REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE TANI, DEĞERLENDİRME VE İZLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ: İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR ÖRNEĞİ

Yunus Yılmaz

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Murat DOĞAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık, 2016

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu'nca kabul edilen 1601E017 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yunus YILMAZ'ın "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: İşitme Kayıplı Çocuklar Örneği" başlıklı tezi 13.12.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Murat DOĞAN	.....
Üye	: Doç.Dr. Hasan GÜRGÜR	.....
Üye	: Doç.Dr. Çığıl AYKUT	.....

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

REHBERLİK ve ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE TANI, DEĞERLENDİRME VE İZLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ: İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR ÖRNEĞİ

Yunus YILMAZ

İşitme Engellilerin Eğitimi Programı, Özel Eğitim Anabilim Dalı,
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık, 2016
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN

Bu çalışmanın amacı RAM'larda işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişinin belirlenmesidir. Süreçlerin işleyişine ek olarak RAM'ların uygulamaları arasında farklılık olup olmadığı, olası farklılıkların ise nedenleri incelenmiştir. Nitel-betimsel desenle yürütülen araştırmada RAM'larda işitme kayıplı öğrencilerin tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi ve var olan durumun açıklanması için nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma Eskişehir merkez ilçeleri olan Tepebaşı RAM ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Tepebaşı RAM'dan 7, Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'dan ise 6 öğretmen olmak üzere toplam 13 öğretmen katılmıştır.

RAM süreçlerinin özel eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesinde önemli bir unsur olduğu bilinmektedir. İşitme kayıplı çocukların eğitim öğretim süreci içerisinde bu basamaklardan olabildiğince doğru şekilde yararlanmaları halinde eğitim öğretim sürecinin niteliğinin artacağı öngörülebilir. Dolayısıyla bu çalışmayla RAM süreçlerinin işleyişi incelenerek yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlardan bazıları hastane ve RAM arasındaki gerçekleştirilemeyen işbirliği, işitme kayıplı çocukları değerlendirme formlarındaki yetersizlik, materyal eksikliği, değerlendirmeye uygun fiziksel şartların sağlanamaması, izleme sürecinin yıllık raporlarla yürütülmeye çalışılması şeklinde örneklendirilebilir. Bu örneklere dayanarak RAM süreçlerindeki sorunların giderilmesi gerekliliği ortaya konulmuştur.

Anahtar sözcükler: Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM), Tanı, Değerlendirme, İzleme, İşitme kayıplı çocuklar.

ABSTRACT

INVESTIGATING THE DIAGNOSIS, ASSESSMENT AND FOLLOW-UP PROCESSES IN GUIDANCE AND RESEARCH CENTERS: THE CASE OF CHILDREN WITH HEARING LOSS

Yunus YILMAZ

Education of the Hearing-Impaired Program, Department of Special Education, Anadolu University, Graduate School Educational Sciences, December 2016
Supervisor: Assist, Prof. Dr. Murat DOĞAN

The purpose of the study is to determine the diagnosis, assessment and follow-up processes of children with hearing loss at Guidance and Research Centers (GRCs). Additionally, this study examines whether there are practice differences and possible reasons for these differences among two GRCs in Eskişehir. As a qualitative-descriptive research, this study makes use of semi-structured interviews which is one of the qualitative data collection techniques, with the aim of examining diagnosis, assessment and follow-up processes of children with hearing loss at GRCs in detail and to present the existing situation. The study was conducted in the central districts of Tepebaşı GRC and Odunpazarı İbrahim Kurşungöz GRC in Eskişehir. The participants of the study were 13 teachers in total, 7 of whom were from Tepebaşı CRC while 6 of whom were from Odunpazarı İbrahim Kurşungöz GRC.

It is well known that for the proper functioning of special education services, GRC processes are of critical importance. It can be predicted that when children with hearing loss make use of these steps properly, the quality of education delivered to them would increase. Thus, this study examines the GRC processes, and determines the problems that can be seen during the process. Some of these problems include the lack of cooperation between hospitals and GRSs, the lack of assessment forms of children with hearing loss, lack of materials, absence of physical conditions suitable for assessment, running monitoring process together with yearly reports etc. Based on these examples, it is obviously necessary to resolve these problems.

Keywords: Guidance and Research Center (GRC), Diagnosis, Assessment, Follow-up, Children with hearing loss.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla 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 sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

13.12.2016

Yunus YILMAZ



ÖNSÖZ

Akademik kariyerimin ilk basamağı olan yüksek lisans tez çalışmamın her aşamasında yanımda olan, bana yol gösteren, her konuda desteğini esirgemeyen değerli hocam Yard. Doç. Dr. Murat Doğan'a sabrından ve hoşgörüsünden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde değerli görüşlerini esirgemeyen Doç. Dr. Hasan Gürgür, Doç. Dr. Ali Ersoy ve Yard. Doç. Dr. Funda Bozkurt hocalarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında en önemli role sahip olan, uygulama sürecinde değerli vakitlerini ayırıp bilgi, görüş ve önerilerini esirgemeyen 13 katılımcının her birine ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilirim.

Güvenirlik sürecindeki yardımlarından Şule Yanık'a pilot görüşmedeki yardımlarından dolayı Turgut Bahçalı'ya, dokümanlara ulaşım konusundaki yardımlarından dolayı Kadir Öztürk'e teşekkür ederim.

Süreç boyunca destekçim olan ve bana katlanan yol arkadaşlarım Çiğdem Kol, Hilal Atlar, Ebru Özdemir ve Hüseyin Koç'a çok teşekkür ederim.

Yaklaşık iki yıldır her ihtiyacımda yanımda olan A. Serhat Uçar, Tamer Genç, Halil Uysal, Rıfat İçyüz, Abdullah Genç, Osman Çolaklıoğlu, Mustafa Çakmak, Zülal Çakmak, Caner Kasap ve Gizem Yıldız'a çok teşekkür ediyorum.

Maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, her zaman her konuda arkamda duran annem, babam ve kardeşlerime sonsuz teşekkürler.

Son olarak, araştırma sürecimin her aşamasındaki katkısı, sabrı ve destekleri için sevgili eşim F. Tuğba Yılmaz'a sonsuz teşekkür ederim.

Hoş geldin Oğlum…

Aralık, 2016

Yunus YILMAZ

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI…… i

JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI…….. ii

ÖZET iii

ABSTRACT..... iv

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ……v

ÖNSÖZ……vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR DİZİNİ xi

ŞEKİLLER DİZİNİ xii

KISALTMALAR DİZİNİ xiii

1. GİRİŞ 1

1.1. Tanılama, Değerlendirme ve İzlemenin Gerekliliği 1

1.2. Değerlendirme Süreci 3

1.3. Değerlendirmede Kullanılan Araçlar..... 4

1.4. Tıbbi Tanılama ve Eğitsel Değerlendirme Süreci 5

1.5. Yönlendirme ve Yerleştirme Süreçleri..... 7

1.6. İzleme Süreci..... 8

1.7. RAM'ların Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerindeki Görevleri…….10

1.8. BEP Hazırlamada RAM'ın İşlevi 11

1.9. Yetersizlik Türlerinin Sınıflandırılması..... 12

1.10. İşitme Kaybı Olan Çocuklarda Tanı ve Değerlendirme……13

1.11. İşitme Kaybı Olan Çocuklarda Yönlendirme, Yerleştirme ve İzleme…..14

1.12. İşitme Kaybı Olan Çocuklarda Erken Tanı ve Müdahale..... 15

1.13. Odyolojik Süreçler..... 16

1.14. İşitme Kayıplı Çocuklarda Kaynaştırma Uygulamaları..... 17

1.15. Kaynaştırma Uygulamalarında RAM'ın Görevleri 18

1.16. Dünyada Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin Yürütülüşü 19

1.17. Türkiye'de RAM süreçleriyle ilgili araştırmalar..... 20

1.18. Problem..... 24

1.19. Amaç 24

1.20. Önem..... 25

1.21. Varsayımlar..... 26

1.22. Tanımlar 26

2. YÖNTEM 29

2.1. Desen..... 29

2.2. Katılımcılar..... 29

2.3. Veri Toplama Teknikleri..... 30

2.3.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması..... 30

2.3.2. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi..... 31

2.3.3. Dokümanlar..... 32

2.3.4. Araştırmacı günlüğü..... 35

2.4. Araştırma Süreci 36

2.5. Veri Analizi..... 38

2.6. Geçerlik-Güvenirlik..... 39

3. BULGULAR..... 41

3.1. Tanılamaya İlişkin Görüşler 41

3.1.1. Eğitsel tanılama..... 42

3.1.2. Tıbbi tanılama..... 42

3.2. Değerlendirmeye İlişkin Görüşler 43

3.2.1. Değerlendirmenin tanımı 44

3.2.2. Değerlendirmenin işleyişi..... 45

3.2.3. Değerlendirmede kullanılan formlar 46

3.2.4. Değerlendirme raporları 47

3.2.5. Değerlendirmede ailelerden görüş alınması 49

3.2.6. Değerlendirmeye yardımcı olan kişi, kurum ve belgeler 49

3.2.7. Değerlendirmede kurum içi işbirliği 50

3.2.8. Değerlendirmeyi etkileyen unsurlar 50

3.2.9. Değerlendirmenin etkilediği unsurlar 51

3.2.10. Destek eğitim 52

3.2.11. Ek yetersizlik 52

3.3. Yönlendirme ve Yerleştirmeye İlişkin Görüşler 55

3.3.1. Eğitim ortamlarına yerleştirme 56

3.3.2. Yönlendirmede ve yerleştirmede aile rolü 57

3.3.3. Yönlendirme ve yerleştirmede RAM rolü 57

3.3.4. Yönlendirmede işbirliği 58

3.4. İzleme Sürecine İlişkin Görüşler 58

3.4.1. İzleme yöntemi 59

3.4.2. İzleme yapılmaması 59

3.5. BEP ve Rapor Yenilemeye İlişkin Görüşler 60

3.5.1. RAM'ın BEP'lere katkısı 61

3.5.2. Eğitim kurumları ve öğretmenler 61

3.6. RAM süreçlerinde yaşanan sorunlar 62

3.6.1. Değerlendirme formu ve materyale ilişkin sorunlar 62

3.6.2. Değerlendirmenin işleyişinden kaynaklanan sorunlar 63

3.6.3. Çocuklardan kaynaklanan sorunlar 64

3.6.4. Ailelerden kaynaklanan sorunlar 64

3.6.5. Okul ve rehabilitasyonlardan kaynaklanan sorunlar 65

3.6.6. Dış kaynaklı sorunlar 65

3.6.7. İletişim ve işbirliği eksikliği 66

3.6.8. Fiziksel yetersizlikler 66

3.7. RAM süreçlerine ilişkin öneriler 67

3.7.1. Değerlendirmenin iyileştirilmesine ilişkin öneriler 67

3.7.2. Değerlendirme formlarına ilişkin öneriler 68

3.7.3. Fiziksel düzenlemelere ve materyale ilişkin öneriler 69

3.7.4. RAM'da çalışan uzmanlara ilişkin öneriler 69

3.7.5. Okul, sınıf, öğretmen, idareci ve ailelere ilişkin öneriler 70

3.7.6. İşbirliğine yönelik öneriler 71

3.7.7. BEP'e ilişkin öneriler 72

3.7.8. Tanılamaya ilişkin öneriler 72

3.7.9. Yerleştirmeye ilişkin öneriler 73

3.7.10. İzlemeye ilişkin öneriler 73

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 75

4.1. Tartışma 75

4.1.1. Tanılama 75

4.1.2. Değerlendirme 77

4.1.3. İzleme 86

4.1.4. Süreçlerin karşılaştırılması 89

4.2. Sonuç 93

4.3. Sınırlılıklar 94

4.4. Öneriler 95

4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler 95

4.4.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler 96

KAYNAKÇA 97

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Araştırmada yer alan katılımcılar……..28

Tablo 2.2. Tepebaşı RAM katılımcı özellikleri İbrahim Kurşungöz RAM katılımcı özellikleri...…….29

Tablo 2.3. Görüşmelere İlişkin Bilgiler……..31

Tablo 2.4. Dokümanlara İlişkin Bilgiler…….32

Tablo 2.5. Günlüklere İlişkin Bilgiler ..…….....35

Tablo 3.1. Ana temalar …….……..……...40

Tablo 3.2. Tanılamaya İlişkin Görüşler……41

Tablo 3.3. Değerlendirmeye İlişkin Görüşler……43

Tablo 3.4. Yönlendirme ve Yerleştirmeye İlişkin Görüşler…….....54

Tablo 3.5. İzleme Sürecine İlişkin Görüşler…….....57

Tablo 3.6. BEP ve rapor yenilemeye ilişkin görüşler……...59

Tablo 3.7. RAM süreçlerinde yaşanan sorunlar……61

Tablo 3.8. RAM süreçlerine ilişkin öneriler……..…....66

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Özel Eğitim Süreçleri …… 9

Şekil 2.1. Araştırmanın Uygulama Süreci ……...…….. 36

KISALTMALAR DİZİNİ

BEP	**:**	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DESÖP	**:**	Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi
İÇEM	**:**	İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
MEB	**:**	Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	**:**	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
BAHP	**:**	Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı
TÜİK	**:**	Türkiye İstatistik Kurumu
ÖZİDA	**:**	Özürlüler İdaresi Başkanlığı
WHO	**:**	World Health Organization
KBB	**:**	Kulak Burun Boğaz
EARGED	**:**	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
AAIDD	**:**	American Association on Intellectual and Development Disabilities

1. GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda açık bir şekilde ifade edildiği üzere **"**Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" (T.C. Anayasası, 2009, m.42). Bu maddeden yola çıkarak ülkemizde eğitim hakkının anayasal düzenlemeyle güvence altına alındığı görülmektedir. Dolayısıyla özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin de eğitim ve öğretim haklarına sahip oldukları ve bu haklardan yoksun bırakılamayacakları anlaşılmaktadır.

Anayasanın 42. maddesini destekleyen yönetmelik ve kanunlar incelendiğinde karşımıza Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitim tanımı çıkmaktadır. Bu tanıma göre özel eğitim, bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012, m.4). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, eğitimlerinin başlayabilmesi ve sürdürülebilmesi için yasa ve yönetmeliklerle belirlenen bazı süreçlerden geçilmesi gerekmektedir. Bu süreçler uzmanlar tarafından bireyin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığını karar vererek kararların uygulamaya aktarılmasını içerir (Ceyhan, Akdoğan ve Bozkurt, 2013, s. 15-18).

Bir bireyin özel eğitim süreci içerisinde sırasıyla tarama, gönderme, tanılama, sınıflama, yerleştirme, BEP geliştirme, izleme ve değerlendirme süreçleri yer almaktadır (Çuhadar, 2014, s. 5). Değerlendirme son aşama gibi görünse de tarama ile başlayıp, programın ve öğrencinin değerlendirilmesine kadar uzanan hemen her basamakta yer alan en kapsamlı süreçtir (Gürsel, 2013, s. 41). Dolayısıyla değerlendirme aşaması, özel eğitimin sacayağını oluşturur ve yığışımlı olarak birbirini takip eden süreçte izlenmesi büyük önem taşır.

1.1. Tanılama, Değerlendirme ve İzlemenin Gerekliliği

Tanılama süreci alanyazında ayrı basamaklar gibi görünse de tıbbi ve eğitsel değerlendirmenin ardı ardına yapılması olarak ifade edilebilir. Tıbbi ve eğitsel değerlendirme basamakları sağlık kuruluşları, rehberlik araştırma merkezleri ve ailelerle birlikte yürütülen bir ekip çalışmasıdır (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 56).

Tanılamada, birey gelişimsel olarak herhangi bir geriliğe veya yetersizliğe sahipse bu durumun düzeyi ve türünü belirlemek amaçlanmaktadır (Gürsel, 2008, s. 97).

Tanılama, süreç içinde yapılan ölçümlerle elde edilen bulgular ışığında, çocukların ihtiyacına göre özel eğitim sürecinin başlaması için ilk basamaktır. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada birçok nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçları kullanılır (Fiscuss ve Mandell, 2002, s. 90). Çocukların performansı, izleyen zamanlarda oluşturulacak programları doğrudan ilgilendirir. Tanılama, işitme, zihin ve görme gibi yetersizliklere tıbbi müdahalelerde bulunularak yetersizliğin olumsuz etkilerini azaltabilmek için gereklidir (McLoughlin ve Lewis, 2008, s. 29). Tanılama çocukları özel eğitimle ilgili yetkili birimlere yönlendirmek için ve bu birimlerin öğrencilere rehberlik edebilmeleri için gereken temel koşuldur (Lorraine, 2009, s 20). Ancak değerlendirme sistematik olarak yürütülmelidir. Çünkü tanılamada kullanılan yöntemlerin sistemli bir şekilde işletilmediği durumlarda yanlış değerlendirmeler ve yönlendirmeler olabilmektedir (Laverty, 2007, s. 120).

Değerlendirme ise öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal performansını arttırmak için gereken önemli bir süreçtir. Değerlendirme sonraki dönemler için geliştirilecek yeni stratejilerin ilk basamağını oluşturur (Salend, 2005, s. 434). Bu stratejiler oluşturulurken öğrenciye ne öğretileceği, nasıl öğretileceği ve eğitim, öğretimden beklenilenin ne olduğuna uzmanlar tarafından tartışılarak karar verilir. Ayrıca sınıf içinde yapılan geleneksel sınavlarla akademik başarının, ihtiyaca göre de farklı testler kullanılarak sosyal becerilerin değerlendirilmesi mümkündür (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2012, s. 12; Kauffman ve Landrum, 2015, s. 334-335). Dolayısıyla değerlendirme hem akademik hem sosyal gelişimi kapsamaktadır.

Akademik ve sosyal gelişimin değerlendirilmesiyle beraber bu süreçte uygulanan planların etkililiği de belirlenir. Bu programlar Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP) olarak adlandırılır. Programlardaki amaçların ne kadar gerçekleştirildiği ve öğretim etkinliklerinin ne kadar faydalı olduğu belirlenmektedir (Gürsel, 2013, s. 217). BEP öğrencilerin eğitimlerinin bireyselleştirilerek sürdürülmesini sağlar. Bireyselleştirilen eğitimin etkililiğini belirleyebilme ve planları geliştirebilme için ise değerlendirilme ve izleme süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Daha açık ifade edilecek olursa, BEP geliştirme ile izleme ve değerlendirme süreçleri birbirine paralel ve iç içe yürütülür (Kargın, 2013, s, 10).

Özel eğitimin kontrol mekanizmalarından birinin izleme olduğunu ifade etmek mümkündür. Ayrıca izlemenin bir gereklilik olduğu da düşünülmektedir. Çünkü izleme, kaynaştırma veya özel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrencilerle ilgili gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözülmesine yardımcı olur. İzlemenin BEP'lerin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğunun anlaşılmasında katkısı büyüktür. İzleme süreci ile farklı okullarda uygulanan benzer programların nasıl işlediği ve yürütüldüğü anlaşılır, hazırlanan programların uygulanabilirliği gözlenebilir. Ayrıca izleme bu programlarda yer alan stratejilerin aileler ve öğretmenler tarafından istenilen şekilde uygulayıp uygulanamadığına ilişkin fikir edinmek için gereklidir (Weishaar, Borsa ve Weishaar, 2007, s, 63).

Değerlendirme ve tanılama süreçleri özellikle işitme kayıplı öğrenciler için ele alındığında, işitme kaybının nedeni, işitme kaybının başlangıç zamanı, işitme kaybının türü ve derecesi, kullanabilecek işitme kalıntısı tespit edilirken ve cihaz seçimi yapılırken gereklidir. Bu gerekliliğin yanında öğrencilerin kullanacakları iletişim yöntemine karar verilmesinde, çocukların görsel ve işitsel becerilerinin öğrenilmesinde, ailenin kültürünün anlaşılmasında, ailede genetik bir kayıp türünün olup olmadığının tespit edilmesinde, çocuğun aile üyeleri arasındaki yerinin belirlemesinde, çocuğun geçmişteki eğitsel yaşantısının öğrenilmesinde, çocuğun sağlık ve akademik açıdan gelişiminin tespit edilmesinde, öğrencinin ilgi ve tutumlarının belirlenmesinde, tanılama ve değerlendirme oldukça faydalı süreçlerdir (California Department of Education, 2000, Heward, 2013, s. 323). Özetle tanı, değerlendirme ve izleme özel eğitim sürecini başlatan, süreç devam ettikçe de yinelenmesi gereken bir takım çalışmalar olarak nitelendirilebilir (Ersoy ve Avcı, 2010, s. 27).

1.2. Değerlendirme Süreci

Yukarıda kısaca değinildiği üzere, öğrencinin özel eğitime uygunluğuna karar verilmeden önce değerlendirme, tanılama ve sınıflama süreçlerinden sırasıyla geçmesi gerekmektedir (Çuhadar, 2014, s. 12).

Genel olarak değerlendirme, karar vermek için bilgi toplama süreci şeklinde ifade edilmektedir. Özel eğitimde değerlendirme ise özel eğitim hizmetlerine yasal ve öğretimsel olarak karar verilmesi amacıyla yetersizliği olan öğrenciyle ilgili bilgilerin toplanmasıyla olarak tanımlanmıştır. Değerlendirme sürecindeki adımlar tanılama, gönderme, özel eğitime uygunluğun belirlenmesi, programın planlanması, programın

uygulanması ve yeniden değerlendirme olarak sıralanır. Süreç içinde uygulanan bu adımlar özel eğitimde değerlendirmenin temel amaçlarına da dayanak oluşturmaktadır (McLoughlin ve Lewis, 2008, s. 7-9). Bu sürece tanı öncesi yapılan kaba değerlendirme ya da ön değerlendirme de denilebilir.

Ön ya da son, iki değerlendirmenin de temel hedefi özel eğitime gereksinimi olan çocuğun bireysel farklılıklarına dayanan ihtiyaçlarını belirleyerek bir eğitim planı oluşturmak için çocuğun okul veya evde ya da her iki ortamdaki mevcut performansına ilişkin doğru bilgiye sahip olmaktır. Bu hedef doğrultusunda değerlendirme süreci gerçekleşirken gözleme, aile görüşmelerine, tıbbi kontrollere, çocuğun eğitim faaliyetlerine, gelişim ölçeklerine, yaşına göre başarılı olması beklenen performans testlerine, çeşitli becerilerini açığa çıkartıcı testlere ve teknolojik cihazlar yardımıyla yapılan objektif testlere başvurulabilir (California Department of Education, 2000, s. 57; McLoughin ve Lewis, 2005, s. 23). Ek olarak değerlendirme sürecinde aile katılımı, birçok alan uzmanının sürece katılımı ve eksiksiz, adil olma gibi uyulması gereken bazı kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar arasında değerlendirmeden elde edilen sonuçların gizli kalması ve belli aralıklarla yenileme yapılması da gösterilebilir (Kauffman ve Landrum, 2015, s. 334-335).

1.3. Değerlendirmede Kullanılan Araçlar

Değerlendirme ölçütleri tanılama, sınıflama, planlama ve geliştirme gibi amaçlara göre değişiklik göstermektedir. Araç, süreç ve sonuçlar değerlendirmenin niteliğini etkilemektedir. Nitelikli bir değerlendirmenin en temel koşulları araç ve süreçlerin amaca uygunluğu, sonuçların yararlılığı ve uygulanabilirliği, bulguların geçerliğidir (Schalock vd., 2011, s.21-25).

Tanılama sürecinde değerlendirme için formel ve formel olmayan (enformel) araçlar kullanılmaktadır. Formel değerlendirme araçları standartlaştırılmış başarı testleri ve psikolojik testler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Formel olmayan değerlendirme ise program bazlı, ölçüt bağımlı ya da gözlem gibi araçlarla gerçekleştirilebilir. Değerlendirme için temel bilgi ve becerilerin seçilmesi, bu bilgi ve becerilere ait verilerin sistematik biçimde toplanması ilkelerine dikkat edilmelidir (Gürsel, 2013, s. 42).

Değerlendirme araçları ve ölçütleri yetersizlik gruplarına göre değişiklik göstermektedir (Ceyhan, Akdoğan ve Bozkurt, 2013, s. 11). Zihin yetersizliği olan

bireyler için değerlendirme yapılırken zihinsel, uyumsal, gelişimsel, dil-iletişim, görsel-devinsel özellikler ele alınırken (Kırcaali-İftar, 2015), görme yetersizliği olan bireylerde oyun becerileri, dil gelişimi, motor, bilişsel, sosyal ve akademik gelişimler (Tuncer, 2014, s. 298-302), işitme kayıplı bireylerde ise dil ve iletişim becerileri, akademik, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim göz önünde bulundurulmaktadır (Isaacson, 1996, s. 186).

Zihin yetersizliği olan çocuk ve yetişkinlerde tanılama için kullanılan ölçme araçlarından bazıları Stanford-Binet Zeka Ölçeği, Leiter Zeka Ölçeği, Weschler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Sürümü (WISC-R), Porteus Labirentleri Testi, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Testi, Kohs Küpleri Ölçeği, Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE), Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ve Denver Gelişimsel Tarama Testi'dir (Bozkurt, 2009, s. 40-41; Ceyhan, Akdoğan ve Bozkurt, 2013, s. 13-14). Görme yetersizliği olan bireylerde yaygın olarak kullanılan tanılama aracı Snellen Kartı'dır (Gürsel, 2008, s. 96).

İşitme kayıplı bireylerde ise tanılama aracı olarak genellikle işitme testleri kullanılmaktadır. Bu testlerden bazıları konuşma odyometrisi, oyun odyometrisi, hava yolu işitme ölçümleri, saf ton odyometri, kemik iletim testi, akustik immitance, uyarılmış tepki odyometrisi, otoakustik emisyon testi, işitsel uyarılmış beyin sapı cevapları (ABR) ve bir başka uyarılmış test olan ASSR (auditory steady-state response) olarak sıralanabilir (Werts, Cullata ve Tompkins, 2007, s. 381; Erbek, 2015, s. 145; Öztürk, 2015, s. 165).

Sözü edilen araçlar tanılama sürecinde birey hakkında derinlemesine bilgi toplamak üzere kullanılmaktadır. Tanılama süreci kendi içerisinde tıbbi tanılama ve eğitsel değerlendirme süreçlerini barındırmaktadır.

1.4. Tıbbi Tanılama ve Eğitsel Değerlendirme Süreci

Yapılan değerlendirmeler sonucu özel eğitime ihtiyaç duyduğu düşünülen çocuklar için tanılama süreci başlar. Alanyazın, Milli Eğitim mevzuatı ve yönetmelikler incelendiğinde tanılama, tıbbi ve eğitsel değerlendirme olarak iki farklı boyutta ele alınır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde tanılama, "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbi, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme süreci" olarak tanımlanır (MEB, 2012, m.7). Eğitsel

değerlendirme ve tanılama süreci rehberlik araştırma merkezlerinin (RAM) kontrolü altında sürdürülmektedir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri belirlenir. Belirlenen yeterliliklere uygun eğitim ihtiyaçları saptanarak en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir. Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılaması RAM'da oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından çok yönlü şekilde nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır (Fiscuss ve Mandell, 2002, s. 90; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 164; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006, s. 24-30). Tanılamada; "Bireyin özürlü sağlık kurulu raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyacı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır" (MEB, 2012, m.7).

Eğitsel değerlendirme sürecinde, çocuğun doğal bir ortamda olmaması ya da daha önce hiç girmediği bir ortamda, hiç tanımadığı kişilerle iletişim kurması, sağlık durumu, yorgunluk, uykusuzluk, açlık gibi durumlar olağanın dışında davranışlar sergilemesine neden olabilir. Dolayısıyla çocuk için verilecek eğitim planı kararının olumsuz etkilenmemesi için gerekli şartlar sağlanmalı ve önlemler alınmalıdır (Wyatt, Smith ve Cumming, 2009, s. 227-230; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008, s. 203).

Eğitsel değerlendirme ve tanılamaya dair bilgiler incelendiğinde bu süreçlerin belli başlı bir takım ilkelere göre yürütülmesi gerekliliği görülmektedir. Tıbbi tanılama ve değerlendirmenin erken yaşta yapılması önemlidir (Şahlı, 2015, s. 219). Bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek yapılır (Salend, 2005, s. 111). Eğitsel değerlendirme fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan birey için en uygun ortamda yapılır. Bireyin yetersizliğine göre birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak yapılır (Isaacson, 1996, s. 185-199). Bireyin eğitim ihtiyacı ve gelişimi dikkate alınarak gerektiğinde tekrarlanır ve bireyin öğrenme ortamları ile yeterli ve yetersiz olduğu yönler birlikte değerlendirilir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde uzmanlar iş birliği içinde çalışırlar (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2012, s. 12; Blankenship, Boon ve Fore, 2007, s. 2). Ailenin ve gerektiğinde bireyin görüşü alınır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili olarak birey ile ailenin görüş ve onayları alınması önemlidir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 56). Eğitsel

değerlendirme ve tanılama sonuçları sadece yasal ve eğitimle ilgili kararlar almak için kullanılır (MEB, 2012, m. 8). Bu ilkeler ışığında hareket etmesi beklenen ilk kurumlar, tanılama ve değerlendirme sürecini de yürütmelerinden dolayı RAM'lardır.

Söz edilen ilkelere ek olarak Amerika Birleşik Devletlerinde 1975'te yürürlüğe giren ve 2004 yılında yeniden gözden geçirilerek son halini alan Engelli Çocuklar Eğitim Yasası (Individual Disability Education Act [IDEA]) ile tanılama aşamasında hiçbir çocuğu kapsam dışında bırakmadan özel eğitim gerektirip gerektirmediğine dair eğitsel değerlendirmelerin öne çıktığı görülmektedir (Ataman, 2013, s. 10).

Eğitsel değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra öğrencinin eğitim gereksinimleri dikkate alınarak uygun ortam yerleştirme süreci başlar. Bu süreç izleyen başlıkta detaylı olarak açıklanmıştır.

1.5. Yönlendirme ve Yerleştirme Süreçleri

Özel eğitime gereksinim duyan çocukların beklentilerinin karşılanabilmesi için çocukların gereksinimleri doğrultusunda uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri gerekmektedir (Cavkaytar, 2000, s. 119). Bu doğrultuda yerleştirmenin önemi oldukça artmaktadır. Yönlendirmenin ardından "Özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda özel eğitime ihtiyacı olan bireyi uygun resmi okul veya kuruma yerleştirir" (MEB, 2012, m.12).

Yerleştirme öncesinde bilginin toplanması, problemin tanımlanması, tanımlanan problem hakkında verilerin toplanması, beyin fırtınası görüşmeleri, müdahale yöntemine karar verilmesi ve uygulanması, müdahale yönteminin izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamaları yer almaktadır (Bigge, Stump, Spagna ve Silberman, 1999, s. 208).

Özel eğitim hizmetleri için uygunluğa karar vermede herhangi bir özel eğitim desteği almadan sınıfta eğitim görmesi, genel eğitim sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim alması ve özel eğitim okulunda ya da sınıfında ayrı eğitim ortamında eğitim alması şeklinde üç farklı yerleştirme yapılabilir (Çuhadar, 2014, s. 14). Ayrı eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin, sınıf içi belli bir takım önlemlerin alındığı, temel eğitimin özel eğitim öğretmeni tarafından verildiği, çocuğun bireysel özelliklerine göre hazırlanmış programla ve eğitim süresince ihtiyaç duyulan araç gereçlerin hazır bulunduğu özel eğitim okulu sınıfları ya da özel eğitim merkezleridir (Özyürek, 2006, s. 66). Dolayısıyla genel eğitim sınıflarına, özel eğitim okullarına ve

özel eğitim sınıflarına yerleştirme seçeneklerinden söz edilebilir (Kargın, 2010, s. 4; Gürgür, 2012, s. 268-269; Luckner ve Friend, 2011, s. 342; Aydın ve Şahin, 2001, s. 145).

2011 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından açıklanan verilere göre öğrencilerin %12'si özel eğitim sınıflarına, %26'sı özel eğitim okullarına ve %62'si ise genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiştir (MEB, 2011).

Özel gereksinimli çocukların zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal özellikleri yönüyle benzer akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görmeleri kaynaştırma olarak ifade edilebilir. Destek eğitim hizmetleri de sağlamak koşuluyla kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla aynı sınıfta ve okulda olması temel ilke olarak düşünülmektedir (Gürgür, 2008, s. 2-3; Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 103; Batu, 2000, s. 36).

Kaynaştırmanın zeminini oluşturan düşünce ise özel gereksinimli çocukların akranlarıyla eşit fırsatlar sağlayarak, onlarla beraber vakit geçirme, karşılıklı deneyim paylaşımı, hiçbir çocuğun eğitim sisteminin dışında kalmaması, eğitimden mümkün olan en üst düzeyde yararlanmasıdır (Gürgür, 2008, s. 2-3; Sucuoğlu, 2006, s. 46). RAM'lar, kaynaştırma kararlarını aldıklarından ve ilgili mevzuatının büyük bir bölümünü pratikte uygulayan birim olduğundan oldukça önemli ve kritik bir noktada yer almaktadırlar (Güven ve Balat, 2006, s. 96).

Öğrencinin özel eğitime uygunluğuna karar verilip, gereksinimlerine göre yerleştirildiği ortamda eğitim süreci başladıktan sonra izleme süreci devreye girer. Özel eğitimin nihai hedefine ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmek için öğrencinin gelişimini izlemek esastır.

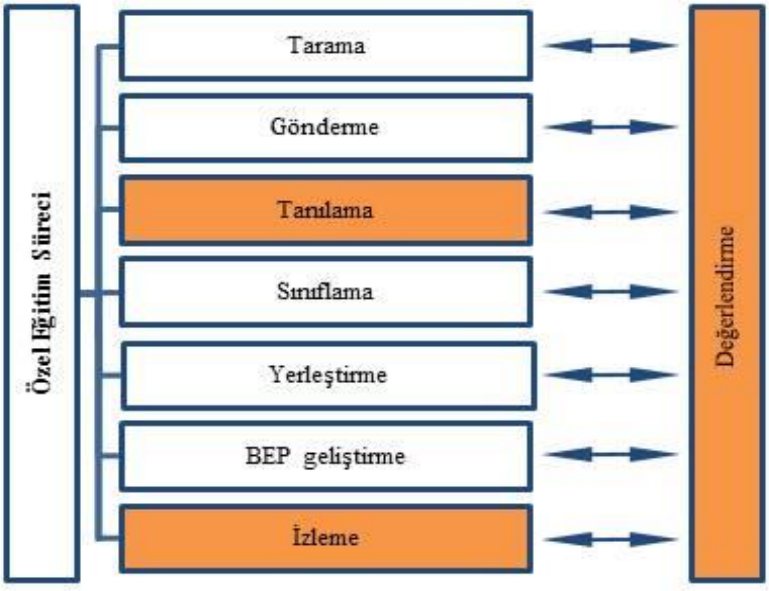
1.6. İzleme Süreci

Özel eğitimin son aşaması izleme sürecidir. İzleme süreci özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde "Özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin izlenmesi esastır. Bireylerin gelişimlerinin izlenmesi; önerilen özel eğitim hizmetlerinin uygunluğunun ve BEP'lerde yer alan amaçların gerçekleşme düzeyi bakımından değerlendirilerek her yıl eğitim planlarının yenilenmesi yoluyla yürütülür" şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2012, m. 13).

İzleme, çocukların gelişim basamaklarını takip etmeyi sağlayan, hangi alanlarda gelişimin geciktiğini ya da ilerlediğini açıklayabilen ve sistematik olarak yürütülmesi gereken bir sistemdir. İzleme yoluyla aile ve öğretmen çocuk hakkında düzenli bilgi edinebilir (National Deaf Children Society, 2012, s. 3). Bu noktada uzmanların yani öğretmenlerin edineceği bilgiler önemlidir. Çünkü özel gereksinimli bireye yönelik yapılmakta olan uygulamalar ya da planlamadaki değişiklikler bu bilgiler ışığında gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla bireylerin yaşamını etkileyecek nitelikte kararlar alınmasında izleme sürecinin de etkisi olduğu görülür (Fiscuss ve Mandel, 2002, s. 238).

İzleme, hazırlanan programlardaki amaçlar doğrultusunda öğrencilerdeki gelişmeleri takip etme sürecidir. Ancak bu süreçte öğrencilerdeki güncel değişimleri fark edip kayıt altına almak oldukça zordur. Bu zorluğu aşmak için öğrencinin eğitim planındaki amaçlara uygun izleme formu adı altında bir doküman hazırlanabilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişiklik göstermekle birlikte yılda en az dört defa öğrencinin gelişimi kayıt altına alınmalıdır. Kayıt altına alınan bu bilgiler ise öğrencinin öğretmenleri ve ailesiyle paylaşılmalıdır. Ayrıca öğrenci hakkında izleme sonrası edinilen bilgiler hakkında tartışmak da faydalı olacaktır (Hendricks, Thoma ve Boyd, 2010, s. 205-206).

Süreçlere ilişkin bu bilgiler ışığında giriş bölümünde Çuhadar'ın ifade ettiği özel eğitim süreçleri Şekil 1.1'de gösterilmiştir.



Şekil 1.1. *Özel eğitim süreçleri*

Taramadan başlayıp izlemeye kadar uzanan uzun soluklu özel eğitim süreci daha öncede belirtildiği gibi disiplinler arası bir ekibin işbirliği ile yürümektedir. Bu ekibin bir üyesi de RAM'lardır. Yapılan araştırmada RAM'larda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerine odaklanılmıştır. İzleyen başlıkta RAM'ların bu süreçlerdeki görevlerine değinilmiştir.

1.7. RAM'ların Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerindeki Görevleri

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirlenen mevzuatla ilgili tüm unsurları pratikte uygulamaya dönüştürme ve yürütme noktaları RAM'lardır (Güven ve Balat, 2006, s. 96). Özel gereksinimli bireylerin tanı, değerlendirme, izleme, yerleştirme, BEP hazırlama, aile eğitimi, mesleki eğitim, iş istihdamı sağlama, eğitim personeli yetiştirme ve toplumun bilinçlendirilmesi gibi ihtiyaca yönelik tüm uygulamalar yasa ve yönetmelikler çerçevesinde resmi ya da özel özel eğitim kurumlarınca yürütülmektedir (Altınkurt, 2008, s. 89). RAM'lar da özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerinden yaralanmalarını başlatmak ve hizmetin devam etmesini sağlayan resmi kurumlardan biridir. RAM'ların yukarıdaki bahsedilen birçok uygulama içerisinden tanılama, değerlendirme, yerleştirme ve izleme süreçlerinde daha aktif bir rol oynadığı görülmektedir. Dolayısıyla RAM'lar özel eğitim gereksinimi olan bireyleri belirlemek, değerlendirmek ve en uygun eğitim ortamına yönlendirmek için görevlendirilmiş kurumlardır (Batu ve Kırcaali İftar, 2006, s. 17).

RAM'ların amacı "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürüterek birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını önerir, birey ve ailesine destek eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunmak" olarak belirtilmiştir (MEB, 2012, m. 49).

Eğitsel tanılama ve değerlendirme birçok alan uzmanının bilgi ve deneyimlerini paylaşması yoluyla yürütülen bir ekip çalışmasıdır (McLoughin ve Lewis, 2005, s. 25). RAM'larda bu süreci yürüten bir ekibin olduğu bilinmektedir. Bu ekip üyelerinin özel eğitim öğretmenlerinden, rehber öğretmen-psikolojik danışmanlardan, sosyal çalışmacılardan, aile üyelerinden, gerek duyulduğunda özel eğitim kurumunun veya kaynaştırma uygulaması yapılan sınıf öğretmeni, odyolog, fizyoterapist, hekimden oluşması sağlıklı bir tanı ve değerlendirmenin alt yapısını oluşturmaktadır (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2012, s. 12; Aral ve Gürsoy, 2007, s. 52).

Özel gereksinimli bireylere yönelik değerlendirme yapılan ortamlarda ses yalıtımının doğru şekilde yapılmış olması gerekmektedir. Isı ve ışık düzeninin uygun şekilde ayarlanması, değerlendirme odalarının sessiz ve huzursuzluğa neden olacak etmenlerden arındırılması önemlidir. Ayrıca değerlendirmelerin ara vermeden yapılması daha sağlıklıdır. Dolayısıyla bu şartları taşımayan RAM'larda özel gereksinimli birey kendini huzursuz ve güvensiz hissedebilir (Özgüven, 2004, s. 78; Avcıoğlu, 2012, s. 2014; Odendahl, 2011, s. 24).

Tanılama ve yerleştirme sürecini izleyen BEP hazırlama aşamasında ise RAM'lar sunulacak hizmete karar verme ve düzenleme gibi kritik roller üstlenmektedir. Öğrencinin alacağı eğitimin kalitesini belirleme ilk aşamanın BEP hazırlama olması nedeniyle RAM'ların bu süreçteki işlevi çok önemlidir.

1.8. BEP Hazırlamada RAM'ın İşlevi

RAM'larda sadece çocukların tanılaması, değerlendirmesi, izlemesi yapılmamaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenen yani tanısı konan öğrenci için eğitim planının temelleri de burada atılmaktadır. Bu anlamda RAM süreçleri, BEP'in ilk basamağı olması bakımından önem taşımaktadır (Küçüker, Kargın ve Akçamete, 2002, s. 104).

RAM'ların neden eğitim programının temelini attığını anlamak için BEP'in ayrıntılı tanımlarına bakılabilir. BEP, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm yönleriyle ele alınarak, eğitimine dair yapabildikleri ve yapılacaklarının bir araya getirildiği, hizmet verecek olanlarla, eğitim alacak bireyler arasında imzalanan, uzman bir ekip tarafından izleme, değerlendirme aşamalarından geçilerek hazırlanan, gerektiğinde öğrencinin gereksinimlerine göre değişiklik yapılabilen, bir yıl süreyle düzenlenen ve yılda en az bir defa yenilenen yazılı belgedir (Wood, 2002, s. 57).

