlikte düşünen' ve 'birlikte öğrenen' yapısıyla paralellik göstermektedir (Feiman-Nemser, 2012).

Mentörün araştırma sürecinde, alanyazında belirtildiği gibi, özellikleri açısından, öğretmene rol model olmaya istekli, öğretmenlik mesleğini benimseyen, mentörlüğün eğitim öğretim uygulamalarını geliştireceğine inanan, bilgi ve

düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşan ve yeni problem durumlara çözüm bulmaya odaklı *tutum ve karakter* özellikler sergilediği söylenebilir (Ambrosetti ve Dekkers 2010; Foster ve McLeod, 2004).

Araştırmaya destek eğitim öğretmeni olarak katılacak ***eğitimci*** belirlenirken, katılımcının gönüllü olmasına ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümünden mezun olmasına dikkat edilmiştir. Bunun nedeni olarak, Nougaret, Scruggs ve Mastropieri'nin (2005) öğretmenlik uygulamalarına yönelik araştırmalarında, özel eğitim lisansı bulunan öğretmenlerin planlama, hazırlık, sınıf ortamını düzenleme ve öğretim uygulamalarındaki başarısını vurgulayan araştırma sonuçları gösterilebilir. Eğitimcinin işitme engelli öğrencilerle, yatılı bir okulda, kısa süreli öğretmenlik deneyimi olmasının, destek eğitim odasındaki farklı uygulamalara uyum sağlamasında katkı sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında yeni öğretmenlerin planlamaya, öğretime ve uygulamalara katılarak güçlü bir mesleki ilişki, işbirliği ve açık bir iletişim ile mesleki gelişim sağlayabileceği (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010; Aspfors ve Fransson, 2015) bilgisi doğrultusunda bu araştırmada eğitimci, deneyimi az işitme engelliler öğretmeni olarak mentörün DÖEH uygulamalarını gözleme ve kayıt etme, planlama ve değerlendirme sürecine aktif bir *gözlemci* olarak katılmıştır. Bununla birlikte eğitimciye genel eğitim öğretmeni ve ailelerle görüşmelere katılma rol ve sorumlulukları verilmiştir. Alanyazında işitme engelliler öğretmenlerinin öğrenci gereksinimlerine göre dersleri planlayabilme, işitme engelli öğrencinin dil, akademik ve sosyal alanlarda gereksinimlerini destekleyici BEP geliştirme, öğrenmeye yardımcı araç ve gereçler oluşturabilme gibi temel yeterliklere sahip olarak mezun oldukları belirtilmektedir. (Feng ve Sass, 2009; Garberoglio, Gobble ve Cawthon, 2012; O'Gorman ve Drudy, 2011; Savolainen ve diğ., 2012). Araştırmaya katılan öğretmen de, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından mezun olması nedeniyle *uygulamacı* rolüyle araştırma süresince DÖEH'yi planlama, materyal belirleme, uygulama, sonrasında öğrenci performansını ve gereksinimlerini belirleme, kendi DÖEH'sine yönelik öz değerlendirme yapma gibi sorumluluklarını yerine getirme konusunda zaman içinde olumlu gelişmeler göstermiştir.

Araştırmadaki ***geçerlik ve güvenirlik komitesi üyeleri***nin, mentörlük sürecine yönelik deneyimleri olan uzmanlardan oluşmasının, araştırma sürecinde oluşan problemlerin kolaylıkla çözülmesinde, mentörlük sürecinin aşamalarına karar verilmesinde ve mentörün yeterliklerinin desteklenmesinde etkili olduğu

düşünülmektedir. Geçerlik ve güvenirlik komitesinin bu rolünün, alanyazında mentörlerin bir çalışma grubuna dahil olarak mesleki gelişim gösterdiklerine yönelik araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Bullough, 2005; Kış, 2007; Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010).

Genel eğitim sınıf öğretmeni, sınıfında destek eğitim odasına gelen işitme engelli öğrenciler olması dolayısıyla araştırmada yer almıştır. Ulusal alanyazında genel eğitim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya dahil olan öğrencilerin özelliklerini bilmemelerine, iş yüklerindeki artışa bağlı olarak olumsuz ve ilgisiz tutumlar sergilemelerine bu öğrencileri sınıflarına kabul etmekte isteksiz olmalarına yönelik (Akay, 2014; Batu, 2000; Gök, 2013; Güleryüz, 2009; Gürgür, 2008; Hasanoğlu, 2013; Kargın ve Baydık, 2002; Özhan, 2000; Sadioğlu, 2011; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Turhan, 2007; Uzun, 2009) birçok araştırma sonuçlarına rağmen, katılmcı genel eğitim öğretmeni DÖEH'nin yürütülmesinde yapılan aylık ve anlık kısa toplantılardaki görüş ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlamıştır.

Araştırmacının, 2014-2015 öğretim yılında İÇEM'de destek eğitim öğretmeni olarak çalıştığı ***işitme engelli öğrenciler*** de araştırmanın doğal katılımcılarıdır. Araştırmadaki işitme engelli öğrenciler özel olarak seçilmemekle birlikte, sahip oldukları özellikler açısından araştırmaya olumlu katkılar getirmişlerdir. Bu öğrenciler, alanyazında önerildiği gibi (Marschark ve Hauser, 2012 Larsen ve diğ., 2012; Mastropieri ve Scruggs, 2010) erken cihazlandırılmış, İÇEM'de alan uzmanları tarafından aile eğitimi almış, İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümünden mezun, İÇEM'de hizmetiçi eğitim ve danışmanlık almış ve almaya devam eden öğretmenler tarafından işitsel sözel yöntemle okulöncesi eğitimlerini tamamladıktan sonra, akademik becerileri değerlendirilerek kaynaştırma ortamına yerleştirilmişlerdir. Öğrenciler, kaynaştırma ortamına yerleştirildikten sonra da aynı öğretmenler tarafından, her gün düzenli olarak destek eğitim hizmeti almaktadırlar.

Araştırmanın ilk aşaması olan ***Mentörlüğe Hazırlık Süreci***nde mentör tarafından kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmetleri sunacak öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler, rol ve sorumluluklar belirlenmiştir. Bu belirlemenin nedeni, öğretmen yeterliklerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısı için ön koşullardan biri olmasıyla açıklanmaktadır (Loreman ve diğ., 2014; Willis, 2009).

Araştırmacı tarafından katılımcıların, araştırmanın yürütüleceği yerin ve süreçte yararlanılacak veri toplama tekniklerinin belirlenmesiyle Hazırlık Süreci sona

ermiştir. Bu süreçte tartışmanın başında belirtilen kriterleri taşıyan eğitimci belirlendikten sonra eğitimcinin hazırbulunuşluk düzeyini ortaya koyacak bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme ile eğitimcinin performansı ve ihtiyaçlarına uygun bir uygulama süreci planlanmasına katkı sağlamıştır. Bu belirlemeden sonra Pilot Uygulamaya geçilmiştir.

Pilot Uygulama Süreci, mentörün DÖEH'yi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine, geçerlik komitesinin kararıyla eğitimcinin gözlemci olarak katıldığı aşamadır. Ancak bu aşamada, mentörün DÖEH'ye yönelik planlama deneyimini DÖEH hizmeti sunacak öğretmene aktarma konusunda problem yaşaması, bu problemi geçerlik komitesine danışmasına neden olmuştur. Bu durum, alanyazında Koballa ve diğerlerinin (2010), mentörlerin kendi deneyimleri ve bilgilerini nasıl aktaracakları konusunda kılavuza ihtiyaç duyduklarına yönelik araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Mentör olarak araştırmacı hazırlık aşamasında olduğu gibi eğitimciye rehberlik ve geri bildirim verme konusundaki yeterliklerini sorgulamaya devam etmiştir. Bu bulgu, alanyazında mentör olarak deneyimli olmanın önemli olduğu, ancak mentörlerin bir mesleki gelişim sürecinden geçmelerinin gerektiği bulgularıyla örtüşmektedir (Gürgür, 2011; 2013).

Araştırmanın Pilot Uygulama Sürecinden sonra başlayan, ***Kuramsal Olarak Bilgilenme ve Uygulama Süreci***nde de mentörün mesleki gelişim sürecinin desteklenmesine devam edilmiştir. Bu süreç geçerlik komitesinin verdiği önemli bir karar ile Eşgüdümlü Çalışma Süreci ve Gelişme Süreci olarak birbirini izleyen iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu kararın önemi, eğitimcinin uygulama öncesinde kaynaştırma ve DÖEH'ye yönelik kuramsal bilgi sahibi olması sağlandıktan sonra DÖEH uygulamalarına başlaması olarak açıklanabilir.

Eşgüdümlü Çalışma Süreci, eğitimci ile mentörün eş zamanlı gerçekleştirdikleri uygulamalardan oluşmuştur. Eş zamanlı yürütülen aşamalardan birisi, DÖEH sunacak eğitimcinin konu ile ilgili kuramsal temellerinin sağlamlaştırılmasıdır. Alanyazında bu bulguya benzer öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kuramsal temeller konusunda da yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Garberoglio, Gobble ve Cawthon, 2012; Hunt ve diğ., 2013; O'Gorman ve Drudy, 2011; Savolainen ve diğ., 2012). Dolayısıyla işitme engelliler öğretmeninin kaynaştırma uygulamaları, DÖEH'nin önemi, planlanması, sunulması ve değerlendirilmesine yönelik önemli kazanımlar elde edilebileceği bir program uygulanmıştır. Alanyazındaki özel eğitim öğretmenlerinin

niteliğinin ve bilmeleri gereken kuramsal çerçevenin geliştirilmesi ve *işleyişe yönelik bilgi sahibi olma yeterliği* gereksinimlerinden (Sindelar, Brownell ve Billingsley, 2010) yola çıkılarak öğretmeni bilgilendirme toplantılarının içeriği oluşturulmuştur. Bu aşamanın sonunda öğretmenle yapılan görüşmede, işitme engelliler öğretmeninin kuramsal temellerinin güçlendiği gözlenmiştir.

Araştırmanın Eşgüdümlü Çalışma Sürecinde gerçekleştirilen ikinci aşama ise mentör olarak araştırmacının mesleki gelişim gereksinimi olarak ortaya çıkan, DÖEH'nin planlanmasına yönelik geçerlilik komitesi ile sistematik tartışma ve bilgi paylaşımını içeren toplantılarıdır. Bu toplantılarda ortaya çıkan BEP gereksinimi, mentör ile geçerlilik komitesi üyelerini BEP geliştirmeye yönlendirmiştir. BEP geliştirme süreci; destek özel eğitim hizmetlerinin içeriği; genel eğitim sınıf öğretmeni ile işbirliği kurularak dönemlik (BEP) hazırlanması, özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanması ve değerlendirilmesi döngüsüyle gerçekleştirilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2010; Loreman ve diğ., 2014; Willis, 2009).

Bu araştırmada BEP geliştirilmesine yönelik problemler yaşanmıştır. Araştırmanın başında MEB'te işitme engelli öğrencileri için önerilen BEP örneklerinden yola çıkılarak hazırlanan BEP kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu BEP'in, çok genel amaçlar içerdiği görülmüştür. Araştırmacı, araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamaya yetecek bilgiyi bulamamıştır. İlkokul 4. sınıf düzeyinde ve işiten akranlarına benzer gelişim gösteren öğrenciler için, akademik destek sağlayacak örneklere rastlanmamıştır. Bu durum, BEP konusunda ulusal alanyazındaki araştırma sonuçlarında, genel eğitim sınıf öğretmenlerinin BEP'i iş yükü olarak görmesi, BEP örneklerinin genel ifadeler içermesi, örneklerin akademik bilgiyi desteklemekten çok davranış, iletişim ve sosyal becerilere odaklı oluşu, işitme engelli öğrencilerin düzeylerine uygun BEP hazırlanmayışı şeklinde sıralanabilecek sorunlarla da benzerlik göstermektedir (Akay, 2011; Akdemir- Okta, 2008; Ayata-Baran, 2007; Erdiken, 2001; Güleryüz, 2009; Gürgür, 2008; Kargın ve Baydık, 2002; Kayaoğlu, 1999; Özhan, 2000). Ayrıca Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesindeki;

> "Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu Yönetmeliğin 26 ncı ve 27 nci maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır" (s. 9).

ifadelere rağmen BEP uygulamalarının sistematik olarak gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bu ihtiyaçtan dolayı mentör ile geçerlik komitesi tarafından bir BEP taslağı hazırlama sürecine başlanmıştır.

