

## Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Öğretmenin Mesleki Gelişimi: Mentörlük\*

Professional Development of a Teacher Providing Special Education Support Service: Mentoring

Elif Akay<sup>†</sup>  
Hasan Gürgür\*\*

### To cite this article/Atf için:

Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 9-36. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m

**Öz.** Öğretmenlerin hızlı ve sürekli gelişen akademik ve teknolojik yeniliklere uyum sağlayabilmeleri için mesleki gelişim hizmetine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu mesleki gelişim uygulamalarından biri öğretmenlere mentörlük hizmetidir. Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesidir. Bu araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Katılımcılar araştırmacı, destek eğitim öğretmeni, işitme engelli dördüncü sınıf öğrencileri, geçerlik komitesi üyeleri ve genel eğitim öğretmenidir. Araştırma verileri; gözlemler, görüşmeler araştırma günlüğü, belgeler ve süreç ürünleriyle toplanmıştır. Veriler, araştırma sürecinde ve sonrasında sistematik ve eleştirel bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamlarında görev yapacak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin, bireysel gereksinimlere odaklı bir şekilde desteklenmesi gerektiği önerilebilir. Mentörlük yeterlikleri belirlenerek kaynaştırma ortamında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim yaklaşımı olarak mentörlük uygulamalarıyla desteklenmesine yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma uygulamaları, destek özel eğitim hizmetleri, mesleki gelişim, mentörlük, işitme engelliler.

**Abstract.** Mentorship provided to increase special education teachers' theoretical knowledge and to better their teaching practice is expected to positively contribute to the quality of educational practice. The aim of this research is to evaluate the mentoring process designed for the professional development of a teacher providing special education support services to students with hearing impairment in an inclusion setting. This study is action research. The participants are the researcher, supported teacher, two hearing impaired students, validity committee and general education teacher. Data has been collected from observations, interviews, researcher diary, documents, and process products. Systematic and critical analysis of data both during and after the research process. Based on research findings, one can suggest that professional development process of teachers who will work in inclusion settings be focused on their individual needs and relevant regulations be arranged in order to support their development through mentoring process.

**Keywords:** Inclusion practice, special education support services, professional development, mentoring, the hearing impaired.

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.01.2018

Düzeltilme Tarihi: 26.02.2018

Kabul Tarihi: 20.03.2018

\* Bu makale Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu'na kabul edilen 1501E014 nolu proje kapsamında desteklenmiştir. "Kaynaştırma Ortamında Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilere Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Eğitimciye Yönelik Mentörlük Sürecinin İncelenmesi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>†</sup> Sorumlu Yazar / Correspondence: Dr. Elif AKAY, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir / Türkiye. e-mail: elifakay@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7349-6217>

\*\* Anadolu Üniversitesi, e-mail: [hasangurgur@anadolu.edu.tr](mailto:hasangurgur@anadolu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4016-4048>

## Giriş

Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim ortamlarındaki eğitim öğretim sürecine, gerekli destek ve düzenlemelerle dahil olması olarak tanımlanmaktadır (Glazzard, Stokoe, Hughes, Netherwood ve Neve, 2010). Uzun yıllardır gerçekleştirilen araştırmalar, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere akademik ve sosyal yeterlikler boyutunda çok yönlü katkılar sağladığını göstermektedir (Ör. Berndsen ve Luckner, 2012; Ünay, 2012).

İşitme engelli öğrenciler açısından bakıldığında kaynaştırmanın dil ve iletişim becerilerine katkıları ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ör. Akay, 2011; Antia, Jones ve Luckner, 2011; Gürgür ve Uzuner, 2011). Sözü edilen katkıların sağlanabilmesi için kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir takım ön koşullar bulunmaktadır. İşitme engelli öğrenciler için bu önkoşullar; eğitim ortamı, program, eğitim öğretim uygulamalarında öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda uyarlamaların gerçekleştirilmesi ve destek özel eğitim hizmetlerinin (DÖEH) sunulması şeklinde sıralanmaktadır (Loreman, Forlin, Chambers, Sharma ve Deppeler, 2014; Sindelar, Brownell ve Bilingsley, 2010).

Ön koşullardan biri olan DÖEH; işitme engeli olan ve olmayan öğrencilere bireysel gereksinimleri doğrultusunda, özel eğitim öğretmenleri tarafından sınıf içinde veya dışında ek hizmetlerin sunulması şeklinde tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010). Nitelikli DÖEH için ise sıkı bir ekip çalışmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sibon-Macarro, Abou-Rjaily, Stoddard, Sandigo, Peterson ve Ross, 2014). Dolayısıyla özel ve genel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içerisinde DÖEH'yi planlanmaları, sunmaları ve değerlendirmeleri bu hizmetlerin yararlı olması açısından çok önemlidir.

Kaynaştırma uygulamalarının genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerine yeni rol ve sorumluluklar getirdiği görülmektedir. Bu yeni rol ve sorumluluklar özellikle her iki öğretmen grubunun işbirliği ile ekip çalışması yaparak, sınıf içi ve dışı destek hizmetleri sunmaları durumunda ortaya çıkmaktadır (Sindelar, Brownell ve Bilingsley, 2010). Alanyazında, yeni sorumluluklarla kaynaştırma ortamlarına katılan özel eğitim öğretmenlerinin; rol ve sorumluluk karmaşası, iş yükü, işbirliğinden ve mesleki gelişim fırsatlarından yoksun olma gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir. Bu sorunların kaynaştırma uygulamalarının niteliğini ve başarısını azaltabileceği çeşitli araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur (Griffin, Winn, Otis-Wilborn ve Kilgore, 2003; Gürgür ve Uzuner 2011). Araştırmalar, işitme engelliler öğretmenlerinin özel eğitim okulu ya da sınıflarında çalışıp deneyim kazanmalarıyla birlikte, kaynaştırma ortamlarında DÖEH sunabilmeleri için mesleki gelişim sürecinden geçmeleri gerektiğini göstermektedir (Farouk, 2014; Lenihan, 2010). DÖEH sunan özel eğitim öğretmenlerinin etkili iletişim kurma, genel eğitim öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışma ve genel eğitim ortamının işleyişini bilme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir (O'Gorman ve Drudy, 2011; Swanson Gehrke ve Murri, 2006). Öğretmenlerin DÖEH'nin planlanması ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenini yönlendirme, sınıftaki öğrencilerin grup ve bireysel gereksinimlerini karşılama, destekleyici materyalleri programı gözden geçirerek hazırlama gibi yeterliklere de sahip olmaları beklenmektedir (Chambers, 2015; Voltz, Sims ve Nelson, 2011). Bununla birlikte kaynaştırma ortamlarında DÖEH sunmak üzere görev yapacak işitme engelliler öğretmenleri, özel eğitim sınıflarında çalışmak üzere yetiştirilmektedir. Kaynaştırma ortamları ise öğretmenlerin yeni rol ve sorumlulukları nedeniyle farklı yeterlikler gerektirmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesinde kazandıkları yeterliklerle mesleklerini yürüten özel eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında DÖEH sunabilmelerine yönelik mesleki gelişim gereksinimleri öne çıkmaktadır.

Mesleki gelişim; etkili öğrenme ve öğretme ortamları sağlamak için öğretmenlerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini eğitim alanında yapılan yenilikler doğrultusunda destekleyen süreç şeklinde

tanımlanmaktadır (Orland-Barak, 2010). Öğretmenlerin, son yıllarda hızlı ve sürekli gelişen akademik ve teknolojik yeniliklere uyum sağlamaları için potansiyellerine, yaşlarına ve deneyimlerine bakılmaksızın yaşam boyu öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Hunzicker, 2011). Bu amacın gerçekleştirilmesi için kısa süreli ve büyük gruplarla yapılan seminerler yerine, öğretmenlerin kendi gelişim ihtiyaçlarını belirlediği ve deneyimli bir kişi tarafından birebir desteklendiği, bireysel gereksinimlere odaklı mesleki gelişim yaklaşımları önerilmektedir (Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010). Eğitim bilimleri ile ilgili mentörlük bu yaklaşımlardan biridir. Ingersol ve Strong (2011), mentörlüğü aynı meslekte çalışan daha deneyimli öğretmenin planlama, uygulama, değerlendirmeye yönelik deneyimi az olan öğretmeni mesleki yönden desteklemesi olarak tanımlamakta; Hudson (2013), mentörlüğün yansıtma ve karşılıklı etkileşim ile bilginin yeniden inşa edildiği bir öğrenme-öğretme süreci şeklinde betimlemektedir. Feiman-Nemser (2012) ise mentörlüğü; planlama, gözlem, geri bildirim döngüsüyle bilginin, iletişimin ve yansıtmanın paylaşıldığı, gösterme-anlatma ve sorma-cevaplama karışımı bireyselleştirilmiş mesleki gelişim süreci şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımların ortak özelliklerden yola çıkılarak mentörlük yaklaşımı; yansıtma ve etkileşim ile bilginin yeniden inşa edildiği, planlama, gözlem, geri bildirim döngüsüyle gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş mesleki gelişim süreci olarak tanımlanabilir.

Mentörlük yaklaşımına odaklanan araştırmalar, öğretmenlerin konu içerikleri ve pedagojik bilgilerine yönelik gelişimlerine, öğrencilere ve okul ortamına uyumlarına, akademik verimliliklerine, bilgi ve deneyim paylaşımlarına katkı sağladığını göstermektedir (Achinstejn ve Fogo, 2015; Ginkel, Verloop ve Denessen, 2016). Mentörlüğün, öğretmenlerin kuramsal bilgi ve yasalar hakkında bilgilenmelerinde, uygulamalarını geliştirmelerinde ve yansıtma yapmalarında etkili olduğu belirtilmektedir (Hunt, Powell, Little ve Mike, 2013). Mentörlüğün öğretmenlere katkıları ile birlikte, mentörlere katkılarında söz eden çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Glassford ve Salinitri (2007) araştırmalarında, danışanlarının kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklerken süreci yürüten mentörlerin de kendine güven, verimlilik ve motivasyonlarının arttığını ortaya koymuşlardır.

Türkiye açısından bakıldığında kaynaştırma uygulamalarının özellikle 1997 yılında Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin yürürlüğe girmesi ile yaygınlaştığı belirtilmektedir (Ör. Eripek, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre 2016-2017 öğretim yılında kaynaştırmadaki özel gereksinimli öğrenci sayısı ilkökulda 94.897, ortaokulda 109.684 olmak üzere 204.581 kişiye ulaşmıştır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017). MEB istatistiklerinde kaynaştırma ortamlardaki özel gereksinimli öğrenci sayısındaki artış görülmektedir. Ulusal alanyazında da kaynaştırmanın katkıları vurgulanmaktadır. Buna rağmen kaynaştırma uygulamalarının içeriğinde yer alan DÖEH'lerin uygulanmadığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Akdemir- Okta, 2008; Erdiken, 2001; Gürgür, 2008; Kargın ve Baydık, 2002; Tüfekçioğlu, 1992). Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak, ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının başarısı için gereken önkoşulların yeterince sağlanmadığı söylenebilir. Diğer yandan Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 18.05.2015 tarih ve 10096465/10.06/5157845 sayılı genelgesiyle kaynaştırma uygulaması sürdürülen tüm okullarda destek özel eğitim odaları açılarak DÖEH'nin sunulması gündemdedir.