Özel eğitim öğretmenleri, okul idarecileri, aileler ve süreçte yer alan diğer uzmanların bir araya gelerek kurulan ekibin gözetimi altında çocuğun bilişsel, duyuşsal, bedensel, toplumsal alanlarda yapabildikleri ve yaşına uygun şekilde ne yapıyor olması gerektiği belirlenir. BEP tüm bu alanlarda çocuğun yaptıklarıyla yapması beklenenler arasındaki farkı kapatmak için uygulanacak eğitim, bu eğitim sürecinde yer alacak görevliler ve sürecin işleyişinin gösterildiği plandır (Özyürek, 2006, s. 114). Daha farklı ifade edilecek olursa BEP, yetersizliği olan bireylerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için uygun eğitim ortamları sağlandıktan sonra

sürecin başında veya sonunda yıllık olarak tekrarlanan ya da yeniden düzenlenen yasal dokümandır (Maanum, 2004, s. 161). Tanımlardan da anlaşıldığı üzere BEP oldukça kapsamlı ve ayrıntılıdır. Bu noktada RAM'dan BEP hazırlanmadan önce bir takım beklentiler oluşmaktadır. Her öğrenci için ayrı şekilde BEP'ler hazırlanırken, BEP'i hazırlayan ekibe bazı bilgiler faydalı olmaktadır. Aynı zamanda BEP'in içeriğini de oluşturan bilgiler şunlardır (Salend, 1994, s. 111; Thoma vd., 2010, s. 9):

- Öğrencinin BEP'in içeriğinde olması gereken her alanda o anki performans düzeyinin belirlenmesi,
- Öncelikli ele alınması gereken alanların belirlenmesi
- Kısa ve uzun dönemli amaçların belirlenmesi,
- RAM ve hastane gibi özel eğitimin hizmetleri sunan kuruluşların öngörülerinin dikkate alınması, özel eğitim hizmetiyle birlikte sağlanacak faydaların tanımlanması,
- Nesnel ölçütler göz önünde bulundurularak özellikle kısa dönemli amaçlara ilişkin öğrencinin performansındaki gelişimi içeren değerlendirmenin yapılması.

Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda iyi hazırlanmış bir BEP'in eğitimin etkililiğini arttırmasının yanında, yasal bir zorunluluk olduğu da düşünüldüğünde, RAM'lardan BEP'in hangi alanların desteklenmesi konusundaki kararı beklenir (Tike-Bafra ve Kargın, 2009, s. 1340). BEP'in özel eğitim hizmetlerinden yararlanacak çocuğun hangi amaçlarla, ne kadar süreyle, nerede, ne zaman ve kimler tarafından uygulanacak bir plan olduğu düşünüldüğünde (Kargın, 2007, s. 2), RAM'lar bu planın ilk basamağını oluşturan merkezlerdir.

BEP'lerde her bireyin bireysel farklılıkları dikkate alınarak amaç ve öğretim süreçleri düzenlenmektedir. Bu bağlamda öğrencinin tanısının diğer bir deyişle yetersizlik türünün doğru belirlenmesi, etkili bir BEP'in anahtarıdır.

1.9. Yetersizlik Türlerinin Sınıflandırılması

Öğrencinin yetersizliği belirlenirken, öğrenme ve davranışsal özellikleri, yönetmeliklerde belirtilen uygunluk ölçütlerine göre belirlenir. Öğrencinin özel eğitime uygunluğu belirlenirken işitme, görme ve zihin yetersizliği en çok bilinen yetersizlik türleri olarak incelenebilir (Gürsel ve Vuran, 2015, s. 201). Ortopedik yetersizlikler, süreğen hastalıklar, dil ve konuşma bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, duygu davranış

bozukluğu, yaygın gelişimsel bozukluklar (sınıflamadaki yeni adıyla otizm spektrum bozukluğu), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üstün veya özel yetenek, birden fazla alanda yetersizlik de sınıflama arasında yer almaktadır (Cavkaytar, 2013, s. 8; Şafak, 2013, s. 11).

Yukarıda sayılan tüm yetersizlik türleri için RAM'ın görev ve sorumlulukları incelendiğinde tanılama, değerlendirme ve izleme gibi süreçlerin işlediği görülmektedir. Ancak bu süreçlerin işleyiş biçimleri yetersizlik türleri, kullanılan ölçütler ve değerlendirme araçları gibi faktörlerde farklılık görülmektedir.

1.10. İşitme Kaybı Olan Çocuklarda Tanı ve Değerlendirme

Özel gereksinimli bireylerin sayısına ilişkin yapılan araştırmalar kısıtlı olduğundan bu verilere ulaşmak oldukça güçtür. Çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye'de de oldukça önemli olan bu istatistikler Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tahminleriyle ilişkilendirilmektedir (Cavkaytar, 2013, s. 15).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerle ilgili sayısal verilere Türkiye Özürlüler Araştırmasıyla ulaşılabilmektedir. Özürlüler araştırma raporuna göre Türkiye'de özel gereksinimli birey sayısı toplam nüfus içinde %12.29 orana sahiptir. En çok bilinen yetersizlik türleri içinde sayılabilecek zihin, görme, işitme, ortopedik yetersizliği ile dil ve konuşma bozuklukları oranı %2.58'dir. Toplam nüfusun ise %0,37'si işitme kayıplı bireylerden oluşmaktadır. Aynı istatistikler yaş aralığı göz önüne alınarak incelendiğinde 0-9 yaş grubunun %0,20'si, 10-19 yaş grubunun ise %0,29'u, 20-29 yaş grubunun %0.32'si, 30-39 yaş grubunun %0.35'i işitme kayıplı birey olarak belirtilmiştir (Özürlüler İdaresi Başkanlığı [ÖZİDA], 2002).

Ülkemizde, 2014 yılındaki verilere göre nüfus yaklaşık 77 milyondur (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2014). Ayrıca 2002 yılında 100 üzerinde RAM varken 2016 yılında bu sayı 220'ye ulaşmıştır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2016). Dolayısıyla özel gereksinimi olan çocuklara ulaşılabilme oranı artmıştır. Özetle, geçen süre içerisinde nüfus ve RAM sayısının artışı göz önünde bulundurulduğunda şu anki ulaşılabilen işitme kayıplı öğrenci sayısının da kısmen arttığı kestirilmektedir.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre "İşitme kaybı olan birey; işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim

hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012, m.4). Normal işiten birey herhangi bir cihaz ya da teknolojik alet kullanmadan normal standartlar altında konuşmayı anlayan birey olarak ifade edilirken işitme kayıplı birey, çevreden gelen seslerin bir kısmını duyabilen fakat duyduğu bu sesleri anlamlandıramayan yani işitme düzeyi konuşmayı anlayabilmesi için yetersiz olan birey olarak tanımlanmıştır (Cavkaytar ve Diken, 2007, s. 47). Girgin (2003, s. 69) ise işitme kaybını, işitme düzeneğinde oluşan herhangi bir sorun dolayısıyla bireyin yaşamında sözel dili işlevsel şekilde kullanamaması olarak tanımlamıştır. İşitme kaybının ise sesin dış kulak ile beyindeki işitme merkezi arasında herhangi bir nedenden dolayı ilerleyememesi problemi olarak ifade edilebilir (Şahlı, 2015, s. 219).

1.11. İşitme Kaybı Olan Çocuklarda Yönlendirme, Yerleştirme ve İzleme

İşitme kayıplı bireyin eğitimden üst düzeyde fayda sağlayabilmesi için özel ve genel eğitimciler, işitme uzmanları, dil ve konuşma terapistleri, odyologlar, KBB uzmanları, psikologlar, aileler, gerektiğinde tercümanlar işbirliği içinde çalışmalıdır. Bireyi değerlendirirken yaşadığı çevrenin incelenmesi, bireyin dil, akademik, sosyal alanlarda değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucu ortaya çıkan gereksinimlerin doğrultusunda plan hazırlanması gerekir. Birey hazırlanan bu plana uygun olarak en az kısıtlayıcı ortam sağlanarak yerleştirme kararı alınmalıdır (Avcıoğlu, 2013, s. 174; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2012, s. 12).

İşitme kayıplı çocukların performansları alındıktan sonra kendilerine en uygun eğitim ortamlarına yerleştirme kararı alınması önemlidir (Schick vd., 2012, s. 6). Dolayısıyla yerleştirme kararı alınırken öğrencinin ve ailenin tercih ettiği iletişim yöntemi, dil ve konuşma ihtiyaçları, işitme kaybının derecesi, işitme kalıntısının ne kadar kullanılabileceği, sosyal, kültürel, duygusal ihtiyaçlar, çevreyle kurulacak iletişim fırsatları ve akademik düzey göz önünde bulundurulmalıdır (Friend, 2006, s. 309).

İşitme kayıplı çocukların yerleştirildikleri ortamda gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığına ilişkin izleme yapılması faydalıdır. Kısacası yerleştirilme yapılan okulun çocuk için en uygun ortamı olup olmadığına izlemeyle karar verilir (Antia, Kreimeyer ve Reed, 2010, s. 84-85). Bu noktada yönetmeliklerde de belirtildiği gibi izleme sürecinin de yönlendirmeyi yapan RAM ve öğrencinin devam ettiği okul personeliyle birlikte yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir (Yanık, 2016, s. 119).

1.12. İşitme Kaybı Olan Çocuklarda Erken Tanı ve Müdahale

İşitme düzeneğinde oluşan bir sorun nedeniyle yetersiz düzeyde ses girdisinin meydana getireceği sorunları önlemek için mümkün olduğunca erken yaşlarda tanı sürecinin başlaması gerekmektedir (Tüfekçioğlu, 2002, s. 114). Erken tanı henüz bebek bir aylıkken olmadan başlamaktadır. Bebeğin birinci ayını doldurmadan işitme taramasının yapılması, işitme taramasında başarısız olan bebeğin üçüncü ayını doldurmadan geniş çaplı bir odyolojik değerlendirmeye alınması gerekliliği önemle vurgulanmaktadır (Şahlı, 2015, s.219). Son yıllardaki gelişmelerle tanılama doğumun hemen ardından dahi yapılabilmektedir. Doğum sonrası yapılan taramalarda amaç risk altında olan çocukları belirlemek ve daha sonraki dönemlerde odyometrik testleri yoğunlaştırarak en doğru sonuca ulaşmaktır (Werts, Culatta ve Tompkins, 2007, s. 354). Bu testler aracılığıyla yapılan erken tanı ve müdahalenin önemli ölçüde avantajları vardır.

Erken müdahaleyle işitme kaybı olan bireyin dil ve iletişim becerilerinde düzeltme sağlanır. Böylelikle becerilerin gelişimine katkıda bulunulur (Heward, 2003, s. 316). Erken tanıyla eğitimcilere ve ailelere güvenilir ve işlevsel bilgiler verilir. Ancak burada erken cihazlandırma da oldukça büyük önem taşımaktadır. Tanı sonrası çocuğa en uygun cihaz kullanımına başlanmalıdır (Girgin, 2006, s. 21). Ek olarak erken tanı ve müdahale ailelerin yetersizlik karşısında ilgili kurumlara başvurmalarına yardımcı olur (Childress, 2004, s. 167; Mahoney, 2009, s. 327; Miles ve Singal, 2010, s. 3-4). İlgili eğitim kurumlarının işitme kaybı için erken yaşta devreye girmesi oldukça gereklidir. Çünkü erken yaşta eğitim almaya başlayan ileri derecede işitme kayıplı çocuklarla erken yaşta eğitim almayan çocuklar arasında anlamlı farklar görülmektedir. Erken yaşta müdahale edilen çocukların durumlarının daha iyi olduğu anlaşılmaktadır (Magnuson, 2000, s. 8).

Erken müdahale, erken çocuklukta yani bebeklikte tanılamanın hemen ardından başladığında eğitimcilere, ailelere ve bebeğin kendisine dahi dolaylı ya da doğrudan avantajlar sağlar. Eğitimci bebeğin işitme kaybı, türü ve derecesini ve kaybın gelişimsel olarak olası etkisini öğrenir. Bebeğin çevresiyle iletişim kurması, işitme kalıntısının kullanması ve sosyal olarak etkileşimde bulunması amaçlanır. Ailelere ise işitme kaybının kabul edilmesi, anlaşılması, ailenin özgüveninin artması ve aile üyelerinin sorumluluklarının farkına varması gibi konularda yardımcı olur (Friend, 2006, s. 317; Mahoney, 2009, s. 325).

Erken tanı ve müdahaleyle çocukların konuşmalarındaki gecikme, dilin anlaşılırlığındaki zorluklar, ses ve artikülasyon bozuklukları, akıcı olmayan dil gibi sorunlar giderilebilir ya da bu sorunlar en aza indirilebilir (Mastropieri ve Scruggs, 2004, s. 62). Başka bir deyişle ikinci bir yetersizliğin ortaya çıkma ihtimalini de düşürebilir (Heward ve Orlansky, 1992, s. 141).

Erken tanının avantajlarından yararlanmak adına ülkemizde yenidoğan işitme taramaları yapılmaya başlamıştır. 2003'te ulusal yenidoğan işitme tarama programı haline getirilmiş ve taramalar yaygınlaştırılmaya başlanmıştır (Kemaloğlu, 2015, s. 191). Bu bağlamda Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (2011, s. 28-38) yenidoğan tarama programından elde ettiği verilerine göre yeni doğanların %95,7'sinin taramaya dahil edilmekte, yılda ortalama 1.300.000 bebek doğmakta ve bu bebeklerin 1300 ile 2600'ü işitme kayıplı olarak dünyaya gelmektedir. Bolat ve Genç de (2012, s. 11) yenidoğan işitme kaybı oranını 2,2/1000 olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla ulusal yenidoğan tarama programıyla erken tanı imkânlarının önemli derece arttığı görülmektedir.

1.13. Odyolojik Süreçler

Odyolojik değerlendirme bireylerin işitsel tepkilerinin çeşitli testler uygulayarak tespit edilmesi olarak tanımlanabilir (Belgin, 2015, s. 11). Bu süreç, davranış testleri yani çocuğun işitsel uyaranlara bilerek ya da bilmeyerek verdiği tepkilerin kaydedilmesiyle gerçekleştirilebildiği gibi işitme sisteminin belirli bölümlerine gönderilen uyaranlara fizyolojik olarak gösterilen tepkilerin kaydedilmesiyle objektif testlerle de yapılabilir (Turan, 2003, s. 217).

Bu testlerin ardından çocuk ile aile koklear implant, işitme cihazları ve yardımcı dinleme cihazları gibi teknolojilerden mümkün olan en kısa sürede yararlanmalıdır (Joint Committee on Infant Hearing, 2007). İşitme cihazları işitme kaybı bulunan bireylerdeki, kaybın olumsuz etkilerini gidermek, önlemek veya azaltmak için kullanılan teknolojik aletlerdir (Dillon, 2001, s. 63). Bir başka tanımda ise işitme cihazları belirli seslerin şiddetini arttırarak işitmeyi kolaylaştırma amacıyla yapılmış elektronik ya da akustik aletler olarak tanımlanmıştır (Girgin, 2003, s. 63).

Tanımlar ve odyolojik değerlendirme göz önünde bulundurulduğunda işitme kaybının tarama işlemleriyle en erken şekilde tanılanması, ihtiyaç duyduğu işitme teknolojilerinden en doğru şekilde faydalanarak, uygun eğitim ortamlarına yerleştirme,

eğitimi planlama ve yürütme süreçlerini eşgüdümlü şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Kirk, Gallagher ve Anastasiow, 2000, s. 76).

İşitme teknolojilerinin oldukça gelişmesiyle birlikte artan yaşam kalitesi ve başarıya olan inanç, işitme kayıplı çocukların eğitiminde büyük avantaj sağlamıştır. Ek olarak teknolojik gelişmelerle işitme kayıplarında erken teşhis ve uygun cihazlandırmayla uzun vadede oluşabilecek olası problemlerin önüne geçilebildiği de ifade edilebilir. Bu bağlamda işitme cihazlar, koklear implantlar ve işitmeye yardımcı teknolojilerin gelişimiyle işitme kayıplı çocuklarda kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştığı görülmektedir (Salend, 1994, s. 265).

1.14. İşitme Kayıplı Çocuklarda Kaynaştırma Uygulamaları

Ülkemizde kaynaştırmanın 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar yasası ile başladığı ve giderek yayıldığı bilinmektedir. Kaynaştırma işitme kayıplı bir öğrencinin normal işiten öğrencilerle diğer eğitim ortamlarından çok daha fazla vakit geçirebildiği, en az kısıtlayıcı ortamdır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 12). Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi işitme kayıplı öğrenciler için fırsat eğitimi sağlamakta, diğer eğitim ortamları ise dışlanma ve eşitsizliği beraberinde getirmektedir (Eğitim? Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2010).

İşitme kayıplı çocukların kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmeleri tek başına yeterli değildir. Uygulamanın beklentileri karşılayabilmesi ve başarılı olabilmesi için bazı adımların atılması gerekir. Bu adımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciye yönelik plan hazırlanmalı ve bu plan doğrultusunda öğrenciye zaman ayrılmalıdır.
- Hazırlanan planlar açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Eğitim modelinin başarısına dair inanç tam olmalıdır.
- Gerekli destek hizmetler sağlanmalıdır.
- Aile katılımına önem verilmelidir.
- Genel eğitim öğretmeniyle özel eğitim öğretmeninin işbirliği içerisinde çalışmalıdır (Hallahan ve Kauffman, 2003, s. 96; Wolfe ve Hall, 2003, s. 56; Bal ve Avcı, 1999, s. 24).

İşitme kayıplı öğrencilerde kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin arttırılmasına ilişkin bu ön koşulların sağlanmaya ve yaygınlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu amaçla ülkemizde işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik

çalışmaların ve projelerin yapıldığı ifade edilebilir. 2015 yılında başlayan ve henüz sürmekte olan 114K236 kodlu TÜBİTAK'ın desteklediği "Kaynaştırma Sınıflarında Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması" başlıklı proje nihai çalışmalara örnek olarak gösterilebilir (Gürgür, 2015).

Kaynaştırma eğitimi, işitme kayıplı öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmış iyi bir eğitim planı ve doğru öğretim tekniklerinin kullanılmasıyla kaynaştırma eğitiminin etkililiği artmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 20).

1.15. Kaynaştırma Uygulamalarında RAM'ın Görevleri

Kaynaştırmanın etkili bir işbirliğiyle ve kapsamlı bir ekip çalışması olduğu düşünüldüğünde işitme kayıplı bir öğrencinin kaynaştırmaya yerleştirme kararı alması, süreci takip etmesi ve değerlendirmesi RAM'ların öncelikli görevleri arasında yer almaktadır. Ancak kaynaştırmaya yönlendirmeye ilişkin kriterlerin net olmadığı ve standart bir uygulamanın yapılmadığı görülmektedir (Yanık, 2016, s. 117). Dolayısıyla RAM'larda görev yapan personelin bilgi, beceri ve alandaki yetkinliğinin kaynaştırma sürecini doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanan BEP'in RAM personellerinin etkin şekilde yer alması bilgi paylaşımı için önemli görülmektedir (Tike-Bafra ve Kargın, 2009, s.1936).

Öğrencileri kaynaştırma ortamlarına RAM'ın yönlendirdiği düşünüldüğünde kurum çalışanlarının kaynaştırmaya olan bakış açısı, tutumları ve ekip üyeleri arasındaki işbirliği önem kazanmaktadır. Bu bağlamda RAM çalışanlarının olumlu tutumunun kaynaştırma öğrencisinin başarısına etkisi olacağı söylenebilir. Ayrıca bu olumlu tutumların ailelerin ve öğretmenlerin motivasyonunu arttıracağı da düşülmektedir (Kamer Akkoyun, 2007, s. 21-22).

Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştiği kurumların bazıları özel eğitim danışmanlığı yoluyla bilgi edinmektedirler. Kaynaştırma öğretmenlerinin görüş ve önerilerine ilişkin danışmanlığı da talepler doğrultusunda RAM'ların yerine getirdiği görülmektedir (Batu, 2000, s.31).

Kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerinin takip edilmesi, ailelerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi için önemlidir. Dolayısıyla RAM'a

kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerin gelişimine katkısı olup olmadığının belirli aralıklarda takip etme görevi de düşmektedir (Kamer Akkoyun, 2007, s. 131).

Türkiye'de tanı, izleme, değerlendirme ve kaynaştırma süreçleri bu zamana kadar anlatıldığı gibi işlemektedir. Bu süreçlerin dünyadaki uygulamaları belli noktalarda ülkemizden farklılaşabilmektedir.

1.16. Dünyada Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin Yürütülüşü

Avrupa genelinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçleri incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarındaki farklılık görülmemektedir. Ülkelerin birçoğunda erken tanı ve müdahale ön plandadır. Risk grubunda olan çocuklar sürekli olarak kontrol edilmektedir. Değerlendirme ve izleme süreçleri ise çocuğun okul yaşı gelmeden çok önce başlamaktadır. Bu süreçlerde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Örneğin Avusturya'da değerlendirme ve izleme süreçlerini çocuğun eğitime başlayacağı okuldaki öğretmenler yürütmektedir (Vural ve Yücesoy, 2003, s. 144).

Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyaletin kendi tarama sistemi olduğu, tarama sonrası uzmanların değerlendirmeler yaptığı, değerlendirmeler sonrası uygun görülen programların uygulandığı ve izlendiği görülmektedir (Birkan, 2005, s. 16).

Amerika'da yürürlüğe konan Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) ile tanı, izleme, değerlendirme süreçleri ve kaynaştırma uygulamaları Avrupa ülkeleri ile benzerlik göstermektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 231).

Avrupa ülkelerindeki özel eğitim hizmetleri incelediğinde süreçlerin birbirine benzerlik göstermesiyle beraber ortak bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Örneğin, İspanya, İngiltere, İtalya, Portekiz, Fransa gibi ülkelerde kaynaştırma uygulamalarından özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğu yararlanmakta olup yasalarla zorunluluk haline getirilen bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır. Finlandiya, Almanya ve Hollanda gibi ülkelere bakıldığında ise kaynaştırmanın zorunlu olmadığı ve eğitimin özel eğitim okullarında da yürütüldüğü görülmektedir (Vuran ve Yücesoy, 2003, s. 144). Avrupa ve Amerika'daki uygulamalara genel hatlarıyla bakıldığında tanılama, değerlendirme ve izleme gibi süreçleri yürüten farklı yapılara sahip kurumlar görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde bu süreçleri yürüten kurumun RAM olduğunu belirtmek gerekir.

1.17. Türkiye'de RAM süreçleriyle ilgili araştırmalar

Ülkemizde RAM'lara yönelik araştırmalar incelendiğinde ise karşımıza ilk olarak Yanık'ın (2016, s. 1-140) işitme kayıplı çocukların kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerini incelediği çalışması çıkmaktadır. Yanık (2016) Eskişehir ilinde bulunan Tepebaşı ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'da çalışan 14 uzman ve 6 aile ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada RAM'ın kaynaştırmaya ilişkin olumlu bakış açısı olduğu ancak yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde sorunlar yaşandığı bulguları elde edilmiştir. RAM boyutunda incelendiğinde yasal düzenlemeler, Eskişehir'de özel eğitim hizmetlerinin işleyişinden kaynaklananlar ve uygulamalar arasındaki farklılıklardan doğan sorunların olduğu belirlenmiştir. Aile boyutunda ise süreçlerde işbirliği eksikliği, ailelerin RAM'ın işleyişi ve rolüne ilişkin bilgi yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar görülmüştür. Çalışmada katılımcılardan yönlendirme ve yerleştirme sürecinin niteliğinin arttırılmasına yönelik öneriler de alınmıştır. Bu öneriler arasında yönlendirme süreçlerinde görev alan paydaşlara ilişkin kılavuz hazırlanması, RAM çalışanlarının mesleki yeterliliklerini arttırması ve aile-RAM işbirliğine yönelik uygulamaların geliştirilmesi gösterilebilir.

Bozkurt ise (2009, s. 1-172) yine Eskişehir ilindeki RAM'larda yürüttüğü çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılama süreçlerini betimlemiştir. Araştırmada 2006-2007 öğretim yılı içerisinde tanılanan 103 öğrencinin dosyaları incelenmiş ve RAM çalışanlarından bilgi edinilmiştir. Araştırmada Dosya İnceleme Formu kullanılmıştır. Bu incelemeler sonrası öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, tanılama yapılırken hangi ölçeklerin kullanıldığı, öğrencilerin hangi kurumlara yönlendirildiği ve dosyalarında bulunan bilgilere ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Elde edilen sonuçlar arasında dosyalarda öğrencilerin sağlık durumlarına ve uyumsal davranışlarına ilişkin bilgilerin yer almadığı görülmüştür. Bu eksiklikler dolayısıyla yönetmeliklere yeterince uyulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

RAM'lara yönelik yürütülen bir diğer çalışmayı ise Avcıoğlu (2012, s. 2009-2031) 116 RAM müdürüyle yürütmüştür. Katılımcıların tanılama, yerleştirme, izleme, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları incelenmiştir. Yapılan çalışma için araştırmacı anket geliştirmiştir. Geliştirilen anket katılımcıların demografik özellikleri, tanılama ile ilgili sorunlar, yerleştirme-izlemede karşılaşılan sorunlar, BEP geliştirmedeki sorunlar ve kaynaştırma uygulamalarına

yönelik sorunlar olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Tüm sorunlar katılımcıların algıları göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. RAM müdürlerinin mezun oldukları alanın ya da mesleki kıdemlerinin süreçlerdeki sorunları algılamaya etkisinin olmadığı görülmüştür. Tanılama sürecindeki sorunlarda cinsiyetin, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamalarında yaşın, yerleştirme-izleme ve BEP geliştirmedeki sorunlara ilişkin ise RAM müdürlüğünde geçirilen sürenin etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Benzer bir çalışma ise Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008, s. 189-206) tarafından yine RAM müdürleriyle yürütülmüştür. Katılımcıların gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri belirlenmiştir. Altı RAM müdürüyle gerçekleştirilen araştırmada 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde gönderme sürecinde öğrencilerin bilgi ve gözlemlerinin okullar tarafından gönderildiği, tanılama sürecinde öğrenci görüşlerinin bazen alınıp bazen alınmadığı, öğrencilere gerekli testler uygulandığı ancak tanılama aşamalarının yeterli olmadığı ve personel sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Ek olarak yerleştirme yapılan okullar, MEB'ten yerleştirmeye ilişkin beklentiler, izlemenin genellikle belgeler ve değerlendirmenin ise testler aracılığıyla yürütüldüğüne yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Küçüker, Kargın ve Akçamete ise (2002, s. 101-113) RAM elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerini ve yeterlilik algılarını geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Katılımcılar 57 RAM çalışanından oluşmaktadır. Çalışmaya katılanlar özel eğitim gerektiren bireyleri tanıma formatörlük kursu adı altında hizmet içi eğitime alınmıştır. Katılımcılara kurs öncesi ve sonrası Yönetmeliğe İlişkin Yeterlilik Algılarını ve Görüşlerini Belirleme Ölçeği (YİBGBÖ), Yönetmelikle Belirtilen Görevlere İlişkin Yeterlik Algıları (YİYA), Yönetmeliğe İlişkin Görüşler (YİG) uygulanmıştır. Kurs sonrası BEP geliştirme, aile eğitimi, ekip çalışması, eğitsel tanı ve değerlendirme boyutlarında RAM çalışanlarının yeterlilik algılarında olumlu farklar olduğu görülmüştür. Ek olarak eğitsel tanı ve değerlendirmeye sürecine yönelik yönetmeliği için çalışma grubunda olumlu yönde değişim gözlenmiştir. Ekip çalışması ve en az kısıtlayıcı ortam boyutlarında ise kurs sonrası anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kamen Akkoyun (2007, s. 13-173) RAM personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini incelenmiştir. Batı Karadeniz bölgesinde yürütülen çalışmada yedi il bir ilçede çalışmakta olan toplam 35 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların 13'ü yönetici iken 22 si rehber öğretmendir. Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde RAM personelinin kaynaştırmayla ilgili bilgilerini yeterli olduğu ancak uygulamada sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorunlar arasında sınıf içi yardımın olmaması ve kaynak oda uygulamasının yeterince yapılamaması gösterilmektedir. Katılımcıların görüşmelerde il genelinde özel eğitimci sayısının arttırılması, kaynaştırma öğretmenlerinin sürekli bilgilendirilmesi önerilerini sundukları belirlenmiştir. RAM'ın kaynaştırma öğretmenlerine özel eğitim danışmanlığı hizmetinde bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinin uygulanması sonrası ise RAM çalışanlarında kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Balat da (2006, s. 95-108) rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırmaya 138 rehber öğretmen ile 79 RAM çalışanı katılmıştır. Katılımcılara araştırmacının geliştirdiği dokuz soruluk anket uygulanmıştır. Ek olarak kaynaştırmaya ilişkin beklenti ve önerilerini içeren açık uçlu iki soru sorulmuştur. Rehber öğretmen ve RAM çalışanları aileleri, öğretmenleri, okul idarecilerini yeteri kadar bilgilendiremediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların geneli kaynaştırmaya ilişkin doğru ölçme ve değerlendirme yapıldığını düşünmektedir. Katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının yetersiz olduğunu ve mevcut kaynaştırma uygulamalarının uygun bir sisteme sahip olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tiryakioğlu (2009, s. 1-82) RAM müdürlerinin özel eğitim hizmetleri bölümünün sorunlarına ve bu sorunlarla ilişkili değişkenlere yönelik bir çalışma yürütmüştür. Bu değişkenler yaş, cinsiyet, lisans mezuniyeti, mesleki kıdem, kadro durumu, öğrenim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu olarak belirlenmiş ve özel eğitim bölümündeki sorunları algılamada etkisinin olup olmadığı değerlendirilmiştir. Çalışmaya Türkiye genelinde 190 RAM müdürü katılmıştır. Katılımcılara 93 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve anketler üzerinden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi şeklinde betimleyici istatistikler yapılmıştır. Belirlenen değişkenlerin Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün genel özellikleri,

tanılama, değerlendirme, yönlendirme, yerleştirme, izleme, BEP ve kaynaştırmaya ilişkin sorunları algılamada önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtsever ise (2013, s. 1-149) eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan RAM personelinin karşılaştığı sorunları belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya İstanbul ilindeki 24 RAM'da görev yapan 145 personel katılmıştır. Katılımcılara "Kişisel Bilgi Formu" ve araştırmacının hazırladığı "Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Sürecinde Görev Alan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Karşılaştığı Sorunlar" anketi uygulanmıştır. Bilgi formu ve ankete verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırma incelendiğinde kuruma başvuruların çok yoğun olduğu, kurumun tüm yetersizlik gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak fiziksel yeterliliğinin olmadığı, tarama çalışmalarının yetersiz olduğu bulguları göze çarpmaktadır. Ek olarak değerlendirmede kullanılan formların yetersiz olduğu, öğrencilerin yerleştirileceği kurumların kapasitesinin dolu olduğu, ailelerin çocukları hakkında akademik, psiko-sosyal gelişimlerine ilişkin bilgilerin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Son olarak Bal (2011, s. 1-180) RAM'ların işleyişine, kuruluş amacına ve personel niteliğine yönelik Ankara'da bir çalışma yürütmüş ve çalışmada 14 yönetici ile 50 uzmanla görüşmeler yapmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde RAM'larda personel sayısının yetersiz olduğu, iş yükünün çok olduğu, üniversitelerle işbirliği olmadığı, kurumlara ulaşımda zorluklar yaşandığı, kullanılan testlerin yetersiz olduğu, kurum için ayrılan bütçenin ihtiyacı tam olarak karşılamadığı, bina ve odaların bazı fiziksel eksiklikleri olduğu, görülmektedir.

Yukarıda aktarılanlardan da anlaşılacağı üzere, özel eğitim sürecinin başlangıcından itibaren RAM'ların rolü ve önemi son derece yaşamsaldır. MEB Mevzuatı ve mevzuata bağlı yönetmeliklerde RAM'ın görevleri açıkça ifade edilmiş ve tanılama, değerlendirme, izleme süreçleri ayrıntılı şekilde belirtilmiştir. Ancak alanyazın incelendiğinde RAM'lardaki bu süreçlere ilişkin çok az sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Özellikle işitme kayıplı öğrencilerin RAM'larda tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerini betimlemeye ilişkin veya uygulamaya yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yasal düzenlemelerde belirtilenler ile RAM'ların bu süreçlerdeki uygulamaları arasındaki ilişkinin ortaya konmasının (Bozkurt, 2009, s. 121) ileride yapılacak araştırmalara model olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca RAM personelinin tanı, değerlendirme ve izleme

süreçlerindeki deneyimlerinden yola çıkarak, süreçlere ilişkin düşüncelerine ihtiyaç duyulması bu çalışmanın bir başka gerekçesi olarak kendini göstermektedir. Bu çalışma ile MEB ve üniversite arasında etkili bir iletişim sürecinin başlatılması ve sürdürülmesi beklenmektedir. Dolayısıyla gerçekleşecek bu çalışmanın kurumlar arasındaki işbirliğinin gelişmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.18. Problem

Özel eğitim sürecinin başlayıp sürdürülebilmesi için bireyin sırasıyla tarama, gönderme, tanılama, sınıflama, yerleştirme, BEP geliştirme, izleme ve değerlendirme süreçlerinden geçmesi gerekmektedir (Çuhadar, 2014, s. 5). Bu süreçler uzmanlar tarafından bireyin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığını karar vererek kararların uygulamaya aktarılmasını içerir (Ceyhan, Akdoğan ve Bozkurt, 2013, s. 15-18). Özel gereksinimli bireylerin tanı, değerlendirme, izleme, yerleştirme, BEP hazırlama, aile eğitimi, mesleki eğitim, iş istihdamı sağlama, eğitim personeli yetiştirme ve toplumun bilinçlendirilmesi gibi ihtiyaca yönelik tüm uygulamalar yasa ve yönetmelikler çerçevesinde resmi ya da özel özel eğitim kurumlarınca yürütülmektedir (Altınkurt, 2008, s. 89). RAM'lar da özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretiminin devam etmesini sağlayan resmi kurumlardan biridir. Daha açık ifade etmek gerekirse, Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirlenen mevzuatla ilgili tüm unsurları pratikte uygulamaya dönüştürme ve yürütme noktaları RAM'lardır (Güven ve Balat, 2006, s. 96). RAM'ların yukarıdaki bahsedilen birçok uygulama içerisinden tanılama, değerlendirme, yerleştirme ve izleme süreçlerinde daha aktif bir rol oynadığı görülmektedir. Dolayısıyla RAM'lar özel eğitim gereksinimi olan bireyleri belirlemek, değerlendirmek ve en uygun eğitim ortamına yönlendirmek için görevlendirilmiş kurumlardır (Batu ve Kırcaali İftar, 2006, s.26). Tüm özel gereksinimli çocukların olduğu gibi işitme kayıplı çocukların da tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerini RAM'lar yürütmektedir. Bu nedenle işitme kayıplı çocukların RAM'larda yaşadıkları tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi, sorunların ve çözüm önerilerinin ortaya konması gerekliliği doğmuştur.

1.19. Amaç

Bu araştırmanın amacı Eskişehir ilindeki Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişinin

belirlenmesidir. Amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) RAM'larda tanılama sürecinin işleyişi nasıldır?
2) RAM'larda değerlendirme sürecinin işleyişi nasıldır?
3) RAM'larda izleme sürecinin işleyişi nasıldır?
4) Eskişehir'deki RAM'ların uygulamaları arasında farklılık var mıdır?
5) Eskişehir'deki RAM'lar arasındaki olası farklı uygulamaların nedenleri nelerdir?

1.20. Önem

Özel eğitimin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için tanılama ve izleme arasındaki tüm RAM süreçlerinin özenle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Doğru tanı alamamış, nitelikli değerlendirilmemiş ya da gelişimi izlenmemiş çocukların istenilen akademik ya da sosyal amaçlara ulaşması mümkün görünmemektedir (Laverty, 2007, s.121). Dolayısıyla bu çalışmayla paylaşılan sonuçlar ve sunulan önerilerle, RAM süreçlerinin dolaylı olarak da işitme kayıplı çocukların eğitim süreçlerinin daha nitelikli hale getirilebileceği yönünde bir adım atılacağı düşünülmektedir.

İşitme kayıplı çocukların da içinde bulunduğu özel gereksinimli çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinde RAM'larda bir takım sorunlar yaşandığı görülmektedir (Kamen Akkoyun, 2007, s. 5; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008, s. 203; Yurtsever, 2013, s. 101-102). Bu sorunların nedenleri ve RAM çalışanlarının bakış açısıyla sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmesinin özel eğitim sürecine katkısı olacağı varsayılmaktadır. RAM'lar dışında tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinde hastane, okul ve aile gibi kişi ve kuruluşlarında rol aldığı bilinmektedir (Yanık, 2016, s. 1-140; Avcıoğlu, 2012, s. 2009-2031). Bu kişi ve kuruluşlarla işbirliğinin nasıl yapıldığı ve işleyişte ortaya çıkan problemleri, çözüm yollarını ve problemlerin kaynaklarını saptamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma sonunda sunulan sorunlara yönelik çözüm yolları ve önerilerin, bu sorunları çözmesi beklenen ilgili makamlara yol gösterici olduğu ifade edilebilir.

RAM'la ilişkin özel eğitim süreçlerini inceleyen çalışma sayısının az olduğu göze çarpmaktadır (Tiryakioğlu, 2009, s. 5). Yapılan bu çalışmayla daha önceki araştırmalardan elde edilen bulguların karşılaştırılması fırsatı doğmuştur. Diğer çalışmalarda tanı, değerlendirme ve izlemeye ilişkin tespit edilen sorunların ortadan

kalktığı ya da hala sürdüğüne ilişkin mevcut durum ortaya konabilecektir. Ek olarak işitme kayıplı çocukların RAM'larda geçirdikleri süreçlere ilişkin az sayıda yayın olduğundan alanyazına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca sadece ülkemize ait bir sistem olan RAM'lardaki hizmetlerin takibi için bir veri tabanı oluşturmak açısından da bir giriş adımı olabilir.

Çalışmada Tepebaşı RAM ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM işleyiş bakımından karşılaştırılmış benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları Eskişehir ilinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin genel bir bakış açısı edinilebilmesi açısından önemli görülmektedir.

1.21. Varsayımlar

Araştırma için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere Eskişehir ilindeki RAM çalışanları katılmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar yansız ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.22. Tanımlar

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP): Eğitim kurumlarındaki sorumlu ekip tarafından her özel gereksinimli öğrenci için geliştirilen birbirini takip eden adımları içeren yazılı özel eğitim programı (Weishaar, 2010, s. 208)

Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP): 0-2 yaş grubundaki öğrencilere yönelik hazırlanan plan (Özen ve Ergenekon, 2013, s. 93)

Çoklu yetersizlik: İki ya da daha fazla yetersizlik olma durumu (Şafak, 2013, s. 11)

Değerlendirme: Öğrencinin özel eğitime uygunluğunu belirlemek için bilgi toplama ve bu bilgiler ışığında bir karar verme süreci (McLoughlin ve Lewis, 2008)

Değerlendirme formu: MEB'in tüm yetersizlik türleri için ayrı ayrı düzenlediği sadece RAM'lardaki değerlendirmelerde kullanılan, bireylerin tüm gelişim basamaklarına ilişkin maddelerin olduğu standart form (MEB, 2006, m. 4)

Dil ve konuşma bozukluğu: Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük (MEB. m. 4)

Eğitsel tanılama: Gelişimsel gerilik tanısı almış veya alma riski taşıyan çocukların gerilik gösterdikleri alandaki performans düzeylerini belirleme (Cavkaytar ve Diken, 2005)

Gönderme: Yetersizliği olduğu belirlenen öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme için ilgili kurumlara yönlendirilme basamağı (Çuhadar, 2013, s. 10)

Görme yetersizliği: Görme keskinliği 20/200'den az görme genişliği 20 dereceden düşük ve eğitimde dokunsal, işitsel materyallere ihtiyaç duyma durumu (Tuncer, 2013, s. 292-293)

İşitme yetersizliği: İşitme kaybını, işitme düzeneğinde oluşan herhangi bir sorun dolayısıyla bireyin yaşamında sözel dili işlevsel şekilde kullanamaması, iletişimde güçlükler yaşaması (Girgin, 2003, s. 69)

İzleme: Bireylerin gelişim basamaklarını takip etmeyi sağlayan, hangi alanlarda gelişimin geciktiğini ya da ilerlediğini açıklayabilen ve sistematik olarak yürütülmesi gereken bir sistem (National Deaf Children Society, 2012, s. 3)

Ortopedik yetersizlik: Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler (MEB, m. 4)

Otizm spektrum bozukluğu: Doğuştan gelen ya da yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan sosyal ve iletişim becerilerinin oluşmasını etkileyen karmaşık bir nöro-gelişimsel bozukluk (Wing, 2012, s. 5)

Öğrenme güçlüğü: Ortalama veya ortalamanın üstünde zekâya sahip bireyin okuma, yazma, konuşma, dinleme, matematik gibi temel becerileri edinmede zorlanma durumu (Akçin, 2013, s. 325)

Tanılama: Bireyin gelişimsel olarak herhangi bir geriliğe veya yetersizliğe sahip olma durumunu kontrol etme, varsa yetersizlik düzeyi ve türünü belirleme (Gürsel, 2008, s. 97)

Tarama: Yetersizliği olabilecek veya risk altındaki çocukları belirleme süreci (Gürsel, 2010, s. 30)

Ulusal yenidoğan işitme taraması: Kamu kuruluşları tarafından yapılan ve bebeklerde işitme işlevinin yeterliliği ölçülen uygulama (Kemaloğlu, 2015, s. 191)

Yerleştirme: Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek en uygun ortama karar verilmesi (Cavkaytar, 2000, s. 119).

Yönlendirme: Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim ortamına ilişkin tavsiye (MEB, 2006, m. 4)

Zihinsel yetersizlik: Gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik, bunun yanında uyumsal davranışlarda yetersizlik durumu (AAIDD, 2002)

2. YÖNTEM

2.1. Desen

Araştırma RAM personellerinin işleyiş hakkındaki görüş ve önerilerini betimleyip, işleyiş hakkındaki bakış açılarını saptayarak derinlemesine veri toplamayı amaçladığından nitel araştırma yaklaşımı uygun görülmüştür (Creswell, 2005, s. 173). Nitel araştırma yaklaşımı arkasına alan çalışmanın deseni ise derinlemesine bilgi almak adına nitel-betimsel desendir.