DÖEH uygulamalarında kaynaştırma ortamındaki Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri gibi temel derslerin bir konu başlığı altında birçok alt başlığı içeren bilgiler içermesi nedeniyle 40 dakikalık oturumlar şeklinde gerçekleştirilen DÖEH uygulamalarında bir konunun alt başlıklarının tamamını işlemek mümkün olmamıştır. DÖEH'de öğrenci sınıf dışına çıkarıldığı için bu oturumların sayısını artırmak ise kaynaştırma ilkesine ters düşmektedir (Mastropieri, 2010).

DÖEH için yapılan BÖP'ün; ders saatinin kısa oluşu, yazılan planın sınıf içinde yapılan eğitim planlamalarından farklı olmasını gerektirmektedir. Bu durumda öğretmenin lisans programından itibaren kazanmaya başladığı materyal, plan hazırlama, uygulama bilgilerinin çok faydalı ve gerekli olduğu, ancak BÖP hazırlığı için yeterli olmadığı görülmektedir. Alanyazında BÖP'ün öğrencinin dil, iletişim, okuma ve yazma becerilerine yönelik gereksinimleri ve kaynaştırma ortamındakilere paralel; hedef, amaç, strateji, yöntem, teknik ve materyalleri içermesi gerektiği belirtilmektedir (McNamara, 1986).

Strateji öğretimi amacının bağımsız öğrenmeye teşvik etmek olduğu bilinmektedir (Güven, 2004), bu stratejilerin kullanılması ve kullanılırken doğrudan öğretilmesi, öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Öğrencilere stratejinin ne olduğuna, öğrendiği stratejinin nasıl ve hangi durumlarda kullanıldığına yönelik açıklamalar yapıldığında, öğrencilerin becerileri kazanmaya yönelik motivasyonlarının arttığı belirtilmektedir (Palincsar, Ogle, Jones ve Carr, 1986). İÇEM'de dil gelişimleri, akademik ve iletişim becerileri akranlarına yakın düzeyde olan işitme engelli öğrenciler kaynaştırma ortamına yerleştirilmektedirler. Öğretmen Kılavuz Kitaplarında amaçlanan becerileri, işiten öğrencilerin kazanmaları için hazırlanan etkinlikler yeterli olmaktadır. Ancak işitme engelli öğrenciler için bu etkinlikler önemli ve gerekli olmakla birlikte yeterli olmamaktadır. Çünkü alanyazında da belirtildiği gibi işiten öğrenciler, öğretmenin öğrettiği stratejileri genelleme yaparak kullanabilirken işitme engelli öğrencilerin aynı stratejileri kullanabilmeleri için farklı bağlamlarda birçok kez tekrar etmelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Palincsar ve diğ., 1986; Schirmer, 2000). Bu nedenle BEP ve BÖP işitme engelli öğrenciler için önem kazanmaktadır. Ayrıca strateji öğretiminin sistematik yapılması ve farklı etkinliklerde tekrar edilmesi önemlidir. Tüm bu

gereksinimlerden dolayı bu araştırmada, DÖEH uygulamalarında stratejilere odaklı öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama alanyazında, destek eğitim odası öğretmenlerinin stratejilere odaklandıkları araştırma sonuçlarıyla da destelenmektedir (Gelzheiser ve Meyers, 1991). Ayrıca mentörün bu toplantılarda edindiği bilgileri, eğitimciyle gerçekleştirdiği kuramsal bilgilendirme toplantılarına transfer etmesinin, kuramsal bilgilendirme sürecinin niteliğini artırdığı düşünülmektedir. Bu toplantılar ile mentörün DÖEH'nin planlanması konusunda mesleki gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Bu gelişim, mentörlerin danışanlarının kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklerken kendi deneyimlerini geliştirdikleri ve yeniledikleri bir mesleki gelişim süreci yaşadıklarına yönelik araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Ehrich, Hansford ve Tennent, 2004; Glassford ve Salinitri, 2007). Mentörün geçerlilik komitesi üyeleri ile haftalık düzenli olarak çalışması, öğretmene kuramsal bilgileri aktarırken önereceği kaynakları belirlemesi ve bu çalışmaların eş zamanlı olarak yürütülmesi, bu olumlu sonuçların ortaya çıkmasını desteklemiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi ile ortaya çıkan bir sonraki aşamanın ***Gelişme Süreci*** olduğu görülmektedir. Bu aşama, mentörün Eşgüdümlü Çalışma Süreci sonunda geçerlilik komitesine öğretmende ve kendisinde gördüğü gelişmeleri aktarması ile başlamıştır. Geçerlik komitesi mentörün gelişmeye yönelik bulgularından yola çıkarak öğretmenin DÖEH'nin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında kuramsal temellere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, planlamaya yönelik sorgulamalarının bir sonucu olarak ortaya çıkan 'yol haritası' (MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri) niteliğinde bir BEP taslağının hazırlanması ile mentörün uygulama içerikli bir sürece motive olduğu görülmüştür. Bu gelişmeler, uygulama ağırlıklı bir süreç olan Gelişme Sürecinin ilk adımına başlanmasını sağlamıştır.

Araştırmalar kaynaştırma ortamlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, yeni rol ve sorumlulukları olması nedeniyle mesleki yeterliklerinin sadece üniversitelerde hizmet öncesinde geliştirilmesinin yeterli olmadığını, hizmet sırasında da desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Allinder, 1994; Feng ve Sass, 2009; Sindelar, Brownell ve Bilingsley, 2010; Voltz, Elliot ve Harris, 1995; Voris, 2011). Bu nedenle bu araştırmanın Gelişme Süreci olarak adlandırılan aşamasında alanyazına paralel olarak öğretmenin hizmet sırasında mesleki gelişiminin sağlanması amaçlanmıştır.

Mentörlük sürecinin uygulama aşaması olan bu süreç, uygulamada geçerlik komitesinin kararlarıyla farklı adlarla birbirinden ayrılmıştır. Uygulamalar farklı adlarla ifade edilmekle birlikte tüm adımlarda mentörün DÖEH uygulamaları ile öğretmene model olması, öğretmenin mentörü gözlemesi, öğretmenin DÖEH uygulaması, mentörün öğretmenin DÖEH'sini gözlemesi ya da videodan izlemesi, öğretmenin DÖEH sonrasında performansına yönelik yansıtmalar yapması, mentörün öğretmene DÖEH uygulamasına yönelik geri bildirim vermesi ile sürdürülmüştür. Mentör geri bildirimlerinde öğretmen ile birebir çalışmıştır. Bu uygulama alanyazında, mentörlük uygulamalarında yüz yüze, sınıf dışı etkileşimlerle, planlanmış grup toplantılarıyla ya da tartışma gruplarıyla gerçekleştirildiğine yönelik görüşlerle paralellik göstermektedir (Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009).

Bu sürecin gerçekleştirebilmesinde uygulama öncesinde kuramsal bilginin öğretmenle paylaşılması büyük önem kazanmıştır. Bu süreçte öğretmenin DÖEH uygulamaları giderek artmış ve bağımsız gerçekleşmeye başlamıştır. Alanyazında belirtildiği gibi, öğretimde yardımın giderek azaltılarak öğretmenin bağımsız planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Vygotsky, 1978).

Alanyazında, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmene destek verme uygulamalarının sistemli olarak analiz edilmesinin, öğrenme öğretme süreçleri, materyal tasarımı gibi alanlardaki gelişim için önemli olduğu belirtilmektedir (Voltz, Sims ve Nelson, 2011). Öğretmenin bu süreçte DÖEH uygulamalarına yönelik BÖP oluşturmada problemler yaşadığı gözlenmiştir. Bu bulgu O'Gorman ve Drudy'nin (2011) özel eğitim öğretmenlerinin deneyimli meslektaşlarıyla birlikte yürütülecek bir mesleki gelişim sürecine ihtiyaç duydukları ve bu süreçte BEP geliştirme ve akademik becerilerin geliştirilmesinde stratejilerin öğretilmesine yönelik bilgilere gereksinim duymaları ile paralellik göstermektedir.

Uygulamanın başında mentör, öğretmenin DÖEH uygulamasını sınıf içinde gözlemlemiştir. Daha sonra alanyazında da belirtildiği gibi (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2007) mentör sınıftan çıkarak öğretmenin dersini videodan izlemiş ve dönüt vermiştir. Bu şekilde öğretmene anında, gereksinimine özel, olumlu ve düzeltici geri bildirimlerle öğretim bileşenlerinin birlikte değerlendirilmesinin, öğretmende olumlu ve kalıcı değişikliklere yol açtığı ifade edilmektedir (Calandra ve diğ., 2009; Capizzi, Wehby ve Sandmel, 2010; Cornelius ve Nagro, 2014).

Öğretmenin DÖEH'sine yönelik yansıtmaları, mentörün de öğretmene verdiği

geri bildirimleri geçerlik komitesiyle tartışması, her ikisinde de üstbilişsel farkındalık yaratarak uygulamalarını düzenlemelerine fırsat sağlamıştır (Pierce, 2003). Mentör geri bildirimlerinde *iletişim becerileri*ne yönelik öğretim stratejilerini etkili şekilde ifade etmeye, eğitimcinin yansıtmalarını dikkatle dinlemeye, yansıtmalar yapmaya ve anlamak için sorular sormaya, olumlu ve yapıcı eleştiriler yapmaya dikkat etmiştir (Larkin, 2013; Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004).

Araştırmadaki mentörlük uygulaması, alanyazında belirtildiği gibi yansıtma ve karşılıklı etkileşim ile bilginin yeniden inşa edildiği bir öğrenme-öğretme süreci olmuştur (Hudson, 2013). DÖEH sonrası yapılan değerlendirme toplantılarının, alanyazında belirtildiği gibi (Achinstein ve Fogo, 2015; Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009; Wei ve diğ., 2009), öğretmenin pedogojik bilgisinin gelişimine, DÖEH konu içeriklerini öğrenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmen ile mentörün uygulama döngüsü bu şekilde sürdürülürken mentörün öğretmene verdiği geri bildirimlere yönelik video örnekleri, geçerlik komitesi tarafından incelenerek verilen önerilerle mentörün mesleki gelişimine katkıda bulunulmuştur. Mentör tüm araştırma sürecinde *mesleki yeterlik ve* deneyimini geliştirmek için profesyonellerle iletişimini sürdürmüştür (Gilles and Wilson, 2004; Hussain, 2009). Mentör, geçerlik komitesinin eksik ya da hatalı geri bildirimde bulunduğuna yönelik ifadeleri olduğunda, bir sonraki değerlendirme toplantısında bu durumu telafi edecek açıklamalarda bulunarak, yansıtmacı ve hatalarından öğrenen bir tutum ve karakter özelliği sergilemiştir (Ambrosetti ve Dekkers 2010; Foster ve McLeod, 2004). Bu uygulama, alanyazında belirtildiği gibi süpervizörlerin (teacher educator/personel developer) mentörlerin mesleki gelişiminde, mentörlük uygulamalarını doğrudan gözlemek yerine, mentörlerin sunduğu bilgilere güvenmeleri ve mentörlere bilgileri sunduktan sonra bu bilgileri uygulamalarıyla birleştirme önerileriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca süpervizörlerin bu şekilde, mentörlerin rollerini ne kadar gerçekleştirdikleri ve uygulama başarıları konularında ölçüt görevi gördükleri ifade edilmektedir (Feiman-Nemser, Parker ve Zeichner, 1992; Lin, 2007; Wang ve Odell, 2002)

Bu araştırmada, destek özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan eğitimci ile mentörlük hizmeti sunan mentörün uygulamaları eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırma sürecinde eğitimcinin mesleki açıdan, mentör rolündeki araştırmacının ise mentörlük boyutunda gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Eğitimci ve mentördeki bu gelişmelerin, araştırmanın doğal katılımcıları olan işitme engelli öğrencilere katkı

sağladığı gözlenmiştir. Öğrencilerde sağlanan gelişim, alanyazındaki mentör-öğretmen etkileşiminin öğrencilere katkı sağladığını belirtilen araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Achinstein ve Fogo, 2015; Dempsey, Arthur-Kelly ve Carty, 2009; Wei ve diğ., 2009).

