ÖZEL ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DESTEK HİZMET SÜRECİNE AİLE KATILIMI: İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUK VE AİLESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hülya Ceren TUTUK

Eskişehir 2018

ÖZEL ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DESTEK HİZMET SÜRECİNE AİLE KATILIMI: İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUK VE AİLESİ

Hülya Ceren TUTUK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2018

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1709E551 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hülya Ceren TUTUK'un "Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Okul Öncesi Dönemde Destek Hizmet Sürecine Aile Katılımı: İşitme Kayıplı Bir Çocuk ve Ailesi" başlıklı tezi 09.07.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocukluk Özel Eğitimi Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR	.....
Üye : Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN	.....
Üye : Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖZEL ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DESTEK HİZMET SÜRECİNE AİLE KATILIMI: İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUK VE AİLESİ

Hülya Ceren TUTUK
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2018
Danışman: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

Bu araştırmada, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine (ÖERM) devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli bir çocuğa sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Tek durum çalışması olarak desenlenen ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ÖERM'de gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları; okul öncesi yaşta işitme kayıplı bir öğrenci, öğrencinin bireysel eğitim öğretmeni, ailesi ve ÖERM'in eğitim koordinatörüdür. Araştırma verileri; gözlemler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belgeler, araştırmacı günlüğü ve katılımcı bilgi formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, araştırma sürecinde ve sonunda tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda destek hizmet sürecinde RAM raporu ve veli beklentisinin öğrenci performansı ile uyuşmamasından kaynaklanan sorunların planlamayı olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Veli beklentisinden kaynaklı yaşanan sorunların kurumda ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri ve bilgilendirme notu paylaşımları ile önlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Destek hizmet sürecinde aile katılımının gerekli olduğu ve kurumda çeşitli aile katılımı çalışmaları yapıldığının belirtilmesine rağmen, süreçte aile katılımı çalışmalarının ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri ve veli ile bilgilendirme notu paylaşımları ile sınırlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguların sadece işitme kayıplı bir çocuk ile ilgili değil kurumdaki okul öncesi yaştaki tüm çocuklara genellenebileceğini belirtmek gerekir. Bu bakış açısıyla araştırmanın bulgularından ÖERM'lerde sunulan destek hizmet sürecine özellikle aile katılımının nasıl arttırılabileceğinin belirlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Destek hizmet, Aile katılımı, Okul öncesi özel eğitim, Erken çocuklukta özel eğitim, Durum çalışması.

ABSTRACT

PRIVATE SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTER DURING THE PRE-SCHOOL SUPPORT SERVICES FAMILY PARTICIPATION PROCESS: HEARING LOST A CHILD AND FAMILY

Hülya Ceren TUTUK

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2018

Supervisor: Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR

In this research, it is aimed to examine the family participation in the support service process presented to pre-school age children with special need who were attending private special education and rehabilitation centers. Participants of the research, which was designed as a single case study and carried out in a private special education and rehabilitation center (PSERC) under the Ministry of National Education; the pre-school age student with hearing loss, a student's individual education teacher, family and education coordinator of PSERC. The data collection techniques used in the research were observation, semi-structured and unstructured interviews, documents, researcher's diary and participant information form. The obtained data were analyzed by inductive analysis during and after the research process. Analysis of the data shows that incompatibility of the Guidance and Research Center (GRC) report and the expectation of the parents with the student performance in the support service process were found to negatively affect the planning. It has been seen that the expectation of the parents have been tried to be prevented with sharing information meetings and informative note sharing. Although it is stated that family participation is necessary in the support service process and that various family involvements have been carried out in the institution, it has been seen that family participation in the process are limited to informing negotiations and informative note sharing. To sum up, findings can be true not only to a child with a hearing loss but also to all preschool children. From this point of view, it is suggested that the process of providing support services in the PSERCs' should be determined, especially how family participation can be increased.

Keywords: Support service, Family involvement, Pre-school special education, Special education in early child, Case study.

TEŞEKKÜR

Danışanı olduğum ilk günden itibaren tez çalışmamın her aşamasında bana yol gösterici olan, güler yüzü ve hoş görüsü ile beni her zaman motive eden, desteğini her an hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Hasan Gürgür'e gönülden teşekkür ederim.

Erken çocukluk özel eğitimi kapsamında kuramsal bilgilerimin temelini atan değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Halil Diken'e emekleri için çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırmaya çok değerli katkılar sağlayan sayın hocam Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu'na çok teşekkür ederim.

Güler yüzü ve samimiyetlerinden dolayı değerli katılımcılarıma teşekkür ederim.

Bu süreçte desteklerini her an hissettiğim yol arkadaşlarım A. Serhat Uçar, Kadriye Baki Uçar, Zülal Çakmak, Mustafa Çakmak, Tezcan Çavuşoğlu, A. İlkhan Yetkin, A. Alperen Yavuz, Hüsne Öz-Alkoyak ve Zehra Cevher desteğiniz için teşekkürler.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, sevgilerini eksik etmeyen, aldığım her kararda beni cesaretlendiren canım anneme, babama ve kardeşlerime emekleri ve destekleri için teşekkür ederim.

Son olarak varlığıyla yaşamımı anlamlı kılan sevgili eşim Tuncay Tutuk'a her konuda olduğu gibi bu süreçte de yanımda olduğu için sonsuz teşekkür ederim.

Hülya Ceren TUTUK

Eskişehir 2018

09.07.2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Hülya Ceren TUTUK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

TEŞEKKÜR v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vi

TABLOLAR DİZİNİ x

ŞEKİLLER DİZİNİ xi

GÖRSELLER DİZİNİ xii

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xiii

1.GİRİŞ 1

1.1. Okul Öncesi Eğitim 2

1.2. Okul Öncesi Eğitim Ortamları 3

1.3. Okul Öncesi Eğitimde Destek Hizmetler 5

1.3.1. ABD ve Avrupa'da destek hizmetler 6

1.3.2. Türkiye'de destek hizmetler 7

1.4. Aile Katılımı 14

1.4.1. Aile katılımı ve ÖERM 19

1.5. Problem Durumu 23

1.6. Amaç 24

1.7. Önem 24

2 YÖNTEM 26

2.1. Araştırma Modeli 26

2.2. Araştırmanın Gerçekleştiği Yerler 27

2.2.1. Odak ÖERM'nin fiziksel özellikleri 27

Sayfa

2.2.2. ÖERM'de odaklanılan bireysel eğitim sınıfının fiziksel özellikleri.... 28

2.3. Katılımcılar 30

2.3.1. Bireysel destek eğitim öğretmeni 30

2.3.2. ÖERM eğitim koordinatörü 31

2.3.3. Öğrencinin birincil bakıcıları 31

2.3.4. Odak öğrenci: Dağhan 31

2.4. Araştırma Süreci 33

2.5. Araştırmacı 34

2.6. Verilerin Toplanması 35

2.6.1. Gözlemler 40

2.6.2. Görüşmeler 43

2.6.3. Belgeler 45

2.6.4. Araştırmacı günlükleri 46

2.6.5. Katılımcı Bilgi Formu 46

2.7. Verilerin analizi 46

2.8. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği-İnandırıcılık 48

2.9. Araştırma Etiği 49

3. BULGULAR 50

3.1. ÖERM'de Yürütülen Destek Hizmet Süreci 51

3.1.1. İlk kayıt ve değerlendirme süreci 51

3.1.2. Derslerin planlanması ve işlenişi 58

3.1.3. İzleme ve değerlendirme faaliyetleri 67

3.1.4. Veli beklentileri 69

3.1.5. Yaşanan sorunlar 71

3.2. Destek Hizmet Sürecinde Aile Katılımı 74

3.2.1. Aile katılımına yönelik görüşler 75

3.2.2. Aile katılımı çalışmaları 76

Sayfa

3.2.3. Aile katılımını sağlamak için gerekli olan öğretmen yeterlilikleri 79

3.2.4. Aile katılımını sağlamaya ilişkin öneriler 80

3.3. Aile Katılımı Çalışmaları Olarak Ders Sonu Veli Bilgilendirme Görüşmeleri 81

3.3.1. Bilgilendirme görüşmelerinin içeriği 82

3.3.2. Bilgilendirme içeriğinin paylaşılma nedeni 86

3.3.3. Ders sonu bilgilendirmelerinin yeterliliği 88

4 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 92

4.1. Sonuç 92

4.2. Tartışma 95

4.2.1. ÖERM'de yürütülen destek hizmet süreci 96

4.2.2. Destek hizmet sürecine aile katılımı 103

4.2.3. Aile katılımı çalışmaları olarak ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri 107

4.3. Öneriler 110

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 110

4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler 111

KAYNAKÇA 113

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

		Sayfa
Tablo 2.1.	Veri toplama teknikleri matrisi……..	36
Tablo 2.2.	Veri Toplama Çizelgesi ……	37
Tablo 2.3.	BES ders gözlemleri……..	41
Tablo 2.4.	Veli bilgilendirme görüşmesi gözlemleri……..	42
Tablo 2.5.	Ev ortamında gerçekleştirilen gözlemler……...	43
Tablo 2.6.	Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bilgiler……	45
Tablo 2.7.	Belgelere İlişkin Bilgiler……	45

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine Yönlendirme Aşamaları……. 10
Şekil 2.1. Odak Kurum Giriş Kat Krokisi……... 28
Şekil 2.2. Odak kurum BES Krokisi…… 28
Şekil 2.3. Ev Ortamının Krokisi…….. 30
Şekil 2.4. Araştırma Süreci…….. 34
Şekil 3.1. Ana Temalar ve Alt Temalar……... 50
Şekil 3.2. ÖERM'de Yürütülen Destek Hizmet Süreci……... 51
Şekil 3.3. ÖERM'de planlama süreci…….. 57
Şekil 3.4. ÖERM'de Yürütülen Destek Hizmet Süreci……... 74
Şekil 3.5. Destek Hizmet Sürecinde Aile Katılımı…….. 75
Şekil 3.6. Destek Hizmet Sürecinde Aile Katılımı Çalışmaları…….. 81
Şekil 3.7. Aile Katılımı Çalışmaları Olarak Ders Sonu Veli Bilgilendirme Görüşmeleri……. 82
Şekil 3.8. Aile Bilgilendirmelerinin İşleyişi…… 91
Şekil 4.1. Destek Hizmet Sürecine Aile Katılımı…… 95

GÖRSELLER DİZİNİ

		Sayfa
Görsel 2.1.	Sağ Duvar……..	29
Görsel 2.2.	Sınıf Penceresi……	29
Görsel 2.3.	Sınıf Kapısı…….	29
Görsel 2.4.	Sol Duvar……	29
Görsel 3.1.	Ekim ayı performans takip çizelgesinde yer alan amaçlar…….	57
Görsel 3.2.	Kasım ayı performans takip çizelgesinde yer alan amaçlar……	57
Görsel 3.3.	Materyal Kutusu…….	58
Görsel 3.4.	"Balık yakalamaya giden ayı" sıralama kartı…….	61
Görsel 3.5.	Hikaye kitabı……..	64
Görsel 3.6.	Sıralıma Kartı…….	65
Görsel 3.7.	Tek kart……..	65
Görsel 3.8.	Hikaye kitabı……..	66
Görsel 3.9.	Destekleyici materyaller…….	66
Görsel 3. 10.	Destekleyici materyaller…….	66
Görsel 3.11.	Destekleyici materyaller…….	66
Görsel 3.12.	İletişim Defteri……	78
Görsel 3.13.	Bilgilendirme notu……..	84
Görsel 3.14.	Bilgilendirme notu……..	84
Görsel 3.15.	Veli ile paylaşılan hikaye kitabı…….	85
Görsel 3.16.	Veli ile paylaşılan ürün……..	85
Görsel 3.17.	Veli ile tamamlanması için paylaşılan ürün……..	86

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DESÖP	: Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Arttırılması Projesi
IDEA	: The Individuals with Disabilities Education Improvement Act (Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Yasası)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖERM	: Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
PTK	**:** Performans Takip Çizelgesi
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

1.GİRİŞ

Özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocukların eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanması birçok devlet tarafından benimsenen bir politikadır (Akçamete, 2010). Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin karşılanmasında normal gelişim gösteren akranları gibi kendilerine en uygun olan eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına sahip olduğu belirtilmekle birlikte güncel durumda, bu hizmetlerin özel eğitim ortamları ve kaynaştırma ortamlarında sunulduğu görülmektedir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004). İlgili hizmetlerin sunulmasında söz konusu özel gereksinimli çocuklar olduğunda ise özel eğitimin temel ilkelerinden biriside erken eğitimdir (MEB, 1997; Cavkaytar ve Diken, 2007). Özel gereksinimli çocuklara sunulan erken eğitime ilişkin gelişmelerin dünyada 1960'lı yıllara dayandığı (Sazak-Pınar, 2006), Türkiye' de de 1980'li yıllarla birlikte yeni yasal düzenlemeler ve bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulamalar ile başlangıç gösterdiği belirtilmektedir (Diken vd., 2012).

Erken eğitim, özellikle özel gereksinimli çocuklar için büyük bir önem taşımakta ve günümüzde özel gereksinimli çocuklara sunulan erken eğitim hizmetlerinin gerekliliği ve niteliğine ilişkin önem daha da artmaktadır (Howard, Williams ve Lepper, 2011). Bu bağlamda, 0-6/8 yaş arasındaki özel gereksinimli çocuklara sunulan bu hizmetler, erken çocukluk özel eğitimi kapsamında yürütülmektedir (Bowe, 2008). Erken çocukluk özel eğitimi, Gül ve Diken (2009) tarafından özel gereksinimli ya da risk altında olan çocuk ve ailelerine sunulan eğitim, sağlık ve bakım gibi farklı destek sistemlerini içerebilen hizmet sunma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu hizmetlerin sunulmasının amacı ise, çocuk ve ailelerini etkileyebilecek olumsuz durumları en aza indirmek, yaşam kalitelerini en üst düzeyde desteklemek olarak belirtilmektedir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010). Uluslararası düzeyde, erken çocukluk özel eğitimi kapsamı altında sunulan bu hizmetler, 0-3 yaş aralığında erken müdahale, 3-5 yaş aralığında ise okul öncesi özel eğitim olarak adlandırılmaktadır (Bowe, 2008).

Ülkemizde de özel gereksinimli çocuklara sunulan bu hizmetlerin benzer şekilde iki aşamaya ayrıldığı görülmektedir (Birkan, 2010; MEB, 2018, m. 11). Ülkemizde özellikle 0-3 yaş arasındaki özel gereksinimli çocuklara hizmetlerin sağlanmasında birtakım sorunların varlığından bahsedilmektedir. Bahsi geçen sorunlardan ilki bu yaş aralığındaki çocukların erken tanı alamaması ve uygun hizmetlere yönlendirilememesidir. Bir diğeri ise özel gereksinimli çocukların hizmet almalarına yönelik raporların oluşturulmasında kullanılan yöntemlerin 0-3 yaş aralığındaki

çocukların değerlendirilmesine uygun olmaması olarak belirtilmektedir. Belirtilen sorunlara ek olarak, bu yaş aralığındaki çocukların eğitimde bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış aile merkezli erken destek hizmetlerinin yeterince uygulanamadığı belirtilmektedir (Ertem, 2005). Buradan hareketle ülkemizde erken çocukluk özel eğitimi kapsamında hizmetlerin özellikle 3-6 yaş aralığında okul öncesi eğitim şeklinde sunulduğu söylenebilmektedir (MEB, 2018, m. 11).

1.1.Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun ileriki yaşamının temellerini oluşturan okul öncesi dönem, kişilik gelişimi ile birlikte diğer gelişim alanlarının (bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal) da en hızlı olduğu dönem olması açısından yaşamın en önemli yıllarıdır (Güven ve Azkeskin, 2010). Bu nedenle, çocuğun var olan potansiyelini en üst düzeyde geliştirmesi, bununla birlikte toplumsallaşma sürecinin temellerini oluşturması bakımından yaşamın erken yılları olan okul öncesi dönemde sunulan eğitimin önemi vurgulanmaktadır (Oktay, 2005). Bu bağlamda okul öncesi eğitim, çocuğun tüm gelişim alanlarını kültürel değerler doğrultusunda yönlendiren, bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak ailede, okul öncesi eğitim kurumunda ya da alternatif programlar ile sunulan sistemli ve planlı eğitim süreci olarak tanımlanabilmektedir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2002; Kuru-Tuşralı, 2010; Yılmaz, 2005). Normal gelişim gösteren çocuklar için önem taşıyan okul öncesi eğitim, özel gereksinimli çocuklar düşünüldüğünde daha büyük bir öneme sahip olmaktadır (Başal, 2005). Özel gereksinimli çocuklara erken dönemlerde eğitim sunulması, bahsi geçen çocukların okul dönemlerine hazırlanmalarında ve yaşanılabilecek problemlerin önüne geçilmesinde en iyi fırsatları yaratmaktadır (Gomby vd., 1995).

Hem dünyada hem de Türkiye'de özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmalarına ilişkin yasal düzenlemelerin olduğu bilinmektedir. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 1975 yılında yürürlüğe giren ve son olarak 2004 yılında revize edilen Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Yasası (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]), okul öncesi yaştaki tüm özel gereksinimli çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasını gerekli kılmaktadır (Heward, 2013). Aynı zamanda IDEA, bu çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda eğitim almaları gerekliliğinin önemini vurgulamaktadır (Bowe, 2008; Cook, Klein ve Tessier, 2008). Avrupa ülkelerinde baktığımızda, özel

gereksinimli çocuklara ilişkin yasal düzenlemelerin ve maddi desteklerin ülkelere göre farklılaştığı belirtilmektedir (Meijer, 2003). Bununla birlikte bir çok Avrupa ülkesinde özel gereksinimli çocukların eğitim sistemine 3 ya da 4 yaşında dahil olduğu, bazı ülkelerde ise bunun daha erken yaşlarda gerçekleştiği belirtilmektedir (Meijer, 2003). Ülkemizde ise ilk olarak 1997 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 sayılı, 1997 tarihli) ile tanısı konmuş özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim temel ilke olarak benimsenmiş ve zorunlu kılınmıştır (Madde, 7). Aynı zamanda bu kararname ile ailelerin özel eğitimin her aşamasına aktif olarak katılımı vurgulanmıştır (Madde 4). Bu doğrultuda, 2006 yılında yayımlanan ve son olarak 2018 yılında düzenleme yapılan MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (ÖEHY) 11. maddesinde (1-b); "36 ayını tamamlayan özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur" ifadesi yer almaktadır. Yine ilgili yönetmeliğin 11. maddesinde (1-c); "Özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmesi esas olmakla birlikte, bireylere yönelik özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıfları açılabilir" ve 30. maddesinde (1) "36-66 ay arası çocuklar için özel eğitim anaokulu açılabileceği gibi, ilkokul kademesinde eğitim veren özel eğitim okulları, bağımsız anaokulları ve diğer ilkokullar bünyesinde özel eğitim anasınıfları da açılır" hükümleri ile yasanın uygulamaya dönüştürülmesi amaçlanmıştır (26184 sayılı, 2006 tarihli). Sonuç olarak uluslararası boyutta olduğu gibi Türkiye'de de ilgili yasa ve yönetmelikler doğrultusunda okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmaları güvence altına alınmıştır. Bununla birlikte yasa ve yönetmelikler ile eğitim hizmetlerinin sunulacağı ortamlara ilişkin somut hükümlerin ve açıklamaların olduğu görülebilmektedir.

1.2.Okul Öncesi Eğitim Ortamları

Okul öncesi dönemde, özel gereksinimli çocuklara sunulan erken özel eğitim hizmetlerinin sağlanacağı ortam, çocuğun ve ailesinin ihtiyaçlarına, çocuğun yaş, yetersizlik türü gibi özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Yıldırım-Doğru, 2013). Bu özellikler dikkate alınarak, erken çocukluk özel eğitim hizmetlerin çoğunlukla ev, kurum ya da ev-kurum temelli olarak sürdürülebilmektedir (Birkan, 2010; Cavkaytar ve Diken, 2012; Raver, 2009). Ev temelli modelin, erken çocukluk uzmanları tarafından düzenli aralıklarla yapılan ev ziyaretleri yoluyla çocuğun ve

ailesinin desteklemesi şeklinde sürdürüldüğü belirtilmektedir. (Raver, 2009). Ev temelli modelde, çocukların öğretmeni ve bakıcıları olarak temel sorumlu kişinin ebeveynler olduğu (Heward, 2013), yapılacak olan öğretim, etkileşim ve görüşmelerin çocuğun performansına, ebeveynlerin tercihine ve gereksinimlerine göre planlanması gerektiği belirtilmektedir. Bunlarla birlikte, ev ziyaretleri boyunca uzmanların katılacağı öğretim aktiviteleri; a) çocuğun öğrenmesini ve oyununu desteklemesi için aile üyelerine model olmak, b)aile üyelerinin çocukları ile olan etkileşimleri üzerine geri bildirim sağlamak, c) farklı durumlarda ve farklı yollarla çocuğun becerilerini gözlemlemek ve d) çocuğun becerilerini ve öğrenmesini destekleyecek yollar üzerine ebeveynlerle fikir alışverişi yapmak şeklinde sıralanmaktadır (Raver, 2009). Kurum temelli model ise, hizmetlerin özel gereksinimli çocuğa bir özel eğitim ortamında sunulması olarak açıklanmakta olup, bu ortamların kreş ya da anaokulu olabileceği belirtilmektedir (Heward, 2013). Bu kurumlarda farklı eğitim programlarının uygulanabildiği belirtilmekle birlikte, çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi ve desteklenmesi uygulanan programların ortak özelliği olarak gösterilmektedir (Birkan, 2002). Ayrıca bu kurumlarda aile eğitim programları ile ailelerin desteklenmesi ve katılımlarının sağlanmasının çocuğun gelişiminin desteklenmesinde önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003; Heward, 2013).

Okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara eğitim hizmetlerinin sıklıkla kurumlarda sunulduğu belirtilmektedir (Raver, 2009). Bu bağlamda, okul öncesi yaştaki çocukların özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim alabilecekleri ortamlar temel olarak; a) özel eğitim ana sınıfları, b) özel eğitim anaokulları ve c) genel eğitim anaokulları şeklinde sıralanabilmektedir (Bowe, 2008). Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocukların gittikçe daha fazla normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlara dahil olduğu belirtilmektedir (Fowler, Yates ve Ostrosky, 2011; Hallahan ve Kauffman, 2003). Daha açık bir ifade ile herhangi bir yetersizliğe sahip okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara, çoğunlukla genel eğitim ortamlarında okul öncesi eğitim hizmetleri sunulduğu ifade edilmektedir (Sadler, 2003). Özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarında, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaları kaynaştırma uygulamaları şeklinde adlandırılmaktadır (Turnbull vd., 2004; Odom, 2000).

Hem dünyada hem de Türkiye'de okul öncesi eğitim yaşındaki özel gereksinimli çocukların eğitim aldıkları ortamlar veriler ile ortaya konmuştur. ABD Eğitim

Departmanı (U.S. Department of Education) tarafından 2016 yılında yayınlanan, IDEA (2004)'nın Uygulanmasına Yönelik 38. Yıllık Kongre Raporu'na (38th Annual Report to Congress on the Implementation of the IDEA, 2016) göre 2014 yılında okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların %65.8'inin genel eğitim sınıflarında, %23'ünün ayrı sınıflarda, % 4.8'inin ise diğer ortamlarda eğitim aldıkları görülmektedir. Ülkemizde ise Milli Eğitim İstatistikleri (2016-2017) verileri incelendiğinde, özel eğitim okulları bünyesindeki ana sınıflarında 1020, okul öncesi kaynaştırma eğitiminde ise 3585 özel gereksinimli çocuğun eğitim aldığı görülmektedir. Güncel veriler doğrultusunda hem dünyada hem de ülkemizde eğitim ortamları seçeneklerinin çeşitlilik gösterdiği söylenebilmektedir. Eğitim ortamlarına ilişkin mevcut durumla birlikte alanyazında, özel gereksinimli çocukların eğitim aldıkları ortam her neresi olursa olsun, özel gereksinimli çocukların fırsat eşitliği ve eşit eğitim alma hakkı doğrultusunda, eğitimden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için özel eğitim hizmetleri ile birlikte destek hizmetlerin de sunulmasının gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Heward, 2013; Turnbull vd., 2004).

1.3.Okul Öncesi Eğitimde Destek Hizmetler

Özel eğitimin amacı, en genel anlamı ile özel gereksinimli çocukların yaşam içerisinde bağımsız bireyler olarak hazırlanmalarına yardımcı olmaktır (Cavkaytar ve Diken, 2007). Bu anlamda özel gereksinimli çocuklara sunulan özel eğitim hizmetleri, bu çocukların gereksinimlerini karşılamak üzere a) okul içinde ve b) okul dışında sunulan çeşitli destek hizmetleri de içermektedir (Cullata, Tompkins ve Werts, 2003). Bahsi geçen destek hizmetler, eğitim ortamına yerleştirilen özel gereksinimli çocuğa ve/veya öğretmenine sunulan özel eğitim hizmetlerini (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999) ve özel gereksinimli çocuğun özel eğitimden yararlanması için her bir çocuğun gereksinim duyduğu alanları desteklemek üzere sunulan tüm ilişkili hizmetleri içermektedir (Bock ve Bordes, 2015; Eripek, 2008; Gates, 2014). Bu bağlamda bahsi geçen destek hizmetlerin amacı, özel gereksinimli çocukların yetersizlik türüne göre bireysel gereksinimlerini destekleyerek, gelişimlerini (Bowe, 2008) ve öğretim deneyimlerinden yararlanmalarını sağlamak olarak ifade edilebilmektedir (Howard, Williams ve Lepper, 2011). Sunulan destek hizmetlerin süresi, yoğunluğu, türü, bu hizmetlerin hangi ortamda ve kimler tarafından sağlanacağı ise özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçları temelinde değişebilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Bryant ve Graham, 1993).

Özel gereksinimli çocuklara okul içinde sunulan destek hizmetlere, sınıf içi yardım, destek eğitim odası, özel eğitim danışmanlığı (Batu, 2000; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999), okul dışında sunulan destek hizmetlere ise dil ve konuşma terapisi, fizyoterapi, iş-uğraş terapisi ve çocuğun evinden okul öncesi kuruma ulaşım gibi hizmetler örnek olarak gösterilebilmektedir (Bowe, 2008).

Alanyazında destek hizmetlerin sunulmasında nitelik için öğretmen ve uzmanların işbirliği içinde çalışması gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Hallahan ve Kauffman, 2003). Bu noktada, özel gereksinimli çocukların okul içinde ve dışında sunulan bu hizmetlerden en iyi şekilde yararlanması ve hizmetlerin nitelikli ve uyumlu bir şekilde sürdürülebilmesi için sunulacak hizmetlerin; dikkatli bir şekilde planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi, bu süreçte uzmanların ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması gerektiği belirtilmektedir (Cook, Klein ve Tessier, 2008; Ehren, 2000; Fisher, Frey ve Thousand, 2003; Guralnick ve Bruder, 2016; Hallahan ve Kauffman, 2003; Wolery, Brashers ve Neitzel, 2002). Ayrıca destek hizmetlerin işbirliği ile sunulmasının özel gereksinimli çocukların akademik başarıları ile birlikte sosyal kabullerini ve topluma katılımlarını arttıracağı belirtilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Arttırılması Projesi [DESÖP], 2013). Diğer yandan özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına bağlı olarak, destek hizmet sunan uzmanların aynı zamanda aileler ile işbirliği içinde çalışmalarının önemi alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Bowe, 2008). Buradaki amaç çocukları, ailelerini ve öğretmenlerini okul içinde ve dışında destekleyerek, çocukların okul öncesi eğitimden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak şeklinde açıklanmaktadır (Brown ve Rule, 1993 akt. Howard, Williams ve Lepper, 2011).

Destek hizmetlerin tanımı, amacı ve türlerine ilişkin buraya kadar yapılan açıklamalar ile birlikte, özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet yapısının ülkelere göre değişiklik gösterdiğinden bahsetmek gerekmektedir. Bu doğrultuda izleyen başlığın altında bazı ülkelerde özel gereksinimli çocuklara yönelik destek hizmet yapıları ele alınmıştır.

1.3.1. ABD ve Avrupa'da destek hizmetler

ABD'de IDEA (2004) yasası altında okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin sağlanması tüm eyaletlerde zorunludur (Fowler, Yates ve Ostrosky, 2011). Bu zorunluluğu karşılar nitelikte, ilgili yasa ile okul

öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklar için en az kısıtlayıcı ortamlarda ücretsiz ve uygun eğitim gerekli kılınmıştır (Guralnick ve Bruder, 2016; Smith and Rous, 2011). Bununla birlikte, ilgili yasada özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin özel gereksinimli çocukların eğitim aldıkları okullar tarafından sağlanmasının zorunlu olduğu belirtilmektedir (Cullatta, Tompkins ve Werts, 2003; Fowler, Yates ve Ostrosky, 2011; Heward, 2013). Ayrıca bahsi geçen hizmetlerin sunulmasında uzmanların hem birbirleri ile hem de ebeveynlerle iş birliği içinde çalışması ilgili yasa ile gerekli kılınmaktadır (Cook, Klein ve Tessier, 2008).

IDEA (2004)'da özel gereksinimli çocukların özel eğitimden uygun biçimde yararlanmaları için gerekli olan ilişkili hizmetleri tanımlamaktadır (Bowe, 2008). İlgili yasada ilişkili hizmetler; a) odyoloji hizmetleri, b) sağlık hizmetleri, c) danışmanlık hizmetleri, d) tercümanlık hizmetleri, f) fizyoterapi ve iş-uğraşı terapisi, g) oryantasyon ve hareket eğitimi, h) ebeveyn danışmanlığı ve eğitimi, i) psikolojik hizmetler, j)rekreasyon, k) okul sağlık hizmetleri, l) dil ve konuşma terapisi, m) ulaşım, n) destekleyici teknoloji ve hizmetler ve ö) sosyal hizmetler şeklinde sıralanmaktadır (Turnbull vd., 2004).

Avrupa ülkelerini incelediğimizde ise farklılaşan yasal düzenlemelerden dolayı özel gereksinimli çocuklara sunulan özel eğitim ve ilişkili hizmetler ülkelere göre değişmekte ve bahsi geçen ülkelerde özel gereksinimli çocuklara okul öncesi yaşta destek hizmetler okul içinde ve okul dışında sunulmaktadır. Bu bağlamda, Norveç, İtalya, Finlandiya, İrlanda, İsveç gibi ülkeler okul içinde, Çek Cumhuriyeti, Polonya, Danimarka, İzlanda, Lüksemburg, Almanya, Belçika, Litvanya gibi ülkeler ise okul dışı destek hizmetlerin bulunduğu ülkelere örnek gösterilebilir. Bununla birlikte birçok Avrupa ülkesi tarafından okul içinde ve dışında bahsi geçen çocuklara destek hizmetlerin sunulmasında uzmanların ve ebeveynlerin iş birliği içinde çalışmasının önemi vurgulanmaktadır (Meijer, 2003).

1.3.2. Türkiye'de destek hizmetler

Türkiye'de sunulan destek hizmetlere ilişkin durum incelediğinde, MEB, ÖEHY (2018)'nde "Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele, uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle danışmanlık hizmetlerinin sunulması" ifadesi ile destek hizmetlerin sunulmasına ilişkin yasal gereklilik oluşturulmuştur.

Türkiye'de destek hizmetlerin sunulduğu ortamlara bakıldığında ise, ülkemizde okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların özel eğitim anasınıflarında ya da genel eğitim okullarında eğitim alabildikleri bilinmektedir (MEB, 2018, m. 22 [3], 30 [1]). Özel gereksinimli çocuklara bu ortamlarda okul içi ve MEB'e bağlı Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde okul dışı destek hizmetlerin sunulabileceği ilgili yönetmeliklerle belirtilmektedir (MEB, 2018; MEB, 2013). Bu bağlamda, MEB, ÖEHY (2018)'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında dikkat edilecek hususlardan biri 23. madde (c) "Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda özel gereksinimli öğrenciler için uygun ortam düzenlemeleri yapılır ve destek eğitim odası açılır" şeklinde ifade edilmektedir. MEB, Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2013)'nin 4. maddesinde ise (2) "Özel eğitim okulları bünyesinde; özel eğitim ve rehabilitasyon birimi açılabilir" ifadesi yer almaktadır. Yine ilgili yönetmeliğin 15. maddesinde (1) "Özel eğitim okullarının özel eğitim ve rehabilitasyon birimlerinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan destek eğitim programları uygulanır" ibaresi yer almaktadır (28296 sayılı, 2012 tarihli). Bu kapsamda ülkemizde özel gereksinimli çocuklara okul içinde sunulacak destek hizmetlere ilişkin önlemlerin ilgili yönetmelikler ile alındığı söylenebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi yaşta özel gereksinimli çocukların eğitim aldığı ortamlarda gerçekleştirilen birçok araştırma bulunmakta olup, araştırmaların büyük oranda kaynaştırma öğretmenlerinin görüşleri, karşılaşılan sorunlar ve bunlara ilişkin önerileri belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bahsi geçen araştırmaların sonucunda, öğretmenlerin özel eğitime yönelik yetersiz bilgiye sahip olduğu belirtilmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu vd., 2013). Bunun yanı sıra, özel eğitim öğretmenleri ya da diğer uzmanlarla iş birliğinin sağlanamadığı (Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Varlıer ve Vuran, 2006), fiziksel ortama ve eğitim materyallerine ilişkin sorunların olduğu (Koçyiğit, 2015; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci 2015; Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanmadığı (Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Varlıer ve Vuran, 2006), öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığı ve kaynak oda desteğine gereksinim duydukları (Özaydın ve Çolak, 2011) belirtilmektedir. Bahsi geçen araştırmalarda elde edilen bir diğer bulguda ise öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların bireysel ihtiyaçlarını desteklemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmediği, bunun ÖERM'ler tarafından

sağlandığı belirtilmiştir (Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Özen vd., 2013). Sonuç olarak, okul içi destek hizmetlerin sunulmasına yönelik yasal düzenlemeler mevcut olmasına karşın uygulamada sorunlar olduğu, özel gereksinimli çocukların destek hizmet gereksinimlerinin okul dışında ÖERM'ler tarafından karşılandığı söylenebilmektedir (DESÖP, 2013)

1.3.2.1.Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (ÖERM)

Özel gereksinimli çocuklara okul dışında destek hizmetlerin sunulduğu ÖERM'ler Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı özel kurumlardır (Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016). MEB, Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2013)'de bu merkezlerin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2013):

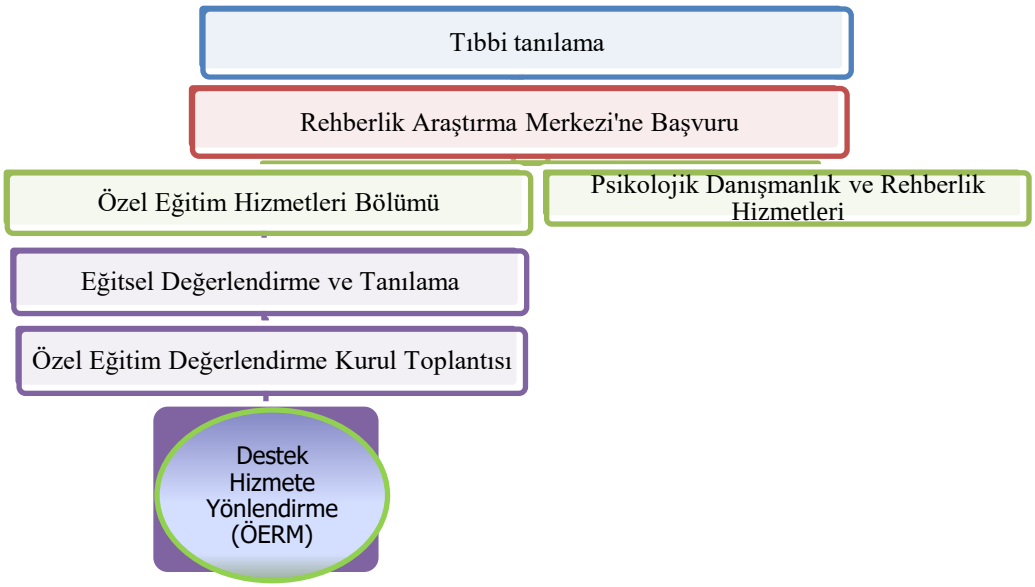
> a) Özel gereksinimli çocukların, özel yöntem, personel ve materyal kullanılarak ilgi, ihtiyaç ve yeterlilikleri doğrultusunda hayata hazırlanmalarını sağlamak,
>
> b) İşbirliği içeresinde çalışabilen ve çevresiyle uyumlu bireyler olarak yetişmelerini amaçlamak,
>
> c) Çeşitli yetersizlikleri bulunan bireylerin engellik halinin ortadan kaldırılması ya da etkilerinin en az seviyeye indirilerek yeterliliklerin en üst seviyeye arttırılması ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesini sağlamaya yönelik destek eğitim çalışmaları yapmak.

ÖERM bünyesinde özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmetler, MEB, Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2013) hükümlerince uygulanmaktadır. İlgili yönetmelik kapsamında, ÖERM'lerde Bakanlık tarafından onaylanmış destek eğitim programlarının uygulanmakta ve yine bakanlık tarafından atanan zorunlu eğitim personeli tarafından destek eğitim programlarının sürdürüldüğü belirtilmektedir. Bahsi geçen zorunlu eğitim personeli; a) işitme, görme ve zihin sınıf öğretmeni, b) çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni, c) okul öncesi öğretmeni, d) odyoloji uzmanı, e) dil ve konuşma bozuklukları uzamanı, f) fizyoterapist, e) rehber öğretmen veya psikologdan oluşmaktadır.

ÖERM'lerde, Rehberlik ve Araştırma Merkez'leri (RAM) tarafından hazırlanan özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda bireysel, bireysel ve grup ya da grup eğitimlerinin verildiği belirtilmektedir. Sunulan grup eğitimlerinde özel gereksinimli çocuğun yaşı, engel türü ve derecesi, eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları gibi özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca ailelerin sürece aktif katılımını sağlamak üzere aile eğitimleri ve danışmanlığı sağlanmaktadır (Madde 16, [1, 2, 3, 4]). ÖERM bünyesinde sunulacak destek eğitimlerin süreleri ise RAM

tarafından düzenlenen özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda ilgili raporda bireysel ve grup eğitiminin önerilmesi halinde bir günde en fazla iki saat bireysel eğitim ve bir saat grup eğitim sağlanması gerekliliği ifade edilmektedir. Sadece grup ya da bireysel eğitimin önerilmesi durumda ise günde en fazla iki saat bireysel ya da grup eğitimi sunulabileceği belirtilmektedir (Madde, 24, [4]). ÖERM bünyesinde BEP geliştirme birimi oluşturulmakta olup, bu birim kurum müdürü ya da yardımcısı başkanlığında; psikolog veya rehber öğretmen, özel eğitim gereksinimi olan bireye destek eğitim sunan eğitim personeli ve bahsi geçen birey veya velisinden oluşmaktadır (Madde 18, [2-b]).

Özel gereksinimli çocukların ÖERM'lerde destek hizmetlerinden yararlanabilmesi için gerçekleştirilmesi gereken birtakım aşamalar söz konusudur (MEB, 2018). Bu noktada MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'nde özel gereksinimli çocukların ÖERM'lere yönlendirilmesine ilişkin süreç ve bu süreçte görevli olan kişiler ayrıntılı olarak yer almaktadır. Aynı zamanda özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarına yönlendirilmesinde de aynı süreç söz konusudur. Bu bağlamda, anılan çocukların ÖERM'lere yönlendirilmesine ilişkin süreç ilgili yönetmelik doğrultusunda hazırlanan Şekil 1.1'de yer almaktadır.



Şekil 1. 1. *Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine Yönlendirme Aşamaları (MEB,2018)* ***Kaynak:*** *Yanık, (2016)'dan uyarlanmıştır.*

Şekil 1'de de görüldüğü üzere ÖERM'lere yönlendirme sürecinde ilk olarak özel gereksinimli çocukların Sağlık Bakanlığı tarafından tıbbi olarak değerlendirilmesi

gerekmektedir (MEB, 2005). Tıbbi tanılama sonrası ikinci aşama olan eğitsel değerlendirme ve tanılama için özel gereksinimli olduğu düşünülen çocukların aileleri ya da okul/kurumları sağlık kurulu raporu ile Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne (RAM) başvurmalıdır. RAM bünyesinde Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri Bölümü bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarına yönlendirilmesi ve ÖERM'lerde destek hizmetlere yönlendirilmesi ile Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü ilgilenmektedir. Destek hizmet alma talebi ile RAM'a başvurulduktan sonra RAM bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılama aşamaları gerçekleştirilmektedir. İlgili kurul; özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni ve bireyin kendisi veya ailesinden oluşmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonrasında üçüncü aşama olan Özel Eğitim Değerlendirme Kurul toplantısı gerçekleştirilir. Toplantıda başvuru talepleri doğrultusunda ve özel gereksinimli çocuğun tanısı ve performansına göre ÖERM'lere yönlendirilmesine karar verilir. Kurul tarafından çocuğun eğitim planı ile özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanır. Eğitim planı ve özel eğitim değerlendirme kurul raporu ile destek hizmetlerin sağlandığı ÖERM'lere doğrudan başvuruda bulunulur (MEB, 2018).

Görüldüğü üzere destek hizmet alması uygun bulunan her özel gereksinimli çocuk eğitim planı ve özel eğitim değerlendirme kurul raporu ile ÖERM'lere başvurarak, ilgili hizmetlerden faydalanabilmektedir (MEB, 2018). Ülkemizde ÖERM bünyesinde destek hizmet alan özel gereksinimli çocuklara ilişkin Milli Eğitim İstatistikleri incelendiğinde 2014-2015 verilerine göre ülke genelinde bulunan ÖERM sayısı 1902, bu merkezlerden hizmet alan özel gereksinimli çocuk sayısı ise 326081'dir. 2015-2016 verilerine göre ise ÖERM sayısının 1950, merkezlerde hizmet alan öğrenci sayısının ise 349681 olduğu görülmektedir. Son yayımlanan 2016-2017 verilerine bakıldığındaysa ÖERM sayısının 2074, ÖERM'lerden hizmet alan öğrenci sayısının ise 373942 olduğu görülmektedir. ÖERM'lerde destek hizmet alan okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuk sayısına ilişkin somut bir bilgi verilmemekle birlikte yıllara göre merkez sayısında ve bu merkezlerden yararlanan özel gereksinimli çocuk sayısında görülen artış sonucunda, ÖERM'lerin gerekli destek hizmetlerin sunulmasında büyük rol oynadığı görülebilmektedir. Bu noktada hem bu veriler hem de alanyazında yer alan araştırma sonuçları (Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Özaydın ve Çolak, 2011;

Özen vd., 2013) düşünüldüğünde ülkemizdeki okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların destek hizmet gereksinimlerinin büyük oranda okul dışında ÖERM'ler tarafından karşılandığı ileri sürülebilir.

Türkiye'de özel gereksinimli çocukların desteklenmesinde önemli bir yeri olan ÖERM'lere odaklanan çalışmalar incelendiğinde ÖERM'lerde erken çocukluk dönemine odaklanan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu noktada genel fikir vermesi bakımından ÖERM'lere odaklanan Gürgür, Büyükköse ve Kol'un (2016) çalışması verilebilir. Gürgür ve arkadaşları yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan destek hizmetlerin işleyişi ve başarısına yönelik destek hizmetlerin planlanmasında RAM raporlarını dikkate alarak öğrencilerin bireysel gereksinimlerine odaklandıklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte; RAM değerlendirmelerinin çocukların düzeylerine uygun olmadığı, sunulan destek hizmetlerin süresinin kısıtlı olduğu, MEB'in ÖERM'leri yeterince denetlemediği, işbirliğinin sağlanmasına ilişkin sorunlar olduğu ortaya konulmuştur.

Bir diğer çalışma Altınkurt (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Altınkurt, ÖERM yöneticilerinin görev alanları kapsamında yaşadıkları sorunların incelenmesi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir nitel araştırmada 20 ÖERM yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları merkezlerde özellikle fizyoterapist ve özel eğitim öğretmeni bulmakta zorluk yaşandığı, çalışan personelin özel eğitim konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığı, kurum aile ilişkilerinde sorunlar yaşandığı, RAM ile ilişkilerde sorunlar olduğu ve denetim eksiklikleri olduğu ortaya konmuştur. Diğer taraftan, özel eğitim amaçlarının yerine getirilmesinde, eğitim ortamların düzenlenmesinde, eğitim programlarında ve BEP'lerin uygulanmasında sorun yaşanmadığı belirtilmiştir.

ÖERM'lere odaklanan ele alınabilecek bir diğer çalışma da Korucu (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, ÖERM'lerde karşılaşılan sorunları inceleme ve bu sorunlara ilişkin ne tür değişimlere ihtiyaç olduğuna yönelik önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Korucu'nun gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları ise, yönetim ile personelin iletişiminin düşük, personeller arası iletişimin ise olumlu olduğu, personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin sorunlar olduğu, alan mezunu personel bulmada zorluklar yaşandığı, yasal düzenlemelerin ve aile eğitimlerinin geliştirilmesi gerektiği şeklinde olmuştur.

Genel olarak ÖERM'lere odaklanmış son çalışma olarak da Çetin (2004) tarafından gerçekleştirilen, özel eğitim alanında çalışan farklı meslek grubu eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi ve güçlüklerin farklılaşmasında etkili olan etmenlerin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma ele alınabilir. Araştırma sonuçları, özel eğitim bölümü mezunlarının materyal eksikliği ve materyallerin özel eğitime uygun olmayışı, diğer bölümlerden mezun olanların ise yeterli bilgiye sahip olmamaları, performans değerlendirme ve eğitim yöntemlerini kullanmada yetersiz kalmaları ve problem davranışlarla baş etmede zorluk yaşamaları en çok güçlük yaşadıkları değişkenler olarak belirtilmiştir. Ayrıca anne ve babaların merkezlerde sağlanan eğitimlerin alanda uzman kişilerce sunulması, eğitimlerin çocukların gereksinimleri dikkate alınarak planlanması ve ailelerin sağlanan eğitimlere ilişkin bilgilendirme beklentilerin olduğu ortaya konmuştur.