2.2. Katılımcılar

Eskişehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki RAM'da çalışmakta olan tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinde yer alan toplam 13 RAM personeli gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Çalışmaya ilişkin örneklem Eskişehir ilindeki RAM'ları kapsamaktadır. Dolayısıyla araştırmaya katılan Eskişehir'deki RAM'lar ve katılımcı sayıları Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. *Araştırmada yer alan katılımcılar*

İlçeler	Çalışmaya Katılan RAM'lar	Katılımcı sayısı
Tepebaşı	Tepebaşı RAM	7
Odunpazarı	İbrahim Kurşungöz RAM	6
Toplam		13

Not: **RAM; Rehberlik Araştırma Merkezi*

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan her bir Tepebaşı ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM personeli için betimsel indeksler hazırlanmış olup kullanılan kod adları ve katılımcı özellikleri Tablo 2.2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.2. *Tepebaşı ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM katılımcı özellikleri*

	Kod	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğretmenlikte Hizmet Süresi	RAM'da Hizmet Süresi	Günlük Değerlendirme Sayısı	Toplam Değerlendirme Sayısı (Yaklaşık)
Tepebaşı	Can	Erkek	43	Ö.E.Ö.	18 yıl	10 yıl	2	3
	Kadir	Erkek	35	S.Ö.	12 yıl	1 yıl	Değişken	25
	Burak	Erkek	33	S.Ö.	13 yıl	1 yıl	Değişken	30
	Kemal	Erkek	51	Ö.E.Ö.	25 yıl	8 ay	Değişken	100
	Saffet	Kadın	44	Ö.E.Ö.	12 yıl	5 yıl	2	150
	Göktuğ	Erkek	36	Ö.E.Ö.	10 yıl	10 yıl	2	300
	Cengiz	Erkek	25	Ö.E.Ö.	3 yıl	3 yıl	3	300
Odunpazarı	Adya	Erkek	34	Ö.E.Ö.	13 yıl	6 ay	Değişken	2
	Tuğba	Kadın	36	Ö.E.Ö.	13 yıl	2 yıl	Değişken	5
	Ahmet	Erkek	30	Ö.E.Ö.	4 yıl	1,5 yıl	Değişken	8
	Beyza	Kadın	25	Ö.E.Ö.	4 ay	1,5 yıl	1	25
	Veli	Erkek	36	Ö.E.Ö.	15,5 yıl	3,5 yıl	1	150
	Ali	Erkek	33	Ö.E.Ö.	10 yıl	3 yıl	1	250

*Not: *Ö.E.Ö.: Özel eğitim öğretmeni *S.Ö.: Sınıf öğretmeni*

Süreçte görev alan tüm personel işitme engelliler anabilim dalından mezun değildir. Ancak özel eğitimin birleştirilmesi ile tamamı özel eğitim öğretmeni olarak tüm özel eğitim gruplarında değerlendirmelere girmeye başlamıştır.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırmalarda veri toplama teknikleri arasında en sık kullanılanlar arasında gözlem, doküman, sesli ya da görsel materyal ve görüşme gösterilebilir (Creswell, 2013, s. 184; McMillan, 2004, s. 185; Yıldırım, 1999, s. 14). Veri çeşitliliği sağlamak amacıyla bu araştırmada görüşmeler yapılmış, dokümanlar toplanmış ve günlük tutulmuştur. Veri toplama teknik ve araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması

Yapılan araştırmada RAM'larda işitme kayıplı öğrencilerin tanı, değerlendirme ve izleme süreçleri incelenmiştir. Bu süreçlerin ayrıntılı olarak incelenmesi ve var olan durumun açıklanması için en sık kullanılan nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yapılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 35; Uzuner, 1999). Görüşme araştırmacının amacına uygun olarak hazırladığı soruları fikirleri alınmak istenen kişi yada kişilere sorup cevap alma süreci olarak tanımlanabilir (Ural ve Kılıç, 2006, 200). Yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler tanı, değerlendirme, izleme süreçlerinin derinlemesine incelemesine katkı sağlayacaktır. Görüşmeler tanı, değerlendirme ve

izleme süreçlerinde yer alan tüm RAM personeliyle yapılmıştır. Katılımcılara bu süreçlerdeki kişisel deneyimlerini aktarmaları için süreçlerin "nasıl" işlediğine ilişkin sorular yöneltilmiştir (Flick, 2007, s. 79).

Görüşme, araştırmacıya detaylı bilgi, esneklik, süreci kontrol, katılımcının yüksek cevap verme olasılığı ve katılımcıyı gözlem olanağı sağlar (Glesne, 2013, s. 140). Bu avantajlar göz önüne alındığında veri toplama aracı olarak görüşme uygun bulunmuştur.

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken önce araştırmacı alanyazından konuyla ilgili derlemeler yapmıştır. Ardından alanyazından yola çıkarak ana ve alt sorular olarak gruplandırma yapılmıştır. Hazırlanan sorular 3 uzmanın onayına sunulmuştur. Uzmanlardan biri İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında çalışmakta olan, alanda 19 yıllık deneyime sahip, aynı zamanda nitel araştırma yöntemi konusunda uzmanlaşmış bir öğretim üyesidir. Diğeri Sınıf Öğretmenliği Programında 18 yıldır çalışmakta olan ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir öğretim üyedir. Son uzman ise Zihin Engellilerin Eğitimi alanında çalışan ve doktora tezini RAM süreçlerine odaklanarak yapmış olan 18 yıl deneyime sahip bir öğretim üyesidir. Dolayısıyla bu uzmanlardan görüş alınmasının sebebi yapılan çalışmaya, nitel araştırmalara ve işitme kayıplı çocukların eğitimine hâkim olmalarıdır. Uzmanlar soru sayısının azaltılması, alt soruların eklenmesi, soru köklerinin değiştirilmesi ve RAM süreçlerinin işleyişine ilişkin öneriler şeklinde dönütler vermişlerdir. Gelen dönütlere göre sorular yeniden düzenlenmiştir. Soruların düzenlenmesinin ardından RAM'da bir süre çalışmış zihin engelliler alanında uzman olan bir araştırma görevlisi ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrası yapılan çıkarımlara göre iki sorunun anlaşılmadığı görülmüştür. Bu soruların içeriğinde değişikliğe gidilmiştir. Pilot görüşme sonrası düzenlemeyle işitme engellilerin eğitimi ve nitel araştırma konusunda çalışmalar yürüten uzmandan onay alınarak sorular hazır hale getirilmiştir.

2.3.2. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Görüşmeler yedi ana 12 alt soru üzerinden gerçekleştirilmiştir. Alt sorular katılımcının ana soruya cevap verirken değinmediği durumlarda ipucu vermek amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler anahtar kişilerden izin alınarak 13 kişiyle yapılmıştır. Görüşmede kullanılan sorular Ek A'dadır. Görüşmelere ilişkin yer, tarih ve süre bilgileri ise Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. *Görüşmelere İlişkin Bilgiler*

Kod	Görüşme Yeri	Tarih	Süre
Ahmet	İbrahim Kurşungöz RAM Ahmet Hoca'nın odası	04.02.2016	30 dk.
Beyza	İbrahim Kurşungöz RAM Beyza Hoca'nın odası	04.02.2016	21 dk.
Ali	İbrahim Kurşungöz RAM Ali Hoca'nın odası	04.02.2016	31 dk.
Veli	İbrahim Kurşungöz RAM Veli Hoca'nın odası	05.02.2016	39 dk.
Adya	İbrahim Kurşungöz RAM Adya Hoca'nın odası	05.02.2016	35 dk.
Tuğba	İbrahim Kurşungöz RAM Tuğba Hoca'nın odası	08.02.2016	32 dk.
Saffet	Tepebaşı RAM Saffet Hoca'nın odası	10.02.2016	32 dk.
Burak	Tepebaşı RAM Burak Hoca'nın odası	11.02.2016	23 dk.
Kemal	Tepebaşı RAM Kemal Hoca'nın odası	11.02.2016	31 dk.
Can	Tepebaşı RAM Can Hoca'nın odası	12.02.2016	41 dk.
Cengiz	Tepebaşı RAM Cengiz Hoca'nın odası	21.02.2016	28 dk.
Kadir	Tepebaşı RAM Kadir Hoca'nın odası	21.02.2016	25 dk.
Göktuğ	Tepebaşı RAM Göktuğ Hoca'nın odası	29.02.2016	40 dk.

Tablo 2.3.'te görüldüğü üzere Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'daki görüşmeler 04.02.2016 ile 08.02.2016 tarihleri arasında, Tepebaşı RAM'daki görüşmeler ise 10.02.2016 ile 29.02.2016 arasında tamamlanmıştır. Tüm görüşmeler çalışanların odalarında yapılmıştır. En kısa görüşme Beyza Hanımla yapılmış ve 21 dakika sürmüştür. En uzun görüşme ise 41 dakikayla Can Beyle yapılandır. Diğer katılımcılarla yapılan görüşme süreleri ortalama 30 dakikadır.

2.3.3. Dokümanlar

Görüşme yapılmasının yanında verileri çeşitlendirmek için yazılı dokümanlara da yer verilmiştir. Dokümanlar belirli bir amaç doğrultusunda yapılan araştırmalar hakkında bilgi içeren yazılı materyaller olmasının yanında farklı veri toplama yöntemlerini de destekleyecek şekilde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).

Görüşmelerden elde edilen verileri destelemek amacıyla RAM'lardan değerlendirme sürecinde kullandıkları standart formlar alınmıştır. Ek olarak Tepebaşı RAM personelinin değerlendirmelerde kullanmak için hazırladıkları yazılı materyaller alınmıştır. RAM tarafından hazırlanıp rehabilitasyonlara gönderilen dört farklı rapor örneği de rapor sahiplerinden izin alarak ve isimleri saklı tutularak temin edilmiştir. Elde edilen dokümanlara ilişkin bilgiler Tablo 2.4'tedir.

Tablo 2.4. *Dokümanlara İlişkin Bilgiler*

Kod	Dokümanların özellikleri ve kullanım şekilleri
F1	İşitme engelli birey değerlendirme formu
F2	Zihinsel engelli birey değerlendirme formu
F3	Bedensel engelli birey değerlendirme formu
F4	Görme engelli birey değerlendirme formu
F5	Yaygın gelişim bozukluğu olan birey değerlendirme formu
F6	Dil konuşma yetersizliği olan birey değerlendirme formu
F7	Özel öğrenme güçlüğü olan birey değerlendirme formu
R1	Tepebaşı RAM'dan çıkarılmış birden fazla yetersizliği olan çocuk raporu
R2	Tepebaşı RAM'dan çıkarılmış zihin yetersizliği olan çocuk raporu
R3	İbrahim Kurşungöz RAM'dan çıkarılmış otizmli çocuk raporu
R4	İbrahim Kurşungöz RAM'dan çıkarılmış işitme yetersizliği olan çocuk raporu
A.1	Tepebaşı RAM'ın değerlendirme için hazırladığı Türkçe ve Matematik aracı
A.2	Tepebaşı RAM'ın değerlendirme için hazırladığı kelime söyleyiş testi
G.F.	Özel eğitim hizmetleri bölümü görüşme formu

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere doküman olarak değerlendirme formları, aile görüşme formu, RAM'dan çocuklar için çıkarılan raporlar ve Tepebaşı RAM'da kullanılan değerlendirme araçları kullanılmıştır.

2.3.3.1. *Değerlendirme ve aile görüşme formları*

Tablo 2.4'te görülen F1 işitme yetersizliği olan bireylerin değerlendirmesinde kullanılan formdur. Formun içeriğinde işitme eğitimi, dil eğitimi, sosyal iletişim, okuma-yazma ve matematik modülü bulunmaktadır.

F2 zihin yetersizliği olan bireyleri değerlendirme formudur. Formun içeriğinde bilişsel becerilere hazırlık, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri, toplumsal yaşam becerileri, konuşma ve alternatif yaşam becerileri, dil, konuşma ve alternatif iletişim becerileri, psikomotor beceriler, sosyal hayat, Türkçe ve matematik modülleri bulunmaktadır.

F3 ortopedik yetersizliği olan bireylerin değerlendirmesinde kullanılan formdur. Bu formun içeriğinde de kaba motor beceriler ve ince motor beceriler bulunmaktadır.

F4 görme yetersizliği olan bireylere ilişkin formdur. Form incelendiğinde öğrenmeye hazırlık, psikomotor beceriler, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri, bağımsız hareket becerileri, sosyal beceriler, Türkçe ve matematik modülleri görülmektedir.

F5 yaygın gelişim bozukluğu olan (otizm) bireylerin değerlendirme formudur. Form içeriği eşleme, taklit, yönerge takip becerileri, görsel destek kullanım, alıcı, ifade edici dil becerileri, oyun ve müzik becerileri, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri, motor beceriler, sosyal beceriler, okuma yazma becerileri ve matematik modüllerinden oluşmaktadır.

F6 dil konuşma yetersizliği olan bireyleri kapsamaktadır. Form içeriğinde sesletim ve ses bilgisi akıcı konuşma, ses bozukluklarının sağlatımı, gelişimsel dil, edinilmiş dil bozukluklarının sağlatımı modüllerinden oluşmaktadır.

F7 ise özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirme formudur. Bu formun içeriği öğrenmeye hazırlık, okuma yazma ve matematik modüllerinden oluşmaktadır.
Tüm yetersizlik gruplarına ilişkin ayrı düzenlenen bu formların son sayfalarında hangi modülün önerildiğine ilişkin birer kontrol listesi bulunmaktadır.

Son form olan G. F. ise aile görüşme formudur. Aileyle birlikte doldurulan bu form öğrenci ve ailenin kimlik bilgilerinin yer aldığı evraktır. Ek olarak formda öğrencinin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimine yönelik aileden cevaplaması beklenen sorular bulunmaktadır.

2.3.3.2. *Raporlar*

Öğrencilerin eğitimsel amaçlarının yer aldığı raporlardır. RAM raporu olarak da ifade edilmektedir.

R1 incelendiğinde Tepebaşı RAM'dan az işiten, hafif düzey zihinsel yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan birey için hazırlanan bir rapor olduğu görülmektedir. İşitme yetersizliği için dil, işitme ve okuma yazma modüllerinin önerildiği, zihin yetersizliği için matematik, bedensel yetersizlik için ise kaba ve ince motor becerilere yönelik modüllerin önerildiği görülmektedir.

R2'de ise yine Tepebaşı RAM'dan hafif düzey zihin yetersizliği olan birey için verilmiş rapor bulunmaktadır. Raporda tüm matematik ve Türkçe modüllerinin önerildiği anlaşılmaktadır.

R3 Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'dan yaygın gelişimsel bozukluğa sahip birey için verilen rapor görülmektedir. Matematik, okuma yazma, sosyal beceriler önerilmiştir.

R4'de Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'dan işitme yetersizliği olan birey için çıkarılmış rapordur. Dil, işitme, okuma yazma, matematik ve sosyal iletişim becerilerine ilişkin modüllerin yer aldığı bir rapordur.

2.3.3.3. *Test ve araç*

Tablo 2.4.'te A.1 ve A.2 koduyla yer alan değerlendirme test ve aracı sadece Tepebaşı RAM'da kullanılmaktadır. Standart olmayan bu araçlar değerlendirmede materyal olarak kullanılmaktadır.

A.1 incelendiğinde Türkçe modülünü değerlendirme için hece, cümle ve metinler bulunmaktadır. Ek olarak matematik modülü için iki basamaklı toplama, çıkarma, çapma, bölme işlemleri, geometrik şekiller ve eşleme çalışmaları görülmektedir.

A.2 ise kelime söyleyiş testidir. Bireyin kimlik bilgilerinin yer aldığı testte farklı hece sayılarında 57 adet kelime bulunmaktadır.

2.3.4. Araştırmacı günlüğü

Günlük araştırmacının katılımcılara, olaylara, kişiler arası konuşmalara, sürece ilişkin önsezilerine ya da betimlemelerine yer verebildiği, kendi tepkilerini ya da düşüncelerini aktarabildiği birincil kayıt defteridir. Araştırmacı günlüğünü elle yazıp dosyalayacağı gibi bilgisayar üzerinden kayıt tutarak da hazırlama özgürlüğüne sahiptir (Glesne,2014, s. 96). Bu noktadan hareketle araştırmada görüşme öncesi, görüşme sırası ve sonrasına dair fikirlerin, betimlemelerin ve çıkarımların bulunduğu düzenli günlükler tutulmuştur. Günlükler tarih ve saat belirtilerek bilgisayarda hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmaya başlama aşamasından itibaren toplamda 19 sayfa 46 adet günlük tutulmuştur. Günlükler "G" harfi ile kodlanmış ve bilgiler Tablo 2.5.'te verilmiştir.

Tablo 2.5. *Günlüklere İlişkin Bilgiler*

Sayfa	Günlük Kodları	Günlüğün İçeriği
1	G.1, G.2, G.3, G.4, G.5, G6	Görüşme sorularının hazırlanması
2	G.7, G.8, G.9, G.10, G.11, G.12, G13	Sorular için uzman görüşü alınması
3	G.14, G.15, G.16, G.17, G.18	Pilot görüşmenin yapılması
4	G.19, G.20, G.21	Odunpazarı RAM görüşme tarihi alınması
5	G.22	Odunpazarı RAM görüşmeleri
6	G.23	Odunpazarı RAM görüşmeleri
7	G.24	Odunpazarı RAM görüşmeleri
8	G.25, G.26	Tepebaşı RAM görüşme tarihi alınması
9	G.27	Tepebaşı RAM görüşmeleri
10	G.28	Tepebaşı RAM görüşmeleri
11	G.29, G.30, G.31	Tepebaşı RAM görüşmeleri
12	G.32	Tepebaşı RAM görüşmeleri
13	G.32	Tepebaşı RAM görüşmeleri
14	G.33, G.34, G.35	Görüşme dökümlerinin yapılması
15	G.36, G.37	Dökümlerin doğrulanması
16	G.38, G.39, G.40	Dökümanların toplanması
17	G.41, G.42, G.43,	Betimsel indeks ve kodların hazırlanması
18	G.44	Kodların yerleştirilmesi ve uzlaşma
19	G.45, G.46	Tema ve alt temalara ulaşılması

Tablo 2.5.'te görüşme soruların hazırlanması, verilerin toplanması, doğrulanması ve analizlerin yapılması süreçlerine ilişkin düzenli olarak tutulan günlükler yer almaktadır. Günlükler "G" harfi ile kodlanmış ve her günlüğe rakam verilmiştir. Ayrıca günlüklerin yer aldığı sayfalarda tabloda belirtilmiştir. Tablodaki günlükler bulgular ve tartışma bölümünde kullanılmıştır. Atıflar sayfa numaraları ve günlük kodlarına verilerek yapılmıştır.

2.4. Araştırma Süreci

Çalışmanın Eskişehir genelini kapsaması nedeniyle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (İzin No: 867/5688, Ek B, Ek B1). İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra katılımcılardan bu çalışmanın neden yapıldığına, nerede kullanılacağına, bilgilerin nerede ve nasıl paylaşılacağına dair bilgiler verilerek bilgilendirilmiş onay alınmıştır (Ek C). İlk olarak Odunpazarı İbrahim Kurşungöz sonra da Tepebaşı RAM olmak üzere katılımcılarla araştırmacı tarafından görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alarak ses kaydı alınmıştır. Ayrıca görüşmelere ek olarak her iki RAM'dan da dokümanlar toplanmış ve görüşme öncesi,

sonrası araştırmacının düşüncelerinin yer aldığı günlükler tutulmuştur. Araştırmanın temel aşamalarının yürütülüşüne ait süreçler Şekil 2.1'dedir.



*Not: *MEB: Milli Eğitim Bakanlığı*

Şekil 2.1. *Araştırmanın Uygulama Süreci*

Şekil 2.1 de araştırma süreci gösterilmektedir. Alanyazın taramasıyla başlayan süreç, gerekli izinlerin alınması, görüşme sorularının oluşturulması, görüşmelerin yapılması, dökümlerin hazırlanmasıyla devam etmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre tema ve alt temalara ulaşılmış, tümevarım yaklaşımıyla analiz yapılmış ve araştırma raporlaştırılarak sona ermiştir.

2.5. Veri Analizi

Çalışmada araştırma soruları geliştirilmiş, alt problemler oluşturulmuş, analiz birimi belirlenmiş, çalışılacak durum saptanmış, araştırmacılar seçilmiş, veriler toplanmış, veriler analiz edilmiş ve çalışma raporlaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 313). Veriler analiz edilirken temalar oluşturmak, temalar arası ilişkileri incelemek, ayrıntılara girmek ve çarpıcı sentezlere ulaşmak amacıyla analiz stratejilerinden tümevarımsal betimsel analiz kullanılmıştır (Patton, 2002, s. 40-41). Tümevarım analizi birçok benzer veriyi bir araya toplayarak temalar oluşturma yoluyla yolla okunurluğu ve anlaşılırlığı arttırmayı sağlayan bir analiz türüdür (Frankel ve Devers, 2000, s. 251).

Bu çerçevede, analiz öncesi her iki RAM'da yapılan tüm görüşmeler bilgisayar ortamında dökümleri yapılarak hazırlanmıştır. Dökümler sırasında katılımcıların söylediklerine herhangi bir ek ya da düzeltme yapılmadan söylenen birebir aktarılmıştır. Dökümlerde herhangi bir yanlış yapılıp yapılmadığı işitme engellilerin eğitimi alanında çalışan bir uzman tarafından kontrol edilmiş ve onay verilmiştir.

Görüşme dökümleri yarı-yapılandırılmış görüşme formuna aktarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler bağlam bilgisi, betimsel indeks, betimsel indeks numarası, betimsel veri sayfa numarası, sayfa yorumu ve görüşmeci yorumu bölümlerinden oluşan forma aktarılmıştır. Bu aktarım sonucu 216 sayfa 6005 satır oluşacak şekilde bir form elde edilmiştir. Akabinde form üzerinden 17 adet kod belirlenmiş ve bu kodlar forma yerleştirilmiştir. Betimsel indeks formunun tamamı işitme engellilerin eğitimi alanında çalışmakta olan bir öğretim elemanı tarafından incelenmiş, kodlanmış ve araştırmacıyla uzlaşarak onaylanmıştır.

Betimsel indekste kodlama işlemi tamamlandıktan sonra iki adet çıktı alınmış ve kodların bulunduğu bölümler araştırmacı tarafından el ile kesilmiştir. Kesilen bölümler hem araştırmacı hem de alanda çalışan bir öğretim elemanı tarafından eş zamanlı olarak tek tek okunmuş ve benzer kodlar gruplanmıştır. Akabinde bir araya gelinerek gruplanmış kodlar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Buradaki amaç toplanan verilerden bulgulara ulaşmak için tema elde etmektir. Dolayısıyla kodları gruplama işlemi sonrası danışman öğretim üyesi, araştırmacı ve kodlamalarda uzlaşılan öğretim elemanın onayıyla 7 adet ana temaya ve 39 adet alt temaya ulaşılmıştır. Uzlaşma süreçlerinde yaşanan tüm görüş ayrılıkları üzerinde dikkatlice durulmuş ve her iki tarafta ikna

olmadan yeni bir aşamaya geçilmemiştir. Tema ve alt temalara ilişkin detaylı bilgi bulgular bölümünde verilecektir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla nitel araştırmalarda diğer bir veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi de yapılmıştır. Farklı nitel araştırma yöntemlerinden elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılan dokümanlarda karmaşık analizlere gerek duyulmayabilir ve araştırmacı belirlediği problemleri doğrultusunda dokümanları nasıl analiz edeceğini belirleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 227). Dolayısıyla Tablo 5'te kodlarıyla birlikte gösterilen dokümanlar araştırmacı tarafından görüşmelerden elde edilen bulguları destekleyecek şekilde kullanılmıştır. Gerekli görülen yerlerde kod ve sayfa numarasına atıf yapılarak doküman içerikleri kullanılmıştır.

2.6. Geçerlik-Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik denince genellikle düşünülen inandırıcı, mantıklı, güvenilir olmasıdır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, bütün bunların yanında araştırmanın savunulabilir olmasını da sağlayan kavramlar olarak görülmektedir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 264). Geçerlik ve güvenirliğin nitel araştırmada 'inandırıcılık' kavramı ile karşılanmakta ve inandırıcılığı artırmak adına bütün yöntemlerin kullanılmasına gerek olmadığı açıklanmaktadır (Glesne, 2014, s. 66). Bu nedenle araştırmacı süreç boyunca betimsel ve yordama geçerliğini göz önüne bulundurmuş ve geçerliği sağlamak amacıyla bir takım önlemler almıştır. Betimsel geçerliği araştırma sırasında kayıt altına alınan bilgilerin doğruluğu, yordama geçerliği ise görüşme yapılan kişilerin duygu, düşünce, deneyim ve niyetlerini doğru anlamaya çalışmak olarak tanımlanabilir (Johnson ve Christensen, 2014, 265). Betimsel geçerliliği sağlamak adına her görüşme başından sonuna kadar kayıt altına alınmış ve kayıtların hiçbir değişiklik yapılmaksızın dökümleri yapılmıştır. Dökümler başka bir uzman tarafından ses kayıtları dinlenerek eş zamanlı bir şekilde kontrol edilmiştir. Ayrıca yapılan görüşme dökümleri danışman hocaya gönderilmiş ve onayı alınmıştır. Yordama geçerliğini sağlamak amacıyla düzenli olarak tutulmuştur. Günlükler görüşmelerin hemen sonrasında zaman kaybetmeden ve canlılığını kaybeden yazılmaya çalışılmıştır. Ayrıca betimsel indekslerdeki görüşmeci yorumları incelendiğinde günlüklerde katılımcılara ilişkin eklenen yorumlar arasında tutarlılık olduğu

görülecektir. Dökümleri ve betimsel indeksi kontrol eden uzmanın da geçerliğe ilişkin fikirleri alınmış ve uzlaşma sağlanmıştır.

Nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması adına çalışmanın alan çalışmalarıyla örtüşmesi, veri çeşitlemesi, katılımcı dönütü, akran değerlendirmesi, araştırmacı üçlemesi, dış denetim gibi yöntemler kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 266; Creswell, 1998, s.201-203). Bu noktadan hareketle yapılan araştırmanın RAM'lara ilişkin diğer araştırmalarla uyuştuğu giriş bölümündeki kaynaklarla açıklanmıştır. Veri çeşitlemesi yapabilmek adına RAM'lardan ve özel bir rehabilitasyon merkezinden dokümanlar toplanmıştır. Kayıtların, dökümanların ve kodların alanda çalışan iki uzman tarafından kontrol edilmesi araştırmacı çeşitlemesi ve dış denetim kapsamında değerlendirilmektedir (Akar, 2016, s. 130; Yin, 2012, s. 160). Görüşmeler sonrası daha önce RAM'da herhangi bir çalışma yapmamış olan ancak işitme engellilerin eğitimi alanında çalışan uzmanlarla da görüşmelere, katılımcıların düşüncelerine ve araştırmacının kendisine ait tartışmalar yapılarak, eksiklikler ve öneriler belirlenerek akran değerlendirmesine önem verilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için nitel araştırma süreci tanımlanarak ve belgelenerek saydamlık sağlanmalıdır (Yin, 2011, s. 19). Bu bağlamda yaşanan tüm süreçler detaylı olarak günlüklere aktarılmış, şema ya da tablolar aracılığıyla özetlenerek çalışmanın içeriğine eklenmiştir.

Görüşme sorularının hazırlanmaya başlanmasından itibaren tüm bu yöntem ve teknikler bir arada kullanılarak araştırmanın güvenirlik ve geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı işitme kaybı olan çocukların RAM'larda yaşadıkları tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesidir. Bu amaçla nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılarak süreçler incelenmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla Eskişehir il merkezinde bulunan RAM'larda işitme kaybı olan çocuklarla çalışan 13 personelle görüşülmüştür. Tepebaşı ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM personelinden elde edilen verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Analiz sonucu yedi ana tema ve bu ana temaların alt basamaklarını oluşturan 39 alt tema oluşmuştur. Ana temalara ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'dadir.

Tablo 3.1. *Ana Temalar*

Tema No	Tema Adı
1	Tanılamaya İlişkin Görüşler
2	Değerlendirmeye İlişkin Görüşler
3	Yönlendirme ve Yerleştirmeye İlişkin Görüşler
4	İzleme Sürecine İlişkin Görüşler
5	BEP ve Rapor Yenilemeye İlişkin Görüşler
6	RAM Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar
7	RAM Süreçlerine İlişkin Öneriler

Not: RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

Tablo 3.1'de verilen temalar bütünlük oluşturması amacıyla RAM'da yaşanan süreç sıralamasına göre verilmeye çalışılmış, sorunlar ve önerilerle bitirilmiştir. Ancak süreçlerin her zaman bu sırayla işlemediği özellikle değerlendirmenin özel bir sıraya yerleştirilemeyecek kadar geniş ve zaman zaman karmaşık bir süreç olduğunu belirtmek gerekir.

Bulguların rapor edilmesi esnasında katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilen bölümlere odaklanılmıştır. Doğrudan alıntı yapılan bölümlerde parantez içinde gösterilen ilk rakam sayfa numarası ikinci rakam ise satır numarasıdır. Örneğin, (26/656) ifadesinde 26. sayfa, 656. satır gösterilmektedir.

3.1. Tanılamaya İlişkin Görüşler

RAM'lardaki süreçlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bulgulardan, tanılamaya ilişkin görüşler temasına ulaşılmıştır. Bu ana temaya ilişkin alt temalara ulaşılarak RAM personelinin

bakış açısıyla tanılama sürecinin işleyişi incelenmiştir. Tanılama ilişkin görüşlere ait alt temalar ve frekans bilgileri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Tanılamaya İlişkin Görüşler*

Alt tema	Frekans
Eğitsel tanılama	6
Tıbbi tanılama	11

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi katılımcıların altısı eğitsel tanılamaya 11'i ise tıbbi tanılamaya ilişkin görüş bildirmişlerdir.

3.1.1. Eğitsel tanılama

İşitme kaybı olan öğrencilerin RAM süreçlerinde görev alan personele göre tanılama eğitsel ve tıbbi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Katılımcılardan çoğu eğitsel tanılamanın RAM'da tıbbi tanılamanın ise sağlık kuruluşlarında yapıldığını belirtmiştir. Örnek olarak, Beyza Hanım'ın ifadesi "*Tıbbi tanılamadan sonra biz eğitsel tanılama kısmında kaba değerlendirme formundaki maddeleri çalışıyoruz.*" (1/17) ya da Ali Beyin görüşleri "*Burdaki işlemde tıbbi tanılama yapamıyoruz maalesef elimizdeki imkanlardan dolayı. Sadece eğitsel tanılama adı altında eğer ki çok erken yaş gurubunda bahsediyosak. Genelde bu çocuklar bize hastane raporu zaten tıbbi tanılanmış olarak geliyor.*" (10/242) şeklindedir. Eğitsel tanılama sürecinde aceleci davranılmadığı ve çocuklarla vakit geçirilmeye çalışıldığı bulgusu öne çıkmaktadır. Adya Bey bu durumu *"Direk performans alımına girmiyoruz. Önce çocukla bi vakit geçirmeye çalışıyoruz. Küçük bi oyun oynamaya çalışıyoruz. Derken çocuk zaten ee açılıyo. Ondan sonra, açıldıktan sonra da ee o çekingen durum ortadan kalkınca, çocuk kendi gerçek performansını yansıtıyo bize."* (58/1611) şeklinde açıklamaktadır.

3.1.2. Tıbbi tanılama

Tanılama sürecinin geneline ilişkin frekanslardan da anlaşılacağı gibi tıbbi tanılamaya ilişkin görüşler daha kapsamlıdır. Bulgular göz önüne alındığında tanılamaya ilişkin 11 katılımcı sağlık kuruluşlarında yapılan tanılama üzerinden görüş belirtmeyi tercih etmiştir. Genel görüş tanılamanın hastanelerde yapıldığı yönündedir. Örnek olarak Saffet Hanım'ın *"Bize gelen çocuklar hep şey ee tanılanmış olarak geldiği için biz burda tanılama yapmıyoruz daha doğrusu."* (96/2623) şeklindeki görüşü

verilebilir. Ancak bazı özel durumlarla da karşılaşıldığı ve öğrencilerin bazen tıbbi tanı almadan da RAM'a başvurabildikleri görülmektedir. Böyle bir durumda yapılanları Kemal Bey "*Ailenin kendi müracatı şeklinde, böyle bi şüpeleri varsa ellerinde herhangi bir tanılamaya ilişkin rapor, doküman yoksa öncelikle bir ıı sağlık kuruluna gönderiyoruz."* (150/4084) şeklinde ifade etmektedir.

Bulgulardan hareketle tıbbi tanılama yetkisinin tamamen sağlık kuruluşlarının elinde olduğu Ahmet Beyin *"İşitme engelli çocuğun e sadece işitme engelliyse o tanılaması bizim dışımızda. Çünkü burda ona dair bi tanı yapamayız biz. Biz sadece eğitsel olarak bakabiliriz."* (26/649) cümlelerinden anlaşılmaktadır. RAM'la sağlık kuruluşları arasında bazen anlaşmazlıkların çıkması ve RAM'ın sağlık kuruluşlarına göre yetkisinin az olması gibi bulgulara da rastlanmıştır. Bu duruma en iyi örneği Ali Bey *"Devlette şöle bi durum var ıı yetki önemli. Tanıyı kim koyarsa ıı şimdi hastanenin açıkçası bu anlamda yetkisi daha fazla. Biz ne kadar işitme engelli desek de hastane demediği sürece o çocuk destek eğitimden yararlanamıyo."* (21/523) şeklinde vermiştir. Ancak araştırmacı günlüğünde "RAM modülleri içerisinde otizm, asperger ya da benzeri detaylı kategorilerin olmamasına rağmen hastanelerin bu tip tanılar gönderdiği, RAM çalışanlarının bir çocuğa destek eğitim verebilmek için yaygın gelişimsel bozukluk modülünü kullanılmak zorunda kaldığı" belirtilmiştir (G.32, s. 34). Genel bir çıkarımda bulunulduğunda Ali Bey, Adya Bey, Ahmet Bey ve Saffet Hanımın ifadeleri tıbbi tanılamanın eğitsel tanılamayı doğrudan etkilediği göstermektedir.

3.2. Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

RAM'larda yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bir diğer bulgu kümesi de değerlendirmeye ilişkindir. Analizler sonrası değerlendirme sürecine ilişkin görüşler temasına ulaşılmış ve bu ana temaya ilişkin alt temalar belirlenmiştir. Değerlendirmeye ilişkin görüşlere ait alt temalar ve frekans bilgileri Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Değerlendirmeye İlişkin Görüşler*

Alt tema	Frekans
Değerlendirmenin tanımı	13
Değerlendirmenin işleyişi	13
Değerlendirmede kullanılan formlar	13
Değerlendirme raporları	13
Değerlendirmede ailelerden görüş alınması	3
Değerlendirmeye yardımcı olan kişi, kurum ve belgeler	2
Değerlendirmede kurum içi işbirliği	8
Değerlendirmeyi etkileyen unsurlar	3
Değerlendirmenin etkilediği unsurlar	9
Destek eğitim	11
Ek engelli öğrencilerin değerlendirilmesi	13

Tablo 3.3'de görüldüğü üzere değerlendirmenin tanımı, işleyişi, değerlendirme raporları, değerlendirmede kullanılan formlar ve ek engelli öğrencilerin değerlendirilmesi hakkında tüm katılımcılar görüş bildirmiştir. Destek eğitim hakkında 11 görüş bildiren katılımcı olurken değerlendirmenin etkilediği unsurlar için dokuz, işbirliği için sekiz katılımcı düşüncelerini aktarmıştır. Değerlendirmede görüş alınan kişi veya kurumlar ve değerlendirmeyi etkileyen unsurlar hakkında ise üçer katılımcı görüşlerini aktarmıştır.

3.2.1. Değerlendirmenin tanımı

RAM'daki süreçlerin incelenmesine ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan biri değerlendirmenin çalışanların bakış açısıyla tanımlanmasıdır. Tüm katılımcılar kendi değerlendirme tanımlarını yapmışlardır. Bu tanımlar içerisinde Beyza Hanımın *"Benim için işitme engelli bir çocuğun değerlendirilmesi eee tıbbi tanılamadan sonra ıı ailenin de bize başvurmasıyla eem çocuğun işitme engelliler kaba değerlendirme testiyle ııhım ee yapabildiklerini yapamadıklarını biraz belirlemek."* (1/7) ve Ali Beyin *"İşitme engelli bir çocuğun değerlendirilmesi ıı özellikle çocukların erken tanılanması, erken cihazlandırılması, aile eğitiminin erken zamanda verilmesi kapsamında tüm bu süreçlerin ıı mümkün olduğu mertebede erken oluşturulabilmesi adına ıı yapılan çalışmaları kapsıyo."* (10/227) ifadeleri işitme kaybı olan çocuğa tıbbi

tanılama yapılması, performans alınması ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi şeklinde benzerlik göstermektedir.

Değerlendirmeye yönelik dikkat çeken farklı tanımlara bakıldığında ise Ahmet Bey *"Buraya gelen değerlendirme talebinde bulunan çocukların hepsi benim için ee ayrı ayrı birer önem ee arz ediyo. Hayat boyu eğitim benim amacım. Yani en küçük yaştan başlasın alabildiği kadar eğitimlerine devam etsin engelli çocuklarımız istiyorum."* (25/626) şeklinde sadece işitme kaybına değil RAM'a gelen tüm çocuklara hitap edecek, hayat boyu sürmesi gereken bir süreç olarak görüş bildirmiştir.

Yapılan değerlendirme tanımlarında tıbbi ve eğitsel tanılama, performans alma, eğitim gereksinimlerini belirleme, en uygun eğitim ortamına yerleştirme ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla değerlendirmenin tüm RAM süreçlerinde yer alan kapsamlı bir aşama olduğu söylenebilir.

3.2.2. Değerlendirmenin işleyişi

Görüşmelerin analizi sonrası ulaşılan bir diğer bulgu ise değerlendirmenin işleyişidir. Değerlendirme sürecinin işleyişi hakkında tüm katılımcılar görüş bildirmişlerdir. Neredeyse tüm katılımcılar işleyişin standart olduğunu, her RAM'da aynı formların kullanıldığını, değerlendirmenin raporlarının bu formlarda yer alan modüller üzerinden seçildiği belirtmişler. Ali Beyin *"Değerlendirme sürecinde, tüm rehberlik araştırma merkezlerinde bir standardizasyon var. Iıı hemen hemen aynı formlar üzerinden değerlendirme yapılıyo. Bu formlar içerisinde yer alan modüller ve bu modüllerin içerisindeki kazanımlara göre çocukların yapabildiği beceriler yapamadığı becerileri kıyaslayarak o şekilde bi değerlendirme yapıyoruz."* (10/233) şeklindeki ifadeleri güzel bir örnektir. İşitme engelli birey değerlendirme formu Ek D, F1'de bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle Göktuğ Beyin *"3 RAM gördüm. Hiç bi fark yok. Çünkü sistem aynı sistem. Defterler aynı, kullanılan formlar aynı, kullanılan sistem aynı, yapılan değerlendirme şekli aynı, materyaller aynı"* (215/5996) şeklindeki ifadeleri de değerlendirme sürecinin işleyişinin birçok kurumda benzer olduğu görüşünü desteklemektedir. Nitekim araştırmacı günlüğünde "RAM'larda kısır bir döngü olduğu" da belirtilmiştir (G.13, s. 32).

Değerlendirme sürecinde RAM'a başvuran bireylerden istenen belgelere dair Adya Bey *"Tabi bize gelirken destek eğitimi için bi sağlık kurulu raporu istiyoruz. Ee fotoğraf, nüfus cüzdanı fotokopisi, aynı zamanda rehabilitasyon merkezinde aldığı*

derslere ilişkin gelişim tutanağı diim, ee onu istiyoruz." (60/1660) şeklinde görüş bildirmiştir. Bu belgelere ek olarak öğrenciye ve ailesine ilişkin bilgilerin yer aldığı aile görüşme formu (Ek E, A.G.) doldurtulmaktadır. Bu belgeler hazırlandıktan sonra yapılan değerlendirmenin RAM içinde kurulda görüşüldüğü ve verilen kararların İlçe Özel Eğitim Hizmetleri kuruluna iletildiğini Can Bey *"Özel eğitim değerlendirme kurulundan alınan kararlar da ilçe milli eğitimde bulunan, ilçe özel eğitim kuruluna gitmekte. Yani bi üst kurul da orası."* (156/4265) şeklinde aktarmıştır.

İşitme yetersizliği olup da RAM'dan değerlendirme talep eden bireyler için en önemli şartın cihaz takmak olduğu belirtilmiştir. Bu noktaya dikkat çeken katılımcılardan biri olan Tuğba Hanım *"Cihazsız gelen oldu, ıı cihazsız gelince değerlendirmeye almıyoruz. Çünkü cihazının olması gerekiyo yönetmelikte geçen de o cihazı olmayan çocuğu değerlendirme değerlendiremeyiz."* (88/2420) ifadelerini kullanmıştır. Eksik değerlendirme, yeni rapor çıkması gibi istisnai durumlarda değerlendirmenin tekrar yapılabileceği durumları ise Ali Bey *"Şayet yapılan değerlendirmede bi eksiklik varsa veya hastane raporuna yeni bir rapor eklendiyse veya öğretmenin ekstra bi talebi varsa, gözlemlediği farklı bi durum varsa ikinci bi değerlendirme yapılabiliyo."* (14/330) ifadeleriyle aktarmıştır.

Değerlendirmenin işleyişi ve niteliğine ilişkin RAM personelinin bakış açısının iyi bir eğitim planı hazırlamak olduğunu anlatan Veli Bey; *"Aslında bütün değerlendirmemizin meyvesi diyebileceğim şey eğitim planı hazırlamak bizim. Ee ne kadar düzgün, çocuğa uygun eğitim planı hazırlarsak, değerlendirmemizi o kadar doğru yapmış olarak düşünüyoruz kendimizi."* (46/1188) ifadelerini kullanmıştır. Eğitim planına ilişkin örnek matematik ve okuma-yazma amaçlarının bulunduğu Ek F, R3'de görülebilir. Bu bakış açısıyla özel gereksinimli birey için en iyi değerlendirmenin en uygun eğitim planını hazırlamak olduğu görüşü belirlenmiştir.

3.2.3. Değerlendirmede kullanılan formlar

Tüm katılımcıların görüş belirttiği diğer bir bulgu ise değerlendirmede kullanılan formlardır. İşitme yetersizliği olan bireyleri değerlendirmede kullanılan formlarının tüm RAM'larda standart olduğunu Cengiz Bey *"Değerlendirme sürecinde zaten belirlenmiş olan standart performans belirleme formları var. Iı işitme engelli çocuklar için bunlardan yararlanıyoruz"* (187/5114) şeklinde açıklamıştır. İşitme yetersizliği olan bireylerin performansını değerlendirmede kullanılan formların içeriğinde ise dil ve

işitme eğitimi, okuma-yazma, matematik, sosyal beceriler olduğunu Burak Bey *"Dil eğitimi var, işitme eğitimi var, sosyal iletişim modülü var, okuma-yazma ve matematik modülü var."* (57/1579) şeklinde açıklamıştır. Ek D, F1'de işitme kayıplı bireylerin değerlendirme formu bulunmaktadır. Ayrıca tüm engel grupları için benzer formların olduğunu Can Bey *"Bakanlığımızın ıı her engel grubuna ilişkin bir kaba değerlendirme formu var."* (154/4207) ifadeleriyle aktarmaktadır. Bu formlara ilişkin bilgiler Tablo 4'te bulunmaktadır.