Bu araştırma, bir mesleki gelişim modeli olarak da kullanılan (Manesi ve Betsi, 2013) eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırması, verilerin süreçte analiz edilmesine, oluşan problemlerin süreçte çözülmesi için geriye dönüşlere ve ileri eylem planlarının hazırlanmasına fırsat veren döngüsel yapısı (Bogdan ve Biklen, 2007) nedeniyle araştırmadaki mesleki gelişim sürecinin ortaya konmasına fırsat vermiştir. Bununla birlikte, eylem araştırmalarının temel sınırlılığı olan genelleme yapılamaması, bu araştırma için de geçerlidir (Hesse-Biber ve Leavy, 2011; Stake, 2010). Dolayısıyla bu araştırma sürecindeki şartlar sağlanarak başka bir uygulama yapılsa bile, katılımcıların özellikleri, kurum ve bağlama özgü farklılıklar nedeniyle benzer sonuçlar elde edilemeyebilir. Yöntemin bu özelliğine rağmen bu araştırmanın, mentörlük uygulamaları gerçekleştirmek isteyen araştırmacılara, süreçte izlenecek yolu belirlemede yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada mentör, deneyimli öğretmen olarak eğitimciye model olmuş, onun yansıtmalarını dinlemiş, plan ve uygulamalarına geri bildirimde bulunmuş ve giderek aktif rol almasına fırsat vermiştir. Bu uygulama, alanyazında deneyimli öğretmen ile birlikte yeni öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyle önceleri sınırlı katılımda bulunarak, daha sonra eğitimde aktif rol oynayarak çalıştığı mesleki gelişim modellerinden biri olan ***Çıraklık/Yeni Öğretmen Eğitimi Modeli*** *(Apprentice Teaching)* uygulamalarıyla benzerlik göstermektedir (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010; Friend, 2015).

Araştırma sürecinde, mentörün mesleki gelişimi sağlanırken süpervizörler tarafından desteklendiği, kuramsal bilgilerinin geliştirildiği, uygulamalarına yansıtmalar yapmasının istendiği görülmektedir. Bu bulgular, bir mentörlük modeli olan ***teori ve uygulamayı birleştirme modeli*** ile benzerlik göstermektedir. Bu modelde; süpervizörler doğrudan gözlemler yerine mentörlerin sunduğu bilgilere güvenmekte, onların rollerini öğrenip öğrenmediğine ve uygulama başarılarına yönelik ölçüt görevi görmektedirler. Model; mentörün öğrenmeyi öğretirken yansıtma becerilerini geliştirmesini ve diğer mentörlerle etkileşimde bulunmasını teşvik etmektedir. Ayrıca, mentörün bilgilerini uygulamalarına yansıtttığı ölçüde başarılı olacağını belirtmektedir (Feiman-Nemser, Parker ve Zeichner, 1992; Lin, 2007; Wang

ve Odell, 2002).

Sonuç olarak bu araştırmada, mentörlük modeliyle eğitimcinin kuramsal standartlar ve yasalar konusunda bilgilendirilmesi, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi, DÖEH planlanması ve uygulanması sağlanmıştır. Bu aşamaların ve eğitimcinin uygulamalarına yönelik özdeğerlendirme yapmasının mesleki gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Bunula birlikte, bu araştırma sonuçları, mentörün öğretmenlik deneyiminin ve bu deneyimi yeni öğretmenin ihtiyaçları doğrultusunda aktarma becerisinin hem mentörün hem de öğretmenin mesleki gelişiminde önemli bir yeri olduğunu göstermiştir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularından yola çıkılarak izleyen bölümde gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Gelecekteki Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin destejklenmesi için mentörler yetiştirilebilir.
2. Öğretmenlerin mentörlük yoluyla mesleki gelişim süreçlerine katılmaları koşuluyla terfi etmelerini sağlanabilir.
3. Kaynaştırma ortamlarındaki eğitimin niteliğini arttırmak için destek özel eğitim hizmetlerini sunan özel eğitim öğretmenlerine SMG kapsamında mentörlük hizmeti sunulması önerilebilir.
4. Kaynaştırma ortamlarında görev yapacak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri bireysel gereksinimlerine odaklı olarak desteklenebilir.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada destek eğitim odası uygulamalarında öğretmen ve mentörün mesleki gelişim süreci eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Bu süreç deneysel araştırma yöntemleriyle incelenebilir.
2. Çalışma grubu oluşturularak çok fazla kişiye e-mentörlük hizmeti sağlanabilir.
3. Mentörlerin niteliğini sorgulayan araştırmalar yapılabilir.
4. Eğitimciye bilgilendirme toplantılarında, önceki bilgilerin hatırlatılması için sunular hazırlanabilir.
5. Eğitimcinin DÖEH'nin tüm süreçlerine katılımının sağlanacağı araştırmalar yapılabilir.
6. Destek özel eğitim hizmetlerinde farklı mentörlük modellerine yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
7. Destek eğitim odası uygulamalarında Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri derslerindeki stratejileri geliştirmeye yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.
8. Destek eğitim odası hizmeti öncesinde yapılan BEP geliştirme sürecinin derinlemesine incelendiği uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
9. Kaynaştırma ortamlarında işitme engelli öğrencilerle birlikte, destek eğitim ihtiyacı duyan işiten öğrencilerin gelişimleri incelenebilir.

EKLER

EK- A Katılımcı İzin Belgesi..... 140

EK- B Görüşme Soruları..... 141

EK- C Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı..... 144

EK- D Destek Özel Eğitim Hizmeti Mayıs Ayı Konuları..... 166

EK A- KATILIMCI İZİN BELGESİ

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunacak eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik sunulan mentörlük sürecinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç.Dr. Hasan Gürgür tarafından yürütülmekte, Elif Akay tarafından gerçekleştirilmektedir ve sonuçları ile mentörlük süreci betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme ile 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 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 ayrılabileceksiniz. 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 Anadolu Üniversitesi İÇEM'den Elif Akay'a veya Özel Eğitim bölümünden Doç.Dr. Hasan Gürgür'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Danışman e-posta:
hasangurgur@anadolu.edu.tr

Araştırmacı Adı: Çiğdem Kol

Adres : Anadolu Üniversitesi İÇEM-Ana Bina
İş Tel : 02223350580
e-posta : elifakay@anadolu.edu.tr

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: Çiğdem KOL
İmza: Çiğdem Kol
Tarih: 22.07.2014

EK B - GÖRÜŞME SORULARI

İşitme Engelliler Öğretmeni ile Görüşme Soruları (10.09.2014)

Görüşmeye gönüllü katılımınıza dair sözlü ifadenizi alarak başlamak isterim.

- Biraz öğretmenlik deneyiminizden söz eder misiniz?
  - Kaç yıldır çalışıyorsunuz?
  - Hangi kurum ve kuruluşlarda çalıştınız?
  - Bu kurum ve kuruluşlarda kaç ay/yıl süreyle çalıştınız?
  - Bu çalışma ortamlarındaki görevleriniz nelerdi?
- Özel eğitimin hangi alanlarında çalıştınız?
  - Çalıştığınız özel eğitim alanlarıyla ilgili olumlu bulduğunuz yönler nelerdir?
  - Çalıştığınız alana yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Sizce bunların nedenleri nelerdir?
- İşitme engelli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında (kaynaştırmada) olmaları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Kaynaştırma ortamlarında sunulan destek özel eğitim hizmetlerine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Daha önce destek özel eğitim hizmetlerinden herhangi birine yönelik bir çalışma deneyiminiz olduysa;
  - Hangi destek eğitim hizmetine yönelik çalıştınız?
  - Çalışma ortamınızdan biraz söz edebilir misiniz?
  - Çalışma gruplarınızdan (öğrenci/öğrenciler/ yetersizlik türleri) söz edebilir misiniz?
  - Çalışma programınızdan söz edebilir misiniz?
- Kaynaştırmada destek özel eğitim uygulamalarına yönelik bir hizmet içi eğitim programı yürütecek olsanız nitelikli uygulamalar gerçekleşmesi için eğitim programı ve öğrenci gereksinimlerine yönelik nasıl bir program hazırlardınız?

Katkılarınız için teşekkür ederim.

İşitme Engelliler Öğretmeni ile Görüşme Soruları (19.06.2015)

Görüşmeye gönüllü katılımınıza dair sözlü ifadenizi alarak başlamak isterim.

- Destek özel eğitim hizmeti uygulama süreci hakkında başlangıçtaki bilgi ve deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak, neler söyleyebilirsiniz?

- DÖEH'den biri olan destek eğitim odası uygulamalarını bağımsız olarak yürütebileceğinizi düşünüyor musun? Neden?

- Destek özel eğitim hizmeti uygulama sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?

- Destek özel eğitim hizmeti uygulama sürecinin daha başarılı olması için neler önerirsiniz?

Sürece katkılarınız için teşekkür ederim.

Genel Eğitim Sınıf Öğretmeniyle Görüşme Soruları (27.05.2015)

Görüşmeye gönüllü katılımınıza dair sözlü ifadenizi alarak başlamak isterim.

1. Eğitim öğretim yılının başındaki performanslarıyla karşılaştırdığınızda kaynaştırma öğrencilerinizden Emre ile Melda'nın var olan gelişim durumları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. Bu gelişimi neler etkilemiş olabilir? (Bu gelişimi etkileyen faktörler neler olabilir?)

3. Sizce öğrencilerinize neden destek özel eğitim hizmetleri sunuluyor?
   İşitme kayıplı öğrencilerinizin destek özel eğitim hizmeti sunulmadan kaynaştırma ortamında kendi performanslarıyla başarılı olabileceklerini düşünüyor musunuz? Neden?

4. Öğrencilerinizin aldıkları destek özel eğitim hizmetinden yarar sağladıklarını düşünüyor musunuz? Neden?

5. Kaynaştırma uygulamalarında yaşadığınız sorunlar nelerdir?

6. Sizce sunulan destek özel eğitim hizmeti programının işitme kayıplı öğrencileriniz için daha yararlı olmasını sağlayacak neler yapılabilir?

Görüşmeye yönelik katkılarınız için teşekkür ederim.

EK C - BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PLANI

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI TÜRKÇE FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı : EMRE **Sınıfı Numarası : 4/A -**

Eğitim Programını Hazırlayanlar : **BEP Hazırlama Tarihi : 26.01.2015**

Varolan Eğitimsel Performans Düzeyi

Dinleme

Dinlemek için hazırlık yapar. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.Görgü kurallarına uygun dinler.Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder. Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder. Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar. Dinlediklerinin konusunu belirler. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder. Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. Dinlediği konuya uygun, farklı başlıklar bulur. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder. Katılımlı dinler.

Konuşma

Konuşmak için hazırlık yapar. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler. Dinleyicilerle göz teması kurar. Konu dışına çıkmadan konuşur.Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. Kelimeleri doğru telaffuz eder. Akıcı konuşur. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır. Konuşma konusunu belirler. Kendine güvenerek konuşur. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir. Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır. Deneyim ve anılarını anlatır. Konuşmalarında betimlemeler yapar. Konuşmasını özetler. Bilgi vermek amacıyla konuşur. Konuşmalarında beden dilini kullanır. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.

Okuma

Okumak için hazırlık yapar. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı ögeleri belirler ve sorgular. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. Okuduklarının konusunu belirler. Okuduklarından çıkarımlar yapar. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. Okuduklarında "hikâye unsurları"nı belirler. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. Metin içi anlam kurar. Bilgi edinmek için okur. Paylaşarak okumaktan zevk alır. Sorgulayıcı okur.