Kaynaştırma uygulamalarının niteliğini arttırmaya yönelik MEB'in aldığı tedbirlerin, DÖEH'leri sunacak öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile eş zamanlı yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Ancak uluslararası alanyazında mesleki gelişimin kurslarla desteklenmesinin etkililiği sorgulanırken ulusal araştırmalarda, MEB'in mesleki gelişim sürecini genellikle büyük gruplar halinde, kısa süreli kurslarla gerçekleştirdiği belirtilmektedir (Pürçek, 2014). Oysa bireysel özelliklere ve gelişime odaklı olan mentörlüğün, mesleki gelişim sürecinin yürütülmesinde grup etkinliklerinden daha etkili olacağı

söylenbilir. Bununla birlikte Türkiye’de mentörlüğe dayalı mesleki gelişim çalışmalarının olması gerektiğini vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Ergenekon (2004), göreve yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik yaşadıkları sorunları belirlemiştir. Yuvayapan (2013) ise, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde bir mesleki gelişim modeli olan mentörlük uygulamalarıyla desteklenmesini önermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen e-mentörlük uygulamalarının zaman sınırını ortadan kaldırarak işbirliği kurma, farklı bakış açıları deneyimleme, geri bildirim alma, akademik uyum, bilgi güncelleme ve iletişim becerilerinin gelişmesinde katkılar sağladığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Çetin, 2013; Kahraman, 2012). Ancak mentörlerin yeterlikleri konusundaki ulusal araştırmaların birçoğunda mentör olarak yöneticilerin ele alındığı ve mentörlerin yeterli oldukları yönünde sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Ör: Akçıl, 2012; Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Ayrıca mentörlük gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik sınırlı sayıda uygulamalı araştırmaya ulaşılmıştır (Gürgür, 2011; Vuran, Ergenekon ve Ünlü, 2014). Öğretmen eğitimcisi olarak mentörlerin mesleki gelişimlerine yönelik bireysel ve kurumsal gelişime ihtiyaçları olduğu ve yetiştirilme sürecinden geçmelerini vurgulayan çok az araştırma olduğu görülmüştür (Gürgür, 2013; Kabakçı, 2005). Bu araştırma sonuçları bireysel, işbirliğine dayalı mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin hedeflenen yeterlikleri kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan alanyazın sonucunda kaynaştırma uygulamalarında DÖEH sunacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve mentörlük sürecine odaklanan araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir.

Özetle Türkiye’deki kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Bu uygulamaların niteliğinin artması için kaynaştırma ortamlarında DÖEH sunulması gerekmektedir. DÖEH uygulamalarının işlerlik kazanması için yeni düzenlemeler yapılmaktadır. Ancak bu hizmet, sınıf öğretmenleri ile işbirliği gerektirdiği için özel eğitim öğretmenlerine yeni rol ve sorumluluklar getirmektedir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin, hizmet öncesinde kazandıkları yeterliklere ek bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterliklerin öğretmenlere nasıl kazandırılacağına ilişkin sorunun cevabı mentörlük yaklaşımı olabilir. Bu araştırma, destek eğitim öğretmeni olan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin nasıl gerçekleştirileceğine yol gösterebilir. DÖEH’de mentörlük sürecini inceleyerek alanyazına katkı sağlayabilir. Destek eğitimde mentörlük uygulamasının nasıl yapılacağına örnek teşkil edebilir. Araştırmadaki uygulamalar, farklı öğretmenlik alanlarındaki mentörlük çalışmalarında kullanılabilir. Bu düşünceler doğrultusunda araştırmada; kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye mentörlük süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
  - a) Katılımcıların rol ve sorumlulukları nelerdir?
  - b) Mentörlük sürecinin aşamaları<sup>[1]</sup> nelerdir?
  - c) Mentörlük sürecinde karşılaşılan problemler ve çözüm uygulamaları nelerdir?
2. Mentörlük sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırması planlama, planı uygulama, verileri toplama ve analiz etme süreçleri ile gerçekleştirilen ve süreçteki gelişimi, problemleri ve çözüm yollarının analiz edilerek ortaya konulduğu bir yöntemdir (Johnson, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, eğitimcinin DÖEH uygulama süreci ile araştırmacının, DÖEH uygulayan eğitime mentörlük sürecindeki gelişimleri, problemleri ve çözüm yollarına odaklanılmıştır. Araştırmada deneyimi sınırlı öğretmenlerin mesleki gelişiminin birebir, sürekli, sistematik, işbirliği içinde ve model olarak desteklenmesini amaçlayan “mentörlük yaklaşımı” kullanılmıştır (Udiutoma ve Srinovita, 2015).

### Araştırma Ortamı

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Yunussemre Kampüsü’nde bulunan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde (İÇEM) gerçekleştirilmiştir. İÇEM’de kaynaştırma ortamına yerleştirme süreci yöneticiler, okul psikoloğu, odyolog ve işitme engelliler öğretmenleri tarafından sistematik izleme ve değerlendirilme ile yapılmaktadır. Bunun sonucunda akıcı ve anlaşılır konuşan, erken cihazlandırılmış, akademik ve sosyal gelişim açısından işiten yaşlılarıyla paralellik gösteren öğrenciler DÖEH olarak kaynaştırma ortamına dahil olmaktadır.

Kaynaştırma ortamına yerleştirilen öğrencilere, her gün eğitim öğretim süresinin 50 dakikasında, İÇEM’de görev yapan işitme engelliler öğretmenleri tarafından DÖEH hizmeti sunulmaktadır. Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında DÖEH’yi yürütme sürecine deneyimli öğretmenin uygulamalarını gözleyerek başlamakta, daha sonra uygulamaları yürütmektedirler. İşitme engelliler öğretmenlerine, yaptıkları ilk destek eğitim odası uygulamalarında, okuldaki alan uzmanları tarafından mesleki gelişimlerini destekleyici geri bildirimler verilmektedir.

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

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; mentör olarak araştırmacı, eğitici olarak işitme engelliler öğretmeni, geçerlik komitesi üyeleri, kaynaştırma ortamında 4. sınıfa giden işitme engelli iki öğrenci ve öğrencilerin sınıf öğretmenleridir. Bu katılımcılar araştırmanın gerçekleştirildiği ortamın doğal çalışanları olmaları nedeniyle sürece dahil olmuşlardır.

Araştırmaya, aynı sınıftan biri kız diğeri erkek iki öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okulundaki sınıf mevcudu 36 kişidir. İşitme engelli öğrencilerin ikisi de İÇEM’de aile eğitimi aldıktan sonra okulöncesi eğitime devam etmişlerdir. İlkokula kaynaştırma ortamında başlamışlardır. Öğrenci özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1.**  
*Öğrenci Özellikleri*

Cinsiyeti	:	Kız	Erkek
Takvim yaşı	:	9 yaş 1 ay	9 yaş 2 ay
İşitme kaybı tanı yaşı	:	1 yaş 2 ay	1 yaş
İlk cihazlandırma yaşı	:	1 yaş 4 ay	1 yaş 1 ay
Koklear implant yaşı	:	2 yaş 8 ay	2 yaş 2 ay
Aile eğitimine başlama yaşı	:	1 yaş 5 ay	1 yaş 1 ay
Okul eğitimine başlama yaşı	:	3 yaş	3 yaş 1 ay
İşitme cihazı türü	:	sağ Kulak arkası	sol Kİ*
Kaynaştırmaya yerleştirilme yaşı	:	5 yaş	5 yaş 1 ay

\*Kİ=Koklear İmplant

Mentör (araştırmacı), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 1995 yılında mezun olmuştur. 21 yıllık işitme engelliler öğretmeni, 16 yıldır işitme engelli öğrencilere DÖEH hizmeti sunmaktadır. Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı lisans düzeyinde öğretmenlik uygulamaları derslerini yürütmektedir.

İşitme engelliler öğretmeni; Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından 2009 yılı mezun olmuştur. İşitme Engellilerin Eğitimi Programında araştırma görevlisi kadrosunda (ÖYP) çalışmaktadır. Öğretmen lisans eğitiminde iki dönem boyunca uygulama derslerinde işitme engelli öğrencilerle uygulamalar yapmış ve daha sonrasında yatılı bir işitme engelliler okulunda çalışma deneyimine sahiptir.

Geçerlik komitesi üyelerinin tamamı, işitme engellilerin eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanlarında çalışan öğretim üyeleridir. Geçerlik güvenilirlik komitesi, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları ile okuma yazma becerileri alanlarında 37 yıllık deneyimli, nitel araştırma yöntemleri alanında 32 yıllık deneyimli, işitme engellilerde okuma yazma becerileri alanında 24 yıllık deneyimli ve nitel araştırma ve işitme engelliler alanlarında 19 yıllık deneyimli öğretim üyelerinden oluşmuştur.

### **Veri Toplama Teknikleri**

Araştırmanın amacı doğrultusunda, eylem araştırması sürecinde ortaya çıkan değişimleri, gelişimleri belirlemek ve veri çeşitlemesi (triangulation) sağlamak amacıyla birçok veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır (Hesse-Biber ve Leavy, 2011). Bu doğrultuda araştırma sürecinde veriler; görüşmeler, gözlemler, belgeler, süreç ürünleri ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Eylemleri planlamak, gerçekleştirilen eylemleri değerlendirmek için mentörlük sürecindeki katılımcılarla bireysel ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Videoteyp kayıtları, gerçekleştirilen derslerin hemen izlenerek betimsel analiz yapılmasını ve sonraki eylemlere karar verilebilmesini sağlamak ve araştırma verilerine kanıt oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Planlamanın birlikte incelenmesi, geri bildirimlerin ve öz değerlendirmelerin karşılıklı aktarılması, öğrenci performanslarından bir sonraki ders amaçlarının belirlenmesi ve toplantı kararlarının tutanağa dönüştürülmesi için belgeler toplanmıştır. Bu araştırma sürecinde gelişen tüm olayların, toplantıların, alınan kararların, yapılan değişikliklerin bir arada bulunduğu, araştırmacının kendi görüşlerinin ve görüşlerindeki değişikliklerin yer aldığı, gerçekleştirilen süreçlere ilişkin yansıtma yaptığı araştırmayı bütüncül olarak ortaya koyabilecek,

gerektiğinde bulguları destekleyici belge olarak kullanılacak bir doküman elde etmek amacıyla günlük tutulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Eylem araştırmasının bir süreç analizi olması verinin toplanması, analizi ve raporlaştırılmasının eş zamanlı gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (Johnson, 2012). Uygulama döngüsündeki değişimin hemen gerçekleşmesiyle var olan duruma göre bir sonraki adıma anlık karar vermek, ilerleyen süreçte ilişkin gerçekleştirilecek eylemleri planlamak, bu şekilde araştırma sorularını cevaplamak için araştırma verileri analitik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir (Altrichter, Posch ve Somekh, 2005; MacNaughton ve Hughes, 2009).