Görülebileceği gibi Türkiye Eğitim Sistemi'nde özel gereksinimli çocuklara yönelik destek hizmetler boyutunda ÖERM'ler önemli bir yere sahiptir. Bu konuda oldukça geniş ve kapsamlı yasal düzenlemeler bulunmaktadır. İşleyişlerine ilişkin detaylarla birlikte alanyazında ÖERM'lere odaklanan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak ÖERM'lerde sunulan hizmetlerin bireysel gereksinimler odaklı olduğu ve BEP'lerin uygulanmasında sorunların olmadığı gibi olumlu sonuçlardan bahsedilmektedir. Diğer yandan araştırmalarda ÖERM'lerde bireysel değerlendirmelerin uygun olmadığı, personel yetersizlikleri ve destek eğitim sürelerinin yetersiz olduğu gibi önemli sorunlar öne çıkmıştır. Bu araştırmalarda ayrıca öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve ailelerin sürece daha çok katılımlarının sağlanmasına yönelik öneriler verilmiştir. Ancak ÖERM'lere odaklanan bu çalışmalarda özellikle okulöncesi yaştaki çocuklara destek hizmet sunma sürecine odaklanan sınırlı sayıda araştırmaya rastlandığını bu noktada vurgulamak gerekir. Bu vurgunun sebebi okulöncesi yaş döneminin çocukların gelişim aşamaları sebebiyle önemli bir dönem olması, bu dönemde sunulan hizmetlerin niteliğinin mutlaka sorgulanması gerektiğinin düşünülmesidir. Bununla birlikte hem dünyada hem de ülkemizde özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet yapısı incelendiğinde, özel gereksinimli çocukların özel eğitim sürecinin her aşamasında olduğu gibi destek hizmet sürecinde de aile katılımının yasal bir gereklilik olduğu ve bu kapsamda yasal düzenlemelerin mevcut olduğu görülmektedir (IDEA, 2014; MEB, 2013). Bu boyutta aile katılımının ÖERM'lerde nitelik için önemli bir etmen olduğuna da dikkat çekmek gerekir.

Alanyazında özel gereksinimli çocuklara eğitim hizmetlerinin sunulması ve bu süreçte de ailelerinin katılımlarının sağlanmasının nitelik için önemli bir boyut olduğu sıklıkla dile getirildiğinden izleyen başlıkların altında bu konuya odaklanılarak rapor yapılandırılmıştır.

1.4.Aile Katılımı

Aileler, çocuklarını yaşam için cesaretlendiren, gerekli bilgileri sağlayan ve rehberlik eden ilk ve en önemli öğretmenler olarak görülmektedir. Henüz uzmanlar ve öğretmenler çocuğun yaşamına dahil olmadan önce ailenin üstlendiği bu roller nedeniyle ailenin çocuğun gelişimi için çok önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Heward, 2013; Hooper ve Umansky, 2004). Erken çocukluk özel eğitiminde aile katılımının önemi ise uzmanlar tarafından uzun yıllardır vurgulanmaktadır (Bowe, 2007; Hooper ve Umansky, 2004; White, Taylor, ve Moss, 1992). Özel gereksinimli çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının tam olarak karşılanabilmesi, belirlenen eğitimsel amaçlara ulaşılabilmesi ve etkili hizmetlerin sunulması için erken çocukluk döneminde aile katılımının önemi vurgulanmaktadır (McGahee vd. 2001; Tomasello, 2011).

Aile katılımı farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) aile katılımını, ebeveynlerin çocuklarının gelişimine ve akademik öğrenmelerine katılımını ifade eden ve ev ortamı ile okul ortamı arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine odaklanan bir kavram olarak ifade etmektedir. Lim (2008) çocuğun gelişimi ve öğrenmesi amacıyla okul tarafından sağlanan ya da desteklenen herhangi bir aktiviteye ailenin katılımının desteklenmesini ifade etmektedir. Yapılan bir diğer tanımlamaya göre ise aile katılımı, ailenin çocuğunun gelişim hedeflerine ve eğitim sürecine katkıda bulunması için gerçekleştirilen etkinliklerin tamamıdır (Şahin ve Ünver, 2005).

Yapılan tanımlamaların yanı sıra farklı araştırmacılar tarafından aile katılımına yönelik çeşitli katılım türleri oluşturulmuştur. Berger (2008) aileleri aile katılımı sürecindeki rollerine göre, çocuklarının öğretmeni olarak, çocuklarının gelişimlerini ve eğitimlerini izleyici olarak, gönüllü kaynaklar olarak ve çözüm yaratıcı olarak olmak üzere altı türde ele almıştır. Epstein (2010) ise, aile katılımını; (a) evde ebeveynlik uygulamaları, (b) evde öğrenmeye katılım, (c) ev-okul iletişimi, (d) okulda gönüllülük, (e) karar alma ve sorumluluk ve (f) toplumla işbirliği olarak altı türde tanımlamıştır.

Fantuzzo vd. (2000) ise Epstein'in kapsamlı sınıflamasını temel alarak gerçekleştirdiği çalışmada Epstein'in kavramsal çerçevesi ile tutarlı olarak; (a) okul temelli katılım (okulda gönüllülük, okuldaki faaliyetlere katılma), (b) ev temelli katılım (evde veya toplumda eğitimle ilgili faaliyetlere katılım) ve (c) ev-okul iletişimi (ebeveynler ve okul personeli arasındaki iletişim) şeklinde üç ana katılım türü ortaya koymuştur.

Yapılan farklı tanımlamalar ve sınıflamalara bakıldığında, erken çocukluk özel eğitiminde aile katılımı anlayışının temelinde ailenin desteklenerek, eğitimleri planlama, karar alma ve uygulama sürecindeki aktif katılımını artırmak ve çocuğun gelişimine katkıda bulunmak olduğu söylenebilmektedir (Bailey, 2001; Gürgür, 2017; Mahoney vd., 1998; Turnbull, Beegle, ve Stowe, 2001). Aile katılımını artırmanın temel amacının ise uzman-aile işbirliğiyle ailenin, çocuğun eğitim sürecinde daha aktif rol almasını sağlamak olduğu ifade edilebilmektedir (Aksoy ve Turla, 1999).

Blue-Banning vd. (2004), nitelikli uzman-aile işbirliğinin altı boyutu bulunduğu ifade etmekte ve bu boyutları aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- *İletişim:* İletişimin niteliği, işbirliğinin tüm seviyelerinde tüm üyeler arasında pozitif, anlayışlı ve saygılı olmalıdır. İletişimin niteliği ayrıca, tüm üyeler arasında verimli ve etkili koordinasyonun ve anlayışın sağlanmasına bağlıdır.
- *Bağlılık:* İşbirliği içindeki tüm üyeler, çocuk ve aile için belirlenen hedeflerin önemine ilişkin bağlılık inancını paylaşmalıdır.
- *Eşitlik:* İşbirliği içindeki tüm üyeler, karar verme ve hizmet sağlama sürecinde, kendi uzmanlıkları doğrultusunda, çocuk ve aile için gerekli kazanımları sağlamak için eşit düzeyde sorumluluğa sahip olduklarını hissetmelidir.
- *Beceriler:* Ekipteki tüm üyeler, diğer üyelerin ve hizmet sağlayıcıların rollerini yerine getirmelerinde aktif rol oynamalıdır.
- *Güven:* Ekipteki tüm üyeler, diğer üyelerin yürütülen tüm etkinliklerde özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin çıkarlarını koruyacaklarına güvenmelidir.
- *Saygı:* İşbirliği içerisinde bulunan ekip üyeleri, etkileşimleri sırasında birbirlerinin farklı özelliklerine karşı kabul edici ve saygılı olmalıdırlar.

Çocuğa yararlı olması amacıyla sunulan hizmetlerin planlanması, uygulanması ve izlenmesi sürecinde etkililiğin sağlanabilmesi için uzman ve ailenin işbirliği içerisinde birlikte çalışmaları gerekmektedir. Nitekim Carr (2000) yaptığı çalışmada, yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin, sağlanan hizmetlere ve çocuklarının geleceğine ilişkin daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını dolayısıyla daha yoğun işbirliği kurmak istediklerini

ortaya koymuştur. Dolayısıyla söz konusu ihtiyacın giderilmesi, eğitim hizmetlerinin niteliğinin arttırılması için ise, uzman ve ailenin birbirleriyle etkili bir iletişim içerisinde olmaları gerektiği belirtilmektedir (Fitten, 2011; Gürgür, 2017; Heward, 2013). Wilson (1995 akt. Heward, 2013) uzman ve aile arasında etkili iletişimin sağlanabilmesi için ailenin ifadelerini onaylama, iyi bir dinleyici olma, uygun sorular sorma, aileyi cesaretlendirme ve odakta kalma ilkelerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Vurgulanan bu ilkeler ile birlikte aile katılımında öğretmenlerin yeterlilikleri ve deneyimlerinin önemli unsurlar olduğu gerçekleştirilmiş olan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu doğrultuda Marchini'nin (2011), öğretmenler tarafından tanımlanan aile katılım davranışları ile öğretmenlerin tutumları, öğretmen ön hazırlığı/eğitimi, öğretmen deneyimi ve okul desteği arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma örnek olarak ele alınabilir. Buna göre Marchini'nin, gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları daha olumlu aile katılımı tutumu sergileyen öğretmenlerin sınıflarında daha fazla aile katılımı uygulaması sergilediği, aile katılımı odaklı hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin aile katılımına yönelik daha olumlu tutumları olduğu, okul desteği ile öğretmenlerin tanımladığı aile katılımı davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve öğretmen deneyimi ile aile katılımına yönelik öğretmen tutumları arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecinde yer alan uzmanların yukarda belirtilen ilkelerin yanı sıra süreçte kullanabilecekleri etkinlikler de bulunmaktadır.

Ebeveyn-Öğretmen Görüşmesi; Ebeveyn öğretmen görüşmesi yaygın olarak kullanılan bir iletişim yöntemi olmanın yanı sıra öğretmen ve ebeveyn arasında bilgi alışverişine imkan tanıması açısından kullanışlı bir yöntemdir. Grup toplantıları ya da bireysel görüşme şeklinde gerçekleştirilebilir. Aynı sınıftaki öğrencilerin ebeveynleriyle toplantıları ailelerle toplu olarak yapılan, öğrencilerin performansı, gerçekleştirilmiş ya da gerçekleştirilecek etkinlik program vb. görüşüldüğü toplantılardır. Grup toplantılarının planlanmasında öğrencilerin ve ebeveynlerin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması, toplantı tarih ve saatinin ailelere uyun zamanda duyurulması ve toplantı saatinin belirlenmesinde ailelerin uygunluk durumlarının göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Bireysel görüşmeler ise bir öğrencinin ebeveynleri ile öğrencinin performansı ve gereksinimleri üzerine gerçekleştirilen görüşmelerdir. Bu görüşmeler planlı gerçekleştirilebileceği gibi ailenin çocuğu okuldan almaya geldiği

zamanlarda da spontane olarak da gerçekleştirilebilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003; Sönmez, 2010).

Yazılı İletişim: Yazılı iletişim, iletişim defterleri ya da not kağıtları ile gerçekleştirilen bir öğretmen-ebeveyn iletişim biçimidir. İletişim defterleri öğretmenler ya da ebeveynlerin birbirlerine iletmek istedikleri mesajları yazdığı yazılı bir iletişim aracı olarak ifade edilebilir. İletişim defterlerine öğrencinin gelişimi, ders içerisinde yapılanlar, evde yapılanlar ya da ödevler yazılabilir. İletişim defterlerinin daha etkili olabilmesi için hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından karşılıklı olarak kullanılması önerilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003).

Telefonla İletişim: Telefon iletişimi, aile okul etkileşimini sürdürmek ve aile katılımını sağlamak amacıyla kullanılan etkili iletişim yollarındandır. Öğrencinin olumlu davranışlarına odaklanan kısa telefon görüşmeleri, aile ve öğretmenin öğrencinin başarılarına odaklanmasına ve desteklemesine yardımcı olacaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerin olumlu davranışları üzerine gerçekleştireceği telefon görüşmeleri, ailelerin okuldan sadece sorun duyacakları yönündeki kaygısının azalmasına hizmet edecektir. Öğretmenlerin mümkünse haftada bir, en geç üç hafta bir olmak üzere ailelerle telefon görüşmeleri gerçekleştirmeleri önerilmektedir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ve gerçekleştirecekleri aile görüşmelerini hazırlayacağı bir takvime kaydetmeleri iletişimin daha programlı olmasına hizmet edeceği belirtilmektedir (Heward, 2013).

Sonuç olarak aile katılımının farklı tanımlamalarının yapıldığı, çeşitli türlerde katılımların olduğu görülmekle birlikte aile katılımının temel amacının çocuğa sağlanan eğitim hizmetlerinin etkililiğini artırarak belirlenen amaçlara ulaşmak olduğu söylenebilmektedir. Bu anlamda özel gereksinimli çocuk ailelerinin sunulan eğitim hizmeti sürecine katılımlarının ne kadar önemli olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda araştırmalar, okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocukların eğitimlerine aile katılımının, çocukların dil, sosyal-duygusal gelişim ve erken okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu (Calderon, 2000) ve ailelerin okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklarının öğrenme etkinliklerine katılımının, çocukların okul çağındaki başarısını arttırdığını göstermektedir (Miedel ve Reynolds, 1999). Diğer yandan aile katılımının düzeyini etkileyen faktörlerin olduğu gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda öne çıkmıştır. Aile özellikleri olarak nitelendirilen bu faktörler eğitim veren uzmanın tutumu, ailenin haklarına ilişkin bilgi düzeyi, ailenin etnik kökeni, ailenin sosyo-kültürel statüsü ve

sosyo-ekonomik düzeyi, çocuklarının yetersizlik durumu, davranış problemlerinin varlığı şeklinde sıralanmaktadır (Benson, Karlof ve Siperstein, 2008; Cortes-Torrado, 2000; Dogaru, 2008; Plunge ve Kratochwill, 1995; Racine, 2016). Diğer yandan aile katılımında yetersizlik durumunun varlığının etkili olmadığını da belirten çalışmalara rastlanmıştır (Zuna, 2007). Ailenin katılımı ve katılımda sahip oldukları özellikler ile birlikte aile katılımının ne kadar önemli olduğunun göstergesi ise uluslararası alanyazında konuya odaklanmış araştırmaların gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde odaklandıkları konular; yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin eğitim sürecine katılımları, aile katılımına yönelik görüş/algılar ve aile katılımını etkileyen faktörler şeklinde olduğu görülmüştür.

Aile katılımı konusunda daha detaylı bir çalışma olarak Hyassat'ın (2016) gerçekleştirdiği araştırma incelenebilir. Hyassat, gerçekleştirdiği araştırmada yetersizliği olan küçük çocuğa sahip Ürdünlü ailelerin çocuklarının eğitimine nasıl katıldıklarını anlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları aile katılımı sağlamaya yönelik etkinliklerin; aileler ile aylık okul toplantıları, evde ödevlere yardım etme, çocukla ilgili bir problem yaşandığında okulu ziyaret etme, okuldaki etkinlik ve kurslara katılma şeklinde olduğunu göstermektedir. Hyassat, aile katılımındaki engellerin ise öğretmenlerin ailelere eğitim süreçlerine katılımları için istekli olmaması ve ailelerin çalışma saatlerinin uygun olmaması nedeniyle sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Aile katılımı konusunda babalara odaklanmış olan Ingber ve Most'un (2012) gerçekleştirdikleri araştırma da yetersizliği olan ve olmayan babaların eğitim süreçlerine katılımlarını görmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre araştırmalar okul öncesi yaştaki işitme engelli çocuğa sahip babalar ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip babaların çocuklarının eğitim ve gelişimlerine katılımlarının incelenmesini amaçlamışlardır. Ingber ve Most'un gerçekleştirdikleri araştırmanın bulguları her iki baba grubunun da katılım seviyelerinin benzer şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Baba katılımı ile babaların ebeveynlik öz-yeterliği, aile uyumu ve uyum yeteneği ve annelerin rapor ettiği baba katılımı arasında olumlu bir ilişki olduğu araştırma bulgularında ifade edilmektedir. Ayrıca babaların mesleki statüleri ve çalışma saatleri ile baba katılımı arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Alanyazında eğitim süreçlerinde aile katılımına odaklanan araştırmalar ile birlikte ailelerin kendilerinin sürece katılma konusundaki görüş ve algılarına odaklanan pek çok araştırmaya da rastlanmıştır. Buna ilk örnek Lalvani (2012) tarafından gerçekleştirilen

çalışma verilebilir. Lalvani çalışmasında ailelerin çoklu bağlamlarda özel eğitimin planlamasına katılımları ve rollerine yönelik algılarının incelenmesi amaçlamıştır. Lalvani gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, ailelerin kendilerini savunucu olarak gördüklerini, çocukların kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmesinde ebeveynlerin kendilerini birincil karar verici olarak algıladıklarını bulmuştur.

Konu ile ilgili dikkate alınması gereken bir diğer araştırma da Spann, Kohler ve Soenksen (2003)'ın özel eğitim hizmetlerine ailelerin katılımı ve algılarını inceledikleri araştırma olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları ebeveynlerin çoğunluğunun, çocuklarının BEP süreciyle ilgili olarak oldukça bilgili olduklarını ve bu konuya dahil olduklarını göstermiştir. Araştırmada yer alan birçok aile düzenli olarak okulla iletişim kurduklarını ve bu etkileşimin çeşitli farklı konulara odaklandığını ifade etmiştir. Araştırmada katılımcıların tümü bilgi paylaşımı, tartışma ve problem çözme üzerine okulöncesi eğitime devam eden çocuk ailelerinin %100 öğretmen ve diğer özel eğitim uzmanları ile iletişime geçtiği, %55'i haftada 1-3 kez iletişime geçtiği, bu iletişimlerin bilgi paylaşımı, tartışma ya da problem çözme ile ilgili olduğu, çocukların BEP'leri ile ilgili %45,2inin yüksek bilgisi olduğu, %46'sının katılımının yüksek olduğu ve %55'in BEP'ten memnuniyetinin orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların çocukların ihtiyacını karşılamada okuldan memnuniyetin %45 oranda orta düzeyde olduğu, ailelerin çocuklarının öncelikleri arasında en çok sosyal ve iletişim becerilerini söylediği ifade edilmiştir.

1.4.1. Aile katılımı ve ÖERM

Ulusal alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde aile katılımına odaklanan sınırlı sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği görülmekle birlikte (Meral ve Cavkaytar, 2012; Sakallı-Gümüş, Butera ve Humphreys, 2010; Sucuoğlu, 1995; Toros, 2011; Yıldız, 2017) okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarında aile katılımının incelendiği tek çalışmaya ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada okulöncesi ve ilkokula devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanılı öğrencilerin eğitimlerinde aile katılım düzeylerinin ebeveynin eğitim düzeyi, çalışma durumu, aylık gelir, çocuğun cinsiyeti ve eğitim düzeyi açısından incelemişlerdir. Araştırma bulguları çocuğun cinsiyeti, annenin eğitim düzeyi ve aileye ait gelir aile katılımı puanlarında farklılığa yol açmadığını, çocuğun eğitim düzeyi ve annenin

çalışma durumunun anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014).

Bu araştırmanın kapsamı gereğince ÖERM'lerde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ise, söz konusu araştırmalarda çoğunlukla ailelerin gereksinimleri, beklentileri, memnuniyet düzeyleri, ÖERM'lere yönelik görüşleri ve önerilerine odaklandığı görülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmalardan biri Mutlu (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Mutlu çalışmasında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki rehberlik hizmetlerine ilişkin aile görüşlerinin incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden 285 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Veli Görüşlerinin İncelenmesi Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci velilerinin, çocuklarının rehberlik hizmetlerinden yararlanması, öğrencilerin BEP'lerine ilişkin bilgilendirme, rehberlik hizmetlerinin işbirliğini sağlaması gerekliliğine ilişkin algısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Altı yıldan daha fazla süre eğitim alan öğrenci velileri ile lise ve üniversite mezunu velilerin daha fazla katılım eğiliminde olduğu bulunmuştur.

Özel gereksinimli birey yakınlarının görüşlerinin alındığı bir diğer çalışmada Arslan (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Arslan çalışmasında, yetersizliğe sahip birey yakınlarının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine başvurmada memnuniyet beklentisi, merkezlerin işlev ve görevlerine ilişkin bilgilendirme ve hizmet niteliğine yönelik düşünlerinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel anlamda katılımcıların merkezlerden memnun olduğu, cinsiyete göre memnuniyetin değişmediği, merkezlerde en fazla müdürler ile görüşüldüğü, yöneticilerin tutumlarından, merkezlerin konum ve ulaşımından ve sağlanan hizmetlerin ücretsiz olmasından dolayı memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Aileler ile yapılmış diğer bir çalışma ise Şanlı (2012) tarafından gerçekleştirilmiş olup, çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan zihinsel yetersizliğe sahip çocuk ailelerin gereksinimleri ve ilgili gereksinimler üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel yöntemlerden yararlanılan çalışmaya 443 çocuk ailesi katılmıştır. Araştırma verileri "Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı-AGBA" ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; anne ve babaların ortak gereksinimlere sahip olduğu, en çok gereksinim duyulan boyutun bilgi gereksinimi olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda, ailelerin eğitim düzeyi, yaşı, çocuğun

cinsiyeti, yetersizliği bulunan ikinci bir çocuğa sahip olma, anne babanın ya da yakın akrabalarda yetersizliğe sahip olunup olmaması ve çocuğun sahip olduğu yetersizliğe yönelik aile eğitimine katılım durumu aile gereksinimleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte; çocuğun yaşı, yetersizlik derecesi, ailenin aylık geliri ve çocuk sayısı, anne babanın duygu durumları aile gereksinimleri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Azap'ın (2011) gerçekleştirdiği nicel çalışmada; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan çocuk velilerinin merkezlere ilişkin amaç, yapı ve sürece yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma verileri 268 katılımcıdan "Özel Eğitim Kurumları Veli Görüşlerine Dayalı Değerlendirme Formu" ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre velilerin amaç-yapı-süreç bakımından en yüksek ortalamanın öğretim süreci, en düşük ortalamanınsa bireysel ihtiyaçlar boyutunda olduğu, ilgili boyutların birbiri ile olumlu yönde bir ilişki olduğu, merkezlere ilişkin görüşlerin merkeze ve türüne, öğrenci ve eğitimci sayısına göre değiştiği bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların yaş ve gelirlerine göre görüşlerinin farklılaşmadığı, eğitim durumları açısından değerlendirildiğinde; bireysel ihtiyaçlar boyutunda farklılık olmadığı, ancak öğretim sürecinde istatistiksel olarak farklılaşma olduğu ortaya konmuştur.

Annelerin merkeze yönelik beklenti ve önerilerinin ortaya konmasının amaçlandığı bir çalışmada Yıkmış ve Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden 10 otizm tanılı çocuk annesi dahil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler sonucunda, yöneticilerden beklentilerin; çocukların kaynaştırma programlarına yönlendirilmesi, ders saatlerinin arttırılması, öğretmen denetimlerinin yapılması, bireysel eğitimlere ağırlık verilmesi, öğretmenlerden beklentilerin; çocukları hakkında bilgilendirilmeleri, dersleri gözlemleyebilmeleri, öğretmen değişikliğinin yapılmaması, özel eğitim alan mezunu olmaları yönünde olduğu bulunmuştur. Yardımcı personele ilişkin beklentilerin; güvenlik ve temizliğin sağlanması, eğitim ortamları ve eğitim programlarına ilişkin beklentilerin; grupların benzer seviyedeki çocuklardan oluşması ve sayısının azaltılması, eğitim programlarının çocukların düzeylerine göre ve düzenli uygulanması yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Materyallere ilişkin ise materyallerin zenginleştirilmesi, ayrıca gerçekleştirilen toplantılarda davranış

değiştirmeye ilişkin bilgi sağlanması, toplantı sıklığının arttırılması ve anne baba eğitimlerinin sağlanmasına yönelik beklentiler ortaya konmuştur.

Son olarak, Sağıroğlu (2006) tarafından yapılan betimsel çalışma ise, özel eğitime gereksinimi olan çocuğa sahip 285 ebeveynin çocuklarının eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ilişkin beklentileri ve bu beklentilerle ilişkili değişkenlerin ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, yaşça büyük annelerin daha fazla rehberlik ve danışma hizmetine ihtiyaç duyduğu, anne babaların eğitim durumu, çocuklarının engel türü ve devam edilen merkezin fiziksel özelliklerine göre beklentilerin farklılaştığı bulunmuştur. Özel gereksinime sahip anne ve babaların öğrenim durumları ve çocukların engel türüne göre, devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin fiziksel özellikleri bakımından beklentileri ile ilgili alt bölümüne verdikleri cevaplar arasında da farklılıkların bulunduğu ortaya çıkmıştır. Babaların öğrenim durumlarına göre, çocuklarının devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin verdikleri eğitimin özellikleri bakımından beklentileri ile ilgili alt bölümüne verdikleri cevaplar incelendiğinde yine aralarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı gereği ÖERM'lerde aile katılımı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, bu kapsamda iki araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda ise öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterlilikleri ve ÖERM'lerdeki aile merkezli eğitim uygulamalarına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda Sarı, Atbaşı ve Çitil, (2017) tarafından yapılan nitel çalışmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin ortaya konması amaçlanmıştır. 30 öğretmenin katıldığı araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin büyük bir bölümünün lisans düzeyinde aile eğitimi dersi aldığını, fakat meslek hayatında kendilerini aile eğitimi konusunda yetersiz hissettikleri ortaya koymuştur.

Antmen (2010) tarafından gerçekleştirilen nicel araştırmada ise özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan hizmetlerin ne oranda aile merkezli eğitimleri içerdiğinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden özel eğitim gereksinimi olan 122 çocuk ailesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ailelere çocukların durumlarına ilişkin bilgilendirmelerin yapıldığı, kurumların yarısında aile merkezli hizmetlerin sunulduğu, aile ve çocuğa ilişkin sunulacak hizmetlerin aile ile tartışıldığı, genel olarak

merkezlerde aile katılımı ve iş birliğinin sağlandığı bulunmuştur. Diğer taraftan merkezlerin ev ziyaretlerinde bulunmadığı ve ailelere destek hizmetlerin sunulmadığı bu doğrultuda hizmetlerin geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

1.5.Problem Durumu

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara, devam ettikleri eğitim ortamlarında destek hizmetlerin sunulmasına ilişkin yasal düzenlemeler olduğu görülmektedir. Bu noktada okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarında, hizmetlerin sunulmasına ilişkin var olan sorunlara vurgu yapmak gerekmektedir. Eğitim ortamlarında var olan sorunlardan dolayı Türk Eğitim Sistemi'nde okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların destek hizmet gereksinimleri çoğunlukla MEB'e bağlı okul dışı destek hizmet olarak ÖERM bünyesinde karşılanmaktadır.

Bununla birlikte ulusal alanyazında gerçekleştirilmiş olan konu ile ilgili araştırmaların sonuçları ÖERM'lerde önemli bir takım sorunlara işaret etmektedir. Bu sorunlar, ailelere ev ziyaretlerinde bulunulmadığı, yeterli destek hizmetin sunulmadığı, aile bilgilendirmelerin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin aile eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri şeklinde özetlenebilir (Antmen, 2010; Mutlu, 2015; Sarı, Atbaşı ve Çitil, 2017; Yıkmış ve Özbey, 2009). Bunun yanı sıra destek hizmet sürecinde aile katılımının sağlanması yasal zorunluluklar arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (2013) ifade edildiği üzere ÖERM'lerde destek hizmet sürecine ailelerin aktif katılımının sağlanması kurumun görevleri arasında yer almaktadır. Zaten MEB 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'da eğitim süreçlerine aile katılımı temel ilke olarak hükmedilmiştir. Bu zorunlu yasal hükme rağmen, Türkiye'de özel gereksinimli çocukların gelişimlerinde önemli bir unsur olan ÖERM'lerde, okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet süreci ve bu sürece aile katılımının nasıl gerçekleştiğine ilişkin herhangi bir detaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda ülkemizde, ÖERM'lerde sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının incelendiği araştırmalara gereksinim olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda ÖERM'lerde okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet sürecinin ve bu sürece aile katılımının derinlemesine incelenmesi bu araştırmanın problemidir.

1.6. Amaç

Bu araştırmada, MEB'e bağlı Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne (ÖERM) devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli bir çocuğa sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının nasıl gerçekleştirildiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖERM'de sunulan destek hizmetlere ilişkin süreç nasıl gerçekleşmektedir?
    a. ÖERM'de destek hizmetler nasıl planlanmaktadır?
    b. ÖERM'de destek hizmetler nasıl sunulmaktadır?
    c. ÖERM'de destek hizmetlerin izleme ve değerlendirilmesi nasıl yapılmaktadır?
    d. ÖERM'de destek hizmet sunma süreçlerinde ne tür sorunlar yaşanmaktadır?
2. ÖERM'de yürütülen destek hizmet sürecine aile katılımına yönelik görüşler nelerdir?
3. ÖERM'de yürütülen destek hizmet sürecindeki aile katılımı çalışmaları nasıl gerçekleşmektedir?

1.7.Önem

Özel gereksinimli çocukların, gelişimsel ya da öğrenme özelliklerinden ve gereksinimlerinden dolayı mümkün olduğunca erken eğitimden yararlanmaları gerektiği belirtilmektedir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010). Özel gereksinimli çocuklara erken dönemde özel eğitim hizmetlerinin sunulması, yetersizlikten etkilenme düzeylerinin en aza indirilmesinde büyük öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2012; Eripek, 2008). Bununla birlikte özel eğitim hizmetlerinin, destek hizmetler ile eş zamanlı sürdürülmesi gerektiği belirtilmektedir. Destek hizmetler okul içinde ve okul dışında sunulabilmekle birlikte, Türkiye'de çoğunlukla destek hizmetlerin okul dışında ÖERM'ler tarafından karşılandığını hatırlatmak gerekmektedir. Bu bağlamda, öncelikle okulöncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların hizmet aldıkları ÖERM'lerin işleyişine odaklanılması gerektiği böylece hizmetlerin niteliğinin belirlenebileceği düşünülmektedir. Böylece ÖERM'lerin niteliğini geliştirmek adına önerilerin ortaya çıkacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra destek hizmetlerin uygulanma sürecinin, süreçte yaşanan olumlu durumların ve yaşanan sorunların ortaya konması, kurumlara, araştırmacılara ve yasal düzenlemelere yol gösterici olması bakımından önemlidir.

Araştırmanın sonuçları özel gereksinimli çocukların gelişimlerini desteklemek için nasıl bir hizmet sunulacağını belirlemede kullanılabilir. Ayrıca destek hizmet sunan uzmanların uygulamaya yönelik gereksinimlerinin neler olduğunun belirlenmesi açısından önemli veriler sunmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler bağlamında ise destek hizmetlerin iyileştirilmesi bu bireylerin eğitim kalitesinin arttırılmasına hizmet edecektir.

Diğer yandan alanyazında ailelerin özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerine katılımlarının ne kadar önemli olduğu raporun önceki kısmında sıklıkla ele alınmıştı. Bu anlamda gerçekleştirilen bu çalışmanın ÖERM'lerde okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet sürecine ailelerin ne düzeyde katılmaları gerektiği konusundaki görüş ve tutumları ortaya koyma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Sunulan destek hizmetlere ailenin ne düzeyde katılım sergilediğinin belirlenmesi ile aile katılımını geliştirmeye yönelik izlenebilecek stratejileri belirlemede gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları kullanılabilir. Son olarak gerçekleştirilen araştırmanın, araştırma konusuna ilişkin alanyazında var olan boşluğun doldurulmasına hizmet edebileceği söylenebilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, araştırmanın gerçekleştirildiği yere, katılımcı özelliklerine, veri toplama tekniklerine, veri toplama sürecine ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, MEB'e bağlı Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne (ÖERM) devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli bir çocuğa sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının nasıl gerçekleştiğinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı durum çalışması (case study) şeklinde desenlenmiştir.

Alanyazında durum çalışmasına ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır. Creswell, (2012) durum çalışmasını, kapsamlı veri toplanmasına dayalı olarak etkinlik, olay, süreç veya birey gibi bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamıştır. Yin (2009) ise durum çalışmasını, güncel durumun özellikle olgu ve olaylar ile bağlam arasındaki sınırlar açıkça belirgin olmadığında kendi bağlamında sorgulanması olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte Yin (2009) durum çalışmasının "nasıl" ve "neden" sorularına cevap arandığında, araştırmacının durum üzerindeki etkisi sınırlı olduğunda ve kendi bağlamı içinde güncel bir duruma odaklanıldığında tercih edildiğini belirtmektedir.

Yapılan bu tanımlamaların yanı sıra durum çalışması araştırmalarının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı türlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Davey (1991) durum çalışmasını; açıklayıcı/tamamlayıcı durum çalışması, keşfe dayalı durum çalışması, kritik olay durum çalışması, program yürütmeye durum çalışması, programın etkisine dayalı durum çalışması ve birikimli durum çalışması olmak üzere altı türde sınıflamıştır. Bogdan ve Biklen (2007) ise durum çalışmasını; tarihi örgütsel durum çalışmaları, gözleme dayalı durum çalışmaları ve yaşam hikayesi durum çalışmaları olarak üç sınıfa ayırmıştır. Yin (2009) amaçlarına göre durum çalışmasını; betimleyici, açıklayıcı ve keşfedici durum çalışmaları olarak sınıflamıştır. Bununla birlikte durum çalışmasını, bütüncül tek durum, iç içe geçmiş tek durum, bütüncül çoklu durum ve iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olarak dört türe ayırmıştır.

Bu araştırma, okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların ÖERM'deki destek hizmet sürecini tek bir durum üzerinden incelemesi ve destek hizmet sürecinin alt

durumları olan sınıftaki eğitim ve aile katılımı katmanlarına odaklanmasından dolayı *iç içe geçmiş tek durum çalışması*dır. Amacına göre ise, alanyazında ÖERM'lere devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların destek hizmet sürecine aile katılımını inceleyen çalışma olmaması nedeniyle, *keşfedici amaçlı durum çalışması*dır.

Çalışılacak durumun belirlenmesinde, 1) kurumun ulaşılabilir olması, 2) kurumda 3-6 yaş aralığında özel gereksinimli çocuklara destek hizmet sunuluyor olması, 3) katılımcıların gönüllülüğü ve 4) araştırma için izin alınması kriterleri dikkate alınmıştır. Belirlenen kriterler doğrultusunda Eskişehir ilinde bulunan bir kurum belirlenmiş ve kurum yöneticisi ile görüşülerek, araştırmanın amacı ve araştırma sürecine yönelik bilgi verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 26. 07. 2017, s. 3). Araştırma için kurumdan sözlü iznin alınmasının ardından ise yazılı izin alınmıştır (Ek-1). Daha sonra eğitim koordinatörünün önerileri doğrultusunda diğer katılımcılar belirlenmiştir. Veli ile görüşülmeden önce odak öğrencinin bireysel eğitim derslerini yürüten öğretmen ile görüşülerek araştırmanın amacı, veri toplama süreci ve araştırmacı rollerine ilişkin bilgiler verilmiştir ve öğretmenin gönüllü katılımına ilişkin sözlü ve yazılı onayı alınmıştır. Ardından odak öğrencinin birincil bakıcıları ile görüşülerek araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılımlarına ilişkin onlarında sözlü ve yazılı onayları alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 05. 09. 2017, s. 4, 12. 09. 2017, s. 5; Ek-2, 3, 4). Araştırmaya katılmaya gönüllü olan velinin bakımından sorumlu olduğu öğrenci işitme kayıplıdır. Bu araştırmada, işitme kayıplı çocuk etrafında gelişen destek hizmet süreci ele alınarak, kurumda okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet süreci ve sürece aile katılımı incelenmiştir. Odak ÖERM ve katılımcılara ilişkin bilgilere takip eden başlıklarda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

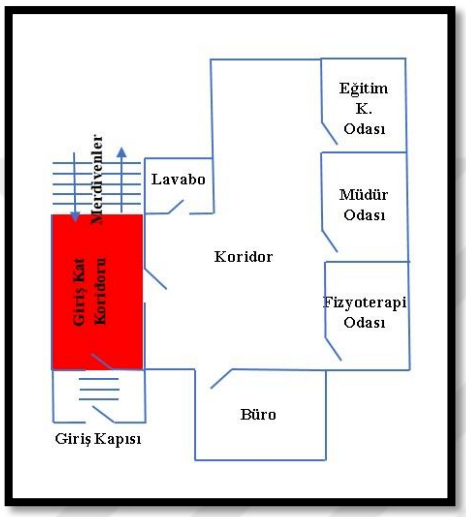
2.2.Araştırmanın Gerçekleştiği Yerler

Araştırma, Eskişehir'de Odunpazarı merkez ilçesinde yer alan ve MEB'e bağlı olarak hizmet veren bir ÖERM'de ve Tepebaşı merkez ilçesinde yer alan odak öğrencinin ev ortamında gerçekleştirilmiştir.

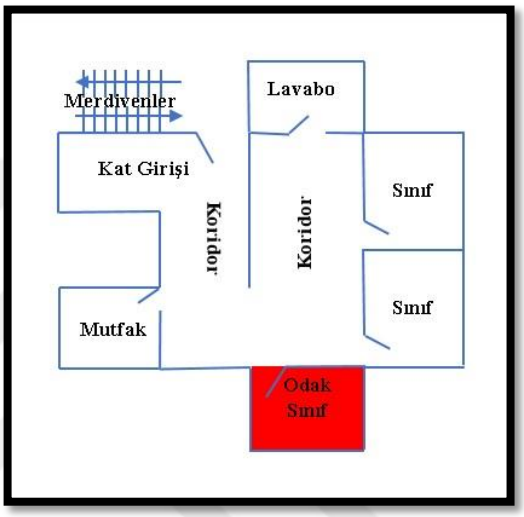
2.2.1. Odak ÖERM'nin fiziksel özellikleri

Dört katlı olan odak kurumun giriş kapısından girildiğinde giriş kat koridoruna ulaşılmaktadır. Koridorun sağ tarafında bulunan kapıdan girildiğinde ise sırasıyla büro fizyoterapi odası, kurum müdürünün ve eğitim koordinatörünün ofisleri bulunmaktadır.

Giriş kat koridorundan eksi katta bulunan veli bekleme odasına inen ve üst katlara çıkan merdivenler bulunmaktadır. Giriş kattan birinci kata çıkıldığında ise, mutfak, dört sınıf ve materyal odası bulunmaktadır. Gözlemlerin gerçekleştirildiği bireysel eğitim sınıfı (BES) ise bu katta, kat girişinde sağ tarafta yer alan mutfağın sağ çaprazında yer almaktadır (Saha notu, 12.09.2017). Gözlemlerin gerçekleştirildiği bireysel eğitim sınıfı ve giriş kat koridorunun kurum içindeki fiziksel konumları şekil 2.1 ve şekil 2.2'de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. *Odak Kurum Giriş Kat Krokisi*



Şekil 2.2. *Odak kurum BES Krokisi*

2.2.2. ÖERM'de odaklanılan bireysel eğitim sınıfının fiziksel özellikleri

Destek eğitim hizmetinin yürütüldüğü ve araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf, ÖERM'nin birinci katında bulunan mutfağın yanındaki bireysel eğitim odasında yürütülmektedir. Bireysel eğitim odasının kapısında, içeride yürütülen çalışmaların takip edilmesini kolaylaştırmak için kara her iki tarafında da birbirini görebileceği kare bir cam bulunmaktadır (Görsel 2.3)

Bireysel eğitim odasının tüm duvarları beyaz renktedir ve ses yalıtım malzemesiyle kaplıdır. Zemini ise açık kahve renkli zemin döşemesi ile kaplanmıştır. Kapının olduğu duvarın sol tarafında bir metre yüksekliğinde, bir buçuk metre boyunda, üzerinde çeşitli notların ve birkaç broşürün olduğu bir mantar pano bulunmaktadır. Bu duvarın diğer duvarla birleştiği köşede de üzerinde çeşitli notların bulunduğu küçük bir mantar pano bulunmaktadır (Görsel 2.3). Kapının diğer yanındaki duvarda ise sınıf

tahtası yer almaktadır. Tahtanın ve kapının bulunduğu duvarın köşesinde ise araştırmacının kullandığı mavi renkli bir sandalye bulunmaktadır. Sınıf tahtasının sağ tarafında, pencerenin bulunduğu duvara bitişik, üstte içinde çeşitli kitapların ve materyallerin yer aldığı üç rafın bulunduğu ve rafların altında iki kapaklı kapalı bir bölmenin yer aldığı bir kitaplık bulunmaktadır (Görsel 2.4). Pencerenin sağ tarafındaysa, iki kırmızı sandalyesi bulunan katlanır bir çocuk masası vardır (Görsel 2.2). Tahtanın bulunduğu duvarın karşısındaki duvarda ise, duvara monte edilmiş bir boy aynası, aynanın yanında ise merdiven şeklinde kademeli olarak tasarlanmış bir dolap bulunmaktadır. Dolabın önünde ise derslerin yürütüldüğü bir fasulye masa bulunmaktadır. Masanın dolap tarafında öğrencinin oturduğu ahşap sandalye, diğer tarafında ise, arkası sınıf tahtasına dönük olarak öğretmenin oturduğu kırmızı renkli sandalye bulunmaktadır (Görsel 2.1.)(Saha notu, 12.09.2017). Bireysel eğitim sınıfının fiziksel özellikleri Görsel 2.1, 2.2, 2.3 ve 2.4'te yer almaktadır.



Görsel 2.1. *Sağ Duvar*



Görsel 2.2. *Sınıf Penceresi*



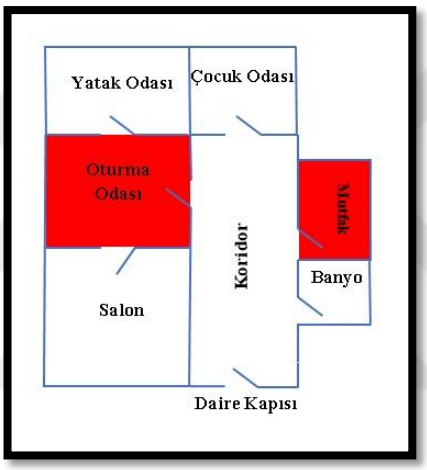
Görsel 2.3. *Sınıf Kapısı*



Görsel 2.4. *Sol Duvar*

2.2.3. Ev ortamının fiziksel özellikleri

Gözlemlerin gerçekleştirildiği ev, öğrencinin hafta içi günlerinde kaldığı dede ve babaannesine ait dairedir. Daire beş katlı bir apartmanın üçüncü katındadır. Dairenin giriş kapısı koridora açılmaktadır. Koridorun sağ tarafında sırasıyla, banyo ve mutfak yer almaktadır. Giriş kapısının karşısında da çocuk odası bulunmaktadır. Koridorun sol tarafında ise oturma odası yer almaktadır. Oturma odasına girildiğinde odanın sağ duvarında yatak odası kapısı, sol duvarında ise salona açılan kapı bulunmaktadır (Saha notu, 13.12.2017). Ev ortamında yapılan gözlemlerin gerçekleştirildiği mutfak ve oturma odasının daire içindeki konumuna ait kroki Şekil 2.3'te yer almaktadır.



Şekil 2.3. *Ev Ortamının Krokisi*

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; üç yaşındaki işitme kayıplı öğrenci, öğrencinin birincil bakıcıları (dede ve babaanne), bireysel destek eğitim sunan öğretmeni ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin (ÖERM) eğitim koordinatörüdür. Katılımcılara ait bilgiler, hazırlanan *"Demografik Bilgi Formu"* ile toplanmıştır. Eğitim koordinatörü, öğretmen ve veli (dede ve babaanne) için ayrı form hazırlanmıştır (Ek-5, 6, 7). Öğrenciye ait bilgiler veli için hazırlanan formdan, odyogram (Ek-8) ve RAM raporundan (Ek-9) elde edilmiştir. Araştırma raporunda katılımcı öğrenciye kod isim verilmiştir. Diğer katılımcıların adları kullanılmadığı için kod isim kullanılmamıştır.

2.3.1. Bireysel destek eğitim öğretmeni

Bireysel eğitim öğretmeni 27 yaşında, kadındır. Anadolu Üniversitesi Özel eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programından 2012 yılında mezun

olmuştur. İşitme engelliler öğretmeni olarak ÖERM'de altı yıllık deneyimi bulunmaktadır. Üç buçuk yıldır katılımcı öğrencinin bireysel eğitim derslerini yürütmektedir. Öğretmenin ayrıca işitme engelli çocuklar için işaret dili tercümanlığı sertifikası bulunmaktadır. Küçük adımlar programı, davranış problemi olan çocuklarla başa çıkma, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarda eğitim süreci konulu mesleki gelişim seminerlerine katılmıştır (Ek-5).

2.3.2. ÖERM eğitim koordinatörü

Eğitim koordinatörü 29 yaşında bir erkektir. Bahçeşehir Üniversitesi psikoloji bölümünden lisans mezuniyetini almıştır. Yüksek lisans eğitimini aile psikolojisi üzerine yapmıştır. Koordinatör Orta Doğu Teknik Üniversitesinde doktora eğitimine devam etmektedir. Beş yıllık ÖERM deneyiminin üç yılında eğitim koordinatörü olarak çalışmıştır. Özel eğitim alanında katıldığı seminer/sertifika vb. bulunmamaktadır (Ek-6).