Yazma

Yazma konusunu belirler. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. Yazısına uygun başlık belirler. İmza atar ve anlamını bilir. Sorular yazar. Formları yönergelerine uygun doldurur.

Görsel Okuma ve Sunu

Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. Harita ve kroki okur. Metin ve görsel ilişkisini sorgular. Beden dilini yorumlar. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.

	Uzun Dönemli Amaçlar		Kısa Dönemli Amaçlar		Stratejiler	Yer	Başlangıç-Bitiş Tarihi	Sorumlu Kişiler	Ölçme ve Değerlendirme
DİNLEME	1.1.	Dinleme kurallarını uygular.	1.1.1.	Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	Ön bilgileri harekete geçirme Anahtar kelimeler Tahmin Amaç belirleme Tür-yöntem ve teknik belirleme Sözlü anlama Zihinde yapılandırma Bilgiyi uygulama	119 Nolu sınıf	09.02.2015-25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
	1.2.	Dinlediğini anlar.	1.2.1.	Dinlemek için hazırlık yapar.					
			1.2.2.	Dinlediklerini zihninde canlandırır.					
			1.2.3.	Sorularına cevap arar.					
			1.2.4.	Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.					
			1.2.5.	Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.					
			1.2.6.	Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.					
			1.2.7.	Dinlediklerinin ana fikrini belirler.					
			1.2.8.	Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.					
			1.2.9.	Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.					
			1.2.10.	Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.					
			1.2.11.	Dinlediklerini özetler.					
			1.2.12.	Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.					
	1.3.	Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinler.	1.3.1.	Seçici dinler.					

	Uzun Dönemli Amaçlar		Kısa Dönemli Amaçlar		Stratejiler	Yer	Başlangıç-Bitiş Tarihi	Sorumlu Kişiler	Ölçme ve Değerlendirme
KONUŞMA	2.1.	Konuşma kurallarını uygular	2.1.1.	Konuşma yöntemini belirler.	Mesajı düzenleme Söz dizimine uygun olarak üretme Vurgu ve tonlamaya dikkat etme	119 Nolu sınıf	09.02.2015-25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap
			2.1.2.	Konu dışına çıkmadan konuşur.					
			2.1.3.	Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.					

	2.2.	Kendini sözlü olarak ifade etme	2.2.1.	Konuşmasında söz varlığını kullanır. (atasözü…)					Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			2.2.2.	Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.					
			2.2.3.	Konuşmasında ana fikri vurgular.					
			2.2.4.	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.					
			2.2.5.	Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.					
			2.2.6.	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.					
			2.2.7.	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.					
			2.2.8.	Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5n 1k) ögelerini vurgular.					
	2.3.	Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinler.	2.3.1.	İkna edici konuşur.					
			2.3.2.	Sorgulayarak konuşur.					

	Uzun Dönemli Amaçlar		**Kısa Dönemli Amaçlar**		**Stratejiler**	**Yer**	**Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Sorumlu Kişiler**	**Ölçme ve Değerlendirme**
OKUMA	3.1.	Okuma kurallarını uygular	3.1.1.	Okuma amacını belirler.	Tahmin etme Çıkarımda bulunma Soru-cevap Özetleme Metin yapılarını kullanma	119 Nolu sınıf	09.02.2015-25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			3.1.2.	Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.					
			3.1.3.	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.					
			3.1.4.	Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.					
			3.1.5.	Akıcı okur.					
			3.1.6.	Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.					
	3.2.	Okuduğunu anlar.	3.2.1.	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.					
			3.2.2.	Okuduklarını zihninde canlandırır.					

			3.2.3.	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5n 1k) sorularına cevap arar.					
			3.2.4.	Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.					
			3.2.5.	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.					
			3.2.6.	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.					
			3.2.7.	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.					
			3.2.8.	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.					
			3.2.9.	Okuduklarının ana fikrini belirler.					
			3.2.10.	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.					
			3.2.11.	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.					
			3.2.12.	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.					
			3.2.13.	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.					
			3.2.14.	Okuduğunu özetler					
			3.2.15.	Yazarın amacını belirler.					
			3.2.16.	Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.					
			3.2.17.	Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.					
	3.3.	Anlam kurar	3.3.1.	Metin dışı anlam kurar.					
			3.3.2.	Metinler arası anlam kurar.(kaynaklardaki bilgiyle birleştirme)					
	3.4.	Söz varlığını geliştirir.	3.4.1.	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.					
			3.4.2.	Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.					
			3.4.3.	Eş sesli kelimelerin anlamlarını					

				ayırt eder.					
			3.4.4.	Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.					
			3.4.5.	Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.					
	3.5.	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma	3.5.1.	Anlama tekniklerini kullanır.					
			3.5.2.	Metnin türünü dikkate alarak okur.					
			3.5.3.	Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.					
			3.5.4.	Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.					

	Uzun Dönemli Amaçlar		**Kısa Dönemli Amaçlar**		**Stratejiler**	**Yer**	**Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Sorumlu Kişiler**	**Ölçme ve Değerlendirme**
YAZMA	4.1.	Yazma kurallarını uygular.	4.1.1.	Yazmak için hazırlık yapar.	Konu seçme Konuları listeleme Taslak çıkarma Gözden geçirme ve düzeltme Yayınlama Söyleneni yazma	119 Nolu sınıf	09.02.2015-25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			4.1.2.	Yazma amacını belirler.					
			4.1.3.	Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.					
			4.1.4.	Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.					
			4.1.5.	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.					
			4.1.6.	Yazılarında imlâ kurallarını uygular.					
			4.1.7.	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.					
			4.1.8.	Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.					
			4.1.9.	Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.					
			4.1.10.	Konu dışına çıkmadan yazar.					
			4.1.11.	Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.					
			4.1.12.	Yazma yöntemini belirler.					
	4.2.	Kendini yazılı olarak ifade etme	4.2.1.	Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.					
			4.2.1.	Yazısında alt başlıkları belirler.					

			4.2.2.	Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.					
			4.2.3.	Yazılarında söz varlığından yararlanır.					
			4.2.4.	Olayları, oluş sırasına göre yazar.					
			4.2.5.	Yazılarında mizahi ögelere yer verir.					
			4.2.6.	Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.					
			4.2.7.	Mantıksal bütünlük içinde yazar.					
			4.2.8.	Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.					
			4.2.9.	Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.					
			4.2.10.	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.					
			4.2.11.	Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.					
			4.2.12.	Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.					
			4.2.13.	Yazılarında karşılaştırmalar yapar.					
			4.2.14.	Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.					
			4.2.15.	Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.					
			4.2.16.	Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.					
			4.2.17.	Özet çıkarır.					
			4.2.18.	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.					
			4.2.19.	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.					
			4.2.20.	Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.					

			4.2.21.	Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.					
			4.2.22.	Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.					
			4.2.23.	Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5n 1k) ögelerini vurgular.					
	4.3.	Tür, yöntem ve tekniklere uygun yazar.	4.3.1.	Günlük, anı vb. yazar.					
			4.3.2.	Mektup yazar.					
			4.3.3.	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.					
			4.3.4.	Hikâye yazar.					
			4.3.5.	Yazılarında betimlemeler yapar.					
			4.3.6.	Sorgulayıcı yazılar yazar.					
			4.3.7.	İstediği bir konuda yazılar yazar.					
			4.3.8.	Duyuru, afiş vb. yazar.					

	Uzun Dönemli Amaçlar		**Kısa Dönemli Amaçlar**		**Stratejiler**	**Yer**	**Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Sorumlu Kişiler**	**Ölçme ve Değerlendirme**
GÖRSEL OKUMA VE YAZMA	5.1.	Görsel okuma yapar.	5.1.1.	Reklamlarda verilen mesajları sorgular.	Tahmin etme Çıkarımda bulunma Soru-cevap Özetleme Metin yapılarını kullanma Konu seçme Konuları listeleme Taslak çıkarma Gözden geçirme ve düzeltme	119 Nolu sınıf	09.02.2015- 25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			5.1.2.	Resim ve fotoğrafları yorumlar.					
			5.1.3.	Karikatürde verilen mesajı algılar.					
			5.1.4.	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.					
			5.1.5.	Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.					
			5.1.6.	Sunum yöntemini belirler.					
			5.1.7.	Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.					
			5.1.8.	Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.					

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI MATEMATİK FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı : EMRE **Sınıfı Numarası : 4/A -**

Eğitim Programını Hazırlayanlar : **BEP Hazırlama Tarihi : 26.01.2015**

Varolan Eğitimsel Performans Düzeyi

4-5-6 basamaklı sayıların okunuşunu yazılışını bilir. Kütle ölçü biriminin kilogram ve gram olduğunu bilir. Sıvı ölçü biriminin litre olduğunu bilir.4-5-6 basamaklı sayılarla eldeli toplama, onluk bozarak çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapar. Tek basamaklı sayıları tek basamaklı sayılara bölebilir. 4-5-6 basamaklı sayılarla boşluklu toplama ve çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapar. Geometrik şekillerin kenar, köşelerini işaretler. Açıları gösterir. Açı çeşitlerini ifade eder. Açıölçer kullanarak verilen açıları ölçer. Ölçüsü verilen açıları çizer. Geometrik şekillerin iç açılarını yazar. Üçgenin iç açılarının toplamının 180° olduğunu bilir.Tam yarım saatler ve geçe kavramına yönelik saatleri bağımsız olarak belirleyip yazılı sözlü ifade eder. Verileri kullanarak sütun grafiği oluşturur. Toplama ve çıkarma problemlerinde işlemi ifade eder.

	Uzun Dönemli Amaçlar		Kısa Dönemli Amaçlar		Stratejiler	Başlangıç-Bitiş Tarihi	Yer	Sorumlu Kişiler	Ölçme ve Değerlendirme
DOĞAL SAYILAR	1.	Doğal sayıları bilir.	1.1.	Sayı değerinde verilen sayının rakamlarını yazar.	Tanımlama Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma	16.02.2015-23.02.2015 2 HAFTA	119 Nolu sınıf	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			1.2.	Basamak değerinde verilen sayının basamaklarını yazar.					
ZAMAN ÖLÇME	2.	Zamanı ölçer.	2.1.	Saati çeyrek geçe olarak ifade eder.	Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma	30.03.2015-13.04.2015 3 HAFTA			
			2.2.	Saati 5 var/kala olarak ifade eder.					
			2.3.	Saati 10 var/kala olarak ifade eder.					
			2.4.	Saati çeyrek var/kala olarak ifade eder.					
			2.5.	Saati 20 var/kala olarak ifade eder.					
			2.6.	Saati 25 var/kala olarak ifade eder.					
KESİRLER	3.	Kesirli işlemleri yapar.	3.1.	Eşit paydalı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar.	Tanımlama Örnek verme Matematiksel terimlerin	18.05.2015 25.05.2015 2 HAFTA			

			3.2.	Payları eşit, paydaları birbirinden farklı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar.	kullanılması Ağ kurma Matematiksel modelleme	02.03.2015 23.03.2015 4 HAFTA 20.04.2015 11.05.2015 4 HAFTA 16.02.2015 25.05. 2015 15 HAFTA			
			3.3.	Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler.					
			3.4.	Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar.					
			3.5.	Bir bütün 10 ve 100 eş parçaya bölündüğünü ifade eder.					
			3.6.	Ondalık kesirleri virgül kullanarak yazar.					
			3.7.	Ondalık kesirlerin tam kısmını, kesir kısmını ve basamak adlarını belirtir.					
			3.8.	İki ondalık kesri karşılaştırarak aralarındaki ilişkiyi büyük, küçük veya eşit sembolüyle gösterir.					
PROBLEM ÇÖZME	4.	Problem çözer.	4.1.	Problemde verileni belirler.	Matematiksel metinlerde anlam oluşturma Okuma Anlatma Soru sorma Tekrar okuma İşlem yapma Cevabı cümleyle söyleme Cevabının mantıklı olup olmadığını düşünme İşlemlerin doğruluğunu kontrol etme Süreci ifade etme Düşüncesini yansıtma				
			4.2.	Problemde isteneni belirler.					
			4.3.	Problemdeki ifadelere işlemi belirler.					
			4.4.	Problemdeki ifadelerle işlem arasındaki ilişkiyi açıklar.					