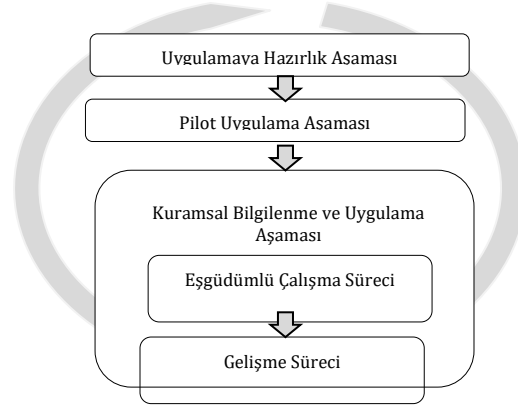
Bu yaklaşım doğrultusunda, araştırma sürecinde veriler toplandıkça okunmuş, izlenmiş ve özetlenerek betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmanın başından sonuna kadarki süreçte; geçerlik toplantılarının, öğretmenle ve genel eğitim sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerin ses kayıtları ile pilot uygulamanın, öğretmeni bilgilendirme toplantılarının, DÖEH uygulamalarının video kayıtlarının bir kısmının dökümleri yapılmıştır. Bu dökümler, araştırma sorularını cevaplayan gelişmeleri ya da ortaya çıkan ihtiyaçları yansıtacak şekilde özetlenmiştir. Özetlenen veriler, araştırma amaçlarını ve sorularını açıklayıcı şekilde, sınıflandırılarak düzenlenmiştir. Her hafta odaklanılan ya da süreçte ortaya çıkan problemlere yönelik durum ele alınmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Veriler arasında tutarlılık olmasına, verilerin süreçte toplanmasına ve elde edilen verilerin birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek analizlerinin ayrıntılı olarak rapor edilmesine dikkat edilmiştir. Araştırma sürecinin her aşamasında yapılan geçerlik toplantılarında uzman görüşleri alınmıştır. Geçerlik komitesi sürecin tüm aşamalarını kontrol etmiştir. Yapılan görüşmelerde ve toplantılarda veri kaybını önlemek ve toplantıları belgeleyebilmek amacıyla dijital ses kaydı alınmış ve bu kayıtlara yönelik veri dökümleri doğrulanmıştır (Denzin ve Giardina, 2011).

### **Bulgular**

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelendiği bu çalışmada, verilerin analizi sonucunda mentörlük sürecinin üç aşamada gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu aşamalar; (a) uygulamaya hazırlık, (b) pilot uygulama ve (c) kuramsal bilgilenme ve uygulama şeklinde adlandırılmıştır.

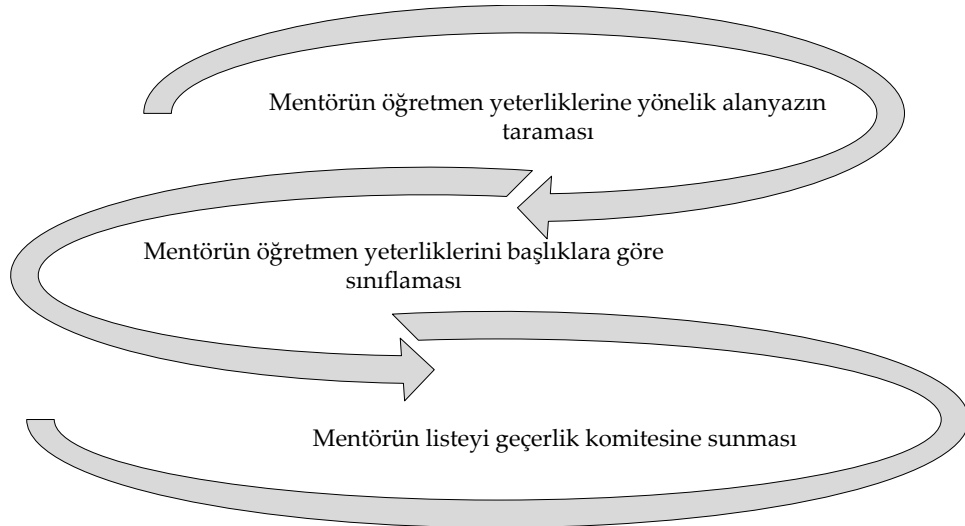


Şekil 1. Gerçekleştirilen araştırma süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi mentörlük süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Her bir aşamanın kendine özgü özelliklerine yönelik bulgulara izleyen başlıkların altında yer verilmiştir.

#### Uygulamaya Hazırlık Aşaması (22.07.2014 - 16.09.2014)

Araştırma sürecinin ilk aşaması araştırmacının sunacağı mentörlük hizmetine kuramsal dayanak oluşturulması nedeniyle *Uygulamaya Hazırlık Aşaması* şeklinde adlandırılmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Uygulamaya hazırlık aşaması



Mentörün alanyazın taramaları sonucu, mentörlük sürecinin mentörlerin kişisel ve mesleki deneyimlerini geliştirdiği ve nitelikli mentörlük uygulamalarında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin önemli olduğu görülmüştür. Bu nedenle sözü edilen yeterlikleri belirlemeye odaklanılarak öğretmenlerin çalıştıkları ortama göre rol ve sorumluluklarının değiştiği ve yeterliklerinin çeşitlendiği belirlenmiştir. Ulaşılan öğretmen yeterlikleri, araştırma konusunun odağı olan kaynaştırma uygulamaları doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamada, genel eğitim öğretmenlerinin yeterlikleri, özel eğitim öğretmenlerinin yeterlikleri, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında sahip olmaları gereken yeni rol ve sorumluluklarına yönelik yeterlikleri olarak ana başlıklar oluşturulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin çalıştıkları ortama özgü rol ve sorumlulukları bu başlıklar altında listelenmiştir. Bu yeterlik listesinin oluşturulması, araştırmacıya mentörlük sürecinde mesleki gelişimin desteklenirken yeterliklere dayalı bir planlamanın yapılması gerektiğini göstermiştir. Bu liste 22.07.2014 tarihinde geçerlik komitesine sunulmuştur.

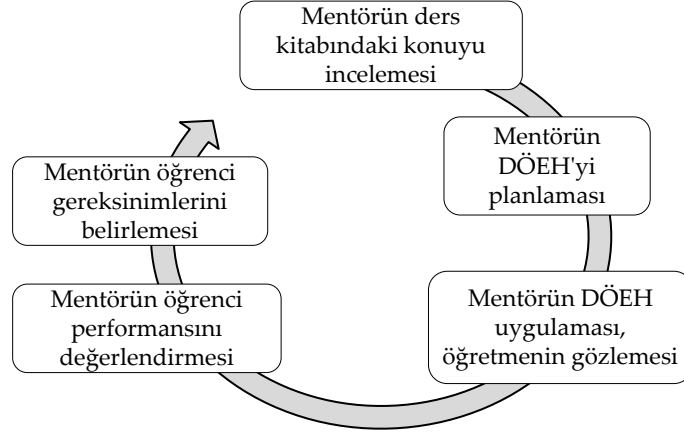
*Birinci geçerlik toplantısı* araştırmacının birinci aşamada elde ettiği sonuçları sunmak ve ileri eylemleri planlamak amacıyla toplanmıştır. Toplantı kararları aşağıda sunulmuştur (Geçerlilik komitesi tutanağı, 22.07.2014):

- Mentörün belirlediği öğretmen yeterlikleri tartışılmıştır. Buna göre; kaynaştırma ortamlarında DÖEH sunmak üzere çalışacak öğretmenlerin genel eğitim ortamlarındaki yeni rol ve sorumluluklarına ilişkin; (a) kaynaştırma sürecinin işleyişine yönelik bilgilere sahip olma, (b) kaynaştırma sürecinde sunulacak destek hizmetleri planlama, (c) kaynaştırma sürecinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini uygulama ve (d) kaynaştırma sürecinde sunulacak destek özel eğitim hizmetlerini değerlendirme yeterlikleri belirlenmiştir.
- Gönüllü katılımcı öğretmen belirlenmiştir.
- Öğretmenin yeterlikleri ve gereksinimleri belirlemek amacıyla bir görüşme planlanmıştır.
- Öğretmenin mentörün uygulamalarını gözlemesine karar verilmiştir.

Bu aşama sonunda belirlenen öğretmen yeterlikleri geçerlik komitesi tarafından onaylanmıştır. Öğretmenle görüşme sonucu, işitme engelli öğrencilerle farklı kurumlarda çalışma deneyimi olduğu, kaynaştırma uygulamalarında sistematik olmayan DÖEH uygulamaları yaptığı, DÖEH konusunda sınırlı bilgisi olduğu ve kaynaştırma uygulamalarını destekleyici tutum sergilediği belirlenmiştir (Video, 10.09.2014; *Günlük*, s. 9). Geçerlik toplantısındaki kararların işleyişini ve sonuçlarını görebilmek, ileri eylemleri planlamaya temel oluşturmak için sürdürülen DÖEH uygulamalarına öğretmenin dahil edilmesiyle *Pilot Uygulama Aşamasına* geçilmiştir.

### **Pilot Uygulama Aşaması (16.09.2014-18.09.2014)**

Araştırmacının alanyazın taramasında ulaşılan sonuçlar ve geçerlik toplantısında alınan kararlara dayanarak *Pilot Uygulama Aşaması* gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın amacı, araştırmaya dahil olan işitme engelliler öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine DÖEH sunma konusundaki hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi, DÖEH uygulamalarının işleyişi konusunda bilgilendirilmesi ve araştırmacının mentörlük uygulamalarının izlenmesidir (Şekil 3).



Şekil 3. Pilot uygulama aşamasının işleyişi

Şekilde görüldüğü gibi *Pilot Uygulama Aşaması*; mentörün ders kitabındaki konuları incelemesi, DÖEH planı yazması, DÖEH dersini uygulaması, DÖEH sonunda öğrencilerin derste ki performanslarını değerlendirmesi ve öğrencilerin o derse yönelik gereksinimlerini belirlemesi şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmen pilot uygulama sürecine gözlemci olarak katılmıştır.