Değerlendirme formlarının tüm engel grupları göz önüne alındığında benzer ve farklı yönlerinin olduğu görülmektedir. Özellikle işitme kayıplı çocuklar için kullanılan formların zihin yetersizliği olanlarınki kadar detaylı olmadığını Ahmet Bey*"Formun içeriği bence çok kapsamlı değil. İşitme eğitimi var dil eğitimi var, sosyal beceriler var, Türkçe var matematik var ama Türkçe matematik bile ıı çok kapsamlı değil."* (28/704) ve Kemal Bey *"Evet onlar daha geniş kapsamlı. Her alandan, hayatın her alanından var yani, işitmede o kadar detay yok."* (123/3375) ifadeleriyle açıklamışlardır. Kemal Bey'i destekler nitelikte işitme formu Ek D, F1'de görüleceği gibi işitme eğitimi, dil eğitimi, sosyal iletişim, okuma-yazma-anlama ve matematik olarak 5 modül vardır. Zihin formu Ek G, F2'de ise bilişsel becerilere hazırlık, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri, toplumsal yaşam becerileri, konuşma ve alternatif iletişim becerileri, psikomotor beceriler, sosyal hayat, Türkçe, matematik olmak üzere 9 modül bulunmaktadır.

İşitmede kullanılan formların kapsamlı olmamasının yanında yaş gruplarına göre ayrılmadığı da belirtilen görüşler arasındadır. Bu konuda görüş bildiren katılımcılardan biri olan Burak Bey *"Birinci sınıf öğrencisi, öğrencisini değerlendirdiğimiz ıı formla sekizinci sınıf öğrencisinin ya da lisede, liseye giden bi öğrencinin değerlendirme formu aynı."* (137/3764) ifadelerini kullanmıştır.

İşitme yetersizliği olan bireyleri değerlendirmek için kullanılan formların standart olduğu, diğer engel gruplarında kullanılan formlarına göre daha az kapsamlı olduğu, içeriğin yaşa ya da sınıflara göre ayrılmadığı ve yoğunlukla akademik becerilerin kullanıldığı görülmektedir.

3.2.4. Değerlendirme raporları

Tüm katılımcıların görüş belirttiği son bulgu ise değerlendirme raporlarının genelde bir yıl, dil konuşma bozukluklarında altı ay verildiğine ilişkindir. On katılımcı Tuğba Hanımın; *"Genelde işitmede bir yıl oluyo ama ıı dil konuşma gibi hani ii*

çıkaramadığı sesler olan çocukların e 6 ayda düzelebileceğine o sesleri çıkarıp normale dönebileceğini biliyosak 6 ay veriyoruz. (79/2165) şeklindeki ifadelerine benzer görüşler belirtmiştir. Dolayısıyla işitme kaybı olan çocuklara genellikle bir yıllık, dil konuşma bozukluklarında ise altı aylık eğitim raporları verildiği anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar Burak Bey'in de ifadeleri gibi *"İki yılda verebilirsin ama her yıl buraya başvurmak zorunda. Yani iki yıllık bir raporda çıkartmış olsak bir yılın sonunda mutlaka buraya tekrar gelip değerlendirmeye alınıyor."* (136/3737) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ancak farklı yetersizliklerden şüphelenildiği gibi istisnai durumlarda rapor sürelerinin üç aya kadar inebileceği de vurgulanmıştır. Bu durumu Ali Bey *"Ama çocuğun özel durumuna bağlı olarak atıyorum çocuktan farklı bi engelden şüphelenilmiştir. Hastane de zaten o şekilde 6 ay sonra kontrol demiştir. Bizde atıyorum 3 ay sonra veya 6 ay sonra kontrol etmek adına çocuğa kısa süreli rapor verebiliyoruz."* (24/609) şeklinde açıklamıştır.

RAM personelinin genellikle bir yıllık rapor verme nedeninin velileri yormamak olduğunu Saffet Hanım *"Veli tekrar, çocuk tekrar tekrar gelmesin diye"* (98/2695) ve *"Veli tekrar gelmek zorunda evrakları hazırlamak zorunda hani iş yükü biniyo aileye ve bize."* (114/3138) ifadeleriyle açıklamıştır. Görüleceği gibi Ek H R1, Ek K R2, Ek F R3 ve Ek L R4 kodlu raporların tamamı bir yıl süreyle verilmiştir.

RAM'larda destek eğitim raporlarının yanında resmi tedbir kararları da çıkarılmaktadır. Ancak resmi tedbir kararı sadece kademe geçişlerinde yenilenmektedir. Bu durumu en iyi açıklayan Tuğba Hanım *"Ee okul öncesinden ilkokula geçerken, ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye, rehabilitasyon gibi sık yenilenen bi karar değil."* (80/2203) şeklinde görüş belirtmiştir.

Resmi tedbir veya destek eğitim raporu (rehabilitasyon raporu) hazırlandıktan sonra okullara ya da rehabilitasonlara gönderilmektedir. Ancak raporlar aynı yöntemle okullara iletilmemektedir. Destek eğitim raporu aileye aracılığıyla, resmi tedbir kararı ise İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okullara gönderilmektedir. Bu duruma ilişkin Burak Bey *"Veliye teslim ediyoruz. Şimdi okula resmi tedbir kararıysa eğer resmi tedbir kararını ilçe milli eğitim müdürlüğü okullara kendisi gönderiyor zaten üst yazıyla."* (138/3783) şeklinde görüş bildirmiştir. Cengiz Bey *ise* raporların aileye teslim edildiğini *"Aileye teslim ediyoruz bi ıu suretini. Bi suretini de okula yani çocuğun devam ettiği devlet okuluna gönderiyoruz. Aileye teslim edilen suret ıu aile hangi rehabilitasyon merkezine gitmek istiyosa o merkeze veriliyo."* (188/5147) şeklindeki

ifadeleriyle Burak Beyin görüşlerini desteklemiş ve çocuğun devam ettiği devlet okuluna da raporun bir kopyasının RAM tarafından gönderildiğini belirtmiştir.

3.2.5. Değerlendirmede ailelerden görüş alınması

Değerlendirme sürecinde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ailelerinden bilgi alındığı belirlenmiştir. Bilgi almak için en çok başvurulan kişilerin ise aileler olduğu görülmektedir. Bu konuda Adya Bey *"Dolayısıyla da bunları sadece veliye sorarak performansını almaya çalışıyosunuz."* (69/1919) şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşe ek olarak ailelerin çocukları daha iyi tanıdığını ve uzmanlara değerlendirmede yardımcı olduklarını Göktuğ Bey; *"Aile zaten onu çok net bi şekilde bizden daha iyi tanıyo. Çocuğunun her davranışını çok iyi biliyo. O kararı vermemizde yardımcı oluyolar."* (204/5677) şeklinde görüş bildirmiştir. Öyle ki bazı durumlarda değerlendirmelerin sadece aile bilgilendirmesi üzerinden yapıldığı Ali Beyin *"Ium kimi yerde veli görüşmesine dayalı olarak yapılan değerlendirmeler de olabiliyo."* (14/343) görüşleri üzerinden saptanmıştır.

3.2.6. Değerlendirmeye yardımcı olan kişi, kurum ve belgeler

Ailelerden görüş alınmasının yanında değerlendirmeye sürekli veya ihtiyaç halinde yardımcı olan kişi, kurum ve belgelerin olduğu belirlenmiştir. Özellikle rehabilitasyon merkezlerinin öğrencilere yönelik verdiği dönütlerin önemli olduğu görülmektedir. Saffet Hanım *"Tabi o da bize çok ipucu veriyo hani onları kesinlikle şey yapmıyoruz hani es geçmiyoruz hani bunlar da eksikli hani fazla mı dolduruyor eksik mi dolduruyo diye yine şeyimiz oluyo ipucumuz oluyo hani ona göre bakıp değerlendiriyoruz çocuğu."* (116/3182) şeklindeki ifadeleriyle rehabilitasyon dönütlerinin işlevsel olduğunu belirtmiştir.

Rehabilitasyon raporlarına ek olarak hastanelerden gelen sağlık raporları da sürece sürekli katkı sağlamaktadır. Sağlık raporlarının değerlendirme sürecine katkısını Adya Bey *"Var olan sağlık kurulu raporunda bilgi alıyoruz. Ona göre değerlendirme yapıyoruz."* (58/1592) şeklindeki görüşleriyle belirtmiştir.

İhtiyaç halinde değerlendirmeye yardımcı olan kişiler arasında ise alan uzmanları bulunmaktadır. Bu konudaki en açıklayıcı görüşü Beyza Hanım *"İşitme görme olduğunda ıı bizde görmede görme engelliler öğretmeni geliyo ıı dışardan. Genelde onunla beraber alıyoruz"* (4/96) ifadeleriyle belirtmiştir. Dolayısıyla değerlendirme

sürecinde zorunlu olarak kullanılan kaba değerlendirme formlarının yanında, rehabilitasyon dönütleri, sağlık kurulu raporları ve ihtiyaç halinde alan uzmanlarından yardım alındığı belirlenmiştir.

3.2.7. Değerlendirmede kurum içi işbirliği

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonrası elde edilen diğer bir bulgu da RAM'da işbirliğidir. Haftanın belirli günlerinde yapılan toplantılarla çıkarılacak raporlara ilişkin kurum personelinin bilgi alışverişinde bulunduğu belirlenmiştir. Kurul toplantılarına ilişkin Burak Bey *"Her hafta bir gün kurul oluşturuyoruz. Bu kurulda çocukların dosyaları tekrar görüşülüyor ve modülleri ona göre belirleniyor."* (139/3798) şeklinde görüş bildirmiştir. Daha önceleri kurum içinde belirlenen bir günde yapılan kurulun yeni getirilen sistemle her gün yapılmaya başlandığını Can Bey *"Şimdi yeni gelişmelerimiz var. Yeni gelişmelere göre randevu sistemi oluşmakta bakanlık üzerinden. Bu randevu sisteminde artık ıı göre artık kurul her gün toplanacak."* (156/4274) ifadeleriyle belirtmiştir. Dolayısıyla bu noktadan hareketle değerlendirme sürecinde kurum içi işbirliğinin arttığı görülmektedir.

Kurul toplantılarının yanı sıra özel gereksinimli bireyler değerlendirilirken alan uzmanlığı gerektiren durumlarda personelin işbirliği içinde çalıştığı da belirlenmiştir. Göktuğ Bey *"Bu konuda çalışmış tecrübeli arkadaşlarımız var. Onlardan yardım alabiliyoruz."* (208/5799) görüşleriyle büyük yaşlarda işitme kaybı olan bireyler değerlendirme talebiyle RAM'a başvurduğunda işaret dili bilen personelle işbirliği içinde değerlendirme yapıldığını aktarmıştır.

3.2.8. Değerlendirmeyi etkileyen unsurlar

Analizler sonrası değerlendirmeyi etkileyen birkaç unsur olduğu belirlenmiştir. Rehabilitasyon merkezlerinden gelen dönütler, değerlendirmede kullanılan ölçme araçları, rehabilitasyonların eğitim dışı amaçlarla değerlendirme talebinde bulunmaları, RAM ile rehabilitasyonlar arasındaki iletişim eksikliği ve değerlendirmenin yapıldığı ortam belirlenen en temel unsurlardır. Rehabilitasyonların destek eğitim sağladığı öğrenciler hakkında RAM'lara verdiği dönütlerin değerlendirmeyi olumsuz yönde etkilemesin ve iletişimin sadece rehabilitasyonların gönderdiği raporlar üzerinden yürümesine ilişkin Göktuğ Bey *"Yani onlar çok sığ kalıyo. Ii sığ kalıyo çünkü onlar sadece olay artık şeye döküldü. Form üzerinden performans ölçüyolar. Bu kadar yani çok irtibat yok eskisi gibi."* (215/5989) şeklinde görüş bildirmiştir. Rehabilitasyonlardan

gelen dönütlerin doğru bilgiler içermemesine ilişkin ise Saffet Hanım *"Yani oluyo çünkü şey mesela işte bugün bi tane toplama yapabiliyor ama çocuk toplama yapamıyo burda mesela."* (115/3163) ifadeleriyle belirtmiştir. Bir başka katılımcı da rehabilitasyonların değerlendirmeyi maddiyat gibi eğitim dışı amaçlarla kullanmak istediğini belirtmiştir. Ali Bey bu durumu *"Rehabilitasyon merkezleri ee ticari kurumlar neticesinde. Bazen eğitsel ee düşüncesinin dışına çıkabilir, eğitim düşüncesinin dışına çıkabiliyolar."* (23/586) ifadeleriyle belirtmiştir. Bu duruma örnek olarak "Evde bakım raporu olan çocuğa destek eğitim vermek zorunda kaldıklarını, çocuğun eğitime hiç gitmediğini bildiklerini ancak ellerinden bir şey gelmediğini" belirtilmiştir (G.32, s.14). Kısaca değerlendirmelerde rehabilitasyon merkezlerinin dönütleri, RAM'la kurduğu iletişimi ve değerlendirmeye olan bakış açılarının süreci etkilediği görülmektedir.

Değerlendirme sürecini etkileyen bir diğer unsur da ölçme araçlarıdır. Aslında RAM personelinin ölçme aracı diye nitelendirdiği unsurlar değerlendirmede kullanılan materyallerdir. Değerlendirme formlarındaki modüllere uygun materyallerin olmasına ilişkin Göktuğ Bey *"Yani u görsel materyal anlamında değerlendirmeyi yapan kişinin her bir basamağa uygun ayrı ayrı materyalinin bulunması gerekiyo."* (202/5639) şeklinde görüş bildirirken değerlendirme ortamının sesten ve dikkat dağıtıcı unsurlardan yalıtılmış olmasını vurgularken de *"İşitme engelli bi birey için öncelikle yalıtılmış ortam olması lazım. Ses akustiği için. Çocuğun dikkatini dağıtmıcak mesela şu an ses geliyor duyuyosunuz, dağıtmaması lazım."* (202/5635) ifadelerini kullanmıştır.

3.2.9. Değerlendirmenin etkilediği unsurlar

Değerlendirme sürecini etkileyen unsurlar olduğu gibi değerlendirmenin etkilediği unsurlar da bulgular arasında yer almaktadır. Değerlendirmenin rehabilitasyon merkezleri, destek eğitim, yerleştirme sürecine etkileri olduğu belirlenmiştir. Rehabilitasyon merkezlerinin RAM'ın seçtiği modülleri çalışmak zorunda olduğunu Saffet Hanım *"Rehabilitasyon merkezleri de bizim seçtiğimiz amaçlara yönelik çalışıyolar. Hani kendileri de amaç ekleyip ya da çıkarma yapamıyolar."* (101/2766) şeklinde görüş belirtmiştir. Dolayısıyla değerlendirme sürecinin sonunda hazırlanan raporun rehabilitasyon merkezlerinde verilen eğitimi doğrudan etkilediği görülmektedir.

Bir diğer bulguya bakıldığında değerlendirmenin yerleştirme sürecini etkilediği görülmektedir. Bu bulguya ilişkin Göktuğ Bey *"Kişi değerlendirmesini yapar.*

Önerilerinde bulunur. Yapılan değerlendirme, öneriler doğrultusunda ve çocuğun devam ettiği resmi okuldaki gelişimsel değerlendirme sonucunda en uygun yerleştirme şekline karar verilir." (199/5550) ve Can Bey *"Okul öncesi dönemde, ilkokul döneminde, ortaokul döneminde ve diğer kademelerde çocuğun yetersizliklerini bulup ve uygun bir özel eğitim hizmetini almaya yönelik çalışmaları başlatıyoruz."* (149/4071) ifadelerinde bulunmuşlardır. Bu görüşlerden yola çıkılarak değerlendirmenin yerleştirme sürecini doğrudan etkilediği görülmektedir.

Görüşmeler sonrası elde edilen bir diğer bulgu ise değerlendirmenin destek eğitim üzerinde etkisi olduğudur. Destek eğitim raporlarının öğrencilerin performanslarına yönelik olduğunu Cengiz Bey *"Performansına ıı bir önceki seneki performansını da göz önünde bulundurarak yeni bir performans belirliyoruz. Eğer ihtiyacı varsa yine destek eğitim önererek çocuğun eğitim sürecini desteklemiş oluyoruz."* (183/4999) görüşleriyle değerlendirmenin destek eğitim üzerindeki etkisini en açıklayıcı şekilde belirtmiştir.

3.2.10. Destek eğitim

Yarı yapılandırılmış görüşme analizleri sonrası elde edilen başka bir bulgu destek eğitime ilişkindir. Katılımcılar, RAM'ın destek eğitim raporunu hangi kriterleri göz önünde bulundurarak verdiğine dair görüş belirtmişlerdir. Can Bey destek eğitim raporu bittiğinde, aile başvurusuyla yenilendiğini *"Özel eğitimde değerlendirme raporu; bir destek eğitim açısından bitmekte. Bu destek eğitim raporu bittiğinde aile tekrar bize müracaat ederek çocuğun tekrar değerlendirilmesini talep etmekte ve raporu yenilemekte."* (153/4189) ifadeleriyle belirtmiştir. Ek olarak Ali Bey takip eden yıldaki eğitimsel amaçlarında destek eğitim raporunda yer aldığını *"Mevcut yaptığımız değerlendirme ıı işte okuldan veya rehabilitasyondan gelen formlar bi arada değerlendirilerek bu kurulda çocuğun bi sonraki yıl ne şekilde eğitim alacağı, haftalık alacağı ders saati, programın içeriğinin ne olacağı gibi durumlar konuşulur."* (15/373) ifadelerini kullanmıştır.

3.2.11. Ek yetersizlik

Analizler sonucu tüm katılımcıların görüş belirttiği son bulgu ise ek engelli bireylerin değerlendirilmesine ilişkindir. Katılımcılar ek engelli çocuklara rapor çıkarma kriterleri, raporların süreleri, destek eğitim hizmetleri hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler işitmeye ek otizm (yaygın gelişimsel bozukluk), görme, ortopedik ya da zihin

yetersizliklerin biri ya da bir kaçına sahip bireyler hakkındadır. Destek eğitim kriterlerinin en temel basamağının sağlık kuruluşlarından en az %20 oranında engellilik raporu alınması gerektiğini Kemal Bey *"Tıbbi raporunda eğer ı şöyle bi şey % 20'nin altına verilmiyo zaten, % 25 işitme, % 40 zihin yazdıysa mesela, ikisinden de eğitim alabilir. "* (123/3360) ifadelerini kullanırken Cengiz Bey *"Devletin belirlediği kademeye göre %20'nin altında bi engel söz konusuysa bu destek eğitime yani değerlendirmeye alınması gereken bi yüzdelik diildir."* (190/5187) şeklinde görüş bildirmiştir.

Ek engeli olan bireylere çıkarılan eğitim raporlarında engel oranı yüksek olana daha çok önem verildiğine ilişkin Kemal Bey *"Şimdi işte yalnız onların da şeyi önemli oranları önemli. Zihinsel engelli dediğimiz zaman da mesela ağırı var hafifi var mesela bunlarda da ı denge önemli, yani hangisi daha baskınsa ona daha çok ağırlık veriliyor."* (123/3365) ifadelerini kullanmıştır. Ek yetersizliği olan öğrencilerde eğitim raporlarının hangi yetersizlik türü ona uygun değerlendirme formuna yönelik amaçların yer aldığını Beyza Hanım *"Bu durumda iki form alıyoruz zaten. Hem işitme hem zihin ım formlarını alıyoruz. İkisini dolduruyoruz. Tabi işitme formunu doldururken zihin engeline dikkat ediyoruz. Zihin formunu doldururken işitme engeline dikkat ediyoruz."* (4/84) şeklinde açık bir şekilde aktarmıştır. Ek olarak Burak Bey işitme-zihin yetersizliği olan bireyler için dil eğitimi modülü seçerken işitme formunu daha çok kullandığını *"İşitme engelli bi çocuğun ben zihinsel engellilerle ı beraber geldiyse yani iki engelle beraber geldiyse atıyorum işte işitme dil eğitimini ben işitme engelliler modülünün üzerinden veriyorum çünkü o modül içerikleri biraz farklı."* (139/3819) şeklinde ifade etmiştir.

Ek yetersizliği olan bireylerin değerlendirme sürecinde uzmanlıların yardımlaştığına ilişkin görüşleri ise Adya Bey *"Çok böyle takıldığım konuda fikir alışverişi yapıyoruz. Tabi ki bikaç arkadaşa sorarak onların da görüşünü almamız gerekebiliyo yani."* (64/1768) şeklinde ve Veli Bey de ek yetersizliği olan öğrencilerde uzmanların işbirliği yaptığını *"Özellikle bu çift engeli olan çocuklarda eee tek kişinin insiyatifi değil, gerekirse iki üç arkadaş ee öğrenciyi değerlendirerek bu kararı veriyoruz ya da vermeye çalışıyoruz.."* (47/1223) şeklinde ifade etmiştir.

İşitmeye ek otizmi olan bireylerin değerlendirmesinde işitmeden de eğitsel amaçlar seçtiğini ancak otizme ağırlık verdiğini, öğrencinin asıl ihtiyacının otizme yönelik eğitim amaçları olduğunu Ahmet Bey *"YGB formuna öncelik veririm. Çünkü işitme de verebileceğim şeyler belli ı işitme üzerine şeyler. Ama otizmli bi çocuk için*

bizim formumuz ÖÇİDEP üzerinden gidiyo. İşte işleme, taklit, yönerge, takip, alıcı ifade edici dil gibi ıı bence ön öğrencinin önceliği onlar." (30/775) ifadeleriyle açıklamıştır.

İşitmeye ek zihin yetersizliği olan bireylerin değerlendirmesinde işitme-otizm ile aynı şekilde yapıldığı görülmektedir. Hem otizm hem işitme formundan yararlanılarak yapılan değerlendirmeyi Adya Bey; *"İşitme zihin geldiğinde ee öğrenci ee hem işitme yetersizliğiyle ilgili performans belirleme formunu uyguluyoruz, hem de zihinsel yetersizlikle ilgili performans belirleme formunu kullanıyoruz. Ee burda da öğrencinin yapabildiklerini, yapamadıklarını ee ayırt etmeye çalışıyoruz."* (63/1744) ifadeleriyle aktarmıştır. Bu duruma örnek olacak nitelikteki rapor Ek H, R1'dir. R1'de az işiten, hafif zihin yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan bireye RAM tarafından çıkarılmış rapor bulunmaktadır. Bedensel yetersizlik için desteksiz yürüme, zihin yetersizliği için, matematik ve işitme kaybı için dil eğitimi gibi amaçlar edinilmiştir. İşitme-zihin yetersizliği olan bireyler değerlendirmeye geldiğinde eğitim raporunda ağırlığın genellikle zihin yetersizliğine verildiğini Ahmet Bey *"Hani ortak verebilirim aslında ama ben zihine ağırlık veriyorum çünkü daha kapsamlı formu dediğim gibi ve amaçları daha detaylı olarak önerebilirim öğrenci için."* (30/766) şeklinde ifade etmiştir.

İşitme ve görme kaybı olan bireylerin değerlendirmesinde ise bağımsız yaşama becerilerine önem verildiğini Göktuğ Bey *"Muhakkak şeyi öneriyoruz biz ıı bağımsız yaşama hazırlık becerileri var ön koşular beceriler gibi görmeye hazırlık."* (206/5731) şeklinde aktarmıştır. Görme formundan bağımsız yaşam becerilerini işitme formundan da bireyin performansına göre amaçlar seçildiğini belirlenmiştir. Ayrıca gerekli durumlarda görme yetersizliği alanındaki uzmanlarla işbirliği yapıldığı Beyza Hanım *"İşitme görme olduğunda ıı bizde görmede görme engelliler öğretmeni geliyo ıı dışardan. Genelde onunla beraber alıyoruz."* (4/96) şeklinde ifade etmiştir.

İşitme-ortopedik yetersizliği olan bireylerin değerlendirmesine hem işitme hem ortopedik yetersizliğin formlarının kullanıldığını Burak Bey *"Yine aynı şekilde iki tane form kullanılıyor. Bedensel engelli formu kullanılıyor onda da. İkisini de değerlendiriyosun. Çocuğun eğer işitmenin yanında ortopedik engelinde neye ihtiyacı varsa o modüller belirleniyor, iki modül beraber veriliyor yani."* (140/3836) şeklinde ifade ederken Cengiz Bey işitme-ortopedik yetersizliği olan öğrencilerde işitme modüllerine daha çok önem verildiğini *"Iıı bu çocuklara da yine öncelikle tabi ortopedik engel söz konusu olduğu için dil ve konuşma çok daha önemli hale geliyo."* (190/5203) şeklinde bildirmiştir. Bu görüşü destekleyecek nitelikte Kemal Bey işitme

ve ortopedik yetersizliklerin birbirini etkilemediğini*"İşitme, ortopetik de bi problem olduğunu düşünmüyorum, çünkü ortopedik engel işitmeye bi şey değildir, bi engel değildir yani."* (122/3348) şeklinde aktarmıştır.

İkiden çok yetersizliği olan çocukların nadiren değerlendirmeye geldiği ifade eden Göktuğ Bey işitme-otizm-zihin bir arada olan bir değerlendirme için otizm formunun ağırlıkla kullanıldığı *"Üçü bir arada geldi bugüne kadar karşılaştıklarım. Tabi o zaman çok değişiyo ama işimizi kolaylaştıran kısım şu. Otizm ee modülü modülleri o kadar çok fazla ki. En uzun programa sahip olan otizm."* (205/5717) şekilde açıklamıştır. Ek olarak Ali Bey çoklu yetersizliğe sahip çocukların değerlendirmelerini zor olduğunu *"Yani doğuştan ıı yetersizliği, tüm alanlarda yetersizliği olup da sınırlı olan çocuklar oluyo. Bu çocukların eğitimi de gerçekten ıı değerlendirme boyutundan söylüyorum çok sıkıntılı olacağı kesin."* (16/400) şeklindeki görüşleriyle bildirmiştir.

Genel olarak bakıldığında işitmeye ek her yetersizlik için işitme formu ve gerekli yetersizlik formunun doldurularak değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Bu kanıyı destekler nitelikte ise Veli Bey ek yetersizliğe sahip bireylerin değerlendirilmesine ilişkin *"İşte otizmse otizm, zihinse zihin, görmeyse görme e bunlarla beraber işitme formlarını dolduruyoruz."* (47/1208) şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak ek yetersizliği olmasına rağmen destek eğitim verilmeyen durumların olduğu da görülmektedir. İleri yaşlardaki bireyleri için yaşlılığa bağlı işitme kayıplarında destek eğitim verilmediğini ise Cengiz Bey *"Iıı örneğin 50 55 yaşlarında veya 60 yaşlarında. Bu doğuştan bi işitme engeli veya eğitim sürecine katılmış bi işitme engeli olmadığı için ıı herhangi bi destek eğitim ya da performans alınmasını gerektiren durum olmuyo."* (190/5196) şeklinde açıklamıştır.

3.3. Yönlendirme ve Yerleştirmeye İlişkin Görüşler

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu RAM'larda yönlendirme ve yerleştirme sürecinin işleyişine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu ana temaya ilişkin dört alt tema belirlenmiştir. Yönlendirme ve yerleştirmeye ilişkin görüşlerin bulunduğu alt tema ve frekans bilgileri Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4. *Yönlendirme ve Yerleştirmeye İlişkin Görüşler*

Alt Tema	Frekans
Eğitim ortamlarına yerleştirme	13
Yönlendirmede ve yerleştirmede aile rolü	8
Yönlendirme ve yerleştirmede RAM rolü	5
Yönlendirme ve yerleştirmede işbirliği	3

Tablo 3.4'de görüldüğü üzere tüm katılımcılar eğitim ortamlarına yerleştirmeye ilişkin görüş bildirirken, yönlendirme ve yerleştirmede aile rolüne ilişkin sekiz, RAM rolüne ilişkin beş, işbirliğine ilişkin ise üç katılımcı görüş bildirmiştir.

3.3.1. Eğitim ortamlarına yerleştirme

Görüşmelerde tüm katılımcıların görüş belirtmesiyle elde edilen önemli bulgulardan biri eğitim ortamına yerleştirmedir. Bu alt temaya ilişkin yönlendirme ve yerleştirmenin işleyişi, işitme kaybına sahip bireylerin eğitim ortamları, okulların kaynaştırma öğrencilerine olan tutumlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Öğrencilerin performansına göre en uygun eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme yapıldığı, önceliğin kaynaştırmaya verildiği, liselerde kaynaştırmanın zorunlu olduğuna ilişkin Adya Bey *"Ee yerleştirme sürecinde de en başta dediğim gibi, çocuğun var olan performans düzeyine göre uygun eğitim ortamına yerleştirmeye çalışıyoruz. Ee öncelikle amacımız ee çocuğun performansı iyiyse kaynaştırma öğrencisi olarak değerlendirmek durumundayız. Liselerde de zaten ee kaynaştırma eğitimi almak zorundalar.* (59/1617) şeklinde görüş bildirirmiştir. Süreç benzer şekilde işlemekte birlikte okula başlayan ile başlamayan çocuklar arasında işleyiş farkları bulunmaktadır. Okula başlayan çocukların rehber öğretmenler başlamayanların ise kendi başvurularıyla RAM süreçlerinin başladığını Cengiz Bey *"Çocuk eğer okula başlamışsa ı bize rehber öğretmen kanalıyla gelir. Eğer çocuk okula başlamamışsa o zaman bize gelip incelemesi yapılır. Çocuğun ihtiyacına göre eğer işitme düzeyi yüksekse yani normal çocuklara uyum sağlayabilecek koşullardaysa kaynaştırma eğitimine yönlendirilir."* (184/5030) şeklinde ifade etmiştir.

Eskişehir ilinde işitme kayıplı çocukların yerleştirme yapıldığı okullara ilişkin bilgiler de elde edilen bulgular arasındadır. Kemal Bey bu okulların İÇEM, Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okulu ve kaynaştırma sınıfları olduğunu *"İÇEM var iki tane okul var, diğer çocuklar zaten kaynaştırmaya gidiyor, artı Ahmet Yesevi'ye de uzun yıllardır tan ı şey alarak tanı alarak öğrenci yönlendirmesi pek yapılmıyor"* (131/3578)

şeklinde açıklamıştır. Lise öğrencileri için yapılan yerleştirmenin kaynaştırma üzerinden yürütüldüğüne dair Tuğba Hanım *"Liseye genelde kaynaştırma eğitimi olarak yolluyoruz." (78/2135)* ifadelerini kullanmıştır. Eskişehirde özel eğitim sınıfının olmadığını ise *Ali Bey "Bölgemizde işitme engelliler özel eğitim sınıfı yok. Bu nedenle bi yerleştirme yönlendirme yapılamıyo."* (12/284) şeklinde görüş bildirmiştir. Dolayısıyla Eskişehir ilinde özel eğitim sınıflarına yerleştirme yapılmadığını belirtmiştir.

Okul idarecilerinin kaynaştırma öğrencilerini kabul etmek zorunda olduğunu Kemal Bey *"Yönetmelikler icabı almak zorunda. Fakat bunu çoğu kurumda idarecilerin bazıları bilmiyor. Ama kaynaştırma çocuğunu almak zorunda."* (118/3235) ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya olumsuz bakış açılarını ise Adya Bey *"Yapılamamasının nedeni ee kaynaştırmaya ilişkin bi olumsuz bakış açısı var okullarda*." (73/2035) şeklindeki görüşleriyle aktarmıştır.

3.3.2. Yönlendirmede ve yerleştirmede aile rolü

Yönlendirme ve yerleştirme sürecinin işleyişine ilişkin elde edilen bir diğer bulgu ise eğitim ortamlarına yerleştirmede aile rolüne ilişkin görüşlerdir. Katılımcılar ailenin bu süreçteki rolüne ilişkin genel bir görüş etrafında toplanmaktadır. Bu görüş ailenin tercihlerinin ön planda olduğu ve RAM'ın bilgilendirmelerde bulunduğudur. Bu görüşe ilişkin Kemal Beyin ifadeleri *"Ailenin tercihi ön planda çıkıyo, çünkü bakanlığı şeyleri genelgeleri de o yönde. Aile hangi yönde kurum istiyosa, en önce o öncelik tanınıyo. Ondan sonra eğer ailenin bilgisi yoksa aileye bilgi veriliyo işte, diğer okullar falan tanıtılıyo. Ona göre aile bi tercihte bulunuyo."* (118/3224) şeklindedir. Can Bey de ailelerin kaynaştırmaya eğilimli olduğunu ve RAM kararını dikkate almayabildiklerini *"Biz ne kadar da bi uzman olarak çocuğun özel eğitim okulu veya bir özel eğitim sınıfına yerleştirilmesinin onun için daha yararlı olacağını anlatsak bazı aileler ısrarla kaynaştırmayı istemekteler."* (152/4144) ifadeleriyle belirtmiştir.

3.3.3. Yönlendirme ve yerleştirmede RAM rolü

Yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde RAM'ın aktif bir rol oynadığı da elde edilen bulgular arasındadır. RAM'ın rolünün sadece tavsiye niteliği taşıdığına ilişkin Ahmet Bey *"Biz sadece tavsiye niteliğindeyiz şu anda." (39/999)* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşe ek olarak Kemal Bey yerleştirmeyi İlçe Milli Eğitim Kurulunun

yaptığını *"Yerleştirme sürecini biz ı yapmıyoruz. Biz sadece ı eğitsel tanıyı koyuyoz ı yerleştirme sürecine bizim genel şeyimiz yapıyor, nedir o, milli eğitimdeki kurul yapıyor."* (130/3563) ifadeleriyle aktarmıştır. Yönlendirme ve yerleştirmede RAM'ın rolüne ilişkin görüş belirten beş katılımcı da RAM'ın eğitim ortamına yönlendirme yetkisi olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla RAM'ın yerleştirme yetkisi olmadığı ilçe özel eğitim kuruluna tavsiye niteliğinde rapor hazırladıkları görülmüştür.

3.3.4. Yönlendirmede işbirliği

Yönlendirme sürecinde RAM'ın işbirliği yaptığı kişi ve kurumlara ilişkin de bulgular elde edilmiştir. RAM'ın işbirliği yaptığı kurumların başında okullar gelmektedir. Burak Bey bu işbirliğinin okullarda kaynaştırmaya uygun kapasitenin olup olmadığını belirlemek için yapıldığını *"Okullarla da mutlaka görüşüyoruz hani ı çünkü bazı okullarda çok fazla kaynaştırma öğrencilerinin belirli bi sayısı olması gerektiği için çok fazla yoğunluk olmaması için okullarla da bazen görüşüyoruz."* (135/3702) ifadeleriyle aktarmıştır.

Yönlendirme sürecinde RAM personelinin işbirliği içinde çalıştığı durumların da olduğu görülmektedir. Veli Bey özellikle değerlendirmeye ilk defa gelen öğrencilerin performansları belirlenirken ya da performanstan emin olunamadığı durumlarda işbirliği yapıldığını *"Arada kalmışsak çocuğun yönlendirmesinde, muhakkak ee bir iki arkadaşımıza daha çocukla ee çalışma yapmasını sağlıyoruz. Özellikle ilk incelemelerde, bize yeni gelen çocuklarda ee buna dikkat etmeye çalışıyoruz."* (43/1097) ifadeleriyle açıklamaktadır.

3.4. İzleme Sürecine İlişkin Görüşler

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu RAM'larda izleme sürecinin işleyişine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu ana temaya ilişkin iki alt tema belirlenmiştir. İzlemeye ilişkin görüşlerin bulunduğu alt tema ve frekans bilgileri Tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.5. *İzleme Sürecine İlişkin Görüşler*

Alt Tema	Frekans
İzleme yöntemi	10
İzleme yapılmaması	7

Tablo 3.5'de görüldüğü üzere izleme sürecinin nasıl işlediğine ilişkin 10 katılımcı görüş bildirirken yedi katılımcı ise yönetmeliklere uygun izleme yapılmadığını ifade etmiştir.

3.4.1. İzleme yöntemi

İzleme sürecinde kullanılan yöntemlere ilişkin elde edilen bulguların en dikkat çekici olanı izlemenin yılda bir defa gelen evraklar üzerinden yürütülmesidir. Kadir Bey bu durumu *"İzleme sürecinde bizim yaptığımız ıı okuldan gelen performans formuyla rehabilitasyon merkezlerinden gelen formları o eğitim öğretim yılı içerisinde hangi kazanımları almış ne kadar kazanmış bunları değerlendiriyoruz bu kadar."* (169/4608) şeklinde ifade etmiştir. Veli Bey ise yapılan izlemenin yetersiz olmasıyla beraber rehabilitasyondan gelen performans değerlendirme raporları aracılığıyla yürütüldüğünü *"Rehberlik araştırma merkezinde yaptığımız izleme süreci denirse buna, yaptığımız şey yıldan yıla yaptığımız rehabilitasyon kararı yenileme işlemelerinde ee çocuğun akademik gelişimini, dil gelişimini burda takip edebiliyoruz."* (43/1109) ifadelerini kullanarak aktarmıştır. İzlemenin bazı durumlarda RAM personelinin okullara gitmesiyle de yapıldığı görülmüştür. Can Bey bu duruma ilişkin *"Nadiren okul ziyaretleri yapılıyor ama ıı bunun istenen düzeyde olduğu söylenmez. İzlenme bu şekilde yapılmakta."* (153/4174) şeklinde görüş bildirmiştir. Sınıf içi izlemenin aile ya da öğretmenin talebi doğrultusunda yapıldığını ise Adya Bey "*Okullarda bi problem olursa öğretmenler bizi arayarak talepte bulunuyolar. Yerinde izlenmesi diye, öyle bi sıkıntı olduğu zaman da burdan iki tane özel eğitimci arkadaş gidip yerinde izlemeye çalışıyoruz. Ama çok sınırlı sayıda bu yalnız."* (59/1638) şeklinde ifade etmiştir.

3.4.2. İzleme yapılmaması

Analizler sonrası elde edilen bir diğer bulgu da izleme yapılmamasıdır. Yerleştirme sonrası izlemenin yapılmadığını açık şekilde Kemal Bey *"Hıı izleme yapılmıyor."* (118/3242) ve *"Yani yerleştiriliyor. Yerleştirildikten sonra geri kalanı gittiği kurum takip ediyor, yani okul diyim, yani bizim tekrar izleme sürecimiz yok."* (118/3246) ifadeleriyle belirtmiştir. Bu görüşü destekleyen Beyza Hanım RAM'lardaki en önemli sorunların başında izleme yapılamaması olduğunu *"Iı ben rehberlik araştırma merkezinin en büyük sorunlarından birinin bu olduğunu düşünüyorum. Bizim ıı görev tanımlamamızda aslında izleme de var. Ama bi şekilde bu göz ardı ediliyo."* (7/181) şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak Ahmet Bey de eğitime yönlendirilen

çocukların takibinin yapılmadığını *"İzleme süreciii biz o konuda sıfırız. Yani okullarda rapor veriyoruz, gönderiyoruz çocuğu. Destek eğitimde almıyosa 4 sene boyunca görmüyoruz. Şimdi o çocukla ne yapılıyo, ne halde. Yani biz verebildiğimiz raporun yanında ıı bi şey öneriler içeren bi bi yapraklık bi kağıt."* (38/961) şeklinde görüşlerini sunmuştur. Ahmet Bey izleme sürecinin kendi sorumluluklarında olmadığını ifade etmiştir. Günlükte "İzleme süreci hakkında bizim sorumluluğumuzda değil dedi" şeklinde bu ifadesinin dikkat çektiği görülmektedir (G.21, s.3).

İzlemenin yapılmama sebebine ilişkin bulgularda elde edilmiştir. İzleme yapılmamasının temel nedeninin personel eksikliği olduğu görülmektedir. Bu durumu Veli Bey *"İzleme sürecinde dediğim gibi ımm konuşmanın başında, personel yetersizliğinden dolayı bu çocukların ee genel durumunu izlemekte ee RAM olarak bi takım yetersizliklerimiz var."* (55/1439) şeklinde ifade ederken Can Bey ise *"Yani personel azlığı nedeniyle okullara bizzat gidip çocukların BEP'leri, öğretmen kaynaklı nedenlerin neler olduğu, yani bir gelişmeme varsa veya gelişme yönünde varsa o artılarının neden kaynaklandığını bakabilecek durumda değiliz."* (153/4170) şeklinde görüş bildirmiştir.

3.5. BEP ve Rapor Yenilemeye İlişkin Görüşler

RAM'larda yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bulgulardan biri de BEP ve rapor yenilemeye ilişkindir. Analizler sonrası BEP ve rapor yenilemeye ilişkin görüşler temasına ulaşılmış ve bu ana temaya ilişkin alt temalar belirlenmiştir. BEP ve rapor yenilemeye ilişkin görüşlere ait alt temalar ve frekans bilgileri tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. *BEP ve rapor yenilemeye ilişkin görüşler*

Alt Tema	Frekans
RAM'ın BEP'lere katkısı	6
Eğitim kurumları ve öğretmenler	6

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi altışar katılımcı RAM'ın BEP'lere katkısı, rapor yenileme ve BEP'te eğitim kurumları ve öğretmenlere ilişkin görüş bildirmiştir.