			3.6.	Ondalık kesirleri virgül kullanarak yazar.					
			3.7.	Ondalık kesirlerin tam kısmını, kesir kısmını ve basamak adlarını belirtir.					
			3.8.	İki ondalık kesri karşılaştırarak aralarındaki ilişkiyi büyük, küçük veya eşit sembolüyle gösterir.					
	4.	Problem çözer.	4.1.	Problemde verileni belirler.	Matematiksel metinlerde anlam oluşturma Okuma Anlatma Soru sorma Tekrar okuma Soru sorma İşlem yapma Cevabı cümleyle söyleme Cevabının mantıklı olup olmadığını düşünme İşlemlerin doğruluğunu kontrol etme Süreci ifade etme Düşüncesini yansıtma	02.03.2015 23.03.2015 4 HAFTA 20.04.2015 11.05.2015 4 HAFTA 16.02.2015 25.05. 2015 15 HAFTA			
			4.2.	Problemde isteneni belirler.					
			4.3.	Problemdeki ifadelere işlemi belirler.					
			4.4.	Problemdeki ifadelerle işlem arasındaki ilişkiyi açıklar.					

Öğrenci Velisi

İmza

Mesut TABUR

Sınıf Öğretmeni

İmza

Özel Eğitim Öğretmeni

Elif Akay

İmza

Rehber Öğretmen

Kudret TİBENDOKRAK

İmza

Birim Başkanı

İmza

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI TÜRKÇE FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı : MELDA **Sınıfı Numarası : 4/A -**

Eğitim Programını Hazırlayanlar : **BEP Hazırlama Tarihi : 26.01.2015**

Varolan Eğitimsel Performans Düzeyi

Dinleme

Dinlemek için hazırlık yapar. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder. Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder. Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar. Dinlediklerinin konusunu belirler. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder. Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. Dinlediği konuya uygun, farklı başlıklar bulur. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder. Katılımlı dinler.

Konuşma

Konuşmak için hazırlık yapar. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler. Dinleyicilerle göz teması kurar. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. Kelimeleri doğru telaffuz eder. Akıcı konuşur. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır. Konuşma konusunu belirler. Kendine güvenerek konuşur. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir. Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır. Deneyim ve anılarını anlatır. Konuşmalarında betimlemeler yapar. Konuşmasını özetler. Bilgi vermek amacıyla konuşur. Konuşmalarında beden dilini kullanır. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.

Okuma

Okumak için hazırlık yapar. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı ögeleri belirler ve sorgular. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. Okuduklarının konusunu belirler. Okuduklarından çıkarımlar yapar. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. Okuduklarında "hikâye unsurları"nı belirler. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. Metin içi anlam kurar. Bilgi edinmek için okur. Paylaşarak okumaktan zevk alır. Sorgulayıcı okur.

Yazma

Yazma konusunu belirler. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. Yazısına uygun başlık belirler. İmza atar ve anlamını bilir. Sorular yazar. Formları yönergelerine uygun doldurur.

Görsel Okuma ve Sunu

Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. Harita ve kroki okur. Metin ve görsel ilişkisini sorgular. Beden dilini yorumlar. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.

	Uzun Dönemli Amaçlar		Kısa Dönemli Amaçlar		Stratejiler	Yer	Başlangıç-Bitiş Tarihi	Sorumlu Kişiler	Ölçme ve Değerlendirme
DİNLEME	1.1.	Dinleme kurallarını uygular.	1.1.1.	Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	Ön bilgileri harekete geçirme Anahtar kelimeler	119 Nolu sınıf	09.02.2015-25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem
	1.2.	Dinlediğini anlar.	1.2.1.	Dinlemek için hazırlık yapar.					

			1.2.2.	Dinlediklerini zihninde canlandırır.	Tahmin Amaç belirleme Tür-yöntem ve teknik belirleme Sözlü anlama Zihinde yapılandırma Bilgiyi uygulama				Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			1.2.3.	Sorularına cevap arar.					
			1.2.4.	Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.					
			1.2.5.	Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.					
			1.2.6.	Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.					
			1.2.7.	Dinlediklerinin ana fikrini belirler.					
			1.2.8.	Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.					
			1.2.9.	Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.					
			1.2.10.	Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.					
			1.2.11.	Dinlediklerini özetler.					
			1.2.12.	Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.					
	1.3.	Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinler.	1.3.1.	Seçici dinler.					

	Uzun Dönemli Amaçlar		**Kısa Dönemli Amaçlar**		**Stratejiler**	**Yer**	**Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Sorumlu Kişiler**	**Ölçme ve Değerlendirme**
KONUŞMA	2.1.	Konuşma kurallarını uygular	2.1.1.	Konuşma yöntemini belirler.	Mesajı düzenleme Söz dizimine uygun olarak üretme Vurgu ve tonlamaya dikkat etme	119 Nolu sınıf	09.02.2015- 25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			2.1.2.	Konu dışına çıkmadan konuşur.					
			2.1.3.	Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.					
	2.2.	Kendini sözlü olarak ifade eder.	2.2.1.	Konuşmasında söz varlığını kullanır. (atasözü…)					
			2.2.2.	Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.					
			2.2.3.	Konuşmasında ana fikri vurgular.					

			2.2.4.	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.					
			2.2.5.	Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.					
			2.2.6.	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.					
			2.2.7.	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.					
			2.2.8.	Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5n 1k) ögelerini vurgular.					
	2.3.	Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinler.	2.3.1.	İkna edici konuşur.					
			2.3.2.	Sorgulayarak konuşur.					

	Uzun Dönemli Amaçlar		**Kısa Dönemli Amaçlar**		**Stratejiler**	**Yer**	**Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Sorumlu Kişiler**	**Ölçme ve Değerlendirme**
OKUMA	3.1.	Okuma kurallarını uygular	3.1.1.	Okuma amacını belirler.	Tahmin etme Çıkarımda bulunma Soru-cevap Özetleme Metin yapılarını kullanma	119 Nolu sınıf	09.02.2015-25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			3.1.2.	Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.					
			3.1.3.	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.					
			3.1.4.	Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.					
			3.1.5.	Akıcı okur.					
			3.1.6.	Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.					
	3.2.	Okuduğunu anlar.	3.2.1.	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.					
			3.2.2.	Okuduklarını zihninde canlandırır.					
			3.2.3.	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5n 1k) sorularına cevap arar.					
			3.2.4.	Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.					

			3.2.5.	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.					
			3.2.6.	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.					
			3.2.7.	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.					
			3.2.8.	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.					
			3.2.9.	Okuduklarının ana fikrini belirler.					
			3.2.10.	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.					
			3.2.11.	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.					
			3.2.12.	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.					
			3.2.13.	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.					
			3.2.14.	Okuduğunu özetler					
			3.2.15.	Yazarın amacını belirler.					
			3.2.16.	Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.					
			3.2.17.	Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.					
	3.3.	Anlam kurar	3.3.1.	Metin dışı anlam kurar.					
			3.3.2.	Metinler arası anlam kurar.(kaynaklardaki bilgiyle birleştirme)					
	3.4.	Söz varlığını geliştirir.	3.4.1.	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.					
			3.4.2.	Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.					
			3.4.3.	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.					
			3.4.4.	Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.					
			3.4.5.	Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.					

	3.5.	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma	3.5.1.	Anlama tekniklerini kullanır.					
			3.5.2.	Metnin türünü dikkate alarak okur.					
			3.5.3.	Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.					
			3.5.4.	Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.					

	Uzun Dönemli Amaçlar		**Kısa Dönemli Amaçlar**		**Stratejiler**	**Yer**	**Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Sorumlu Kişiler**	**Ölçme ve Değerlendirme**
YAZMA	4.1.	Yazma kurallarını uygular.	4.1.1.	Yazmak için hazırlık yapar.	Konu seçme Konuları listeleme Taslak çıkarma Gözden geçirme ve düzeltme Yayınlama Söyleneni yazma	119 Nolu sınıf	09.02.2015- 25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			4.1.2.	Yazma amacını belirler.					
			4.1.3.	Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.					
			4.1.4.	Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.					
			4.1.5.	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.					
			4.1.6.	Yazılarında imlâ kurallarını uygular.					
			4.1.7.	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.					

			4.1.8.	Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.					
			4.1.9.	Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.					
			4.1.10.	Konu dışına çıkmadan yazar.					
			4.1.11.	Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.					
			4.1.12.	Yazma yöntemini belirler.					
	4.2.	Kendini yazılı olarak ifade etme	4.2.1.	Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.					
			4.2.1.	Yazısında alt başlıkları belirler.					
			4.2.2.	Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.					
			4.2.3.	Yazılarında söz varlığından yararlanır.					
			4.2.4.	Olayları, oluş sırasına göre yazar.					
			4.2.5.	Yazılarında mizahi ögelere yer verir.					
			4.2.6.	Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.					
			4.2.7.	Mantıksal bütünlük içinde yazar.					

			4.2.8.	Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.					
			4.2.9.	Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.					
			4.2.10.	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.					
			4.2.11.	Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.					
			4.2.12.	Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.					
			4.2.13.	Yazılarında karşılaştırmalar yapar.					
			4.2.14.	Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.					
			4.2.15.	Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.					
			4.2.16.	Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.					
			4.2.17.	Özet çıkarır.					
			4.2.18.	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.					

			4.2.19.	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.					
			4.2.20.	Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.					
			4.2.21.	Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.					
			4.2.22.	Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.					
			4.2.23.	Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5n 1k) ögelerini vurgular.					
	4.3.	Tür, yöntem ve tekniklere uygun yazar.	4.3.1.	Günlük, anı vb. yazar.					
			4.3.2.	Mektup yazar.					
			4.3.3.	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.					
			4.3.4.	Hikâye yazar.					
			4.3.5.	Yazılarında betimlemeler yapar.					
			4.3.6.	Sorgulayıcı yazılar yazar.					
			4.3.7.	İstediği bir konuda yazılar yazar.					

			4.3.8.	Duyuru, afiş vb. yazar.					

	Uzun Dönemli Amaçlar		Kısa Dönemli Amaçlar		Stratejiler	Yer	Başlangıç-Bitiş Tarihi	Sorumlu Kişiler	Ölçme ve Değerlendirme
GÖRSEL OKUMA VE YAZMA	5.1.	Görsel okuma yapar.	5.1.1.	Reklamlarda verilen mesajları sorgular.	Tahmin etme Çıkarımda bulunma Soru-cevap Özetleme Metin yapılarını kullanma Konu seçme Konuları listeleme Taslak çıkarma Gözden geçirme ve düzeltme	119 Nolu sınıf	09.02.2015-25.05.2015 16 HAFTA	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			5.1.2.	Resim ve fotoğrafları yorumlar.					
			5.1.3.	Karikatürde verilen mesajı algılar.					
			5.1.4.	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.					
			5.1.5.	Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.					
			5.1.6.	Sunum yöntemini belirler.					
			5.1.7.	Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.					
			5.1.8.	Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.					

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI MATEMATİK FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı : MELDA **Sınıfı Numarası : 4/A -**

Eğitim Programını Hazırlayanlar : **BEP Hazırlama Tarihi : 26.01.2015**

Varolan Eğitimsel Performans Düzeyi

4-5-6 basamaklı sayıların okunuşunu yazılışını bilir. Kütle ölçü biriminin kilogram ve gram olduğunu bilir. Sıvı ölçü biriminin litre olduğunu bilir.4-5-6 basamaklı sayılarla eldeli toplama, onluk bozarak çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapar. Tek basamaklı sayıları tek basamaklı sayılara bölebilir. 4-5-6 basamaklı sayılarla boşluklu toplama ve çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapar. Geometrik şekillerin kenar, köşelerini işaretler. Açıları gösterir. Açı çeşitlerini ifade eder. Açıölçer kullanarak verilen açıları ölçer. Ölçüsü verilen açıları çizer. Geometrik şekillerin iç açılarını yazar. Üçgenin iç açılarının toplamının 180° olduğunu bilir.Tam yarım saatler ve geçe kavramına yönelik saatleri bağımsız olarak belirleyip yazılı sözlü ifade eder.
Verileri kullanarak sütun grafiği oluşturur. Toplama ve çıkarma problemlerinde işlemi ifade eder.