Bu süreçte mentör deneyimini kullanarak, eğitim programındaki konuları ve kazanımları takip ederek DÖEH dersinde öğrenci gereksinimine uygun amaçlar belirleyebilmiştir. Ancak öğretmenin DÖEH ders planı yapma ve uygulama deneyiminin az olması, öğrenci gereksinimlerini belirlemede ve bu gereksinimlere uygun ders amaçları yazmada sorun yaşamasına neden olmuştur. Genel eğitim sınıfının kalabalık olması sonucu ölçme değerlendirme amaçlı yapılan sınavlarda ölçüt bağımlı testlerin ağırlıklı olarak kullanılması, sınıf öğretmenin in işitme engelli öğrencilerinin gereksinimlerini kapsamlı olarak belirtmesini zorlaştırmıştır. Ayrıca mentör Bireyselleştirilmiş Eğitim Programındaki (BEP) kazanımları konu bazında ilerleyerek gerçekleştirmek istediğinde DÖEH oturumlarının süre sınırlılığı nedeniyle genel eğitim programına yetişememiştir.

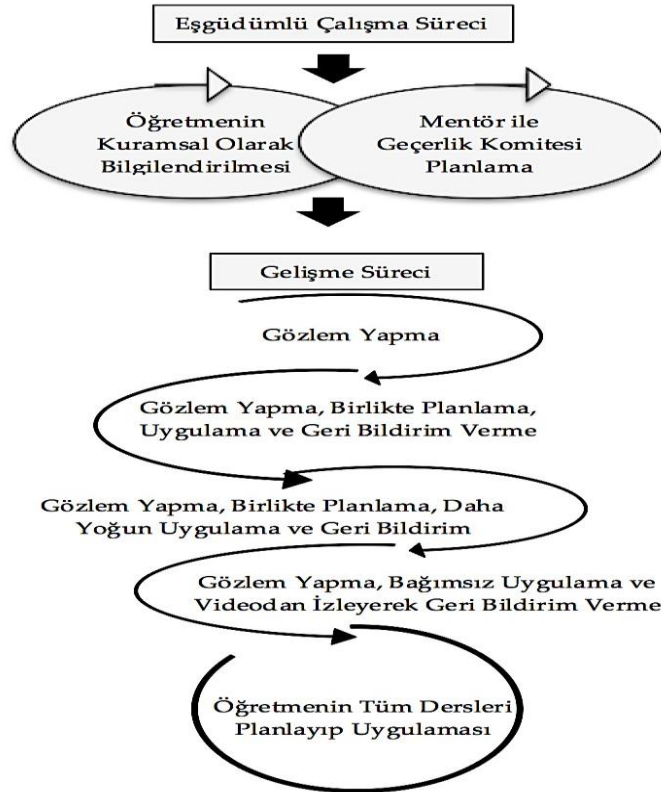
*İkinci geçerlik toplantısında* (18.09.2014), mentörün *Pilot Uygulamada* belirlediği sorunları gündeme getirmesi ile toplantının odağını; mentörün uyguladığı DÖEH'nin bireysel gereksinimlere uygunluğunu etkili bir şekilde tespit etme ve hazırladığı BEP içeriğinin sınırlılığına yönelik sorunları oluşturmuştur. Bu sorunlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

- Mentörün DÖEH için yazdığı planların MEB kazanımlarını ne kadar içerdiği, kitaplardaki stratejilerin BEP'teki yeri, performans belirlemeye yönelik bilgilerin, BEP'in formatı ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi için MEB programı ile DÖEH programının irdelendiği toplantılar yapılmasına karar verilmiştir.
- Öğretmenin DÖEH'ye yönelik kuramsal bilgilere sahip olması için toplantılar yapılmasına karar verilmiştir (*Ses kaydı*, 18.09.2014; *Araştırmacı günlüğü*, s.15).

Pilot uygulama aşaması ile eğitim öğretim yılı başında yapılan pilot uygulama ile öğretmenin DÖEH'nin başlangıcında kaynaştırma ortamında yaşanabilecek olası sorunların çözüm yollarına yönelik deneyim kazanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte bu çalışma ile ileri eylemler gerçekleştirilirken ortaya çıkabilecek sorunlar ve gereksinimler belirlenmeye çalışılmıştır.

### Kuramsal Bilgilenme ve Uygulama Aşaması (19.09.2014 - 29.05.2015)

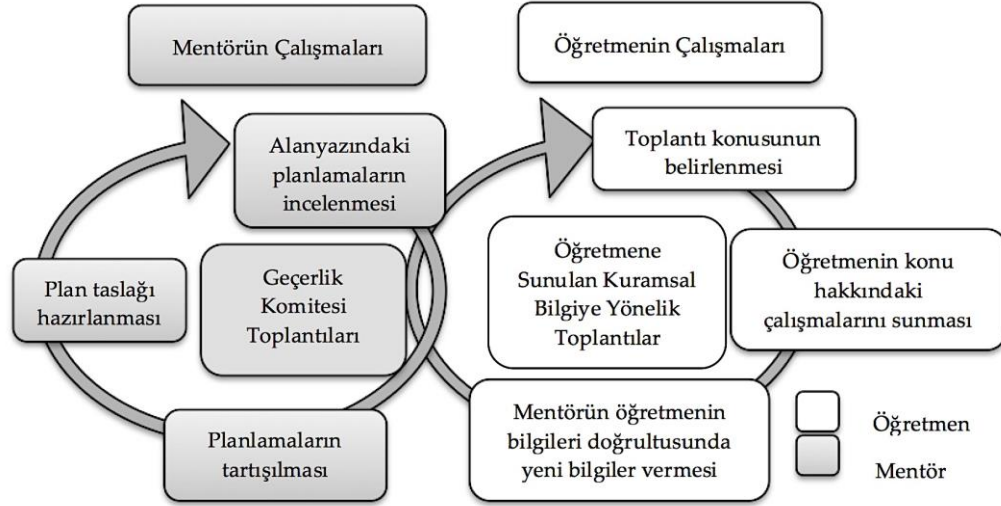
Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda kuramsal bilgilendirme ve uygulama sürecinin gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır (Şekil 4).



Şekil 4. Kuramsal bilgilendirme ve uygulama aşaması

Aşamanın genel amacı; kuramsal olarak dayanaklandırılan ve pilot uygulamayla sınanan araştırma sürecinin yürütülmesidir. Bu aşama kendi içinde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu aşamalardan ilki eşgüdümlü çalışma süreci, ikincisi gelişim sürecidir. Ortaya çıkan bu süreçlere ilişkin bulgulara izleyen başlıkların altında yer verilmiştir.

*Eşgüdümlü Çalışma Sürecinde* (19.09.2014 - 21.01.2015) araştırmacının mentörlük yeterliklerini geliştirme sürecinde, geçerlik komitesiyle örnek olarak kullanılabilir içerikte DÖEH ders planı oluşturulmaya başlanmıştır. Öğretmenin kuramsal bilgi yeterliğini geliştirme süreci ise plan içeriği oluşturma toplantılarından sonra başlamış ve bu toplantılarla eşzamanlı sürdürülmüştür (Şekil 5).



Şekil 5. Eşgüdümlü çalışma sürecinin işleyişi

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

Mentör, geçerlik komitesi ile 17.10.2014 - 17.03.2015 tarihleri arasında DÖEH programının gözden geçirildiği *Eşgüdümlü Çalışma Süreci* boyunca DÖEH planlarına yönelik alanyazın taraması yapmıştır. Sistematik olarak sürdürülen geçerlik komitesi toplantılarında bulunan araştırmalar ve plan örnekleri ile ilgili tartışmalar yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.

*Geçerlik Komitesi ile DÖEH Programını Gözden Geçirme Toplantıları*

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

\*BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

\*\*BÖP: Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı

Geçerlik komitesi toplantıları sonucunda, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarındaki programı takip edebilmeleri için gereken stratejileri edinmelerini destekleyici bir BEP taslağı oluşturulmuştur. BEP taslağı 24.02.2015 tarihinde genel eğitim öğretmeniyle gözden geçirilerek son halini almıştır.

Araştırma sürecinin 06.11.2014 - 22.01.2015 tarihleri arasında öğretmenin DÖEH'ye yönelik kuramsal bilgi yeterliğini geliştirerek uygulamalara hazırlanması amacıyla haftalık toplantılar düzenlenmiştir. Mentör bilgilendirme toplantılarının içeriklerini, bir destek eğitim öğretmenin sahip olması gereken özellikleri ve mesleki gelişimine yönelik içerikleri alanyazından belirleyerek oluşturmuştur. 11 haftalık bilgilendirme toplantısı içeriği 23.11.2014 tarihinde geçerlik komitesi tarafından onaylanmıştır (Bkz. Tablo 3).

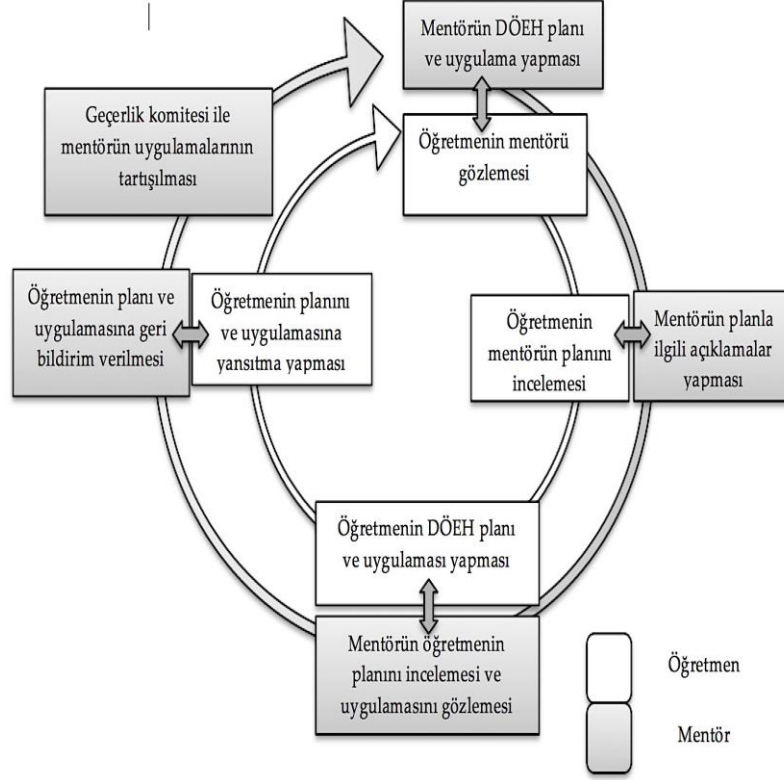
**Tablo 3.**

*Öğretmeni Bilgilendirme Toplantılarının İçeriği*

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

*Üçüncü geçerlik toplantısında (23.02.2015) plan içeriğine yönelik gerekli düzenlemeler sonucu öğretmenin DÖEH uygulamalarına katılması kararlaştırılmıştır.*

**Gelişme süreci (26.02.2015- 29.05.2015).** Gelişme süreci, araştırmanın son aşamasıdır (Şekil 6). Bu aşamanın amacı mentörün, öğretmenin DÖEH uygulama yeterliklerini geliştirme sürecini yürütmesidir. Genel eğitim öğretmeniyle yapılan bireysel planlamada, öğretmenin Türkçe ve Matematik derslerinde öğrencilerin desteğe daha çok ihtiyaçları olduğunu belirtmesi (Ses kaydı, 24.02.2015) nedeniyle haftanın iki günü Türkçe, bir günü ise Matematik DÖEH'si uygulanmıştır.