2.3.3. Öğrencinin birincil bakıcıları

Öğrencinin anne ve babası işitme yetersizliğine sahiptir ve iletişimde işaret dili kullanmaktadır. Bu nedenle öğrencinin eğitim sürecini birincil bakıcılar olarak dede ve babaanne takip etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 05.09.2017, 12. 09. 2017, s. 4-5). Öğrencinin 58 yaşındaki dedesi emeklidir. İlkokuldan mezundur. 50 yaşındaki babaannesi ise ev hanımıdır. Ailenin üç çocuğu ve dört torunu bulunmaktadır. Çocuklarının tamamı ve torunlarından üçü işitme yetersizliğine sahiptir (Ek-7). Odak öğrencinin dışında diğer iki torununun da bakımını bazen babaanne ve dedenin üstlendiği öğrenilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 05.12.2017, s. 48).

2.3.4. Odak öğrenci: Dağhan

Dağhan 28.07.2014 tarihinde doğmuştur. Üç buçuk yaşındadır. Dağhan, bir buçuk yaşında bir erkek kardeşe sahiptir. Kardeşinin de işitme kaybı tanısı bulunmaktadır. Dağhan'a, altı ay 15 günlükken çok ileri derecede işitme kaybı teşhisi konulmuştur. Sağ kulakta ortalama 120 dB, sol kulakta ise 110 dB işitme kaybı bulunmaktadır. İşitme kaybı dışında ek bir yetersizliği bulunmamaktadır (Ek-7, 8). Dağhan, işitme kaybı teşhisiyle aynı yaşta kulak arkası cihaz kullanmaya başlamıştır. Her iki kulakta da kulak arkası işitme cihazını aktif olarak kullanmaktadır. Dağhan'a koklear implant önerildiği

fakat anne ve babasının kabul etmemesi nedeniyle koklear implant ameliyatı yapılmadığı öğrenilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 15.09.2017, s. 6).

Dağhan Anadolu Üniversitesi bünyesinde İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde (İÇEM) yuva grubuna devam etmekte ve aile eğitimi almaktadır. Aile eğitimlerine ise birincil bakıcı olarak babaannesi ile katılmaktadır (Ek-7).

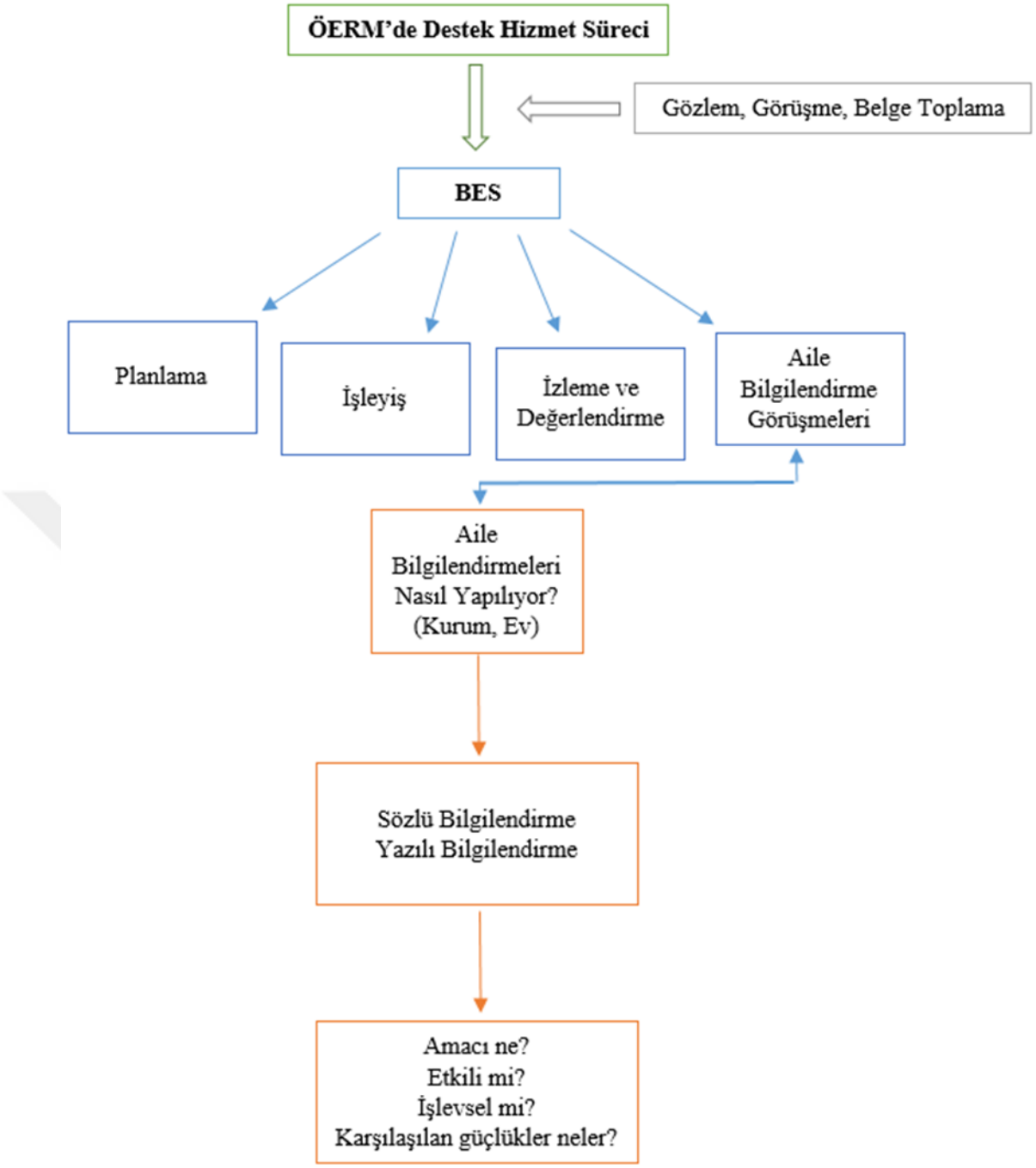
Dağhan'ın Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) yapılan değerlendirmesi doğrultusunda, ÖERM'de 23.05.2017-22.05.2018 tarihleri arasında işitme yetersizliği ve dil ve konuşma güçlüğü alanlarında bireysel ve grup eğitimi alabilmesi için rapor hazırlanmıştır. RAM raporunda işitme engelli bireyler destek eğitim programı doğrultusunda Dağhan'ın işitme eğitimi, dil eğitimi ve sosyal iletişim alanlarında özel eğitim hizmeti alması önerilmiştir (EK-9). Dağhan, ÖERM'de haftada iki seans işitme engelliler sınıf öğretmeninden bireysel destek eğitim derslerini ve haftada bir seans okul öncesi öğretmeninden grup derslerini almaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 05.09.2017, s. 4).

Özel gereksinimli bireyler, akranlarına göre farklılaşan, çeşitli bireysel, gelişimsel ve eğitimsel yeterlikleri nedeniyle özel eğitime gereksinimi olan bireyleri kapsamaktadır (573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname). İşitme yetersizliği olan bireyler de sahip oldukları işitme kaybının neden olduğu çeşitli olumsuzluklar nedeniyle özel gereksinimli bireyler kapsamında yer almaktadır (Çuhadar, 2014; 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname). Normal işiten birey, işitme duyusuna bağlı olarak gelişen dil ve iletişim becerilerinde yeterliğe sahip olan ve çevresiyle doğal yollardan iletişim kurabilen bireydir (Gürgür, 2013). İşitme yetersizliği olan birey ise, işitme kaybına bağlı olarak, temelde sözlü dili edinmede güçlük yaşamakta ve dilin sözcük dağarcığı ve sözdizimi boyutlarında önemli gecikmelere sahip olabilmektedir (Cawthon, 2001). Sözlü dilin ediniminde yaşanılan bu güçlüklerin giderilebilmesi için ise erken çocukluk döneminde saplanacak uygun koşulların ve eğitim uygulamalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Moeller, 2000). Bu anlamda erken çocukluk döneminde alınan eğitim işitme kayıplı çocuklar için de büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmada yer alan odak öğrenci de yukarıda görüldüğü gibi sahip olduğu işitme özellikleri ve dil becerileri nedeniyle kurumda sağlanan destek hizmetlerde dil becerilerine öncelik verilen öğretim amaçlarına yönelik destek hizmet almaktadır. Bu bağlamda araştırmanın

kriterlerini karşılaması sebebiyle araştırmaya yukarıda bilgisi verilen öğrencinin dahil edilmesi uygun bulunmuştur.

2.4. Araştırma Süreci

Araştırmacı ve danışmanı tarafından yapılan alanyazına yönelik paralel okumalar ve araştırmacının mesleki deneyimleri sonucunda, "ÖERM'de destek hizmet süreci nasıl yürütülmektedir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla ÖERM'lerdeki bu sürecin incelenmesine karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 22.01.2017-05.04.2017). Bu doğrultuda odak kurumda belirlenen bireysel eğitim sınıfında gözlemler yapılmış, gerçekleştirilen gözlemlerde ise dersin planlanması, işleyişi, izleme ve değerlendirme faaliyetleri ve aile bilgilendirme görüşmeleri süreçlerine odaklanılmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen verilerin doğrulanması ve daha derinlemesine bilgi edinilmesi amacıyla ise görüşme ve belge toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Kullanılan bu tekniklerle elde edilen verilerin ve araştırmacı günlüğündeki yansıtıcı düşüncelerin danışman ile incelenmesi ve tartışılması sonucunda ise, aile bilgilendirmeleri sürecine odaklanılarak; "Aile bilgilendirmeleri nasıl gerçekleştiriliyor?" sorusuna cevap aranmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 20.10.2017, 31.10.2017, 03.11.2017, 17.11.2017). Bu doğrultuda, ders sonu gerçekleştirilen yazılı ve sözlü bilgilendirme görüşmeleri; "Amacı ne?", "İçeriği ne?", "Etkili mi?", "İşlevsel mi?", "Yeterli mi?" ve "Karşılaşılan güçlükler neler?" sorgulamaları doğrultusunda incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan ders sonu bilgilendirmelerinin etkililiği, işlevselliği, yeterliliği ve karşılaşılan güçlükler konularında bilgiler elde etmek amacıyla öğrencinin ev ortamında yapılan çalışmaların incelenmesi için bu ortamda da gözlemler gerçekleştirilmiştir. Kurumda ve ev ortamında yapılan gözlemlerin teyit edilmesi ve ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla ise görüşme ve belge toplama teknikleriyle doğrulayıcı veriler elde edilmiştir. İzlenilen bu süreç Şekil 2.4'te gösterilmektedir.



Şekil 2.4. *Araştırma Süreci*

2.5. Araştırmacı

Hülya Ceren Tutuk; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında lisans eğitimini 2011 yılında tamamlamıştır. 2011-2013 yılları arasında MEB'e bağlı farklı ÖERM'lerde görev yapmıştır. 2013 yılında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) ile Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'na

araştırma görevlisi olarak atanmıştır. 2014 yılı Eylül ayında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Halen lisansüstü eğitimine devam etmektedir.

Araştırmacının gerçekleştirdiği durum çalışması sürecindeki rolü katılımcı olmayan gözlemcidir. Böylece araştırmacı destek hizmet süreci ve sürece ailenin katılımını kendi doğal süreçleri içinde herhangi bir müdahalede bulunmadan incelemeye odaklanarak, duruma ilişkin daha somut veriler elde etmeye çalışmıştır. Araştırmacı; araştırma ortamına girmeden önce katılımcılara araştırmanın amacı, veri toplama süreci ve izin konuları ile birlikte araştırmacının rolüne ilişkinde bilgi vererek veri toplama süreci boyunca gerçekleşen olaylara müdahale etmeyeceğini, sürece doğal rutinlerinde devam etmelerinin sürece ilişkin daha somut sonuçlar elde edebilmek için önemi olduğunu açıklamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 05.09.2017, s. 4). Araştırmacı, Bireysel Eğitim Sınıfında (BES) gözlemlerine başlandığında odak öğrenci araştırmacıyı yapılan etkinliklere dahil etmek için iletişim başlatmıştır. Araştırmacı ise yaşanan bu durumlarda öğrenciye kısa cevaplar vererek saha notu tutmaya devam etmiştir. Katılımcı öğretmen ise bu gibi durumlarda öğrenciye araştırmacının yazı yazması gerektiğini belirterek eğitme devam etmiştir (3. Saha notu; Araştırmacı Günlüğü, 19. 09.2017, s. 7).

BES gözlemleri katılımcı öğretmenin araştırmacıya alışmasıyla birlikte daha doğal olmaya başlamış ve gözlemler sırasında ve sonrasında araştırmacıyla odak öğrenci ile ilgili bilgiler paylaşmaya başlamıştır. Araştırmacı gözlemler sırasında gerçekleştirilen bu etkileşimleri kabul etmiş ancak rolü gereği kısa yanıtlar vererek gözlemine devam etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 26.09.2017, s. 13, 17.10.2017, s. 25, 31.10.2017, s. 32, 18.11.2017, s. 40). BES gözlemleri sonrasında ev ortamında gerçekleştirilen gözlemler sırasında ise babaanne öğrenci ile olan etkileşimlerinde araştırmacıdan "abla" olarak bahsetmiş ve araştırmacıya "ailemizden biri oldunuz" ifadesinde bulunmuştur Araştırmacı Günlüğü, 26.12.2017, s. 60).

2.6. Verilerin Toplanması

Yin (2009) durum çalışması araştırmasının tek bir veri kaynağı ile sınırlı olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte iyi tasarlanmış bir durum çalışması göstergesinin çoklu kanıt kaynaklardan yararlanılmış olması olduğu vurgulamıştır. Bu kaynaklar ise gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, arşiv kayıtları olabilmektedir.

ÖERM'lere devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların destek hizmet sürecine aile katılımının incelenmesinin amaçlandığı bu durum çalışmasında veriler; katılımcı olmayan gözlemci olarak, gözlemler, görüşmeler, belge toplama, yansıtmalı araştırma günlükleri ve katılımcı bilgi formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sorularının cevaplanmasına hangi veri toplama tekniğinin katkı sağladığı Tablo2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. *Veri Toplama Teknikleri Matrisi*

Veri Toplama Teknikleri / **Araştırma Soruları**	**Gözlem**	**Görüşme**	**Belge**	**Yansıtmalı Araştırmacı Günlüğü**
1. ÖERM'de sunulan destek hizmetlere ilişkin süreç nasıl gerçekleşmektedir?	✓	✓	✓	✓
a. ÖERM'de destek hizmetler nasıl planlanmaktadır?	✓	✓	✓	✓
b. ÖERM'de destek hizmetler nasıl sunulmaktadır?	✓			✓
c. ÖERM'de destek hizmetlerin izleme ve değerlendirilmesi nasıl yapılmaktadır?	✓	✓	✓	✓
d. ÖERM'de destek hizmet sunma süreçlerinde ne tür sorunlar yaşanmaktadır?	✓	✓		✓
2. ÖERM'de yürütülen destek hizmet sürecine aile katılımına yönelik görüşler nelerdir?	✓	✓	✓	✓
3. ÖERM'de yürütülen destek hizmet sürecindeki aile katılımı çalışmaları nasıl gerçekleşmektedir?	✓	✓	✓	✓

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi her bir soruyu yanıtlamak için birden fazla veri toplama tekniği kullanılmıştır. Bu sayede araştırma sorularına ilişkin elde edilen verilerin farklı veri toplama teknikleri ile doğrulanması sağlanmıştır.

Araştırma verileri, 12.09.2017 – 09.02.2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmada toplanan tüm veriler Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. *Veri Toplama Çizelgesi*

Veri Türü	Tarih/Gün	Saat	Süre	Ortam	Veri Toplama Biçimi
1.Gözlem	12.09.2017/Salı	11.10-11.45	35'	BES	Saha notu/ Fotoğraf
1. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	12.09.2017/Salı	--	--	BES'in bulunduğu Koridor (1. Kat)	Gözlem Sonrası Günlük
2. Gözlem	15.09.2017/Cuma	11.00-11.45	45'	BES	Saha notu
2. Gözlem Veli Bilgilendirme Görüşmesi	15.09.2017/Cuma	--	--	Giriş Kat Koridoru	Gözlem Sonrası Günlük
3. Gözlem	19.09.2017/Salı	14.00-14.45	45'	BES	Saha notu
3. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	19.09.2017/Salı	--	---	Giriş Kat Koridoru	Gözlem Sonrası Günlük
4. Gözlem	22.09.2017/Cuma	14.00-14.45	45'	BES	Saha notu
4. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	22.09.2017/Cuma	--	--	Giriş Kat Koridoru	Gözlem Sonrası Günlük
5. Gözlem	26.09.2017/Salı	14.00-14.45	45'	BES	Saha notu
5. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	26.09.2017/Salı	--	2' 11"	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
6. Gözlem Belge toplama	29.09.2017/Cuma	14.00-14.45	45'	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal)
6. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	29.09.2017/Cuma	--	2'	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
7. Gözlem Belge Toplama	03.10.2017/Salı	14.00-14.45	45'	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf
7. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	03.10.2017/Salı	--	2' 47"	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
8. Gözlem Belge Toplama	06.10.2017/Cuma	14.00-14.45	45'	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal)
8. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	06.10.2017/Cuma	--	3' 10"	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
9. Gözlem Belge Toplama	10.10.2017/Salı	14.00-14.45	45'	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal)

Tablo 2.2. *Veri Toplama Çizelgesi (Devam)*

Veri Türü	Tarih/Gün	Saat	Süre	Ortam	Veri Toplama Biçimi
9. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	10.10.2017/Salı	--	2’ 21”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
10. Gözlem Belge Toplama	17.10.2017/Salı	14.00-14.45	45’	BES	Ses kaydı /Saha notu/Fotoğraf (Materyal, Bilgilendirme notu)
10. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	17.10.2017/Salı	--	2’ 04”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
11. Gözlem Belge Toplama	20.10.2017/Cuma	14.00-14.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, Bilgilendirme notu)
11. Gözlem- Veli Bilgilendirme Görüşmesi	20.10.2017/Cuma	--	2’ 47”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
12. Gözlem Belge Toplama	27.10.2017/Cuma	14.00-14.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, Bilgilendirme notu)
12i Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	27.10.2017/Cuma	--	3’ 08”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
13. Gözlem Belge Toplama	31.10.2017/Salı	14.00-14.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, Bilgilendirme notu)
13. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	31.10.2017/Salı	--	3’ 28”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
14. Gözlem Belge Toplama	03.11.2017/Cuma	14.00-14.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, Bilgilendirme notu)
14. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	03.11.2017/Cuma	--	2’ 02”	Veli Bekleme Odası	Ses Kaydı
15. Gözlem Belge Toplama	10.11.2017/Cuma	14.00.14.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, Bilgilendirme notu)
15. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	10.11.2017/Cuma	--	2’ 51”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
16. Gözlem Belge Toplama	14.11.2017/Salı	14.00.14.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, bilgilendirme notu)
16. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	14.11.2017/Salı	--	3’ 36”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı

Tablo 2.2. *Veri Toplama Çizelgesi (Devam)*

Veri Türü	Tarih/Gün	Saat	Süre	Ortam	Veri Toplama Biçimi
Belge Toplama	14.11.2017/Salı	15.00		Kurucu Müdür Odası	Öğrencinin RAM Raporu/Ağustos, Eylül, Ekim ayları performans takip çizelgeleri
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme 1/Öğretmen	17.11.2017/Cuma	13.30-13.44	14’ 16”	BES	Ses Kaydı
17. Gözlem Belge Toplama	17.11.2017/Cuma	14.00-14.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf
17. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	17.11.2017/Cuma	--	1’ 43”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme 1/Eğitim Koordinatörü	17. 11. 2017/Cuma	16.00-16.13	13’ 44”	Eğitim Koordinatörünün Ofisi	Ses Kaydı
18. Gözlem Belge Toplama	21.11.2017/Salı	14.00-14.45	45’	BES	Ses Kaydı/Saha Notu/Fotoğraf (Materyal, bilgilendirme notu)
18. Veli Bilgilendirme Görüşmesi	21.11.2017/Salı	--	2’ 04”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
19. Gözlem Belge Toplama	24.11.2017/Cuma	14.00-14.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, bilgilendirme notu)
19. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	24.11.2017/Cuma	--	2’30”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
20. Gözlem Belge Toplama	01.12.2017/Cuma	14.10-14.55	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, Bilgilendirme notu)
20. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	01.12.2017/Cuma	--	2’ 50”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
21. Gözlem Belge Toplama	05.12.2017/Salı	15.00-15.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, Bilgilendirme notu)
21. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	05.12.2017/Salı	--	2’ 40”	BES’in bulunduğu koridor (1. Kat)	Ses Kaydı
22. Gözlem Belge Toplama	08.12.2017/Cuma	15.00-15.45	45’	BES	Ses kaydı/Saha notu/Fotoğraf (Materyal, Bilgilendirme notu)

Tablo 2.2. *Veri Toplama Çizelgesi (Devam)*

Veri Türü	Tarih/Gün	Saat	Süre	Ortam	Veri Toplama Biçimi
22. Gözlem-Veli Bilgilendirme Görüşmesi	08.12.2017/Cuma	--	1’ 40”	Giriş Kat Koridoru	Ses Kaydı
1. Gözlem-Ev Ortamı	13.12.2017/Çarşamba	14.37-15.17	34’	Oturma Odası	Video kaydı
Belge Toplama	21.12.2017/Perşembe	16.45	--	--	Kasım ayı öğrenci performans takip çizelgesi
2. Gözlem-Ev Ortamı	25.12.2017/Pazartesi	14.03-14.19	18’ 47”	Mutfak (Babaanne ile börek yapma)	Video Kaydı
3. Gözlem-Ev ortamı	26.12.2017/Salı	17.40-19.00	80’	Salon-Mutfak (Serbest oyun-Akşam yemeği)	Video kaydı
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme 2/Eğitim Koordinatörü	01.02.2018/Perşembe	14.00-14.26	26’ 28”	Eğitim koordinatörün odası	Ses kaydı
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme /Dede	02.02.2018/Cuma	15.00-15.33	33’44”	Psikolog odası (3. Kat)	Ses kaydı
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme 2/Öğretmen	09.02.2018/Cuma	13.15-14.00	45’33”	BES	Ses kaydı
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme/Babaanne	09.02.2018/Cuma	16.00-16.23	23’58”	Ev Ortamı-Salon	Ses kaydı

2.6.1. Gözlemler

Gözlem, araştırma ortamındaki katılımcıların ve mekanın birinci elden gözlenerek veri toplanması sürecidir (Creswell, 2012). Gözlem araştırmacıya doğal olarak meydana gelen sosyal durumlardan gerçek veriler toplanmasına fırsat sunmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Gözlemler araştırmacının katılımcılarla olan ilişkisi, araştırmanın amacı gibi faktörlere bağlı değişmektedir. Bu roller katılımcı gözlemciden ve katılımcı olmayan gözlemciye kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu araştırmada araştırmacı araştırma amacı doğrultusunda katılımcı olmayan gözlemci rolünü benimsemiştir. Katılımcı olmayan gözlemci ortamdaki olaylara müdahale etmeden, çalışılan durumu inceleyebileceği en uygun yere oturarak gözlemi gerçekleştirir. Katılımcı olmayan gözlemci rolü araştırmacıya gözlediği etkinliklere dahil olmamasından dolayı daha somut veriler elde etmesini avantajı sunar (Creswell, 2012). Araştırmacı gerçekleştirdiği gözlemlerde çalışılan durumu rahatlıkla

gözleyebileceği ve etkinliklerin işleyişini bozmayacağı bir konumdan gözlemlerini gerçekleştirmiştir.

Bu araştırmada katılımcı olmayan gözlemci rolüyle gerçekleştirilen gözlemler; ÖERM'de ve odak öğrencinin ev ortamında yapılmıştır. Gözlemlerde saha notu tutulmasının yanı sıra video kaydı ve ses kaydı da alınabileceği belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada gözlem verileri saha notu tutularak, video ve ses kaydı alınarak toplanmıştır.

Saha notu tutularak yapılan gözlemler: Bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilen gözlemler saha notu tutularak toplanmış, aynı zamanda ses kaydı ile de kayıt altına alınmıştır. Alınan ses kayıtları saha notlarını daha ayrıntılı hale getirmek ve saha notu tutmanın yarattığı sınırlılığı ortadan kaldırmak amacıyla kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Tutulan saha notları, ses kayıtları dinlenerek gözlemlerin hemen sonrasında araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı Saha notu tutularak toplanan gözlemler Tablo 2.3.'de gösterilmektedir.

Tablo 2.3. *BES Ders Gözlemleri*

Saha Notu	Tarih	Saat/Süre	Gözlem Yeri
1	12.09.2017	11.10-11.45/35'	BES*
2	15.09.2017	11.00-11.45/45'	BES
3	19.09.2017	14.00-14.45/45'	BES
4	22.09.2017	14.00-14.45/45'	BES
5	26.09.2017	14.00-14.45/45'	BES
6	29.09.2017	14.00-14.45/45'	BES
7	03.10.2017	14.00-14.45/45'	BES
8	06.10.2017	14.00-14.45/45'	BES
9	10.10.2017	14.00-14.45/45'	BES
10	17.10.2017	14.00-14.45/45'	BES
11	20.10.2017	14.00-14.45/45'	BES
12	27.10.2017	14.00-14.45/45'	BES
13	31.10.2017	14.00-14.45/45'	BES
14	03.11.2017	14.00-14.45/45'	BES
15	10.11.2017	14.00.14.45/45'	BES
16	14.11.2017	14.00.14.45/45'	BES
17	17.11.2017	14.00-14.45/45'	BES
18	21.11.2017	14.00-14.45/45'	BES
19	24.11.2017	14.00-14.45/45'	BES
20	01.12.2017	14.10-14.55/45'	BES
21	05.12.2017	15.00-15.45/45'	BES
22	08.12.2017	15.00-15.45/45'	BES
Toplam Süre		**980'**	

**Bireysel Eğitim Sınıfı*

Tablo 2.3'de görüldüğü üzere 12-09.2017-08.12.2017 tarihleri arasında BES ortamında toplamda saha notu tutularak ve ses kaydı alınarak 22 gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemler ortalama 980 dakika sürmüştür.

Ses kaydı alınarak yapılan gözlemler: Ders sonu gerçekleştirilen veli bilgilendirme görüşmeleri sırasında gerçekleştirilen gözlemler veri toplama sürecinin ilk günlerinde gözlemler sonrasında araştırma günlüğüne kaydedilmiştir. Danışman ile gerçekleştirilen görüşmede alınan karar ile görüşmelerin ses kaydına alınması kararlaştırılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 22.09.2017, s. 9). Araştırmacı tarafından, sözel olmayan davranışlara ilişkin verilerde eksiklik oluşmaması adına ses kayıtlarının gözlemlerin hemen sonrasında bilgisayar ortamında dökümleri yapılmıştır. Ses kaydı alınarak toplanan veriler Tablo 2.4'de gösterilmektedir.

Tablo 2.4. *Veli Bilgilendirme Görüşmesi Gözlemleri*

Ses Kaydı	Tarihi	Süresi	Gözlem Yeri
1	26.09.2017	2' 11"	Giriş Kat Koridoru
2	29.09.2017	2'	Giriş Kat Koridoru
3	03.10.2017	2' 47"	Giriş Kat Koridoru
4	06.10.2017	3' 10"	Giriş Kat Koridoru
5	10.10.2017	2' 21"	Giriş Kat Koridoru
6	17.10.2017	2' 04"	Giriş Kat Koridoru
7	20.10.2017	2' 47"	Giriş Kat Koridoru
8	27.10.2017	3' 08"	Giriş Kat Koridoru
9	31.10.2017	3' 28"	Giriş Kat Koridoru
10	03.11.2017	2' 02"	Veli Bekleme Odası
11	10.11.2017	2' 51"	Giriş Kat Koridoru
12	14.11.2017	3' 36"	Giriş Kat Koridoru
13	17.11.2017	1' 43"	Giriş Kat Koridoru
14	21.11.2017	2' 04"	Giriş Kat Koridoru
15	24.11.2017	2' 30"	Giriş Kat Koridoru
16	01.12.2017	2' 50"	Giriş Kat Koridoru
17	05.12.2017	2' 40"	1.Kat Koridoru
18	08.12.2017	1' 40"	Giriş Kat Koridoru
Toplam Süre		**45'52"**	

Tablo 2.4'te verildiği gibi ders sonu gerçekleştirilen veli bilgilendirme görüşmeleri çoğunlukla kurumun giriş kat koridorunda gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde 26.09.2017-08.12.2017 tarihleri arasında ses kaydı tutularak toplam süresi yaklaşık 46 dakika olan 18 bilgilendirme görüşmesi gözlenmiştir.

Video kaydı alınarak yapılan gözlemler: Ders sonu yapılan veli bilgilendirme görüşmelerinde sunulan evde yapılacak çalışmalar doğrultusunda odak öğrencinin ev ortamında gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen veriler video kaydı alınarak

gerçekleştirilmiştir. Video kaydı alınarak yapılan gözlemler Tablo 2.5'te gösterilmektedir.

Tablo 2.5. *Ev Ortamında Gerçekleştirilen Gözlemler*

Video Kaydı	Tarih	Saat/Süre	Gerçekleştiği Yer
1	13.12.2017	14.37-15.17/34'	Oturma Odası
2	25.12.2017	14.03-14.28/25'	Mutfak
3	26.12.2017	17.40-19.00/80'	Oturma Odası/Mutfak
Toplam Süre		**139'**	

Tablo 2.5'te görüldüğü gibi odak öğrencinin ev ortamında video kaydı alınarak toplam 3 gözlem gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler 13.12.2017-26.12.2017 tarihleri arasında evin oturma odası ve mutfak bölümlerinde yapılmıştır. Gözlemlerin toplam süresi 139 dakikadır.

2.6.2. Görüşmeler

Görüşme, bir ya da daha fazla katılımcıya genel ve açık uçlu sorular sorularak cevapların kayıt altına alındığı bir veri toplama tekniğidir (Creswell, 2012). Görüşmeler uygulama şekline göre yapılandırılmış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmeler olmak üzere üç türe ayrılmıştır. Yapılandırılmış görüşmeler, yazılı anketlerin sözel forma aktarılması olarak tanımlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin bir karışımı olduğu belirtilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin, araştırılacak soruların bir listesi tarafından yönlendirildiği fakat görüşme sırasında soruların yer değiştirebileceği ifade edilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmelerin ise daha çok esnek ve keşfe dayalı bir söyleşi olduğu belirtilmiştir. (Merriam, 2009) Gözlem araştırmalarında gözlenen ortamda bulunan kişilerle çalışılan duruma ilişkin ek bilgiler almak ve araştırmacının oluşturduğu bazı yargıların doğruluğunu teyit etmek amacıyla görüşmeler yapılmasına gereklilik doğabileceği belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada gözlemlerden elde edilen verileri teyit etmek ve gözlenen duruma ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elde etmek adına yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme teknikleri kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yapılandırılmamış görüşmeler; öğretmen ile BES gözlemleri sırasında ve sonrasında, babaanne ile ev ortamında gerçekleştirilen gözlemler sonrasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, BES gözlemleri sonrasında elde ettiği verileri teyit etmek adına öğretmenle ile gerçekleştirdiği görüşmeleri ses kaydına almış ve/veya günlüğüne yansıtmıştır. BES gözlemleri sırasında öğretmenin paylaştıklarının dinlemesi, ev ortamında yapılan gözlemler sonrasında babaanne ve araştırmacının söyleşileri şeklinde gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bilgiler ise saha notlarına ya da araştırmacı günlüğüne eklenmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ise gözlemlerde odaklanılan amaçlara ilişkin daha ayrıntılı bilgi elde edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tez danışmanı ile gerçekleştirilen toplantılarda daha ayrıntılı bilgi elde edilmesi gereken başlıklar tartışarak kararlaştırılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 31.10.2017, s. 29, 15.12.2017, s.52, 26.12.2017 s. 61-62). Araştırmacı alınan kararlar doğrultusunda görüşme sorularını hazırlamıştır. Araştırmacı, hazırlanan görüşme soruları üzerinde tez danışmanı ile çalışılarak soruları geliştirmiş ve uzman geçerliği almıştır (Araştırmacı Günlüğü, 06.11.2017-10.11.2017, 07.01.2018-31.01.2018). Veri toplama sürecinde gözlemlerde odaklanılan amaçlara ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elde etmeye gereksinim duyuldukça bu süreç tekrarlanmıştır. Bu kapsamda veri toplama sürecinde öğretmen ve eğitim koordinatörü ile iki kez, dede ve babaanne ile birer kez yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, amaçları doğrultusunda eğitim koordinatörü, öğretmen ve birincil bakıcı için ayrı yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlamıştır (Ek-10, 11, 12, 13, 14). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların uygun olduğu saatte ve belirledikleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiştir. Gerçekleştirilen altı görüşme yaklaşık 158 dakika sürmüştür. Gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle ilgili bilgiler Tablo 2.6'te yer almaktadır.

Tablo 2.6. *Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bilgiler*

Görüşme No	Katılımcı	Gerçekleştiği Yer	Tarih	Saat/Süre
1	Öğretmen	BES	17.11.2017	13.30-13.44/14'16
2	Öğretmen	BES	09.02.2018	13.15-14.00/45'33"
3	Eğitim Koordinatörü	Eğitim Koordinatörünün Ofisi	17.11.2017	16.00-16.13/13'44"
4	Eğitim Koordinatörü	Eğitim Koordinatörünün Ofisi	01.02.2018	14.00-14.26/26'28"
5	Dede	ÖERM'nin Psikolog Odası	02.02.2018	15.00-15.33/33'44"
6	Babaanne	Ev (Oturma odası)	09.02.2018	16.00-16.23/23'58"
	Toplam Süre			**157'43"**

2.6.3. Belgeler

Nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinden biri olan belgelerin, araştırma sorularını cevaplamada bilgi kaynağı oluşturduğu belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu belgelerin; kişisel belgeler, resmi belgeler, fiziksel veri içeren belgeler, videolar, filmler ya da fotoğraflar olabileceği belirtilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada toplanan belgeler; resmi belgeler (Ek-8, 9), fotoğraflar, odak öğrencinin performans takip çizelgeleri (Ek- 15, 16, 17, 18) etkinlik ürünleri ve veli bilgilendirme notlarıdır. Toplanan bu belgeler araştırmacı tarafından dijital olarak depolanmıştır. Toplanan belgelere ve miktarlarına ilişkin bilgiler Tablo 2.7'da gösterilmiştir.

Tablo 2.7. *Belgelere İlişkin Bilgiler*

Belgeler	Miktarı
Resmi Belgeler	2
Performans Takip Çizelgesi	4
Veli Bilgilendirme Notları	13
Fotoğraflar	123
Etkinlik Ürünleri	4
İÇEM Defteri	1
Öğretmen-Veli İletişim Defteri	1

2.6.4. Araştırmacı günlükleri

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecindeki düşüncelerini, öznel betimlemelerini yansıttığı ve sürecin planlamasına ilişkin notlar aldığı bir kayıt defteri olarak tanımlanmaktadır (Glesne, 2013). Araştırmacı çalışmanın hazırlık aşamasından itibaren raporlaştırma sürecinin sonlanmasına kadar gerçekleşen süreci yansıtan 81 sayfalık bir araştırma günlüğü tutmuştur. Araştırma sorularının, ortamının ve katılımcıların belirlenmesi, danışman görüşmeleri, veri toplama araçlarının geliştirilmesi araştırma günlüğüne kaydedilmiştir. Araştırmacı veri toplama süresince günlüğüne toplanan verilere ilişkin açıklayıcı notlarını, sorgulamalarını ve çıkarımlarını yansıtmıştır.

2.6.5. Katılımcı Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından aile, eğitim koordinatörü ve öğretmen için olmak üzere üç farklı katılımcı bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formalar öğretmene, eğitim koordinatörüne ve veliye yönelik demografik ve mesleki bilgileri, odak öğrenciye ilişkin ise eğitimsel, demografik ve odyolojik bilgileri elde etmek için kullanılmıştır (Ek-5, 6, 7).

2.7. Verilerin analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, veri toplama süreci ile başlayıp verilerin raporlaştırılması ile son bulan tümevarımsal bir yapıda gerçekleşmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2012). Verilerin toplanması, eş zamanlı yürütülen analiz sürecini de içermektedir. Veri toplanırken aynı zamanda önceden elde edilen veriler analiz edilerek temel düşünceler araştırılabilir. Verilerin analiz sürecinde farklı veri setlerinden elde edilen özel ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak genel temalar oluşturulmaktadır. Analiz başlangıcında amaç verileri kodlamak, nihai amaç ise birleştirilmiş ve bütüncül bir resim elde etmektir (Creswell, 2012). Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada elde edilen veriler süreç içerisinde veri toplarken eş zamanlı olarak ve sürecin sonunda araştırma sorularını yanıtlayacak şekilde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin tümü elle analiz edilmiştir.

Gözlem verilerinin analizi: Araştırmacı veri toplama sürecinin ilk günlerinde gözlem amaçları doğrultusunda *"Gözlem Formu"* geliştirmiştir (Ek-19). Saha notları ve ses kayıtlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamında aktarıldıktan hemen sonra

gözlem formunda yer alan başlıklar altında özetlenmiştir. Araştırmacı ilgili başlıkların yanına bir sütunda da *"Gözlemci Yorumu"* başlığı eklenmiştir. Araştırmacı bu bölüme gerçekleştirdiği gözlemlerde odaklandığı amaçlarına yönelik yorumlarını kaydetmiştir. Daha sonra gözlemci formuna kaydedilen veriler ve gözlemci yorumuna ilişkin yansıtmalarını araştırmacı günlüğüne aktarılarak bir sonraki gözlemin amaçları belirlenmiştir. Verilerin ve gözlemci yorumunun aktarıldığı gözlem formu düzenli olarak tez danışmanına e-posta ile gönderilmiştir. Tez danışmanı ile e-posta yoluyla ve belirli aralıklarla gerçekleştirilen birebir görüşmeler ile gözlem amaçları üzerinde ortak karara varılmıştır. Video kamera kaydı ile elde edilen gözlem verileri ise gözlemlerin sonrasında araştırmacı tarafından izlenerek beşer dakikalık aralıklarla özetlenmiştir. Her özet metninin altına ise "*Gözlemci Yorumu"* başlığı altında yorumlarını eklemiştir. Video betimleme dosyaları danışman ile birlikte incelenerek analiz edilen veriler kontrol edilmiştir. Gözlemlerin tamamlanmasının ardından araştırmacı *"Gözlem Veri Analiz Formu"* oluşturmuş, gözlemlerden elde edilen verilerin tümü forma aktarılarak, süreç içerisinde gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan kodlar doğrultusunda betimsel olarak analiz edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi: Araştırmacı gerçekleştirilen her görüşmeden sonra elde ettiği ses kayıtlarının dökümlerini yapmıştır. Yapılan dökümlerin tamamı araştırmacı tarafından oluşturulan *"Görüşme Veri Analiz Formuna*" aktarılmıştır. Her katılımcı için ayrı form kullanılmıştır. Görüşme formlarına aktarılan dökümler tez danışmanı tarafından kontrol edilerek onay alınmıştır. Daha sonra bu form üzerinden süreç içinde analizler yapılmıştır. Kayıt formuna aktarılan veriler, takip eden süreçte araştırmacının araştırmanın odağını belirlemesine ve elde edilen verilerin teyit edilmesine yardımcı olmuştur.

Araştırma sürecinde toplanan belgeler ise; gözlem, görüşme ve araştırma günlüğü ile birlikte incelenmiştir. İncelenen bu belgeler; derslerin planlanmasına, işlenişine ve destek hizmet sürecinde ailenin katılımına ilişkin kanıt oluşturmuştur. Ayrıca bu belgelerle öğrencinin eğitsel ve odyolojik durumuna ilişkin bilgi elde edilmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca veri toplama süreci boyunca araştırmacı günlüğüne yapılan yansıtmalar araştırma sorularına yönelik bulgulara katkı sağlamıştır.

Tüm veri setlerinden elde edilen verilerin kendi içerisinde değerlendirilmesinden sonra ulaşılan kodlar, önce danışman ile birlikte daha sonra ise iki alan uzmanına gönderilerek incelenmiş ve kodlar üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Tüm veri setlerinden

elde edilen kodlar üzerinde uzlaşma sağlandıktan sonra ise, araştırmacı ve bir alan uzmanı elde edilen kodları eş zamanlı olarak inceleyerek her veri seti için ayrı olarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacı ve alan uzmanı bir araya gelerek elde ettikleri tema ve alt temalar üzerinde uzlaşma sağlamışlardır. Bu süreç sonunda ise uzlaşılan tema ve alt temalar danışman tarafından incelenmiş ve danışmanın onayı alınmıştır. Son olarak, veri setlerine göre ayrı olarak oluşturulan tema ve alt temalar görüşmeler temel alınarak araştırmacı ve tez danışmanı tarafından bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilip birbirlerini destekleyecek şekilde birleştirilmiştir. Oluşturulan bu tema ve alt tema tablosu ise tekrar alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanın görüşü alındıktan sonra araştırmacı ve danışman tema ve alt temalara son şekli vermiş ve bulgular elde edilmiştir.

2.8. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği-İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik anlamında kullanılan inandırıcılığı sağlamak için araştırmacı tarafından çeşitli önlemler alınmaktadır (Glesne, 2013). Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacı tarafından alınan önlemler şunlardır:

- Verilerin toplanmasında farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak verilerde çeşitlilik sağlanmış ve elde edilen veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Araştırmacı, günlüğüne gözlem ve görüşmeye gittiği her gün, gözlem ve görüşme öncesinde ve sonrasında yaşantılarını aktararak, sonraki gözlemler için amaçlarını bu şekilde belirlemiştir. Amaçlara ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler yeterli doygunluğa ulaşılana kadar devam ettirilmiştir.
- Toplanan tüm veri çeşitleri hemen sonrasında bilgisayar ortamında temize çekilerek incelenmiş ve hazırlanan gözlem formuna işlenerek, gözlemci yorumu başlığı altında kısa analizler yapılmıştır.
- Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde ve tez danışmanı ile yapılan birebir görüşmelerde ses kaydı alınarak veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır.
- Veri analizi süresince elde edilen dökümler ve analiz sonuçları tez danışmanı ve farklı iki uzman tarafından incelenerek sonuçlar üzerinde uzlaşılmıştır.

2.9. Araştırma Etiği

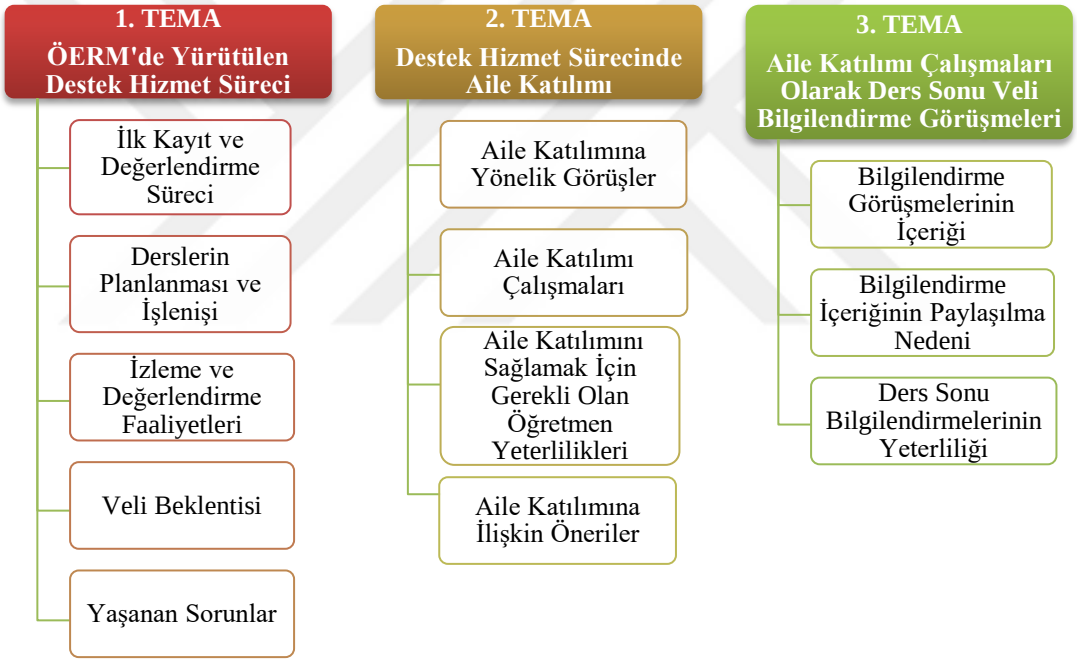
Nitel araştırmalarda etik, bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı duymak, aldatmamak/yanıltmamak, zarar vermemek ve verilere sağdık kalmak olarak sıralanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada dikkat edilen etik unsurlar da bu başlıklar altında ele alınmıştır.

Araştırmanın hazırlık aşamasında katılımcılarla görüşülerek araştırmanın amacı ve veri toplama süreci hakkında bilgilendirmeler yapılarak sözlü izinleri alınmıştır. Bununla birlikte gönüllü katılım formlarıyla tüm katılımcılardan yazılı izinleri alınmıştır. Ayrıca, kurum müdüründen üniversite tarafından hazırlan ve gönderilen izin yazısı ile araştırma izni alınmıştır (Ek-1). Son olarak, veri toplama süreci öncesinde Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'na sunulan araştırma önerisi etik olarak uygun bulunmuştur (Ek-20).

Araştırmaya katılan katılımcılara, kimlik bilgileri ve özel hayatları ilgili tüm bilgilerin, araştırmacı ile katılımcı dışında kimseyle paylaşılmayacağının garantisi verilmiştir. Araştırma raporunda da buna uygun olarak kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Araştırmada elde edilen her bir veri, veri toplama süreci içerisinde araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve araştırmacı günlüğünde süreç öncesi ve sonrasında yaşanan tüm durumlar yansıtılmıştır. Raporlaştırma sadece elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Raporun bu kısmında MEB'e bağlı Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkez'ine (ÖERM) devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli bir çocuğa sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda süreçte, destek hizmet sürecinin nasıl gerçekleştirildiği, destek hizmet sürecinde aile katılımına yönelik görüşlerin neler olduğu, destek hizmet sürecinde sağlanan aile katılımı çalışmalarının nasıl gerçekleştiği sorularına yanıt aranmıştır. Bu sorular doğrultusunda süreçte elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgular üç ana temadan oluşmaktadır. Elde edilen temalar ve bu temalara ilişkin alt temalar Şekil 3.1'de yer almaktadır.