	Uzun Dönemli Amaçlar		Kısa Dönemli Amaçlar		Stratejiler	Başlangıç-Bitiş Tarihi	Yer	Sorumlu Kişiler	Ölçme ve Değerlendirme
DOĞAL SAYILAR	1.	Doğal sayıları bilir.	1.1.	Sayı değerinde verilen sayının rakamlarını yazar.	Tanımlama Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma	16.02.2015-23.02.2015 2 HAFTA	119 Nolu sınıf	R Öğretmen Elif Akay	Kazanım kontrol listesi Doğrudan gözlem Soru-cevap Öğrenci ürünleri Görüşmeler Hata analizi
			1.2.	Basamak değerinde verilen sayının basamaklarını yazar.					
			1.3.	6 basamaklı sayıyı okur					
			1.4.	6 basamaklı sayıyı yazar.					
TARTMA	2.	Tartma bilgisi kazanır.	2.1.	Kilogramı grama çevirir.	Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma	02.03.2015-09.03.2015 2 HAFTA			
			2.2.	Gramı kilograma çevirir.					
SIVILARI ÖLÇME	3.	Sıvıları ölçer.	3.1.	Litreyi mililitreye çevirir.	Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma	16.03.2015-23.03.2015 2 HAFTA			
			3.2.	Mililitreyi litreye çevirir.					
ZAMANI ÖLÇME	4.	Zamanı ölçer.	4.1.	Saati çeyrek geçe olarak ifade eder.	Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma	30.03.2015-13.04.2015 3 HAFTA			
			4.2.	Saati 5 var/kala olarak ifade eder.					
			4.3.	Saati 10 var/kala olarak ifade eder.					
			4.4.	Saati çeyrek var/kala olarak ifade eder.					
			4.5.	Saati 20 var/kala olarak ifade eder.					
			4.6.	Saati 25 var/kala olarak ifade eder.					
DOĞAL SAYILARLA ÇARPMA VE	5.	Çarpma işlemi yapar.	5.1.	Çarpım tablosunu sayar.	Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma	20.04.2015-27.04.2015 2 HAFTA			
			5.2.	İki basamaklı sayıları tek basamaklı sayılarla çarpar.					
			5.3.	Üç basamaklı sayıları tek basamaklı sayılarla çarpar.					
	6.	Bölme işlemi yapar.	6.1.	Tek basamaklı sayıları tek basamaklı sayılara kalansız böler.	Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma	04.05.2015 11.05.2015 2 HAFTA			
			6.2.	İki basamaklı sayıları tek basamaklı sayılara kalansız böler.					

			6.3.	Üç basamaklı sayıları tek basamaklı sayılara kalansız böler.					
KESİRLER	7.	Kesirli işlemleri yapar.	7.1.	Eşit paydalı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar.	Tanımlama Örnek verme Matematiksel terimlerin kullanılması Ağ kurma Matematiksel modelleme	18.05.2015 25.05.2015 2 HAFTA			
			7.2.	Payları eşit, paydaları birbirinden farklı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar.					
			7.3.	Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler.					
			7.4.	Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar.					
			7.5.	Bir bütün 10 ve 100 eş parçaya bölündüğünü ifade eder.					
			7.6.	Ondalık kesirleri virgül kullanarak yazar.					
			7.7.	Ondalık kesirlerin tam kısmını, kesir kısmını ve basamak adlarını belirtir.					
			7.8.	İki ondalık kesri karşılaştırarak aralarındaki ilişkiyi büyük, küçük veya eşit sembolüyle gösterir.					
PROBLEM ÇÖZME	8.	Problem çözer.	8.1.	Problemde verileni belirler.	Matematiksel metinlerde anlam oluşturma Okuma Anlatma Soru sorma Tekrar okuma Soru sorma İşlem yapma Soru sorma Cevabı cümleyle söyleme	16.02.2015 25.05. 2015 15 HAFTA			
			8.2.	Problemde isteneni belirler.					
			8.3.	Problemdeki ifadelere işlemi belirler.					
			8.4.	Problemdeki ifadelerle işlem arasındaki ilişkiyi açıklar.					

					Cevabının mantıklı olup olmadığını düşünmesi İşlemlerin doğruluğunu kontrol etme Süreci ifade etme Düşüncesini yansıtma				

Öğrenci Velisi
Sebahat ÖZTÜRK
İmza

Sınıf Öğretmeni
İmza

Özel Eğitim Öğretmeni
Elif Akay
İmza

Rehber Öğretmen
İmza

Birim Başkanı
İmza

EK D - DÖEH MAYIS AYI KONULARI

İlkokul 4/A Sınıfı		2014-2015 Öğretim Yılı Aylık Plan MAYIS AYI DESTEK EĞİTİM PLANI	
	Ders	**Konu**	**Gerekçe**
1. hafta	Türkçe 04.05.2015	Zaman ekleri (basit zamanlar) (öğretmen)	Basit zaman eklerinin birbirinden farklı kullanım alanlarını belirler.
	Matematik 07.05.2015	Zaman (kaç saat kaç dakika, problemler) (Mentör)	Saat –dakika ilişkisini açıklar.
	Türkçe 08.05.2015	Metin inceleme terim anlam, mecaz anlam ayırtetme, (öğretmen)	Metindeki terim anlam ve mecaz anlamı ayırt eder.
2. hafta	**Ders**	**Konu**	**Gerekçe**
	Türkçe 11.05.2015	Afişin özellikleri ve afiş hazırlama (öğretmen)	Afişte verilen mesajı tasarlayıp sunar.
	Matematik 14.05.2015	Problem çözme (kilogram-gram çevirme) (mentör)	Kilogram ve gram çevirme işlemlerini içeren problem çözer.
	Türkçe 15.05.2015	Metin inceleme (ders kitabından öykü- ana olaylar- destekleyici fikirler-anafikir) (öğretmen)	Ana olay ile destekleyici fikirleri ayırt eder, ana fikri belirler.
3. hafta	**Ders**	**Konu**	**Gerekçe**
	Türkçe 18.05.2015	Mektup yazma e-posta (öğretmen)	e-posta ile duygu ve düşüncelerini iletme biçimini tasarlar ve yazar.
	Türkçe 21.05.2015	Hikaye okuma tahminler kendi düşünceleri ile gerçekler arasındaki benzerlik ve farklılıklar, anafikir (mentör)	Tahmin etmeyi ve benzerlik farklılıkları ifade eder.
	Matematik 22.05.2015	Ondalık kesirlerle işlemler (öğretmen)	Ondalık kesirlere yönelik kuralları uygular.
4. hafta	**Ders**	**Konu**	**Gerekçe**
	Türkçe 25.05.2015	Masal (öğretmen)	Dinlediği masalı yazar.
	Türkçe 28.05.2015	Bulmaca, fıkra ve karikatür inceleme yazarın amacını belirleme (mentör)	Okuduğu bulmaca, fıkra ve karikatürde yazarın amacını belirler.
	Matematik 29.05.2015	ondalık kesirlerle problem çözme (öğretmen)	Ondalık kesirlerle yazılan problemi okur anlatır ve işlemlere karar verir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9*(5), 1-46.

Achinstein, B. & Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, *45*, 45–58.

Adams, J. W. & Rohring, P. S. (2004). *Handbook to service the deaf and hard of hearing: A bridge to accessibility*. San Diego: Elsevier Academic Press.

Affleck, J. Q., Adams, S. M. A. & Lowenbraun S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children 54*(4), 339-348.

Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynastırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Universitesi, Ankara.

Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akçamete, A. G., Kış, A. & Gürgür, H. (2009). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi. http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5288/5935.doc adresinden 19 Ocak 2016 tarihinde edinilmiştir.

Akçil, M. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akyıldız, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik

yansıtıcı düşüncelerinin uygulama günlükleri yoluyla belirlenmesi. *International Journal of Social Science, 41,* 451-463.

Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P. & Howes, A. (2009). The impact of adult support staff on puplis and mainstream schools a systematic review of evidence. http:// collections r. europarchive. org/ tna/ 2009010105094/ publications.dcsf .gov.uk/ eorderingdownload/dcsf-eppi-09-01.pdf adresinden 09.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.

Althauser, K. (2015). Job-embedded professional development: Its impact on teacher self-efficacy and student performance, *Teacher Development*, *19*(2), 210-225.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research* (5th ed.). London: Taylor & Francis.

Ambrosetti, A. (2010). Mentoring and learning to teach: What do pre-service teachers expect to learn from their mentor teachers? *The International Journal of Learning 17*(9), 117-132.

Ambrosetti, A. & Dekkers, J. (2010). Interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education 35*(6), 42-55.

Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S. & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 14*(3), 294-311.

Antia, S. D., Kreimeyer, K., H., & Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. M. Marschark & P. Spencer (Eds.). *Oxford Handbook of deaf studies, language and education* (Vol. 2). Oxford: Oxford University Press.

Antia, S. D, Jones, P. B. & Luckner, J. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing students in general education classrooms. *Exceptional Children 77*(4), 489-504.

Aras-Çakar, B. (2011). *İlköğretim müfettişlerinin koçluk becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48,* 75-86.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education 22*(4), 245-255.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27,* 10-20.

Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bachkirova, T., Arthur, L. & Reading, E. (2015). Evaluating a coaching and mentoring programme: Challenges and solutions. *International Coaching Psychology Review 2*(10), 175-189.

Bakioglu, A., Hacifazlioglu, Ö. & Özcan, K. (2010). The influence of trust in principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice 16*(2), 245–258.

Bakioğlu, A. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2013). Mentörlük süreci ve yeni eğilimler. A. Bakioğlu (Ed.). *Eğitimde mentörlük* (2. baskı) (ss. 41-73). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion.* London: Institute of Education,University of London.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi 2*(4), 35-45.

Bauer, A. M. & Kroeger, S. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed). N. J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Baumfield, V., Hall, E. & Wall, K. (2008). *Action research in the classroom.* London: Sage Publications.

Berndsen, M. & Luckner J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classroom: A Washington State case study. *Communication Disorders Quarterly 33*(2) 111-118.

Billingsley, B. S., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*

70(3), 333-347.

Black, R. S. & Morris, C. C. (1974). *The resource room: A pratical approach to providing instruction for mildy handicapped children.* Colombia: South Carolina Department of Education.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Bilingsley, B., Carlson, E. & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children 70*(3), 333-347.

Brownell, M.T., Ross, D.D., Colon, E.P. & McCallum, C.L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education 38*(4), 242-252.

Brownell, M. T., Bishop, A. G., Gersten, R., Klingner, J. K., Penfield, R. D., Dimino, J. & Sindelar, P. (2009). The role of domain expertise in begining special education teacher quality. *Exceptional Children 75*(4), 391-411.

Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2004). *Effects of school facility, quality on teacher retention in urban school district.* Washington: National Clearing House for Educational Facilities. http: //www.ncef. org/pubs /teacherretention .pdf adresinden 02.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education, 21*, 143–155.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2014). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim, 194*, 31-50.

Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J. K. & Fox, D. L. (2009). Using video editing to cultivate novice teachers' practice. *Journal of Research on Technology in Education 42*(1), 73–94.

Capizzi, A. M., Wehby, J. H. & Sandmel, K. N. (2010). Enhancing mentoring of teacher candidates through consultative feedback and self-evaluation of instructional delivery. *Teacher Education and Special Education 33*(3), 191-212.

Cornelius, K. E. & Nagro, S. A. (2014). Evaluating the evidence base of performance feedback in preservice special education teacher training. *Teacher Education*

and Special Education 37(2), 133–146.

Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly 30*(3), 65-80.

Cawthon, S. W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 6*(3), 212-225.

Chambers, D. (2015). The changing nature of the roles of support staff. In working with teaching assistants and other support staff for inclusive education. *Emerald Insight.* http://dx.doi.org/ 10.1108/ S1479-363620150000004001 adresinden 19.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Chung, H. Q. & van Es, E. A. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice 20*(2), 113-135.

Coladarci, T. & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research 90*(4), 230-239.

Cole, E., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego: Plural Publishing, Inc.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for effective practices (link is external). *Focus on Exceptional Children 28*(3), 1-16.