3.5.1. RAM'ın BEP'lere katkısı

Görüşmelerden elde edilen bulgularda RAM'ın BEP'lere bazen doğrudan bazen ise dolaylı katkıları olduğu görülmüştür. RAM'da hazırlanan raporların okullarda hazırlanacak BEP'lere ilişkin öneri niteliği taşıdığı belirlenmiştir. Raporların BEP'lere öneri niteliği taşımasına ilişkin Tuğba Hanım *"Iı aslında bizim burda gönderdiğimiz rapor onlara ışık tutcak bi rapor hani bu amaçları çalışabilirsiniz."* (92/2527) ve Kemal Bey *"BEP hazırlarken bi ön bilgi olabilir, fakat bunun arkasında BEP'i uygulayacak kişilerin bunları daha detaylı olarak incelemesi gerekli, yani BEP'i hazırlarken bizim bu belki ön bilgi olabilir ama BEP daha farklı yani."* (125/3430) ifadelerini kullanmışlardır. Ek olarak Ahmet Bey ise RAM'da hazırlanan raporun BEP'le doğrudan ilişkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler *"Aslında bizim BEP'le bi ilişkimiz var. Çünkü bizim verdiğimiz rapor bi nevi o çocuğun BEP'i.. Tabi ki öğretmen yeniden bi değerlendirme yapıcak, çocuğu izlicek, bizim burda göremediğimiz şeyleri o görecek ya da düzeltip, alt basamaklarını da alarak devam edecek."* (37/951) şeklindedir. RAM personelinin BEP'e olan bakış açısı incelendiğinde ise sağlıklı bir sürecin yürütülmediği düşünülmektedir. Bazı katılımcılar, BEP'lerin hazır formlar üzerinden hazırlandığını, gerekli özenin gösterilemediğini, prosedür olarak görüldüğünü düşünmektedir. Veli Bey bu durumu *"Ben ee genel kanaatim ee BEP'lerin ee çok sağlıklı ve nitelikli bir şekilde hazırlandığını düşünmüyorum. Matbu ee formlardaki bi takım ee isimlerin yer değiştirmesi sonucu hazırlanan şu anda ee formlar, o kadar."* (55/1431) ve Saffet Hanım *"Prosedür olarak görüyorum."* (113/3098) ifadeleriyle açıklamışlardır

3.5.2. Eğitim kurumları ve öğretmenler

Katılımcılar BEP hazırlama konusunda öğretmenlere ilişkin görüşler de belirtmişlerdir. Bu görüşlerin genellikle BEP'lerin iyi hazırlanmamasına yönelik olduğu görülmüştür. Bu görüşlere örnek olarak Veli Bey *"BEP'lerin ee çok sağlıklı ve nitelikli bir şekilde hazırlandığını düşünmüyorum. Matbu ee formlardaki bi takım ee isimlerin yer değiştirmesi sonucu hazırlanan şu anda ee formlar, o kadar. BEP'ler bu şekilde hazırlanıyo."* (55/1425) şeklinde görüş belirtirken Adya Bey *"Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı okullarda başlı başına bi sorun. Eee çünkü çok angarya bir iş gibi görülyo öğretmenler tarafından."* (72/1999) ifadelerini kullanmıştır. BEP'e ilişkin farklı bir bakış açısı ise öğretmenlerin BEP hazırlamayı bilmediği yönündedir. Burak Bey *"Hatta*

birçok öğretmenin de BEP'i hazırlamasını bilmediğini düşünüyorum." (146/4000) şeklinde görüş bildirmiştir. Burak Beyin ifadelerine ek olarak Kemal Bey öğretmenlerin BEP'i nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini *"Çoğu kimse BEP'i nasıl uygulanacağını bilemiyor"* (131/3590) ifadesiyle açıklamıştır.

3.6. RAM süreçlerinde yaşanan sorunlar

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bir diğer bulgu kümesi de RAM süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkindir. Analizler sonrası RAM süreçlerinde yaşanan sorunlar temasına ulaşılmış ve bu ana temaya ilişkin alt temalar belirlenmiştir. RAM süreçlerinde yaşanan sorunlara yönelik görüşlere ait alt temalar ve frekans bilgileri Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. *RAM süreçlerinde yaşanan sorunlar*

Alt Tema	Frekans
Değerlendirme formu ve materyale ilişkin sorunlar	13
Değerlendirmenin işleyişinden kaynaklanan sorunlar	6
Çocuklardan kaynaklanan sorunlar	8
Ailelerden kaynaklanan sorunlar	4
Okul ve rehabilitasyonlardan kaynaklanan sorunlar	4
Dış kaynaklı sorunlar	5
İletişim ve işbirliği eksikliği	3
Fiziksel yetersizlikler	7

Tablo 3.7'de görüldüğü üzere değerlendirme formu ve materyallere ilişkin sorunlar hakkında tüm katılımcılar, değerlendirmenin işleyişinden kaynaklanan sorunlar hakkında altı katılımcı görüş bildirmiştir. Değerlendirme sürecinde doğrudan etkisi olan çocuk kaynaklı sorunlara sekiz, aile kaynaklı sorunlara ve okul, rehabilitasyon kaynaklı sorunlara ilişkin ise dörder katılımcı görüş belirtmiştir. Aile ve okulların yanı sıra beş katılımcı dış kaynaklı sorunlar da olduğunu belirtirken, iletişim ve işbirliği eksikliğine dair üç, fiziksel eksikliklere ilişkin ise yedi katılımcı görüş bildirmiştir.

3.6.1. Değerlendirme formu ve materyale ilişkin sorunlar

RAM süreçlerinde yaşanan sorunlar incelendiğinde değerlendirme formları ve materyallerden kaynaklanan sorunlar hakkında bulgular edinilmiştir. Tüm katılımcıların

görüş belirttiği bu bulgulara örnek olarak materyal eksikliği, kullanılan materyallerin standart olmayışı ve formların yetersizliği görülmektedir. Materyal eksikliğine ilişkin Beyza Hanım *"Değerlendirme sürecindee ıı materyal bulmakta zorlanıyoruz."* (5/122) ifadelerini kullanırken Ahmet Bey *"Materyalimiz yok diyebilirim"* (34/849) şeklinde görüş bildirmiştir. Ek olarak materyallerin standart olmadığına ilişkin Ali Bey *"Sıkıntılı olduğumuz şey de bahsettiğim ölçme araçlarının, değerlendirme araçlarının standart olmayışı. Yani ıhıh. Böyle bir sıkıntımız da var."* (17/426) şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşü destekleyen bir ifade günlükte "Kendi yaptığımız materyalleri kullanıyoruz." şeklindedir (G.22, s.6).

Değerlendirme formlarının yetersiz kalmasına ilişkin ise Ahmet Bey *"Sorun evet yani. Formun yeterince kapsamlı olmaması. Çünkü ıı çok basit hazırlanmış."* (33/843) ve Beyza Hanım *"Yani ii o ıım kaba değerlendirme formunun çok o çocuğun tam olarak ayrıntılı inceleyebileceğimiz bir form olduğunu düşünmüyorum yani."* (5/111) ifadelerini kullanmışlardır.

3.6.2. Değerlendirmenin işleyişinden kaynaklanan sorunlar

Değerlendirme sürecinin işleyişi nedeniyle oluşan sorunlar olduğu da elde edilen bulgular arasındadır. Değerlendirmelerin öznel olduğu görülmektedir. Aynı öğrenci üzerinden farklı uzmanların farklı değerlendirme sonuçlarına ulaşabildiklerine ilişkin Kadir Bey *"Benim değerlendirdiğim bir öğrenci ile başka arkadaşın değerlendirdiği bir öğrenciye farklı ıı modüller olmasa bile hemen hemen aynı modüller çıkar ama farklı kazanımlar önerilebilir aynı modülün içinde farklı kazanımlar önere önerilebilir."* (176/4798) şeklinde görüş belirtmiştir. Farklı olarak yılda bir defa, öğrencinin yabancı olduğu bir ortam ve kişilerle değerlendirme yapmanın uygun olmadığı göze çarpmaktadır. Adya Bey bu durumu *"Eee senede bi gün performans almak, değerlendirme yapmak uygun değil."* (71/1954) ve *"Hiç tanımadığınız bi öğrenciyle ee senede bi gün, onu da yarım saat, bi saat içersinde öğrencinin performansını almaya çalışıyosunuz. Bu bi tek başına bi sorun."* (68/1888) ifadelerini kullanmıştır. Benzer bir ifade günlükte "Değerlendirme sürecine ilişkin konuşurken çocukları çok kısa bir sürede senede bir gördüklerini belirtti." şeklinde geçmektedir (G.27, s.10). Adya Beyin ifadelerini destekler nitelikte Burak Bey de öğrencilerin gereksinimlerinin yarım saat içerisinde belirlenmeye çalışılmasının doğru olmadığını *"Yani şimdi bizim değerlendirmemiz burda ıı yarım saat kırkbeş dakika sürüyo tabi bu kadar sürede*

çocuğun tam olarak neye ihtiyacı olduğu çok fazla belirlenemiyo." (141/3877) ifadeleriyle belirtmiştir.

3.6.3. Çocuklardan kaynaklanan sorunlar

RAM süreçlerinde çocuklardan da kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Tuğba Hanım bu konuda *"Çocuğun yaşanmışlığı da olmayabiliyo orda yaşadığı çevreden dolayı. O yüzden geri kalmış oluyo."* (89/2440) ifadelerini belirtmiştir. Değerlendirmeye cihazı olmadan gelen bireyler olduğu, cihazı kullanmak istemeyen çocuklar olduğu da belirlenmiştir. Saffet Hanım *"Cihazlarla büyük yaş grupları mesela kulak arkası cihazları kullanmak istemiyo çocuklar genelde. Çocuk işte cihaz kullanmak istemiyo, mesela onda problem var."* (108/2960) ifadeleriyle bu durumu özetlemiştir. Bazen ileri düzeyde kaybı olan çocuklarla iletişim kurmakta zorlanıldığı, öğrencilerin psikolojik ya da fiziksel olarak değerlendirmeye uygun olmayabildiği görülmektedir. Bu durumu örnek olarak Adya Bey *"Söylediğim gibi, çok ağır düzeydeyse çocuk, iletişim kuramıyosunuz."* (70/1930) ve Göktuğ Bey *"Çocuk o gün gününde olmayabiliyor. Aç olabiliyor, ilacını kullanmamış olabiliyor, hasta olabiliyor. Tabi bütün bunlara rağmen bi tarih verilmiş. Siz o gün o değerlendirmeyi yapmak durumundasınız."* (208/5792) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Çocuklardan kaynaklanan farklı sorunlardan birinin de Türkçe bilmeyen çocukların değerlendirme talebinde bulunmasıdır. Kemal Bey *"Geçen de Suriyeli bi çocuk geldi mesela"* (128/3516) ve Veli Bey *"Eee hem işitme engelli olup ee farklı uyruğa sahip ee Türkçe tabi ana dili olmadığı için öyle de bi sıkıntısı var. O tür öğrenciler de alınmaya başlandı."* (50/1311) ifadeleriyle bu durumu belirtmişlerdir.

3.6.4. Ailelerden kaynaklanan sorunlar

Analizler sonrası elde edilen bir diğer bulgu da ailelerden kaynaklanan sorunlardır. Bu sorunlar arasında velilerin öğrenci uygun olmasa da kaynaştırma talebi, ailenin eğitim düzeyindeki yetersizlikler ve çocuklarının cihazlandırılmasına olumlu bakmamaları gösterilebilir. Bu sorunlara örnek olarak Veli Bey *"Birçok aile ee çocuklarının akranlarıyla beraber, kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almalarını istiyo. Ee ama bunu uygun olmayan ee çocuklarla ilgili ailelere bilgi verirken zaman zaman sıkıntılar yaşıyoruz."* (50/1301) görüşlerini belirtirken Ali Bey *"Çocuğuna hiç bi cihazlandırma siz ne kadar ısrar etseniz de onun dünya görüşü gereği yaptırmayacağını*

söylüyo." (18/452) ifadelerini kullanmıştır. Ek olarak Adya Bey *"İşte velinin eee eğitim düzeyi, o da problem ya da velide yetersizlik varsa, veliden doğru bilgi alamıyoruz. Ee o da problem."* (71/1957) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.6.5. Okul ve rehabilitasyonlardan kaynaklanan sorunlar

RAM süreçlerinin işleyişinde okul ve rehabilitasyonlardan kaynaklanan sorunlar olduğu da görülmüştür. Bu sorunların genellikle öğrenciler hakkında okul ya da rehabilitasyondan gelen değerlendirme raporlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Kadir Bey okullardan gelen raporlara ilişkin *"Sadece okuldan gelen formları değerlendiriyoruz onlar da benim kanaatim çok fazla böyle ıı itina ile doldurulmuyor öyle söylim."* (176/4817) şeklinde görüş bildirmiştir. Rehabilitasyonlardan gelen raporlarda tutarsızlıklar olduğuna ilişkin ise Adya Bey *"Rehabilitasyon merkezlerinden ee çocuğun yapabildiklerine ilişkin form doldurmasını istiyosunuz, ee bakıyosunuz rehabilitasyon merkezi yapabilmiş, yapıyo diye gösteriyo, çocuk yapamıyo. Veyahutta yapamıyo, yapıyo diye gösteriyo. Bu tip olumsuz durumlarla karşılaşıyoruz."* (68/1890) ifadelerini kullanmıştır. Bu durumun sebebini ise görüşme sonrası sohbette "Bazı rehabilitasyon merkezleri raporunu yenilemeye gelen çocuklara değerlendirme sırasında konuşmamaları konusunda baskı yapabiliyormuş." şeklinde dile getirmiştir (G.31, s.12). Can Bey ise *"Yani rehabilitasyonlarla bir eşgüdümlü diyalog içerisinde değiliz. Yani birebir görüşme şeklinde değiliz."* (159/4356) söyleminde bulunmuştur.

3.6.6. Dış kaynaklı sorunlar

Analizlerden elde edilen bir diğer bulgu da dış kaynaklı sorunlardır. RAM süreçlerinin içinde doğrudan yer almayan bu kaynaklara örnek olarak özel eğitim ve RAM'ın önemsenmemesi, yanlış gelen hastane raporları gösterilebilir. Burak Bey *"Yani ben şöyle düşünüyorum, rehberlik araştırma merkezlerinde gerekli önemin verilmediğini düşünüyorum. Bence en önemli neden bu."* (143/3919) şeklinde görüş bildirmiştir. Ek olarak Tuğba Hanım *"Şey ee sanırım özel eğitime gerekli ee özenin gösterilmemesi olarak görüyorum ben."* (88/2459) ve *"Çok ıı az da olsa ıı uygun olmayan hastane raporlarımız da geliyo."* (91/2491) ifadelerini kullanmıştır. Ek olarak özel eğitim alanlarının birleşmesinin de değerlendirmeyi etkilediği görülmüştür. Tuğba Hanım bu durumu *"Bi görme engelli çocuk değerlendiriyorum, işitme geliyo, ortopedik*

geliyo. Yani takdir edersiniz ki bi fizyo terapistin yaptığı kadar bi değerlendirme yapamayabiliriz biz." (87/2381) şeklinde belirtmiştir.

3.6.7. İletişim ve işbirliği eksikliği

RAM süreçlerinde iletişim ve işbirliği eksikliğinden kaynaklanan sorunlar da görülmüştür. Üniversiteler ve okullarla işbirliği yapılmadığı görülmüştür. Ahmet Bey *"Ya gelen giden evraklar dışında bi işbirliğimiz yok okullarla."* (33/824) ifadeleriyle okullarla iletişim kurulmadığını belirtmiştir. Üniversitelerle işbirliği yapılmadığına dair ise Can Bey *"Üniversitelerle bizim çok fazla paslaşmamız söz konusu değil, paslaşamıyoruz. Oradaki gelişmelerden belki bakanlığımız haberdar oluyor. Ama ben yıllardır RAM'lardayım. Akademisyenlerle gelişmeler konusunda çok da ciddi paylaşımda bulunamadım."* (161/4419) ifadelerini belirtmiştir.

3.6.8. Fiziksel yetersizlikler

RAM süreçlerinde yaşanan sorunların fiziksel yetersizliklerden de kaynaklandığı görülmüştür. Bu sorunlar tüm engel grupları için değerlendirmeye uygun fiziksel şartların sağlanmadığı görüşü üzerinde toplanmıştır. Göktuğ Bey değerlendirme ortamıyla ilgili *"Yani değerlendirme sürecinde birincisi ortam. Kapı açılabilir, birisi gelebilir, telefon çalabilir, aynı anda iki öğrenci iki kişi aynı ortamda alabilir. Tabi bide sağlıklı değerlendirmeyi etkileyen ortamlar."* (208/5779) ifadelerini kullanmıştır. Ek olarak Adya Bey *"Iıı fiziksel ortamın, burda uygun olduğunu düşünmüyorum ben. Çünkü sadece masa ve dolapların olduğu odalarda performans almaya çalışıyoruz. Ee uygun bi durum değil."* (69/1911) şeklinde görüş bildirmiştir. Günlükte "RAM'ın yeri ve koşulları çok elverişsiz görünüyor." şeklinde Adya Beyi destekler nitelikte bir ifade göze çarpmaktadır (G.24, s.7).

İşitme kayıplı bireyler için bakıldığında özellikle Tepebaşı RAM'da yalıtımdan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Burak Bey bu durumu *"Yani işitme engelli bireylerde tabi ses izolasyonu çok önemli. RAM bizim benim bağlı olduğum kurumda maalesef işitme engellileri değerlendirebilecek bir test odası mevcut değil."* (142/3884) ifadeleriyle belirtmiştir. Yine Tepebaşı RAM hakkında elde edilen bulgular incelendiğinde kurumun konumundan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Kurum askeri havalimanına yakın bir yerde konumlandırıldığından oluşan sorunu

Kemal Bey *"Gürültü olayı var, mesela uçaklar geçiyo. Biraz önce duydunuz. O uçaklar mesela etkiliyor."* (126/3449) şeklinde ifade etmiştir. (G.24, s.7)

3.7. RAM süreçlerine ilişkin öneriler

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu elde edilen son bulgu kümesi ise RAM süreçlerine ilişkin önerilerdir. Analizler sonrası RAM süreçlerine ilişkin öneriler temasına ulaşılmış ve bu ana temaya ilişkin alt temalar belirlenmiştir. RAM süreçlerine ilişkin önerilere yönelik görüşlere ait alt temalar ve frekans bilgileri Tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3.8. *RAM süreçlerine ilişkin öneriler*

Alt Tema	Frekans
Değerlendirmenin iyileştirilmesine ilişkin öneriler	11
Değerlendirme formlarına ilişkin öneriler	13
Fiziksel düzenlemelere ve materyale ilişkin öneriler	9
RAM'da çalışan uzmanlara ilişkin öneriler	5
Okul, sınıf, öğretmen, idareci, ailelere ilişkin öneriler	8
İşbirliğine yönelik öneriler	13
BEP'e ilişkin öneriler	9
Tanılamaya ilişkin öneriler	6
Yerleştirmeye ilişkin öneriler	3
İzlemeye ilişkin öneriler	13

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere tüm katılımcılar değerlendirme formlarına ilişkin, işbirliğine yönelik ve izlemeye yönelik önerilerde bulunmuştur. 11 katılımcıyla en çok görüş belirtilen diğer alt tema ise değerlendirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilerdir. Fiziksel düzenlemelere ve materyallere ilişkin öneriler ile BEP'e ilişkin öneriler hakkında dokuz katılımcı görüş bildirmiştir. Okul ve sınıflara ilişkin sekiz, tanılamaya ilişkin altı, RAM'da çalışan uzmanlara yönelik beş ve yerleştirmeye ilişkin üç katılımcı önerilerini sunmuştur.

3.7.1. Değerlendirmenin iyileştirilmesine ilişkin öneriler

Analizler sonrası değerlendirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik öneriler elde edilmiştir. Bu öneriler genellikle değerlendirme süreleri ve değerlendirmenin yürütülüşü etrafında toplanmaktadır. Örnek olarak Adya Bey değerlendirme sonucu alınacak karara

ilişkin *"Ee bence bi öğrenciyi ve bikaç kez görüştükten sonra performans almamız gerek."* (68/1896) şeklinde görüş bildirmiştir. Can Bey ise *"Daha geniş zamanlarda daha geniş gözlemlerle yapılabilir."* (160/4389) ifadelerini kullanmıştır. Değerlendirmelerin öznel olmaması gerektiği elde edilen bulgular arasındadır. Veli Bey nesnel değerlendirmeye ilişkin *"Bu süreçte dediğim gibi mümkün olduğunca nesnelleştirmek, somutlaştırmak gerekiyo değerlendirmeyi. Bu benim söyliceğim şey."* (54/1397) görüşlerini belirtmiştir. Kemal Bey ise tüm yetersizlik gruplarında değerlendirmenin modül üzerinden yapılmasını önermiştir. Modüllerin içinde amaç seçmek yerine tüm modülün rapor edilerek çalışılması gerektiğini *"Diğer engel gruplarında da, işitme engellilerde de modül üzerinden gidilmesi daha faydalı. Mesela, okuma yazmada belli bi yere kadar gelmiş, ne yapcak, biz orda diğer amaçları da not ediyoz, ama hepsinin Türkçe modülü tek modül olcak, Türkçe modülü çalışılcak"* (132/3628) şeklinde ifade etmiştir.

3.7.2. Değerlendirme formlarına ilişkin öneriler

Araştırmada yer alan tüm katılımcılar değerlendirme formlarına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler özellikle işitme kayıplı bireylerde kullanılan formların geliştirilmesine yöneliktir. Beyza Hanım birçok katılımcının da görüş belirttiği gibi *"Ι tabi en başından beri söylüyorum kaba değerlendirme formlarını değiştirilebiliriz."* (6/139) ifadelerini kullanmıştır.

Formların nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin de öneriler elde edilmiştir. Öğrenim düzeylerine ya da yaşlara göre güncelleme yapılması en sık karşılaşılan öneri olmuştur. Saffet Hanım *"Tek modül değil de ee işte okulöncesine göre ondan sonra ilkokula göre yetişkine göre bi tekrar modüllerin düzenlenmesi gerekiyo."* (110/3027) ifadeleriyle bu durumu açıklamıştır. Saffet Hanıma destek olacak nitelikte Göktuğ Bey *"Ben lisedeki bi öğrenciyi zihinsel engeliler programından değerlendiriyosam ne biliyim ilkokulu ayrı değerlendirmeliyim, ortaokulu ayrı değerlendirmeliyim, lise ve üstünü ayrı değerlendirmeliyim."* (210/5835) şeklinde görüş bildirmiştir. İşitme kayıplı bireyler için belirtilen farklı öneriler arasında kullanılan cihaza göre formların oluşturulması bulunmaktadır. Bu öneriyi Kemal Bey *"Çocuğun ιι şeye göre farklılaştırılması da gerekli, nasıl diyim, implantlı ya da cihazsız çocuklara göre de ayrıştırılması lazım."* (126/3464) ifadeleriyle açıklamıştır.

3.7.3. Fiziksel düzenlemelere ve materyale ilişkin öneriler

Katılımcıların fiziksel düzenlemeler ve materyallere ilişkin öneriler sunduğu da görülmektedir. Fiziksel düzenlemelere örnek olarak özellikle işitme kayıplı çocuklar için yalıtımlı odalar talep edildiği görülmektedir. Can Bey *"Duvarların ses geçirmez şekilde yalıtımlı olması gerektiğini düşünüyorum. Bunların hiçbiri yok burada."* (161/4413) ve *"Değerlendirme için dediğim gibi, biraz önceki dediğim gibi farklı modüller için farklı RAM ortamına da ıı araç gereç ve ı odalar yapılmalı."* ifadeleriyle bu öneriyi sunmuştur. Odaların düzenlenmesi gerekliliğine ek olarak RAM binalarının konumuyla ilgili de öneriler görülmüştür. Cengiz Bey RAM'ın konumu için *"Tabi ulaşım konusunda problemler yaşıyoruz. Bu konuda da ailelere daha yardımcı olabilecek daha bi ı yer seçilebilirse eğer rehberlik araştırma merkezi için."* (195/5435) şeklinde görüş bildirmiştir.

Değerlendirmede kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesine ilişkin öneriler de sunulmuştur. Formlardaki amaçlara uygun materyal temini için öneride bulunan Adya Bey *"Rehberlik araştırma merkezlerinde eee genel müdürlük tarafından ee tamamen formlardaki amaçlara uygun materyal temin edilmesi gerekiyo."* (71/1966) ifadelerini belirtmiştir.

3.7.4. RAM'da çalışan uzmanlara ilişkin öneriler

Görüşmelerden elde edilen bulgular arasında RAM'da çalışan uzmanlara ilişkin önerilere de rastlanmaktadır. RAM çalışanları değerlendirme yapan uzmanın tecrübesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Tecrübeye ilişkin en farklı öneri ise öğretmenlerin en az beş yıllık tecrübeye sahip olduktan sonra RAM atanması gerektiğini düşünen Adya Beyden gelmiştir. Adya Bey *"Ee eğitsel tanılamayla ilgili de az önce de söylediğim gibi buralarda görev yapıcak arkadaşların en az beş yıl öğretmenlik yapmış olması şartının getirilmesi gerektiğini düşünüyorum ben"* (72/1982) ifadelerini kullanmıştır. Her yetersizlik türünün alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi gerektiği görüşü de elde edilmiştir. Bireylerin alan uzmanları tarafından değerlendirilmesine ilişkin öneri ise Veli Beyden *"Ya bir zihinsel engelliler öğretmeninin bir işitme engelli çocuğun ee tanılamasındaki bakış açısıyla, bir işitme engelliler öğretmeninin tanılama sırasında ee ciddi farklar olabiliyo."* (54/1413) şeklinde gelmiştir. Özel eğitimde alanların birleştirilmesi nedeniyle böyle bir sorunun oluştuğu belirtilmiştir. Dolayısıyla alanların birleşmesiyle ilgili hizmet içi talebi de

önerilmiştir. Adya Bey *"Ee bi hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerekiyo diye düşünüyorum."* (65/1794) şeklinde öneri sunmuştur.

İşitme kayıplı bireyleri değerlendiren tüm uzmanlar için işaret dilini bilmenin faydalı olacağı görüşü belirlenmiştir. Veli Bey işaret diline ilişkin*" Hani işaret dili artık yadsınamaz bi gerçek ülkemizde. Ee işaret diliyle ilgili yetersizlikler her branştan, yani bir zihinsel engelliler öğretmeni de RAM'da çalışıyosa, görme engelliler öğretmeni de çalışıyosa işaret diliyle ilgili bi alt yapısının olması gerekiyo."* (52/1361) şeklinde görüş bildirmiştir.

3.7.5. Okul, sınıf, öğretmen, idareci ve ailelere ilişkin öneriler

Katılımcılar okul ve sınıflara ilişkin önerilerde de bulunmuştur. Özellikle özel eğitim sınıflarının sayısının yetersiz olduğuna ilişkin bulgular görülmektedir. İlçelerde yaşayan çocuklar için Cengiz Bey *"Bulunduğu bölgede özel eğitim alt sınıfı varsa oraya yönlendirmeye çalışıyosunuz fakat alt sınıfların sayısını da çoğaltmak gerekiyor diye düşünüyorum."* (196/5456) ifadelerini kullanmıştır. Kaynaştırmaya devam eden öğrenciler içinse okullarda özel eğitim öğretmeni bulunması önerisi sunulmuştur. Göktuğ Bey bu konuda *"Fiziki yapısını hazırlıcaksınız, uzmanları yerleştirceksiniz. Şu anda okullarda rehber öğretmen var her okulda dimi? O zaman her okulda bi tane de özel eğitimci olacak."* (212/5891) şeklinde görüş bildirmiştir.

Lise öğrencisi olan işitme kayıplı çocuklara ilişkin ise Eskişehir de meslek lisesi bulunmadığı ve işitme kayıplı çocuklara yönelik meslek lisesi önerisi de farklı görüşlerden biridir. Ahmet Bey bu tarz okulların açılması yönünde *"İşitme engelli çocuklar için ıı meslek liseleri olduğunu biliyorum ama Eskişehir de yok. Hani bu sağlanabilir belki."* (37/933) ifadelerini kullanmıştır.

Kaynaştırma sınıfı bulunan okulların öğretmen, idareci ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerine ilişkin önerilere de rastlanmaktadır. Bu bağlamda kaynaştırmayla ilgili olumsuz tutumların değiştirilmesi gerektiğine dair Can Bey *"Okul müdürlerinin, normal çocuk ailelerinin, okuldaki öğretmenlerin, özel eğitim öğrencisine bakış açısını değiştirmek zorundayız. Bu yerleştirmede bize kaliteyi getirecektir."* (164/4500) şeklinde görüş bildirmiştir. Ek olarak Adya Bey yerleştirme öncesi okullun öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiğini *"Bence çocuğu okula göndermeden önce o okuldaki idareyi, öğretmenleri, çocuğun yerleşeceği sınıftaki diğer*

öğrencileri, normal çocuğa sahip aile eee sahip ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum ben." (72/1990) şeklinde önermiştir.

3.7.6. İşbirliğine yönelik öneriler

RAM çalışanları süreçleri yürütürken özel eğitimle ilişkili olan kişi, kurum ya da kuruluşlarla işbirliği yapılması yönünde öneriler sunmuştur. Örneğin Can Bey öğretmenlerin doğrudan yer alması gerektiğini *"Gönlüm istiyo ki bizzat uygulamayı yapan öğretmenin, bu resmi tedbirse sınıfındaki öğretmenin bizim burda gelerek bizimle ıı değerlendirme sürecine katılması."* (166/4538) şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak Veli Bey *"Ee onların doldurduğu formlarla değil ee bizzat o çocuklarla sürekli çalışan kişilerle ortak bir değerlendirme yapma imkanı bulsak tabi ki çok daha faydalı olacaktır."* (48/1245) şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşleri destekler nitelikte günlükte "Özellikle eğitsel tanılama sırasında öğrencilerin öğretmenlerinin de değerlendirmeye girmesi gerekiyor." şeklinde ifadeler bulunmaktadır (G.27, s.10).

Sağlık kuruluşlarıyla da işbirliği yapılmasının RAM süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. hastanelerden gelen raporların anlaşılmadığı, yanlış tanıların olabildiği, RAM ile hastanelerin sistemlerinin farklı olduğu ve işbirliği içinde çalışılması gerektiğine örnek olarak Ahmet Bey;

> *"Şimdi Sağlık Bakanlığıyla Milli Eğitim Bakanlığının oturup başbaşa verip biraz konuşmaları lazım bence hıhıhı buu konuda. Çünkü öyle tanılar geliyo ki anlayamıyosun. Ya da ne bilim ee raporu tamam heyet hazırlıyo, onu orda raporlaştıran bi memur hiç bişeyden haberi yok o tanıları görmemiş. Yanlış yazıldığı oluyo, yanlış yüzde verildiği oluyo, ne bilim ya bana diyo ki konuşma bozukluğu var, işitme engeli var. Ama aynı yere yazıp tek bi oran vermiş. Onu da ben sisteme giremiyorum. Bizim sistemimiz farklı. Hepsinin ayrı oranı olması lazım eğitim alabilmesi için."* (36/912)

şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan ailelerin süreçler hakkında doğru bilgilendirilmesi ve işbirliği yapılmasına yönelik öneriler de gelmiştir. Can Bey *"Ailenin isteğinin bizim burada ıı çok geçerli olmaması gerektiğini düşünüyorum ama alileler dışardan duydukları bilgilerle veya çocuğunun ıı normal çocuklarla olması güdüsüyle gelmekteler ve bunu yenmekte de zorlanmaktayız."* (151/4136) şeklindeki ifadeleriyle ailelerle yönelik durumu ve önerilerini açıklamıştır.

Katılımcılardan gelen en çarpıcı önerilerden biri de belediyelerin sosyal alanlar oluşturmasına ilişkindir. Göktuğ Bey *"Sosyal yaşam alanları oluşturulabilir.*

Öğretmenler o gün oraya gidebilirler. Var böle örnekler var. Mesela Danimarka'da at çiftlikleri var falan filan." (214/5947) ve *"Yüzme etkinlikleri var. Çocuğa sen zorla kırmızıyı koy önüne. Çocuk bıkmış artık kırmızıyı görmekten."* (214/5950) şeklinde önerilerde bulunmuştur.

3.7.7. BEP'e ilişkin öneriler

Görüşmeler sonrası okullarda hazırlanan BEP'lere ilişkin öneriler de elde edilmiştir. BEP ile ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılması, okul idaresinin BEP'leri denetlemesi, BEP'lerin günlük hazırlanması, gerekli durumlarda hizmet içi eğitim verilmesi gibi öneriler sunulmuştur. Beyza Hanım bilgilendirmeler yapılması gerektiğine dair *"BEP'in ne kadar ee önemli ve hani bu gerçekten hani gerekli olduğunu ıı böyle seminerler mi verilmeli artık, bilinçlendirilmek gerekiyo. Velileri de bu konuda bilinçlendirmek gerekiyor."* (7/170) şeklinde görüş belirtirken Burak Bey *"Hizmet içi eğitim kurslarından geçirilebilir mesela ordaki öğretmenler. Ee yani BEP hazırlama teknikleriyle ilgili, tüm öğretmenler. Yani branş, sınıf ve normal branş olan tüm öğretmenler. Eee bu kurstan geçirilebilir."* (146/4009) önerilerini sunmuştur. Adya Bey ise BEP'ler için okul idaresinin denetim yapması gerektiğini "*İşte okul idaresi de bunu gerçek anlamda denetleme yapabilse düzelir."* (73/2019) şeklinde belirtmiştir. Göktuğ Bey ise okullardaki BEP birimlerinin aktif olması gerekliliğini *"Yani o bip BEP birimleri gerçekten oluşturulmalı*." (214/5956) şeklinde ifade etmekle beraber farklı bir öneriyle BEP'lerin günlük olarak hazırlanabileceğini *"Çocuğun o günkü veya o haftaki hal durumu, performansı, davranışları nasılsa ona yönelik amaç oluşturmak, ona yönelik hedefler koma. Belki çocuk sokakta gezmek istiyo, parkta oynamak istiyo çünkü eve çok sıkılmış."* (213/5932) şeklinde öneride bulunmuştur.

3.7.8. Tanılamaya ilişkin öneriler

Analizler sonrası katılımcıların tanılamaya ilişkin öneriler de sunduğu görülmüştür. Tanılama sürecinde RAM'ların daha yetkili hale getirilmesi görüşü göze çarpmaktadır. Ali Bey bu durumu*"Belki tanılamada bu anlamda rehberlik araştırma merkezleri biraz daha yetkili hale getirilebilir. Etkin hale getirilebilir diye düşünüyorum."* (21/527) şeklinde açıklamıştır. RAM'ların tanılamada etkin hale gelmesine yönelik günlükte "Her tanılama testini yapabilecek uzmanların yetiştirilerek RAM'larda çalışması sağlanmalı" önerisi yer almaktadır (G.32, s.12). Can Bey ise

"İşitme engelliler boyutunda da yine ıı tıbbi nedenler daha çok önemli. Tıbbi görüşlerin onlar için öneminin çok olduğu aşikar, gerçek. Onların paylaşılması, tanılamanın daha kaliteli olacağını düşünüyorum." (163/4460) şeklinde tıbbi bilgilerinde detaylı olarak paylaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Günlükte ise "Hastaneyle RAM arasındaki iletişim kopukluğunun önüne geçilmesi gerek." önerisi dile getirilmiştir (G. 32, s.13).

3.7.9. Yerleştirmeye ilişkin öneriler

Yerleştirmeye ilişkin öneriler analiz sonrası elde edilen bir bulgular arasındadır. Bu önerilerden öne çıkanları arasında çocukların kullandığı iletişim yöntemine göre yerleştirme yapılmasıdır. Göktuğ Bey bu konuda *"Eğer hayatını bu şekilde kurmuş, bu şekilde adapte olmuşsa ıı artık işaret dilini kullanmak zorunda olabilir. Eğer eğitilemiyecek gibiyse işaret dilini kullanacaktır tabi ki ama mümkün olduğunca konuşmaya yönlendiriyoruz."* (194/5405) ifadelerini kullanmıştır. Dikkat çeken farklı öneriler arasında yönlendirme kararlarında değişiklik yapılmasının kolaylaştırılması yönündedir. Cengiz Bey bu kolaylaştırma için *"Rapor yenileme sürecinde şöyle ıı yönlendirme kararından memnun olmayan aileler için tabi aileler bunu bi sıkıntı olarak görüyolar. Belki bu işlem biraz daha kolaylaşabilir."* (197/5479) şeklinde öneri sunmuştur.

3.7.10. İzlemeye ilişkin öneriler

Tüm katılımcıların öneri sunduğu son tema izlemeye ilişkindir. İzleme sürecinin yürütülebilmesi için yeterli personel olmayışı, gezici öğretmenliğe ilişkin öneriler, MEB'in izleme için sunması beklenen imkanlar bu alt tema içerisinde görülmektedir. İzleme için personel sayısının arttırılmasına ilişkin Can Bey *"Bir de şu ıı açıkçası önümüzde ıı bizi engelleyecek, bizi engelleyecek ıı bi öğretmen kadrosunun sayısının az olması burda izlemeyi ve diğer şeyleri etkilemekte."* (163/4478) şeklinde görüş belirtmiştir. Tuğba Hanım ise gezici öğretmenlerin faaliyete geçmesi gerektiğine ilişkin *"Haftada gezip öğretmenleri sınıf içinde çocuğa gidip hani ne zorluklar yaşıyosunuz, çocukla ilgili öğretmene sorulabilir, destek sağlanabilir. Ee çocuğun ailesiyle görüşebilir görüşülebilir."* (93/2557) ifadelerini kullanmıştır. Günlükte "İzleme sürecinin çok daha etkili yürütülebileceği ancak gezici öğretmenlerin olmadığını ifade etti." şeklinde benzer bir ifade görülmektedir (G.27, s.10). Göktuğ Bey ise bu sürecin

yürütülmesi için RAM'da ayrı bir ekip oluşturulması önerisini *"Bunun için ıı bi ayrı bi izleme ekibi oluşturulması lazım."* (201/5599) şeklinde dile getirmiştir.

Dikkat çekici önerilerden biri ise izleme sürecinin okullar tarafından yürütülmesidir. Okullarda özel eğitim birimleri kurularak özellikle kaynaştırma öğrencilerin takibinin düzenli olarak yapılması önerisi göze çarpmaktadır. Burak Bey bu önerisini *"Tüm okullara, okullarda özel eğitim birimlerinin kurulması gerekiyo ve özel eğitim öğretmenlerinin de aynı rehber öğretmenler gibi, ee orda, en azından o okuldaki kendi okulundaki ka kaynaştırma tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri takip etmesi gerekiyo."* (146/4013) şeklinde dile getirmiştir. Ek olarak Burak Bey izleme sürecinin daha rahat yürütülebilmesi adına MEB'in ulaşım imkânı sağlamasına ilişkin *"Yani Milli Eğitim Müdürlüğü bize ar araç gönderirse ancak o zaman biz ilçelere falan gidebiliyoruz. Rehberlik araştırma merkezlerine de ee kendilerinin kullanabileceği bir araç temin edilebilir."* (147/4026) önerisinde bulunmuştur.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, işitme kayıplı çocukların RAM'larda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesidir. Bu çerçevede Eskişehir ilinde çalışmakta olan ve değerlendirme sürecinde aktif olarak görev alan RAM personelleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişine ilişkin RAM personelinin bakış açısı belirlenirken, süreçlerde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bilgilerde elde edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu 7 ana ve 39 alt temaya ulaşılmıştır (bk. Tablo 6). Ek olarak süreçlere ilişkin çeşitli dokümanlar toplanmıştır (bk. Tablo 4). Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguları destelemek için kullanılan dokümanlar Tablo 4'deki kodlara atıf yapılarak sunulmuştur.

Bu bölümde elde edilen bulgular tanılama, değerlendirme, izleme ve süreçlerin karşılaştırılması şeklinde dört başlık altında tartışılmıştır.

4.1.1. Tanılama

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu elde edilen yedi temaya içerisinde tanılamaya ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Tanılamaya ilişkin bulgular eğitsel ve tıbbi tanılama olarak birlikte tartışılmıştır. İlk olarak sağlık kuruluşlarında tıbbi tanılaması yapılan bireylerin RAM'a yönlendirildiği, burada ise tıbbi tanı raporundan destek alınarak eğitsel tanılama yapıldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda tıbbi ve eğitsel değerlendirme basamakları sağlık kuruluşları, rehberlik araştırma merkezleri ve ailelerle birlikte yürütülen bir ekip çalışmasıdır görüşüyle (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 56) süreçlerin basamaklarının uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak özellikle RAM ve hastane işbirliğinden söz etmek pek mümkün görünmemektedir. Elde edilen bulgulara göre sağlık kuruluşları ile RAM'lar arasındaki iletişim, sağlık raporları ve raporlarda yazan notlardan ibarettir. Katılımcıların çoğu hastanelerle işbirliği yapamadıklarını ifade etmişler ve doktorların tanı konusunda tartışmaya kapalı olduklarını belirtmişlerdir. Nadir de olsa yanlış tanıların da gelebildiğini ancak bunların düzeltilene kadar oldukça zaman kaybedildiği belirlenmiştir. Kısacası Baykoç-Dönmez ve Şahin'in dile getirdiği süreçlerin işbirliği halinde işlemediği görülmüştür. Oysa ailenin de bu süreçlerde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 56). Elde edilen bulgular özellikle küçük yaşlarda çocuklara

ilişkin ailelerden alınan bilgilerin kritik olduğu, ailelerin işitme kaybını fark edip RAM ya da hastaneye başvurmasıyla sürecin başlayabildiğini göstermektedir. Tanılama sürecinde başvuruların hastaneye yapılabileceği gibi RAM'lara da yapılabildiği ve RAM'ların hastaneye yönlendirmede bulunduğu görülmüştür. Günümüzde yeni doğan taramasıyla tanılama sürecinin genellikle hastanelerde başladığı, bu taramaların amacının risk altında olan çocukları belirlemek ve daha sonraki dönemlerde odyometrik testleri yoğunlaştırarak en doğru sonuca ulaşmak olduğu belirtilmiştir (Werts, Culatta ve Tompkins, 2007, s. 381). Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (2011, s. 28) yenidoğan tarama oranının %95,7 olduğunu belirtmektedir. Ek olarak Bolat ve Genç de (2012, s. 11) yenidoğan işitme kaybı oranını 2,2/1000 olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla doğum sonrası yapılan taramaların yaygınlaşmasının, RAM'ın tanılama konusundaki iş yükünün azalmasına yardımcı olduğu görülmektedir. Ancak taramayla işitme kaybı olduğu belirlenen çocukların ailenin çabasıyla özel eğitim sürecine dâhil olduğu görülmektedir. Bu noktada hastane-RAM işbirliğinin arttırılması erken tanı avantajlarının daha etkili kullanılmasına fayda sağlayacaktır.