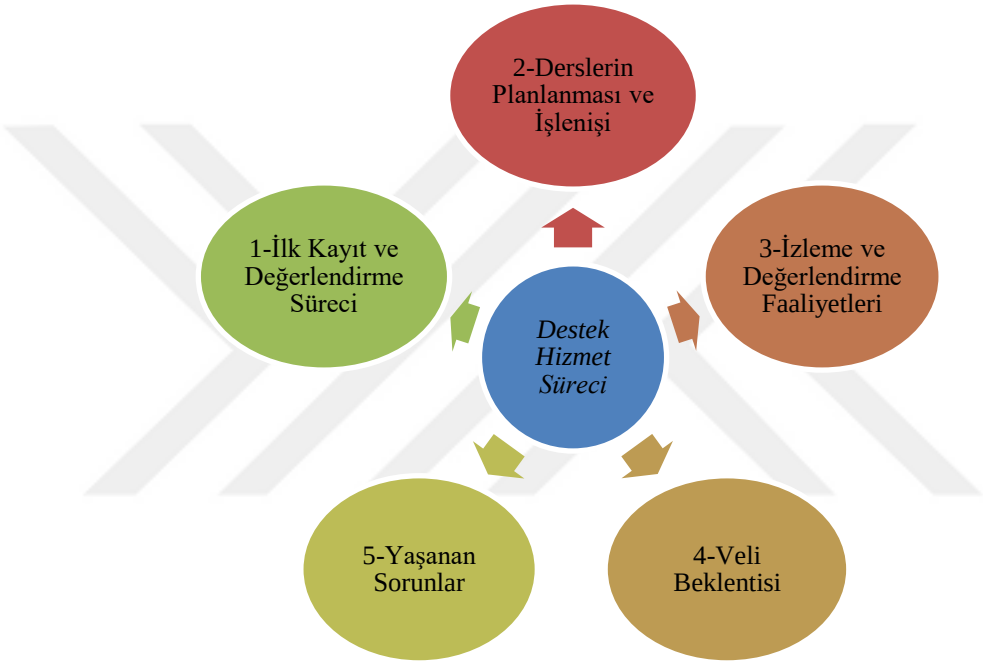
Şekil 3.1. *Ana Temalar ve Alt Temalar*

Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi 12 alt temaya ulaşılmıştır. Raporun bu kısmında tema ve alt temalar tabloda verilen sıra ile sunulmuştur.

Bulguların raporlanmasında doğrudan alıntı yapılan bölümlerde sayfa ve satır numaralarına yer verilmiştir. Doğrudan alıntı yapılan bölümlerde, parantez içinde gösterilen ilk rakam sayfa, ikinci rakam ise satır numarasına karşılık gelmektedir. Örneğin, (9/223) ifadesi 9. sayfa, 223. satır üzerinde bulunan ifadeyi göstermektedir.

3.1. ÖERM'de Yürütülen Destek Hizmet Süreci

Gerçekleştirilen araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan ilk tema, ÖERM'de sunulan destek hizmet süreci ile ilgili olmuştur. Destek hizmet süreci temasının altında ortaya çıkan alt temalar ise sırasıyla; (1) ilk kayıt ve değerlendirme süreci, (2) dersin planlanması ve işlenişi, (3) izleme ve değerlendirme faaliyetleri, (4) veli beklentisi ve (5) yaşanan sorunlar şeklindedir. Destek hizmet sürecine ait alt temalar Şekil 3.2.'de verilmiştir.



Şekil 3.2. *ÖERM'de Yürütülen Destek Hizmet Süreci*

Elde edilen alt temalara ilişkin bulguların detayları izleyen başlıkların altında verilmiştir.

3.1.1. İlk kayıt ve değerlendirme süreci

Araştırma sürecinde eğitim koordinatörü ve öğretmenin görüşlerinden elde edilen önemli bulgulardan birisi, kuruma ilk kez gelen aile ve öğrencinin kayıt süreci ile ilgili olmuştur. İlk kayıtın öncelikli olarak kurumun eğitim koordinatörü ya da psikoloğu tarafından yapılan görüşme ile başladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen ilk görüşmeye ilişkin öğretmen; "*Koordinatörümüz var, psikolog hanım var. Onlar önce bir ön değerlendirme alıyorlar, aile ile görüşüyorlar.*" (2/40-41) ifadelerinde

bulunmuştur. Öğretmenin ifadelerini destekler nitelikte eğitim koordinatörü de; *"...Bir ilk görüşme var. Aile kayıt olurken yaptığımız."* (7/242-243) ifadeleriyle ilk görüşmeye ilişkin paylaşımda bulunmuştur.

Görüşmelerde, ÖERM'de ilk kayıt kapsamında gerçekleştirilen görüşmenin içeriğinde ise velilere kurumun işleyişi ile ilgili standart bilgilendirmelerde bulunulduğu da belirlenmiştir. Buna göre eğitim koordinatörü; "*Görüşmede bütün kuralları ve hizmetlerin hepsini detaylı bir şekilde anlatıyorum. Standart bir formu var. Aile görüşmesini kim yaparsa aynı bilgileri aynı şekilde veriyor. "* (7/243-244) ifadelerinde bulunmuştur. Eğitim koordinatörü bilgilendirmeyi detaylandırarak ilk görüşme sırasında kurumun işleyişine yönelik sunulan bilgilendirmenin içeriğini; *"...yasal haklarını, bizim çalışma prensiplerimizi, iletişim defterinin takibinden servisin kullanımına kadar her şeyi aileye anlatıyoruz. Gözlem camı da orada, gözlem yapabilirsiniz ama şu şartlarla..."* (7/246-248) ifadeleri ile açıklamıştır. Eğitim koordinatörü ayrıca ailelerden neler beklediklerine ve ailenin rolüne ilk görüşmede değindiğini; *"...Eğitimin süresinin yetersiz olduğunu, yani iki seansın bir şey değiştirmek için yetmeyeceğini mutlaka anlatıyorum. Sürecin parçası olmaları gerektiğini iletiyorum... Geri bildirim vermesi onu da istiyoruz..."* (7-8/261-270).

Elde edilen verilerin analizi sonucunda ÖERM'de ilk kayıtta ailelerle gerçekleştirilen görüşme sonrasında kaydı yapılan öğrencinin, destek hizmet sunacak öğretmen tarafından, öğretmenin uygun olmadığı durumlarda ise farklı bir öğretmen tarafından ilk değerlendirmesinin yapıldığı ortaya çıkmıştır. İlk değerlendirmede gerçekleştirilen bu sürece ilişkin öğretmen; *"Değerlendirmeyi o derse girecek hoca yapıyor. Eğer boşluk yoksa, aile değerlendirmesi alınabilir mi? Israr ediyor. O saatte hangi hoca boşsa değerlendirmeyi o yapıyor"* (2/37-40) ifadelerinde bulunmuştur. Öğretmenin ifadeleri ile benzer şekilde eğitim koordinatörü de; *"İlk kayıtta boştaki öğretmene genelde yazıyorum. Alandan mezun olan öğretmenden bir ilk değerlendirme almasını istiyorum"* (2/51-52) ifadeleri ile ilk değerlendirmeyi genellikle dersi boş olan öğretmene verdiğini paylaşmıştır. Diğer yandan eğitim koordinatörü, alandan mezun öğretmenin ilk değerlendirme almasını istediğini de vurgulamıştır.

ÖERM'de kayıt sonrasında gerçekleştirilen değerlendirme süreci ile ilgili ayrıca katılımcı öğretmenin değerlendirmenin öğrenci ile gerçekleştirilen ilk derste yapıldığını, ancak dersin amacının da öğretim yapmak olmadığını; "*İlk biz öğretim yapmıyoruz. İlk ders değerlendirme. Neleri yapıyor, neleri yapamıyor?"* (2/42-43) sözleri ile açıklamış

olduğu ortaya çıkmıştır. Açıklamalarına ek olarak öğretmen kayıt sonrası ilk derste; *"İşte cümle kurabiliyor mu, sayılar var mı, şekiller, kavramla var mı, anlaşılırlığı nasıl, alıcı dil, ifade edici dil. Bu becerilerin pek çoğuna aynı anda bakabiliyoruz."* (2/43-45) şeklinde ilk değerlendirmede çeşitli gelişim alanlarına ait becerilere odaklandığını belirtmiştir. Diğer taraftan öğretmen çeşitli gelişim alanlarına ilişkin becerilerden örnekler vermekle birlikte, ilk değerlendirmede göz önünde bulundurduğu gelişim alanlarının ağırlıklı olarak dil becerileri olduğunu, ikinci kademe öğrencilerde ise okuma yazma ve okuduğunu anlama becerileri olduğunu; *"Okul öncesi yaşta ifade edici dil ve alıcı dil becerileri. İlerleyen grupta ikinci kademede okuma yazma becerisi, okuduğunu anlama dikkat ettiğim şeylerden birisi."* (2/71-74) ifadeleri ile açıklamıştır. Öğretmenin bu ifadesini destekler şekilde eğitim koordinatörü, ilk değerlendirmede ile ilgili öğretmenlerden beklentileri; "*İlk değerlendirme sonrasında çocuğun bütün gelişim alanlarında ihtiyaçlarını iyi belirlemelerini bekliyorum… Değerlendirmede alıp bana raporlamalarını istiyorum"* (1-2/19-55) şeklinde ifade etmiştir. Eğitim koordinatörü, öğretmenlerden bir diğer beklentisini ise "*…Çalışan arkadaşlarımın hepsinin ilk değerlendirme yapabilecek yeterlilikte olmalarını bekliyorum...* (2/52-53) ifadesi ile belirtmiştir.

ÖERM'de destek hizmet sürecinin ilk kayıt ile başladığı, ilk kaydı takip eden derste ise öğrencilerin çeşitli gelişim alanlarına odaklanılarak ilk değerlendirmesinin alındığı ortaya konmuştur. Bu bulgularla birlikte görüşmelerden elde edilen analizler sonucunda ilk değerlendirme sırasında kullanılan araçlardan da bahsedildiği bulunmuştur.

İlk değerlendirmede form ya da araç kullanılmadığı ancak, takip edilecek programa ait hazır araç olması halinde bu araçların kullanıldığını, değerlendirmelerin formel olmayan yöntemler ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Buna ilişkin eğitim koordinatörü şu ifadelerde bulunmuştur.

> *"Öğretmenlerin öğrenci performansı belirlemede kullandıkları kurumumuz özelinde hazır ölçekler yok. Hazır ölçek kullanıldığı mesela küçük adımlarda biraz daha yapılandırılmış. Ama özel eğitimde bireysel bir iş olduğu için yapılandırılmış formlardan ziyade informal yöntemler kullanıyoruz..."* (1-2/31-34)

Eğitim koordinatörü geçmişte değerlendirme formlarını kullandıklarını fakat bunun işlevsel olmadığını, *"…Form kullandık da her alan için yaşlara göre hedefler belirleyip. Onun çok işlevli olmadığını düşündük..."* (2/39-40) sözleriyle açıklamıştır. Bunlara ek olarak değerlendirme formu kullanılmamasının nedenini eğitim

koordinatörü; *"...Hazır ölçekler bazen işimizi çok zorlaştırıyor. Onları kullanmak hem vakit kaybı hem de uygulayıcının işini zorlaştırdığı olabiliyor. Benzeri testleri zaten alıyorlar. RAM'da veya işte doktorda..."* (2/43-45) ifadeleriyle açıklamıştır. Bu nedenlerle öğretmenlerin öğrencinin özelliklerine göre kendilerinin karar verdiği yöntemler ile değerlendirmeyi gerçekleştirdiğini eğitim koordinatörü*; "...Biraz daha spontane çocuğa göre o an karar verdiği ve denediği yöntemlerle oluyor..."* (2/40-41) sözleriyle açıklamıştır. Eğitim koordinatörünün bu ifadelerini destekler şekilde öğretmen; *"Yok standart yok."* ifadesiyle form kullanmadığını belirterek, ilk değerlendirmeyi şu ifadeleriyle örneklendirmiştir.

> *"Çocuğun düzeyine göre değişiyor. Mesela bebek geliyorsa küçük kas ince motor becerilerine bakıyorum. İfade edici dilinde ziyade alıcı diline bakıyorum. İşte at dediğimde atıyor mu? Gel dediğimde geliyor mu? Ver dediğimde veriyor mu? Buna bakıyorum. Yaş biraz daha büyüdüğünde hikaye bakma, sıralama bakma, tek kart bakma. İkinci kademede işte verilen bir metni okuyabiliyor mu? Onu özetleyebiliyor mu?"* (2/51-57)

Görüşme verilerinin analizi sonucunda odaklanılan öğretmenlerin ilk değerlendirmede değerlendirme raporu tuttuğu, değerlendirme sonrasında bu raporların eğitim koordinatörüne verildiği, eğitim koordinatörünün ise bu raporları öğrenci ile ne çalışılacağına ilişkin veliye bilgi sunmada kullandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, değerlendirme raporu tutulduğuna ilişkin öğretmen; *"...O saatte hangi hoca boşsa bir değerlendirme raporu tutuluyor..."* (2/39-40) ifadelerinde bulunmuştur. Eğitim koordinatörünün değerlendirme sonunda öğretmenlerin hazırladıkları raporu yarı yapılandırılmış olarak adlandırdığı bulunmuştur. Buna göre eğitim koordinatörü; "*Yarı yapılandırılmış yazılı şekilde bana getiriliyor."* (2/54-55) ifadesiyle öğretmenlerin değerlendirme raporlarını yarı yapılandırılmış şekilde yazarak kendisine teslim ettiklerini belirtmiştir. Hazırlanan değerlendirme raporu üzerinden veliye bilgilendirmede bulunduğunu ise eğitim koordinatörü; *"Zaten bana ilk değerlendirme raporu geldiğinde onlar yazıyor. Şunları eksik gördüm şu şekilde çalışacağım diyor öğretmen. Onları aktarıyorum"* (7/256-258) sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin analizinden, raporun bu kısmına kadar aktarılan ilk değerlendirme sürecine ilişkin önemli bilgiler ile birlikte odak ÖERM'de hazırlanan öğrenci planlarına ilişkinde bulgular elde edilmiştir. Buna göre odak ÖERM'de öğrenci planına ilişkin hazırlanan tek dokümanın Performans Takip Çizelgesi (PTK) olarak adlandırılan evrak olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre PTK'nın ilk olarak ilk değerlendirmenin gerçekleştirildiği ayın sonunda hazırlandığı ve

takip eden her ay çizelgenin doldurularak eğitim koordinatörüne teslim edildiği anlaşılmıştır. PTK'nın destek hizmet sürecinde öğrencinin planına ilişkin tek yazılı evrak olduğunu ve her ay hazırlandığını öğretmen; *"Aylık sadece her ayın 25 ile 5 i arası hazırlıyoruz."* (3/104) ifadesiyle belirtmiştir. PTK'nın ilk değerlendirmenin gerçekleştirildiği ayın sonunda hazırlandığını eğitim koordinatörü; *"…Öğretmen ilk değerlendirmeyi yaptıktan sonra o ayın sonunda üç aylık planını bana yazıp iletiyor. Öbür ay sonunda tekrar yazıyor."* (2/70-71) şeklinde açıklamıştır.

Eğitim koordinatörü aylık olarak hazırlanan PTK'nın içeriğine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler sunarak, PTK'lara ay sonunda öğrenci performansının da kaydedildiğini; "*O ay olanları yazıyor. Ne gelişme gördü, neleri çalıştı? Altına bir sekmede önümüzdeki üç ayda ne hedefledi? Buraya nasıl gidilecek? Onunla ilgili fikrini paylaştığı bir yer oluyor…"* (2/72-75) ifadeleriyle açıklamıştır. Eğitim koordinatörünü destekler nitelikte, yapılan belge incelemesinde de PTK'nın; öğrencinin performansı ve gereksinimleri, ders içinde yapılan etkinlikler, öğrencinin performansındaki gelişmeler, üç aylık amaçlar, talepler ve aile bilgileri bölümlerinden oluştuğu belirlenmiştir (Ek-15, 16, 17, 18).

PTK'larda yer alan üç aylık amaçların belirlenmesine ilişkin eğitim koordinatörü; "*Öğrencinin tanısı, yaşı ve norm olarak onun beklediği. O seviyede o engel grubunda bir çocuğun kurabileceğine inandığı, beklediği öznel kriterlerine göre belirliyor"* (5/159-160) ifadelerinde bulunmuştur. Eğitim koordinatörü bu ifadelerine ek olarak; "*Asıl belirleyici olan ihtiyaç oluyor. Hocaların hepsi ihtiyaç odaklı."* (2/64-65) ifadelerinde bulunmuştur. Eğitim koordinatörünün ifadelerini benzer şekilde öğretmen ÖERM'lerin amacına da vurgu yaparak; *"Hani bu bireysel bir iş olduğu için her çocukla bambaşka… Burada zaten amacımız ismimizde o ya zaten destek eğitim. Tamamen desteklenmesi gereken noktada biz devreye giriyoruz. Hani çocuğun hangi alanda desteğe ihtiyacı var…"* (1/24-26) ifadeleri ile amaçların öğrencinin bireysel gereksinimleri doğrultusunda belirlendiğini belirtmiştir. Öğretmen bu noktada aileden de görüş alındığını, ancak asıl karar vericinin kendileri olduğu; *"…Aileden de tabi görüşler alıyoruz… Ama top genelde biz de oluyor. Problemi belirleyen unsur biz oluyoruz."* (1/26-33) sözleriyle belirtmiştir.

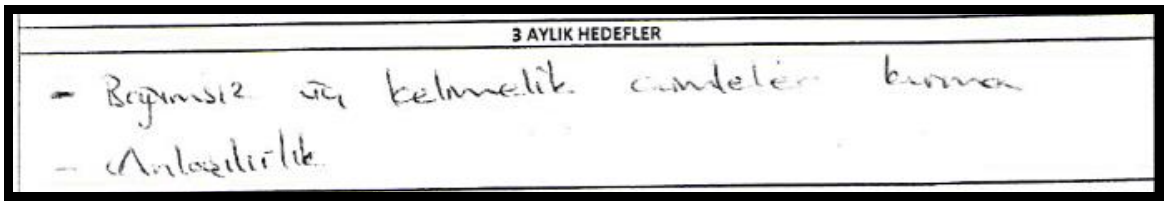
İşlevi öyle olmamasına rağmen PTK'nın ders içeriğinin öğrenci performansına uygunluğunun kontrolünde de kullanıldığı belirlenmiştir. Buna yönelik olarak eğitim koordinatörü; "*Her ay sonunda yazılan raporları okuduğumda, kontrol ettiğimde, ay*

bittiğinde orda gözüme bir şey çarparsa öğretmeniyle konuşuyorum… Hazırlanan içerikte çocuk performans gösteriyor mu göstermiyor mu?...” (3/95-100) ifadeleriyle her ay sonunda kendisine teslim edilen planları okuyarak ders içeriklerini kontrol ettiğini açıklamıştır. PTK'ların yanı sıra eğitim koordinatörü farklı aralıklarla ders gözlemleri yaptığını, emin olamadığı durumlarda ise diğer öğretmenlerden dersleri gözlemelerini istediğini "*Bazen kendim gözlemler yapıyorum. Ara ara çıkıp kontrol ediyorum… Ondan da emin olamazsam başka öğretmenin dersi izlemesini istediğim oluyor. Bir de sen bak.”* (6/204-207) ifadeleriyle açıklamıştır. Eğitim koordinatörünün bu ifadelerin destekler şekilde öğretmen; *"…Bazen arkadaşlar, psikologlarımız gözlemliyor. Hocam bu ders bunu yaptı öğrenci. Siz neden bu davranışı yaptınız gibi dönütler veriyoruz birbirimize. Ortaklığa dayalı."* (7/229-231) ifadelerinde bulunmuştur. Planlanan içeriğin öğrencinin düzeyine uygun olmadığı düşünüldüğünde ise öğretmenler ile fikir paylaşılarak ortak karar alındığını eğitim koordinatörü "…*Hiç ilerlemediyse diyorum değiştir istersen. Böyle çalışmak zorunda değilsin… Uygun olmadığını düşünürsem ama bunu genellikle karşılıklı götürüyoruz.*" (3/103-106) sözleriyle açıklamıştır.

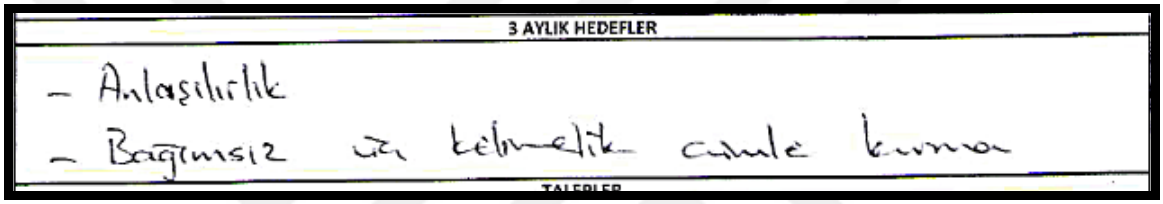
PTK'nın işlevine yönelik ise eğitim koordinatörü, çizelgelerin yol gösterici olduğu fakat her zaman çizelgede yer alan plana uyulmadığını; "*...Bir plan yapıyor ama onu da çok yapılandırmıyoruz… Burada öğretmenlerden beklediğimiz bütün hedeflediklerinin tamamını gerçekleştirmek değil. Bu en azından bize bir yol belirliyor. Birebir uyamadığımız durumlarda oluyor…"* (5/151-153) ifadeleriyle belirtmiştir. Eğitim koordinatörünün ifadelerini destekler nitelikte süreçte gerçekleştirilen saha gözlemlerinde PTK'ların, öğrenci ile süreçte çalışılan amaçların tümünü yansıtmadıkları görülmüştür. Örneğin; kasım ayı içerisinde gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinden birinde "*Sesin benzerliklerini ve farklılıklarını tanıma"* amacının çalışıldığı gözlenmiştir (19. Saha notu). Gözlemi destekler nitelikte ders sonu gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmede öğretmen; *"…Bu ders yeni amaç olarak ince ses kalın ses yani amacım sesin benzerliklerini ve farklılıklarını tanıması, ayırt etmesi…"* (20/791-792*)* ifadesi ile yer verdiği yeni amacı belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 24.11.2017, s. 42).

> **Örnek** "*Öğretmen sesini kalınlaştırarak "Rap rap, işte geldim" diyor. Sonra arabaları tamir ediyor. Öğretmen kapının yanına gidiyor ve öğrencinin kendisini çağırmasını isteyerek "tamirci gel" diyerek model oluyor. Öğretmen yine sesini kalınlaştırarak "Arabaya ne oldu?" diye soruyor"* (40-1445/14451, 19. Saha notu)

Öğretmenin ders sonu gerçekleştirilen görüşmede belirttiği bu amaca ilişkin, ekim ve kasım ayına ait PTK'larda bir ifade olmadığı belirlenmiştir (Ek-17, 18).

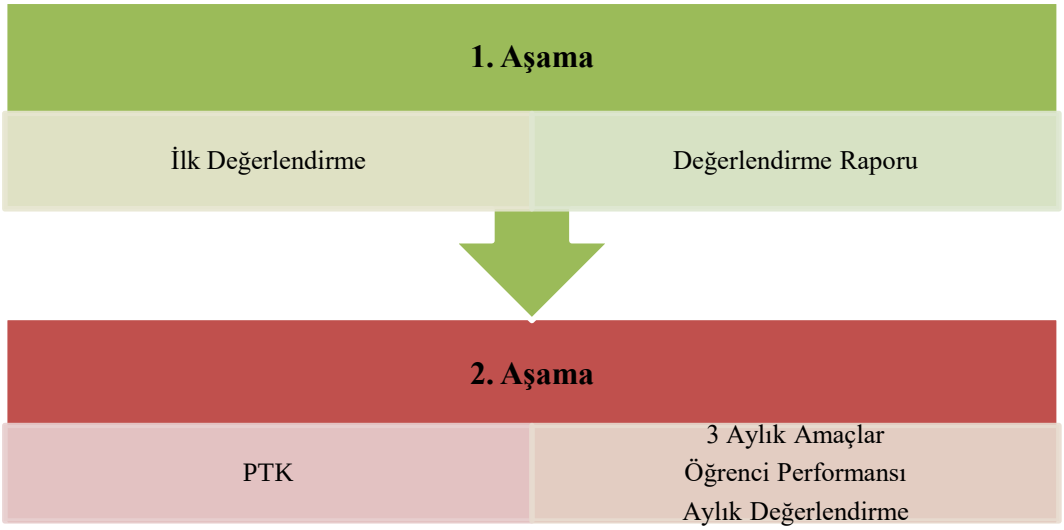


Görsel 3.1. *Ekim ayı performans takip çizelgesinde yer alan amaçlar "Bağımsız üç kelimelik cümleler kurma", "Anlaşılırlık" (Ek-17)*



Görsel 3.2. *Kasım ayı performans takip çizelgesinde yer alan amaçlar "Bağımsız üç kelimelik cümleler kurma", "Anlaşılırlık" (Ek-18)*

Elde edilen bulgular doğrultusunda ÖERM'de gerçekleştirilen planlama süreci Şekil 3.3'te gösterilmektedir.



Şekil 3.3. ÖERM'de planlama süreci

Şekil 3.3.'de görüldüğü üzere odak ÖERM'de destek hizmet süreci ilk değerlendirme ile başlamaktadır. İlk değerlendirme sonucunda değerlendirme raporu hazırlanmaktadır. İlk değerlendirmenin yapıldığı ayın sonunda öğrenciye yönelik performans takip çizelgeleri hazırlanmaktadır. Bu çizelgelerde öğrencilerin üç aylık amaçlarının yanı sıra öğrenci performanslarına yer verilmektedir. Performans takip çizelgeleri aylık olarak güncellenmektedir. Sonuç olarak odak ÖERM'de yazılı plan olarak sadece PTK'ların kullanıldığı görülmüştür. Diğer taraftan katılımcı görüşleri ve gözlemlerden her zaman PTK'lara uyulmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda derslerin nasıl planlandığı ve işlendiğine ilişkin detaylı bulgular elde edilerek izleyen başlıkta sunulmuştur.

3.1.2. Derslerin planlanması ve işlenişi

Araştırma sürecinin sonunda eğitim koordinatörü ve öğretmen görüşleri ile ders gözlemlerinin analizi sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise destek hizmetin sunulduğu derslere nasıl hazırlık yapıldığı ve bu derslerin işlenişi ile ilgili olmuştur.

Derslerin planlanmasına yönelik kurumun öğretmenlerden beklentisinin ders öncesinde amaçlara uygun materyalleri hazırlayarak derse girmeleri olduğu belirlenmiştir. Bu isteği yönelik eğitim koordinatörü; "*Her dersten önce onlardan bir hazırlık yapmaları, hangi materyalleri kullanacak, hangi hedef için … bazen sürprizler için ekstra hazırlığı gerekiyorsa… İstediğimiz şey doğru materyalin doğru sürede doğru çocukla kullanılması."* (1/21-26) sözleriyle ifade etmiştir. Eğitim koordinatörünün ifade ettiği bu isteğin yerine getirildiğini öğretmen *"Materyaller için önceden hazırlık yapıyorum…"* ifadeleri ile desteklemiştir. Bununla birlikte gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de derste kullanılacak materyallerin ders öncesinde öğretmen sandalyesinin yanında hazır bulunduğu gözlenmiştir (6-22. Saha notu).



Görsel 3.3. *Materyal Kutusu (9. Gözlem, 10.10.2017)*

Öğretmen derslerin planlanmasında öncelikli olarak dil gelişimi alanından amaçlara yer verdiğini, bunun nedeninin ise kendi uzmanlık alanıyla ilişki olarak dil becerilerine gereksinimi olan öğrencilerin programına eklenmesi olduğunu; *"Dil, işitme. İhtiyacına göre de değişiyor ... bana genelde yazılan çocuklar beceri alanım bu olduğundan dolayı ..." (4/36-38)* sözleriyle açıklayarak derslerin öğrenci gereksinimleri doğrultusunda planlandığı bir kez daha vurgulamıştır. Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de öğretmenin dil becerilerinden amaçlara yer verdiği, bununla ilişki olarak öğrenciye ait PTK'larda sadece dil becerilerine ait amaçların bulunduğu gözlenmiştir (6-22; Saha notu; Ek-15, 16, 17, 18). Örneğin, öğretmen gerçekleştirilen bir derste yer verdiği amaçları; *"Amaçlarımız, çevre seslerini taklit etme, sözcük dağarcığını genişletme, üç kelimelik cümleleri tekrar etme. Alıcı dil becerileri üzerine üç kelimelik yönergeyi anlama, yerine getirme."* (19/787-789) ifadeleriyle sıralamıştır (18. Gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme). Öğretmenin ders sürecinde ifade ettiği amaçları çalıştığı gözlenmiştir (18. Saha notu, Araştırmacı Günlüğü, 21.11.2017, s. 41).

Gözlenen derslerde öğretmenin öğrencinin dil becerilerini desteklemek üzere ses taklitleri, sözcük ve cümle tekrarı yatırdığı, tek basamaklı yönergelerde bulunduğu, dinleme çalışmaları yaptığı, genişletmeler kullanarak ve düzetmeler yaparak öğrenciye model olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin öğrenciye kapalı ve açık uçlu sorular ve tahmin soruları yönelttiği ve etkinlikler sırasında öğrenciye seçenek sunduğu gözlenmiştir (2-22. Saha Notu).

Öğretmen öğrencinin planında dil becerilerine yer verme nedeninin öğrencinin anne ve babasının sözel dili kullanmaması ve öğrencinin işaret ile iletişime geçme girişimlerini sıklıkla gözlemlemesi olduğunu; *"Dağhan'da gelişmesini istediğim şey dil becerileri. Çünkü anne baba sözel dili kullanamıyor. Bir dönem hiçbir şey söylemeden iletişime geçmeye çalıştığını çok gördüm… Ne eksiği varsa onun üzerine gidiyorum."* (4/129-133) sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmenin bu ifadesini destekler şekilde gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de öğrencinin işaret ile iletişim başlattığı görülmüştür (2. 3. 4. 5. 9. 11. 12. 15. 16. 20. 22.Saha notu).

Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde öğretmenin dil becerilerinin yanı sıra zıt kavramlar, geometrik şekiller, renkler gibi kavramlara vurgu yaparak derslerde bilişsel becerilere yer verdiği gözlenmiştir (12. 16. 17. 19. 22. Saha notu). Diğer taraftan

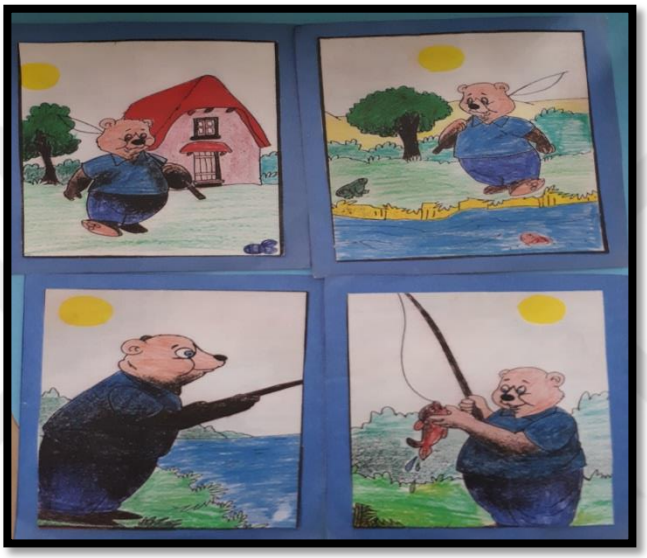
öğretmen kavramların planında yer almadığını, fakat uygun bağlamlarda farkındalık yaratmak için kullandığını *"Kavramları çalışmıyorum, amaçlarımda yok… Ama dil girdisi sağlamak ve farkındalık oluşturmak için uygun bağlamlarda kullanıyorum."* (20/797-799) sözleriyle açıklamıştır (19. Gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme; Araştırmacı Günlüğü, 24.11.2017, s. 42) Öğretmenin bu ifadesini destekleyecek nitelikte saha gözlemlerinden elde edilen bulgular Örnek 1'de görülebilir.

> **Örnek 1:** *"…Öğretmen arabayı göstererek "sarı araba" diyor ve arabayı öğrenciye veriyor. Bir tane de kendine alıyor. Masanın üzerinde arabaları sürüyorlar. Sonra öğrenci arabayı kenara koyuyor. Öğretmen "sarı araba gel" diyerek model oluyor. Öğrenci arabayı gösterip "vınn" diyor. Öğretmen "çok hızlı bir araba" diyerek cevap veriyor… Arabaları tekrar sürerken birbirine çarpıyorlar… Öğretmen "Onlara şöyle söyleyelim. Yavaş olun kaza yapmayın" diyerek model oluyor…"* (40/1438-1444, 19. Saha notu)

Saha gözlemi yapılırken ayrıca öğrencinin renkleri ayırt edemediği, renkleri yanlış isimlendirdiğinde ise öğretmenin öğrenciye düzeltme sunarak model olduğu gözlenmiştir (15. 16. 17. Saha notu). Örneğin, gözlenen bir derste gerçekleştirilen boyama etkinliği sırasında öğrenci öğretmenin elindeki mor renk boyama kalemine *"mavi"* demiştir. Öğretmen *"Bu mor, mavi değil"* diyerek öğrencinin ifadesini düzeltmiştir. Öğretmen ile ders sonunda bireysel görüşmede öğrencinin renkleri ayırt edemediğine ilişin araştırmacıya*; "Her renge mavi diyoruz şu an. Böyle bir genellemesi var. O yüzden mesela az önce turuncuyu gösterdi. Ona da mavi diyor."* (17. Saha notu, 30/1327-1330) açıklamasında bulunmuştur.

Derslerin planlanmasının bir boyutunun da gerçekleştirilecek etkinliklerin belirlenmesi olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda etkinliklerin çalışılan amaçlar doğrultusunda belirlendiği, bu etkinliklerin seçiminde ise öğrenci ilgisinin dikkate alındığı belirlenmiştir. Bu konuda öğretmen öğrenci ile çalışılan amaçları destekleyebileceği etkinliklere yer verdiğini; "*… bu dönem çok fazla sözcükleri yuvarlamaya başladı. Anlaşılırlıkta gerileme olduğunu düşünüyorum. O yüzden dil tekrarı daha yoğun olsun diye ağırlıklı olarak kişisel çalışmalar yapıyorum. Tek kart bakma, hikaye bakma gibi."* (6/205-208) sözleriyle örneklendirmiştir. Burada öğretmenin dile getirdiği kişisel çalışmalar, dil ve iletişim becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla öğrenci ile gerçekleştirdiği yapılandırılmış bire bir söyleşiler olduğu görülmüştür. Bunun kanıtı gerçekleştirilen ders gözlemleridir (10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. Saha Notu). Örneğin gerçekleştirilen bir derste, çalışılan amaçları öğretmen; *"Bugün çevre sesleri, üç kelimelik cümle tekrarı bir de sözcük dağarcığını genişletme.*

Sözcüklerimiz ayı, olta, kurbağa…" (19/777-779) ifadeleri ile sıralamıştır (17. Gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme). Bu amaçlar doğrultusunda öğretmenin ilk olarak *"Balık yakalamaya giden ayı"* adlı sıralama kartı bakma etkinliğini gerçekleştirmiştir. Ardından "*Olta ile kurbağa yakalama oyunu*" oynanmıştır. Son olarak gerçekleştirilen sanat etkinliğinde ise "*Ayı resmi boyama çalışması"* yapılmıştır. Öğretmen bu etkinlikler süresince amaçları doğrultusunda öğrenciye dil girdileri sağlamıştır (17. Saha Notu; Araştırmacı Günlüğü, 17.11.2017, s. 40).



Görsel 3.4. *"Balık yakalamaya giden ayı" sıralama kartı (17. Saha notu, 17.11.2017)*

Öğretmen etkinlik seçiminde öğrencinin ilgisini dikkate aldığını ise*; "Bir hafta mesela sıralı kart baktıysam çocuk keyif aldıysa, sonraki hafta onun üzerine gidebiliyorum."* sözleriyle açıklamıştır. Öğretmenin ders sonu gerçekleştirilen veli bilgilendirme görüşmelerinde de veliye öğrencinin ilgisi doğrultusunda gerçekleştirdiği ekinliklere ilişkin bilgi verdiği gözlenmiştir (6. 9. 15. Saha Notu). Örneğin, gözlenen bir veli bilgilendirme görüşmesinde öğretmen; "*Bugün taşıt tamiri oyunu oynadık. Araba ve uçak tamir ettik… Çok seviyor zaten. …Sıklıkla ben matkap, çekiç kullanabileceği oyunları eklemeye çalışıyorum programa. Çünkü çok fazla ses taklidi duyuyorum bu oyunlarda."* (11/282-285, 15. Ses Kaydı) ifadeleri ile öğrencinin ilgisini çeken etkinliklere sıklıkla yer verdiğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de öğretmenin sıklıkla taşıt tamiri oyununa yer verdiği gözlenmiştir (1. 4. 15. 16. 19. 20. Saha notu).

Örnek 2: *Öğretmen "Ben bugün sana tamir çantası getirdim" diyerek tamir çantasını alıyor ve sallıyor. Öğretmen "tak tak tak" diyerek çekiç sesini taklit ediyor. Sonra öğrenciye "Sence bu tahta sesi mi yoksa çekiç ses mi?" sorusunu yöneltiyor. Öğretmen çekici çıkararak "Bu ne?" sorusunu yöneltiyor. Öğrenci "tak tak" diyerek yanıt veriyor. Öğretmen "Evet. Tak tak diyor doğru" diyerek öğrencinin cevabını kabul ediyor. Sonra "Dinle bunun adı çekiç" diyerek model oluyor. Öğrencide "çekiç" diyerek tekrar ediyor… Öğrenci eliyle araba kaza yapmış gibi yaparak "Araba bum" diyor. Öğretmen "Araba bozulmuş. Tak tak mı yapalım" diyor…* (32/1145-1154, 15. Saha Notu)

Gerçekleştirilen başka bir veli bilgilendirme görüşmesinde ise öğretmen öğrencinin katılmak istemediği etkinlikleri bir süreliğine ertelediğini ancak öğrencinin ilgisi doğrultusunda bu etkinliklere daha sık yer vereceğini; "*Hikaye bakma, tek kart bakma gibi etkinlikleri ertelemiştik yapmak istemediği için. Bu etkinlikleri biraz arttırdım açıkçası. Çünkü bu dönem gözlemlediğim kadarıyla derslerde daha uyumlu…"* (6/138-143, 9. Ses kaydı) sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenin bu ifadelerini destekler şekilde, veri toplama sürecini başlarında öğretmenin daha çok oyun temelli etkinliklere yer verdiği (1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. Saha Notu), ilerleyen süreçte ise hikaye kitabı bakma (8. 11. 13. 14. 16. 18. 21. Saha Notu), tek kart bakma (10. 19. 20. Saha Notu) ve sıralı kart bakma etkinliklerine (12. 17. Saha Notu) daha sık yer verdiği gözlenmiştir.

Gerçekleştirilen derslerin selamlaşma rutini ile başladığı ve tüm etkinliklerin masa başında öğrencinin karşısına oturularak yapıldığı gözlenmiştir (1-22. Saha notu). Öğretmen öğrencinin karşısına oturma nedeninin öğrencinin göz kontağının sınırlı olması olduğunu, öğrencinin yanına oturarak dersleri yürütmeyi denediğini fakat bu oturma düzeninde daha fazla verim aldığını belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 05.09.2017, s. 4).

Örnek 3: "*Öğretmen ve öğrenci sınıfa geliyor. Öğrenci montunu çıkararak sandalyesinin arkasına asıyor ve yerine oturuyor. Öğretmen öğrencinin karşısına oturuyor. Öğretmen elini uzatarak öğrenciye "Merhaba" diyor. Öğrenci de "Merhaba" diyerek selamlaşıyorlar. Sonra öğretmen "Bugün seninle arabalar ile ilgili tek kart bakacağız" diyerek etkinliğine başlıyor."*

Gerçekleştirilen gözlemlerde etkinliklerin öğrencinin ilgisi doğrultusunda ya da öğretmen tarafından sonlandırıldığı gözlenmiştir. (2-9. Saha Notu). Bu doğrultuda öğretmen tarafından sonlandırılan etkinliklere örnek olarak gerçekleştirilen bir derste ilk olarak "*Balık pişirme oyunu*" oynanmıştır. Öğretmen etkinliği yaklaşık 30 dakika devam ettirdikten sonra öğrenciye "*Bugün seninle balık yedik, balık pişirdik. Şimdi sana sürpriz yapacağım"* diyerek etkinliği sonlandırmıştır. Sonrasında materyal kutusundan

iki tane köpük tabak çıkararak öğrenciye *"Seninle balık yapacağız. Bu tabaklara balık yapıştıracağız"* diyerek takip eden etkinlik ile ilgili bilgi vermiştir (23-24/848-851, 10. Saha Notu). Öğrencinin ilgisi doğrultusunda sonlandırılan etkinliklere örnek olarak ise gerçekleştirilen bir derste ilk olarak *"Hikaye bakma etkinliği"* gerçekleştirilmiştir. Öğretmen etkinlik sırasında öğrencinin kitap ile ilgilenmemesi üzerine öğrenciye *"Kitaba bakmak istemiyor musun? Yağmur bitsin mi?"* sorularını yöneltmiştir. Öğrencinin *"Bitsin"* cevabını üzerine öğretmen *"Su damlaları ile ilgili puzzle yapalım o zaman sesinle"* diyerek puzzle yapma etkinliğine geçmiştir (14/1103-1108, 14. Saha Notu).

Etkinlik arası geçişlerde ise öğretmenin öğrencinin ilgisi doğrultusunda geçiş etkinliklerine yer verdiği de gözlenmiştir (1. 3. 15. Saha Notu). Örneğin, gerçekleştirilen bir derste öğretmen gerçekleştirilen alıcı dil etkinliğini sonlandırdıktan sonra öğretmen *"Çok güzel ders yaptığın için ödül kazandın. Baloncuk oynayacağız"* diyerek baloncuk oyuncağını kutudan çıkarmıştır. Kısa bir süre baloncuk oyuncağı ile oynadıktan sonra öğretmen oyuncağı kaldırarak *"Şimdi sana yeni şarkı öğreteceğim"* diyerek takip eden etkinliğe geçmiştir (6/178-186, 3. Saha Notu).

Yapılan etkinlikler sırasında öğrencinin bağlama uygun ve uygun olmayan etkileşim başlattığı, öğretmenin ise bu etkileşim girişimlerini sürdürdüğü gözlenmiştir (1-22. Saha Notu). Gerçekleştirilen etkinlikler sırasında öğrenci bağlama uygun etkileşim başlattığında, öğretmen etkinlikleri öğrencinin ilgisi doğrultusunda yönlendirmiştir. Örneğin, gerçekleştirilen bir derste *"Arkadaşı Olmayan Fil"* adlı hikaye kitabına bakılmıştır. Öğretmen ve öğrenci fil ile ilgili konuşurken öğrenci fili göstererek filin kötü koktuğunu işaret etmiştir. Öğretmen öğrenciye *"Pis kokuyor. Yıkayalım mı?"* sorusunu yöneltmiş, öğrenci *"Yıkayalım"* cevabını verdiğinde ise öğretmen materyal kutusundan plastik kova çıkararak oyuncak hayvanları yıkamışlardır (19/676-685, 8. Saha Notu). Etkinlikler sırasında öğrenci bağlama uygun olmayan etkileşim başlattığında ise öğretmen kısa bir süre öğrencinin ilgisi doğrultusunda konuşarak gerçekleştirilen etkinliği sürdürmüştür. Örneğin, gözlenen bir derste hikaye kitabı bakma etkinliği sırasında öğrenci *"Yağmur"* diyerek yağmur yağıyormuş gibi yapmıştır. Öğretmen *"Yağmur yağıyor"* diyerek materyal kutusunu örtmek için kullandığı örtüyü şemsiye olarak kullanmıştır. Kısa bir süre yağmur ile ilgili sohbet ettikten sonra öğretmen *"Yağmur bitti"* diyerek hikaye bakma etkinliğine devam etmiştir (26/924-927, 11. Saha Notu).

Derslerin planlanmasının bir diğer boyutunun da materyallerin seçiminde dikkat edilenler olduğu belirlenmiştir. Öğretmen öncelikli olarak materyalin öğrencinin dikkatini çekmesine, bununla birlikte materyallerin dayanıklı olmasına dikkat ettiğini; *"Materyalde öğrencinin dikkatini çekmesi en önemli nokta… Temelde dikkat ettiğim şey mümkün olduğunca dayanıklı olması ve öğrencinin dikkatini çekmesi."* (3/93-99) sözleriyle ifade etmiştir.

Devamında gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen öğrenci ilgisi doğrultusunda seçilen materyal çeşitlerine ilişkin de bilgi vermiştir. Buna göre öğretmen geniş sohbet aralığı sunmasından dolayı mümkün olduğunca olaylı resimleri tercih ettiğini, olaylı resimlerin seçiminde ise öğrencinin yaş düzeyi ve ilgisine dikkat ettiğini; *"...Daha rahat sohbet edebilelim, geniş bir sohbet aralığımız olsun diye mümkün olduğunca olaylı resimler tercih ediyorum. Çocuğun hoşuna gidebileceği, yaş düzeyine göre canlı resimleri bulunan keyif alabileceği resimli materyalleri seçmeye çalışıyorum."* (4/43-47) ifadeleriyle belirtmiştir. Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de öğretmenin bu ifadelerini destekler nitelikte olaylı resimlerin bulunduğu materyaller kullandığı gözlemiştir (8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 16. 17. 19. Saha notu). Resimli materyallere ilişkin örnekler Görsel 3.5. 3.6 ve 3.7'da görülmektedir.