Crandell, C. C. & Smaldino, J. J. (2000). Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment. *Language, Speech, and Hearing Services In Schools, 31*, 362–370.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. ve Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education 27*(2), 320-331.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Crispy, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research In Higher Education 50*(6), 525-622.

Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach education and

continuing professional development: Experience and learning to coach. *QUEST 55*(3), 215-230.

Çetin, M. (2013). *An action research on e-mentoring: A supplemental tool for professional development of EFL teachers working at MNE schools.* Yayımlanmamış yüsek lisans tezi. Çağ University, Mersin.

Davis, P. & Florian, L. (2003). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*. Nothingham: DfES Publications.

Day, C. & Lee, J. C. K. (2011). Emotions and educational change: Five key questions. C. Day & J. C. K. Lee (Eds.). *New understandings of teacher's work emotions and educational change* (pp. 1-15). NY: Springer.

Dempsey, I., Arthur-Kelly, M. & Carty, B. (2009). Mentoring early career special education teachers. *Australian Journal of Education 53*(3), 294-305.

Denzin, N. K. & Giardina, M. D. (2011). *Qualitative inquiry and global crises.* CA: Left Coast Press.

Dettmer, P., Thurston, L. P. & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Dinkelman, T., Margolis, J. & Sikkenga, K. (2006) From teacher to teacher educator: experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices 2*(1), 5-23.

Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion across Europe. *La Nouvelle Revue de l'adaptation Et de la Scolarisation 55*(3), 17-24. http://laboutique.inshea.fr/site/Nras/n55/Donnelly_GB.pdf adresinden 21.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

Drame, E. (2010). Increasing professionalism through teacher preparation. F. E. Obiakor, J. P. Bakken & A. F. Rotatori (Eds.) *Current issues and trends in special education: Research, technology, and teacher preparation* (pp. 177-185). Emerald Group Publishing Limited.

Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Ehrich, L.C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly, 40*, 518-538.

Erdiken, B. (2001). *Eskişehir İli özel rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin destek eğitime ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Birlik Ofset Yayıncılık.

Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleksel sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 5*(2), 25-32.

Ertürk Mustul, E. (2015). *Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşin davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice.* Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.

Evertson C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research 93*(5), 294-304.

Farouk, S. (2014). From mainstream school to pupil referral unit: a change in teachers' self-understanding. *Teachers and Teaching: Theory and Practice (20)*1, 19–31.

Feiman-Nemser, S., Parker, M. & Zeichner, K. (1992). *Are mentor teachers teacher educators?* The National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353251.pdf adresinden 20.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching. *Educational Leadership 69*(8), 10-16.

Feng, L. & Sass, T. R. (2009). The determinants of educational attainment and employment for students with disabilities. http://www2.gsu.edu/~tsass/pdfs/IES%20Feng%20Sass%20Special%20Ed%20Attainment%20008.pdf adresinden 18.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Flexer, C. (1999). *Facilitating hearing and listening in young children* (2nd ed.). CA: Singular Publishing Group, Inc.

Flexer, C. (2002). Rationale and use of sound field systems: An update. *The Hearing Journal 55*(8), 10-18.

Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology 90*(1), 37-55.

Foster, S. & McLeod, J. (2004). The role of mentoring relationships in the career development of successful deaf persons. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 9*(4), 442-458.

Foster, S. & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf 153*(5), 435-449.

Friedman, A. & Phillips, M. (2001). Leaping the CPD hurdle: A study of the barriers and drivers to participation in continuing professional development. *Paper presented to the British Educational Research Association (BERA) Annual Conference, University of Leeds,* 13-15 September, London.

Friend, M. (2015). *Co-teaching for administrators: Creating and sustaining programs that improve outcomes for students with special needs.* Greensboro: Marilyn Friend, Inc.

Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th editon). Boston: Allyn and Bacon.

Fritz, M. F. & Miller, M. (1995). Teacher Perceptions: Impacts of planning for inclusion. *Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children* (73rd) April 5-9, Indianapolis.

Gable, R. A., Quinn, M. M., Rutherford, R. B., Jr. & Howell, K. W. (1998). Functional behavioral assessments and positive behavioral interventions. *Preventing School Failure, 42,* 106- 119.

Garberoglio, C., Gobble, M. & Cawthon, S. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 17(3),* 367-383.

Gay, L. R., Mills, G. E. M. & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Geers, A. E. (2002). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *American Speech-Language-Hearing Association, 33,* 172-183.

Geers, A. E., Nicholas, J. G. & Moog, J. S. (2007). Estimating the influence of

cochlear implantation on language development in children. *Audiological Medicine, 5*, 262-273.

Gehrke, R. S. & Murri, N. (2006) Beginning special educators' intent to stay in special education: Why they like it here. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 29*, 179-190.

Gelzheiser, L. M. & Meyers, J. (1991). Reading instruction by classroom, remedial and resource room teachers. *The Journal of Special Education*, *24*(4), 512-526.

Gilles, C. & Wilson, J. L. (2004). Receiving as well as giving: Teachers' perceptions of their professional development in a teacher induction program. *Mentoring and Tutoring 12*(1), 87-106.

Ginkel, G., Verloop, N. & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice 22*(1), 101-116.

Girgin, C. (2001). Okulöncesi eğitimde konuşma ve dinleme. Ü. Girgin (Ed.). *Konuşma ve yazma eğitimi* (ss. 191-208). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Girgin, C. (2003). İşitme engelli çocuklar için eğitici etkinlikler. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 163-182). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Glassford, L. A. & Salinitri, G. (2007). Designing a successful new teacher ınduction program: An assessment of the Ontario experience, 2003-2006. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *60,* 1-34.

Glazzard, J., Stokoe, J., Hughes, A., Netherwood, A. & Neve, L. (2010). *Teaching primary special educational needs.* Trowbridge: Cromwell Press Group.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınpğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2007). *Supervision of instruction: A developmental approach.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Glomb, N. K. & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education 25*(2), 221-235.

Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Griffin, C. C., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A. & Kilgore, K. L. (2003). *New teacher induction in special education*. Center on Personnel Studies in Special Education, University of Florida. http://copsse.education.ufl.edu//docs/RS-5/1/RS-5.pdf adresinden 20.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Griffin, C. C., Kilgore, K. L., Winn, J. A. & Otis-Wilborn, A. (2008). First-year special educators' relationships with their general education colleagues. *Teacher Education Quarterly, 2,* 142-157.

Griffin, C. C., Kilgore, K. L., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., Hou, W. & Garvan, C. W. (2009). First-year special educators: The influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems. *Teacher Education and Special Education 32*(1), 45-63.

Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürgür, H. & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 10*(1), 275-333.

Gürgür (2011). İşitme Engellilerin Eğitimi Alanında Yeni Öğretmen Eğitimcisi Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 12*(2), 945-970.

Gürgür, H. & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education 15*(6), 589–610.

Gürgür, H. (2013). İşitme engelliler öğretmenliği programında öğretmen eğitimcisi olarak yetişme sürecine eleştirel bakış: Öz-değerlendirme araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 1*(1), 62-87.

Hadjikakou, K., Petridou, L. & Stylianou, C. (2008). The academic and social

inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education 23*(1) 17–29.

Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (2002). Inferring program effects for special populations: does special education raise achievement for students with disabilities? *The Review of Economics and Statistics 84*(4), 584-599.

Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review 3*(2), 168-186.

Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publication, Inc.

Howes, A., Davies, S. M. B. & Fox, S. (2009). *Improving the context for inclusion. Personalising teacher development through collaborative action research.* Oxon: Taylor&Francis.

Hudson, P. (2013). Mentoring pre-service teachers on school students' differentiated learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring 11*(1), 112-128.

Hunt, J. H., Powell, S., Little, E. L. & Mike, A. (2013). The effects of e-mentoring on beginning teacher competencies and perceptions. *Teacher Education and Special Education 36*(4), 286–297.

Hunzicker, J. (2011) Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education 37*(2) 177-179.

Hussain, Z. (2009). *The good mentoring guide.* Global Synergy Solution. http://www.versa.uk.com/apprenticeship/mentor_handbook.pdf adresinden 20.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

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), 82-99.

Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs

fro beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research 81*(2), 201-233.

Jimenez-Sanchez, C. & Antia, S. D. (1999). Team-teaching in an integrated classroom: perception of deaf and hearing teachers. *Journal of Deaf Study and Deaf Education 4*(3), 215-224.

Johnson, C. & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*, 237-261.

Johnson, A. P. (2012). *A Short guide to action research* (4th ed.). USA: Pearson Education Inc.

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 2*(2), 2921-2926.

Joyce, B. R. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kabakçı, I. (2005). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: Eğitim Fakülteleri örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentorluk.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kargın, T. & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 3*(2), 27-39.

Kargın, (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 8*(1), 1-13.

Kartikowati, S. (2013). The technique of "Plan Do Check and Act" to improve trainee teachers' skills. *Asian Social Science 9*(12), 268-275.

Katsafanas, J. D. (2006). *The roles and responsibilities of special education teachers*.

Unpublished doctoral thesis, University of Pittsburgh, Pittsburgh.

Katsiyannis, A., Dalun Zhang, D. & Conroy, M. A. (2003). Availability of special education teachers: Trends and issues. *Remedial and Special Education, 24*, 246-253.

Kay, D. & Hinds, R. (2010). *A practical guide to mentoring: How to help others* (4th. Ed.). Oxford: How to Books.

Kaya, A., Çepni, S. & Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET) 3*(1), 112-119.

Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Keefe, E.B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education, 32,* 77-88.

Kelchtermans, G. (2011). Professional responsibility: Persistent commitment, perpetual vulnerability. C. Sugrue & T. D. Solbrekke (Eds.). *Professional responsibility: New horizons of praxis* (pp. 113-126). London & New York: Routledge.

Kelman, C. A. & Branco, A. U. (2004). Deaf children in regular classrooms: A sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf 149*(3), 274-280.

Kış, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kluwin, T. (1999). Coteaching deaf and hard of hearing students: Research on social integration. *American Annals of The Deaf 144*(4), 339-344.

Koballa, T. R., Kittleson, J., Bradbury, L. U. & Dias, M. J. (2010). Teacher thinking associated with science-specific mentor preparation. *Science Education 94*(6), 1072–1091.

Kriemeyer, K. H. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Study and Deaf Education 5*(2), 174-185.

Kuğu, S. (2011). *İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M. & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies 26*(8), 1687-1694.

Kuzu, A., Kahraman, M. & Odabaşı H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-Mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 12*(4), 173-183.

Lakshmanan, A., Heath, B. P., Perlmutter, A. & Elder, M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. *Journal of Research in Science Teaching 48*(5), 534-551.

Langdon, F. J. (2014). Evidence of mentor learning and development: An analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional Development in Education 40*(1), 36-55.

Larkin, B. D. (2013). 10 things to know about mentoring student teachers. *Phi Delta Kappan 94*(7), 38-43.

Larsen, R., Muñoz, K., DesGeorges, J., Nelson, L. & Kennedy, S. (2012). Early hearing detection and intervention: Parent experiences with the diagnostic hearing assessment. *American Journal of Audiology 21*(1), 91-99.

Lee, S. E. (2013). *Professional development and teacher perception of efficacy for inclusion.* Unpublished doctoral thesis, East Tennessee State University, Johnson City.

Lenihan, S. (2010). Trends and challenges in teacher preparation in deaf education. *Volta Review 110*(2), 117-128.

Lin, P. J. (2007). The effect of a mentoring development program on mentors' conceptualizing in mathematics teaching and mentoring. *Proceedings of the 31th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 3*, 201-208.

Ling, D., & Ling, A. (1978). *Aural habilitation: The foundations of verbal learning in hearing-impaired children.* Washington: Alexander Graham Bell Association

for the Deaf.

Lloyd, S. R., Wood, T. A. & Moreno, G. (2000). "What's a mentor to do?" *Teaching Exceptional Children 33*(6), 4-13.