Şekil 6. Gelişme sürecinin işleyişi

Döngülerde görüldüğü gibi, sürece mentörün DÖEH'yi planlaması, uygulaması ve öğretmen tarafından gözlenmesiyle başlanmıştır. Sonrasında öğretmen tarafından planlamaya hazırlık amacıyla mentörün yapacağı bir DÖEH birlikte planlanmıştır. Bu planlama, mentör tarafından incelenerek öğretmene dönütler verilmiştir. Öğretmen 10 DÖEH gözleminden sonra, bir DÖEH'yi planlamış ve uygulamıştır. Uygulama sonrası öğretmen DÖEH'ye yönelik yansıtma raporunu paylaşmıştır. Mentör, öğretmene DÖEH uygulamasına yönelik geri bildirimde bulunmuştur. Döngü, mentörün geri bildirimlerini geçelik komitesiyle paylaşması ile tamamlanmıştır. Bulguların analizi sonucunda *Gelişme Sürecinin 5 adımda gerçekleştiği* ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4.

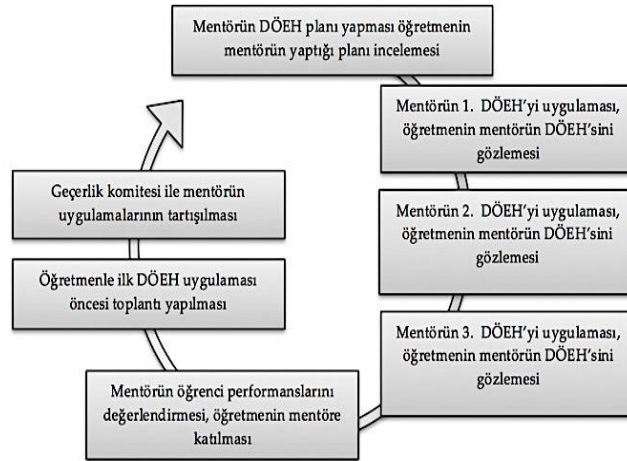
*Gelişme Sürecinin Adımları*

Adımlar	Tarih	Öğretmenin Rolü	Mentörün Rolü	Geçerlik Komitesi
1. Adım Gözlem yapma	26.02.2015	Öğretmenin mentörün üç DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada üç gün DÖEH uygulaması	Geçerlik komitesiyle mentörlük sürecinin paylaşılması
	19.03.2015	Öğretmenin plan denemesi yapması	Mentörün öğretmenin plan denemesini incelemesi	
2. Adım Gözlem yapma birlikte planlama, uygulama ve geri bildirim verme	20.03.2015	Öğretmenin mentörün iki DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada iki gün DÖEH uygulaması	
	17.04.2015	Öğretmenin haftada bir DÖEH'yi planlaması, uygulaması, değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni sınıf içinde gözlemesi ve geri bildirimde bulunması	



<b>3. Adım</b> Gözlem yapma bağımsız planlama, daha yoğun uygulama ve geri bildirim verme	20.04.2015	Öğretmenin mentörün bir DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada bir gün DÖEH uygulaması	Geçerlik komitesiyle mentörlük sürecinin paylaşılması
	22.05.2015	Öğretmenin haftada iki DÖEH'yi bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni sınıf içinde gözlemesi ve geri bildirimde bulunması	
<b>4. Adım</b> Gözlem yapma bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme	04.05.2015	Öğretmenin mentörün bir DÖEH'sini gözlemesi	Mentörün haftada bir gün Matematik DÖEH'si uygulaması	Geçerlik komitesiyle mentörlük sürecinin paylaşılması
	29.05.2015	Öğretmenin haftada iki Türkçe DÖEH'sini bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni videodan izlemesi ve geri bildirimde bulunması	
<b>5. Adım</b> Bağımsız uygulama videodan izleyerek geri bildirim verme	25.05.2015	Öğretmenin haftanın üç DÖEH'sini de bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi	Mentörün öğretmeni videodan izlemesi ve geri bildirimde bulunması	-----
	29.05.2015			

**Birinci adım.** Bu adımda öğretmen, 10 oturum boyunca mentör DÖEH'lerini gözlemleyip kayıt almıştır. Öğretmen, DÖEH'lerin sonunda öğrenci performanslarını ve gereksinimlerini mentör ile birlikte değerlendirmiş ve mentörün bir sonraki oturum uygulayacağı DÖEH'nin planını incelemiştir (Şekil 7). Bu süreçte öğretmen akademik çalışmalarının yoğunluğunu ifade ederek sadece bir DÖEH planı yapabildiği (Video,13.03.2015).

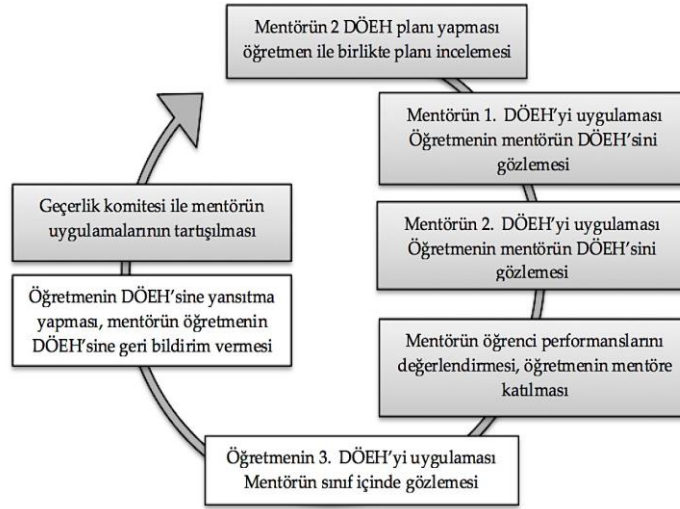


Şekil 7. Gözlem yapma adımı

Dördüncü geçerlik toplantısında (18.03.2015) öğretmenin plan yapma becerisinin gelişmesi için mentörün planlarını incelenmeyi sürdürmesine ve DÖEH uygulamalarına başlamasına karar verilmiştir.

**İkinci adım.** Bu adımın amacı, öğretmenin DÖEH'yi planlama, uygulama ve değerlendirme performansını ortaya koyabilmesi, mentörün ise geri bildirimde bulunarak mentörlük becerilerini

geliştirmesidir. Bu adımda öğretmenin gözlemlerine, haftada bir DÖEH'yi planlama, uygulama ve değerlendirme eklenmiştir. Öğretmen bu süreçte 2 gözlem, 2'si Türkçe, 1'i Matematik olmak üzere 4 DÖEH uygulaması gerçekleştirmiştir. Mentör, öğretmenin DÖEH'lerini sınıf içinde gözlemleyerek geri bildirimde bulunmuştur. Mentörün geri bildirimi geçerlik komitesi tarafından incelenmiş ve tartışılmıştır (Bkz. Şekil 8).

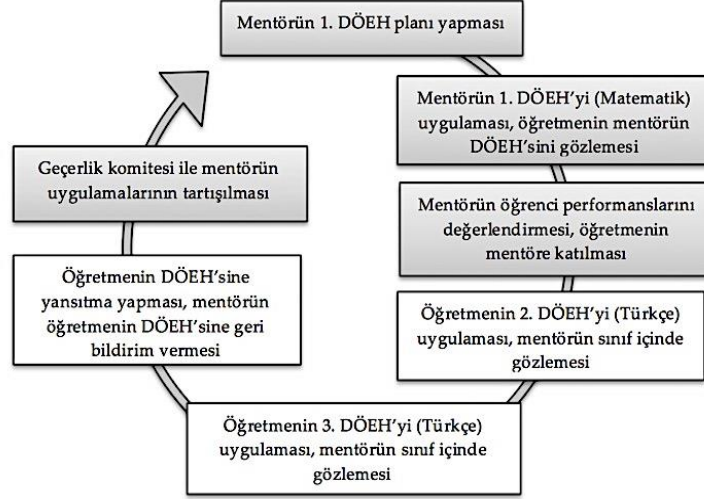


Şekil 8. Gözlem yapma, birlikte planlama, uygulama ve geri bildirim verme

Öğretmen, gözlem ve uygulamalarına devam ederken plan amaçları belirlemede sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu nedenle 31.03.2015 tarihinde ara geçerlik toplantısı yapılmıştır. Mentörün DÖEH'sini öğretmenin ile birlikte planlaması önerilmiştir. Planlamada amaçları öğretmenin belirlemesine karar verilmiştir. Mentör ise planlarda sadece gerçekleştirilecek stratejilere yönelik amaçlar edinmesi, geri bildirimlerinde ders içerisindeki tüm hatalara yönelik bilgi vermemesi, en önemli üç hataya odaklanması konularında değerlendirilmiştir.

Beşinci geçerlik toplantısında (06.04.2015), öğretmenin DÖEH performansına yönelik videolarının izlenmesi sonucu, öğretmenin iki uygulama yapmaya başlamasına karar verilmiştir.