Görsel 3.5. *Hikaye kitabı (11. Gözlem, 20.10.2017)*



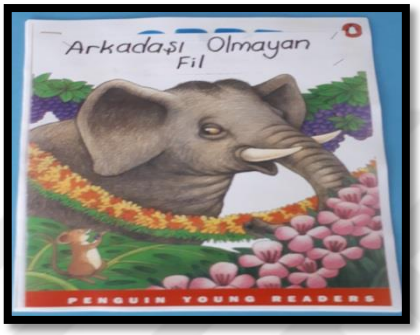
Görsel 3.6. *Sıralıma Kartı (12. Gözlem, 27.10.2017)*



Görsel 3.7. *Tek kart (19. Gözlem, 24.11.2017)*

Öğretmen dersi gözlenen öğrencinin ilgisi doğrultusunda yer verdiği materyallere ilişkinde örnekte bulunarak, öğrencinin destekleyici materyalleri sevdiğini, bu nedenle sıklıkla derslerde destekleyici materyallere yer verdiğini; *"Dağhan destekleyici materyalleri çok seviyor… Bende etkinliklerde ne varsa birebir onu pekiştirecek, destekleyecek materyaller oluşturuyorum, destekleyici materyaller. Onlardan hoşlanacağını bildiğim için ağırlıklı olarak kullanıyorum etkinliklerde."* (3/93-99) ifadeleri ile açıklamıştır. Öğretmenin bu ifadesi destekler şekilde gerçekleştirilen derslerde destekleyici materyaller kullandığı gözlenmiştir (8. 11. 12. 13. 14. 16. 17. 18. 21. Saha Notu). Örneğin, gerçekleştirilen bir derste; *"Arkadaşı Olmayan Fil"* adlı hikaye kitabına bakılmıştır. Öğretmen hikaye bakma etkinliği sırasında hikayede yer alan hayvanlara ilişkin destekleyici materyaller (oyuncak kurbağa ve ördekler, fare kuklası, plastik kova) kullanmıştır (8. Saha Notu)

Örnek 4: *Öğretmen "Bugün seninle arkadaşı olmayan fili konuşacağız. Kocaman fil ne yapıyormuş" diyerek ayaklarını yere vuruyor ve ayak sesini taklit ederek "Rap rap rap… Sence bu kedi sesi mi yoksa fil sesi mi?" sorusunu yöneltiyor. Öğrenci "fil" cevabını veriyor. Öğretmen "Evet. Fil sesi. Bakalım mı?" diyerek kitabın kapağını gösteriyor ve "Burada neler oluyor?" sorusunu yöneltiyor... Sonra "Bizimde filimiz gelsin mi?" sorusunu yöneltiyor. Öğrenci "Gelsin" diyerek cevap veriyor. Sonra "Fil buraya gel" diyerek fili çağırıyorlar. Öğretmen kutudan oyuncak fili alarak masanın üzerine koyuyor… Öğretmen sonraki sayfayı açıyor ve kurbağa sesini taklit ediyor. Öğrencide öğretmenle birlikte kurbağa taklit ediyor. Öğretmen "Ne gelecek?" sorusunu yönelterek materyal kutusundan oyuncak kurbağayı çıkartıyor..."* (18-19/637-667, 8. Saha notu).



Görsel 3.8. *Hikaye kitabı (8. Gözlem, 06.10.2017)*



Görsel 3.9., 3.10. ve 3.11. *Destekleyici materyaller (8. Gözlem, 06.10.2017)*

Öğretmen materyal seçiminde dikkat edilenlerin yanı sıra materyal sunumunun da önemli olduğunu şu ifadeleri ile dile getirmiştir.

"Materyali coşkulu hale getirmek biraz bizim elimizde. Bazen ilgi çekmeyeceğini düşündüğümüz bir materyal çocuğun dikkatini çekebiliyor. Ya da çok güzel hazırladığımız bir materyalli sönük bir şekilde sunuyorsak o gün hastayızdır, son saate geliyordur öğrencinin ilgi durum değişebiliyor" (4/154-159).

3.1.3. İzleme ve değerlendirme faaliyetleri

Elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğretmen ve eğitim koordinatörünün görüşleri, ders gözlemlerinden elde edilen bir bulgu da izleme ve değerlendirme faaliyetleri ile ilgili olmuştur. Buna göre öncelikle destek hizmet sürecinde izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin ders içi değerlendirme ve birebir görüşmeler ile aile görüşlerinin alınması yoluyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Öğretmen izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin öncelikli olarak sınıf içi değerlendirmeler ile yürütüldüğünü, bununla birlikte aile görüşlerinin de alındığını; *"... tamamen ders içi değerlendirme oluyor. Aile ile birebir görüşmeler oluyor, soruyorum evde nasıl, neleri yapabiliyor. Hepsinin toplamı… Ağırlıklı olarak sınıf içi ama."* (7/226-233) ifadeleri ile açıklamıştır. Eğitim koordinatörü de öğretmenin ifadelerini destekler nitelikte; *"Aileye sorduğumuz oluyor. Ne durumda evde arttırabildi mi? Öğretmen burada kendisi bakıyor. Mesela bir görsel üzerinden çalışırlarken bağımsızda yapabiliyor mu?"* (6/188-190) ifadeleri ile öğretmenlerin aile görüşleri alarak ve sınıf içi değerlendirme yaparak izleme ve değerlendirme faaliyetlerini yürüttüklerini belirtmiştir.

İzleme ve değerlendirme faaliyetleri ile ilgili olarak gerçekleştirilen ders sonu veli bilgilendirme görüşmelerinde ise veliye öğrencinin performansına ilişkin soru yöneltilmediği gözlenmiştir (5-22. Ses Kaydı). Fakat öğretmenin öğrenci performansına ilişkin paylaşımlarına karşı, velinin daha çok öğrencinin ev ve İÇEM'deki performansına ilişkin bilgi paylaştığı gözlenmiştir (5. 11. 12. 13. 15. 16. 20. Ses Kaydı). Örneğin; gerçekleştirilen bir veli bilgilendirme görüşmesinde öğretmenin *"…Genel olarak bu dönem özellikle çok fazla şey anlatmak istiyor. Performansı çok iyiydi."* ifadesine karşılık olarak öğrencinin ev içi performansına ilişkin babaanne; *"Değişik değişik sözler var ama tabi çoğu anlaşılır olmuyor bazen."* ifadeleriyle öğrencinin anlaşılırlığının düşük olduğunu belirtmiştir. Öğretmen ise *"Tabi tabi bu dönem artmış ama. Yani cümle çeşitliliği, daha fazla şey söylemeye çalışıyor."* ifadeleri ile velinin açıklamasını kabul ederek öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi paylaşmıştır (9/223-225, 12. Saha notu)

Ders sonunda gerçekleştirilen başka bir görüşmede ise öğretmenin; *"…Gayet güzel, katılımı iyi."* ifadesine karşılık olarak öğrencinin İÇEM'deki performansının da iyi olduğunu babaanne; "*Salı günü aile eğitimimiz vardı İÇEM'de. Onlarda çok memnun. Çok harika, dikkati çok iyi diyorlar*." ifadeleriyle paylaşmıştır. Öğretmen ise; "*Çok güzel. Ortak ilgisi falan çok yüksek … Gayet uyumlu*." (12/398-306) ifadeleriyle

babaanneyi onaylayarak öğrencinin performansına ilişkin bilgi paylaşımına devam etmiştir (15. Ses Kaydı).

İzleme ve değerlendirme faaliyetleri ile ilgili ortaya çıkan bir diğer önemli nokta ÖERM'de bu konuda bir kayıt sisteminin olmamasıdır. Diğer yandan takip edilen program ve destek hizmet sunan öğretmenin teorik bilgisi doğrultusunda öğretmenlerin kayıt formu kullandığı da dile getirilmiştir. Bu konuyu eğitim koordinatörü şu ifadeleri ile açıklamıştır:

> *"Öğretmenlerin kendi teorik bilgisi üzerinden beş denemenin dördünde dört seçenekte yapıyorsa yaptı kabul edip devam ediyor. Küçük adımlar gibi daha yapılandırılmış program uyguluyorsa çeklist kullanıyor. Dil terapisti daha yapılandırılmış test daha sık kullanıyorlar. Onların alışkanlıkları genelde alanda onu daha çok yapmak üzerine kurulu. Diğerlerinde bu kalıplara koyamadığımız çocuklarda genelleyebilmiş mi? Bağımsız performans gösterebiliyorsa o şekilde alıyor."* (6/172-185)

Eğitim koordinatörünün ifadelerini destekler şekilde öğretmende kayıt sisteminin olmadığını; *"Kayıt ve izleme formu tutmuyoruz. Hani deftere küçük notlar alıyorum unutmamak adına, bu ders hiç ağlamadan çalıştı gibi."* (7/235-239) ifadeleri ile izleme ve değerlendirme amaçlı süreçte sadece hatırlatma notları aldığını belirtmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesinde çoğunlukla kayıt sisteminin kullanılmadığı, öğrenci performanslarının sadece ay sonunda PTK'lara kaydedildiği bulunmuştur.

Ortaya çıkan bu bulguyu destekler nitelikte süreçte gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de öğretmenin öğrenci değerlendirmeleri için herhangi bir kayıt formu kullanmadığı, sınıf içi izleme ve değerlendirme faaliyetlerini herhangi bir kayıt tutmadan ders içi gözlemler yoluyla yürüttüğü gözlenmiştir (6. 16. 17. 19. 22. Saha notu). Örneğin; gözlenen bir derse, gerçekleştirilen sıralı kart bakma etkinliği sırasında, öğretmen öğrencinin "*Kurbağa bay bay"* cümlesini tekrar etmesini istemiştir. Öğrenci cümleyi tekrar ettikten sonra ise öğretmen araştırmacıya "*Kurbağayı çok güzel söyledi"* ifadesinde bulunarak öğrencinin cümleyi yeniden tekrar etmesini istemiştir. Öğrenci cümleyi tekrar ettiğinde ise öğretmen "*Çok güzel anlaşılırlık artıyor galiba, biraz daha"* açıklamasında bulunarak etkinliğe devam etmiştir (36/1296-1299, 17. Saha notu). Gözlenen başka bir derste ise "*Kurabiye yapma etkinliği"* sırasında öğretmen öğrencinin "*Hamuru bana ver"* cümlesini tekrar etmesini istemiştir. Öğrenci cümleyi

tekrar ettiğinde ise öğrenciye *"Üç kelimelik cümleyi tekrar ettin. Aferin sana"* diyerek etkinliğe devam etmiştir (12/382-383, 6. Saha notu).

3.1.4. Veli beklentileri

Analiz sürecinin sonunda öğretmen ve eğitim koordinatörünün görüşleri ve ders gözlemlerinden elde edilen bir diğer bulgu da veli beklentileri ile ilgili olmuştur. Veli beklentilerinin öğrenci performansı ile uyumlu olması durumunda yerine getirildiği belirlenmiştir. Buna göre öğretmen veli beklentisini dikkate aldığını; *"Tabi ki yapıyoruz."* şeklinde dile getirmiştir. Ancak öğretmen veli beklentilerinin her zaman uygun olmadığını; *"Her çocukta bu mümkün olmuyor. Aileler çok farklı isteklerle gelebiliyorlar. Çocuk kalem tutamıyor ama harfleri öğrensin, yazı yazsın istiyorlar*." şeklinde açıklamıştır. Öğretmen veli isteklerinin uygun olmadığında sorun olduğunu; "*Burada önemli olan çocuk odaklı olmak. Yani çocuğun faydasınaysa o şey. Diğer türlü boşa kürek sallamak oluyor*." (8/272-275) sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmen görüşleri dersi gözlenen öğrenciye ilişkin veli beklentisinin ise öncelikli olarak dil becerinin desteklenmesi olduğu, bununla birlikte velinin akademik becerilerin desteklemesi yönünde beklentileri olduğunu göstermektedir. Öğretmen, velinin öncelikli olarak beklentisinin öğrencinin dil becerilerinin desteklenmesi olduğunu, bu konuda kendisinin de veli ile aynı görüşte olduğunu; *"Haklı olarak konuşmasını istiyor. Çünkü implantlı bir çocuk değil Dağhan. Kulak arkası cihaz kullanıyor. Anlaşılırlığının artmasını istiyorlar ki bende aynı fikirdeyim onlarla…* " (7/262-267) sözleriyle açıklamıştır. Bununla birlikte velinin akademik becerilerin desteklenmesi yönünde de beklentisinin olduğunu ve bu isteğin ise doğal dil ile sağladığını öğretmen; *"…Akademik becerilerinde desteklenmesini istiyorlar. Renktir, şekildir, kavramlar bunları da zaten doğal dille sağlıyoruz."* (8/269-270) ifadeleriyle belirtmiştir. Öğretmenin veli beklentilerine yönelik ifadelerine karşın dede, sadece öğrencinin dil becerilerinin desteklenmesi yönünde beklentileri olduğunu; *"Bizim buraya getirmemizin sebebi çocuk konuşsun diye … Cihaz yardımıyla duyduğu halde konuşmasını sağlamak. Bizim tek isteğimiz bu."* (1/25-26) ifadeleri ile dile getirmiştir. Babaanne de dede ile benzer ifadelerde bulunarak öğrencinin dil becerilerinin desteklenmesini beklendiğini; *"Daha iyi konuşmasını istiyorum. Konuşulanları anlasın istiyorum … Elimizden gelen gayreti gösteriyoruz."* (1/8-9) ifadeleriyle belirtmiştir.

Bununla birlikte ev ortamında yapılan gözlemler öğretmenin, velinin akademik becerilerin desteklenmesine yönelik beklentisi olduğunu yönündeki görüşünü desteklemektedir (1. 2. 3. Video Gözlemler, Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2017, s. 51, 25.12.2017, s. 57, 26.12.2017, s. 59-60). Örneğin, gerçekleştirilen bir ev gözleminde babaanne ile öğrencinin "Legolardan kule yapma" oyunu oynadığı gözlenmiştir. Oyun süresince babaannenin öğrenciye Legoların renklerini sorduğu, öğrenci cevap verdiğinde ise öğrencinin cevabını onayladığı gözlemiştir. Öğrenci cevap vermediğinde ise legonun rengini söyleyerek öğrencinin tekrar etmesini istediği gözlenmiştir (1. Video Gözlem). Başka bir gözlemde ise "*Börek yapma etkinliği"* gerçekleştirilmiştir. Böreklerin hazırlanma sürecinde babaannenin *"Kaç tane? Ne kadar?"* sorularını sorarak "*ritmik sayma, tane ve az-çok"* kavramlarına vurgu yaptığı gözlenmiştir (2. Video Gözlem).

Veli beklentisinin öğrencinin performansıyla uyumlu olmadığı durumlarda öğretmen, veliyi ikna etmeye çalıştığını, ikna edemediği durumlarda ise kurum idaresine yönlendirdiğini; "*Uygun değilse aileye birebir söylüyorum. İkna etmeye çalışıyorum. Bir kısım ailemiz kabul ediyor. Ama kimi ailede bu durum mümkün olmuyor. Öyle bir durumda da idare ile eğitim koordinatörümüzle görüştürüyoruz*." (8/277-281) ifadeleriyle açıklamıştır. Öğretmenin bu ifadelerini destekler nitelikte eğitim koordinatörü de veliyi ikna etmek adına görüşmeler yaptığını; *"Bazen diyor ki aile sadece konuşma çalışılsın istiyoruz. O zaman ona şu şu olmadan zaten konuşma çalışamayacağımız gibi bir bilgiyi vermem gerekiyor."* (8/229-300) ifadeleriyle belirtmiştir. Ancak öğretmen, velinin ikna edilemediği durumlarda veli isteklerine yer verdiklerini *"Eğer yine ikna edemiyorsak programda o isteklere de yer veriyoruz."* (8/229-300) sözleriyle belirtmiştir.

Veli beklentilerinin yerine getirilmesine yönelik elde edilen bu bulguların yanı sıra veli beklentileri öğrenci performansı ile uyuşmadığı zamanlarda da veliye yardımcı olmak amacıyla ödev isteklerin yerine getirildiğini öğretmen; *"Öğrenci ödevini yapamıyor. Aile biz bu konuyu hakim değiliz diyor. Tamam elimizden geleni yaparız diyoruz.."* (8/304-207) sözleriyle belirtmiştir. Eğitim koordinatörü de öğretmenin ifadelerini destekler şekilde velilere yardımcı olmak amacıyla öğrenci ödevlerine derslerde yer verildiğini *"Bazı durumlarda tamam deyip ödev tekrarını kabul ettiğimiz oluyor. "* (9/309-310) sözleriyle ifade etmiştir. Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde İÇEM' den verilen ödevlerin yapılmasına ilişkin velinin istekte bulunduğu gözlenmiştir

(5. 6. 10. 13. Saha Notu; 15. Ses Kaydı). Örneğin, gerçekleştirilen bir ders gözlemi öncesinde babaanne İÇEM ödevinin yapılmasına yönelik isteğini; *"İÇEM ödevimiz var. Bugün sizden yine resim istiyoruz hocam"* (11/374-375) sözleriyle dile getirmiştir (6. Saha Notu). Ders sonu gerçekleştirilen bir veli bilgilendirme görüşmesinde de babaanne ödev yapılmasına yönelik isteğini; *"Salı günü gelirken arkadaşlarının fotoğrafı çekilmiş. Evde de çalışıyoruz. Hepsini artık öğrenmiş. Sizinle de bir yapılsın o."* (12/309-310) ifadeleri ile belirtmiştir. Bu konuda öğretmen; *"Aileden ödev isteği geliyor. Aile diyor ki hocam okulda bunları çalışmışlar. Rica etsek bugün bunlara biraz bakar mısınız? Hocamız onu istedi diyorlar."* (7/255-256) ifadeleri ile velinin ödev beklentisini dile getirmiştir. Öğretmen ödev isteğinin yerine getirme nedeninin aileye yardımcı olmak olduğunu şu ifadeleri ile belirtmiştir.

> *"... Torunlarına bakan bir aile. Bizi yakın görüyorlar kendilerine ve anlatma durumunda bulunuyorlar o gün neden çalışamadıklarını... Eğer geçerli bir açıklamaları varsa hocam bu hafta hiç bakamadık, işte sıkıntılıydık. Öyle durumlarda anlayış gösterdiğimiz noktalar oluyor. Ama totalde ödev yapmıyorum zaten."*

Diğer taraftan öğretmen ders sırasında öğrenci ödevini yaparken özel sektörde çalışmalarından dolayı ödevleri geri çeviremediklerini araştırmacıya; *" Bazen evden ödev geliyor. Bizde hayır diyemiyoruz. Özel de çalıştığımız için"* (10/330-331) sözleriyle açıklamıştır (5. Saha Notu). Gerçekleştirilen başka bir derste ise öğretmen ödevlerin süreci aksattığını araştırmacıya; *"İşte böyle şeyler sekte vuruyor sürece"* (14/489-490) ifadesiyle belirtmiştir (6. Saha Notu).

3.1.5. Yaşanan sorunlar

Analizler sonucunda elde edilen son bulgu ise destek hizmet sürecinde yaşanan sorunlar ile ilgili olmuştur. Yaşanan sorunlara yönelik eğitim koordinatörü ve öğretmenin tek ortak görüşünün öğrenci performansı ile veli beklentisinin uyuşmamasından kaynaklı sorunlar olduğu belirlenmiştir. Süreçte yaşanan diğer sorunların ise RAM raporu ile öğrenci performansının uyuşmaması ve öğrenci devamsızlığından kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Öğrenci performansı ile veli beklentisinin uyuşmamasının planlamada sorunlara yol açtığını öğretmen şu ifadeleri ile belirtmiştir:

> *"Bizim bir kolumuzda aile bazen bizimle ortak kanıya sahip olmuyor. Onu ikna etmemiz gerekebiliyor ... Mantığı olmayan isteklerle de gelinebiliyor, ince motor becerileri çok zayıf ama çok daha üst düzey bir beceri bekleyen aile oluyor. O yüzden amaçlarımızı biraz daha yüksek*

tutmamız gerekebiliyor. Hocam zaten bunu yapabiliyor evde diye geliyorlar. Halbuki çocuk bir yapıyor bir yapamıyor. Burada da çatıştığımız noktalar oluyor aileyi ikna etme açısından. " (4-5/162-172).

Öğretmenin öğrenci performansı ile veli beklentisinin uyuşmamasından kaynaklı dile getirdiği sorunu destekler nitelikte eğitim koordinatörü; *"Aile öyle bir tablo anlatıyor ki çocuk çok ilerde. Önümüzdeki performansından çok farklı. Genelde o tutarsızlıklarla çok karşılaşıyoruz."* (3/117-118) ifadelerinde bulunarak öğrenci performansı ile veli ifadelerinin tutarsızlık gösterdiğini belirtmiştir. Eğitim koordinatörü bu ifadelerine ek olarak RAM raporları ile öğrenci performansının uyuşmamasından kaynaklı sorunların yaşandığını ise*; "... öyle bir RAM raporu geliyor ki bize böyle şaşırıyorsunuz. Bu kadar geri değil bu çocuk oluyor... çoğunda hiç kullanamıyoruz bile. (3-4/118-133)* ifadeleri ile açıklamıştır.

Yaşanan sorunlardan birinin de öğrenci devamsızlıklarından kaynaklı olduğunu öğretmen; *"Düzenli gelinmemesi ... bir düzen oluşturuyorsunuz. Her hocanın bir sistemi var. Ama bir bakıyorsunuz çocuk tatile gidiyor, sonrası sıfırlanıp geliyorlar, tekrardan çalışmanız gerekiyor."* (5/174-180) sözleriyle dile getirmiştir

Öğrenci performansı ile veli beklentisinin uyuşmamasının nedenini ise öğretmen, aktivite hızı ile öğrenci başarısının benzerlik göstereceği düşüncesinden kaynaklı olduğunu şu ifadeleri ile açıklamıştır:

"Her aile çocuğunun en iyi olmasını ister, çok yüksek beklentilerle geliyorlar. Ama bizim amacımız gerçekçi beklentiler içerisinde olması. Aile hızlı ilerlenirse çocuğun daha hızlı ilerleyeceğini düşünüyor. Halbuki buradaki esas amaç hani çocuğun sağlam bir şekilde ilerlemesi." (9/334-341)

Eğitim koordinatörü de öğretmenin ifadelerine benzer ifadelerde bulunarak yaşanan sorunun nedenini stresle baş etme yöntemi olduğunu şu ifadeleri ile açıklamıştır:

"... Baş etme için kullandıkları bir yöntem... Haliyle onlar olduğundan çok daha iyi olmasını isteyip böyle görüp kabul ettiklerinde bu stresle daha kolay baş edebilirler. Yani olduğundan daha iyi göreceklerdir veya öyle olmasını istediklerini dile getireceklerdir." (9/319-324)

Öğrenci performansı ile veli beklentisinin uyuşmamasından kaynaklanan sorunları önlemek adına ise ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri yapıldığı ve veli bilgilendirme notu hazırlandığı belirlenmiştir. Buna doğrultuda öğretmen yaşanan bu sorunu önlemek adına ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri yaptığını ve veli bilgilendirme notu hazırladığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

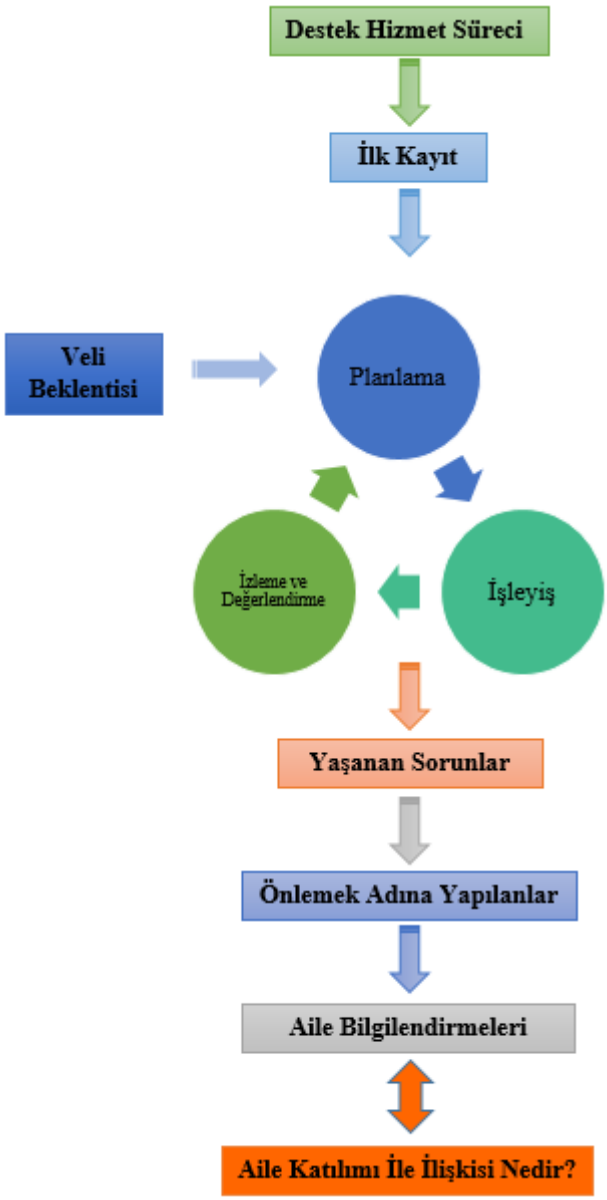
"Ders sonrası aile bilgilendirmeleri oluyor. Eğer okula geliyorlarsa her velimizle dersten sonra o dersin içeriğini neler yaptığımızı … aile bilgilendirme notları yazıyoruz. Küçük çocuklarda defter tutuyorum birebir. Süreci hem planlıyoruz. İşte bunları yapabiliyor, iki kelimelik cümle kuruyordu. Şimdi üç kelimelik cümle kuruyor." (9/347-353)

Eğitim koordinatörü de öğretmenin ifadelerini destekler şekilde sorunları önlemek adına veli bilgilendirme notlarının kullanıldığını, velinin öğrenci performansı ile uyuşmayan bir beklentisi olduğunda ise bu notlar üzerinden veliye öğrenci performansının aktardığını "*Aile diyor ki bizim çocuk hiç ilerlemiyor. Diyorum ki iletişim defterinizle beraber gelin bir bakalım…"* (7/234-235) sözleriyle ifade etmiştir.

Diğer taraftan öğretmen sorunları önlemek adına gerçekleştirdiği bu bilgilendirmelerin her zaman yeterli olmadığını şu ifadeleri ile dile getirmiştir:

"*Bazı ailelerde olmuyor. Çünkü ikna etmek çok zor. Öncelikle yaptığınız işe inanmaları gerekiyor. İnanan ailelerimiz var çokça… bazı aileler var ki neyi yaparsanız yapın çocuğun ilerlemediğini düşünüyor. Çocuğun aynı yerde kaldığını düşünüyor. Ve hızlı ilerlenmemesinden şikayet ediyor."* (10/357-366)

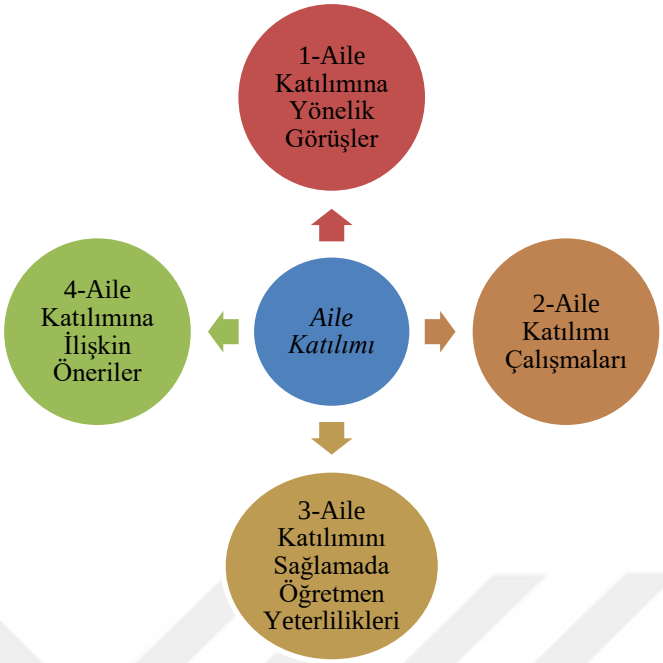
Destek hizmet sürecinde öğretmen ve eğitim koordinatörünün görüşlerinden velinin beklentisinin öğrenci performansı ile uyuşmamasının destek hizmet sürecinde sorunlara yol açtığı, bu durumun eğitimin planlanmasını olumsuz etkilediği bulunmuştur. Yaşanan sorunları önlemek adına ise veli bilgilendirmeleri gerçekleştirildiği ortaya konmuştur. Veri toplama sürecinde öğretmen ve eğitim koordinatörünün yaşanan sorunları önlemek adına gerçekleştirildiğini ifade ettiği veli bilgilendirmelerinin aile katılımı ile ilgisi araştırmacı tarafından sorgulanarak destek hizmet sürecinde gerçekleştirilen veli bilgilendirmelerine odaklanılmıştır. Bu odaklanmada danışman ve araştırmacının sorgulamaları ve yansıtmaları da etkili olmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 20.10.2017, 31.10.2017, 03.11.2017, 17.11.2017, s. 26-39). Bu sürecin başında merak edilen konu aile katılımının nasıl gerçekleştirildiği ve bu konuda paydaşların görüşleri olmuştur. Bu doğrultuda öncelikli olarak destek hizmet sürecinde aile katılımının nasıl sağlandığı ve nasıl sağlanması gerektiğine odaklanılmıştır. Bu süreç şekil 3.4'de gösterilmektedir.



Şekil 3.4. *ÖERM'de Yürütülen Destek Hizmet Süreci*

3.2. Destek Hizmet Sürecinde Aile Katılımı

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan ikinci tema, destek hizmet sürecinde aile katılımı ile ilgili olmuştur. Destek hizmet sürecinde aile katılımı temasının altında ortaya çıkan alt temalar ise sırasıyla; (1) aile katılımına yönelik görüşler, (2) aile katılımı çalışmaları (3) aile katılımını sağlamak için gerekli olan öğretmen yeterlilikleri (4) aile katılımına ilişkin öneriler şeklindedir. Destek hizmet sürecinde aile katılımına ait alt temalar Şekil 3.5.'de verilmiştir.



Şekil 3.5. *Destek Hizmet Sürecinde Aile Katılımı*

3.2.1. Aile katılımına yönelik görüşler

Destek hizmet sürecinde aile katılımına ilişkin öğretmen ve eğitim koordinatörü görüşlerinden elde edilen ilk alt tema aile katılımına yönelik görüşler ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda öğretmen ve eğitim koordinatörü, destek hizmet sürecinde aile katılımının gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen ailelerin destek hizmet sürecine dahil edilmesi gerektiğini, bunun özelliklede küçük yaş grubunda gerekli olduğunu; "*... Özellikle küçük yaş için gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuk kendini tam ifade edebilecek durumda olmuyor, birebir neyi niçin yaptığımızı anlatamıyorsunuz."* (13-525-527) sözleriyle açıklamıştır. Eğitim koordinatörü ise öğrencilerin kurumda bulundukları sürenin sınırlı olduğunu, bu nedenle öğrenci performanslarının ilerleye bilmesi için ailenin sürece dahil olması gerektiğini; "*Aile o gün işlenen ne, ödevi ne bunu ona vermezsek programın parçası olmazsa zaten ilerlemiyor."* (7/230-231) sözleriyle dile getirmiştir.

Devamında gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretmen ve eğitim koordinatörü ailelerin destek hizmet sürecinin hangi aşamalarında katılım göstermesi gerektiği ile ilgili bilgiler vermiştir. Buna göre öğretmen ailelerin planlama aşamasına yer almaması gerektiğini "*... Planlama aşamasında veli yer almamalı. Planlama tamamen öğretmene bırakılmalı. Çünkü en tarafsız değerlendirmeyi o alanın öğretmeni yapar. Kim*

çalışıyorsa birebir o karar vermeli amaçlara." (15-16/628-631) ifadeleri ile belirtmiştir. Öğretmen bu düşüncesinin nedenini ise velilerin gerçekçi isteklere sahip olmamaları olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir; *"Genelde ailelerde gözlemlediğim çok gerçekçi isteklerle gelmemeleri. Buda süreci zorlaştıran bir şey. Planlamaya aileyi dahil ettiğimiz taktirde işin içinden hiç çıkamayız."* (16/633-643). Eğitim koordinatörü ise ailelerin planlama sürecine fikren dahil olabileceklerini; "*Eğitim planlamada fikren dahil olabilirler. Eksiği belirtebilirler ama yapılandırma tabi ki eğitim kısmı farklı olduğu için ailenin dahil olabileceği bir şey değil…"* (9/343-344) sözleriyle ifade etmiştir.

Eğitim süreci ve değerlendirmede ise ailelerin yer alması gerektiğini öğretmen şu sözleriyle açıklamıştır:

> *"Eğitim sürecinde tabi ki yer almalı. Mesela evde zaten farkında olmadan dolaylı olarak eğitim sürecinin içinde mutlaka oluyorlar. Yani benim söylediğim etkinlikleri evde yaptığı takdirde zaten sürecin bir parçası oluyor aile. Değerlendirmede de yine aynı şekilde. Mesela konuşuyoruz aileden yine dönüt alıyorum. Aile diyor hocam evde bunu yapmıyor, işte bu hafta böyle geldi …. Farkında olmadan aileyi dahil etmiş oluyorum."* (16/645-648).

Eğitim koordinatörü de öğretmen ile benzer ifadelerde bulunarak ailenin eğitim süreci ve değerlendirmede yer alması gerektiğini; *"Uygulamanın parçası olmalılar. Sonrasında değerlendirmenin ortağı olmalılar. Yani daha aktif rol almalılar. Çünkü sınıf içinde kırmızı çalıştım. Evde kırmızı topu getir dediğinde gelmiyorsa bir anlamı yok. Asıl performansı o zaman öğrenilir."* (9/345-347) ifadeleriyle açıklamıştır.

3.2.2. Aile katılımı çalışmaları

Analizlerden elde edilen önemli bir bulguda aile katılımı çalışmaları ile ilgili olmuştur. Destek hizmet sürecinde aile katılımı çalışmaları olarak, öğretmen tarafından aile eğitimleri ve ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri yapıldığı, bilgilendirme notu paylaşıldığı ve eğitim koordinatörü tarafından üç aylık toplantılar yapıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda aile eğitimlerinin yapıldığına ilişkin öğretmen; *"Aile eğitimleri yapıyoruz."* (13/533) ifadelerinde bulunmuştur. Devamında öğretmen aile eğitimleri ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler vermiştir. Buna göre aile eğitimlerinin yapılma nedenine yönelik öğretmen;

> *"Küçük yaş olmaları ve evde tekrarların nasıl yapılacağını bilmiyor. Aile mesela sözcük öğretirken ya da bir sesi verirken ısrar eden ailelerim var. Bu sefer tabi çocuk çıkarmıyor sesi. Onlara doğru ses nasıl çıkarılır, oyun oynarken nelere dikkat ederlerse çocuk daha güzel katılır. Ona yönelik şeyler üzerine konuşmak istediğim için aile eğitimini ağırlıklı yapıyorum."*

Gerçekleştirilen aile eğitimlerin ilk 15-20 dakikasında velinin gerçekleştirilen etkinliği gözlediğini, sonrasında aynı etkinliği velinin yaptığını, kalan sürede ise değerlendirmenin yapıldığını öğretmen şu ifadeleriyle açıklamıştır.

> *"İlk on beş dakika biz çocukla oyun oynuyoruz. Bazen bu yirmi dakikayı buluyor. Kalan süreçte aile aynı şekilde benim oynadığım gibi çocukla oynuyor. Kalan vaktimizde de değerlendirme yapıyoruz. Ne yapsak daha iyi olurdu, bugün neleri güzel yaptı, işte neler için evde biraz daha üzerinde durmalıyız. Neleri daha çok tekrar etmeliyiz."* (11/566-571).

Öğrenci bireysel olarak çalışmaya uygun olduğunda ise aile eğitimlerinin sonlandırılıp, veli bilgilendirmeleri ile aile katılımının devam ettirildiğini öğretmen; "*Bireysele daha uygun olduğunda, hani tek başına çalışmaya daha uygun olduğunu hissettirdiğinde noktalıyorum. Sonrasında yine tabi aile bilgilendirmeleri yapıyorum."* (15/594-596) ifadeleriyle açıklamıştır. Öğretmenin ifadelerine benzer şeklide aile eğitimi aldıklarını, öğrencinin bireysel olarak çalışmaya uygun olduğunda ise aile eğitiminin sonlandırıldığını babaanne; "*Bir buçuk yaşına kadar beraber giriyorduk derslere kurumda. Beraber oynuyorduk. Evde aynısını yapabilirsiniz deyip. Sonradan biraz daha çocuk bilinçli olunca, eğitimi tek başına girmeye başladı."* (6/237-243) sözleriyle açıklamıştır.

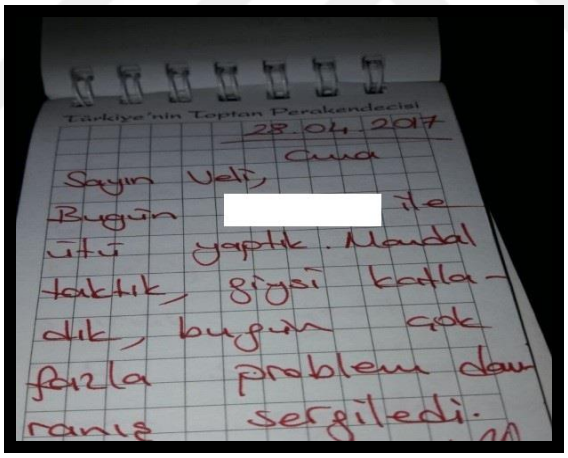
Aile katılımını sağlamak adına öğretmen, derslerin son beş dakikası sınıf içinde ya da ders bittiğinde koridorda bilgilendirme görüşmesi yaptığını ve veli ile bilgilendirme notu paylaştığını şu sözleriyle ifade etmiştir.

> *"Pencerelerimiz var. Dersi izliyorlar. Dersten sonra zaten son beş dakika içeriye alıyorum. Aile geliyor erkenden… Ya da ders bittikten sonra çocuğun o anki performansa göre değişiyor. Kırk beşte noktalıyoruz. Kırk beş geçe çıktığımızda kapı önünde anneyle işte önceden defterine not yazıyorum. Onları okuyorum… Bilgilendirme yapıyorum sürece dair."* (15/605-614).

Eğitim koordinatörü de öğretmenin ifadelerini destekler şekilde öğretmenlerin ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri yaptığını *"Ders sonunda aile buradaysa birebir görüşüyorlar. Evde nasıl onun bilgisini alıyorlar"* (9/354) sözleriyle ifade etmiştir. Bununla birlikte eğitim koordinatörü, öğretmelerin veliler ile bilgilendirme notu paylaştığını; "*Dersin sonunda öğretmen yazılı olarak bugün çalışılanları ve ödevleri yazıyor. İletişim defteri diyoruz onlara. Onları kullanmamızın sebebi aileyi sürece dahi edebilmek…"* (7/229-230) sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen ve eğitim koordinatörünün sözlerini destekler şekilde ders sonu sözlü ve yazılı bilgilendirmelerin yapıldığına ilişkin dede; "*Günlük yapılan derslerin özetini çıkarıyor hoca. Neler yaptı*

derste onları anlatıyor bize. Yazılı olarak sözlü olarak veriliyor." (1/34-35) ifadelerinde bulunmuştur.

Aile katılımını sağlamaya yönelik olarak iletişim defterinin kullandığı bulgusunu derinlemesine incelemek amacıyla eğitim koordinatörünün iletişim defterleri kullandıklarına ilişkin ifadeleri incelenmiştir. Buna göre koordinatör iletişim defterine not yazabildiğini, bu şekilde iletişim halinde kalarak ailelerinde fikrini aldıklarını; *"İletişim defterine onlarda yazabiliyorlar. Bunu yapmadı, şunlar eksik. Dolayısıyla hep bir iletişimde kalarak onlarında fikriyle götürmeyi planlıyoruz."* (9/339/340) sözleriyle belirtmiştir. Diğer taraftan gerçekleştirilen gözlemlerde iletişim defteri tutulmadığı, bilgilendirme notlarının not kağıtlarına yazıldığı gözlenmiştir (10-22. Saha notu). Babaanne ise önceden defter kullanıldığını, daha sonra bilgilendirme notlarının not kağıtlarına yazılmaya başlandığını; *"Önceden bizim defterimiz vardı, sonradan bu not çıktı.. O defterimiz hala duruyor. Sonradan küçük küçük notlar yapılmaya başlandı."* (2/47-48) sözleriyle açıklamıştır.



Görsel 3.12. *İletişim Defteri*

Gerçekleştirilen analiz sonucuna aile katılımı çalışmalarından birinin de üç ayda bir yapılan toplantılar olduğunu, toplantıların içeriğinde ise öğrencinin kurum ve ev ortamındaki performansına yönelik bilgi paylaşımında bulunulduğunu ortaya çıkmıştır. Bu konuda eğitim koordinatörü; "*Üç aylık standart toplantılar yapıyorum. O üç ay boyunca nasıl bir planımız vardı ne kadar yol alabildik, ne kadar alamadık. Evde bizim istediğimiz özellikle bir şey var mı veya ailenin gözüne çarpan var mı? Karşılıklı konuşuyoruz"* (7/224-226) sözleriyle açıklamıştır. Eğitim koordinatörünün bu

ifadelerine rağmen katılımcı dede, ders sonu bilgilendirmelerinin dışında herhangi bir bilgilendirme yapılmadığını sadece ders sonlarında yazılı ve sözlü olarak bilgilendirmelerin yapıldığı belirterek; *"Ayrı bir bilgi yok."* (2/49-50) ifadesinde bulunmuştur.

3.2.3. Aile katılımını sağlamak için gerekli olan öğretmen yeterlilikleri

Destek hizmet sürecinde aile katılımına ilişkin öğretmen ve eğitim koordinatörü görüşlerinden elde edilen bir diğer bulgu ise aile katılımını sağlamada öğretmen yeterlilikler ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin aile katılımını sağlamada sahip olması gereken yeterliliklerin; iyi bir iletişim becerisine sahip olmak ve yetkinlik ve yeterliliklerinin farkında olmak olduğunu eğitim koordinatörü şu sözleriyle ifade etmiştir.

> *"Bence iyi bir iletişim becerisine sahip olmalı öğretmenler ... en kritik beceri ... Çünkü çalıştığımız grubun psikolojik sağlığını çok iyi olduğunu söylemek zor. İkinci durum öğretmenlerin kendileri ile ilgili yetkinlik ve yeterliliklerinin farkında olmaları gerekiyor. Neyi ne kadar yapabiliriz, ne ne kadar olabilir, hangisi bizim işimiz, hangisi değil onu da iyi bilmeli. Yani ailenin bunu yapamama sebeplerini de fark edebilmeli. Orda empati becerisi daha gelişmiş olmalı. Dolayısıyla onların o halini anlayabilmesi lazım."* (10/378-385).

Kurumda çalışmaya başlayan öğretmenlerin ise bu yeterliliklere sahip olmadıklarını eğitimi koordinatörü şu sözleriyle ifade etmiştir.

> *"Burada iş görüşmelerini de ben yaptığım için jenerasyonlar arasında iletişim becerisinde inanılmaz bir fark var. Bir tarafı bu, diğer tarafı genel olarak öğretmenlerin beklentisi yaptıkları işle ilgili en az yoruldukları ve en ekonomik olarak rahat ettikleri şeyi hedefliyorlar. Özel eğitim böyle bir alan değil. Bence mezun olurken bunu tam olarak öğrenemiyorlar. Ve aldıkları bilgiler hep teorik olduğu için alanda uygulamayla ilgili genellikle önce teorik kısımdan birazcık sıyrılabilmeliler. Yani okulda dinlediği tabi ki kullandığı yer var ama öyle hikayeler oluyor ki herhangi kitabında bulamayacağı bir şey."* (10-11/396-403).

Öğretmenlerden beklenen yeterlilikleri yönelik ise kurumda hizmet içi eğitim sunduğunu eğitim koordinatörü; "*Kuruma başlayan her arkadaşıma hizmet içi eğitim olarak sağlıklı iletişim veriyorum. Ailelerle nasıl iletişim kurması gerektiğini bir çalışıyorum.*" (11/406-407) sözleriyle ifade etmiştir.

Diğer taraftan aldığı lisans eğitiminin aile katılımını sağlamda yeterli olduğunu öğretmen; "*Birebir karşıladığını düşünüyorum. Zaten buna yönelik birebir aile eğitimi dersi aldık. Çok teorik gelen şeyler ama uygulamada birebir karşılığını görüyoruz."*

(17/686-688) sözleriyle açıklamıştır. Öğretmen bu ifadelerine ek olarak lisans eğitiminde edindiği bilgileri uygulamada kullandığını şu sözleriyle örneklendirmiştir.