Lockledge, A. & Wright, E. B. (1991). *Collaborative teaching and the mainstream student.* Report-Research (ERIC ED: 358 100. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358100.pdf adresinden 15.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. C. Forlin & T. Loreman (Eds.). *Measuring inclusive education* (pp. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Lott, L. A., Hudak, B. J. & Sheetz, J. A. (1975). *Strategies and techniquies for meainstreming: A resource room handbook*. Michigan: Monroe County Intermediate School District.

Lynch, P. & McCall, S. (2007). The role of the itinerant teachers. *Community Eye Health Journal 20*(62), 26-27.

MacNaughton, G. & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide.* Maidenhead: Open University Press.

Magiera ve Zigmond, (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the ınstructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice 20*(2), 79-85.

Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, P. & Spiker, D. (1999). Parent education in early ıntervention a call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education 19*(3), 131-140.

Malinen, O. P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 28*, 526-534.

Manesi, S. & Betsi, S. (2013). Collaborative action research projects: the role of communities of practice and mentoring in enhancing teachers' continuing professional development. *Action Researcher in Education, 4*, 109-121.

Marschark, M., Young, A. & Lukomski, J. (2002). Perspectives on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 7*(3), 187-188.

Marschark, M. & Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press, Inc.

Mascia-Reed, C. (2010). Partners with a purpose: The consultant teacher model in educating deaf and hard of hearing students. *New Directions in Deaf Education 11*(1), 25-29.

Mastropieri M. A. & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom* (4th ed.). N.J: Pearson Education, Inc.

Mc Kee, A. & Eraut, M. (2012). *Learning trajectories, innovation and identity for professional development*. London: Springer.

McNamara, B. E. (1986). *The resource room: A guide for special educator*. New York: State University of NY Press.

MEB. (2007). Temel Eğitime Destek Programı (TEDP). Ankara: Avrupa Birliği ve Projeler Koordinasyon Daire Başkanlığı.

MEB/İstatistik. (2015). http://sgb.meb.gov.tr/istatistik adresinden 10.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). http://ookgm.meb.gov.tr/ adresinden 10.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Mills, G. E. (2003). *Action research: A Guide for the teacher researcher.* Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall, Inc.

Mitchell, D. (2007). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Oxon: Routledge.

Moore L. O. (2009). *Inclusion strategies for young children: A resource guide for teachers, child care providers, and parents* (2nd ed.). California: Corwin Press.

Moores, D. F. (2008). Inclusion, itinerant teachers, and the pull-out model. *American Annals of the Deaf 153*(3), 273-274.

Murawski, W. & Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education 22*(5), 258-267.

Müller, E. & Burdette, P. (2007). Mentoring Programs for Special Education Teachers: State Approaches. *inForum.* Project Forum at NASDSE

http://www.nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store / Product Files / 159 _ bd

829501-e3ab-476c-8f9b-a2576b58cbd1.pdf adresinden 10.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

National Foundation for the Improvement of Education: Establishing High-Quality Professional Development. (1999). Creating a teacher mentoring program. https://www.neafoundation.org/downloads/NEACreating_Teacher_Mentoring.pdf adresinden 20.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Norman, P. J. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Journal of Teaching and Teacher Education 21*(6), 679-697.

Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children 71*(3), 217–229.

Nowell, R. & Innes J. (1997). Educating children who are deaf of hard of hearing: Inclusion. ERIC Identifier: ED414675, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414675 .pdf adresinden 23.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

Odabaşı, H. F. (2013). Öğretmenlikte mesleki gelişimin planlanması. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.). *Öğretmenlikte mesleki gelişim* (ss.81-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

O'Gorman, E. & Drudy, S. (2011). Professional development for teachers working in special education/inclusion in mainstream schools: The views of teachers and other stakeholders. A Research Report Part Funded by the National Council for Special Education, Special Education Research Initiative. http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/Professional_Development_of_Teachers.pdf adresinden 10.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Ontario Ministry of Education New Teacher Induction Program (2010). A resource handbook for mentors. https://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/NTIPMentor.pdf adresinden 03.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Orland-Barak, L. (2010) *Learning to mentor as praxis: Foundations for a curriculum in teacher education.* New York: Springer.

Owston, R., Wideman, H., Murphy, J., & Lupsheynyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations. *Internet*

and Higher Education, 11, 201-210.

Özcan, K. & Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*, 177-204.

Özhan, G. (2000). *İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özoğlu, B. (2011). *Okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Özyürek, M. (1989). İşitme engellilerde normalleştirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2*(2), 107-111.

Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors.* Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Deve.

Palincsar, A. S., Ogle**,** D. S., Jones, B. F., & Carr, E. G. (1986**)**. *Facilitator's manual for teaching reading as thinking***.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Peer-Ed. (2010). Peer coaching overview. http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjsqae4kePKAhVHYQ4KHXbmCdcQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fpeer-ed.com%2Fuploads%2FPeer_Coaching_Overview.2012.doc&usg=AFQjCNFr_dpVr1Eqa4H4_VmzBvzbuWYfqA&sig2=lF5dCQEsbJ9_laBmiym2fg adresinden 20.01.2016 tarihinde edinilmiştir.

Power, D. & Hyde, M. (2003). Itinerant teachers of the deaf and hard of hearing and their students in Australia: Some state comparisons. *International Journal of Disability, Development and Education 50*(4), 385-401.

Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review 53*(2), 181-190.

Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 7*(3), 230-243.

Punch, R. & Hyde, M. (2010). Children with cochlear implants in Australia:

Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 15*(4) 405-421.

Pürçek, K. I. (2015) İlköğretim okul müdürünün koçluk davranışı ve sınıf öğretmeninin iş doyumu (Ankara ili örneği). *Eğitim Bilim Toplum Dergisi 12*(47), 124-157.

Qi, S. & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 17*(1), 1-18.

Razny, M. (2011). *Social integration or social alienation: A look at the social functioning of oral deaf teenagers in the mainstream educational setting.* Unpublished master thesis, Washington University School of Medicine Program in Audiology and Communication Sciences, Washington.

Reed, S. (2003). Beliefs and practices of itinerant teachers of deaf and hard of hearing children concerning literacy development. *American Annals of the Deaf 148*(4), 333-343.

Reio Jr.,T. G. (2011). Teacher emotions and socialization-related learning in the context of educational change. C. Day & J. C. K. Lee (Eds.). *New understandings of teacher's work emotions and educational change* (pp. 105-118). Nottingham: Springer.

Reitman, A. & **Benatti, S. R. (2014).** Mentoring versus coaching: What's the difference? https://www.td.org/Publications/Blogs/Human-Capital Blog/2014/08/Mentoring-Versus-Coaching-Whats-the-Difference adresinden 12.12.2015 tarihinde elde edilmiştir.

Rhodes, C., Stokes, M. & Hampton, G. (2004). *Apractical guide to mentoring, coaching and peer-networking.* London: Routledge Falmer.

Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*, 190-197.

Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classroom* (5th ed.). NJ: Pearson Education.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding

teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education 27*(1), 51-68.

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf.* Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.

Schirmer, B. R. & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conckusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research 75*(1), 83-117.

Schlarman, L. (2000). *The effect of in-class support on mathematics performance of class$ed and non-classiJied high school students.* Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall University, New Jersey.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*, 40-45.

Sezgin, F., Koşar, S. & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi 22*(3), *1337-1356.*

Sheridan, S. M., Richards, J. R. & Smoot, T. Y. (2000). *School consultation.* Department of Educational Psychology, Educational Psychology Papers and Publications, University of Nebraska. http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/19 adresinden 15.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

Sibon-Macarro, T., Abou-Rjaily, K., Stoddard, S., Sandigo, A., Peterson, P. & Ross, V. (2014). Rural perspectives of models, services, and resources for students with hearing impairments. *Rural Special Education Quarterly 33*(4), 24-32.

Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education, 33*, 8-24.

Single, P. B. & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: Review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning 13*(2), 301-320.

Slobodzian, J. T. (2009). The devil is in the deatails: Issues of exclusion in an inclusive educational environment. *Etnography and Education 4*(2), 181-195.

Spencer, P. E. (2006). Language development, languages and language systems. P. E.

Spencer ve M. Marschark (Eds). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students* (pp. 49-789, Oxford: Oxford University Press.

Stake, R. E. (2010). *Qualitiatve research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

Stinson, M. S. & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 52-64). New York, NY: Oxford University Press.

Stone, R. (1994). Mainstreaming and inclusion: A deaf perspective. R. C. Johnson & O. P. Cohen (Eds.). *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 66-72). Washington: Gallaudet Research Institute.

Strickland, D. & Kamil, M. (2004). *Improving reading achivement thorugh professional development*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 5*(2), 15-23.

Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 6*(1) 41-57.

Swanson Gehrke, R. & Murri, N. (2006). Beginning special educators' intent to stay in special education: Why they like it here. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children 29*(3), **179-190.**

Swennen, A. & Klink, M. (2009). Enhancing the profession of teacher educators. A. Swennen & M. Van der Klink (Eds.). *Becoming a teacher educator* (pp. 219-226). NY: Springer.

Templeton, N. R. & Tremont, J. W. (2014). Applying business lessons to education: Mentoring as job-embedded professional development. *International Journal of Organizational Innovation 6*(4), 54-59.

Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2010). *Collaborating with students in instruction and decision making.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Tiegerman-Farber, E. & Radziewicz, C. (1998). *Colloborative decision making.* N.J: Prentice-Hall, Inc.

Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 10*(3), 1697-1756.

Turan, Z. (2012). Early intervention with children who have a hearing loss: Role of the proffesional and parent participation. S. Naz (Ed.). *Hearing loss* (pp. 117-132). InTech: Science, Technology and Medicine Open Access Publisher http://cdn.intechopen.com/ pdfs-wm/33866.pdf adresinden 10.12.2015 tarihinde edinilmiştir.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

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

Tüfekçioğlu, U. (2010). Speech characteristics of hearing impaired Turkish children. S. Topbaş & M. Yavaş (Ed.). *Communication disorders in Turkish* (ss. 160-185). Bristol: Multilingual Matters.

Udiutoma, S. T. & Srinovita, Y. (2015). The effect of coaching and mentoring programs to improve students competencies. *Universal Journal of Educational Research 3*(3), 163-169.

Ulvik M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching 18*(1), 43-57.

Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış yükseklisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 6*(2), 1-12.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları.* Yayımlanmamış yükseklisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştirma öğrencilerinin matematik başarilari ve özyeterlilik algilari üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış yükseklisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Vetter, A., Löhle, E., Bengel, J. & Burger, T. (2010). The integration experience of

hearing impaired elementary school students in separated and integrated school settings. *American Annals of the Deaf 155*(3), 369-376.

Villa, C. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. (2004). *A guide to co-teaching.* California: CorwinPress.

Voltz, D. L. & Elliot Jr. R. N. (1990). Resource room teacher roles in promoting interaction with regular educators. *Teacher Educaton and Special Education 13*(3-4), 160-166.

Voltz, D. L., Elliot Jr. R. N. & Harris, W. B. (1995). Promising practices in facilitating collaboration between resource room teachers and general education teachers. *Learning Disabilities Research & Practice 10*(2), 129-136.

Voltz, D. L., Sims, M. J. & Nelson, B. (2011). *Connecting teachers, students and standarts: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms*. Alexandria: ASCD.

Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers.* Unpublished doctoral thesis, University of Kentucky UKnowledge, Lexington.

Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Vuran, S., Ergenekon, Y. & Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 14*(1), 269-295.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research 72*(3), 481-546.

Watson, L., Gregory, S. & Powers, S. (1999). *Deaf and hearing impaired pupils in mainstream school.* London: David Fulton Publishers.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad.* Dallas: National Staff Development Council.

Weiss, M. P. & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education. *Journal of Special Education 36*(2), 58-68.

West, J . F. & Idol, L. (1987) . School consultation: An interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of Learning Disabilities, 20,* 388-408.

Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education 26*(2), 106-117.

Willis, C. (2009). *Creating inclusive leanrning environments for young children*. California: Corwin Press.

Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings adapting and accommodating instruction* (5th ed.). NJ: Pearson Education Inc.

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

Yin, (2012). Applications of case study research (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.

Yuvayapan, F. (2013). *Teacher development: Critical friends group.* Unpublished master thesis, Çağ University, Mersin.