Tıbbi tanılamayı izleyen eğitsel tanılama sürecine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında eğitsel tanılamada kaba değerlendirme formlarından (bkz. Ek D F1, Ek G F2, Ek M F3, Ek N F4, Ek O F5, Ek P F6) yararlanıldığı RAM personeli tarafından ifade edilmiştir. Çocukların performansları bu formlardaki modüller üzerinden alınarak ve eğitim planları için ön hazırlık yapıldığı görülmektedir. Lorraine (2009, s. 80) "tanılama, çocukları özel eğitimle ilgili yetkili birimlere yönlendirmek için ve bu birimlerin öğrencilere rehberlik edebilmeleri için gereken temel koşuldur" ifadeleriyle RAM'ın işlevlerinden olan eğitsel tanılamaya dikkat çekmiştir. Kullanılan kaba değerlendirme formları, değerlendirmeyi yapan uzman ve çocuğun performansı ise tanılama ve sonraki süreçleri etkileyen önemli bir unsurdur. Çünkü McLoughlin ve Lewis'e (2008, s. 29) göre çocukların performansı, izleyen zamanlarda oluşturulacak programları doğrudan ilgilendirmektedir.

Avcıoğlu'nun (2012, s. 2014) araştırmasında elde ettiği bulgular incelendiğinde, sağlık kuruluşlarında yapılan psikolojik ve gelişimsel testlere yönelik RAM'larda uygun ortamın ve materyalin olmadığı görülmektedir. Benzer bir bulguya bu araştırmada da rastlanmıştır. Katılımcılar testlerin kurum içinde de yapılabilmesi ve bu testlere ilişkin altyapının RAM'larda da oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca Avcıoğlu

hastanelerden gelen tıbbi tanılama sonuçlarında detay verilmediğini ve raporu hazırlayan sağlık ekibinde özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgileri yeterli olmayan kişiler olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada ise RAM çalışanları raporların detaylı olmamasına ek olarak bazı durumlarda tanının dahi anlaşılmadığını belirtmişlerdir. Anlaşılmayan raporların sebebi ise raporu hazırlayan personelin özel eğitime ilişkin bilgisi olmadığı için tanıyı ya da engel yüzdesini yanlış yazdığı şeklinde açıklanmıştır. RAM ve hastane sistemi farklı olduğundan raporlar yanlış geldiğinde sisteme yüklenemediği ve çocukların değerlendirilemediği bulgusu da elde edilmiştir. Sonuç olarak Avcıoğlu'nun tanılamaya ilişkin elde ettiği bulgularla bu çalışmada yapılan bulgular birbiriyle örtüşmektedir. Hastane ile RAM arasındaki sorunların ortadan kalkmasına ilişkin ise bazı katılımcılar Sağlık Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğiyle çalışıp ortak bir sistem oluşturulmasını önermiştir. Tiryakioğlu ise (2009, s. 42) RAM'larda yürüttüğü çalışmasında hastaneden gelen tanılamaya ilişkin raporların anlaşılır olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise bazı katılımcıların ifadeleri raporların anlaşılmadığı yönündedir. Dolayısıyla Tiryakioğlu'nun raporların anlaşılırlığına ilişkin bulguları bu araştırmadan elde edilenlerle ters düşmektedir. Bu tutarsızlığın sebebinin örneklem farklılığı olduğu düşünülmektedir. Tiryakioğlu araştırmasını ülke genelindeki 190 RAM müdürüyle gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya ise Eskişehir ilindeki RAM çalışanları katılmıştır. Herhangi bir yönetici süreçte yer almamıştır. Özetle müdürlerle çalışanların tanılamaya ilişkin raporlara bakış açılarının farklı olduğu öngörülebilir.

Yukarıda tanılama sürecinde yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Alanyazında değerlendirme kavramının, tanılama sürecini farklı açılardan kapsamasına göre çeşitli şekillerde tanımı olmasına karşın, tanılama süreci değerlendirme sürecinin ayrılmaz parçasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu başlıkta tartışılan sorunların değerlendirme sürecine etki ettiği söylenebilir.

4.1.2. Değerlendirme

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular değerlendirme başlığı altında tartışılmıştır. İlk olarak katılımcıların tamamının değerlendirmeye ilişkin bir tanımı olduğu görülmüştür. Bu tanımlar karşılaştırıldığında değerlendirmenin tanılama sürecinden başlayarak yönlendirme, yerleştirme ve izleme boyunca devam ettiği kapsamlı bir basamak olduğu görülmektedir. Bu tanımlar, Gürsel'in (2013, s. 42)

“değerlendirme tarama ile başlayıp, programın ve öğrencinin değerlendirilmesine kadar uzanan hemen her basamakta yer alan en kapsamlı süreçtir” ifadeleriyle tutarlılık göstermektedir.

Şahlı’ya (2015, s. 535) göre işitme kayıplı çocukların değerlendirilirken konuşma-dil becerileri, konuşma anlaşılırlığı, bilişsel beceriler, okul performansı ve ailenin değerlendirilmesi gibi basamaklar dikkate alınır. RAM’larda yapılan değerlendirmenin bu basamaklara uygun şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Katılımcıların birçoğu özellikle değerlendirmenin işleyişi incelendiğinde konuşma, bilişsel beceriler ve ailelerin değerlendirildiğine ilişkin görüş bildirmiştir.

Değerlendirme öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal performansını arttırmak için gereken önemli bir süreçtir. Değerlendirme, sonraki dönemler için geliştirilecek yeni stratejilerin ilk basamağını oluşturur (Salend, 2005, s. 111). Değerlendirme yaparken öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal performanslarının ortaya çıkarılmasında RAM’larda MEB’in her yetersizlik türü için hazırladığı formlar kullanılmaktadır. Ancak katılımcıların tamamı, işitme kayıplı bireyler için kullanılan bu formların yetersiz olduğunu ve içeriğin zenginleştirilmesi gerektiği belirtmişlerdir. Özellikle işitme kayıplı çocukların değerlendirmesinde kullanılan formların (F1), zihin (F2), bedensel (F3), görme (F4) gibi yetersizliklerde kullanılanlara göre içerik olarak daha yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekleyecek nitelikteki farklı bir araştırmada ise Güven ve Balat (2006, s. 103) RAM’ların ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini yeniden gözden geçirmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Avcıoğlu (2012, s. 2014) ise değerlendirme formlarının ihtiyacı karşılayamadığını ve güncellenmesi gerektiğini aktarmıştır. Formların güncellenmesine ilişkin ise katılımcılar iki farklı görüşe sahiptir. Çoğu katılımcı formların yaş ya da kademelere (ilkokul, ortaokul, lise) göre düzenlenmesinde hem fikirken, bir grup katılımcı ise formların cihaz tiplerine göre güncellenmesini önermiştir. Her iki önerinin de geçerli olduğu düşünülebilir. Ek D, F1’deki basamaklara bakıldığında işitme ve dil eğitimi modülleri için cihazlara göre ayrım yapılabilir. Özellikle işitme eğitimi için cihazlardan elde edilen performanslarda farklılık görülebilir. Formların kademelere göre düzenlenme önerisi uygun görünmektedir. Çünkü farklı yaş gruplarındaki bireylerin sosyal iletişim, okuma yazma, matematik gibi alanlardaki ihtiyaçları da farklılık gösterecektir.

Isaacson'a (1996, s.185-199) göre değerlendirme sürecinde öğrencilerin akademik, bilişsel ve sosyal performanslarını belirlemede formel ölçme araçlarından yararlanılmalıdır. RAM'larda bu ölçme araçlarının değerlendirmelerde kullanılan materyaller olduğu görülmektedir (Yanık, 2016, s. 115). Ancak kullanılan materyaller ise formel değildir. Kurumlar arasında kullanılan materyallerde farklılık görünmektedir. Örneğin Ek R, A.1 öğrencilerin Türkçe ve matematik becerilerini ölçmek için Tepebaşı RAM'ın geliştirdiği bir materyal dizisiyken Odunpazarı RAM'da böyle bir forma rastlanmamıştır. Bireysel olarak bakıldığında ise her çalışanın kendine ait materyalleri bulunmakta ve materyal özellikleri değişmektedir. Örneğin Ek K, R2'de hafif zihin yetersizliği olan çocuk için hazırlanmış rapor bulunmaktadır. R2'de bulunan Türkçe modülünde "Dinlediği ya da okuduğu masal ve öyküyle ilgili sorulara cevap verir" amacı yer almaktadır. Bu amacı verirken uzmanın kullandığı masal kitabının değerlendirmeyi etkilemesi mümkündür. Kısacası bir değerlendirmeci düzeyi düşük bir masal kitabı kullanarak bu amacı verebilirken başka bir değerlendirmeci daha zor bir kitapla bu maddeyi amaç olarak almayabilir. Özetle Yanık (2016) ve Isaacson'u (1996) destekleyecek nitelikte, değerlendirme formlarının içeriğine uygun materyallerin tüm RAM'larda bulunması gerektiği düşünülmektedir.

Değerlendirme sonuçlarından yola çıkılarak öğrenciye ne öğretileceği, nasıl öğretileceği ve eğitim, öğretimden beklenilenin ne olduğuna uzmanlar tarafından tartışılarak karar verilir (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2012, s. 12). RAM'larda bu kanıyı doğrular nitelikte haftalık kurul toplantıları yapılarak çalışanların ortak fikriyle değerlendirme raporları hazırlandığı belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle Spinelli'nin (2002, s. 15) değerlendirmede elde edilen verilerin raporlaştırılması görüşü de RAM raporlarının hazırlanmasıyla ilişkilidir. Ancak bu toplantılara sadece RAM çalışanları ve zaman zaman ailelerin katıldığı görülmektedir. Uygulamacıların yani okul yada rehabilitasyon öğretmenlerinin bu kurul toplantılarına katılmadığı sadece öğrencilere yönelik performans değerlendirme evrakları gönderdikleri belirtilmektedir. Katılımcılar evraklar üzerinden değil birebir bilgi almanın daha olumlu sonuçlar vereceğini bildirmişlerdir.

Ayrıca rehabilitasyon merkezlerinin bu sürece katkı sağladığı ifade edilirken, gönderdikleri öğrencilere ilişkin yıllık değerlendirme raporlarına ilişkin sorunlar da tespit edilmiştir. RAM çalışanları rehabilitasyon merkezlerinden gelen raporların genellikle yüzeysel olarak doldurduğunu düşünmektedir. Örneğin rehabilitasyondan

gelen değerlendirmede öğrenci Ek F, R3'de matematik modülünün ilk basamağı olan "Doğal sayılarla onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi yapar" ifadesi vardır, ancak RAM'daki değerlendirmede öğrencinin bu işlemi yapamadığı görülmektedir. Bu örnek üzerinde tartışıldığında ise iki bulgu önümüze çıkmaktadır. Bulgulardan ilki RAM çalışanlarının ifade ettiği gibi rehabilitasyon merkezleri yıllık değerlendirme raporlarını itina ile doldurmamaktadır. Elde edilen diğer bulgu ise yine RAM çalışanlarının kendi ifadeleriyle yılda bir defa değerlendirmeye gelip raporu yenilenen çocuğun gerçek performansını yansıtmamasıdır. Bazı katılımcılar öğrencilerin hiç alışkın olmadıkları bir ortamda, hiç tanımadıkları insanlara karşı yılda bir defa gelerek ortalama yarım saat içerisinde alınan değerlendirmenin her zaman sağlıklı sonuçlar vermeyeceğini belirtmişlerdir. Özak, Vural ve Avcıoğlu'na (2008, s.204) göre eğitsel değerlendirme sürecinde, çocuğun doğal bir ortamda olmaması ya da daha önce hiç girmediği bir ortamda, hiç tanımadığı kişilerle iletişim kurması olağanın dışında davranışlar sergilemesine neden olabilir. Sonuç olarak değerlendirmenin yılda bir defa yapılmasına ilişkin Özak ve diğerlerinin elde ettiği bulgu ile bu araştırmadan edinilen bulgunun birebir örtüştükleri görülmektedir. Katılımcılardan bu sorunun çözülmesine ilişkin alınan önerileri arasında en sık rastlananı ise öğrencileri birkaç defa gördükten sonra değerlendirmenin yapılmasıdır.

Değerlendirmelerde ailelerden mutlaka görüş alındığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Ailenin bu süreçlerdeki önemine ilişkin Fiscuss ve Mandell (2002, s.144) değerlendirmede aileyle işbirliği içinde hareket edilmesi gerektiğini, çocuk hakkında en çok bilgiye onların sahip olduğunu öngörmektedir. Spinelli (2002, s.18) ise ailelerle fikir alışverişinde bulunmanın değerlendirmeciye farklı bakış açıları kazandırabileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla RAM süreçlerinde ailenin yer alıyor olması bu görüşlerle doğrudan ilişkilidir. Ancak RAM çalışanlarının aile görüşünü oldukça önemsemelerinin yanında bazı sorunlarla da karşılaştıkları elde edilen bulgular arasındadır. Bu sorunlara örnek olarak ailelerin çocukları için genellikle kaynaştırma isteğinde bulunması, çocukları hakkında yanlış bilgi vermeleri, Türkçe bilmeyen aileler ya da anne babanın da herhangi bir yetersizliğe sahip olması gösterilebilir. RAM çalışanlarının böyle ailelerle karşılaştıklarında iletişim kurmada zorlandıkları görülmektedir. Bu bulgu aile ile RAM arasında iletişimin önemine dikkat çekmektedir.

Isaacson'a (1996, s.185-199) göre değerlendirme yapılan ortam fiziksel olarak işitme kayıplı çocukların özelliklerine uygun olmalı ve çocuklar gerekli şekilde

cihazlandırılmalıdır. RAM cihazı bulunmayan çocukları değerlendirmeye almamaktadır. Tüm RAM'larda geçerli olan bu kural özellikle çocukların değerlendirilmesinde sorunlara neden olabilmektedir. Cihaz takmak istemeyen ya da sadece değerlendirme için cihaz takılan çocukların olduğu, çocuğunun cihazlandırılmasına karşı çıkan aileler olduğu belirlenmiştir. Ancak yaşı, işitme derecesi ya da aile görüşü ne olursa olsun cihaz kullanma zorunluluğu değerlendirmenin ön koşuludur. Dolayısıyla bu kural Isaacson'un görüşüyle paralellik göstermektedir.

Fiziksel ortamın işitme kayıplı çocuklara uygun olması gerektiğine ilişkin ise RAM'larda oldukça sorun yaşandığı görülmektedir. RAM'larda ölçme ve değerlendirme için kullanılan odaların ses yalıtımı, ışık, ısı gibi özellikler yönünden uygun fiziksel düzenlemelerin yapılmadığı saptanmıştır (Avcıoğlu, 2012, s. 2014). Bu çalışmada Avcıoğlu'nun bulgularını destekler nitelikte işitme kayıplı bireylere yönelik değerlendirme yapılan odaların yalıtım özelliklerine sahip olmadığı, akustik özelliklerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Diğer engel grupları için ise fiziksel performans almaya uygun bir odanın olmadığı görülmektedir. Örneğin görme engelli birey için Ek N, F4'teki "Yüzükoyun yatarken vücudunu kaldırır" veya yaygın gelişimsel bozukluğu olan birey için Ek O, F5'teki "Ütü yapar" yönergelerini uygulayacak bir ortam olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan değerlendirme için özel odalar olmadığı ve her odaya her an birilerinin girebildiği, aynı anda birden fazla öğrenci değerlendirilebildiği durumların söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla Isaacson'un değerlendirmede cihaz kullanılması gerektiği görüşü RAM'da yapılan uygulamayla örtüşürken, Avcıoğlu'nun da ifade ettiği fiziksel altyapıdan kaynaklanan sorunlar hala devam etmektedir.

Değerlendirme sürecinin sonunda gelindiğinde tüm yetersizlik grupları için çocukların özel eğitim hizmeti almasına ilişkin en uygun ortama yönlendirme yapılır. Bu yönlendirme kararı alınırken öğrenci, öğretmen, sınıf, okul özellikleri, değerlendirme raporları uzmanlarca göz önünde bulundurulur ve süreç sistematik bir şekilde işler (Fiscuss ve Mandel, 2002, s. 116). Bu görüşten hareketle RAM'larda normal okullara ya da kaynaştırmaya devam eden öğrencilere resmi tedbir kararı alınabildiği, öğrencilerin özel eğitim okullarına yönlendirilebildiği ve destek eğitim raporu çıkarılabildiği görülmektedir. RAM'ın öğrenciye ilişkin yönlendirme kararını İlçe Özel Eğitim Kuruluna bildirmesi, kurulda da yerleştirme kararı alınması Fiscuss ve Mandel'in ifadelerini desteklemektedir.

İşitme kayıplı çocukların eğitim ortamlarına yerleştirilmesine ilişkin genel ve özel eğitim ortamlarına yerleştirme seçenekleri bulunmaktadır. Bu eğitim ortamları yatılı ya da gündüzlü özel eğitim okulları olabileceği gibi genel eğitim okullarında özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma sınıfları olarak sıralanabilir (Gürgür, 2012, s. 268-269; Luckner ve Friend, 2011, s. 239). Bu bağlamda RAM'ın Eskişehir ilinde yönlendirme yaptığı okullar çocukların bulunduğu kademeye, yaşa, akademik düzeylerine göre değişmektedir. Çocuklar ilkokul ve ortaokul çağında, İÇEM'e ve kaynaştırmaya yönlendirilmektedir. Okul çağını geçmiş ya da akademik olarak genel eğitim sınıflarına ayak uyduramayacağı düşünülen çocuklar ise Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okuluna yönlendirilmektedir. Yönlendirmeler incelendiğinde RAM'ın Gürgür'ün ifade ettiği seçeneklere uygun yönlendirmeler yaptığı görülmektedir. Ancak lise çağındaki çocukların genellikle kaynaştırmaya yönlendirildiği görülmektedir. Bunun temel nedeninin ise İÇEM lisenin kapatılmış olmasıdır. Ek olarak işitme kayıplı çocukların özel eğitim sınıflarına hiç yönlendirilmediği görülmüştür. Bunun sebebi ise katılımcıların ifadesiyle Eskişehir'de işitme kayıplı çocuklara yönelik özel eğitim sınıfının olmamasıdır. Bu bağlamda yönlendirme ve yerleştirmeye ilişkin katılımcılardan önerileri alınmıştır. Elde edilen bulgular arasında işitme kayıplı çocuklara yönelik özel eğitim sınıfları ve tüm engel grupları için meslek liseleri açılması dikkat çekicidir. Özak ve diğerleri (2008, s. 200) RAM müdürlerinin görüşlerini alarak yürüttüğü çalışmada benzer bir bulguya rastlanmaktadır. Çalışmada yerleştirme ortamlarının yeterli olmadığı ve sayılarının arttırılması gerektiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda RAM çalışanlarının özel eğitim sınıfı ve meslek liselerinin açılmasına ilişkin önerileri Özak ve diğerlerinin bulgularıyla örtüşmektedir.

Özel eğitim gereksinimli öğrenci için en uygun eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme sürecinde gerekli tanı ve değerlendirme süreçlerinin aile işbirliğiyle yürütülmesi gerekir (Blankenship, Boon ve Fore, 2007, s. 2). Bu görüşe uygun olarak RAM'da yönlendirme İlçe Özel Eğitim kurulunda ise yerleştirme sürecinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Blankenship, Boon ve Fore'un ifade ettiği tanı değerlendirme basamakları benzer şekilde işletiliyor görünse de RAM'ın yerleştirmede sadece tavsiye niteliği taşıdığı belirlenmiştir. RAM çalışanları yerleştirme sürecinde aile görüşünün oldukça ön planda olduğunu bildirerek değerlendirme raporlarının ikinci planda kalabildiğini bildirmişler. Dolayısıyla Blankenship ve diğerlerinin görüşlerine ters düşecek şekilde aile, işbirliğinden öte karar alan bir mercii olabilmektedir.

Akçamete (2002) yaptığı çalışmada RAM çalışanlarının değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenleriyle işbirliği yapmak istemedikleri, ailelerle ise işbirliği yapmanın oldukça güç olduğunu belirlemişlerdir. Küçüker, Kargın ve Akçamete de (2002, s. 111) benzer bir çalışmayla Akçamete'nin işbirliğine ilişkin bulgularını desteklemiştir. Ancak yapılan bu çalışmada işbirliğine yönelik algıda değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. RAM çalışanları ailelerle işbirliği yapmanın güçlüklerine kısaca değinmişlerdir. Aile işbirliği Akçamete'nin (2002) çalışmasındaki bulguları destekler niteliktedir. Değişen algı ise RAM çalışanlarının sınıf öğretmenleriyle işbirliği yapmak istememesine ilişkindir. Çünkü katılımcıların çoğu değerlendirme sürecinin sınıf ve rehabilitasyon öğretmenleriyle birlikte yürütülmesi gerektiğini düşünmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerle işbirliğine ilişkin elde edilen bu bulgu Akçamete ve Küçüker ve diğerlerinin bulgularıyla örtüşmemektedir.

Kaynaştırma ortamlarına öğrenci yerleştirilirken fiziksel ve öğretimsel düzenlemelerin yapılmasının kaynaştırma öğrencisinin başarısında etkili olan faktörlerdir (Kirk, Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006, s. 76; Lewis ve Doorlag, 1999, s.24-26). Bu tespit okul ya da sınıf içi uyarlamalara yönelik gibi görünse de RAM'ın öğrencileri kaynaştırmaya yönlendirmeden önce okullarla görüşerek, mevcut duruma ilişkin bilgi aldıktan sonra kaynaştırmaya yönlendirme kararı aldığını göstermektedir. Karar alınmadan önce okullardan bilgi alınması Kirk ve diğerleri ve Lewis ve Doorlag'ın bulgularına uygun bir uygulama yapıldığını göstermektedir. Ek olarak Powers (2003, s.57-78) okul idarecilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve diğer personellerin uygulama öncesi kaynaştırmaya hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. RAM'ın kısmi de olsa bu görüşe uygun hareket ettiği görülmektedir.

Değerlendirme sürecinde destek eğitim alması uygun görülen çocuklara okul içi ya da dışında özel eğitim hizmetleri sunulabilmektedir. Okul içi sunulan destek hizmetler arasında kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı yer almaktadır (Batu, 2000, s. 36). Okul dışı destek eğitim hizmetleri arasında ise rehabilitasyon merkezlerinin öğrencilere sağladığı eğitim gösterilmektedir (MEB,2012). Gerek okul içi gerekse okul dışında verilen tüm özel eğitim hizmetlerinin RAM yönlendirmesi akabinde de İlçe Özel Eğitim Kurulu onayıyla yapılmasının hem yönetmeliklere hem Batu'nun görüşleriyle uyuşmaktadır. Ancak birçok yasa ve yönetmelikle süreçlerin işleyişi belirlenmesine rağmen ülkemizde okul içi destek eğitim hizmetlerinin yeterli düzeyde sağlanamadığı görülmektedir (Akdemir-Okta, 2008, s. 48;

Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 103). Katılımcılar da bu kanıyı destekler nitelikte ifadelerde bulunmuşlardır. Destek eğitim kararı verildiğini ancak sonraki süreci takip edemediklerini ve okullarda sürecin Saraç ve Çolakoğlu'nun (2006, s. 13-28) ifade ettiği gibi rehber öğretmenlerin aracılığıyla yürütülmeye çalışıldığı görülmüştür. RAM'ların bu süreçte sadece okulların talepleri halinde destek eğitime ilişkin seminer ya da kurslar vermek olduğu da belirlenmiştir. Avcıoğlu (2012, s. 2015) da RAM ile rehabilitasyon merkezleri ya da okullar arasında gerekli iş birliğinin sağlanamadığını, eş güdümlü bir çalışma yürütülemediğini belirtmiştir. Sonuç olarak yerleştirme ve destek eğitim hizmetlerine ilişkin bulgular yönetmeliklere uygunken, yerleştirme sonrası yaşanan sorunlar alanyazındaki bilgilerle uyuşmaktadır.

Bireylerin RAM raporuyla destek eğitime başlayabilmeleri için hastanelerden en az %20 oranında engele sahip olduğunu kanıtlayan sağlık raporu alması gerekmektedir (DESÖP, 2013, s. 187). Bu sağlık raporları birden çok yetersizliğin bir araya gelmesiyle de oluşturulabilmektedir. Bu durumdaki bireylerin RAM'larda ek yetersizlik kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. RAM raporlarının amacı destek eğitim aracılığıyla bireylerde yetersizlikten kaynaklanan her türlü olumsuzluğu en aza indirmek, bağımsız yaşama ve öz bakım becerilerini geliştirerek topluma uyum sağlamalarını sağlamaktır (DESÖP, 2013, s. 187). Bu amaçla ek yetersizliği bulunan bireylerin sağlık raporları RAM için önemlidir. Çünkü ek yetersizliğe ilişkin çıkarılacak destek eğitim raporunda yetersizlik yüzdesi çok olan alana öncelik verildiği görülmektedir. Örneğin %40 zihin %25 görme yetersizliği raporu olan bir birey için her iki alanda da değerlendirme yapılarak destek eğitim raporu verilmektedir. Ancak amaçlar belirlenirken ağırlığın zihin yetersizliğine verildiği belirlenmiştir.

Sağlık raporunda oranı yüksek olan yetersizlik türüne ilişkin amaçlar daha çok verilirken yetersizlik türlerinin önemsenmesine ilişkin iki farklı bulguya ulaşılmıştır. Ek yetersizliği olan bireylerde hangi yetersizlik türüne önem verileceğine ilişkin ilk bulgu bireyin hayatını hangi yetersizlik daha olumsuz etkiliyorsa yani sağlık raporundaki hangi oran yüksekse ona önem verildiğidir. Diğeri ise oranı ya da türü ne olursa olsun her yetersizliğe önem verildiği ve bu yetersizliklerin etkilerinin en aza indirilmesi gerektiğidir. National Deaf Children Society (2012, s. 2) işitme kaybına ek yetersizliği olan çocuklarda işitmenin diğer yetersizliklerin yanında dikkate alınmaması gibi bir yaklaşımın, diğer yetersizlikleri daha ciddi bulmanın doğru olmadığını, her engele profesyonel bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla açık

şekilde görüleceği gibi RAM'lardan elde edilen ilk bulgu yani sağlık raporundaki engellilik oranı yüksek olanı daha çok önemsemenin National Deaf Children Society'nin görüşleriyle ters düştüğü görülmektedir. İkinci bulgu olan her yetersizliği ciddi şekilde önemseme ise National Deaf Children Society görüşleri ile birbirlerini desteklemektedir.

Ek yetersizliğe sahip bireylerin tek yetersizliğe sahip bireylere göre daha farklı eğitim ihtiyaçları bulunmaktadır. Örneğin sadece işitme ya da sadece görme için hazırlanan programlar işitme-görme yetersizliği olan bir bireyin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalırlar (Şafak, 2013, s. 75). RAM'da ek yetersizliği olan çocukların eğitimine ilişkin hazırlanan raporlar incelendiğinde her yetersizlik türüne ilişkin ayrı değerlendirme ve ayrı amaçlar verildiği görülmektedir. Dolayısıyla Şafak'ın örneğindeki işitme-görme yetersizliği olan bireylere RAM'da iki farklı form kullanılarak hem işitme hem görme raporu hazırlanmaktadır. Ek H, R1'e bakıldığında birden çok yetersizliğe sahip çocuklar için hazırlanan rapor görülmektedir. İşitme, zihin ve bedensel yetersizliklere ilişkin ayrı amaçlar hazırlandığı görülmektedir. Sonuç olarak RAM'ın ek yetersizliğe ilişkin ortaya koyduğu uygulamalar Şafak'ın tespitleriyle örtüşmektedir.

İşitmeye ek zihin, görme, otizm, bedensel yetersizlik ya da çoklu yetersizliklerin RAM'larda benzer değerlendirme süreçlerinden geçtikleri görülmektedir. Daha önce ek yetersizliğe sahip bir bireyin değerlendirilmesinde birden çok değerlendirme formu kullanıldığından bahsedilmişti. Ancak bu değerlendirmelerin işleyişinde iki farklı uygulama görülmüştür. RAM çalışanlarından bazılarının tüm değerlendirmeyi tek başına yaptığı, bazılarının ise ek yetersizlik türüne göre o alanda uzman bir kurum çalışanıyla işbirliği yaptıkları belirlenmiştir. Örnek olarak işitme kaybı ve zihin yetersizliği olan bir çocuğu değerlendirmeye alan işitme engelliler uzmanının zihinsel engelliler alan uzmanıyla birlikte değerlendirme yaptığı görülmüştür. Ancak her iki RAM'da da genel yaklaşım değerlendirmeyi tek kişinin yapması yönündedir. Edwards ve Crocker (2008, s. 52) ek yetersizliği olan çocukların değerlendirmesini farklı alan uzmanların birlikte yapmasının daha güvenilir sonuçlar vereceğini ifade etmektedir. Bu yönüyle birlikte her ne kadar RAM'lardaki genel uygulama değerlendirmeyi tek uzmanın yapması olsa da Edwards ve Crocker'in görüşlerini destekleyen uygulama birçok uzmanın birlikte değerlendirme yapmasıdır**.** Edwards ve Crocker'in görüşleriyle örtüşen uygulamalara sadece işitme-görme kaybı olan bireylerin değerlendirilmesinde

rastlanmaktadır. İşitme-görme kaybı olan bireyler için RAM dışında görme engellilerin eğitimi uzmanı çağrılarak değerlendirmenin işitme engellilerin eğitimi uzmanıyla birlikte yapıldığı görülmektedir.

Çoklu yetersizliğe sahip bireylerin değerlendirilmesi ise oldukça güçtür. Eğitim planı hazırlanırken hangi becerilerin nerede, ne zaman ve kimlerle değerlendirileceğine ilişkin planlama yapmak gerekir (Şafak, 2013, s. 101). RAM'lardan elde edilen bulgular incelendiğinde çoklu engele sahip bireylerin değerlendirmesinde zorluklar yaşandığı görülmüştür. Bu noktada Şafak'ın (2013) görüşleriyle RAM çalışanlarının görüşleri uyuşmaktadır. Ancak Şafak'a göre çoklu engele sahip bireyleri değerlendirme öncesi yapılması gereken planlama genellikle görülmemektedir. Bu açıdan bakıldığında bireyin kendi başvurusuyla formlar üzerinden değerlendirme alınmakta ve aile katılımı sağlanmaktadır. Ancak evden çıkamayacak derecede ağır yetersizliği olan bireyler için Şafak'ın görüşleriyle örtüşen bir değerlendirme yapılmaktadır. Ağır derecede yetersizliği olan bireyler için evde değerlendirme ve değerlendirme öncesi planlamalar yapılmaktadır.

4.1.3. İzleme

Tanılama, yerleştirme, BEP geliştirme ve BEP'in uygulanması aşamasını öğrencideki değişikliklerin ve ilerlemenin izlenmesi aşaması takip eder. Çalışmanın izleme sürecine ilişkin bulgularına bakıldığında görüşmeler sonrası elde edilen çarpıcı bulgulardan biri izlemenin yapılmaması veya okul ya da rehabilitasyonlardan gelen yıllık değerlendirme raporları üzerinden yürütülmeye çalışılmasıdır. İzleme, kaynaştırma veya özel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrencilerle ilgili gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözülmesine yardımcı olmakla beraber farklı okullarda uygulanan benzer programların nasıl işlediği ve yürütüldüğü anlaşılır, hazırlanan programların uygulanabilirliği gözlenebilir (Weishaar, Borsa ve Weishaar, 2007, s. 63). Kısaca izleme özel eğitimin kontrol mekanizması olarak ifade edilebilir. Süreçlerin niteliğini, işleyişini, olumlu ya da olumsuz yönlerini kontrol etmeyi sağlayan bu sürecin amacına uygun şekilde yapılmadığı görülmektedir.

Çalışmada izlemenin kendi yetkilerinde olmadığını savunan ya da belgeler üzerinden yapılmasını yeterli gören katılımcılar bulunmaktadır. MEB'e (2013, m.13) göre bireylerin gelişimlerinin izlenmesi; önerilen özel eğitim hizmetlerinin uygunluğunun ve BEP'te yer alan amaçların gerçekleşme düzeyi bakımından

değerlendirilerek her yıl eğitim planlarının yenilenmesi yoluyla yürütülür. Ancak yıllık raporlar üzerinden izleme yapılması çocukların gelişimleri ve özel eğitim sürecinin işlevsel şekilde yürütülebilmesi için yeterli olmadığını savunan katılımcılar da bulunmaktadır. Sonuç olarak izlemenin kendi yetkilerinde olmadığını düşünen RAM çalışanlarının yönetmeliklerin aksine bir uygulama yaptığı görülmektedir. İzleme sürecinin yıllık değerlendirme raporları üzerinden yürütüldüğü savunan çalışanların ise yönetmeliklere uygun bir uygulama yaptıkları görülmekle birlikte, belge kontrolünün yönetmeliklere uygun olsa da yeterli olmadığını savunan RAM çalışanları da bulunmaktadır. Okulların talepleri doğrultusunda çalışanların okulları ziyaret ettiği ancak bu ziyaretlerin sayısını kendilerinin dahi yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Akkoyun'un (2007, s. 127) Batı Karadeniz bölgesinde yaptığı araştırmada da belgeler üzerinden izleme yapılmasını yeterli bulmayan katılımcıların olduğunu tespit etmiştir. Özetle farklı bölgelerde ve RAM'larda olsa dahi izleme sürecini yeterli bulmayan birçok RAM çalışanı olduğu görülmektedir.

Hendricks, Thoma ve Boyd (2010, s. 206) ise özel eğitim sürecindeki çocukların gelişimlerinin yılda en az dört defa eğitim planına uygun amaçlardan yola çıkarak izlenmesi ve kayıt edilmesini önermiştir. Bu kayıtların ise ilgili kişilerle paylaşılıp tartışılmasının faydalı olacağını ifade etmiştir. RAM'ın yürüttüğü izleme süreci incelendiğinde genellikle yılda bir defa okulların talebi doğrultusunda ise birden çok izleme yapıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencileri izlemelere ilişkin kayıtların RAM personeline iletildiği ancak bu kayıtlar üzerinde herhangi bir tartışma yapılmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla RAM'ın yürüttüğü izleme politikasıyla Hendricks ve diğerlerinin önerileri uyuşmamaktadır.

Güven ve Balat (2006, s. 103) yaptıkları araştırmada RAM'ların eğitim sürecini sistemli olarak takip etmediği ve öğretmenlerin ise RAM çalışanlarıyla iyi iletişim kurulamadığından şikâyetçi oldukları belirtilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında yukarı da bahsedildiği gibi izlemenin yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar olmakla beraber farklı görüşler de elde edilmiştir. Bazı katılımcılar izleme sürecini okulların takip etmesi önerisinde bulunurken bazı katılımcılar ise Güven ve Balat'ın bulgularının aksine öğretmenlerin ilgisiz ve önyargılı olduklarını düşünmektedirler. Bu noktada elde edilen önerilere bakıldığında ise okul idarecilerinin, öğretmenlerinin, öğrencilerin ve ailelerin bakış açılarının doğru bilgilendirmeler yoluyla değiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Her okulda bir özel eğitimcinin bulunmasının

da izleme sürecini kolaylaştıracağı ve RAM'la iletişimi sağlayacağı önerisi de dikkat çekicidir. Gezici özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim hizmetini okuldan okula gezerek ya da evde eğitim alması gereken bireylere ulaşarak verir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2008). Bu tanımla örtüşen dikkat çekici bir diğer öneri ise izleme sürecini gezici öğretmenlerin yürütmesi yönündedir. Gezici öğretmenlerin RAM, aile ve öğretmenler arasındaki işbirliğini sağlayabileceği düşünülmektedir.

BEP, özel eğitim hizmetlerinden yararlanacak çocuğun hangi amaçlarla, ne kadar süreyle, nerede, ne zaman ve kimler tarafından uygulanacak bir plandır (Kargın, 2007, s. 2). Bu tanım aracılığıyla RAM'ın BEP'lere olan katkısı tartışıldığında iki farklı bulgu saptanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu RAM'da hazırlanan değerlendirme raporlarının BEP'in ön hazırlığı ve BEP ekibine verilen ipuçları olduğunu ifade etmektedir. Değerlendirme raporlarında amaçlar ve bu amaçların çalışılma süresi yer almaktadır. "Ek L, R4'de Odunpazarı RAM'dan çıkarılan işitme kayıplı bir birey için değerlendirme raporuna ilişkin örnek gösterilmektedir. Raporda dil eğitimi, işitme eğitimi, matematik, okuma-yazma-anlama ve sosyal iletişime ilişkin amaçlar yer almaktadır." Dolayısıyla değerlendirme raporlarının BEP'e ön hazırlık olduğu düşüncesi Kargın'ın tanımıyla örtüşmektedir. Ancak sayıları az da olsa bazı RAM çalışanları değerlendirme raporlarını BEP şeklinde nitelendirmiştir. Bu bakış açısı Kargın'ın tanımıyla örtüşmemekle birlikte süreçlerin karşılaştırılması bölümünde detaylı olarak tartışılacaktır.

Çalışmada RAM personelinin bakış açısıyla BEP'i hazırlaması gerekenlere ve uygulayacak öğretmenlere ilişkin bulgular da elde edilmiştir. Güzel (2014, s. 1-76) yaptığı araştırmada öğretmenlerin BEP hazırlama yeterliliklerinin olmadığını ve BEP'in doğru ve uygun bir şekilde yapılmadığını belirtmiştir. RAM çalışanları ise BEP'lerin nitelikli şekilde hazırlanmadığını, öğretmenlerin internet ortamından hazır formları indirerek BEP gibi kullandıklarını ve öğretmenlerin BEP'i "prosedür ya da angarya" olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile Güzel'in elde ettiği bulgular karşılaştırıldığında tutarlı ve birbirlerini destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır.

Eratay ve Öztürk (2010, s. 145-159) öğretmenlerin BEP hazırlayacak kadar bilgi sahibi olmadığını, BEP'e ilişkin ilgili kurum ve kuruluşlardan destek talebinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Eratay ve Öztürk'ün bulgularını destekleyici nitelikte benzer bir bulgu bu çalışmada da elde edilmiştir. Okulların talep etmeleri halinde RAM

çalışanlarının BEP'e ilişkin seminerler ya da bilgilendirme toplantıları düzenledikleri belirlenmiştir. Ancak bu bilgilendirmelerin tüm öğretmenlere yapılması gerektiğini, bu eğitimcilerin ciddiyetini arttırmaya yönelik önlemlere ihtiyaç duyulduğunu da eklemişlerdir.

Bu çalışmanın bulguları ışığında tüm özel eğitim hizmetlerinin varması gereken sonuca ulaşıp ulaşmadığını değerlendiren bir mekanizma olarak "izleme süreci"nin amacına uygun yapılmadığı, doğru ve donanımlı personel tarafından denetlenmediği, denetim yapısındaki personelin arasında kurumsal iletişimin etkili şekilde kurulamadığı, BEP sürecinin etkin şekilde uygulanamadığı söylenebilir. Dolayısıyla tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin birbirine yığışımlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

4.1.4. Süreçlerin karşılaştırılması

Bu bölümde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin RAM çalışanlarının farklı bakış açıları, sorunların kaynakları ve Tepebaşı ile Odunpazarı RAM arasındaki dikkat çeken farklılıklar tartışılmıştır.

RAM süreçlerine ilişkin katılımcılarla yapılan görüşmelerde dikkat çeken farklılıklardan biri bazı terimlerin birbirini yerine kullanıldığıdır. Genel olarak dikkat çeken ise katılımcıların değerlendirme, eğitsel tanılama ve eğitsel değerlendirme kavramlarını aynı anlamda kullanılmasıdır. Bu süreçler birbiriyle iç içe geçmiş olması nedeniyle bu durum normal görünmektedir. Bu araştırmadaki bakış açısıyla "değerlendirme", süreçlerin tümünü kapsamaktadır. Tıbbi tanı sonrası yapılan ilk ve kaba değerlendirme ise eğitsel değerlendirme ve eğitsel tanılama olarak nitelendirilmiştir.

Genel bir bakış açısıyla incelendiğinde her sürece ilişkin en temel sorunun işbirliğinden yoksunluk ya da iletişim problemleri olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Korucu' ya (2005, s. 74-77) göre RAM, MEB ve okullar arasında özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin işbirliği eksikliği ve iletişim problemleri bulunmaktadır. Dolayısıyla her iki çalışma RAM süreçlerinde kişi ya da kurumlarla işbirliği eksikliği olduğuna işaret etmektedir. Korucu'nun (2005) çalışmasını yürüttüğü tarih göz önüne alınırsa aradan geçen bu kadar yıla rağmen işbirliğine ilişkin benzer sorunların hala yaşanıyor olması dikkat çekicidir.

RAM süreçleri katılımcıların bakış açısıyla incelendiğinde bazı görüş ayrılıkların olduğu tespit edilmiştir. Örnek olarak ailelerin yerleştirme başta olmak üzere tüm süreçlerde yetkileri tartışmalıdır. Yanık (2016, s. 114) RAM'ların yerleştirme sürecinde destek eğitime yönlendirmeye göre daha az yetkisi olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada yerleştirmeye ilişkin bazı katılımcılar RAM'ın verdiği kararın dışına çıkılmaması gerektiğini savunurken ailenin sorumluluğu üstlenmesi halinde son karar merci olmasının doğru olduğunu belirtmektedir. RAM kararının değiştirilmemesini savunan katılımcılar ailelerin rehabilitasyonlardan ya da dış unsurlardan yanlış bilgi alabildiklerini veya rehabilitasyonların maddi çıkarları doğrultusunda talepte bulunabildiklerini ifade etmişlerdir.

Bir başka görüş ayrılığı ise personel yeterliliğine ilişkindir. Bazı katılımcılar izleme ve değerlendirme sürecinin daha verimli hale getirilmesi için RAM'daki uzman sayısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşe katılmayan çalışanlar ise RAM'daki norm kadroların arttırıldığını ve izleme sürecinin gerçekleştirilmeme sebebinin yetersiz uzman sayısı olmadığını ifade etmişlerdir. Tiryakioğlu'nun (2009, s. 41) araştırma sonuçlarında da personel yetersizliğine değindiği görülmektedir. Bazı katılımcılar Tiryakioğlu'nun bulgularına benzer ifadeler kullansa da bu görüşe katılmayanların sayısı da oldukça fazladır. Dolayısıyla personel yeterliliğine ilişkin net bir yargıya varmak zordur.

Dikkat çekici bulgulardan biri de değerlendirme sonrası hazırlanan RAM raporlarının bazı çalışanlar tarafından BEP olarak ifade edilmesidir. Bu ifade katılımcıların genelinde görülmese de bazı katılımcıların BEP'in, çıkardıkları rapor olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu görüşe katılmayan uzmanların genel algısı ise BEP'in RAM raporu dikkate alınarak hazırlanması gereken çok daha detaylı bir eğitim planı olduğudur.