> *"Burada biraz da iletişim becerisi de devreye giriyor. Mesela kötü şey söyleyerek asla başlamıyorum. Ders sonu bilgilendirmeye önce olumlularla başlıyorum. Sonra olumsuzları. Yine aileye gerçekçi beklentiler içine girsin diye işte bakın bunları yapamıyor hala diye söylediğim aileler oluyor. Aileye uyarlıyorum sadece. Her aileye hepsi olmuyor çünkü."* (17/690-696)

3.2.4. Aile katılımını sağlamaya ilişkin öneriler

Analizler sonucunda destek hizmet sürecinde aile katılımına ilişkin ortaya çıkan son alt tema ise bu konuya yönelik öneriler ile ilgili olmuştur. Ailelerin destek hizmet sürecine daha aktif katılım sergileyebilmeleri adına kurum tarafından aile görüşmeleri yapılması, ailelere psikolojik destek sağlanması ve aile eğitimleri yapılması yönünde öneriler elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen, kurum tarafından aile görüşmeleri yapılabileceğini, mevcut durumda bu görüşmelerin yapıldığını, fakat her ailenin katılım göstermediğini*; "Aile görüşmeleri yapılabilir okul tarafından. Ki bunu yapıyorlar zaten toplantılara çağırıyorlar. Her aile gelmiyor … en fazla bu tarz toplantılar yapılabilir. Onun dışında çokta müdahale edebileceğimiz bir alan değil."* (16/671-673) sözleriyle açıklamıştır. Gerçekleştirilen toplantılara ailelerin katılım göstermeme nedenlerinin ise aile özellikleri ile ilgili olduğunu; "*Tamamen aileye yönelik bir şey. Ailenin sosyoekonomik durumu, yaşantısı o kadar çok etkiliyor ki. Mesela çok çocuklu bir aile ise toplantılara gelemeyebiliyor. Ya da diğer çocuğu okula götürmüş oluyor. Çok fazla etken var burada"* (16/673-676) sözleriyle açıklamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda üç ayda bir yapıldığı belirtilen toplantıların her veli ile gerçekleştirilmesinde aksaklıklar olduğu söylenebilir.

Ailelere psikolojik destek sağlanması ve aile eğitimleri yapılmasına yönelik ise eğitim koordinatörü; "*Burada yine birkaç basamak olabilir. Bir psikolojik basamağı olabilir. Yani ailenin süreçle ilgili yaşadığı stresi azaltmak adına destek sağlanabilir. İkinci kısmıyla ilgili yani aktif katılımları için eğitimler verilebilir."* (10/359-361) şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitim koordinatörünün ifadelerini destekler nitelikte babaannede ev ortamında sürdürülen desteğin niteliğini arttırmaya yönelik aile eğitimleri yapılabileceğini şu ifadeleri ile dile getirmiştir:

> *"Bir psikolog olması lazım ya da öğretmenlerin bir aile eğitimi vermesi lazım. Şimdi ben Dağhan için düşündüğüm zaman biz önceki olduğu için pek fazla sorun yaşamadık. Ama ilk benim*

çocuklarımın olduğu zamanı sorarsanız çok problemliydi. Çünkü çok zor atlatıyorsun o dönemi. Kabul etme, neden oldu, ne yapacağını bilmiyorsun, ne beklediğini bilmiyorsun." (6/222-226)

Ev ortamındaki desteğin niteliğine arttırmaya yönelik önerilerin yanı sıra veli, eğitim sürecinin niteliğini arttırmaya yönelik de öneride bulunmuştur. Buna göre babaanne kurumda sağlanan ders saatlerinin arttırılmasına ilişkin; "*... şu saatler biraz daha çoğaltılabilir? Hafta da iki saat ya bu dört saate çıksa daha iyi olur bence. Biraz daha anlamaları iyi olur. Bence yetersiz."* (5/190-192) ifadelerinde bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aile katılımının destek hizmet sürecinin yürütülmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu süreçte aile katılımını sağlamak adına aile eğitimi ve üç aylık toplantıların gerçekleştirildiği söylenmesine rağmen sadece ders sonu bilgilendirme görüşmeleri yapıldığı, bu görüşmelerde de görüşmenin içeriğine yönelik bilgilendirme notları verildiği ortaya çıkmıştır. Bu süreç Şekil 3.6. de gösterilmektedir.



Şekil 3.6. *Destek Hizmet Sürecinde Aile Katılımı Çalışmaları*

Bu noktadan sonra ders sonu bilgilendirme görüşmeleri ile ilgili bulgular detaylandırılacaktır.

3.3. Aile Katılımı Çalışmaları Olarak Ders Sonu Veli Bilgilendirme Görüşmeleri

Gerçekleştirilen araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan son tema ise aile katılımı çalışmaları olarak ders sonu veli bilgilendirme görüşmelerdir. Aile katılımı çalışmaları olarak ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri temasının altında ortaya çıkan alt temalar ise sırasıyla; (1) bilgilendirme görüşmelerinin

içeriği (2) bilgilendirme içeriğinin paylaşılma nedeni (3) ders sonu bilgilendirmelerinin yeterliliği şeklindedir. Destek hizmet sürecinde aile katılımına ait alt temalar Şekil 3.7.'de verilmiştir.



Şekil 3.7. *Aile Katılımı Çalışmaları Olarak Ders Sonu Veli Bilgilendirme Görüşmeleri*

3.3.1. Bilgilendirme görüşmelerinin içeriği

Analizler sonucunda gözlemlerden elde edilen önemli bir bulguda bilgilendirme görüşmelerinin içeriği ile ilgili olmuştur. Veli bilgilendirme görüşmelerinin tümünün ders bitiminde ve çoğunlukla kurumun giriş katında gerçekleştirildiği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 15.09.2017, s. 5, 19.09.2017, s. 7, 22.09.2017, s. 8, 26.09.2017, s. 12-14; 5-22. Saha notu).

Gerçekleştirilen ders sonu bilgilendirme görüşmelerinin tümünde derste yapılan etkinlikler, çalışılan amaçlar, öğrenci performansı, evde yapılacak çalışmalar ve evde yapılacak çalışmaların nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili paylaşımda bulunulduğu gözlenmiştir (5-22. Ses Kaydı). Örneğin, gerçekleştirilen bir görüşmede öğretmen, yapılan etkinliklere ilişkin "*Bugün araba yıkama temalı bir etkinlik yaptık. Sıralama bakma çalışması yaptık bunun için"* ifadeleri ile yapılan etkinliğe, *"Destekleyici materyallerde ben top kullandım. Sıralı kartlarda bulunduğu için. Yine bununla birlikte bir kova, bir temizlik bezi kullandım"* ifadeleri ile kullanılan materyallere, *"Birlikte*

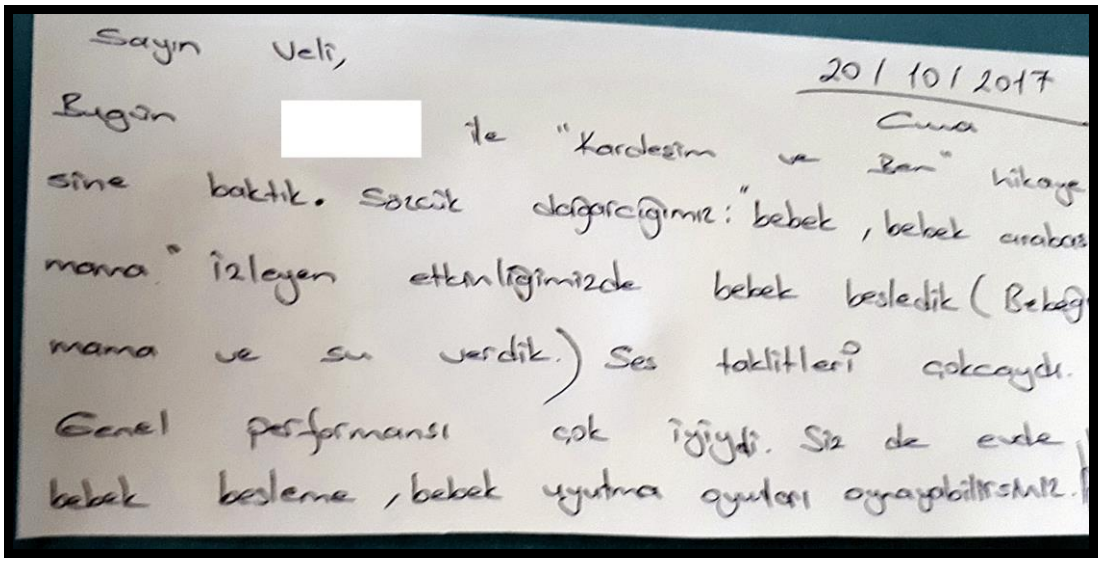
araba yıkama yaptık. Karttaki olayı birebir canlandırdık" ifadeleri ile de etkinliğin içeriğine ilişkin bilgi paylaşmıştır. Sonrasında öğretmen derste gerçekleştirilen etkinlik ile ilgili paylaştığı bilgiler doğrultusunda, evde de hikaye kitabı bakma çalışmalarının yapılmasını isteyerek, bu çalışmaların nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini; "*Herhangi bir konuyla ilgili hikaye bakarken taşıtlar olur, hayvanlar olur. Birebir destekleyici materyaller kullanmanızda fayda var. İşte bir at görüyorsa sizin de atınız olsun üç boyutlu. O atı verin birlikte ata binsin. Birebir canlandırmasına fırsat verecek şekilde"* sözleriyle açıklamıştır. Görüşmenin devamında ise öğretmen çalışılan amaçlar doğrultusunda sözcük dağarcığında yer alan sözcükleri *"Bugünkü sözcük dağarcığımızda çamur, kova, sıçrama ve kamyon sözcükleri var. Kamyonu tekrar aldım."* ifadeleriyle paylaşmıştır. Öğretmen derste yer verdiği sözcüklerin ev ortamında tekrar edilmesini isteyerek bu doğrultuda yapılabilecek çalışmalara "*Özellikle bu hafta araba yıkama oyunu oynarsanız daha faydalı olur. Bununla ilgili çizgi film izleyebilirsiniz."* ifadeleriyle örnek vermiştir. Son olarak öğretmen öğrencinin performansıyla ilgili "*Genel olarak bu dönem özellikle çok fazla şey anlatmak istiyor. Performansı çok iyiydi. Yani cümle çeşitliliği falanda daha fazla şey söylemeye çalışıyor"* ifadelerinde bulunarak öğrenci performansı hakkında bilgi paylaşmıştır (8-9/207-226, 12. Ses Kaydı).

Analizler sonucunda ders sonu bilgilendirme görüşmelerinde, takip eden derslerde yer verilecek etkinlikler ve çalışılacak amaçlar ile ilgili de paylaşımda bulunulduğu gözlenmiştir (8. 9. 15. 20. Ses kaydı). Örneğin takip eden derslerde yer verilecek amaçlar ile ilgili gerçekleştirilen bir bilgilendirme görüşmesinde öğretmen öğrencinin tekrarlarının arttığını bundan dolayı biraz daha anlaşılırlık üzerine duracağını belirterek, öğrencinin anlaşılırlığının arttırılması gerektiğini "*Anlaşılırlığını da birazcık arttırırsak daha iyi olacak."* (12/307-308) ifadeleriyle belirtmiştir (15. Ses kaydı). Başka bir bilgilendirme görüşmesinde ise öğretmen, öğrencinin dil becerilerini desteklemek için takip eden derslerde yer vereceği etkinlikleri "*Artık daha ağırlıklı hikaye bakma, tek kart bakma, sıralama bakma onlarla destekleyeceğim."* (5/125-126) Sözleriyle açıklamıştır (8. Saha Notu).

Gerçekleştirilen bilgilendirme görüşmelerinde öğretmen, veli ile yazılı bilgilendirme notu da paylaşmıştır (10-22. Ses Kaydı). Bununla birlikte veri toplama sürecinin ilk günlerinde bilgilendirmelerin sadece sözlü olarak yapıldığı, takip eden süreçte bilgilendirme notlarının paylaşılmaya başlandığı gözlenmiştir (10. Saha Notu;

Araştırmacı Günlüğü, 17.10.2017, s. 25). Öğretmen bilgilendirme notlarının kurumun isteği doğrultusunda paylaşılmaya başlandığını araştırmacıya; *"Her toplantıda ayrı karar alıyoruz ailelere mutlaka verelim diye."* (24/864-865) ifadesiyle açıklamıştır (10. Saha Notu, Araştırmacı Günlüğü, 17.10.2017, s.25).

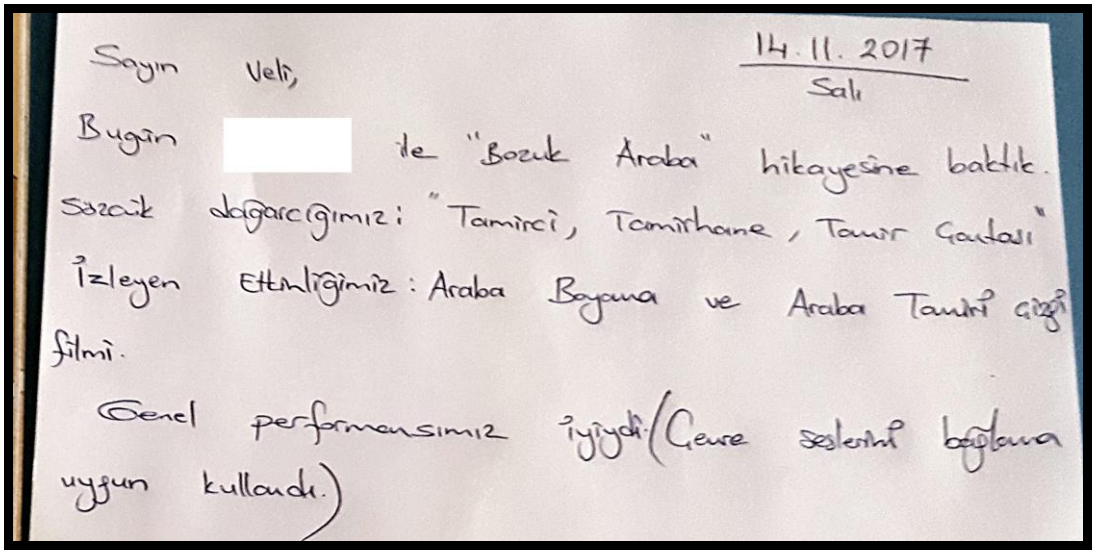
Süreçte toplanan dokümanların analizinde ise yazılı aile bilgilendirme notlarının içeriğine ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir. Buna göre, yazılı bilgilendirme notlarında derste yapılan etkinliklerin isimlerinin, öğrencinin ders içi performansının ve çalışılan amaçların yer aldığı gözlenmiştir (5-22. Belge).


Sayın Veli,

20/10/2017
Cuma

Bugün [redacted] ile "Kardeşim ve Ben" hikaye
sine baktık. Sözcük dağarcığımız: "bebek, bebek araba
mama" İzleyen etkinliğimizde bebek besledik (Bebeğ
mama ve su verdik.) Ses taklitleri çokcaydı.
Genel performansı çok iyiydi. Siz de evde
bebek besleme, bebek uyutma oyunları oynayabilirsiniz.

Görsel 3.13. *Bilgilendirme notu (11. Gözlem, 20.10.2017)*


Sayın Veli,

14.11.2017
Salı

Bugün [redacted] ile "Bozuk Araba" hikayesine baktık.
Sözcük dağarcığımız: "Tamirci, Tamirhane, Tamir Çantası"
İzleyen Etkinliğimiz: Araba Boyama ve Araba Tamiri çizgi
filmi.
Genel performansımız iyiydi. (Cevre seslerini bağlama
uygun kullandı.)

Görsel 3.14. *Bilgilendirme notu (16. Gözlem, 14.11.2017)*

Analizler sonuncunda veli bilgilendirme görüşmelerinde veli ile materyal ve ürün paylaşımında bulunulduğu da belirlenmiştir (8. 9. 10. 13. Ses kaydı). Bu materyallerin derste gerçekleştirilen etkinliklerin ev ortamında tekrar edilmesi amacıyla ya da derste yapılan etkinlik ürünlerini veli ile paylaşma veya ev ortamında tamamlanması amacıyla verildiği gözlenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bilgilendirme görüşmelerinde öğretmen, ev ortamında tekrar edilmesi için derste kullanılan hikaye kitapların fotokopilerini veliyle paylaşmıştır (8. 9. 10. Ses kaydı). Örneğin gerçekleştirilen bir derste "Karga ile Bülbül" adlı hikaye kitabına bakılmıştır (13. Saha Notu). Ders sonu gerçekleştirilen bilgilendirme görüşmesinde ise öğretmen kitap fotokopisini veli ile paylaşarak, materyalin paylaşılma amacının evde tekrar edilmesi olduğunu söylemiştir (10/246-247, 13. Ses kaydı). Bununla birlikte öğretmen, süreç içerisinde gerçekleştirilen bir derste yapılan yapıştırma etkinliğinden elde edilen ürünü veliyle paylaşmıştır (10. Saha Notu; 6/162-164, 10. Ses kaydı). Gerçekleştirilen başka bir derste yapılan boyama etkinliğinde yarım kalan boyama kağıdını ise tamamlanması için veli ile paylaşmıştır (17. Saha Notu; 14/381-382, 17. Ses kaydı)



Görsel 3.15. *Veli ile paylaşılan hikaye kitabı (13. Gözlem, 31.10.2017)*



Görsel 3.16. *Veli ile paylaşılan ürün (10. Gözlem, 17.10.2017)*



Görsel 3.17. *Veli ile tamamlanması için paylaşılan ürün (17. Gözlem, 17.11.2017)*

3.3.2. Bilgilendirme içeriğinin paylaşılma nedeni

Analizler sonucunda elde edilen bir diğer bulgu da bilgilendirme içeriğinin paylaşılma nedeni ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda öğretmen, ders sonu bilgilendirme görüşmelerinde yer verilen bilgilerin paylaşılma nedeninin, yapılan çalışmaların ev ortamında tekrar edilerek öğrencinin dil gelişimini desteklemek olduğunu; "*Bunları söylememdeki amaç birebir evde konuşma diline maruz kalsın"* (10/376) ifadesiyle belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmen bilgilendirme notlarının verilme nedeninin yapılan bilgilendirme görüşmelerini somutlaştırmak ve verilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak olduğunu; *"Söz uçan bir şey ama yazı kalıcı bir şey. Notlarla yaptığımız şeyi somut bir şekilde görüyor."* (12/465-470) sözleriyle açıklamıştır. Bununla birlikte öğretmen ders sonu gerçekleştirilen yapılandırılmamış bir görüşmede notların verilme nedenine ilişkin *"Not veriyoruz. Çünkü doğal dil çalıştığımız için evde tekrar edilmesi önemli."* (18/747-748) ifadesinde bulunmuştur (11. Gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme). Öğretmenin ifadelerini destekler nitelikte veli de bilgilendirme notlarının verilme nedenin okulda yapılan çalışmaların ev ortamında tekrar edilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda dede; *"Bizim evde onun okulda yaptıklarını tekrarlamamız amaçlı veriyor. Sözde unutulabilir ama not olarak verdiği zaman evde neler yapmış bakıyoruz."* (2/57-59) sözleriyle ifade etmiştir. Babaanne de benzer şekilde; "*Evde çalışmamız için tekrarlamamız için veriliyor."* (2/44) ifadesinde bulunmuştur.

Bilgilendirme notlarının verilme nedenin yanı sıra işlevselliğine ilişkin de görüşler elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen, ders aralarında ders hazırlığı yapmaları gerektiğini, bu nedenle kuruma gelmeyen aileleri arayarak bilgi sağlamak için yeterli zamanlarının olmadığını, bu konuda bilgilendirme notlarının bilgi sağlamada

yardımcı olduğunu söyleyerek *"Sürekli her aileyi arayıp telefonla söylememiz mümkün değil."* (12/478-484) ifadesinde bulunmuştur. Öğretmenin ifadelerini destekler şekilde dede; "*Ben dinliyorum evdekilerin haberi yok. Ama notu eve verdiğim zaman onlarda farkına varıyor. Neler yapıldığını özetini en azından görmüş oluyor."* (9/384-385) ifadelerinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmen bilgilendirme notlarının işlevselliğine ilişkin olarak velilerin geçmiş derslerde yer verilen çalışmaları tekrarlama fırsatı bulduğunu belirterek "*Bir hafta önce bunları çalıştı. Ama benim çocuğum bu sözcüğü kullanmıyor. Tamam hadi bunlara bakmışken hazır bunları da çalışalım diyen aileler de vardır."* (12/473-475) açıklamasında bulunmuştur. Diğer taraftan veli verilen bilgilendirme notlarını saklamadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda babaanne notların bir süre tutulduğunu, sonrasında saklanmadığını belirterek notlara ilişkin *"Saklama gereği duymuyoruz."* (2/51) ifadesinde bulunmuştur. Dede de benzer şekilde notların saklanmadığına ilişkin; *"Ben eve götürüyorum. Eşime veriyorum. Annesine babasına veriyorum. Ondan sonra kaybolup gidiyor, biriktirmiyoruz."* (2/61-62) açıklamasında bulunmuştur.

Yapılan bilgilendirmelerin öğrencinin ev ortamında desteklenmesine katkı sağladığını yönelik her iki velide görüş bildirmesine rağmen, yapılan çalışmaların ev ortamında devam ettirilemediği belirtilmiştir. Bu doğrultuda babaanne bilgilendirmelere ilişkin; *"Çok faydası var da. Biz bunu çok da birebir yapamıyoruz."* (2/55) sözleriyle dile getirmiştir. Bilgilendirmeler doğrultusunda öğrencinin ev ortamında desteklenememe nedeninin ise yeterli zaman bulunamaması olduğunu babaanne; *"Zaman olmadığında biliyorsunuz iki torunum var. Dağhan'ın kardeşine de bakıyorum ara ara."* (7/281-282) sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde babaanne ev ortamında gerçekleştirilen bir gözlem sonrası araştırmacıya okuldan ödev verildiğinde yapmaya çalıştıklarını fakat çoğunlukla vakit ayıramadıklarını belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 26.12.2017, s. 59-60). Zaman yetersizliğinin yanı sıra babaanne öğrencinin kendilerini dinlememesinden ve agresif davranışlarından dolayı ev ortamında çalışmakta zorlandıklarını; "*... okulda yapıldığı gibi evde o kadar dinlemiyor bizi Dağhan. Biraz da agresif oluyor. Okul bitti diyor yapmak istemiyor onu. Gene de ara ara yapmaya gayret ediyoruz onu.*" (7/282-284) ifadeleri ile dile getirmiştir. Ev ortamında gerçekleştirilen gözlemlerde de velinin kurum tarafından verilen etkinlikleri yapmaya çalıştığı fakat öğrencinin etkinliğe katılmak istemediği, babaannenin öğrencinin ilgisini etkinliğe

çekmekte zorlandığı gözlenmiştir (1. Video Gözlem; Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2017, s. 50-51).

Elde edilen bulgulardan bir diğeri ise evde yapılan çalışmaların takip edilmesine ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda öğretmen ev ortamındaki çalışmaları görüşmeler sırasında veliye birebir sorarak takip ettiğini; *"Birebir aileye soruyorum. Hani bu hafta neler yaptınız diye. Biz bunları çalıştık diyor ya da hocam biz bu hafta buna bakamadık diyor."* (10/387-389) sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca bu ifadelerine ek olarak bazen sorulmadığında da velinin ev ortamında yapılan çalışmalar hakkında bilgi verdiğini; *"Kendileri de bazen direkt ben sormadan söylüyorlar."* (10/392-393) ifadesiyle belirtmiştir. Diğer taraftan öğretmenin ev ortamında yapılan çalışmalara dair herhangi bir soru sormadığını dede; "*Hoca bize evde neler yapıldığını sormuyor, bilgi istemiyor. Sadece not veriyor, bunları evde tekrar çalışın diyor bize. Sizde devam edin diyor etkinliklere."* (5/199-200) özleriyle açıklamıştır. Gerçekleştirilen gözlemlerde de öğretmenin evde ortamında çalışılanları takip etmek amacıyla herhangi bir soru yöneltmediği gözlenmiştir (5-22. Ses Kaydı; Araştırmacı Günlüğü, 27.02.2018, s. 69). Bununla birlikte öğretmenin ifadelerini destekler nitelikte bilgilendirme görüşmelerinde velinin öğretmen soru sormaksızın evde yapılan çalışmalara ilişkin bilgi verdiği görülmüştür (6. 8. 16. 20. 21. 22. Ses Kaydı). Örneğin, gerçekleştirilen bir veli bilgilendirme görüşmesinde öğretmenin ev ortamında yapılacak çalışmalara ilişkin bilgi paylaşımının üzerine dede bahsedilen etkinliğin ev ortamında yapıldığını yönelik; *"Geçen babaannesi ile yapmışlar zaten hamur açmışlar."* (19/521-524) ifadelerinde bulunmuştur. Gerçekleştirilen ev gözlemlerinden birinde de babaannenin öğrenci ile *"Börek yapma etkinliği"* gerçekleştirdiği gözlenmiştir (2. Video Gözlem).

3.3.3. Ders sonu bilgilendirmelerinin yeterliliği

Analizler sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise bilgilendirmelerin yeterliliğine yönelik olmuştur. Bu doğrultuda öğretmen bilgilendirmelerin yeterli olduğunu fakat bazen görüşmenin aceleye gelmesi veya verilecek bilgilerin bir kısmının unutulması sebepleriyle yetersiz olabildiğini; *"Yeterli olduğunu düşünüyorum ama yer yer de yetersiz oluyor. Çünkü ders hazırlığı yapıyoruz, koştur koştur oluyor. Elimden geleni yapıyorum anlatırken ama sonrasında mesela fark ediyorum. Ya diyorum ben bunu da söylemeyi unuttum."* (11/397-399) sözleriyle açıklamıştır. Veli ise bilgilendirmelerin yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda dede görüşmelere ayrılan

sürede yapılan bilgilendirmenin yeterli olduğu belirterek "*Şimdi dedim ya işte kırk beş dakikanın içinde ne öğretebilirsen çocuğa onun özetini veriyor bize. Tamamını anlatamaz zaten etkinliği anlıyorsun, ne yapmak istediğini anlıyorsun*."(3/95-98) sözleriyle açıklamıştır. Babaanne de bilgilendirmelerin yeterli olduğunu; *"Şu an yeterli. Daha fazla bir beklentim yok."* (2/68) ifadesiyle belirtmiştir. Babaanne bu ifadelerine ek olarak öğrencinin performansı ve ders içi uyumu hakkında bilgi paylaşılmasını istediğini, öğretmeninde bu bilgileri paylaştığını; "*Çoğu zaman genel durumunu çok merak ederim. Derste uyumu nasıldır. Sizin söylediğinizi tekrarlayabiliyor mu? Bunlar benim için çok önemlidir. Onları da sorduğum zaman cevabını da alıyorum."* (3/99-103) sözleriyle açıklamıştır.

Diğer taraftan veli ev ortamında çalışmaları yürütebilmek için problem davranışları ile baş etmek ve öğrencinin ilgisini etkinliğe çekmek konularında bilgilendirme gereksinimi duyduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda babaanne öğrencinin agresif davranışlarından dolayı ev ortamında çalışamadıklarını ve bu konuda bilgilendirmeye gereksinim duyduğunu söyleyerek; "*Evde çok agresif biz hiç çalışma yapamıyoruz. Hani ne yapmamız gerektiğini bilmiyorum."* (3/113-114) ifadelerinde bulunmuştur. Ayrıca öğrencinin ilgisini etkinliğe çekme konusunda da bilgilendirme gereksinimi duyduğu belirterek öğrencinin ilgisini etkinliğe çekmekte zorluk yaşadığını; "*Ders yaparken okuldaki gibi bizi dinlemiyor."* (4/124-125) ifadesiyle dile getirmiştir. Bu bilgilendirilme gereksinimlerini karşılamak için ise genellikle öğrencinin devam ettiği diğer kurum olan İÇEM'deki öğretmenlerine başvurduğunu babaanne; "*İÇEM'den genelde oradan bilgi alıyorum."* (4/140) ifadesiyle belirtmiştir. Bilgilendirilme gereksinimlerinin karşılanması için İÇEM'e başvurmasının nedenini ise babaanne; *"Sorduğum zaman ordan da cevap alıyorum şimdi. Ama dediğim gibi orası özel bir kurum olduğu için bana İÇEM daha önemli geliyor."* (4-130-134) sözleriyle açıklayarak sorduğunda öğretmenden de bilgi alabildiğini ifade etmiştir. Gerçekleştirilen bir veli bilgilendirme görüşmesinde de velinin öğrencinin ilgisini etkinliğe çekme konusundaki gereksinimini dile getirdiği gözlenmiştir (21. Ses Kaydı; Araştırmacı Günlüğü, 08.12.2017, s. 49).

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bir diğer bulguda bilgilendirme görüşmeleri üzerinde etkili olan durumlara yönelik olmuştur. Bilgilendirme görüşmeleri üzerinde etkili olan temel sorunun zaman sınırı olduğu belirlenmiştir. Buna göre

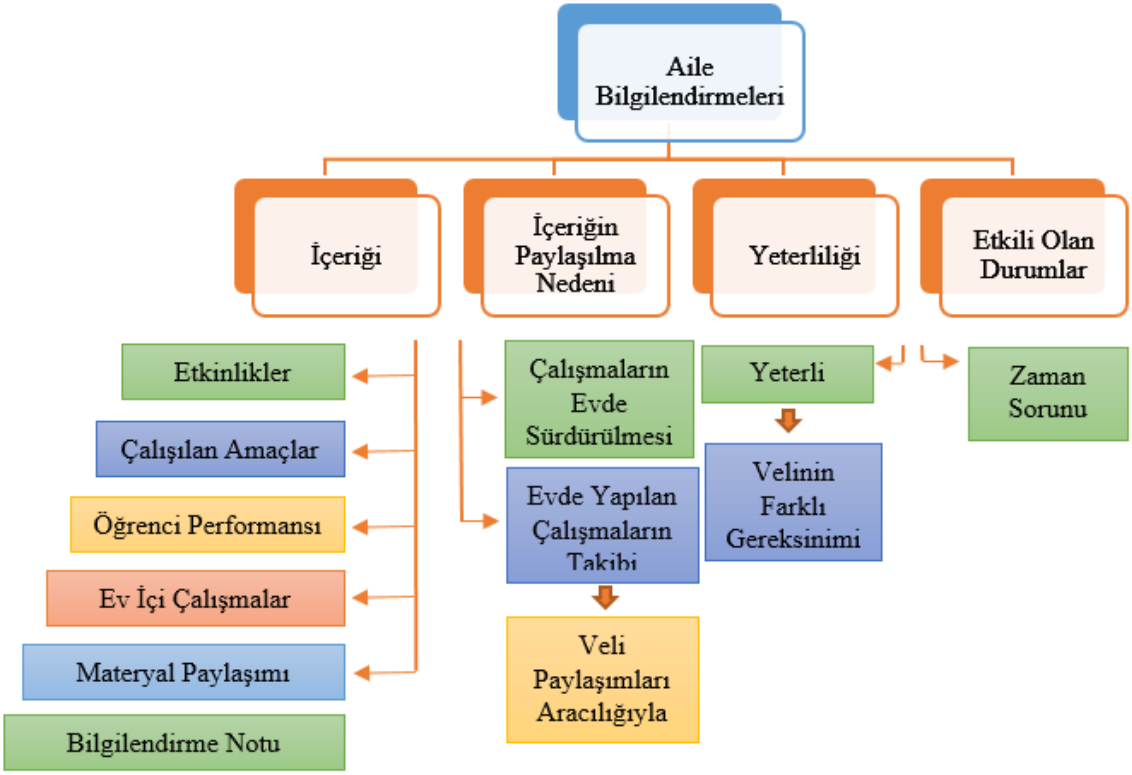
öğretmen 15 dakikalık ders aralarının bilgilendirme yapmak, kişisel ihtiyaçları karşılamak ve dinlenmek için yetersiz olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır.

> *"En büyük sorun zaman sıkıntı. Derste zaten kırk beş dakika efor sarf …. Çok yorulduğumuz çocuklar oluyor. Bazı aileler ders sonrası bilgilendirmeyi uzatıyor. Yani mesela on beş dakika aramız var. Aileyi bilgilendiriyoruz, işte etkinlikleri veriyoruz, ev ödevlerini veriyoruz …e saate baktığımda beş dakika kalmış … ihtiyacınız oluyor. Daha dinlenemeden derse giriyorsunuz."* (11/433-447)

Öğretmenin ifadelerini destekler şekilde eğitim koordinatörü de 15 dakikalık ders aralarının yetersiz olduğunu, öğretmenlerin ders aralarını bilgilendirme görüşmeleri dışında ders hazırlığına, kişisel ihtiyaçların giderilmesine ve dinlenmeye de ayırmaları gerektiğini söyleyerek, bilgilendirmelere daha fazla zaman ayırabilmeleri durumunda daha fazla bilgi sağlayabileceklerini fakat yasal olarak imkanların bunlar ile sınırlı olduğunu; *"Gönül ister ki aldığımız çocuğu daha uzun süre görebilelim. Bu çocuğun performansı ile ilgili başka bir gün toplantı yapabilsin öğretmen. Daha iyi, detaylı bilgi verebilsin. Ama realitede bu imkansız. Dolayısıyla zaman sınırlı ama şu an bize sağlanan imkanlarla, bu işin yasal boyutunda başka bir şansımız yok."* (11/428-439) ifadeleriyle dile getirmiştir. Öğretmen ve eğitim koordinatörünün ifadeleri ile benzer şekilde dede de bilgilendirme görüşmeleri için ayrılan zamanın sınırlı olduğunu belirterek *"Vakit yok. Burada öğretmenle birkaç dakika sohbet ediyorsun öğrenci hakkında. Vaktimiz sınırlı."* (4/147-149) ifadelerinde bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ders sonu gerçekleştirilen bilgilendirme görüşmelerinde paylaşılan içeriğin kurum ortamında yapılan çalışmaların ev ortamında tekrar edilmesi için verildiği, bilgilendirme notlarının verilme nedeninin ise bu içeriğin kalıcılığını sağlamak olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda ev ortamında yapılan çalışmaların takibinin bilgilendirme görüşmelerinde veliye sorularak yapıldığı belirtilmesine rağmen bilgilendirmeler aracılığıyla ev ortamında yapılan çalışmalardan sadece veli paylaşımda bulunduğunda bilgi sahibi olunduğu ortaya çıkmıştır. Belirtilen amaçla yapılan bilgilendirmelerin yeterli olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan veli ev ortamında öğrenciyi desteklemek için öğrencinin problem davranışları ile baş etmek ve öğrencinin ilgisini etkinliğe çekmek konularında gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Bu gereksinimini ise ÖERM'in özel kurum olmasından ve İÇEM'i daha önemli gömesinden dolayı öğrencinin devam ettiği diğer kurum olan İÇEM'den karşılamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Son olarak zamandan kaynaklı sorunların gerçekleştirilen

bilgilendirmeler üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ders sonu bilgilendirmelere ilişkin elde edilen süreç şekil 3.8'de gösterilmiştir.



Şekil 3.8. *Aile Bilgilendirmelerinin İşleyişi*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

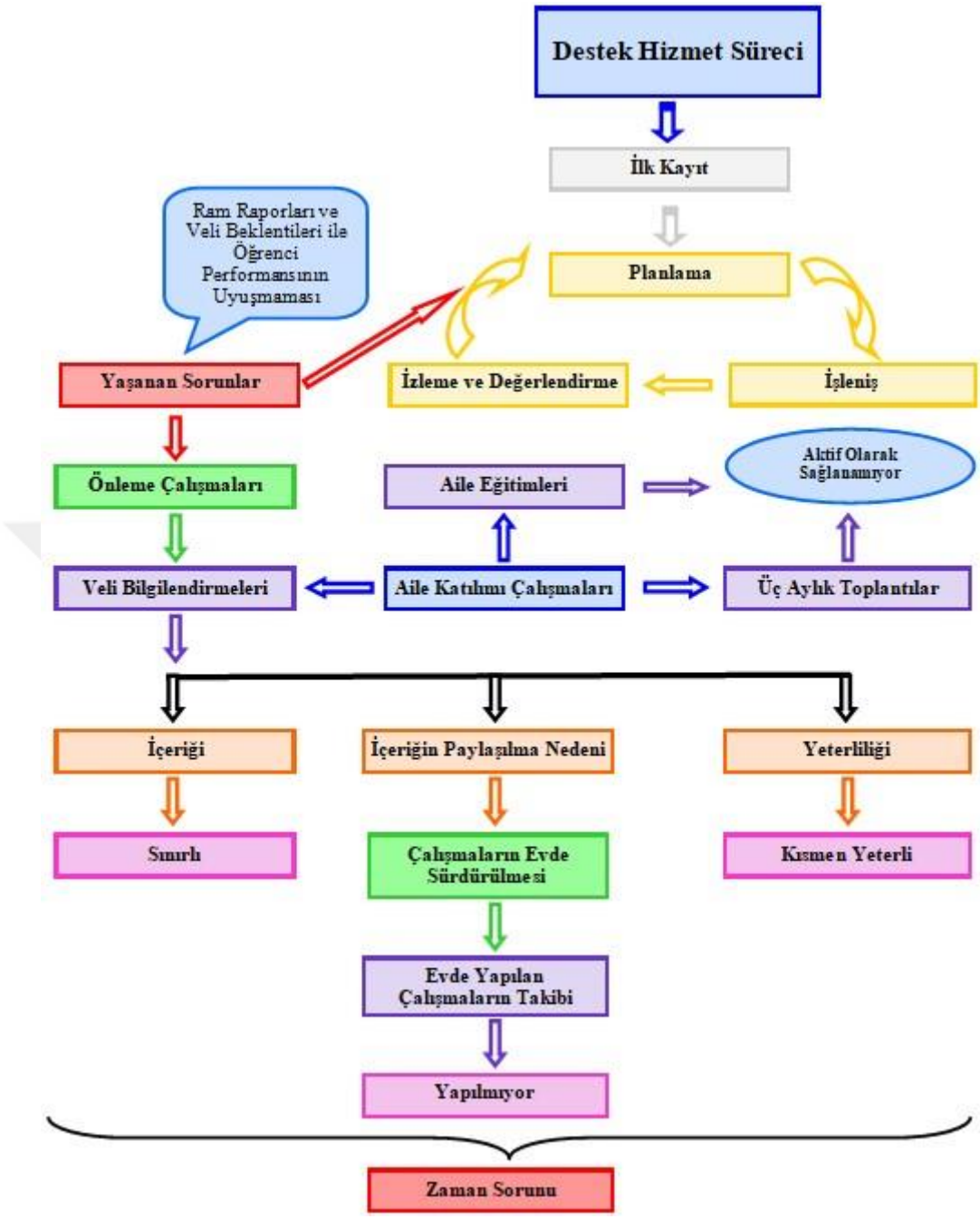
Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine (ÖERM) devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli bir çocuğa sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının nasıl gerçekleştirildiğinin incelendiği bu araştırma, Eskişehir ilinde bulunan MEB'e bağlı bir ÖERM'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, ÖERM'de yürütülen destek hizmet süreci, destek hizmet sürecinde aile katılımı ve aile katılımı çalışmaları olarak ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri şeklinde üç ana tema elde edilmiştir. Destek hizmet sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde, destek hizmet sürecinin ilk kayıtta gerçekleştirilen ilk görüşmeyle başladığı, görüşmenin içeriğinde ise kurumun işleyişine ilişkin genel bilgiler ve aile beklentilerine ilişkin bilgilendirmeler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilendirmelerin içeriği, aile katılımının odak kurumda önemsendiğini göstermektedir. İlk kayıt sonrasında gerçekleştirilen ilk değerlendirmenin alan uzmanları tarafından yapılmasının istendiği ancak değerlendirmelerin uygun olan bir öğretmen tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Değerlendirmelerde araç kullanılmadığı, değerlendirmelerin formal olmayan yöntemlerle gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme sürecine ailelerin katılmadığı, sadece değerlendirme sonucuna ilişkin ailelerle bilgi paylaşıldığı görülmüştür. Eğitsel değerlendirmeyi takip eden süreçte odak ÖERM'de BEP hazırlanmadığı, bunun yerine PTK olarak adlandırılan evrakların kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. ÖERM'de yaşanan sorunlar nedeniyle öğrencilere yönelik BEP hazırlamak yerine planlama ile ilgili kendilerine özgü çözüm yolları ürettikleri sonucundan bahsedilebilir. Bu araştırmada odaklanılan ÖERM'de BEP yerine PTK kullanılıyor olduğu görülebilir. Planlamadaki sorunlara rağmen okul öncesi yaştaki özel gereksinimli öğrencinin eğitim öğretim sürecinin öğretmen tarafından uygun ve özellikle çocuğun gereksinimlerini karşılama boyutunda nitelikli gerçekleştirildiğinin ortaya çıktığı söylenebilir. İşitme kayıplı çocukların, işitme kaybından dolayı erken çocukluk döneminde dil ve iletişim becerilerinde desteğe gereksinimi olduğu alanyazında belirtilmektedir (Gürgür, 2013; Moeller, 2000). Odak öğrencinin işitme kaybına sahip olduğu düşünüldüğünde, bu sonucu destekler nitelikte gerçekleştirilen saha gözlemleri bulgularında öğretmenin odak öğrencinin dil becerilerini desteklemek üzere ses taklitleri, sözcük ve cümle tekrarı yaptırdığı, tek basamaklı yönergelerde bulunduğu, dinleme çalışmaları yaptığı, genişletmeler kullanarak ve düzetmeler yaparak

öğrenciye model olduğu belirlenmiştir. ÖERM'de izleme ve değerlendirmede kayıt sisteminin alanyazında ifade edilen biçimde yürütülmediği görülmekte, bunun sonucu olarak öğrencinin eğitsel amaçlarının belirlenmesini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Destek hizmet sürecinde aile beklentileri ve RAM raporları ile öğrenci performansının uyuşmamasından kaynaklı yaşanan sorunların, planlama sürecini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Aile beklentilerinden kaynaklanan sorunlar ise kurumda aile katılımı çalışması olarak gerçekleştirilen ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri ve veli ile bilgilendirme notu paylaşımları ile önlenmeye çalışılmaktadır.

Destek hizmet sürecine aile katılımına yönelik bulgular incelendiğinde ise aile katılımının gerekli olduğu yönünde görüşler olmasına rağmen, bu düşüncenin destek hizmet sürecinin sadece eğitimin uygulanması ve değerlendirilmesi boyutuyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Öte yandan destek hizmet sürecinde çeşitli biçimlerde aile katılımı çalışmaları gerçekleştirildiği söylenmesine karşın süreçte aile katılımına ilişkin gerçekleştirilen tek çabanın ders sonu bilgilendirme görüşmeleri ve bilgilendirme notları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu aile katılımı çalışmaları incelendiğinde ise bilgilendirme görüşmelerinin içeriğinde odak öğrenciye ilişkin çeşitli bilgilerle birlikte ev ortamına yönelik çalışmalara ilişkin paylaşımlarda bulunulduğu ve bu bilgilendirmenin kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgilendirme notlarının verildiği belirlenmiştir. Fakat bu notlarda detaylı bilgilere yer verilmediği, görüşmelerin özeti niteliğinde olduğu, mevcut uygulamada paylaşılan içeriğin, notun ifade edilen amacını karşılamada yetersiz olduğu söylenebilir. Bilgilendirmelerin amacı doğrultusunda ev ortamında yapılan çalışmaların yine ders sonu bilgilendirme görüşmelerinde olduğu gibi veliye birebir sorular sorularak takip edildiği belirtilmesine rağmen bu konuda herhangi bir soru sorulmadığı, ev ortamındaki çalışmalara yönelik takibin sadece veli paylaşımlarıyla sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgilendirmelerin yeterli olduğu yönünde bulgulara ulaşılmasına rağmen görüşmelerde ve gözlemlerde bilgilendirmelerin velinin ev ortamındaki gereksinimlerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Velinin bilgi ihtiyacını karşılamak için ise öncelikli olarak İÇEM'i tercih ettiği fakat kurumdan da gerektiğinde bilgi alabildiği görülmüştür.

Sonuç olarak odaklanılan kurumda okul öncesi yaştaki özel gereksinimli öğrencilerin destek hizmet süreci aksaklıklara rağmen yürütülmekte ve bu süreçte yaşanan sorunlar aile katılımı çalışması olarak yapılan ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri ve veli bilgilendirme notları ile önlenmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte

özellikle erken çocukluk döneminde destek hizmet sürecine aile katılımının önemine vurgu yapılmasına rağmen, süreçte yapılan çalışmalar sadece ders sonu bilgilendirme görüşmeleri ve veli ile paylaşılan bilgilendirme notları ile sınırlıdır. Bu bilgilendirmenin yeterli düzeyde sağlanmasında da temelde zamandan kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışmaya, odak kurumda destek hizmet süreçlerine odaklanılarak girildiğini tekrar hatırlatmak gerekir. Bu anlamda en başta destek hizmet sürecine odaklanılarak, süreçteki aile katılımı boyutu anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın başlığında yer alan işitme kayıplı çocuk ifadesi gönüllü katılım ilkesi doğrultusunda bu özelliğe sahip çocuğun ailesinin gönüllü olmasından kaynaklandığını son olarak belirtmek gerekir. Bu anlamda çalışmanın sonuçları başlıkta öyle görünüyor olmasına rağmen, ÖERM'de destek hizmet süreci ve sürece aile katılımı sadece okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocuklara yönelik değil, bu yaş aralığındaki tüm yetersizlik gruplarını kapsayacak şekilde ele alınması gerektiği söylenmelidir. Araştırma süreci sonunda destek hizmet süreci ve sürece aile katılımına ilişkin ulaşılan model şekil 4.1'de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. *Destek Hizmet Sürecine Aile Katılımı*

4.2. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne (ÖERM) devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli bir çocuğa sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının nasıl gerçekleştirildiğinin incelenmesidir. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ÖERM'de gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcıları ise bireysel eğitim öğretmeni, eğitim

koordinatörü, okul öncesi yaşta işitme kayıplı öğrenci ve öğrencinin birincil bakıcısı olan dede ve babaannesidir. Çalışılacak durumun belirlenmesinde de belirtildiği gibi araştırmaya katılmaya gönüllü olan birincil bakıcıların bakımından sorumlu okul öncesi yaştaki öğrencinin işitme kayıplı olmasından dolayı, odak kurumda yürütülen destek hizmet süreci ve sürece aile katılımı işitme kayıplı çocuk üzerinden incelenmiştir (bk. s. 27). Araştırmada veri toplama teknikleri olarak gözlem, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belgeler, araştırmacı günlüğü ve katılımcı bilgi formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, araştırma sürecinde ve sonunda tümevarım yaklaşımına dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda, ÖERM'de yürütülen destek hizmet süreci, destek hizmet sürecinde aile katılımı ve aile katılımı çalışmaları olarak ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri şeklinde üç ana tema elde edilmiştir. Raporun bu bölümde araştırma sürecinin sonunda ortaya çıkan ana tema ve alt temalar, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış çıkarımlar ve elde edilen sonuçlar alanyazın ile desteklenerek tartışılmıştır.