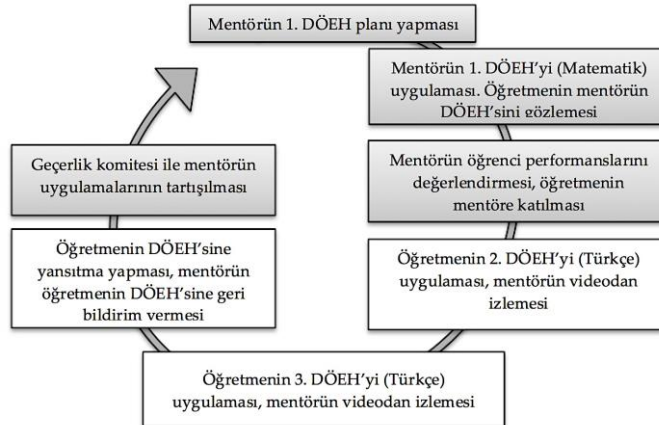
**Üçüncü adım.** Bu adımın amacı, öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinin hızlanması ve bağımsız uygulama becerisinin artmasıdır. 06.04.2015 - 24.04.2015 tarihleri arasında gerçekleştirilen 3. adımda mentörün DÖEH'lerini öğretmenin ile birlikte planlanma süreci sona ermiştir. Bu adımdan itibaren öğretmenden planlamalarını bağımsız olarak gerçekleştirmesi istenmiştir. Bu adımda öğretmenin uygulamasında BEP'te yer alan yazılı anlatım becerilerini destekleyici çalışma için zaman kalmamıştır. Mentör de geri bildirimini öğretmenin uygulayacağı stratejiyi göz önünde bulundurmadan vermiştir. 28.04.2015 tarihindeki ara geçerlik toplantısında mentörün öğretmenin yabancı olduğu stratejiyi uygulamaması için yönlendirmesi ve mentörün geri bildirimlerini strateji odaklı yapması istenmiştir (Bkz. Şekil 9).



**Şekil 9.** Gözlem yapma, birlikte planlama, daha yoğun uygulama ve geri bildirim verme adımı

Altıncı geçerlik toplantısında (04.05.2015), öğretmenin tamamen bağımsız uygulama yapabilmesi için mentör video çekimi izleyerek dönüt vermek üzere sınıf dışına çıkmıştır. Öğretmenin Türkçe DÖEH'lerine odaklanmasına karar verilmiştir. Bu kararın amacı, öğretmenin okuma yazmayı destekleyen stratejileri deneyimlemeye daha çok ihtiyaç duymasıdır. Bu karardan sonra öğretmen sadece Türkçe DÖEH'lerini, mentör ise matematik DÖEH'lerini uygulamıştır.

**Dördüncü Adım.** Bu adım, mentörün haftada bir gün Matematik DÖEH'si uygulaması, öğretmenin mentörün bir DÖEH'sini gözlemesi, öğretmenin haftada iki Türkçe DÖEH'sini bağımsız planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi, mentörün öğretmeni videodan gözlemesi ve geri bildirimde bulunması şeklinde gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 10).

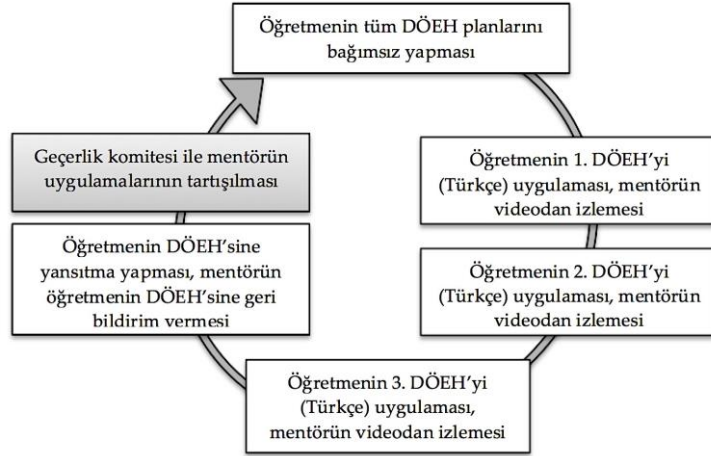


**Şekil 10.** Gözlem yapma, bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme adımı

Bu adımda mentörün öğretmenin kullandığı tahmin etme stratejisini göz ardı ederek geri bildirim vermesi, öğretmenden birkaç stratejiyi birlikte almasını istemesi ve DÖEH'den sonra videonun bilgisayara yüklenmesinin, dersin izlenmesinin ve planın kontrol edilmesinin uzun ve zahmetli bir süreç olması sorunlarını yaşamıştır. 13.05.2015 tarihinde yapılan ara geçerlik toplantısında mentörün öğretmene bir DÖEH'de en fazla iki strateji ele almasını söylemesi, öğretmenin tüm dersleri planlayıp uygulaması kararları alınmıştır. Öğretmene anında, gereksinimine özel, olumlu ve düzeltici geri bildirimler sağlanmasının kalıcı değişikliklere yol açtığının belirtilmesi nedeniyle videodan gözlem ile geri bildirim sürdürülmüştür.

Yedinci geçerlik toplantısında (20.05.2015), öğretmenin DÖEH uygulamalarındaki gelişimini ortaya koyabilmek için son haftanın konularını ve sunulacak DÖEH konularını bağımsız olarak belirlemesi, planlaması ve uygulamasına karar verilmiştir.

**Beşinci Adım.** Bu adım, öğretmenin üç DÖEH'yi bağımsız olarak planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir (Bkz. Şekil 11).



Şekil 11. Öğretmenin tüm dersleri planlayıp uygulaması

Bu adımda mentör, DÖEH uygulamalarında ders kitabındaki dışındaki etkinlikler planlamıştır (Ör. sınıf kitabı yapma). Bu durumun, mentörün ayrıştırılmış ortamlarda çalışan işitme engelliler öğretmeni bakış açısından kaynaklandığı görülmektedir. Mentörün kaynaştırma bakış açısına geçiş yapmakta zorlandığı ve yaptığı sorgulamalar sonucu kaynaştırma bakış açısına sahip olması gerektiğini fark ettiği söylenebilir.

### Sürecin Katılımcılara Katkıları

Araştırma sürecinin katılımcılara katkıları, bulguların her aşamasında görülebilmektedir. Mentörün gelişimi ve görüşleri, her aşamanın içinde "Mentörün Sürece Yönelik Görüşleri" başlığı altında sunulmuştur. Geçerlik komitesi üyelerinin, sürece yönelik görüşlerini geçerlik komitesi toplantılarında ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen, mesleki gelişimine yönelik katkıları 19.06.2015 tarihinde yapılan görüşmede, planlama konusunda gelişme gösterdiğini, bilgilendirme toplantılarında edindiği bilgileri, uygulamada görme şansı yakaladığını şeklinde belirtmiştir. Lisans programında kaynaştırma

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

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

Genel eğitim sınıf öğretmeninin DÖEH ile ilgili görüşlerinin alındığı görüşmede DÖEH'nin özel bir destek verildiği için çok faydalı olduğunu, DÖEH'nin sunulmasının gerektiğini ifade etmiştir. Kaynaştırma ortamındaki işiten yaşlılarının da desteklenmesinin gerektiğini, kaynaştırma ortamında DÖEH sunulmadan devam ettiklerinde başarılarının etkileneceğini ifade etmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünü sağlamayı önemseydiğini, DÖEH'nin genel eğitim okulu bünyesinde bulunmasının işbirliğini arttıracığını belirtmiştir (*Ses kaydı*, 27.05.2015).

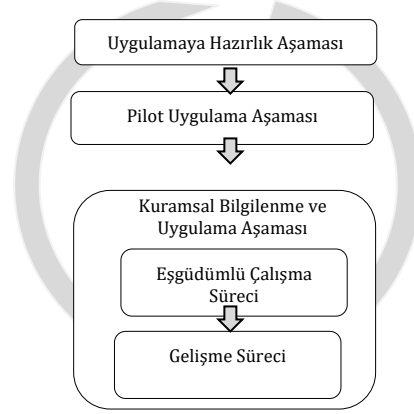
Eğitim sürecinde öğretim stratejilerinin doğrudan açıklanmasının, öğrencilerin kendilerinden isteneni anlamalarını, stratejiyi kullanarak konuyu anlamlandırmalarını desteklediği bilinmektedir. DÖEH uygulamalarında öğrencilere öğrendiği stratejinin ne olduğu, bu stratejinin nasıl ve hangi durumlarda kullanılacağı konusunda açıklamalar yapıldığında beceriyi kazanmaya yönelik motivasyonlarının arttığı görülmüştür. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin “*Şöyle yazalım; maddelerin ısınca eridiğini gördük*” ifadeleri ile önerilerde buldukları, dışarı asılmasını istedikleri yazıları dikkatli ve güzel yazdıkları gözlenmiştir (*Video*, 19.12.2014; *Araştırmacı günlüğü*, s. 47). Öğrencilere destek eğitim çalışmasında en çok neyi beğendiklerini yazmaları istendiğinde, Türkçe DÖEH'den hoşlandıklarını yazdıkları görülmüştür (*Belge*, 05.06.2015).

## Tartışma Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere ve bu grupta yer alan işitme engelli öğrencilere katkılarına yönelik uluslararası ve ulusal araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının işitme engelli öğrencilere katkı sağlaması gereken ön koşullar; eğitim ortamı, program, eğitim öğretim uygulamalarında öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda uyarlamaların gerçekleştirilmesi ve destek özel eğitim hizmetlerinin (DÖEH) sunulmasıdır. Bu önkoşullardan DÖEH'yi sunacak özel eğitim öğretmenlerinin ekip çalışmasına katılması, hizmetleri planlaması ve uygulaması gibi ek bir takım yeterliklere sahip olmaları gerektiği ve bu yeterlikleri geliştirme yollarından birisinin mentörlük yaklaşımına dayalı mesleki gelişim süreci olduğu belirtilmektedir (Sindelar, Brownell ve Bilingsley, 2010). Bu çalışmada, kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere DÖEH sunan öğretmenin, mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen süreçte; (a) *destek özel*



*eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? ve (b) mentörlük sürecinin katılımcılara katkıları neler olmuştur?* sorularına yanıt aranmıştır.



Şekil 12. Araştırma süreci aşamaları

Şekil 12’de görüldüğü gibi analiz sonucunda gerçekleştirilen mesleki gelişim sürecinin ilk aşaması *Uygulamaya Hazırlık Aşaması* şeklinde adlandırılmıştır. Bu aşamada mentör rolündeki araştırmacı öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda kapsamlı bir alanyazın taraması ile kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere DÖEH sunacak öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri, rol ve sorumlulukları belirlemiştir. Alanyazında, özellikle destek hizmet sunacak öğretmenlerin yeterliklerinin sunulacak hizmetlerin başarısı ve niteliği için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Loreman ve diğ., 2014; Willis, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma sürecinin işleyişine yönelik bilgi, destek hizmetleri planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Chambers, 2015; O’Gorman ve Drudy, 2011). Elde edilen bulgular ve alanyazındaki vurgular bir arada düşünüldüğünde, araştırmacı mesleki gelişim sürecini başlatmadan önce alanyazındaki kuramsal bilgilerden yararlanarak DÖEH sunacak öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanlarını belirlemeye odaklanmış olduğu görülebilir.