BEP'in nasıl hazırlanması gerektiğine ilişkin katılımcıların geneli öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesinin uygun olduğunu, idareciler tarafından ise bu sürecin kontrol edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak BEP'in içeriğine ya da uygulanış şekline ilişkin bakış açılarını yansıtmamışlardır. Sadece bir katılımcı BEP'in içerik ve uygulanışına yönelik dikkat çeken görüş bildirmiştir. Katılımcı BEP'in uzun dönemli amaçlar edinmesinin yanında günlük değişikliklere açık olması gerektiğini belirtmiştir. Daha açık şekilde ifade edilecek olursa öğrencinin günlük olarak yapmak istediği çalışmanın göz önünde bulundurulmasını önermiştir. Öğrencinin yapmak istediği

aktiviteye BEP'te çalışılması planlanan basamağın entegre edilmesinin daha olumlu faydalar sağlayacağını düşünmektedir. Bu yöntemle çalışmanın ise sürekli tekrarlanması gerektiğini düşünmektedir. BEP'in yıllık ya da dönemlik hazırlanan eğitim planları (Ritter-Cantesanu, 2014, s. 142) olduğu düşünüldüğünde katılımcının görüşü Ritter-Cantesanu'nun ifadeleriyle ters düşmemektedir. Ancak uygulamaya yönelik farklı bir bakış açısına sahip olduğu açıkça ifade edilebilir.

Katılımcılardan bir kaçı RAM'da çalışacak uzmanın tecrübeli olması gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşü savunan katılımcılar RAM çalışanlarının tecrübesiz olmasının değerlendirme sürecinde sorunlara neden olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılar lisans eğitimini yeni tamamlamış eğitimcilerin RAM'a atanmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konudaki en iddialı ifadeyi kullanan katılımcılardan biri beş yıl alanda çalışmayan öğretmenin RAM'a atanmaması gerektiğini dile getirmiştir. Özel eğitimin de birleştirilmesinin ardından alan fark etmeksizin her çalışanın tüm engel gruplarında değerlendirmeye girdiği belirten katılımcılar tecrübeli eğitimci olmanın artık daha önemli olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılardan bazıları ise işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesinde işaret diline ihtiyaç duyabildiklerini belirtmiştir. İleri yaşlarda, cihazı kullanmayı reddeden bireylerin de değerlendirmeye gelebildiklerini ve bu değerlendirmelerde çeşitli sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorunların başında işitme engellilerin eğitimi alanında çalışan uzmanların dahi işaret dili bilmemesi geldiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin katılımcıların önerileri RAM çalışanlarının işaret diline en azından değerlendirme yapabilecek kadar yetkin hale gelmeleri gerektiğidir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği iki kurum arasındaki farklar incelendiğinde ise göze çarpan bazı noktalar bulunmaktadır. İlk göze çarpan farklılık RAM'ların fiziksel yapıları ve konumlarıdır. Yurtseven (2004, s. 95) yaptığı araştırmada kurumların fiziksel yapılarının değerlendirme için yeterli olmadığını tespit etmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte her iki RAM'da değerlendirme için özel hazırlanmış bir ortam olmamakla birlikte Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'ın daha uygun bir yere konumlandırıldığı söylenebilir. Tepebaşı RAM'a göre daha sakin, sessiz ve merkezi bir mevkide olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Tepebaşı RAM gerek şehir merkezine uzaklığı gerekse askeri hava limanının bitişiğine konumlanmış olmasıyla oldukça elverişsiz şartlara sahiptir. Sürekli olarak uçak gürültüsünün duyulması nedeniyle RAM çalışanları değerlendirmelerin olumsuz etkilendiğinden şikâyetçi oldukları

görülmektedir. Değerlendirmelerin de yapıldığı çalışanların odalarına ilişkin farklılıklar da göze çarpmaktadır. Odunpazarı RAM'da genelde tek kişilik odalar mevcutken Tepebaşı'nda iki ya da üç kişilik odalar mevcuttur. Dolayısıyla değerlendirmeler sırasında odaya giren çıkan kişilerin olabildiği ya da aynı anda birden çok bireyin değerlendirildiği görülmektedir. Günlükler incelendiğinde ise fiziksel yapı ve konuma ilişkin sorunlar "Tepebaşı RAM'ın askeri hava alanının bitişiğinde olması", "Sürekli savaş uçakları geçiyor ve konuşmalar anlaşılmıyor" ve "Buradaki odalarda birden fazla personel var. Odunpazarı'nda ise genellikle odalar tek kişilikti" şeklinde de desteklenmektedir (G.24, s.7). Ayrıca katılımcılar şehir merkezine olan uzaklığı nedeniyle de ailelerin ulaşım sorunu yaşadığını belirtmişlerdir.

İki RAM karşılaştırıldığında tartışmaya değer bir diğer bulgu ise yabancı uyruklu çocukların değerlendirilmesine ilişkindir. Komşu ülkelerde yaşanan iç savaş nedeniyle ülkemizde misafir olan yabancı uyruklu özellikle Arap kökenli çocukların da değerlendirmelere alındığı belirtilmiştir. Ancak bu değerlendirmelerde dil problemiyle karşılaşılmaktadır. Çünkü RAM çalışanları Arapça bilmediklerini belirtmişlerdir. Odunpazarı RAM'da Arapça bilen bir uzman olması nedeniyle yabancı uyruklu çocukların değerlendirme sürecinin daha kolay gerçekleştirildiği görülürken Tepebaşı RAM'da böyle bir avantajın olmadığı ve bu tarz bireyler değerlendirmeye geldiğinde sorun yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirme sürecinde kültürel yapının çok önemli olduğu ve öğrencilerin ana dilde değerlendirmeye tabi tutulduklarında daha doğru sonuçlara ulaşılabileceği söylenebilir.

Bal (2011, s. 13) gerçekleştirdiği çalışmada tüm RAM süreçlerinde yükseköğretim kurumlarıyla herhangi bir iletişimin olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmada da bazı katılımcılar üniversitelerle işbirliği olmadığını, RAM sürecinin niteliğini arttırılmasına ilişkin çalışmalar yapılmasını önermişlerdir. Kısaca Bal'ın üniversiteler ve RAM arasındaki kopukluğun devam ettiği ve RAM süreçlerinin iyileştirilmesi için yükseköğretim kurumlarının desteğinin beklendiği görülmektedir.

Her iki RAM'da da yaşanan sorunların kaynaklarının neler olduğu incelenmiştir. Sorunların kaynağına yönelik genel tutumun ise ülkemizde özel eğitimin geçmişten bugüne ilerlemeler kaydettiği ancak bu ilerlemenin istenen düzeyde olmadığıdır. Ek olarak bazı katılımcılar RAM'lara önem verilmediğini bu sorunların yıllardır olduğunu ancak üretilen çözümlerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

RAM'larda yürütülen araştırmaların az olması nedeniyle tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin kaynak bulmak güçtür. Süreçlerin karşılaştırılmasına yönelik tartışma genellikle çalışmadan elde edilen farklı bulgular birbiriyle kıyaslanarak yapılmıştır.

4.2. Sonuç

Bu çalışmada işitme kayıplı çocukların RAM'larda yaşadıkları tanı, değerlendirme ve izleme süreçleri yapılan incelenmiştir. Eskişehir ilindeki RAM'larda işitme kayıplı çocuklara yönelik süreçlerde görev alan tüm personellerden görüş alınarak süreçler analiz edilmiştir. Süreçlerin işleyişine, olumlu-olumsuz yönlerine ve süreçlerin niteliğinin arttırılmasına ilişkin RAM çalışanları görüşlerini paylaşmıştır.

RAM çalışanlarının değerlendirme sürecini tanıdan izlemeye kadar tüm süreçleri kapsayan devamlı bir basamak olarak gördükleri belirlenmiştir. Değerlendirmenin tanımını yapan katılımcılar tanı, yönlendirme, yerleştirme, izleme gibi her basamakta değerlendirme yapıldığını ve bu değerlendirmelerle özel eğitim sürecinin devamlılığının sağlandığını belirtmişlerdir.

Değerlendirme başta olmak üzere RAM'larda yaşanan her süreçte bazı sorunlar yaşandığı görülmüştür. Bu sorunların en temel olanları arasında kaba değerlendirme formlarındaki içeriğin yetersiz olması, formlardaki modüllere uygun materyallerin temin edilememesi, değerlendirmeye uygun ortamların sağlanamaması, yönetmeliklere uygun izlemeye yapılmaması gösterilebilir. Bu temel sorunlara ek olarak ise aile ve değerlendirmeye gelen öğrencilerle yaşanan iletişim problemleri, rehabilitasyon ya da okullarla işbirliğinin olmadığı, kaynaştırmaya yönelik olumsuz bakış açısı, RAM'ın izleme için maddi kaynaklarının yetersiz olduğu da görülmektedir.

RAM süreçlerinde yaşanan tüm bu sorunlara çalışanlar çözüm önerileri de üretmiştir. Bu öneriler ise kısaca formların MEB tarafından güncellenmesi, üniversitelerle işbirliği yapılması, milli eğitim müdürlüklerinin materyal temin etmesi, RAM'ların değerlendirmelere uygun fiziksel koşullarla inşa edilmesi, RAM'ın yetkilerinin arttırılması, alanda çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, gezici öğretmenlerin RAM izleme süreçlerinde aktif görev alması ve RAM çalışanlarına ulaşım hizmeti sağlanması şeklinde sıralanabilir.

Sonuç olarak RAM'ların mevcut işleyişinde birçok sorun ve bu sorunların çözümlerine ilişkin başta RAM çalışanlarına ait olmak üzere birçok öneri

bulunmaktadır. Bu çalışmada, söz edilen önerilerin dikkate alınarak hali hazırdaki sistemde köklü değişiklikler yapılması ya da yeni bir sistem oluşturularak uygulamaya konması gerekliliği ortaya konmuştur.

4.3. Sınırlılıklar

Katılımcılar arasında iki defa işitme kayıplı çocukların değerlendirmesine giren çalışanlar bulunmaktadır. Özel eğitimin tek çatı altında toplanması nedeniyle alan mezuniyeti dikkate alınmamıştır. Ancak bu katılımcılar işitme kayıplı çocuklar hakkında yeterli donanıma sahip olmadıklarını vurgulayarak görüşlerini kısa cevaplarla belirtmişlerdir.

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde ses kaydı alındığından bazı katılımcıların sorulara sınırlı cevaplar verdiği gözlenmiştir. Özellikle sorunların kaynaklarına ilişkin çekimser kaldıkları ve açık cevaplar vermekten kaçtıkları görülmüştür.

Özel eğitimin tek çatı altında birleştirilmesiyle tüm RAM çalışanları işitme kayıplı bireyleri değerlendirmeye başlamıştır. Dolayısıyla zihin engelliler öğretmenliği alan mezunu olan çalışanların işitmeye yönelik sorularda yanlış cevap verme korkusuyla kısa cevaplar vermesi sınırlılıktır.

Görüşmeler için katılımcılardan randevu günü ve saati alınmış ve günde iki görüşmeden fazla yapılmaması kararlaştırılmıştır. Ancak katılımcılardan bazılarının iş yoğunluğu nedeniyle bir defaya mahsus aynı gün içerisinde üç görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların aceleci davrandığı görülmüştür.

Görüşmelerden birinde odaya çok kısa aralıklarla giren çıkan çalışanların olması nedeniyle katılımcının dikkati dağılmıştır. Birinci soruyu cevaplarken kaydı durdurarak görüşmeyi ertelemiştir. Sonraki gün görüşme birinci dakika dolmadan yarım kaldığı için ilk soruyla yeniden başlanmıştır.

Tam olarak araştırmanın sınırlılığı sayılmasa da önemli bir nokta araştırmaya katılan kişilerin bir devlet kurumunda çalışıyor olmalarıdır. Her ne kadar bilgilendirilmiş onam ile gizlilik garanti altına alınmış, gönüllü katılım formu ile gönüllülük sağlanmış olsa da katılımcılarda görüşme sırasında aktardıklarının daha sonra kendileri için bir sorun teşkil edebileceği düşüncesi belirmiş olabilir. Bu da verilerin doğruluğunu olmasa da derinliğini olumsuz etkilemiş olabilir.

4.4. Öneriler

İşitme kayıplı çocukların RAM süreçlerine ilişkin katılımcılardan öneriler alınmıştır. Alınan öneriler bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinden sunulurken bu bölümde araştırmacının önerileri sunulacaktır.

4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- RAM çalışanları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve okullarla işbirliğini yetersiz görmektedirler. İdareciler ya da çalışanlardan oluşan bir temsilci grubu ile aylık toplantılar düzenlenerek iletişimin sürekliliği sağlanabilir.
- Değerlendirme formlarının içerik yönünden zenginleştirilmesi için bakanlık, üniversite, RAM ve özel eğitim kurumlarının birlikte çalıştığı bir proje gerçekleştirilebilir. Aynı projede RAM'lara yönelik standart bir materyal kümesi oluşturulabilir.
- İzleme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için her RAM'a gezici öğretmen ataması yapılarak bu öğretmenlere ulaşım imkanı sağlanabilir.
- İzleme sürecinde denetim mekanizmasının çalışmasını aksatan nedenlerden biri olarak RAM personeli ve öğretmenler arasındaki kurumsal iletişim eksikliği dikkat çekmiştir. Buna yönelik olarak web tabanlı bir iletişim ağı kurulabilir.
- Özel eğitim tek çatı altından birleşmesine rağmen değerlendirmelerde alan mezuniyetine öncelik verilemeye devam edilebilir. Her çalışanın girmesi gerektiği durumlar için ise RAM çalışanlarına engel gruplarının değerlendirilmesi adına detaylı bir bilgilendirme yapılabilir.
- Ailelerin yerleştirme kararına ilişkin yetkileri kısıtlanabilir. RAM ile aile görüşü dengeli şekilde değerlendirilebilir. Diğer bir yol karar sürecinde yer alan ailelerin çocuklarının yetersizliğinin doğası ve eğitimsel seçenekler konusunda ciddi aile eğitiminden geçirilmeleridir. Ancak bu şekilde verdikleri kararların doğruluğu sağlanabilir.
- Değerlendirmelerin yılda bir defa yapılması olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Değerlendirme sıklığı ve süresinin arttırmak adına rapor süreleri kısaltılabilir.

- RAM ve hastane işbirliğini sağlayacak bir komisyon oluşturulması önerilebilir.
- RAM personeli BEP hazırlama konusunda öğretmenlerden daha yetkin görünmektedir. Özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlama ve sürecin işleyişini takip etme sorumluluğu RAM'lara verilebilir.

4.4.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- İleriki araştırmalarda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerine ek olarak yönlendirme ve yerleştirme süreçleri de detaylı şekilde incelenebilir.
- Bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Kapsamlı ve araştırmacının da içinde olduğu vaka çalışmaları planlanarak konunun ayrıntılarına inilebilir, aynı zamanda katılımcıların çekimserliğinden kaynaklanan bilgi eksiklikleri giderilebilir.
- Benzer bir çalışma Türkiye genelinde yapılarak işitme kayıplı çocukların RAM süreçleri hakkında bütüncül bir bakış açısına ulaşılabilir.
- Aynı çalışmanın diğer tüm yetersizlik gruplarında da tekrarlanarak tüm alanlarda RAM'a ilişkin bilgiler sağlanabilir. Yapılan bu çalışmalar birleştirilip RAM süreçlerine ve sorunlara ilişkin somut adımlar atılabilir.
- Bu araştırmada ortaya konan sorunlara yönelik olarak bir eylem planı geliştirilerek, sorunlarına çözümüne ilişkin bir eylem araştırması planlanabilir.
- Olası araştırmaların paydaşları olarak sadece üniversiteler değil, MEB ilgili kurumları, Sağlık Bakanlığı ve ilgili sivil toplum kuruluşları düşünülebilir.

KAYNAKÇA

Akar, H. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Durum çalışması* içinde (s. 111-151). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akçin, N. (2014). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. (3. Baskı). Vuran, S. (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 323-361). Ankara: Maya Akademi.

Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Akkoyun A.K. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri (Batı Karadeniz Bölgesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

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

Antia, S.D., Kreimeyer, K.H. and Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. *The Oxford handbook of deaf studies, language and education,* 2, 72-92.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ataman, A. (2013). Özel eğitimin anlamı ve amaçları. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* içinde. (s. 1-19). Ankara: Vize Yayıncılık.

Avcı, N. ve Bal, S. (1999). Okul öncesi dönemdeki engelli çocukların normal okul öncesi eğitim kurumlarında entegrasyonu. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 22–27.

Avcıoğlu, H. (2013). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim (7. Baskı). İ. H. Diken (Ed.), *İşitme yetersizliği olan öğrenciler* içinde (s. 169-213). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, B. ve Şahin, R. (2002). Kaynaştırma programının uygulandığı okullardaki uygulamalarla özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin karşılaştırılması. *11. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri,* Konya: Selçuk Üniversitesi, s. 145.

Bal, E. (2011). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.

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.

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

Batu, E. S. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Belgin, E. (2015). Odyolojinin dünü, bugünü, yarını. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji* içinde (s. 1-3). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Bigge, J.L., Stump C.S., Spagna M.E., Silberman R.K. (1999). *Curriculum, assesment, and instruction for students disabilities.* New York: Wadsworth Publishing Company.

Birkan, B. (2005). Erken özel eğitim hizmetleri ve özel gereksinimi olan çocukların farkına varılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 13-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bogdan, R. and Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bolat, H. ve Genç, O.G.A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: tarihçesi ve prensipleri. *Türkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics, 5* (2), 11-14.

Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersizlik tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

California Deparment of Education, (2000). *Programs for Deaf and Hard of Hearing Students: Guidelines for Quality Standards*. Sacramento.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 115-121.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2007). *Özel Eğitime Giriş* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A. (2013). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim (7. Baskı). İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 3-28). Ankara: Pegem Akademi.

Ceyhan, E., Akdoğan, R. ve Bozkurt, F. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. Ankara: Provizyon Prodüksiyon.

Childress, D.C. (2004). Special instruction and natural environments: Best practices in early intervention. *Infant and Young Children, 17* (2), 162-170.

Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, W.J. (2005). *Educational research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.

Creswell, J. (1998). *Qualitative ınquiry and research design: Choosing among five traditions.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication

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

Dillon, H. (2001). *Hearing aids*. Turramurra: Boomerang Press.

Edwards L. and Crocker S. (2008). *Psychological processes in deaf children with complex needs an evidence-based practical guide*. London: Jessica Kingsley Publishers

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

Eratay, C.Ç. ve Öztürk, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 145-159.

Erbek, S. (2015). İşitsel uyarılmış beyin sapı cevapları (abr) klinik kullanım. E. Belgin (Ed.), *Temel odyoloji* içinde (s. 145-152). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Eripek, S. (1996). *Zihinsel engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri "özel eğitim"* İstanbul: YA-PA Yayınları.

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

Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.

Frankel, R.M. and Devers, K.J. (2000). Study design in qualitative research: Developing questions and assessing resource needs. *Education for health,* 13 (2), 251-261.

Friend, M. (2006). *Special education. Contemporary perspectives for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.

Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.

Girgin, C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1531.

Girgin, C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 15-28.

Güneş, H. (2001). *Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde özürlü çocuklara yönelik hizmetler ve Türkiye'de özel eğitim hizmetleri yasal düzenlemeler*. Ankara: Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliğine sahip çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 253-288). Ankara: Maya Akademi.

Gürgür, H. (2015). TUBİTAK araştırma projesi gelişme raporu. Yayımlanmamış bilimsel rapor.

Gürsel, O. (2013). Özel eğitimde değerlendirme (7.Baskı). İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 31-58). Ankara: Pegem.

Gürsel, O. (2008). Özel gereksinimi olan çocukları değerlendirme. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 93-110). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1824.

Gürsel, O. ve Vuran, S. (2015). İlköğretimde kaynaştırma. İ. H. Diken (Ed.), *Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme* içinde (s. 194-230). Ankara: Pegem Akademi.

Güven, Y. ve Balat, G.U. (2006). Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler Ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.

Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği*). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Hallahan, D.P. and Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional Learners: Introduction to special education* (9th ed.). New York: Pearson/Allyn and Bacon.

Hendricks, Thoma and Boyd, 2010. Goal ımplementation and evulation. In *Getting the mpst out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* (s. 191-228). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Heward, W.L. and Orlansky, M.D. (1992). *Exceptional children* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

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

Joint Committee on Infant Hearing, (2007). Position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervation programs. *The American Academy of Pediatrics*, 120 (4), 898-921. doi: 10.1542/peeds.2007-2333

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

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 8 (1), 1-13.

Kargın, T. (2013). Özel eğitimde değerlendirme (7.Baskı). İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 59-88). Ankara: Pegem Akademi.

Kauffman, J. M. and Landrum, T. J. (2015). *Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri* (Çev. Ed. S. Kaner). Ankara: Nobel.

Kemaloğlu, Y. K. (2015). Yenidoğan işitme taramaları. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji* içinde (s. 191-217). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 756.

Kırcaali-İftar, G. (2015). Zihin engellilerin değerlendirilmesi (5. Baskı). Sucuoğlu, B. (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 178-201). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kirk, S., Gallagher, J.J., Coleman, M.R., Anastasiow, N. (2000). *Educating exceptional children* (12th edition). New York: Houghton Mifflin harcourt Publishing.

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

Küçüker, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 1 (1), 101-113.

Laverty, J. R. (2007). *A study of the prereferral intervention process ın pennsylvanıa following the rescinding of the ınstructional support team mandate*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: Indıana University.

Lewis, R.B. and Doorlag, D.H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Columbus, Ohio: Prentice Hall.

Lorraine, M.O. (2009). *Inclusion strategies for young children: A resource guide for teachers, child care, providers and parents* (2nd ed.). California: Corwin

Luckner, J.L. and Friend, M. (2011). Students with deafness and hearing loss. M. Friend (Ed.). In *Contemporary perspectives for school professionals* (s. 328-365). Boston, MA: Pearson Education.

Maanum, J.L. (2004). *The general educator's guide to special education: A resource handbook for all who teach students with special needs* (2nd ed.). Minnetonka: Peytral Publications.

Magnuson, M. (2000). Infants with congenital deafness: On the importance of early sign language acquisition. *American Annals of the Deaf*, 145, 6-14.

Mahoney, P.G. (2009). The development of securities law in the United States. *Journal of Accounting Research*, 47 (2), 325-347.

Mastropieri, A.M. and Scruggs, E.T. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed.). New Jersey: Merril Prentice Hall.

McLoughin, A.S. and Lewis, B.R. (2005). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi* (Çev: F, Gencer). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

McLoughlin J.A. and Lewis R.B. (2008). *Assesing students with special needs* (7th ed.). New Jersey: Merril Prentice Hall.

McMillan, J.H. (2004) E*ducational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). USA: Pearson.

Miles, S. and Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?. *International journal of ınclusive education*, 14 (1), 1-15.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi.* Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). *Stratejik plan*. http://orgm.meb.gov.tr/ (Erişim tarihi: 26.06.2015)

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016). http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/kurum.asp (Erişim tarihi: 29.11.2016)

National Deaf Children Society (2012). *İnformation for families: Deaf cihildren with additional needs*. London.

Johnson, B. and Chrıstensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. F. Zayimoğlu-Öztürk). Ankara: Eğiten Kitap.

Odendahl, N.V. (2011). *Testwise Understanding Educational Assessment. Volume 1*. Lanham, M.D: Rowman ve Littlefield Education.

Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu H. (2008). Rehberlik araştırma müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (1), 189-206.

Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2013). Özel eğitim uygulamaları, eğitim programları ve genel eğitimin desteklenmesi. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Ed.), *Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi (DESÖP*) içinde (s. 75-118). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Özgüven, İ.E. (2004). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Öztürk B. 2015. ASSR (Auditory Steady-State Response). E. Belgin (Ed.), *Temel odyoloji* içinde (s. 165-187). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2002). *Türkiye özürlüler araştırması*. Ankara.

Özyürek, M. (2006). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation* (3th ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.

Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (1), 57-78.

S.B. Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (2011). Yenidoğan tarama programları. VI. Ulusal Ana Çocuk Sağlığı Kongresi'nde sunulan bildiri. Antalya: Maritim Pine Resort Hotel.

Salend, S.J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective Pratices for All Student* (5th ed.). New Jersey: Merril Prentice Hall.

Salend, S.J. (1994). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classroms* (3th ed.). New Jersey: Merril Prentice Hall.

Salvia, J., Ysseldyke, J. and Bolt, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education* (2nd ed.). Belmond: Cengage Learning.

Saymaz, E. B. (2008). Otizmde duygu algılama ve ifade etme: Bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15* (1), 32-36.

Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snell, M.E., Spreat, S., Tasse, M.J., Thompson, J.R., Verdugo-Alonso, M.A., Wehmeyer, M.L., Yeager, M.H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Smith, T.E.C., Polloway, E., Patton, J.R., Dowdy, C.A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Pearson.

Schick, B., Skalick, A., Edwards, T., Kushalnagar, P., Topolski, T., Patrick, D. (2012). School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18, 1-15.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları.* Ankara: Ekinoks.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

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

Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Şahlı, S. (2015). Erken tanı ve erken müdahale. Belgin, E. (Ed.), *Temel odyoloji* içinde (s. 219-229). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

Thoma, C.A., Saddler, S., Purvis, B., Scott, L.A. (2010). Essential of the student directed IEP process. C.A. Thoma and P. Wehman (Eds.), In *Getting the mpst out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* (s. 1-23). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Tike-Bafra, L. ve Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 9 (4), 1933-1972.

Tiryakioğlu, Ö. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Tuncer, T. (2014). Görme yetersizliği olan çocuklar (3. Baskı). Vuran, S. (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 289-320). Ankara: Maya Akademi.

Turan, Z. (2003). Çocukların işitme sorunlarının değerlendirilmesi. Tüfekçioğlu, U. (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan öğrencilerin eğitimi* içinde (s. 47-74). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, U. (2002). İşitme yetersizlikleri. Eripek, S. (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 112-131). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2012). *Sağlık araştırması*. Ankara.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (1982), 'Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler', Üçüncü Bölüm, Madde 42.

Türkiye İstatistik Kurumu Temel İstatistikler, 2014. https://biruni.tuik.gov.tr/gosterge/?locale=tr (Erişim tarihi: 12.12.2015)

Tveit, S. (2009). Educational assessment in Norway - A time of change. C. Wyatt-Smith and J.J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* içinde (s. 227-244). New York: Springer Science Publishing.

Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. A. A. Bir (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 175-193). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında avrupa birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 141-157.

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

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 7-17.

Yin, K.R. (2011). *Qualitative research from start to finish.* New York: The Guiltford Press.

Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. California: Sage Publication, Inc.

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

Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House, 83* (6), 207-210.

Weishaar K.W., Borsa, C.J. and Weishaar M.P. (2007). *Inclusive Educational Administration: A Case-Study Approach* (2nd ed.). Illinois: Waveland Press

Werts, M.G., Culatta, R.A. and Tompkins J.R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (3th ed.). İllus: Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merril Prentice Hall.

Wolfe, P.S. and Hall, T.E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35 (4), 55–60.

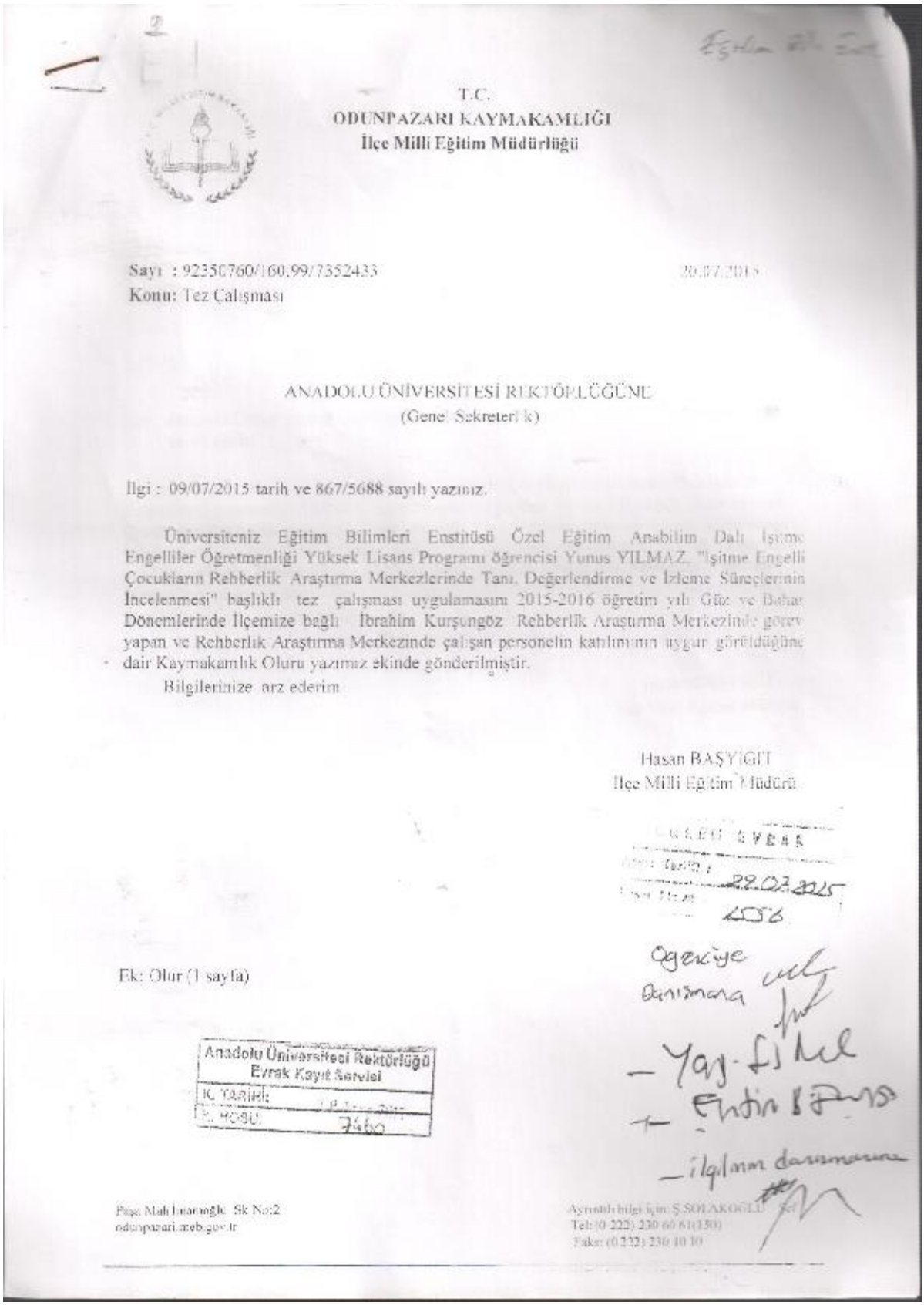
Wood, W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

EK-A. Görüşme Soruları

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Sizin için işitme engelli bir çocuğun değerlendirilmesi ne anlama geliyor?
2. Değerlendirme sürecinde neler yapıyorsunuz?
   - İşitme engelli bir çocuğun tanılama sürecini anlatır mısınız?
   - İşitme engelli bir çocuğun yerleştirme sürecini anlatır mısınız?
   - İşitme engelli bir çocuğun izleme sürecini anlatır mısınız?
   - Özel eğitim ve değerlendirme raporu biten bir çocuğun raporunu yenileme sürecini anlatır mısınız?
     - Resmi tedbir raporu
     - Rehabilitasyon raporu
3. Değerlendirme sürecinde yararlandığınız, size yol gösteren yönetmelik, kılavuz, form veya modüller nelerdir?
   - Bu kriterler doğrultusunda ulaştığınız sonuçları nasıl kullanıyorsunuz?
4. İşitmeye ek problemi (engeli) olan çocukların değerlendirme sürecini anlatır mısınız?
   - İşitme-zihin
   - İşitme-OSB
   - İşitme-görme
   - İşitme-ortopedik
   - Diğer?
5. Değerlendirme sürecinin başarılı bulduğunuz yönleri nelerdir?
6. Değerlendirme sürecinde ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
   - Yaşadığınızı söylediğiniz sorunların sizce nedenleri nelerdir?
7. Sizden değerlendirme sürecinin niteliğini arttırmaya ilişkin öneriler istense neler söylersiniz?
   - Tanılama sürecine ilişkin
   - Yerleştirme sürecine ilişkin
   - RAM personeli olarak BEP’ e ilişkin önerileriniz neler olabilir?
   - İzleme sürecine ilişkin
   - Rapor yenileme sürecine ilişkin (Resmi tedbir raporu, Rehabilitasyon raporu)

EK-B. Odunpazarı RAM İzin Yazısı



T.C.
ODUNPAZARI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92350760/160.99/7352433 20.07.2015
Konu: Tez Çalışması

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 09/07/2015 tarih ve 867/5688 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yunus YILMAZ, "İşitme Engelli Çocukların Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması uygulamasını 2015-2016 öğretim yılı Güz ve Bahar Dönemlerinde İlçemize bağlı İbrahim Kurşungöz Rehberlik Araştırma Merkezinde görev yapan ve Rehberlik Araştırma Merkezinde çalışan personelin katılımının uygun görüldüğüne dair Kaymakamlık Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim

Hasan BAŞYİĞİT
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: Olur (1 sayfa)

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ:
K. SAYISI: 7460

Paşa Mah İnönügü Sk No:2
odunpazari.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ş.SOLAKOĞLU
Tel: (0 222) 230 60 61 (150)
Faks: (0 222) 230 10 10

EK-B1. Tepebaşı RAM İzin Yazısı

T.C.
TEPEBAŞI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 71634739-160.99-E.10343321
14.10.2015
Konu : Tez Çalışması

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 09/07/2015 tarih ve 867/5688 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana bilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisan Programı öğrencisi Yunus YILMAZ, "İşitme Engelli Çocukların Rehberlik Araştırma Merkezinde Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi" başlıklı tezini hazırlamaktadır. Tez çalışması uygulamasına 2015-2016 öğretim yılı Güz ve Bahar Dönemlerinde ilçemize bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapan ve Rehberlik Araştırma Merkezinde çalışan personelin katılımı Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca 'da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Gürol BOZKURT
Şube Müdürü

OLUR.
14.10.2015

Bülent ÜZMEZ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

AZİLİ İLE AYNIDIR.
Bu Belge Yazılı ve Elektronik Olarak Onaylanmıştır
14-10-2015

Ek: Araştırma Önerisi ve Ekleri

Mehmet ABBASOĞLU
Şef

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Mehmet ABBASOĞLU.
E-posta : tepebasi26_temelegitim@meb.gov.tr
İnt adresi: http://.epebasi.meb.gov.tr

V.H.K.İ. Ercan KAYGUSUZ
Tel : (0222) 330 36 38-34
Fax : (0222) 330 24 46

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7396-a0d9-30bc-88b2-2c72 kodu ile teyit edilebilir.

EK-C. Bilgilendirilmiş Onay Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAY FORMU

Bu çalışma, işitme engelli çocukların Rehberlik Araştırma Merkezlerindeki (RAM) tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Yrd. Doç. Dr. Murat Doğan yönetiminde Arş. Grv. Yunus Yılmaz tarafından gerçekleştirilmektedir. Çalışma sonunda işitme engelli çocukların tanı, izleme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl yürütüldüğü belirlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler 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.

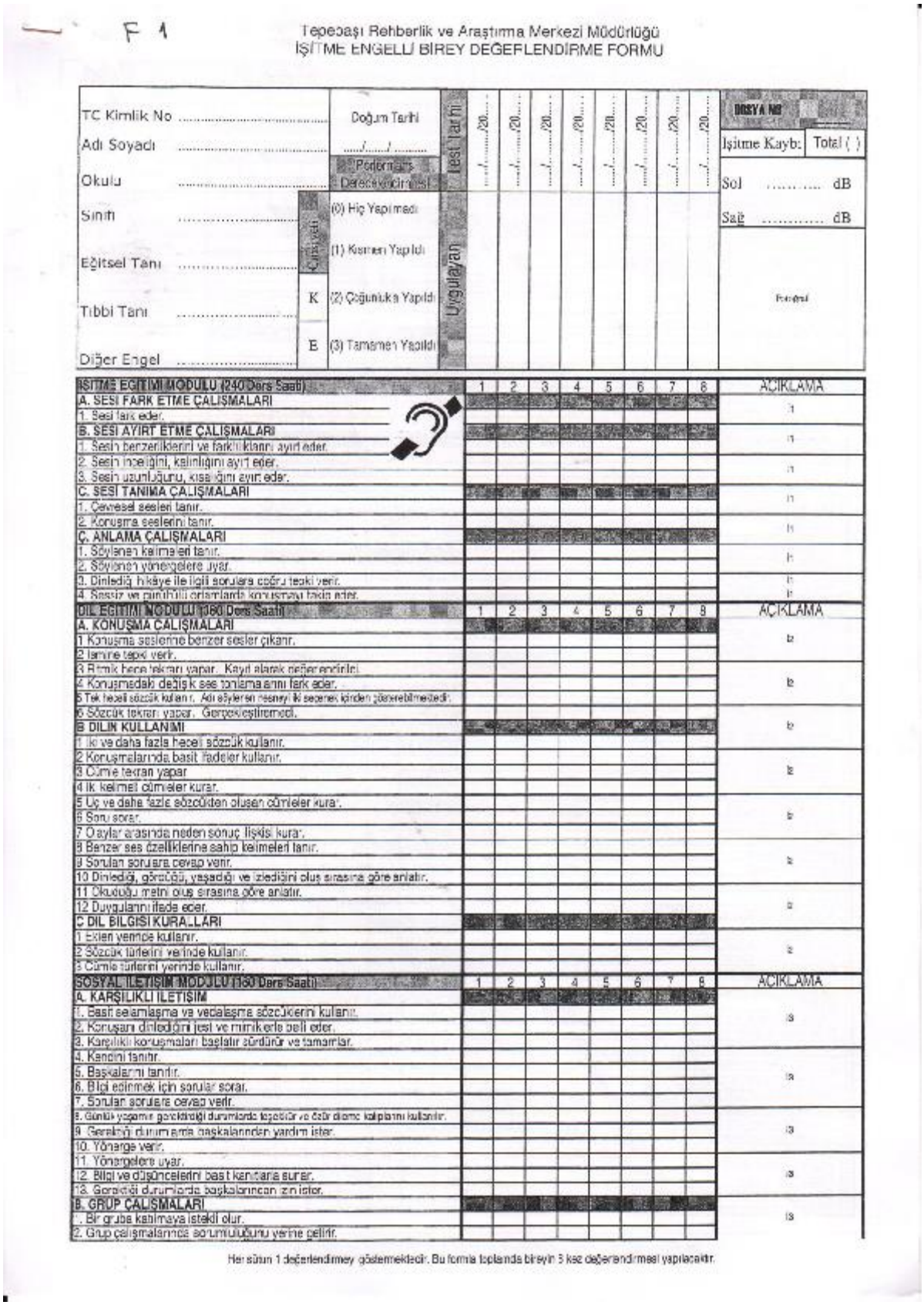
Bilgilendirilmiş onay formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden Yunus Yılmaz'a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Yunus Yılmaz
Adres : Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi E Blok
İş Tel : 02223350580
Cep Tel : 05065502569

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-D. İşitme Kayıplı Bireylerin Değerlendirme Formu



F 1

Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
İŞİTME ENGELLİ BİREY DEĞERLENDİRME FORMU

TC Kimlik No .....
Adı Soyadı .....
Okulu .....
Sınıfı .....
Eğitsel Tanı .....
Tıbbi Tanı .....
Diğer Engel .....

Doğum Tarihi ...../...../.....
Performans Değerlendirmesi

Cinsiyet: K / E

Uygulayan

Test Tarihi: ../../20.. | ../../20.. | ../../20.. | ../../20.. | ../../20.. | ../../20.. | ../../20.. | ../../20..

(0) Hiç Yapılmadı
(1) Kısmen Yapıldı
(2) Çoğunlukla Yapıldı
(3) Tamamen Yapıldı

DOSYA NO

İşitme Kaybı: Total ( )
Sol ..... dB
Sağ ..... dB

İŞİTME EĞİTİMİ MODÜLÜ (240 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
A. SESİ FARK ETME ÇALIŞMALARI									
1. Sesi fark eder.									
B. SESİ AYIRT ETME ÇALIŞMALARI									
1. Sesin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt eder.									
2. Sesin inceliğini, kalınlığını ayırt eder.									
3. Sesin uzunluğunu, kısalığını ayırt eder.									
C. SESİ TANIMA ÇALIŞMALARI									
1. Çevresel sesleri tanır.									
2. Konuşma seslerini tanır.									
Ç. ANLAMA ÇALIŞMALARI									
1. Söylenen kelimeleri tanır.									
2. Söylenen yönergelere uyar.									
3. Dinlediği hikâye ile ilgili sorulara doğru tepki verir.									
4. Sessiz ve gürültülü ortamlarda konuşmayı takip eder.									

DİL EĞİTİMİ MODÜLÜ (360 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
A. KONUŞMA ÇALIŞMALARI									
1 Konuşma seslerine benzer sesler çıkarır.									
2 İsmine tepki verir.									
3 Ritmik heceyi tekrarı yapar. Kayıt alarak değerlendirilir.									
4 Konuşmadaki değişik ses tonlama anını fark eder.									
5 Tek heceli sözcük kullanır. Adı söylenen nesneyi iki seçenek içinden gösterebilmektedir.									
6 Sözcük tekrarı yapar. Genişletilmedi.									
B DİLİN KULLANIMI									
1 İki ve daha fazla heceli sözcük kullanır.									
2 Konuşmalarında basit ifadeler kullanır.									
3 Cümle tekrarı yapar									
4 İlk kelimeli cümleler kurar.									
5 Üç ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurar.									
6 Soru sorar.									
7 Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.									
8 Benzer ses özelliklerine sahip kelimeleri tanır.									
9 Sorulan sorulara cevap verir.									
10 Dinlediği, gördüğü, yaşadığı ve izlediğini oluş sırasına göre anlatır.									
11 Okuduğu metni oluş sırasına göre anlatır.									
12 Duygularını ifade eder.									
C DİL BİLGİSİ KURALLARI									
1 Ekleri yerinde kullanır.									
2 Sözcük türlerini yerinde kullanır.									
3 Cümle türlerini yerinde kullanır.									