4.2.1. ÖERM'de yürütülen destek hizmet süreci

Gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularında görülebileceği gibi analiz sonucunda ortaya çıkan ilk tema ÖERM'de yürütülen destek hizmet süreci ile ilgilidir. Odaklanılan ÖERM'de öğrencinin ilk kaydının öncelikli olarak kurumun eğitim koordinatörü ya da psikoloğu tarafından yapılan ilk görüşme ile başladığı belirlenmiştir. Ayrıca bu görüşmelerde ailelerle görüşüldüğü ve kurumun işleyişi konusunda bilgi verildiği bulunmuştur. Bu bilgilendirme görüşmesinin içeriği ise, yasal haklar, servis kullanımı, haftalık seans saatleri şeklinde olmuştur. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak ÖERM'de özel gereksinimli bir çocuğun kuruma kayıt etmek sürecinde bir sistematiklik olduğu sonucuna varılabilir. Varılan sonuç alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda öne çıkan ailelerin yasal hakları ve çocuklarının eğitim süreci ile ilgili bilgilendirme gereksinimi olduğu sonuçlarıyla desteklenebilir (Carr, 2000; Çetin, 2004; Plunge ve Kratochwill, 1995; Şanlı, 2012; Yıkmış ve Özbey, 2009). Bu doğrultuda odaklanılan ÖERM'de ailelerin sistematik şekilde bilgilendirme gereksinimlerinin karışlandığı söylenebilir. Bu sistematikliğin bir kanıtı da katılımcıların ilk görüşmede bilgilendirme içeriğinin yer aldığı standart bir form kullanıyor olmalarıdır.

Elde edilen bulgularda ayrıca odaklanılan ÖERM'de ailelerle ilk görüşme sırasında aile katılımının önemsendiğine ilişkin kanıt elde edilmiştir. Buna göre ailelere

öncelikle süreçte katılımlarının beklendiğinin açıklandığı bulgularda net olarak görülebilir. Buna göre katılımcılar ailelerden süreçte çocukları ile ilgili kurum personeline (koordinatör veya öğretmen) geri bildirim vermeleri gerektiğini söyledikleri bulunmuştur. Bunun gerekçesini katılımcı eğitim koordinatörü eğitim sürelerinin yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulardan özellikle kurum eğitim koordinatörünün ailenin sürece katılımının öneminin farkında olduğu sonucuna varılabilir. Varılan bu sonucu destekler nitelikte alanyazında sıklıkla özel gereksinimli çocuklara sunulan her türlü hizmetlere ailelerin katılımının önemli olduğu, mutlaka işbirliği kurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Bowe, 2007; Hooper ve Umansky, 2004; McGahee vd. 2001; Turnbull, Beegle ve Stowe, 2001).

Bulgular ile ilgili bu kısma kadar ilk kayıt ve aile katılımının önemine ilişkin ulaşılan sonuçlar ile birlikte aynı zamanda ilk görüşmeler sürecinde odaklanılan ÖERM'de aile katılımının nasıl sağlandığına ilişkin bazı stratejilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar ilk görüşmede ailelerin süreçte çocuklarıyla gerçekleştirilen çalışmaları gözlem camlarından izleyebileceklerinin açıklanmasıdır. Bu gözlemlerin de belirli kuralları olduğu ve bu kuralların gözlem camlarının yanında yazılı olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Aile katılımına yönelik izlenen bir diğer strateji de aile ile öğretmen arasında işbirliğini destekleyecek bir "*iletişim defteri*"nin kullanılıyor olmasıdır. Gelinen bu noktada elde edilen bu sonuçların odaklanılan ÖERM'in eğitim koordinatörünün beyanına dayalı olduğunu belirtmek gerektir. Nitekim aile katılımına yönelik izlendiği belirtilen bu stratejilerin ne kadar uygulandığı, etkilerinin ne olduğu ve farklı stratejilerin kullanılıp kullanılmadığına yönelik bulgular karışıklık yaratmamak adına tartışmanın bu kısmında ele alınmamıştır. Çalışmanın odak konusu olması nedeniyle bu konu tartışmanın ilerleyen kısmında tekrar irdelenmiştir.

İlk kaydı takiben ÖERM'de kaydı yapılan öğrencinin ilk eğitsel değerlendirmesinin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. İlk değerlendirmeye ilişkin öncelikli olarak dikkat çeken bulgu değerlendirmeyi gerçekleştirecek öğretmene ilişkin olmuştur. Eğitim koordinatörü ilk değerlendirmenin alan mezunu öğretmenler tarafından yapılmasını istediğini belirtmiştir. Bununla birlikte kurumun eğitim koordinatörü her öğretmenin ilk değerlendirmeyi yapabilecek yeterlilikte olmasını beklediğini, bu yeterliğe sahip olmayan öğretmenlere ise kendisinin hizmet içi eğitim verdiğini ifade etmiştir. Bu bulgulardan eğitim koordinatörünün kurumda çalışan alan dışı öğretmenlerin ilk değerlendirmeye ilişkin yeterliliğe sahip olmadıkları düşüncesini

akla getirmiştir. Bu düşünceyi destekler nitelikte Çetin'in (2004) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları kurumlarda özel eğitim alanı dışında mezun olup çalışan öğretmenlerin, öğrenci performansını değerlendirme ve belirlemede yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda varılan sonuç ile alanyazında yer alan araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü sonucuna varılabilir.

Odaklanılan ÖERM'de eğitsel değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen ilk değerlendirme faaliyetinin ayrıca öğrencinin geldiği saatte boşta olan bir öğretmen tarafından gerçekleştirildiği saptanmıştır. Halbuki bulgularda ilk değerlendirmeyi yapacak kişinin öncelikli alan uzmanı olması ve çocuğa ders verecek öğretmen olması şeklinde sonuçlar da elde edilmiştir. Değerlendirmenin boşta olan öğretmen tarafından yapıldığı bulgusu ile birlikte süreçte araştırmacının katılımcı öğretmen ile görüşme taleplerinde bulunduğunda sıklıkla öğretmenin çalışma yoğunluğu sebebi ile randevulaşmakta zorlandığı zamanlar olduğu bulgulardan görülebilir. Bu sonucu destekler nitelikte Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016) ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin iş yükünün azaltılması yönündeki önerilerinden bahsetmişlerdir. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin kurum işleyişi içerisinde yoğun oldukları ve ilk değerlendirmenin rastgele bir öğretmen tarafından gerçekleştirildiğinin göstergeleri olarak kabul edilebilir. Değerlendirmenin rasgele bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi akla eğitsel değerlendirmenin ne kadar etkili yapıldığı, değerlendirme sonuçlarının öğrencinin gereksinimlerini ne kadar yansıttığı ile ilgili soruları akla getirmiş olduğu söylenebilir.

Eğitsel değerlendirme sürecinde çeşitli kaynaklardan yararlanılması ve sürecin tüm aşamalarına ebeveynlerin dahil edilmesi alanyazında sıklıkla önerilmektedir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011; Isaacson, 1996). Gerçekleştirilen araştırmada ilk değerlendirmede form ya da araç kullanılmadığı, değerlendirmelerin formel olmayan yöntemler ile gerçekleştirildiği saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin takip edeceği programa ait hazır araçlar olması halinde bu araçların kullanıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular odaklanılan ÖERM'de eğitsel değerlendirme sürecinde çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanılmadığını göstermektedir. Odaklanılan ÖERM kapsamında değerlendirmede form kullanılmamasının nedenlerinin ise zaman alması, uygulayıcının işini zorlaştırması ve benzer testlerin zaten Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılması olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguların neden formal değerlendirmenin yapılmadığının gerekçeleridir. Ancak bunların gerekçelerden çok

bahane olarak algılanabileceğini belirtmek gerekir. Çünkü eğitsel değerlendirme ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların (Yanık, 2016; Yılmaz, 2016) sonuçları düşünüldüğünde, RAM'larda eğitsel değerlendirmenin yapılamadığı ve RAM raporlarının çocukların eğitim süreçlerini planlamada işlevsel olmadığı ortaya konmuş durumdadır. Ayrıca formal değerlendirmenin neden çok zaman aldığı ve uygulayıcının işini zorlaştırdığı da anlaşılamamıştır. Muhtemeldir ki bu düşüncelerin kaynağı katılımcı eğitim koordinatörünün psikolog olması ve ilk değerlendirme sürecinde psikolojik testlerin uygulanması gerektiğini düşünmesidir.

Katılımcıların eğitsel değerlendirme için formal olmayan yöntemleri kullandıkları bulunmuştur ve bazen bu yöntemlerin daha işlevsel olabileceğinin de unutulmaması gerektiği söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte Yılmaz (2016), gerçekleştirdiği araştırmada eğitsel değerlendirmede kullanılan standart değerlendirme formlarının işlevsel olmadığı yönünde bir bulgu rapor etmiştir. Bu bağlamda elde edilen araştırma bulgusunun alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Değerlendirme araçlarında yaşanan bu sorunun önüne geçilebilmesi kullanımı zaman almayan, kolay ve işlevsel araçların envantere dahil edilmesi ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan değerlendirme yöntemi ile birlikte önemli bir bilgi kaynağının aile olduğu yönündeki alanyazında var olan vurguları göz ardı etmemek gerekir (Fiscus ve Mandell, 2002; Spinelli, 2000). Bu vurgulara rağmen odaklanılan ÖERM'de ailelerin bilgi kaynağı olarak kullanılmadıkları bulunmuştur. Gerekçeleri ne olursa olsun eğitsel değerlendirme sürecine ailenin dahil edilmiyor oluşunun yine öğrenci gereksinimlerinin ne kadar doğru belirlendiğinin sorgulamasını beraberinde getirdiği söylenebilir. Bu noktada ayrıca katılımcı koordinatör eğitsel değerlendirme ile ilgili aileyle işbirliği kurduğunu ancak sadece yarı yapılandırılmış olarak adlandırdığı bir değerlendirme raporunu aileye ilettiğini belirtmiştir. Bu bulgu koordinatörün aile katılımını sağlamanın ne kadar önemli olduğu konusunda pek de olumlu yönde bir bakış açısına sahip olmadığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Elde edilen bu sonuçlar alanyazındaki aile katılımının okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara yönelik sunulacak veya sunulan hizmet süreçlerinin her adımı için söz konusu olduğu vurgusu ile ters düşmektedir (Bailey, 2001; Mahoney vd., 1998; Turnbull, Beegle, ve Stowe, 2001). Dolayısıyla ailelerin katılımının çocuklarının değerlendirilmesi, hizmetin planlanması ve uygulanması boyutlarının her birinde önemsenmesi gerektiği belirtilmektedir.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkımda Kanun Hükmünde Kararname ile özel gereksinimli öğrencilere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanması zorunlu kılınmıştır (1997). Bunun yanı sıra Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde de (2013) ÖERM'lerde destek hizmet sürecinde oluşturulan BEP geliştirme birimi tarafından öğrencinin bireysel eğitim planlarının hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonunda odak ÖERM'de, BEP'lerin hazırlanmadığı bunun yerine hazırlanan tek dokümanın Performans Takip Çizelgesi (PTK) olarak adlandırılan evrak olduğu belirlenmiştir (Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Bu bulgunun tam tersine ÖERM'lere odaklanarak gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda Altınkurt (2008), ÖERM'lerde öğrencilere yönelik BEP'lerin düzenli olarak hazırlandığı ve kullanılmasında herhangi bir sorun yaşanmadığını ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgu ile alanyazında yer alan bu araştırmanın sonuçlarının örtüşmediği görülebilir. Diğer yandan araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte BEP hazırlama ve uygulama konusunda sorunlar yaşandığını ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçlarından bahsedilebilir (Çetin; 2004; Yıkmış ve Özbey, 2009). Özetle ÖERM'lerde BEP hazırlama ve uygulama konusunda önemli sorunlar olduğu sonucuna varılabilir. Diğer yandan BEP konusunda odaklanılan kurumda PTK kullanılarak bir çözüm bulunduğundan bahsedilmesi gerekir. Bu noktada alanyazınla birlikte düşünüldüğünde ÖERM'lerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle öğrencilere yönelik BEP hazırlamak yerine planlama ile ilgili kendilerine özgü çözüm yolları ürettikleri sonucundan bahsedilebilir. Bu araştırmada odaklanılan ÖERM'de BEP yerine PTK kullanılıyor olduğu görülebilir.

Elde edilen önemli bir bulgu ise eğitim öğretim sürecinde, PTK'ların yol gösterici olmasına rağmen her zaman çizelgelerde yer alan plana uyulmadığıdır. Daha açık bir ifade ile odak öğrenci ile çalışıldığı belirtilen ve saha gözlemleri ile de teyit edilen amaçların tümünün PTK'larda yer almadığı görülmüştür. Örneğin; öğretmenin amaçları arasında sıraladığı ve saha gözlemlerinde de çalışıldığı tespit edilen dil becerilerine ait *"Sesin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etme"* amacının PTK'da yer almadığından bulgularda bahsedilmektedir. Bununla birlikte saha gözlemlerinde öğrencinin renkler, zıt kavramlar gibi bilişsel becerilerin desteklenmesine gereksinimi olduğu, öğretmenin ise bu kavramları amaç olarak almadığını belirtmesine rağmen derslerde bu kavramlara değindiği gözlenmiştir. Bu durum PTK'larda öğrenci gereksinimlerinin tümüne yer verilmediği ve bazı amaçların süreç içinde günlük kararlarla belirleniyor olduğu

ihtimalini akla getirmiştir. Bunun aslında doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilk değerlendirme ve PTK'lar ile ilgili ulaşılan sonuçlar bir arada düşünüldüğünde başlangıçtan itibaren öğrencilerin gereksinimlerinin tam olarak belirlenmemiş olduğu ve PTK'larda yer alan amaçların öğrenci gereksinimlerini tam olarak yansıtmadığına ilişkin bir sonuçtan bahsedilebilir.

Araştırma kapsamında ilk değerlendirme ve eğitim öğretim süreçlerinin planlanması ile birlikte gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin saha gözlemlerinden önemli bulguların olduğu raporda görülebilir. Bu noktada planlamadaki sorunlara rağmen odak öğrencinin eğitim öğretim sürecinin öğretmen tarafından uygun ve özellikle çocuğun gereksinimlerini karşılama boyutunda nitelikli gerçekleştirilmiş olduğunun ortaya çıktığı söylenebilir. Bu noktada odak öğrencinin işitme kayıplı olduğunu hatırlatmak gerekir. Bu çocukların ise işitme kayıplı olması nedeniyle erken çocukluk döneminde dil ve iletişim becerilerinde desteğe gereksinimi olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Gürgür, 2013; Moeller, 2000). Bu sonuçlara paralel olarak gerçekleştirilen saha gözlemleri bulgularında öğretmenin odak öğrencinin dil becerilerini desteklemek üzere ses taklitleri, sözcük ve cümle tekrarı yatırdığı, tek basamaklı yönergelerde bulunduğu, dinleme çalışmaları yaptığı, genişletmeler kullanarak ve düzetmeler yaparak öğrenciye model olduğu gözlenmiştir.

Derslerin planlanmasına yönelik kurumun öğretmenlerden beklentisinin ders öncesinde amaçlara uygun materyalleri hazırlayarak derse girmeleri olduğu belirlenmiştir. Derste kullanılacak materyallerin ders öncesinde öğretmen sandalyesinin yanında hazır bulunduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgu sonucunda bu hazırlığın derslerin sistematik bir biçimde yürütülmesini sağladığı, derslerin işlenişine yardımcı olduğu, ders sürelerinin verimli kullanılmasını sağlayarak derslerin etkililiğini artırdığı söylenebilir.

Derslerin planlanmasının boyutları arasında etkinliklerin belirlenmesi ve materyal seçiminin de yer aldığı bulunmuştur. Etkinlerin çalışılan amaçlar doğrultusunda belirlendiği, bu etkinliklerin ve etkinliklerde kullanılacak materyallerin seçiminde ise geniş sohbet aralığı sunmasının, öğrencinin yaş düzeyi ve ilgisinin dikkate alındığı belirlenmiştir. Alanyazında etkinliklerin çocukların öğrenmelerini destekleyici, ilgilerini çeken ve farklı konular üzerinde iletişim fırsatları sunan, öğretmenin hazırladığı ya da öğrenci ile birlikte hazırlanan her türlü faaliyet, çalışma ya da oyun olduğu belirtilmektedir. Bu etkinliklere ise oyun etkinlikleri, çocuğun başlattığı etkinlikler,

hikaye kitaplarındaki, sıralı resim ya da tek resimlerdeki olaylar hakkında sohbet etme gibi planlı etkinlikler gösterilmektedir (Girgin, 2001). Bu doğrultuda öğretmenin derslerde odaklandığı dil becerilerine yönelik amaçlara uygun olarak ve öğrencinin dikkatini çekecek düzeyde sıralı kart, hikaye kitabı ve tek kart bakma gibi planlı etkinlikler ve oyun temelli etkinlikler gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Bununla birlikte derslerde öğretmenin öğrencinin başlattığı etkinlikleri sürdürdüğü gözlenmiştir. Öğretmenin gerçekleştirdiği sınıf içi uygulamalara yönelik bulguların bu bağlamda alanyazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Destek hizmet sürecinde ilişkin elde edilen bir bulguda izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesi ile ilgilidir. Bu faaliyetlerin ders içi değerlendirmeler ve ders sonu birebir görüşmeler yoluyla ailelerden alınan görüşlerle yürütüldüğü saptanmıştır. Alanyazında öğrenci performansına ilişkin bilgi kaynaklarının çeşitlendirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bilgi kaynaklarının çeşitliliği gerçekleştirilecek olan planlama faaliyetlerinin etkililiğinin artmasına hizmet edecektir (Özyürek, 2015). Bu iki durum ayrı ayrı ele alındığında ders sonu veli bilgilendirme görüşmelerinde aileye öğrenci performansına ilişkin herhangi bir sorunun yöneltilmediği, velinin öğrencinin ev ve devam ettiği diğer kurum olan İÇEM'deki performansına ilişkin bilgi paylaşımında bulunduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bu bulgular izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde kullanıldığı ifade edilen bilgi kaynaklarının yetersiz olduğu, var olan bilgi kaynaklarının ise etkili kullanılmadığı biçiminde yorumlanabilir.

İzleme ve değerlendirme faaliyetleri ile ilgili ortaya çıkan bir diğer önemli nokta ÖERM'deki kayıt sisteminin yeterli olmamasıdır. Takip edilen program ve destek hizmet sunan öğretmenin teorik bilgisi doğrultusunda öğretmenlerin kayıt formu kullandığı da dile getirilmiştir. ÖERM'de alanyazında ifade edilen değerlendirmelerin büyük oranda gerçekleştirilmediği, yalnızca aylık değerlendirmelerin kayıt altına alındığı görülmüştür. Buna karşın alanyazında öğrencilerin ders değerlendirmesi ve performans değerlendirmesi gibi pek çok farklı aralık ve biçimde gerçekleştirilmesi ve kayıt altına alınması gerektiği ifade edilmektedir (Özyürek, 2015). Ancak odak ÖERM'de kayıt sisteminin alanyazında ifade edilen biçimde yürütülmediği görülmekte bunun sonucu olarak öğrencinin eğitsel amaçlarının belirlenmesini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Destek hizmet sürecinde elde edilen bulgulardan biri de yaşanan sorunlara yöneliktir. Bu doğrultuda yaşanan sorunlardan dikkat çekenlerin RAM raporu ile

öğrenci performansının ve öğrenci performansı ile veli beklentisinin uyuşmaması olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu sorunların derslerin planlanması sürecini olumsuz etkilediği görülmüştür. Alanyazına bakıldığında, Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016), gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla benzer şekilde RAM değerlendirmelerinin çocukların düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte eğitim koordinatörü de RAM raporlarının çoğunlukla kullanılamadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda RAM değerlendirmelerinin çocukların performansına uygun olarak daha özenli olarak hazırlamaları gerektikleri önerilebilir. Sorunların bir diğer kaynağının ise veli beklentileri ve öğrenci performansı arasındaki uyuşmazlık olduğu görülmüştür. Bu uyuşmazlığın nedenine yönelik olarak öğretmen, öğrencinin aktivite hızı ile öğrenci başarısının benzerlik göstereceği düşüncesinden kaynaklandığı, eğitim koordinatörü ise, bu durumun ailenin stresle baş etme yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Bu sorunu önlemek adına ise ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri yapıldığı ve veli bilgilendirme notu hazırlandığı belirlenmiştir. Bilgilendirme görüşmeleri ve notlarının alanyazında aile katılımı kapsamında, aile-uzman işbirliğini gerçekleştirmek adına yapılması önerilen etkinlikler arasında yer aldığı görülmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003; Heward, 2013; Sönmez, 2010). Bu doğrultuda aile katılımı çalışmaları aracılığıyla kurumda yaşanan sorunların önlenmeye çalışıldığı söylenebilir.

Gelinen bu noktada, çalışmanın odak konusu olan ÖERM'de aile katılımına ilişkin elde edilen bulguların tartışılması yerinde olacaktır.

4.2.2. Destek hizmet sürecine aile katılımı

Destek hizmet sürecinde aile katılımına yönelik elde edilen bulgulara göre, öğretmenin ve koordinatörün görüşleri, aile katılımının destek hizmet sürecinde gerekli olduğu yönündedir. Diğer taraftan, planlama, eğitim süreci ve değerlendirme süreçlerinden oluşan destek hizmet sürecinde, ailenin katılımının gerekli olduğu yönündeki görüşlerin bu aşamalara göre farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen planlama sürecinde ailenin yer almaması gerektiğini, eğitim koordinatörü ise planlama aşamasında ailelerin fikren yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenin bu düşüncesini ailenin isteklerinin gerçekçi olmamasıyla gerekçelendirmiştir. Marchini (2011), aile katılımı odaklı hizmet içi eğitimin öğretmenlerin, aile katılımına ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin aile katılımına ilişkin hizmet içi eğitim almalarının, planlama sürecinde aile katılımına

yönelik görüşlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretmenin ve eğitim koordinatörünün görüşlerinin izleme ve değerlendirme faaliyetlerine aile katılımının sağlanması yönünde olduğu görülmektedir. Ailenin eğitim sürecine katılımına yönelik görüşler, odak ÖERM'de yapılan çalışmaların ev ortamında devam ettirilmesi, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde ise öğrencinin performansına ilişkin aileden bilgi alınması şeklindedir. Bu noktada izleme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütme çalışmalarından birinin de, aileden bilgi almak olduğu ancak öğretmenin bu doğrultuda aileye herhangi bir soru yöneltmediği raporun önceki bölümünde tartışılmıştır. Erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde aile katılımına ilişkin alanyazında aile katılımının kapsamlı bir konu olduğu, ailenin planlamadan değerlendirmeye kadar sürecin her aşamasında yer alması gerektiği ifade edilmektedir (Bailey, 2001; Mahoney vd., 1998). Öğretmenin planlama aşamasında aileyi sürece dahil etmek istememesinin alanyazınla çeliştiği açık bir biçimde görülmektedir. Alanyazında aile katılımının okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuğun eğitimini ve gelişimini olumlu yönde etkilediği yönündeki bilgiler ışığında (Calderon, 2000; McGahee vd. 2001; Miedel ve Reynolds 1999) bu durumun özel gereksinimli öğrencinin destek hizmet sürecini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Sonuç olarak katılımcıların aile katılımını destekler nitelikte görüşleri olmasına rağmen, bu görüşlerin, alanyazında belirtilen aile katılımına ilişkin bilgilerle uyuşmadığı ve katılımcıların aile katılımına yönelik görüşlerinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Alanyazında nitelikli uzman aile iletişiminin alt boyutlarından birisinin iletişim becerisi olduğu, eğitim hizmetlerinin niteliğinin arttırılmasında aile ile kurulacak etkili iletişimin gerekliliği vurgulanmaktadır (Blue-Banning, vd. 2004; Heward, 2013; Gürgür, 2017). Gerçekleştirilen araştırmada da eğitim koordinatörü kurumda çalışmaya başlayan öğretmenlerin gerekli iletişim becerilerine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden beklenen yeterlilikleri yönelik ise kurumda hizmet içi eğitim sunduğunu bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmen aldığı lisans eğitiminin aile katılımını sağlamda yeterli olduğunu ve lisans eğitiminde edindiği bilgileri uygulamada kullandığını belirtmiştir.

Aile katılımına yönelik elde edilen bulgulardan biri de aile katılımını sağlamaya yönelik önerilerdir. Bu doğrultuda getirilen önerilerin kurum tarafından aile görüşmeleri yapılması, ailelere psikolojik destek sağlanması ve aile eğitimleri yapılması olduğu

görülmüştür. Burada dikkat çeken nokta aile katılımı için sunulan önerilerin kurumda yapıldığı ileri sürülen çalışmalarla benzerlik göstermesidir. Öğretmen kurum tarafından aile görüşmeleri yapılabileceğini, mevcut durumda bu görüşmelerin yapıldığını, fakat her ailenin katılım göstermediğini bunun nedeninin ise aile özellikleri ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu özellikleriyse öğretmen, ailelerin sosyo-ekonomik durumu, yaşantısı, çocuk sayısı gibi çeşitli etmenler olarak örneklendirmiştir. Alanyazında da ailelerin sahip olduğu eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, çalışma saatleri, sosyo-kültürel özellikleri, mesleki statüleri gibi değişkenlerin aile katılımı üzerinde etkili olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Dogaru, 2008; Hyassat, 2016; Ingber ve Most, 2012; Racine, 2016; Şanlı, 2012). Aile katılımını sağlamaya yönelik getirilen önerilerden bir diğeri olan psikolojik destek sağlanması konusunda eğitim koordinatörünün görüşü, ailelerin süreçle ilgili yaşadığı stresi azaltmak adına psikolojik destek sağlanabileceği yönündedir. Eğitim koordinatörüyle benzer biçimde aile de psikolojik destek sağlanması yönünde öneride bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında, ÖERM'lerde ailelerin rehberlik ve danışma hizmetlerine gereksinimi olduğu, bu doğrultudaki hizmetlerin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir (Antmen, 2010; Sağıroğlu, 2006). Bu anlamda araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Aile katılımına yönelik getirilen son öneri olan aile eğitimleri yapılmasına ilişkin ise, aile ve eğitim koordinatörü benzer şekilde, ailelerin destek hizmet sürecine aktif katılımları için aile eğitimi verebileceği yönünde önerilerini ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu destekler şekilde Yıkmış ve Özbey (2009) anne baba eğitimlerinin sağlanması yönünde bulgu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (2013) ailenin destek hizmet sürecine aktif olarak katılmasının sağlanmasında ÖERM'lerde aile eğitimi ve danışmanlığı sağlandığı belirtilmektedir. Bu kapsamda ilgili yönetmeliğin önemli bir ibaresinin mevcut durumlarda yerine getirilmediği sonucuna varılabilir.

Elde edilen önemli bulgulardan biri de destek hizmet sürecinde yapılan aile katılımı çalışmaları ile ilgilidir. Bu kapsamda odak ÖERM'de öğretmen tarafından aile eğitimleri, ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri yapıldığı, veli ile bilgilendirme notu paylaşıldığı ve eğitim koordinatörü tarafından üç aylık toplantıların yapıldığı belirlenmiştir. Burada dikkat çeken nokta yapıldığı ileri sürülen çalışmalar ile aile katılımını sağlamaya yönelik sunulan önerilerin benzerlik göstermesidir. Bu doğrultuda eğitim koordinatörü ve velinin öneri olarak sunduğu aile eğitimlerinin kurumda aile çalışmaları kapsamında yapılan çalışmalardan biri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla

odak kurumda öğretmen tarafından yürütülen çalışmalar hakkında eğitim koordinatörünün yeterli bilgisi olmadığı çıkarımı yapılabilir. Diğer taraftan aile eğitiminin farklı türde uygulamaları barındırdığı belirtilmektedir. Bu kapsamda temel yaklaşımlar altında, aile eğitimi uygulamalarının amacı ailelere gereksinimleri konusunda bilgi sağlamak olabileceği gibi ailelere çocukları ile nasıl çalışılacağının öğretilmesi de olabilmektedir (Özdemir, 2010). Dolayısıyla öğretmen tarafından kurumda yapıldığı belirtilen aile eğitimlerinin öğretici amaçlı olduğu, veli ve eğitim koordinatörünün önerilerinin ise bilgi sağlama amacıyla bu eğitimlerin yapılması yönünde olduğu söylenebilir. Varılan bu sonuca eğitim koordinatörü ve velinin ifadeleri desteklemektedir. Bu doğrultuda odak kurumda aile katılımı çalışması olarak yapılan aile eğitimlerinin yapılma nedeninin öğrencilerin küçük yaşta olmaları ve ailelerin evde nasıl tekrar yapacaklarını bilmemeleri olduğu, aile eğitimi sunulan öğrenci bireysel olarak çalışmaya uygun olduğunda ise aile eğitimlerinin sonlandırılarak veli bilgilendirmeleriyle aile katılımının sağlanmaya çalışıldığı belirtilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda aile katılımlarının okul öncesi eğitim dönemi boyunca düzenli olarak verilmediği sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler arasında yer alan ve odak kurumda gerçekleştirildiği belirtilen bir diğer aile katılımı çalışması olan üç aylık toplantıların içeriğinde ise, öğrencinin kurum ve ev ortamına yönelik performansına ilişkin bilgi paylaşıldığı belirlenmiştir. Öte yandan aile, kurum tarafından yapıldığı öne sürülen üç aylık toplantılarından haberdar olmadığını, sadece ders sonu bilgilendirme görüşmeleri yapıldığını ve bilgilendirme notu verildiğini ifade etmiştir. Benzer biçimde öğretmen de, daha önce ifade edildiği üzere, toplantılara her ailenin katılmadığını dile getirmiştir. Bu noktada üç ayda bir yapıldığı belirtilen toplantıların tüm velilerle gerçekleştirilmediği söylenebilir. Bulgular doğrultusunda yapıldığı öne sürülen üç aylık toplantıların ve aile eğitimlerinin yapılmasında sorunlar olduğu bununla birlikte elde edilen bulgulardan odak kurumda aile katılımı çalışmalarının aktif olarak ders sonu bilgilendirme görüşmeleri ve bilgilendirme notları ile sağlanmaya çalışıldığı sonucuna varılabilir. Bu sonuca araştırmacının saha gözlemleri kanıt oluşturmaktadır. Sonuç olarak odak ÖERM'de aile katılımı kapsamında çeşitli çalışmalarının yapıldığı belirtilmesine rağmen okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuğun destek hizmet sürecine aile katılımına ilişkin tek çabanın bilgilendirmeler olduğu görülebilmektedir. Tam bu noktada aile katılım çalışması olan bilgilendirme notlarının iletişim defterleri aracılığıyla sağlandığının ifade edildiğini

tekrar hatırlatmak gerekir. Kullanıldığı ileri sürülen iletişim defterlerine öğretmenlerin yanı sıra ailelerin de not yazabildiği belirtilmiştir. Alanyazında da iletişim defterlerinin her iki tarafında iletişim kurması amacıyla kullanımının daha etkili olacağı ifade edilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003). Bu anlamda iletişim defteri kullanımı alanyazınla örtüşmesine rağmen, odak kurumda bilgilendirme notlarının not kağıtlarına yazıldığı, iletişim defterlerinin aktif olarak kullanılmadığı görülmüştür.

Varılan bu noktada odak ÖERM'de aile katılımı çalışmaları olarak sürdürülen ders sonu bilgilendirme görüşmeleri ve not kağıtları biçiminde verilen bilgilendirme notlarına ilişkin bulguların tartışmasına yer verilmesinin uygun olacağı söylenebilir.

4.2.3. Aile katılımı çalışmaları olarak ders sonu veli bilgilendirme görüşmeleri

Alanyazında ebeveyn öğretmen görüşmelerinin yaygın olarak kullanılan bir aile katılımı çalışması biçimi olduğu, bu görüşmelerin bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. Bu toplantıların planlı olarak gerçekleştirilebileceği gibi, doğaçlama olarak da gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003; Sönmez, 2010). Odaklanılan kurumda da aile bilgilendirme görüşmelerinin her ders bitiminde birebir görüşmeler şeklinde gerçekleştirildiği ve kurumun giriş kat koridorunda yapıldığı gözlenmiştir. Gerçekleştirilen ders sonu bilgilendirme görüşmelerinin içeriğindeyse derste yapılan etkinlikler, çalışılan amaçlar, öğrenci performansı, evde yapılacak çalışmalar ve evde yapılacak çalışmaların nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili paylaşımda bulunulduğu, bununla birlikte takip eden derslerde yer verilecek etkinlikler ve çalışılacak amaçlar ile ilgili de paylaşımda bulunulduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda odak kurumda gerçekleştirilen aile bilgilendirme görüşmelerinin içeriği ile alanyazında ifade edilen aile bilgilendirme görüşmelerinin içeriği örtüşmektedir (Heward, 2013; Sönmez, 2010). Diğer yandan araştırmacı araştırma sürecinde görüşme ortamının uygun olmadığını gözlemlemiştir. Bunun nedenleri ise aynı ortamda farklı öğretmenlerinde diğer velilerle görüşme gerçekleştirmesi ve diğer personellerin de bilgilendirme görüşmesi sırasında veli ile iletişime geçmesi olarak sıralanabilir. Bu durumun görüşmelerin gerçekleştirildiği ortamın kurumun giriş kat koridoru olması nedeniyle bilgilendirme görüşmelerini olumsuz yönde etkileyeceği sonucuna ulaşılabilir. Bilgilendirme görüşmeleri sırasında aileye bilgilendirme notlarının da verildiği görülmüştür. Verilen bu notlarının içeriğinde ise, derste yapılan etkinliklerin isimlerine, öğrenci ders içi

performansına ve çalışılan amaçlara ilişkin bilgilere yer verildiği görülmüştür. Fakat paylaşılan bu notlarda detaylı bilgilere yer verilmediği, görüşmelerin özeti niteliğinde olduğu söylenebilir.

Ders sonunda yapılan bilgilendirme görüşmelerinin yapılma nedeninin çalışmaların ev ortamında tekrar edilmesi olduğu belirlenmiştir. Turan (2012) ailelerin kurumda yapılan çalışmalara yönelik bilgilendirilmesi ve bu çalışmaların evde sürdürmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yapılan bilgilendirme görüşmelerinin alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte bilgilendirme notlarının verilme nedenlerinin ise, bilgilendirme görüşmelerinde paylaşılan bilgilerin somutlaştırılarak kalıcılığını sağlanmak, aynı zamanda kuruma gelmeyen aile üyelerine bilgi ulaştırmak olduğu ortaya konmuştur. Bilgilendirme görüşmelerinde ev ortamında yapılması amacıyla sunulan çalışmaların unutulmaması, bununla birlikte diğer velilerin de yapılacak çalışmalardan haberdar olması adına uygulanan not paylaşma yönteminin yardımcı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, bilgilendirme notlarının içeriğinin, o gün yapılan derste çalışılan amaçların tümünü yansıtmadığı ve eve yönelik önerilerin sadece birkaç notta yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla, her ne kadar notların verilen bilginin kalıcılığını sağlamada işlevsel olduğu düşünülse de, mevcut uygulamada paylaşılan içeriğin notun ifade edilen amacını karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu doğrultuda babaannenin bilgilendirme notlarından ziyade, bilgilendirme görüşmelerinin daha verimli olduğunu dile getirmesi bu çıkarımı destekler niteliktedir.

Alanyazında kurumda yapılan çalışmalar doğrultusunda ev ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin takip edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Turan, 2012). Yapılan araştırmada da öğretmenin ev ortamında yapılan çalışmaları görüşmeler sırasında veliye birebir sorarak takip ettiği ya da velinin kendiliğinden bilgi vermesi aracılığıyla takip ettiği belirlenmiştir. Diğer taraftan gerçekleştirilen görüşmelerde ev ortamında yapılan çalışmalara dair veliye herhangi bir soru yöneltilmediği gözlenmiştir. Bu anlamda kurum tarafından ev ortamındaki çalışmaların takibine yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı söylenebilir. Bununla birlikte ev ortamındaki çalışmalara yönelik takibin sadece veli paylaşımlarıyla sınırlı olduğu sonucuna varılabilir.

Elde edilen bulgulardan birisi de gerçekleştirilen bilgilendirme sürecinde verilen içeriğin yeterli olduğu yönündedir. Bu anlamda öğretmen ve veliler bilgilendirmelerin yeterli olduğunu dile getirmiştir. Babaanne bilgilendirme almak istediği en önemli konunun öğrencinin sınıf içi uyumu ve performansı olduğunu ifade etmiştir.

Gerçekleştirilen bilgilendirme görüşmelerinde velinin ifade ettiği bilgilendirme gereksiniminin karşılandığı dolayısıyla bilgilendirmelerin gereksinimleri karşılar nitelikte olduğu söylenebilir. Diğer taraftan velinin ev ortamında öğrenciyi desteklemek üzere gereksinimlerinin, problem davranışlar ile baş etme ve öğrencinin ilgisini etkinliğe çekme konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Velinin bu gereksinimlerinin olduğu ev ortamında yapılan gözlemlerle de teyit edilmiştir. Bu durumda her ne kadar bilgilendirmelerin içeriğinin yeterliliği noktasında katılımcılar arasında bir uzlaşma olduğu görülse de bilgilendirmelerin velilerin tüm gereksinimlerini karşılamada eksik kaldığı söylenebilir. Bu anlamda halihazırda kurumda yapılan çalışmaların ev ortamında sürdürülmesi amacıyla yapılan bilgilendirmelerin amacına ulaşması için içeriğinin de irdelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda her ne kadar evde yapılacak etkinliklere bilgilendirmelerde örnekler sunulsa da asıl verilmesi gerekenlerin eksik kaldığı düşünülmektedir. Bilgilendirme içeriğinin ailenin gereksinimleri temel alınarak oluşturulması gerektiği sonucuna varılabilir. Vurgulanması gereken bir diğer bulgu da ailenin gereksinimleri konusunda bilgi ihtiyacını odak kurum yerine öğrencinin eğitim almakta olduğu diğer kurum olan İÇEM'den karşılamasıdır. Bu noktada veli bu tercihinin nedenini ÖERM'lerin özel kurumlar olması nedeniyle İÇEM'i daha önemli görmesi olarak açıklamıştır. Diğer taraftan veli, odak ÖERM'den ve öğretmenden memnun olduğu, ÖERM'de sunulan eğitimin odak öğrencinin dil ve sosyal gelişimini olumlu yönde desteklediği yönünde ifadelerde bulunmuştur. Velinin belirttiği gereksinimlerine ilişkin bilgilendirmeleri İÇEM'de yapılan aile eğitimleri sırasında edindiği belirlenmiştir. Velinin bilgilendirme gereksinimlerini karşılamada İÇEM'i tercih etme nedeninin İÇEM'de gerçekleştirilen aile eğitimlerinin aile-öğretmen etkileşiminin yüksek olmasına imkan verecek düzeyde uzun süreli gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. 45 dakika ile bir saat arasında değişen süre ile gerçekleştirilen bu eğitimler sırasında aile ve öğretmenin daha fazla paylaşımda bulunabilecekleri düşünülmektedir. Sonuç olarak İÇEM'de var olan bu uzun süreli iletişim fırsatının ailenin tutumları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Odak kurumda bilgilendirme görüşmelerinin yetersiz kalmasının temel nedeninin zaman sıkıntısı olduğu belirlenmiştir. Veli bilgilendirme görüşmelerinin ders arası olan 15 dakikalık aralarda gerçekleştirilmesi, görüşmelerin hızlı bir şekilde tamamlanmasına neden olmaktadır. 15 dakikalık bu sürenin, öğretmelerin görüşmeler dışında takip eden dersin materyallerini hazırlaması ve kişisel

ihtiyaçlarını gidermesi için yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Yapılan saha gözlemlerinde de ders sonu gerçekleştirilen görüşmelerin iki üç dakika ile sınırlı kaldığı, bu sürede öğretmenin veliye birçok konuda bilgi sunmasına rağmen bilgilerin içeriğinin sınırlı kaldığı, veli ile uzun süreli paylaşımlara olanak tanımadığı gözlenmiştir. Bu noktada odak kurumda da aile eğitimlerinin yapıldığını ancak uzun süreli ve düzenli olarak gerçekleştirilmediğini daha önce tartışmıştık. Dolayısıyla bu kurumlarda da aile eğitimlerinin düzenli olarak sağlanmasının, hem aile tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği hem de ailelerin gerçek gereksinimlerinin tespit edilerek, ailelerin okul öncesi yaştaki öğrencilerin eğitim hizmetlerini daha fazla desteklemesine katkıda bulunulabileceği söylenebilir.

4.3. Öneriler

Araştırma bulgularından ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak tez raporunun bu kısmında önerilere yer verilmiştir. Burada tekrar araştırmanın başlığında yer alan işitme kayıplı çocuk ifadesinin gönüllü katılım ilkesi doğrultusunda bu özelliğe sahip çocuğun ailesinin gönüllü olmasından kaynaklandığını hatırlatmak gerekir. Bu anlamda araştırmanın bulgularına dayalı verilen önerilerin sadece okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocuk bağlamında değil bu yaş aralığındaki tüm yetersizlik gruplarına yönelik olduğu vurgulanmalıdır. Bu bakış açısı ile izleyen alt başlıklar uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler şeklinde yapılandırılmıştır.

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

• ÖERM'lerde eğitsel performans belirleme ve okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini yansıtan uygun BEP'lerin hazırlanmasına yönelik uygulama odaklı kurum geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Çocuğun aylık performansının değerlendirilmesinin ardından bu bilgilerin aile ile paylaşılacağı aylık bilgilendirme toplantıları sistematik ve düzenli yapılabilir.

• Aile bilgilendirmelerinin içeriği aile gereksinimleri dikkatte alınarak düzenlenebilir.

• Aile eğitimlerinin kapsamı genişletilerek süresi içeriğe uygun biçimde düzenlenebilir.

• Kurumlarda bilgilendirme notları ile birlikte iki yönlü iletişime izin veren, daha iyi bir işbirliğine zemin hazırlayabilecek iletişim defterlerinin etkin kullanımı sağlanabilir.

• Kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılımı konusunda bilgi düzeylerinin ve bakış açılarının genişletilmesi amacıyla aile katılımı odaklı hizmet içi eğitimler verilebilir.

• Lisans eğitim programlarında öğretmen adaylarına özellikle erken çocukluk döneminde aile katılımının önemi ve nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik kuramsal bilgi ile birlikte uygulama yeterliliği de kazandıracak düzenlemeler yapılabilir.

4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

• Bu araştırma Eskişehir ilinde, sadece bir ÖERM'de, bir eğitim koordinatörü, bir öğretmen ve bu öğretmenin eğitim verdiği okul öncesi yaştaki işitme kayıplı olan çocuk ve çocuğun birincil bakıcıları olan dede ve babaannesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan daha genel sonuçların elde edilebilmesi için araştırma amacına yönelik benzer çalışmalar farklı özelliklerdeki katılımcılar ve farklı illerde gerçekleştirilmesi gerektiği önerilebilir.

• Gerçekleştirilen araştırmada durum çalışması deseni kullanılarak Türkiye'de okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara yönelik sunulan ÖERM'lerdeki hizmetler ve özellikle aile katılımı detaylı olarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan elde edilen sonuçların sadece odaklanılan bağlam doğrultusunda genellenebileceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla ulaşılan sonuçların genellenebilmesi için daha çok ÖERM'e odaklanılarak nicel paradigmaya dayalı betimsel çalışmaların yapılması gerektiği önerisi verilebilir.

• Bu çalışmada ulaşılan sonuçlarda ÖERM'lerde okul öncesi yaştaki çocuklara yönelik sunulan hizmetler ve bu süreçte aile katılımı boyutlarına etki edebilecek çok yönlü etmenin olduğu görüşmüştür. Söz konusu etmenler odaklanılan konuyla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu noktada daha objektif sonuçlar elde edebilmek adına hizmet süreci ve sürece ailelerin katılımı boyutlarına etki eden değişkenleri belirleyebilmek amacıyla daha geniş bir örneklem belirlenerek neden sonuç ilişkisini ortaya koyacak nicel çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Gerçekleştirilecek böyle bir çalışmanın bu araştırmanın sonuçlarını sağlamlaştıracağı düşünülmektedir.

• Bilimsel çalışmaların gerçekleştirilmesinin nedeni nihayetinde bilgi üreterek bu bilgilerin uygulama alanlarına aktarılmasını sağlamaktır. Bu çerçevede yukarıda yer verilen araştırma önerilerinin ardından bu araştırmalardan elde edilen sonuçların sahaya yansımasını sağlayacak uygulamalı, eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesi gerektiği önerilebilir. Bir eylem araştırmasının aynı zamanda odaklanılan kurum, öğretmen ve uygulamaların geliştirilmesi boyutunda yol gösterici ve işlevsel kılavuzların oluşturulmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

• ÖERM'lerin işleyiş süreci ve bu sürece özellikle aile katılımının nasıl arttırılabileceğine yönelik araştırmalarda göz ardı edilmemesi gereken hizmetin temel sorumlusu öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi geliştirilmeleri süreçlerine odaklanan yine uygulamalara dayalı araştırmaların gerçekleştirilebileceği önerisinin önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G. (2010). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.

Aksoy, A. ve Turla, A. (1999). *Okul-aile işbirliği: Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı.* İstanbul: YA-PA Yayıncılık.

Altınkurt, N. (2008) *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 253-272.