*Pilot Uygulama Aşaması*, mentörün DÖEH’yi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine, geçerlik komitesinin kararıyla öğretmenin gözlemci olarak katıldığı aşamadır. Bu aşamada araştırmacı DÖEH’leri yürütürken öğretmen mesleki gelişimi için gözlem yapmıştır. Bu süreçte mentör DÖEH sunarken edindiği planlama deneyimini aktarmakta sorun yaşamıştır. Çözüm olarak ise sistematik bir BEP’in geliştirilmesi gerektiğini geçerlik komitesine sunmuştur. Bu şekilde araştırmacı sahip olduğu deneyimleri ve bunları aktarma konusundaki yeterliklerini sorgulamış ve bu konuda deneyimli meslektaşlarından destek almıştır. Araştırmacının yaşadığı problem ve çözüm süreci, alanyazında mentörlerin öğretmenlik deneyiminin yanısıra mesleki gelişim sürecini yürütürken de mutlaka deneyimli meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmaları gerektiği bulgusuyla benzeşmektedir (Gürgür, 2011; 2013).

Araştırma sürecinin ilk iki aşamasının, mentörlük yaklaşımına dayalı yürütülecek mesleki gelişim sürecinin adımları, içeriği ve mentörün kendi yeterliklerini gözden geçirmesi şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu aşamalardaki en önemli sonucun, nitelikli ve sistematik bir mesleki gelişim sürecini yürütmek için araştırmacının alanyazını ve mentörlüğünü gözden geçirilmesi olduğu söylenebilir. Bu



sonuçlarla birlikte mentörün ayrıca kendi deneyimlerini geliştirme çabası ve nitelikli uygulamalar için BEP vurgusunu da gözardı etmemek gerekir.

Hazırlık ve pilot aşamalarına ilişkin çalışmalardan sonra *Kuramsal Olarak Bilgilenme ve Uygulama Aşaması* gerçekleştirilmiştir. Bu aşama *Eşgüdümlü Çalışma Süreci* ve *Gelişme Süreci* olarak eş zamanlı iki alt adımdan oluşmaktadır. *Eşgüdümlü Çalışma Süreci*, DÖEH sunacak öğretmen ile süreci yürüten mentörün eşzamanlı gerçekleştirdikleri uygulamalardır. Bu uygulamalardan birisi, DÖEH sunacak öğretmenin konu ile ilgili kuramsal bilgilerini yenilemektir. Bu uygulama, alanyazında mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin kuramsal bilgilerinin yenilenmesi ve genişletilmesi şeklinde betimlenmektedir (Hunt vd., 2013; O’Gorman ve Drudy, 2011). Gerçekleştirilen analizler, DÖEH sunacak öğretmenle ele alınan kuramsal bilgilerin: (a) İşitme engelliler öğretmeninin kaynaştırma uygulamalarındaki rol ve sorumlulukları, (b) DÖEH’nin önemi, (c) DÖEH’nin planlanması, (d) DÖEH’nin sunulması ve (e) DÖEH’nin değerlendirilmesi olduğunu göstermektedir. Bu içerik, alanyazındaki özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki yeni rol ve sorumlulukları ile işleyişe yönelik bilgi yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği bulgularıyla paralellik göstermektedir (Sindelar, Brownell ve Billingsley, 2010).

*Eşgüdümlü Çalışma Süreci*ndeki ikinci süreç, mentörün hazırlık ve pilot uygulama aşamalarındaki yeterliklerine yönelik yansıtma ve sorgulamalarından oluşan *Gelişme Süreci*dir. Bu nedenle gelişme süreci, mentörün DÖEH planlama konusundaki mesleki gelişimi şeklinde adlandırılabilir. Bu 14 haftalık süreçte, sadece mentör ve geçelik komitesinin katıldığı toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda alanyazında vurgulanan; BEP örneklerinin akademik bilgiyi desteklemekten çok davranış, iletişim ve sosyal becerilere odaklı olması, işitme engelli öğrencilerin düzeylerine uygun BEP hazırlanmaması sorunları tartışılmıştır (Akay, 2011; Erdiken, 2001; Gürgür, 2008; Kargın ve Baydık, 2002). Toplantı kayıtlarının analizi sonucu tartışılan konular: (a) BEP geliştirme, (b) işitme engelli öğrencilerin amaçlanan becerileri işiten yaşlıları gibi kazanmalarını sağlamak için öğretmen kılavuz kitabındaki kazanımları ele alma ve (c) işitme engelli öğrencilerde bağımsız öğrenmeyi geliştirmek için sistematik olarak, farklı bağlamlarda, birçok kez tekrar ederek strateji odaklı çalışma (Gelzheiser ve Meyers, 1991; Schirmer, 2000) ve (d) BEP’in genel eğitim öğretmeni ve öğrencilerin aileleriyle paylaşılması ve onaylanmasının sağlanması olarak sıralanmaktadır. *Gelişme Süreci* sonunda mentörün mesleki gelişimini amaçladığı öğretmene sunabileceği, katılımcı işitme engelli öğrencilere uygulanabilecek somut bir BEP geliştirilmiştir. Bu sonuçlarla birlikte mentörün gerçekleştirilen toplantılarda edindiği bilgileri, öğretmeni kuramsal bilgilendirme toplantılarda kullanmasının toplantıların niteliğine katkı sağladığı söylenebilir. Bu sürecin DÖEH uygulayan öğretmen ile süreci yürüten mentörün mesleki gelişimlerini katkıları olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son aşaması olan *Gelişme Süreci*’nde öğretmenin DÖEH uygulamaları, araştırmacının ise uygulamaya mentörlük etmesine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bulguların analizi sonucu sürecin beş adımda gerçekleştiği görülmüştür. Bu adımlar; (1) Gözlem yapma (Aspfors ve Fransson, 2015) (2) Gözlem yapma; birlikte planlama, uygulama ve geri bildirim verme (3) Gözlem yapma; bağımsız planlama, yoğun uygulama ve geri bildirim verme (4) Gözlem yapma; bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme bağımsız uygulama ve videodan izleyerek geri bildirim verme (Gilles ve Wilson, 2004; Hussain, 2009) ve (5) Bağımsız uygulama; videodan izleyerek geri bildirim verme şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu adımlarda mentör, DÖEH uygulamalarında eğitimcinin önce gözlem yapmasını daha sonra sürece aktif katılımını sağlamaya çalışmıştır. En son adımda öğretmen DÖEH’yi bağımsız planlamış ve uygulamıştır. Bu süreçte alanyazında belirtildiği gibi, öğretimde yardımın giderek azaltılarak öğretmenin bağımsız planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Ingersol ve Strong, 2011; Vygotsky, 1978).

Tüm bulgular bir arada incelendiğinde sürecin tamamında DÖEH uygulayan öğretmenin ve uygulamalara rehberlik eden mentörün mesleki gelişimlerine yönelik önemli kazanımları olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenin, DÖEH kuramsal alt yapısı, mentörün gereksinim duyduğu yeterlik alanlarında gelişimleri desteklenmiştir. Son aşamada ise öğretmenin DÖEH uygulama boyutundaki gelişimi sağlanabildiği söylenebilir. Öğretmen ile mentördeki gelişimin önemli nedenlerinden birinin bu araştırmada kullanılan mentörlük yaklaşımına dayalı mesleki gelişim uygulaması olduğu söylenebilir. Bu sonuç alanyazında mentörlük yaklaşımının birebir uygulanmasının bireysel özellikler ve gereksinimlere uygun planlamanın yapılmasına izin verdiği ifadesiyle örtüşmektedir (O’Gorman ve Drudy, 2011). Mesleki gelişim çalışmasının uzun bir sürece yayılması çeşitli becerilerin geliştirilmesine ve gelişimin gözlenerek gerektiğinde tekrar müdahale edilmesine fırsat tanınması, araştırmaya katılan öğretmenin mesleki gelişiminde fayda sağlamıştır. Son olarak mentörlüğe dayalı yürütülen mesleki gelişim sürecinin işbirliği ve sürekli iletişime dayalı gerçekleştirilebilmesi sürecin sonunda çok yönlü katkılar sağlamıştır (Achinstein ve Fogo, 2015; Hudson, 2013). Bu mentörlük yaklaşımına dayalı yürütülen mesleki gelişimin bu özellikleri sürekli, iletişime dayalı, planlı ve sistematik bir uygulama gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

Diğer yandan mentörlüğe dayalı araştırma sürecinin eylem araştırması şeklinde desenlenmiş olmasının mentörün ve öğretmenin tüm faaliyetlerine yansıtma yapmalarına, süreci gözden geçirmelerine ve gelişim basamaklarını daha detaylı belirlemeye fırsat verdiği düşünülmektedir (Manesi ve Betsi, 2013). Ayrıca süreçte yapılan yansıtma sayesinde faaliyetler tekrarlanabilmiş ve böylece süreç döngüler halinde gerçekleştirilebilmiştir (Foster ve McLeod, 2004). Bu döngülerle işleyen ve işlemeyen noktalar geçerlilik komitesi üyeleri ile tekrar gözden geçirilmiş ve daha nitelikli uygulamaların nasıl gerçekleştirilebileceği sorusuna yanıt aranmıştır. Bu nedenle bu sürecin diğer önemli aktörleri geçerlilik komitesi üyeleri olmuştur (Kuijpers, Houtveen ve Wubbels, 2010).

Mentörlük yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmanın bulgularına ve sonuçlarına dayanarak uygulamaya yönelik dört öneri verilebilir. Buna göre ilk olarak kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin desteklenmesi için mentörlerin yetiştirilmesi gerektiği önerilebilir. Diğer bir öneri de, eğitimin niteliğini arttırmak için destek özel eğitim hizmetlerini sunan özel eğitim öğretmenlerine mentörlük hizmeti sunulması şeklinde olabilir. Ayrıca öğretmenlerin mentörlük hizmeti almaları koşuluyla terfi etmeleri önerisi verilebilir. Son olarak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri bireysel gereksinimlerine odaklı olarak desteklenmesi önerilebilir.

Mentörlük yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen DÖEH sürecinin katkılarının yanı sıra ulaşılan sonuçları dikkatli yorumlamak gerekir. Bu çalışmada sadece bir öğretmen ile, bir kurumda çalışılmıştır. Mentör çalıştığı kurumunda DÖEH sunmuştur. Katılımcı öğrenciler İÇEM’de okulöncesi eğitim görmüştür. Bunlar bu araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmelidir. Bununla birlikte bu çalışmada destek eğitim odası uygulamalarında öğretmen ve mentörün mesleki gelişim süreci eylem araştırması şeklinde desenlenmiş olduğunu tekrar hatırlatmak gerekir. Sözü edilen bu özellikler akılda tutularak ileri araştırmaların benzer bir sürecin deneysel araştırma yöntemleriyle incelenebileceği önerilebilir. Deneysel bir desen ile çalışma grubu oluşturularak birçok kişiye e-mentörlük hizmeti sağlanabileceği söylenebilir. Ayrıca mentörlerin niteliğini sorgulayan araştırmaların yapılması önerisi verilebilir. İleri araştırmalara yönelik diğer bir öneri DÖEH’lerde farklı mentörlük modellerine yönelik uygulamalı araştırmaların gerçekleştirilmesi şeklinde olabilir. Son olarak ise destek eğitim odası uygulamalarında Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri derslerindeki stratejileri geliştirmeye yönelik benzer çalışmalar yapılabileceği önerilebilir.

### Kaynaklar / References

- Achinstein, B. & Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45–58.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research* (5th ed.). London: Taylor & Francis.
- Antia, S. D., Jones, P. B. & Luckner, J. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing students in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 489-504.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Berndsen, M., & Luckner J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classroom: A Washington State case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2) 111-118.
- Chambers, D. (2015). The changing nature of the roles of support staff. In working with teaching assistants and other support staff for inclusive education. *Emerald Insight*. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620150000004001> adresinden edinilmiştir.
- Çetin, M. (2013). *An action research on e-mentoring: A supplemental tool for professional development of EFL teachers working at MNE schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çığ University, Mersin.
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2011). *Qualitative inquiry and global crises*. CA: Left Coast Press.
- Erdiken, B. (2001). *Eskişehir İli özel rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin destek eğitime ilişkin görüşleri*. Eskişehir: Birlik Ofset Yayıncılık.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32.
- Farouk, S. (2014). From mainstream school to pupil referral unit: A change in teachers’ self-understanding. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(1), 19–31.
- Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching. *Educational Leadership*, 69(8), 10-16.
- Foster, S., & McLeod, J. (2004). The role of mentoring relationships in the career development of successful deaf persons. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 442-458.

- Gelzheiser, L. M., & Meyers, J. (1991). Reading instruction by classroom, remedial and resource room teachers. *The Journal of Special Education*, 24(4), 512-526.
- Gilles, C., & Wilson, J. L. (2004). Receiving as well as giving: Teachers' perceptions of their professional development in a teacher induction program. *Mentoring and Tutoring*, 12(1), 87-106.
- Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 101-116.
- Glazzard, J., Stokoe, J., Hughes, A., Netherwood, A., & Neve, L. (2010). *Teaching primary special educational needs*. Trowbridge: Cromwell Press Group.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür (2011). İşitme engellilerin eğitimi alanında yeni öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 945-970.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589-610.
- Gürgür, H. (2013). İşitme engelliler öğretmenliği programında öğretmen eğitimcisi olarak yetişme sürecine eleştirel bakış: Öz-değerlendirme araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 62-87.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd. Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Hudson, P. (2013). Mentoring pre-service teachers on school students' differentiated learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 11(1), 112-128.
- Hunt, J. H., Powell, S., Little, E. L. & Mike, A. (2013). The effects of e-mentoring on beginning teacher competencies and perceptions. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 286-297.
- Hussain, Z. (2009). *The good mentoring guide*. Global Synergy Solution.  
[http://www.versa.uk.com/apprenticeship/mentor\\_handbook.pdf](http://www.versa.uk.com/apprenticeship/mentor_handbook.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs fro beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Johnson, A. P. (2012). *A Short guide to action research* (4th ed.). USA: Pearson Education Inc.
- Kabakçı, I. (2005). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: Eğitim fakülteleri örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentorluk*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kargın, T., & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.

- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 26(8), 1687-1694.
- Lenihan, S. (2010). Trends and challenges in teacher preparation in deaf education. *Volta Review*, 110(2), 117-128.
- Loerman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In C. Forlin & T. Loerman (Eds.). *Measuring inclusive education* (pp. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Manesi, S., & Betsi, S. (2013). Collaborative action research projects: the role of communities of practice and mentoring in enhancing teachers' continuing professional development. *Action Researcher in Education*, 4, 109-121.
- Mastropieri M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom* (4th ed.). N.J: Pearson Education, Inc.
- MEB. (2017). *Strateji Geliştirme Başkanlığı 2016-2017 istatistikleri*. <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik>.
- O'Gorman, E., & Drudy, S. (2011). *Professional development for teachers working in special education/inclusion in mainstream schools: The views of teachers and other stakeholders. A Research Report Part Funded by the National Council for Special Education, Special Education Research Initiative*. [http://ncse.ie/wpcontent/uploads/2014/10/Professional\\_Development\\_of\\_Teachers.pdf](http://ncse.ie/wpcontent/uploads/2014/10/Professional_Development_of_Teachers.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor as praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. New York: Springer.
- Pürçek, K. I. (2015) İlköğretim okul müdürünün koçluk davranışı ve sınıf öğretmeninin iş doyumunu (Ankara ili örneği). *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 12(47), 124-157.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.
- Sibon-Macarro, T., Abou-Rjaily, K., Stoddard, S., Sandigo, A., Peterson, P., & Ross, V. (2014). Rural perspectives of models, services, and resources for students with hearing impairments. *Rural Special Education Quarterly*, 33(4), 24-32.
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33, 8-24.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Swanson Gehrke, R., & Murri, N. (2006). Beginning special educators' intent to stay in special education: Why they like it here. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 29(3), 179-190.
- Udiutoma, S. T., & Srinovita, Y. (2015). The effect of coaching and mentoring programs to improve students' competencies. *Universal Journal of Educational Research*, 3(3), 163-169.
- Voltz, D. L., Sims, M. J., & Nelson, B. (2011). *Connecting teachers, students and standarts: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms*. Alexandria: ASCD.



- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Vuran, S., Ergenekon, Y., & Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 269-295.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children*. California: Corwin Press.
- Yuvayapan, F. (2013). *Teacher development: Critical friends group*. Unpublished master thesis, Çağ University, Mersin.

#### **Yazarlar**

Dr. Elif AKAY, Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Öğretmenidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarıdır.

Dr. Hasan GÜRGÜR, işitme engelli çocukların eğitimi alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında işitme engellilerin eğitimi, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, nitel ve eylem araştırma yöntemleri yer almaktadır.

#### **İletişim**

Elif AKAY, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye.  
e-mail: elifakay@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir/Türkiye,  
e-mail: hasangurgur@anadolu.edu.tr



## Summary

**Purpose and Significance.** Inclusion practice has been risen due to its contributions to students with special needs and especially to those with hearing impairment. Several prerequisites can be listed to achieve a qualified inclusion practice, one of which is special education support services. Relevant body of research state that special education teachers who deliver these services should be equipped with a set of skills. Professional development process based on mentoring to improve these skills effectively. In this regard, mentorship provided to increase special education teachers' theoretical knowledge and to better their teaching practice is expected to positively contribute to the quality of educational practice, and it will also improve mentoring practice given to teachers working within special education support services in our country. The aim of this research is to examine the mentoring process designed for the professional development of a teacher providing special education support services to students with hearing impairment in an inclusion setting. Accordingly, how the mentoring process was carried out, what the mentoring process contributed to the shareholders, and what the participants thought about the process have been the focus of this research.

**Methodology.** This study has been designed in accordance with action research in order to examine the mentoring process with a systematic, reflective, and cyclic standpoint. The participants are the researcher as the mentor, support education room teacher, two hearing impaired students who are fourth graders at a general primary school, members of the validity committee consisting of three faculty members specializing on the education of the hearing impaired, and general education class teacher. Research data has been collected from education support services, interview records of the mentor and the teacher, and the logs of meetings conducted by the validity committee. Moreover, lesson plans, researcher diary, archive documents, and mentoring process members' meeting have also been used during data collection process. Systematic and critical analysis of data both during and after the research process has shown that the process includes following stages: preparation, pilot, coordinated efforts, and improvement.

**Research Process.** During preparation, the skills that a teacher of the hearing impaired needs to be able to function effectively in an inclusion setting were identified in accordance with the relevant literature. Conducted after the preparation stage, pilot practice yielded a need for mutual informing as a result of problems experienced with the teacher during selecting the content and developing a relevant plan. As a result of the final stage carried out simultaneously, the mentor improved herself in terms of enriching her perspective about planning, choosing the feedback he would focus, and providing feedback about the strategies. Likewise, the teacher providing support services also became better with respect to planning, applying, and assessing special education support services.

**Results, Discussion, and Recommendations.** Based on research findings, one can suggest that professional development process of teachers who will work in inclusion settings should focus on their individual needs, and relevant regulations should be made to support their development through mentoring process. Analyses over related findings showed that the process had actually five steps: (1) Observing (2) Observing, Planning Together, Practice, and Feedback (3) Observing, Planning Independently, Intense Practice, and Feedback (4) Observing, Independent Practice, and Feedback on Video-Records) and (5) Independent Practice and Feedback on Video-Records. A closer look at these steps indicate that the mentor first directed the teacher to observe and than included her more actively in the process in terms of support services in social studies (SSES) practice, which is clearly pointed by the names of the steps. The teacher planned and applied SSES independently in the last step. Consistent with the literature, guidance and help from the researcher were gradually withdrawn,

leading to a complete independence on part of the teacher.

It has been noted that professional development process based on mentoring can be applied one-on-one, planned in accordance with individual features and needs, can be designed longitudinally, and it allows re-intervening when necessary during the development process. Analysis of all research findings shows that this nature of the process helps the teacher build a solid theoretical background knowledge, supports her practice, and plays a role over the improvement of competence areas that the mentor needs assistance. It is possible to conclude that a professional development process designed in accordance with aforementioned mentoring features can facilitate an on-going, systematic, and planned practice. Another feature is the longitudinal design of the development process, which made it possible to control if certain improvement was recorded about the needs and to re-intervene with the process, if necessary.

On the other hand, the contributions stemming from the fact that research process based on mentoring was designed in accordance with action research. Accordingly, both the mentor and the teacher did constant reflections about all the activities, leading to systematic review of the process, and those reflections made it easy to monitor and closely observe the development steps. Problematic and well-functioning components were identified, revised, and continuously improved easily thanks to cycles completed during the research process.

Several suggestions can be made based on the results of this research conducted via mentoring approach. Firstly, mentors should be trained in order to support the teachers providing t special education suppor services within inclusion settings. Besides, special education teachers delivering SSES should have access to individualized mentoring services to increase the quality of education. Furthermore, mentor training should be one of the criteria for professional promotion of teachers so that professional development can be systematized and institutionalized.

Despite versatile contributions of professional development process based on mentoring, one should be cautious interpreting the results. First of all, this study was conducted at only one institution and with only one teacher. So, even the place of this study can be noted as a limitation. In this study, professional development of both the teacher and the mentor within resource room practice was designed in line with action research. Further research with empirical methods may enhance generalization efforts. In addition, e-mentoring studies may be implemented for professional development. Lastly, studies with mixed research design combining both qualitative and quantitative data collection tools may be useful in terms of determining standard mentor capabilities necessary to start a qualified development process.