Antmen, N. (2010). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile merkezli hizmetlerin değerlendirilmesi: Ankara-Yeni mahalle örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aral N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı.* (2. Bakı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arslan, İ. G. (2014). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde müşteri memnuniyeti: Muğla-Menteşe örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Azap, S. (2011). *Özel eğitim merkezlerinin amaç, yapı ve süreç açısından veli görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Bailey, D. B. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early intervention and preschool programs. *Journal of Early Intervention,* 24 (1), 1-14.

Başal, M. (2005). Okul öncesi dönemde özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 29-42). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma.* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., Kırcaali-İftar G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin

görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-55.

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

Baykoç-Dönmez, N. ve Şahin, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 51-68). Ankara: Eğiten Kitap.

Benson, P., Karlof, K. and Siperstein, G. (2008). Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. *Autism*, 12 (1), 47-63

Berger, E. H. (2008). *Parents as partners in education. Families and schools working together*. (7th. Ed.). New Jersey:Pearson.

Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-109.

Birkan, B. (2010). Erken çocukluk eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 141-168). Ankara: Kök Yayıncılık.

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. and Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnersships: Construction guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167-184.

Bock, S. J. and Borders, C. (2015). Roles of related professionals in special education. J. P. Bakken and F. E. Obiakor (Eds.), *Interdisciplinary connections to special education: Important aspects to consider (Advances in special education, volume, 30A)* içinde (s. 119-129). Emerald Group Publishing Limited.

Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (5th. Ed.). USA: Pearson.

Bowe, F. G. (2008). *Early childhood special education birth to eight.* (4th ed.). NY: Thomson.

Bryant, D. M. and Graham, M. A. (1993). Models of service delivery. D. M. Bryant and M. A. Graham (Eds.), *Implementing early intervention from research to effective practice* içinde (s. 183-210). New York: Guilford Press.

Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social- emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (2),140-155.

Carr, V. W. (2000). *Perceptions of Parent Involvement in Schools from Families of Children With and Without Special Needs*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ohio: University of Cincinnati.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2012). *Özel Eğitim-2 Özel eğitim uygulamaları*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

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

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th. Ed.) New York: Routledge

Cook, R. E., Klein, M. D. and Tessier, A. (2008). *Adapting early childhodd curricula for children with special needs* (7th ed.). New Jersey: Pearson.

Cortes-Torrado, E. (2000). *Families' perceptions of family-school involment for special need students in rural nortwestern Pennsylvania.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. New York: Columbia University.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th. Ed.) USA: Pearson

Cullata, R. A., Tompkins, J. R. and Werts, M. G.(2008). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (2nd Ed.) New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 5 (1), 35-46.

Çuhadar, S. (2014). Özel eğitim süreci. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 3-30). Ankara: Maya Akademi.

Davey, L. (1991). The Application of Case Study Evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation,* 2 (9), 1-5.

Diken, İ. H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, F., Sucuoğlu, B., Ceber-Bakkaloğlu, H., Günel, M. K. and Kaya-Kara, O. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children,* 25 (4), 346-353.

Dogaru, C. M. (2008). *Applying Theories of Capital to Understand Parent Involvement at School as a Component of Family-School Interaction: The Special Case of Children with Special Needs.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Oregon: Oregon State University.

Ehren, B. J. (2000). Maintaining a therapeutic focus and sharing responsibility for student success: Key to in-classroom speech-language services. *Language, Speech and Hearing in Schools*, 31, 219-229.

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP).* İstanbul: Provizyon Prodüksiyon.

Epstein, J. L. (2010). School/family/Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92 (3), 81-96.

Eripek, S. (2008). Okulöncesi dönemde özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Er-Sabuncuoğlu, M. ve Diken, İ. H. (2010). Türkiye'de erken çocukluk müdahalesi: Güncel durum, zorluklar ve öneriler. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 2 (2), 149-160.

Ertem, Ö. İ. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: Üç sorun ve üç çözüm. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 6 (2), 13-25.

Fantuzzo, J., Tighe, E. and Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology,* 92 (2), 367-376.

Fiscus, D. E. and Mandell, J. C. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (Çev. G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fisher, D., Frey, N. and Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education,* 26 (1), 42-50.

Fitten, L. J. (2011). *An investigation of strategies that promote parent involment in special education.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Minnesota: Capella University.

Fowler, S. A., Yates, T. and Ostrosky, M. M.(2011). Professional development for early childhood intervention: Current status and future directions. S. Eidelman (Ed.), *Early childhood intervention shaping the future for children with special needs and their families* içinde (s. 95-122). California: Praeger.

Gates, J. J. (2014). *A legislative and judicial analysis of individualized education program related services.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ohio: Kent State University.

Girgin, Ü. (2001). Dil gelişim etkinlikleri. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 245-283). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gomby, D. S., Larner, M., Stevenson, C., Lewit, E. and Behrman, R. (1995). Long term outcomes of early childhood programs: Analysis and recomendations. *The Future of Children*, 5 (3), 6-24

Guralnick M. J. and Bruder, M. B. (2016). Early childhodd inclusion in the United States, goals, current status and future directions. *Infants & Young Children*, 29 (3), 166-177.

Gül, S. O. ve Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education,* 1 (1) 46-78.

Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliğine sahip bireyler. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 253-286). Ankara: Maya Akademi.

Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1234-1253.

Gürgür, H. (2017). 6-12 Yaş çocuklarda ailelerle işbirliği. İ. H. Diken (Ed.), *Gelişimsel desteğe gereksinimi olan okul dönemi öğrenciler (6-12 yaş) ve özellikleri (Eğitimciler/uzmanlar için)* içinde (s. 158-178). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güven, G. ve Azkeskin K. E. (2012). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 2-52). Ankara: Pegem Akademi.

Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners introduction to special education.* (9th ed.). Boston: Pearson.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education.* (10.Baskı). Boston: Pearson.

Hooper, S. R. and Umansky, U. (2004). *Young children with special needs.* (4th.. Ed.). New Jersey: Pearson.

Howard, V. F., Williams, B. ve Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimli olan küçük çocuklar, eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç.* (Çev: A. D. Kesiktaş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hyassat, M. A. (2016). The voice of Jordanian parents of young children with disabilities on involvement in their children's educational services. *International Journal of Special Education,* 31 (3), 1-25.

Ingber, S. and Most, T. (2012). Fathers' involvement in preschool programs for children with and without hearing loss. *American Annals of the Deaf,* 157 (3), 276-288.

Isaacson, S. (1996). Simple ways to assess deaf or hard-of-hearing student writing skills. *Volta Review,* 98 (1), 183-199.

Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi,* 2 (3), 3-13.

Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 391-415.

Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Kuru-Tuşralı, N. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal,* 1 (2), 460-473.

Lalvani, S. (2012). Parents' participation in special education in the context of implicit educational ideologies and socioeconomic status. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (4), 474-486.

Lim, S. Y. (2008) Parent involment in education. G. Olsen and M. L. Fuller (Eds.), *Home-school relations: Working successfully with parents and famillies* içinde (s. 127-150). Boston: Allyn and Bacon.

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., and Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 5-17.

Marchini, L. (2011). *Teacher and School Variables that Impact Special Education Preschool Teacher-Family Involvement Behaviors.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. New York: The City University of New York.

McGahee, M., Mason, C., Wallace, T. and Jones, B. (2001). *Student-Led IEPs: A Guide for Student Involvement*. Council for Exceptional Children, 1110 North Glebe Rd., Arlington, VA.

MEB (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri.* http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf adresinden 19.02.2017 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri.* http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf adresinden 19.02.2017 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri.* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden 11. 07. 2018 tarihinde alınmıştır.

Meijer, J. W. (2003). Special education in Europe: *Thematic publication European Agency for development in special needs education publication*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Meral, B. F. and Cavkaytar, A. (2012). Fathers' involvement in childrearing practices of their children with intellectual disabilities. *Journal of Education and Future*, 1, 91-106.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th. Ed.). USA: John Wiley & Sons Inc.

Miedel, W., T. and Reynolds, A., J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37 (4), 379–402.

Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics,* 106 (3), 1-9.

Mutlu, O. (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkında veli görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we khow and where w ego from here. *Topics in Early Childhood Special Education,* 20 (1), 20-27.

Oktay, A. (2005). 21. Yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişmeler ve erken çocukluk eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1* içinde (s. 18-30). İstanbul: MORPA Kültür Yayınları

Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı"na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 1 (1), 189-226.

Özdemir, O. (2010). Aile danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 162-192). Ankara: Maya Akademi.

Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B. Ü. ve Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 153-166.

Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 39-56.

Plunge, M. M. and Kratochwill, T. R. (1995) Parental knowledge, involvement, and satisfaction with their child's special education services. *Special Services in the Schools,* 10 (1), 113-138.

Racine, L. E. (2016). *Parents' Involvement in their Preschoolers Public Education: Families of Children with and without Disabilities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Connecticut: University of Connecticut.

Raver, S. A. (2009). *Early childhood specisl education-0 to 8 years.* New Jersey: Pearson.

Sadler, F. H. (2003). The itinerant special education teacher in the early childhood classroom. *Exceptional Children,* 35 (3), 8-15.

Sağıroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Sakallı-Gümüş, S., Buttera, G. ve Humphreys, L. A. (2010). Özel eğitim öğretmenlerinin aile-profesyonel işbirliğine hazırlanması: engelli çocukları olan ailelerin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13), 56-77.

Sarı, H., Atbaşı, Z. ve Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *KEFAD*, 18 (3), 668-684.

Sazak-Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 7 (2), 71-83.

Sığırtmaç, A. D., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (4), 205-223.

Smith, B. J. and Rous, B. (2011). Historical perspectives. S. Eidelman (Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families* içinde (s. 1-17). California: Praeger.

Sönmez, M. (2010). Okul-öğretmen-aile işbirliği. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 195-216). Ankara: Maya Akademi.

Spann, S. J., Kohler, F. W. and Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabılıties,* 18 (4), 228-237.

Spinelli, C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive setting.* New Jersey. Pretice Hall.

Sucuoğlu, B. (1995). Kaynaştırma Programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 25-43.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu-İşcen, F., Demir, Ş. and Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about inclusion. *Intenational Journal of Early Childhood Special Educaiton*, 5 (2), 107-128.

Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 23-30.

Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Tomasello, N. M. (2011). *Examining the impact of early intervantion, parent involment and family characteristics on preschool special education student outcomes over time.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. New York: University of New York.

Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Turan, Z. (2012). Early intervention with children who have a hearing loss: Role of the professional and parent participation. S. Naz (Ed.), *Hearing loss* içinde (s. 117- 133) Crotia: InTech.

Turnbull, H. R., Beegle, G. and Stowe, M. J. (2001). The Core concepts of disability policy affecting families who have children with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 12 (3), 133-143.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M. and Smith, S. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. (4rd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

U.S. Department of Education, 38th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016 (2016). https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2016/parts-b-c/38th-arc-for-idea.pdf adresinden 19.02.2017 tarihinde alınmıştır.

Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Education Sciences: Theory & Practice*, 6 (2), 553-585.

White, K. R., Taylor, M. J. and Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research,* 62 (1), 91-125.

Wolery, M., Brashers, M. S. and Neitzel, J. C. (2002). Ecological congruence assessment for classroom activities and routines: Identifying goals and intervention practices in childcare. *TECSE*, 22 (3), 131-142.

Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yıkmış, A. ve Özbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 124-153.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım-Doğru, S. (2013). Erken çocukluk özel eğitimi. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 317-334). Ankara: Vize Yayıncılık.

Yıldız, H. (2017). İlkokula devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi,* 2 (2), 82-94.

Yılmaz, N. (2005). 21. Okul öncesi eğitim. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1* içinde (s. 18-30). İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.

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

Yin, R. Y. (2009). *Case study research: Design and methods.* (4th. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.

Zuna, N. I. (2007). *Examination of family-professional partnerships, parent teacher communication, and parent involvement in families of kindergarten children with and without disabilities.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hawaii: University of Hawaii.

EKLER

EK-1 Araştırma İzin Belgesi

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 28/12/2017-E.111824

T.C

ODUNPAZARI KAYMAKAMLIĞI

Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Müdürlüğü

Sayı:99950836.420.07/ 145 28/12/2017

Konu: Hülya Ceren TUTUK

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Anadolu Üniversitesi Yazı İşeri Müdürlüğünün 63784619-605.01 nolu üst yazısına istinaden ;

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hülya Ceren TUTUK'un 2017-2018 öğretim yılında kurumumuzda eğitim gören özel gereksinimli çocuklar ve destek hizmet veren öğretmenleriyle gözlem ve görüşmeler yapmasında bir sakınca yoktur.

Gereğini bilginize arz ederim.

EK-2. Eğitim Koordinatörü İzin Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının incelenmesi amacı taşımaktadır. Çalışma Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR danışmanlığında yürütülmekte, Arş. Gör. Hülya Ceren TUTUK tarafından gerçekleştirilmekte ve sonuçları ile okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının nasıl gerçekleştirildiği betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme ve doküman (Belge) incelemesi yoluyla 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 Engelliler Araştırma Enstitüsü'nden (EAE) ya da mail/tel aracılığıyla yöneltebilirsiniz.

Danışman: hasangurgur@anadolu.edu.tr

Araştırmacı Adı : Hülya Ceren TUTUK

Adres : Anadolu Üniversitesi EAE Kat: 3

İş Tel : 0(222) 335 05 80 / 4390

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

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

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3. Öğretmen İzin Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının incelenmesi amacı taşımaktadır. Çalışma Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR danışmanlığında yürütülmekte, Arş. Gör. Hülya Ceren TUTUK tarafından gerçekleştirilmekte ve sonuçları ile okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının nasıl gerçekleştirildiği betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlem, görüşme ve doküman (Belge) incelemesi yoluyla 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 Engelliler Araştırma Enstitüsü'nden (EAE) ya da mail/tel aracılığıyla yöneltebilirsiniz.

Danışman: hasangurgur@anadolu.edu.tr

Araştırmacı Adı : Hülya Ceren TUTUK

Adres : Anadolu Üniversitesi EAE Kat: 3

İş Tel : 0(222) 335 05 80 / 4390

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK- 4. Veli İzin Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının incelenmesi amacı taşımaktadır. Çalışma Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR danışmanlığında yürütülmekte, Arş. Gör. Hülya Ceren TUTUK tarafından gerçekleştirilmekte ve sonuçları ile okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet sürecine aile katılımının nasıl gerçekleştirildiği betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlem, görüşme ve doküman (Belge) incelemesi yoluyla sizden/çocuğunuzdan veriler toplanacaktır.
- Çocuğunuzun/kendinizin ismini yazmak ya da kimliğini 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/çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden/çocuğunuzdan toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size/çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de çocuğunuzun katılımı sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden/çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Veli izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nden (EAE) ya da mail/tel aracılığıyla yöneltebilirsiniz.

Danışman: hasangurgur@anadolu.edu.tr

Araştırmacı Adı : Hülya Ceren TUTUK

Adres : Anadolu Üniversitesi EAE Kat: 3

İş Tel : 0(222) 335 05 80 / 4390

Bu çalışmaya çocuğumun tamamen kendi rızamla katılmasını, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğini bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Veli Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5. Öğretmen Demografik Bilgi Formu

ÖĞRETMENİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Değerli katılımcı,

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine (ÖERM) devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğinin betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilmekte olan yüksek lisans tezi veri toplama süreci için gönüllü katılım göstermeyi yazılı olarak kabul ettiniz. Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz veri toplama süreci için istenmektedir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, kişisel bilgileriniz araştırmacı ve danışman dışında hiç kimseyle paylaşılmayacaktır.

Danışman Araştırmacı

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR Hülya Ceren TUTUK

Adınız-Soyadınız: ……

Yaşınız: …….

Cinsiyetiniz

□ Kadın

□ Erkek

Eğitim Durumuz

□ Lisans

□ Yüksek Lisans

□ Doktora

□ Diğer

Mezun olduğunuz alan: ……..……

Mezun olduğunuz üniversite: …….

Varsa Yüksek Lisans/Doktora yaptığınız alan: ……..……

Alanda deneyiminiz (Yıl olarak): ……..…….

ÖERM'de çalışma deneyiminiz: …….……..

Dersi gözlenen öğrenci ile çalışma deneyiminiz: ……..…….

Katıldığınız sertifikalar/seminerler: …….……..

Varsa katıldığınız işaret dili eğitimleri: …….

EK-6. Eğitim Koordinatörü Demografik Bilgi Formu

KURUM EĞİTİM KOORDİNATÖRÜ DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Değerli katılımcı,

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine (ÖERM) devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğinin betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilmekte olan yüksek lisans tezi veri toplama süreci için gönüllü katılım göstermeyi yazılı olarak kabul ettiniz. Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz veri toplama süreci için istenmektedir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, kişisel bilgileriniz araştırmacı ve danışman dışında hiç kimseyle paylaşılmayacaktır.

Danışman — Araştırmacı

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR — Hülya Ceren TUTUK

Adınız-Soyadınız:……

Yaşınız:……

Cinsiyetiniz

□ Kadın

□ Erkek

Eğitim Durumunuz

□ Lisans

□ Yüksek Lisans

□ Doktora

Mezun olduğunuz alan:……...

Mezun olduğunuz üniversite:……..

Varsa Yüksek lisans/doktora yaptığınız alan:…….

Meslekte deneyiminiz (Yılolarak):…….

Eğitim koordinatörü olarak deneyiminiz :…….

ÖERM'de çalışma deneyiminiz:…….

Özel eğitim alanında deneyiminiz:……

Varsa özel eğitim alanında katıldığınız seminerler/sertifikalar:……

EK-7. Aile/Öğrenci Demografik Bilgi Formu

AİLE/ÖĞRENCİ DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

Değerli katılımcı,

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine (ÖERM) devam eden okul öncesi yaştaki özel gereksinimli çocuklara sunulan destek hizmet uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğinin betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilmekte olan yüksek lisans tezi veri toplama süreci için gönüllü katılım göstermeyi yazılı olarak kabul ettiniz. Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz veri toplama süreci için istenmektedir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, kişisel bilgileriniz araştırmacı ve danışman dışında hiç kimseyle paylaşılmayacaktır.

Danışman — Araştırmacı

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR — Hülya Ceren TUTUK

Adınız-Soyadınız:……

Yaşınız:……

Cinsiyetiniz

□ Kadın

□ Erkek

Eğitim Durumunuz

□ İlkokul

□ Ortaokul

□ Lise

□ Lisans

□ Yüksek lisans

□ Doktora

Mesleğiniz:……

Sahip olduğunuz çocuk sayısı:…….

ÖERM'de destek eğitim alan öğrenciyle yakınlık dereceniz:……

Ailenizde yetersizliği olan başka biri var mı?

□ Evet

□ Hayır

Varsa yakınlık dereceniz/yetersizlik türü:……

ÖERM'de destek eğitim alan öğrencinin;

Adı-Soyadı: ……

Yaşı: ...……...

Cinsiyeti

□ Kadın

□ Erkek

İşitme kaybı türü: ……...

İşitme kaybı derecesi

□ Sol kulak: ……

□ Sağ kulak: ……

Tanılanma Yaşı: …….

Kullandığı işitme cihazı

□ Koklear İmplant

□ Kulak arkası cihaz

İşitme cihazının takıldığı yaş: ……..……

Koklear İmplant ameliyatı olduğu yaş: …….…….

İlk Eğitime Başladığı Yaş: …….……

Varsa devam ettiği okul öncesi eğitim kurumları : ……

Okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği süre: …….…….

ÖERM'ye devam ettiği süre: ……...……..

Varsa sizin ÖERM dışında aldığınız destek hizmetler: …….

EK-8. Öğrenciye Ait Odyogram

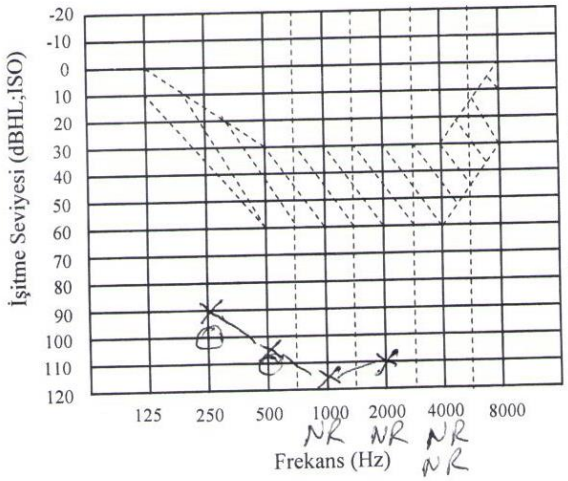
T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

ODYOLOJİK BULGULAR

Adı Soyadı :.....
Testi Yapan :.....
Timpanometri :.....

Doğum Tarihi :.....
Tarih :22.11.2017

SAF SES EŞİK ODYOGRAMI



Ortalama Işitme Kaybı (250-4000 Hz)

Sağ ....120.....
Sol .....110.....

Hava Yolu Sağ.... O Sol.....X Yanıt Yok.....YY

Sağ Maskeli ● Sol Maskeli ⧗

Kemik Yolu Maskesiz (Sağ veya Sol).....△

Sağ Maskeli .....[
Sol Maskeli .....]

Sağ Sol Cihaz VOL VOL AYAR AYAR					Sağ Sol Cihaz VOL VOL AYAR AYAR					Sağ Sol Cihaz VOL VOL AYAR AYAR					Sağ Sol Cihaz VOL VOL AYAR AYAR				
Rahatsızlık		Hz	Eşik SPL/A		Rahatsızlık		Hz	Eşik SPL/A		Rahatsızlık		Hz	Eşik SPL/A		Rahatsızlık		Hz	Eşik SPL/A	
VAR	YOK	Frekans	Cihazsız	Cihazlı	VAR	YOK	Frekans	Cihazsız	Cihazlı	VAR	YOK	Frekans	Cihazsız	Cihazlı	VAR	YOK	Frekans	Cihazsız	Cihazlı
		125					125					125					125		
		250					250					250					250		
		500					500					500					500		
		1 K					1 K					1 K					1 K		
		2 K					2 K					2 K					2 K		
		4 K					4 K					4 K					4 K		
		8 K					8 K					8 K					8 K		

EK-9. Öğrenciye Ait RAM Raporu

TEPEBAŞI KAYMAKAMLIĞI
Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu

T.C. Kimlik No		Baba Adı	Doğum Tarihi
Adı Soyadı		Anne Adı	Doğum Yeri
Adresi		İl/İlçe	
Okulu		Telefon	

Dosya No	İnceleme No	Karar Tarihi	Karar Savısı
2558	3	20/04/2017	2017/667

Rapor Kayıt No	3236979	Rapor Başlangıç Tarihi	23/05/2017	Rapor Bitiş Tarihi	22/05/2018

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI

İşitme Yetersizliği Az İşiten
Dil ve Konuşma Güçlüğü

ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ

Yapılan Eğitsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre:
26/12/2008 tarih ve 282 sayılı TTKB Kararı ile İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda,

İşitme Eğitimi
Dil Eğitimi
Sosyal İletişim

modüllerini içeren destek eğitimi programı(ları)ndan yararlanması.

KARAR

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda;
...1 Yıl... süre ile **...Bireysel ve Grup...** destek eğitiminden yararlanılmasına oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar verilmiştir.

BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI

İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)

EK-10. Öğretmen Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI (ÖĞRETMEN)

1. Bir dersin veya seansın öğrencilerin bireysel gereksinimleri odaklı hazırlanmasının gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Öğrencinin performansını nasıl belirliyorsunuz?

- Öğrenci performansını belirlemede kullandığınız araçlar nelerdir?

- Hangi gelişim alanlarını göz önünde bulunduruyorsunuz?

- Derste çalışılacak amaçları nasıl belirliyorsunuz?

3. Öğrenci için belirlediğiniz amaçlar doğrultusunda ders içeriğini nasıl planlıyorsunuz?

- Ders içeriğini planlamada yazılı bir form kullanıyor musunuz?

4. Ders içeriğini planlamada göz önünde bulundurduğunuz kriterler nelerdir?

- Hangi gelişim alanlarından amaçlara yer veriyorsunuz?

- Etkinlikleri nasıl belirliyorsunuz?

- Etkinlik sürelerini nasıl belirliyorsunuz?

- Materyal seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?

5. Derslerinizi planlama boyutunda yaşadığınız sorunlar var mı? Var ise sizce bu sorunların nedenleri nelerdir?

EK-11. Eğitim Koordinatörü Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI (EĞİTİM KOORDİNATÖRÜ)

1. Koordinatörlüğünüz çerçevesinde kendi rol ve sorumluluklarınızı nasıl tanımlıyorsunuz?

2. Kurumunuzda öğretmenler ders içeriklerini hazırlama aşamasında neler yapıyor?

-Öğretmenler öğrenci performanslarını nasıl belirliyor?

-Belirlenen amaçlar doğrultusunda ders içerikleri nasıl planlıyor?

3. Ders içeriklerinin hazırlanmasında sizin rol ve sorumluluklarınız nelerdir?

-Ders içeriklerinin hazırlanması ile ilgili süreci nasıl kontrol ediyorsunuz?

4. Hazırlanan ders içeriklerin öğrencilerin düzeyine uygunluğu nasıl kontrol ediliyor?

-Uygun olmadığını düşündüğü durumlarda öğretmenler nasıl yönlendiriliyor?

5. Kurumda derslerin öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda planlanması boyutunda yaşanan sorunlar nelerdir?

EK-12. Öğretmen Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI (ÖĞRETMEN)

Daha önce sizinle planlama sürecine yönelik bir görüşme gerçekleştirdik. Bugün sizinle gerçekleştirdiğimiz görüşmede paylaştığınız bilgiler, süreçte gözlemlediğim konular ve gördüklerimin doğruluğunu onaylatmaya yönelik görüşmek istiyorum.

1. Gerçekleştirdiğimiz görüşmede öğrenci için belirlediğiniz üç aylık amaçları süreç içerisinde çalıştığınızı belirtmiştiniz. Bu amaçları nasıl ve neye göre belirliyorsunuz?

2. Süreç içerisinde öğrenci ile çalıştığınız amaçlara yönelik öğrenci performansını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Kayıt etme/izleme sisteminiz var mı? Varsa açıklar mısınız? Yoksa çalışılan amaçların devam ettirilmesine ya da bir sonraki aşamaya taşınmasına nasıl karar veriyorsunuz?

3. Velinin çalıştığınız öğrenci ile ilgili sizden beklentilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

- Veli beklentilerini yerine getirmeyi önemsiyor musunuz?

- Gerçekleştirdiğim gözlemlerde velinin sizden öğrencinin diğer kurumdan istenilen ödevlerini yapmanızı istediğini ve bu istekleri yerine getirdiğinizi gözlemledim. Velinin sizden öğrencinin ödevini yapmanızı istemesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

4. Önceki görüşmemizde yaşanan sorunlardan biri olarak öğrencinin performansıyla ilgili velinin beklentileriyle sizin beklentileriniz arasında uyuşmazlık olduğundan bahsetmiştiniz. Bu uyuşmazlığın nedenleri sizce neler?

5. Gerçekleştirdiğim gözlemlerde her ders sonrası veli ile bilgilendirme görüşmesi yaptığınızı ve görüşmelerin içeriğinde çalışılan amaçlar, gerçekleştirilen etkinlikler ve öğrencinin performansına ilişkin bilgiler sunarak ev için önerilerde bulunduğunuzu gözlemledim. Her dersin sonunda veliye bu bilgileri verme nedenleriniz nelerdir?

- Ev ortamında gerçekleştirilmesi için sunduğunuz öneriler doğrultusunda ev ortamında yapılan çalışmaları nasıl takip ediyorsunuz?

- Yapılan bilgilendirmelerin yeterliliğine yönelik neler düşünüyorsunuz? Ne tür bilgiler verilmeli?

- Yapılan görüşmeler üzerinde etkili olan durumların neler olduğunu düşünüyorsunuz (sorunlar)?

6. Ders sonlarında gerçekleştirdiğiniz görüşmeler ile birlikte aynı zamanda veliye veli bilgilendirme notu veriyorsunuz. Paylaştığınız veli bilgilendirme notlarının gerekliliğine yönelik neler düşünüyorsunuz?

- Verdiğiniz bu notların işlevselliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

7. Ders sonunda yapılan görüşmelerin dışında veli ile ne tür görüşmeler ya da bilgilendirmeler yapıyorsunuz?

- Yapılmıyorsa daha önce yapıldı mı?

- İçeriği nedir?

- Hangi sıklıkla bu görüşmeleri gerçekleştiriyorsunuz?

8. Velinin eğitim sürecine dahil edilmesi konusundaki görüşleriniz nelerdir?

- Eğitim sürecini (planlama, yürütme, değerlendirme) bir bütün olarak düşündüğünüzde velinin hangi aşamalarda/süreçlerde yer alması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?

9. Veliyi eğitim sürecine dahil etme çabalarınız nelerdir?

10. Velinin eğitim sürecine daha iyi dahil edilmesi için ne tür yaklaşımlar olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

11. Aldığınız lisans eğitiminin ailenin eğitim sürecine katılımını sağlamada ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

- Ne tür bilgilere gereksinim duydunuz?

- Kendinizi nasıl geliştirdiniz?

EK-13. Veli Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI (VELİ)

1. Genel olarak çocuğunuzun gelişimi ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

2. Öğrencinin ÖERM'de destek eğitim almasının öğrenciye ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

3. Kurumda size ne tür bilgilendirmeler yapılıyor?

- Öğretmen ders sonunda size bilgilendirme notu veriyor. Sizce bu notları neden veriyor? Sonrasında bu notları ne yapıyorsunuz?

- Ders sonunda hem not ile hem de sözlü olarak yapılan bilgilendirmelerin ev ortamında öğrenciyi desteklemede nasıl bir katkısı oluyor?

- Ders sonunda yapılan bilgilendirmelerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

4. Size çocuk ve eğitim süreci ile ilgili ne tür bilgilendirmelerin yapılmasını bekliyorsunuz? Neden?

- Bu bilgilendirmeler sizce nasıl yapılmalı?

5. Ev ortamında öğrenciyi desteklemek için ne tür bilgilere ihtiyaç duyuyorsunuz?

6. Öğrenciye kurumda eğitim sunan öğretmenden beklentileriniz nelerdir?

- Öğrencinin gereksinim duyduğu alanların desteklenmesi mi? Neden?

- Ödevlerinin yapılması mı? Neden?

7. Öğrencinin devam ettiği kurumdan beklentileriniz nelerdir?

- Kendiniz için

- Öğrenci için

8. Öğrencinin kurumda eğitim alma sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?

- Bu sorunların neden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?

9. Eğitim sürecinin daha nitelikli olması için önerileriniz nelerdir?

- Ev ortamına yönelik önerileriniz
- ÖERM'lere yönelik önerileriniz

10. Öğrencinin devam ettiği İÇEM'de yapılan çalışmalar ile ilgili ne kadar bilgilendiriliyorsunuz?

- Size ne tür eğitimler sunuluyor?
- Bu eğitimlerin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

EK-14. Eğitim Koordinatörü Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI (EĞİTİM KOORDİNATÖRÜ)

Daha önce sizinle planlama sürecine yönelik bir görüşme gerçekleştirmiştik. Bugün sizinle hem gerçekleştirdiğimiz görüşmede paylaştığınız bilgiler üzerine hem de süreçte gözlemlediğim konular doğrultusunda görüşmek istiyorum.

1. Bir önceki görüşmemizde öğretmenlerin üç aylık planları ile ilgili size aylık olarak rapor hazırladıklarını belirtmiştiniz. Öğretmenler raporlarda yer alan üç aylık amaçları nasıl ve neye göre belirliyor?

2. Öğretmenler öğrenciler ile çalıştıkları amaçları süreç içerisinde nasıl değerlendiriyor?

- Kayıt etme/izleme sistemleri var mı? Varsa açıklar mısınız? Yoksa çalışılan amaçların devam ettirilmesine ya da bir sonraki aşamaya taşınmasına nasıl karar veriyorlar?

- Bu süreci siz nasıl koordine ediyorsunuz?

3. Daha önce gerçekleştirdiğimiz görüşmede eğitim koordinatörünün rollerinden birinin aile bilgilendirmesi olduğunu belirtmiştiniz. Bu rolünüz kapsamında velilere ne tür bilgilendirmeler sağlıyorsunuz?

- Kurumun işleyişi ile ilgili ne tür bilgiler veriyorsunuz?

- Destek hizmet sürecinin nasıl yürütüleceği ile ilgili ne tür bilgiler veriyorsunuz?

- Öğrencilerin gelişimleri ve gelişmeye gereksinimi olan yönleri ile ilgili bilgilendirme yapılıyor mu? Açıklar mısınız?

- Velinin rolleri ve veliden beklentilerin neler olduğu ile ilgili ne tür bilgiler veriliyor?

- Bilgilendirme sürecini nasıl yürütüyorsunuz?

4. Kurum içindeki faaliyetlerin planlanmasında ve yürütülmesinde velilerin ne tür beklentileri olduğunu düşünüyorsunuz?

- Kurumdan beklentileri nelerdir?

- Öğretmenden beklentileri nelerdir?

- Veli beklentilerinin ve bu beklentilerin karşılanmasının ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

5. Gerçekleştirdiğimiz görüşmede velilerin öğrenci performansı ile ilgili düşüncelerinin öğrencinin kurum içinde sergilediği performans ile örtüşmediğinden bahsetmiştiniz. Bunun nedenleri sizce nelerdir?

- Bu durumlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

6. Kurumda velilerin eğitim sürecine ne derecede dahil edildiğini düşünüyorsunuz?

- Eğitim sürecini (planlama, yürütme, değerlendirme) bir bütün olarak düşündüğünüzde velinin hangi aşamalarda/süreçlerde yer alması gerektiğini düşünüyorsunuz? Peki bu kurumda veliler eğitim sürecinin hangi aşamasına/sürecine dahil olmakta?

- Gerçekleştirdiğim gözlemlerde ders sonlarında öğretmenlerin veliler ile veli bilgilendirme notu paylaştığını gözlemledim. Veliler ile bu notların paylaşılmasına yönelik düşünceleriniz nelerdir?

7. Sizce velileri eğitim sürecine daha aktif dahil etmenin yolları nelerdir?

8. Öğretmenlerin velileri eğitim sürecine dahil etmede ne tür yeterliliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

- Kurumda çalışmaya başlayan öğretmenler bu yeterliliklere sahip olarak mı geliyor?

- Geliyorlarsa hangi yeterlilikler ile geliyorlar?

- Bu yeterlilikler ile gelmeyen öğretmenleri kurumunuzda nasıl geliştiriyorsunuz?

EK-15- Öğrenciye Ait Ağustos Ayı Performans Çizelgesi

AY: AĞUSTOS

AYLIK PERFORMANS ÇİZELGESİ

İSİM - SOYAD	[redacted]
TANI - YAŞ	3.5 Yaş Otizm
OKUL	
ETKİLİ PEKİŞTİREÇ	Hava ile Oynamak

GENEL DURUM VE İHTİYAÇLARI

- Artık üç kelimelik cümle tekrarları var. Ses taklitleri arttı ancak anlaşılır değil. Anlaşılırlığının artması gerek.

DERS İÇİ PERFORMANS / ÇALIŞILANLAR

- Ses Kartlarını Kullanarak üç kelimelik cümleleri Tekrar Etme
- Ses Taklitleri Yapma (Doğal Dil Oyunlarıyla)
- İzitme Aktiviteleri (Sesi duyduğunda masaya vur vs.)

GELİŞMELER

- Artık üç kelimelik cümleleri tekrar edebiliyor.
- Ağlama ve kusma davranışımız azaldı.

3 AYLIK HEDEFLER

- Anlaşılırlık
- Bağımsız üç kelimelik cümle kurma

TALEPLER

- mertay konuşmaya teşvik edilsin. Ağladığında her istediği yapılmasın!

AİLE BİLGİLERİ

- Aile konuşma diline sahip değil. Söylenen şeyleri doğru uygulandıklarını düşünmüyorum. (Ağlama davranışı vs.)

NOT;

EK-16-Öğrenciye Ait Eylül Ayı Performans Çizelgesi

AY: EYLÜL

AYLIK PERFORMANS ÇİZELGESİ

İSİM - SOYAD	
TANI - YAŞ	4 yaş İşitme
OKUL	
ETKİLİ PEKİŞTİREÇ	Hareketli oyuncaklar

GENEL DURUM VE İHTİYAÇLARI

- Artık üç kelimelik cümle tekrarları var. Ses tekrarları arttı.
- Anlaşılırlığının arttığını düşünüyorum. Ancak daha da arttırılmalı.

DERS İÇİ PERFORMANS / ÇALIŞILANLAR

- Ses kartlarını kullanarak üç kelimelik cümle tekrarları
- Ses Kartları ile Ses tekrarları
- Çiftlik oyunları, Taşıt Tanıma oyunları
- Eşleştirme oyunları,

GELİŞMELER

- Artık üç kelimelik cümle tekrarları yapabiliyor.
- Ağlama ve kaçma gibi problem davranışlarında azalmalar var.

3 AYLIK HEDEFLER

- üç kelimelik bağımsız cümle kurma,
- Anlaşılırlık.

TALEPLER

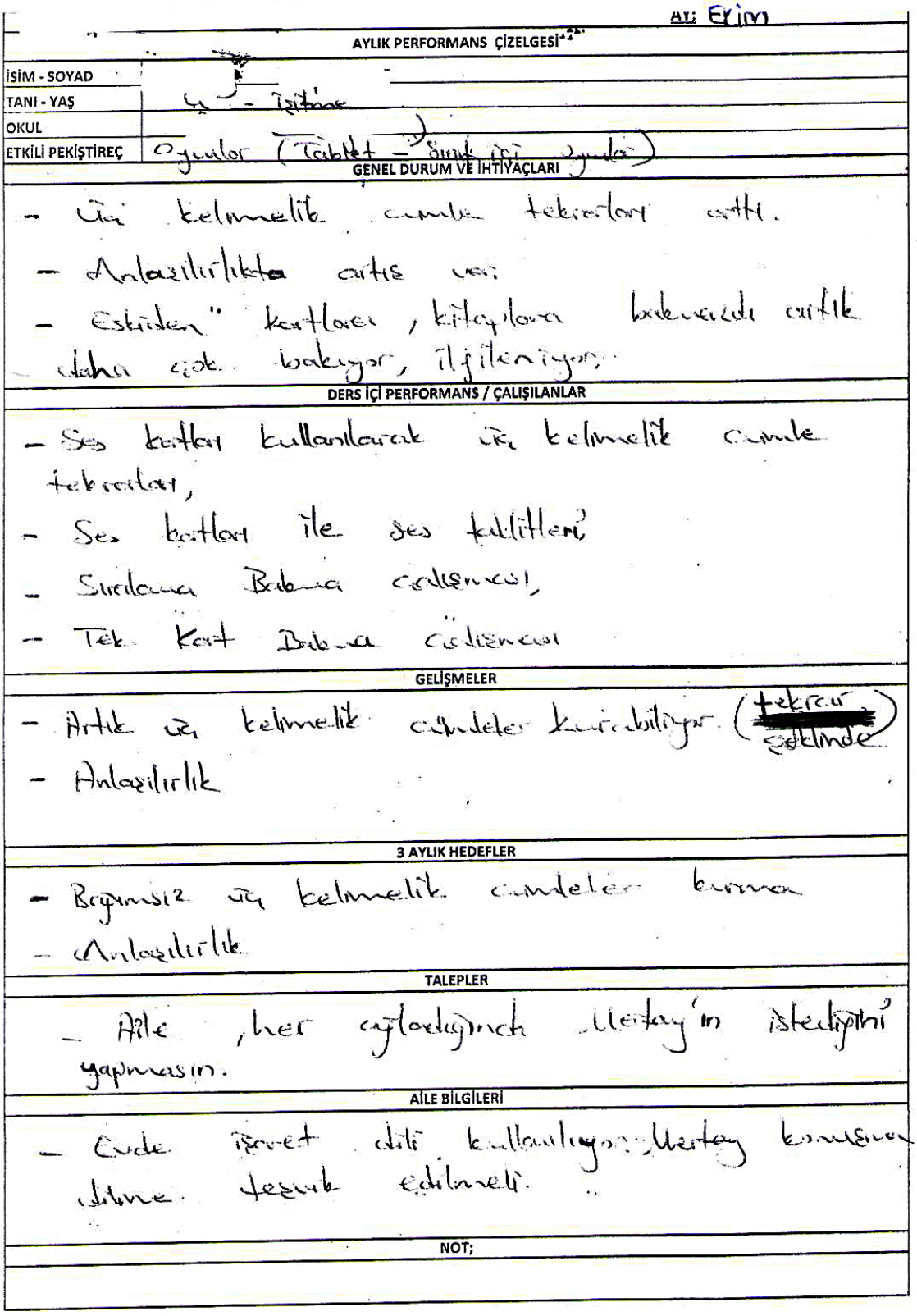
- Aile, her çağlarken istediğini yapmasın

AİLE BİLGİLERİ

- Aile iletişim engelli. İşaret diliyle iletişime geçiyorlar.

NOT;

EK-17. Öğrenciye Ait Ekim Ayı Performans Çizelgesi



AY: Ekim

AYLIK PERFORMANS ÇİZELGESİ

İSİM - SOYAD

TANI - YAŞ - İzlem

OKUL

ETKİLİ PEKİŞTİREÇ Oyunlar (Tablet - Sevdiği oyunlar)

GENEL DURUM VE İHTİYAÇLARI

- Üç kelimelik cümle tekrarları arttı.
- Anlaşılırlıkta artış var.
- Eskiden " kartlara, kitaplara bakmazdı artık daha çok bakıyor, ilgileniyor.

DERS İÇİ PERFORMANS / ÇALIŞILANLAR

- Ses kartları kullanılarak üç kelimelik cümle tekrarları,
- Ses kartları ile ses ikilitleri,
- Sıralama Babama çalışması,
- Tek Kart Babama çalışması

GELİŞMELER

- Artık üç kelimelik cümleler kurabiliyor. (tekrar şeklinde)
- Anlaşılırlık

3 AYLIK HEDEFLER

- Bağımsız üç kelimelik cümleler kurma
- Anlaşılırlık

TALEPLER

- Aile, her söylediğimde Mertay'ın istediğini yapmasın.

AİLE BİLGİLERİ

- Evde işaret dili kullanılıyor; Mertay konuşmaya dönme teşvik edilmeli.

NOT;

EK-18. Öğrenciye Ait Kasım Ayı Performans Çizelgesi

AY: Kasım

AYLIK PERFORMANS ÇİZELGESİ

İSİM - SOYAD	
TANI - YAŞ	
OKUL	
ETKİLİ PEKİŞTİREÇ	

GENEL DURUM VE İHTİYAÇLARI

- üç kelimelik cümle tekrarları arttı.
- Anlaşılırlıkta artış var.
- ortak ilgisi arttı.

DERS İÇİ PERFORMANS / ÇALIŞILANLAR

- Sıralama Bakuna Çalışması,
- Tek Kart Bakuna Çalışması,
- Hikaye Bakuna Çalışması,

GELİŞMELER

- Bağımsız iki kelimelik cümleleri arttı.
- üç kelimelik cümle tekrarları arttı.

3 AYLIK HEDEFLER

- Anlaşılırlık
- Bağımsız üç kelimelik cümle kurma

TALEPLER

- Evde bolca dil tekrarlarının yapılması.

AİLE BİLGİLERİ

- Konuşma dili desteği edinilmeli

NOT;

EK-19. Gözlem Formu

BES GÖZLEM FORMU							
Tarih	Amaç	Materyal	Etkinlikler	Dersin Planlanması ve İşlenişi	İzleme ve Değerlendirme Faaliyetleri	Veli-Öğretmen Görüşmesi	Gözlemci Yorumu

EK-20. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 17.04.2017	Protokol No: 45139	Tarih: 31.05.2017

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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Okul Öncesi Yaşta Özel Gereksinimli Çocuklara Sunulan Destek Hizmetlerin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR
TEZ YAZARI:	Hülya Ceren TUTUK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan-Eğitim Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER *(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)*	**Prof.Dr. Esra CEYHAN** *(Eğitim Fak.)*
Prof.Dr. Münevver ÇAKI *(Güzel Sanatlar Fak.)*	**Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ** *(İkt. ve İdari Bil. Fak.)*
Prof.Dr. Handan DEVECİ *(Eğitim Fak.)*	**Prof.Dr. Emel ŞIKLAR** *(İkt. ve İdari Bil. Fak.)*

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hülya Ceren Tutuk

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı : Bartın/1989

E-Posta : hulyacerenbozkurt@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2011, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2011-2013, İşitme Engelliler Öğretmeni, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2013-2014, Araştırma Görevlisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
- 2014-Halen, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Babacan, A., Tutuk, H. C. ve Çavuşoğlu, T. (2016). Erken çocukluk eğitiminde etik (Poster Bildiri). *3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi*. Eskişehir.
- Çavuşoğlu, T., Babacan, A., Tutuk, H. C. ve Diken, İ. H. (2016). Hormonlar ve çocuk (Poster Bildiri). *3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi*. Eskişehir.
- Çavuşoğlu, T., Tutuk, H. C. ve Diken, İ. H. (2016). A literature review on the co-occurrence of hearing impairment and autism spectrum disorder (Poster Bildiri). *International Society on Early Intervention Conference,* Stockholm.
- Günden, U. O., Çavuşoğlu, T., Kalaycı, C., Alan, Ş., Tutuk, H. C., ve Diken, İ. H. (2016). Arizona Early İntervention Program (AzIEP) İncelenmesi ve Tanıtılması (Poster Bildiri). *3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi,* Eskişehir.

- Tutuk, H. C., Çavuşoğlu, T. ve Diken İ. H. (2016). A Review of studies conducted on "milleu teaching" (Poster Bildiri). *International Society on Early Intervention Conference,* Stockholm.
- Aksoy, V. ve Tutuk, H. C. (2017). *Bakım ve rehabilitasyon planı geliştirmede birey ve aile.* Engelli Bakımı ve Rehabilitasyonunu Planlama (Editör V. Aksoy). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tutuk, H. C. ve Gürgür, H. (2018). Okul Öncesi Özel Eğitim Alanında Yapılan Aile Katılımı Çalışmalarının İncelenmesi (Sözlü Bildiri). *2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi.* Antalya.