SOSYAL İLETİŞİM MODÜLÜ (120 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
A. KARŞILIKLI İLETİŞİM									
1. Basit selamlaşma ve vedalaşma sözcüklerini kullanır.									
2. Konuşanı dinlediğini jest ve mimiklerle belli eder.									
3. Karşılıklı konuşmaları başlatır sürdürür ve tamamlar.									
4. Kendini tanıtır.									
5. Başkalarını tanıtır.									
6. Bilgi edinmek için sorular sorar.									
7. Sorulan sorulara cevap verir.									
8. Günlük yaşamın gerektirdiği durumlarda kişisel ve özür dileme kalıplarını kullanır.									
9. Gerektiği durumlarda başkalarından yardım ister.									
10. Yönerge verir.									
11. Yönergelere uyar.									
12. Bilgi ve düşüncelerini basit kanıtlarla sunar.									
13. Gerektiği durumlarda başkalarından izin ister.									
B. GRUP ÇALIŞMALARI									
1. Bir gruba katılmaya istekli olur.									
2. Grup çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirir.									

Her sütun 1 değerlendirmeyi göstermektedir. Bu formla toplamda bireyin 3 kez değerlendirmesi yapılacaktır.

EK-E. Aile Görüşme Formu

A 6.

T.C.
TEPEBAŞI KAYMAKAMLIĞI
Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Görüşme Formu

I. ÖĞRENCİ KİMLİK BİLGİLERİ	
T.C. Kimlik No:	
Adı Soyadı	
Okulu ve Sınıfı	
Adres ve Telefon	
Başvuru Tarihi	
Doğum Tarihi/Yeri	
Takvim Yaşı	

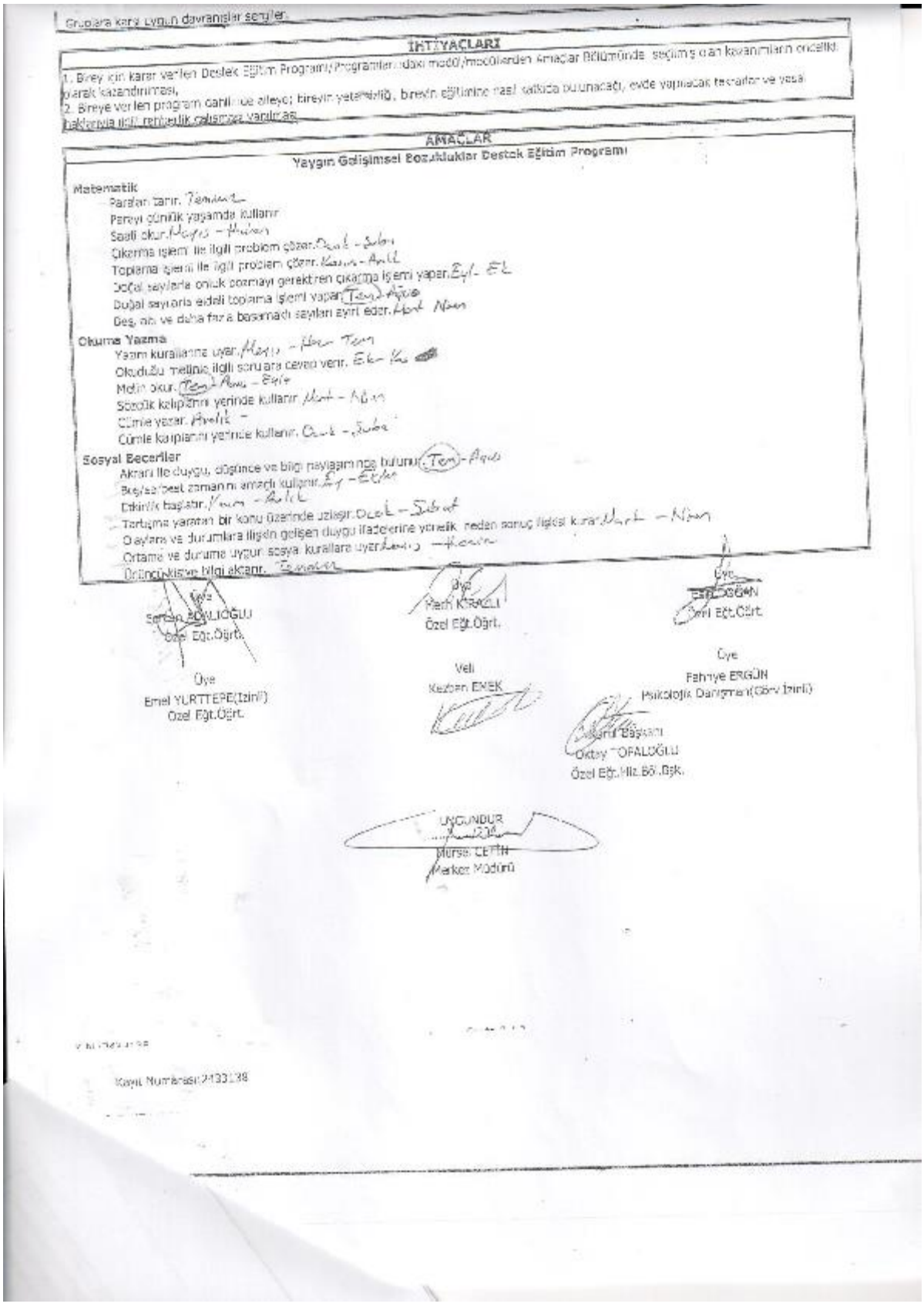
II. AİLE BİLGİLERİ		
	ANNE	BABA
Adı Soyadı		
Yaşı/Doğum yeri		
Eğitim Durumu		
Mesleği		
Kardeşlerin Adı Soyadı		
Ailenin Sosyal Güvencesi	YOK( )SSK ( )BAĞ-KUR( ) EM: SAN.( )Y. KART( )	
Akraba Evliliği Var mı?	Var( )	Yok( )
Kan uyuşmazlığı var mı?	Var( )	Yok( )
Aile bireyleri arasında engelli olan var mı?	Var( )	Yok( )
Aile çocuğun yetersizliklerini kabul ediyor mu?	Evet( )	Hayır( )

III. FİZİKSEL GELİŞİM			
Gelişim Bilgileri (İlk Kez)	Konuşma Yaşı	Yürüme Yaşı	Tuvalet Becerisi
Bedensel görünümünde farklılık var mı?		Evet( )	Hayır( )
Geçirdiği hastalıklar			

IV. SOSYAL GELİŞİM		
Arkadaşlık ilişkisi kurup sürdürebilir mi?	Evet( )	Hayır( )
Çevresine fiziksel zarar verir mi?	Evet( )	Hayır( )
Okul ve sınıfın kurallarına uyar mı?	Evet( )	Hayır( )
Kurallı oyun oynayabilir mi?	Evet( )	Hayır( )
Sorumluluk alır ve yerine getirir mi?	Evet( )	Hayır( )
Vaktini nasıl geçirir?		

V. DUYGUSAL GELİŞİM	
Sinirli( ) uysal( )kavgacı( )korkak( )inatçı( )içedönük( )dışadönük( )saldırgan( )	
İstek ve ihtiyaçlarını nasıl ifade eder?	

EK-F. Odunpazarı RAM'dan Otizmi Olan Bireye Çıkarılan Rapor



Gruplara karşı uygun davranışlar sergiler.

İHTİYAÇLARI

1. Birey için karar verilen Destek Eğitim Programı/Programları'ndaki modül/modüllerden Amaçlar Bölümünde seçilmiş olan kazanımların öncelikli olarak kazandırılması,
2. Bireye verilen program canlı ve aileyi; bireyin yeterliliği, bireyin eğitimine nasıl katkıda bulunacağı, evde yapılacak tekrarlar ve yasa hakkıyla ilgili rehberlik çalışması yapılması.

AMAÇLAR

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı

Matematik
- Parayı tanır.
- Parayı günlük yaşamda kullanır.
- Saati okur.
- Çıkarma işlemi ile ilgili problem çözer.
- Toplama işlemi ile ilgili problem çözer.
- Doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemi yapar.
- Doğal sayılarla eldeli toplama işlemi yapar.
- Beş, altı ve daha fazla basamaklı sayıları ayırt eder.

Okuma Yazma
- Yazım kurallarına uyar.
- Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.
- Metin okur.
- Sözdük kelimelerini yerinde kullanır.
- Cümle yazar.
- Cümle kalıplarını yerinde kullanır.

Sosyal Becerikler
- Akranı ile duygu, düşünce ve bilgi paylaşımında bulunur.
- Boş/serbest zamanını amaçlı kullanır.
- Etkinlik başlatır.
- Tartışma yaratan bir konu üzerinde uzlaşır.
- Olaylara ve durumlara ilişkin gelişen duygu ifadelerine yönelik neden sonuç ilişkisi kurar.
- Ortama ve duruma uygun sosya kurallara uyar.
- Üçüncü kişiye bilgi aktarır.

Üye
Serkan BÖYLÜOĞLU
Özel Eğt.Öğrt.

Üye
Emel YURTTEPE(İzinli)
Özel Eğt.Öğrt.

Üye
Ferhi KIRAÇLI
Özel Eğt.Öğrt.

Veli
Kezban ENEK

Üye
Emri ERDOĞAN
Özel Eğt.Öğrt.

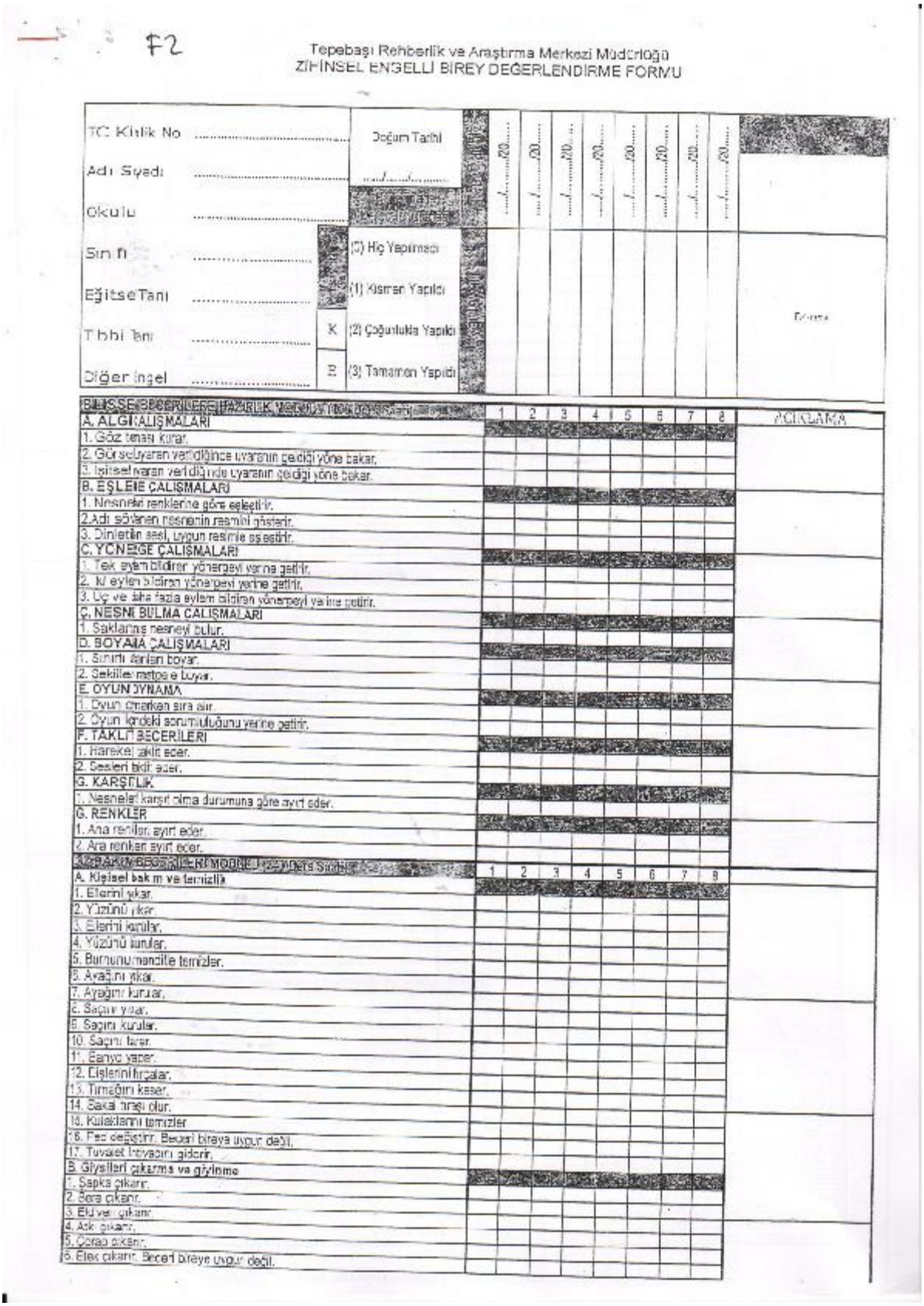
Üye
Fahriye ERGÜN
Psikolojik Danışman(Görev İzinli)

Kurul Başkanı
Oktay TOPALOĞLU
Özel Eğt.Uyg.Bö.Bşk.

UYGUNDUR
Mürsel CETİN
Merkez Müdürü

Kayıt Numarası:2133138

EK-G. Zihin Yetersizliği Olan Birey Değerlendirme Formu



F2

Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
ZİHİNSEL ENGELLİ BİREY DEĞERLENDİRME FORMU

TC Kimlik No	Doğum Tarihi									
Adı Soyadı	../../.....									
Okulu										
Sınıfı	(0) Hiç Yapılmadı									
Eğitsel Tanı	(1) Kısmen Yapıldı									
Tıbbi Tanı	K (2) Çoğunlukla Yapıldı									
Diğer İngel	B (3) Tamamen Yapıldı									

BİLİŞSEL BECERİLERE HAZIRLIK MODÜLÜ	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
A. ALGI ÇALIŞMALARI									
1. Göz teması kurar.									
2. Görsel uyaran verildiğinde uyaranın gediği yöne bakar.									
3. İşitsel uyaran verildiğinde uyaranın geldiği yöne bakar.									
B. EŞLEME ÇALIŞMALARI									
1. Nesneleri renklerine göre eşleştirir.									
2.Adı söylenen nesnenin resmini gösterir.									
3. Dinletilen sesi, uygun resimle eşleştirir.									
C. YÖNERGE ÇALIŞMALARI									
1. Tek eylem bildiren yönergeyi yerine getirir.									
2. İki eylem bildiren yönergeyi yerine getirir.									
3. Üç ve daha fazla eylem bildiren yönergeyi yerine getirir.									
Ç. NESNE BULMA ÇALIŞMALARI									
1. Saklanmış nesneyi bulur.									
D. BOYAMA ÇALIŞMALARI									
1. Sınırlı alanı boyar.									
2. Şekilleri rastgele boyar.									
E. OYUN OYNAMA									
1. Oyun oynarken sıra alır.									
2. Oyun içindeki sorumluluğunu yerine getirir.									
F. TAKLİT BECERİLERİ									
1. Hareket taklit eder.									
2. Sesleri taklit eder.									
G. KARŞITLIK									
1. Nesneleri karşıt olma durumuna göre ayırt eder.									
Ğ. RENKLER									
1. Ana renkleri ayırt eder.									
2. Ara renkleri ayırt eder.									

KİŞİSEL BAKIM BECERİLERİ MODÜLÜ	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
A. Kişisel bakım ve temizlik									
1. Ellerini yıkar.									
2. Yüzünü yıkar.									
3. Ellerini kurular.									
4. Yüzünü kurular.									
5. Burnunu mendille temizler.									
6. Ayağını yıkar.									
7. Ayağını kurular.									
8. Saçını yıkar.									
9. Saçını kurular.									
10. Saçını tarar.									
11. Banyo yapar.									
12. Dişlerini fırçalar.									
13. Tırnağını keser.									
14. Sakalı traşı olur.									
15. Kulaklarını temizler									
16. Pedi değiştirir. Becerı bireye uygun değil.									
17. Tuvalet ihtiyacını giderir.									
B. Giysileri çıkarma ve giyinme									
1. Şapka çıkarır.									
2. Gömlek çıkarır.									
3. Elbise çıkarır.									
4. Ayakkabı çıkarır.									
5. Çorap çıkarır.									
6. Elbise çıkarır. Becerı bireye uygun değil.									

EK-H. Tepebaşı RAM'dan İşitmeye Ek Zihin ve Ortopedik Yetersizliği Olan Bireye Çıkarılan Rapor

Tepebaşı RAM

21

EĞİTSEL değerlendirme ve rapor

İşitme Yetersizliği Az İleri
Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
Bedensel Yetersizlik

DEĞERLENDİRME RAPORU

ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ

Yeterlan Eğitsel Değerlendirme ve raporlara sonucunda gore;
26/12/2008 tarih ve 282 sayılı TTKB Kararı ile İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda,
İşitme Eğitimi
Dil Eğitimi
Okuma - Yazma Anlama
25/12/2008 tarih ve 284 sayılı TTKB Kararı ile Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda,
Destekse Yardıme (Kaba Motor)
Hareketen İnce Çalışma (Kaba Motor)
El Becerileri ve El - Göz Koordinasyonu (İnce Motor)
26/12/2008 tarih ve 285 sayılı TTKB Kararı ile Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda,
Matematik
Imdiliğinin yanan destek eğitim programlarından yararlanması.

KARAR

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve öncki eğitim planında ye alan ilişkiler doğrultusunda:
1 Yıl süre ile Bireysel ve Grup destek eğitimlerden yararlanmasına çoğunluğuyla karar verilmiştir.

BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI

Eğitsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)
Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (Bireysel)
Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)

NOT: Rapor süresi 1 yıldan daha uzun süreli olan ÖEDK Raporlarına ait Eğitim Planının, mevzuat gereği birimi yılı sonunda yenilenmesi gerekliğinden, ilgili birimi kaynaşmanız gerekmektedir.

UYGUNDUR

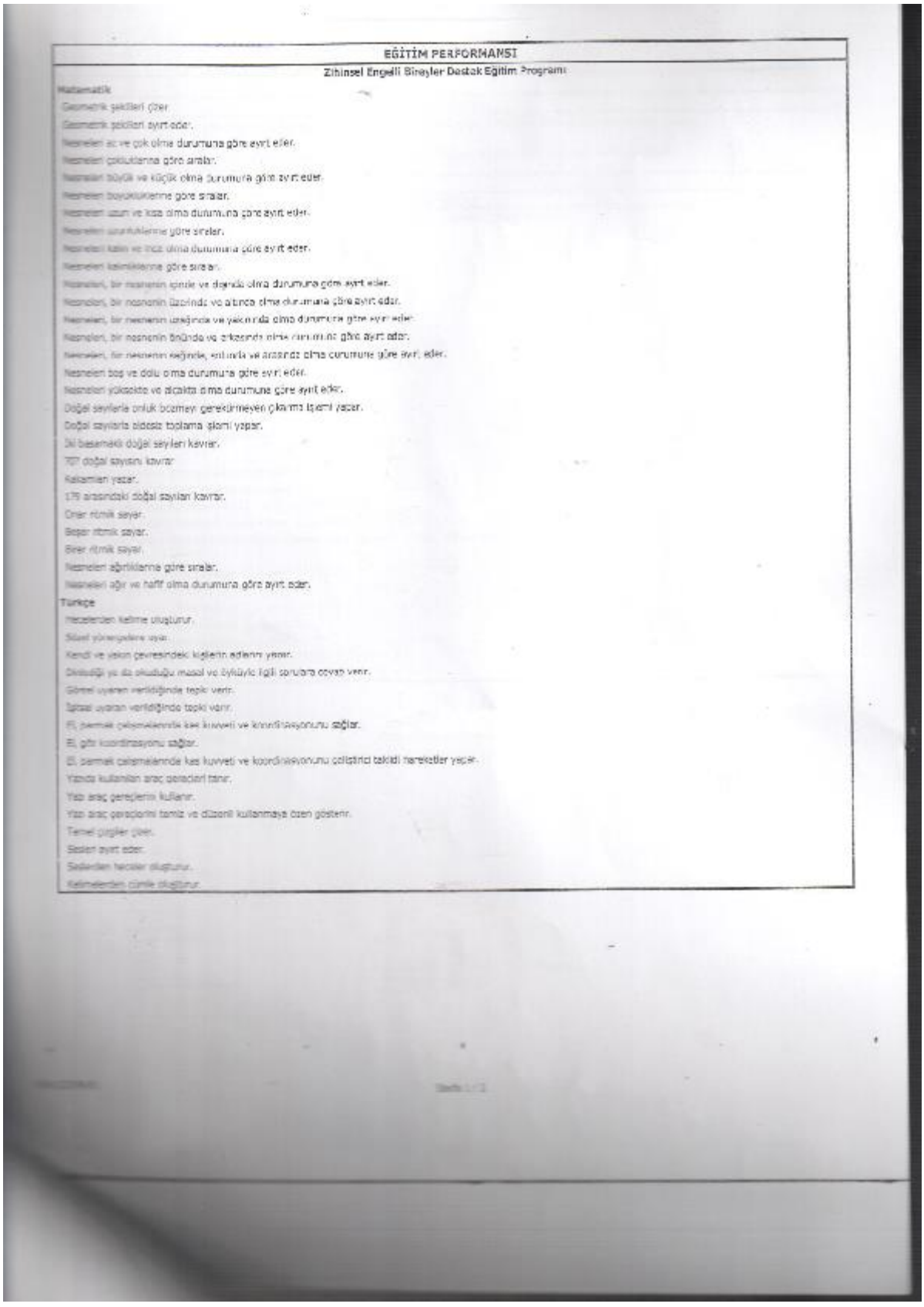
ÜYE
SELMA MERT
REHBER ÖĞRETMEN

ÜYE
AYŞE AR
ÖZEL EĞİT. ÖĞRTM.

VELİ
FATİME AK

BİRİM YETKİLİSİ
ERKAN YEŞİLDAĞ
ÖZEL EĞT.ELM. BŞK.

EK-K. Tepebaşı RAM'dan Zihin Yetersizliği Olan Bireye Çıkarılan Rapor



EĞİTİM PERFORMANSI

Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı

Matematik

Geometrik şekilleri çizer.

Geometrik şekilleri ayırt eder.

Nesneleri az ve çok olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri çokluklarına göre sıralar.

Nesneleri büyük ve küçük olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri boyutlarına göre sıralar.

Nesneleri uzun ve kısa olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri uzunluklarına göre sıralar.

Nesneleri kalın ve ince olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri kalınlıklarına göre sıralar.

Nesneleri, bir nesnenin içinde ve dışında olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri, bir nesnenin üzerinde ve altında olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri, bir nesnenin uzağında ve yakınında olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri, bir nesnenin önünde ve arkasında olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri, bir nesnenin sağında, solunda ve arasında olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri boş ve dolu olma durumuna göre ayırt eder.

Nesneleri yüksekte ve alçakta olma durumuna göre ayırt eder.

Doğal sayılarla onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi yapar.

Doğal sayılarla eldesiz toplama işlemi yapar.

İki basamaklı doğal sayıları kavrar.

10'dan doğal sayısını kavrar.

Kalemleri yazar.

1'den 10'a arasındaki doğal sayıları kavrar.

Onlar rütmik sayar.

Beşler rütmik sayar.

Birler rütmik sayar.

Nesneleri ağırlıklarına göre sıralar.

Nesneleri ağır ve hafif olma durumuna göre ayırt eder.

Türkçe

Harflerden kelime oluşturur.

Sözel yönergelere uyar.

Kendi ve yakın çevresindeki kişilerin adlarını yazar.

Okuduğu ya da okunduğu masal ve öyküyle ilgili sorulara cevap verir.

Görsel uyaran verildiğinde tepki verir.

İşitsel uyaran verildiğinde tepki verir.

İ'ı, parmak çalışmalarında kas kuvveti ve koordinasyonunu sağlar.

El, göz koordinasyonu sağlar.

İ'ı, parmak çalışmalarında kas kuvveti ve koordinasyonunu geliştirici taklidi hareketler yapar.

Yazıda kullanılan araç gereçleri tanır.

Yazı araç gereçlerini kullanır.

Yazı araç gereçlerini temiz ve düzenli kullanmaya özen gösterir.

Temel çizgiler çizer.

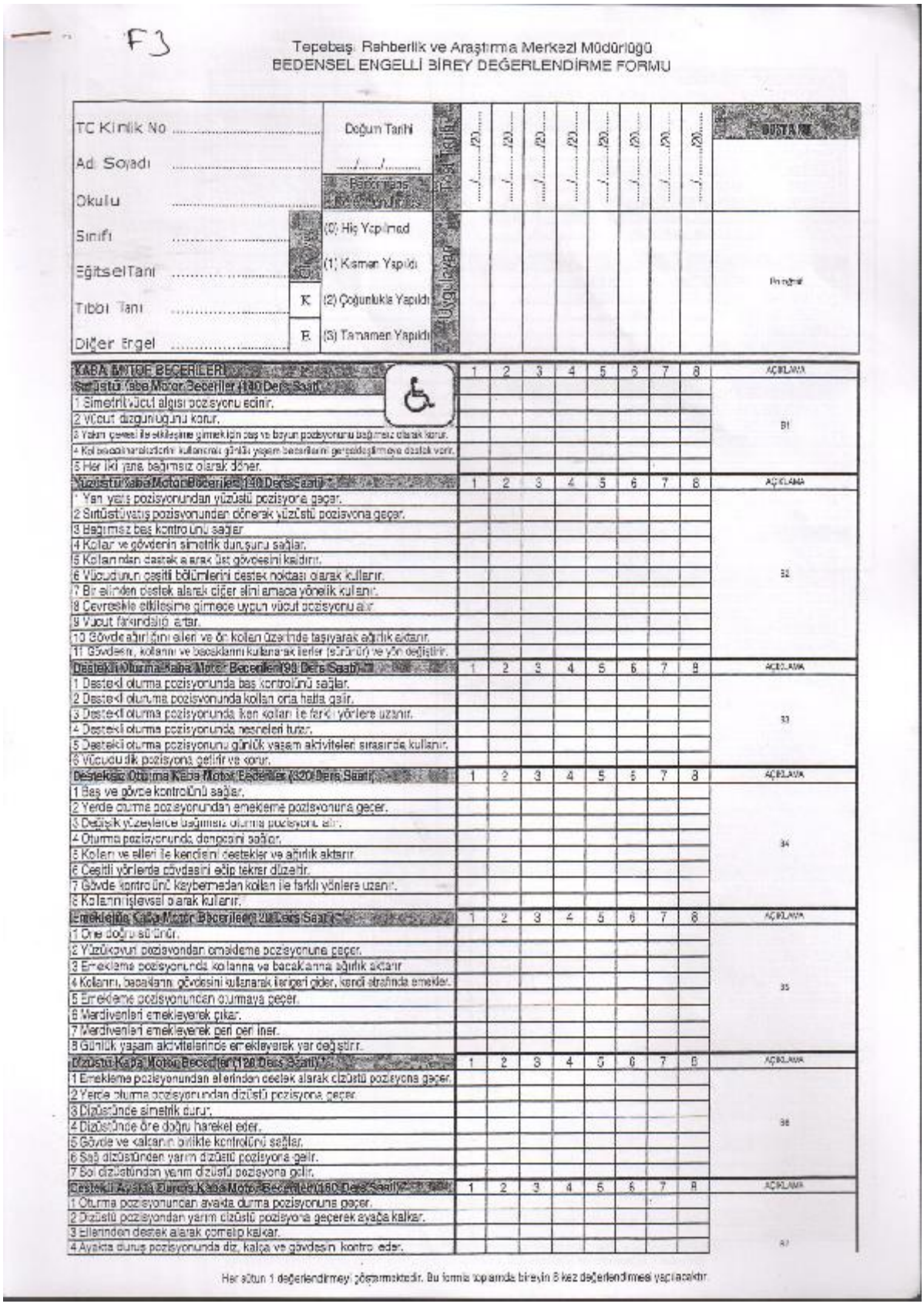
Sesleri ayırt eder.

Seslerden heceler oluşturur.

Kelimelerden cümle oluşturur.

EK-L. Odunpazarı RAM'dan İşitme Kaybı Olan Bireye Çıkarılan Rapor

EK-M. Ortopedik Yetersizliği Olan Birey Değerlendirme Formu



F3

Tepebaş Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
BEDENSEL ENGELLİ BİREY DEĞERLENDİRME FORMU

TC Kimlik No	Doğum Tarihi ../../....	Değerlendirme Tarihi	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	DURUM
Adı Soyadı											
Okulu											
Sınıfı	(0) Hiç Yapılmadı	Uygulayıcı									
Eğitsel Tanı	(1) Kısmen Yapıldı										Program
Tıbbi Tanı	K (2) Çoğunlukla Yapıldı										
Diğer Ergel	B (3) Tamamen Yapıldı										

KABA MOTOR BECERİLERİ	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
Sırtüstü Kaba Motor Beceriler (120 Ders Saati)									B1
1 Simetrik vücut algısı pozisyonu edinir.									
2 Vücut duruşunu korur.									
3 Yakın çevresi ile etkileşime girmek için baş ve boyun pozisyonunu bağımsız olarak korur.									
4 Kol becerilerini artırıcı kullanımı günlük yaşam becerilerini gerçekleştirmeye destek verir.									
5 Her iki yana bağımsız olarak döner.									
Yüzüstü Kaba Motor Beceriler (120 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Yan yatış pozisyonundan yüzüstü pozisyona geçer.									B2
2 Sırtüstü yatış pozisyonundan dönerek yüzüstü pozisyona geçer.									
3 Bağımsız baş kontrolünü sağlar.									
4 Kollar ve gövdenin simetrik duruşunu sağlar.									
5 Kollarından destek alarak üst gövdesini kaldırır.									
6 Vücudunun çeşitli bölümlerini destek noktası olarak kullanır.									
7 Bir elinden destek alarak diğer elini amaca yönelik kullanır.									
8 Çevresiyle etkileşime girmede uygun vücut pozisyonu alır.									
9 Vücut farkındalığı artar.									
10 Gövde ağırlığını elleri ve ön kolları üzerinde taşıyarak ağırlık aktarır.									
11 Gövdesini, kollarını ve bacaklarını kullanarak ileriye (sürünür) ve yön değiştirir.									
Destekli Oturma Kaba Motor Becerileri (90 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Destekli oturma pozisyonunda baş kontrolünü sağlar.									B3
2 Destekli oturma pozisyonunda kollarını ileriye doğru uzatır.									
3 Destekli oturma pozisyonunda kendi kollarını ile farklı yönlere uzanır.									
4 Destekli oturma pozisyonunda nesneleri tutar.									
5 Destekli oturma pozisyonunu günlük yaşam aktiviteleri sırasında kullanır.									
6 Vücudu dik pozisyona getirir ve korur.									
Desteksiz Oturma Kaba Motor Beceriler (120 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Baş ve gövde kontrolünü sağlar.									B4
2 Yerde oturma pozisyonundan emekleme pozisyonuna geçer.									
3 Değişik yüzeylerde bağımsız oturma pozisyonu alır.									
4 Oturma pozisyonunda dengesini sağlar.									
5 Kolları ve elleri ile kendisini destekler ve ağırlık aktarır.									
6 Çeşitli yönlerde gövdesini eğip tekrar düzeltir.									
7 Gövde kontrolünü kaybetmeden kolları ile farklı yönlere uzanır.									
8 Kollarını işlevsel olarak kullanır.									
Emekleme Kaba Motor Becerileri (120 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Öne doğru sürünür.									B5
2 Yüzüstü yatış pozisyonundan emekleme pozisyonuna geçer.									
3 Emekleme pozisyonunda kollarına ve bacaklarına ağırlık aktarır.									
4 Kollarını, bacaklarını, gövdesini kullanarak ileriye doğru, kendi etrafında emekler.									
5 Emekleme pozisyonundan oturmaya geçer.									
6 Merdivenleri emekleyerek çıkar.									
7 Merdivenleri emekleyerek geri geri iner.									
8 Günlük yaşam aktivitelerinde emekleyerek yer değiştirir.									
Dizüstü Kaba Motor Beceriler (120 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Emekleme pozisyonundan ellerinden destek alarak dizüstü pozisyona geçer.									B6
2 Yerde oturma pozisyonundan dizüstü pozisyona geçer.									
3 Dizüstünde simetrik durur.									
4 Dizüstünde öne doğru hareket eder.									
5 Gövde ve kalçanın birlikte kontrolünü sağlar.									
6 Sağ dizüstünden yarım dizüstü pozisyona gelir.									
7 Sol dizüstünden yarım dizüstü pozisyona gelir.									
Destekli Ayakta Durma Kaba Motor Becerileri (150 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Oturma pozisyonundan ayakta durma pozisyonuna geçer.									B7
2 Dizüstü pozisyondan yarım dizüstü pozisyona geçerek ayağa kalkar.									
3 Ellerinden destek alarak çömelip kalkar.									
4 Ayakta duruş pozisyonunda diz, kalça ve gövdesini kontrol eder.									

Her sütun 1 değerlendirmeyi göstermektedir. Bu formla toplamda bireyin 8 kez değerlendirmesi yapılacaktır.

EK-N. Görme Yetersizliği Olan Birey Değerlendirme Formu

— F4

Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkez Müdürlüğü
GÖRME ENGELLİ BİREY DEĞERLENDİRME FORMU

TC Kimlik No	Doğum Tarihi ../../..	Test Tarihi	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	../../20..	DOSYA NO
Adı Soyadı										
Okulu	Performans Derecelendirmesi									
Sınıfı	Değişken	(0) Hiç Yapılmadı									
Eğitsel Tanı		(1) Kısmen Yapıldı									Fotoğraf
Tıbbi Tanı	K	(2) Çoğunluka Yapıldı									
Diğer Engel	B	(3) Tamamen Yapıldı									
		Uygulayan									

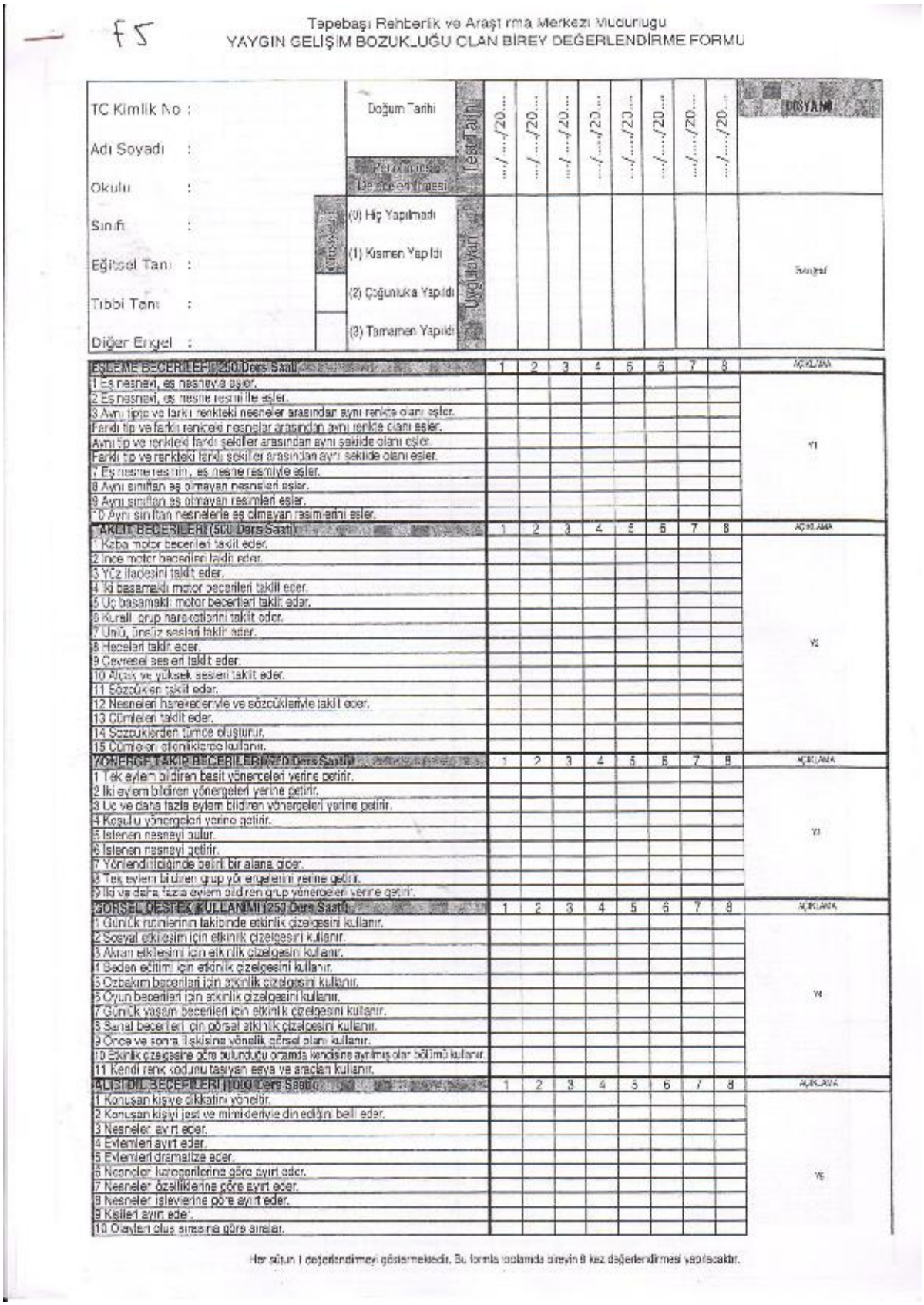
ÖĞRENMEYE HAZIRLIK MODÜLÜ (80 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Dokunsal farkındalık edinir.									G1
2 Işığa yönelir.									
3 Işığı takip eder.									
4 Sese yönelir.									G1
5 Sesi takip eder.									
6 Sese tepkide bulunur.									
7 Nesneyi bulur.									G1
8 Nesneyi alır.									
9 Nesneyi eller arasında değiştirir.									
10 Nesneleri çalıştırır.									G1
11 Tek kelimelik basit yönergelere uyar.									G1
12 İki kelimelik basit yönergelere uyar.									
13 Sesi taklit eder.									G1
14 Tek heceli sesler çıkarır.									
15 İki harfli heceleri tekrarlar.									G1
16 Hayvan sesleri çıkarır.									
17 Taşıt sesleri çıkarır.									G1
18 Basit sözcükler söyler.									
19 Basit cümleler kurar.									

PSİKOMOTOR BECERİLER MODÜLÜ (90 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Çevredeki nesneleri bulur.									G2
2 Yüzükoyun yatarken vücudunu kaldırır.									
3 Yüzükoyun yatarken hareketler yapar.									
4 Desteksiz oturur.									
5 Emeklema davranışı edinir.									
6 Ayakta durma davranışı edinir.									G2
7 Çömelme davranışını edinir.									
8 Yürüme davranışı edinir.									
9 Çömelme davranışını edinir.									
10 Vücut koordinasyonunu sağlar.									G2
11 Vücut esnekliği edinir.									
12 Vücudun bölümlerini tanır.									
13 Çeşitli şekillerde ayakta duruşlar yapar.									
14 Çeşitli şekillerde dizilişler yapar.									G3
15 Çeşitli şekillerde dönüşler yapar.									
16 Çeşitli şekillerde yürüyüşler yapar.									
17 Yüriyerek koordinasyonunu sağlar.									G3
18 Koşularla koordinasyonunu sağlar.									
19 Çeşitli şekillerde sıçrayışlar yapar.									
20 Kalkma ve taşımalarla koordinasyonunu sağlar.									G2
21 Asılma ve sallanmalarla koordinasyonunu sağlar.									
22 Taklid hareketler yapar.									
23 Birlikte oyun oynar.									G2
24 Kâğıt yırtar.									
25 Kâğıt katlar.									
26 Kâğıt yapıştırır.									G2
27 Makasla kâğıt keser.									
28 Yoğurma malzemeleri ile ürün elde eder.									
29 Boncuk dizer.									
30 Atık malzeme kullanarak ürün elde eder.									
31 Minderde hareketler yapar.									G2
32 Jimnastik sırasında denge geliştirici hareketler yapar.									
33 Dans hareketler yapar.									
34 Spor yapmanın sağlık açısından önemini fark eder.									

ÖZBAKIM BECERİLERİ MODÜLÜ (100 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Ellerini yıkar.									G3
2 Ellerini kurular.									
3 Ağzını yıkar.									
4 Yüzünü yıkar.									

Her sütun 1 değerlendirmeyi göstermektedir. Bu formla toplamda bireyin 8 kez değerlendirmesi yapılacaktır.

EK-O. Otizmi Olan Birey Değerlendirme Formu



Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

YAYGIN GELİŞİM BOZUKLUĞU OLAN BİREY DEĞERLENDİRME FORMU

TC Kimlik No :

Adı Soyadı :

Okulu :

Sınıfı :

Eğitsel Tanı :

Tıbbi Tanı :

Diğer Engel :

Doğum Tarihi

Cinsiyeti

Test Tarihi

Uygulayan

(0) Hiç Yapılmadı

(1) Kısmen Yapıldı

(2) Çoğunluka Yapıldı

(3) Tamamen Yapıldı

DOSYANIN

EŞLEME BECERİLERİ (250 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Eş nesneyi, eş nesneye eşler.									
2 Eş nesneyi, eş nesne resmi ile eşler.									
3 Aynı tipte ve farklı renkteki nesneler arasından aynı renkte olanı eşler.									
Farklı tip ve farklı renkteki nesneler arasından aynı renkte olanı eşler.									
Aynı tip ve renkteki farklı şekiller arasından aynı şekilde olanı eşler.									
Farklı tip ve renkteki farklı şekiller arasından aynı şekilde olanı eşler.									
7 Eş nesne resmini, eş nesne resmiyle eşler.									
8 Aynı sınıftan eş olmayan nesneleri eşler.									
9 Aynı sınıftan eş olmayan resimleri eşler.									
10 Aynı sınıftan nesnelerle eş olmayan resimlerini eşler.									

TAKLİT BECERİLERİ (500 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Kaba motor becerileri taklit eder.									
2 İnce motor becerileri taklit eder.									
3 Yüz ifadesini taklit eder.									
4 İki basamaklı motor becerileri taklit eder.									
5 Üç basamaklı motor becerileri taklit eder.									
6 Kurallı grup hareketlerini taklit eder.									
7 Ünlü, ünsüz sesleri taklit eder.									
8 Heceleri taklit eder.									
9 Çevresel sesleri taklit eder.									
10 Alçak ve yüksek sesleri taklit eder.									
11 Sözcükleri taklit eder.									
12 Nesneleri hareketleriyle ve sözcüklerle taklit eder.									
13 Cümleleri taklit eder.									
14 Sözcüklerden cümle oluşturur.									
15 Cümleleri etkinliklerde kullanır.									

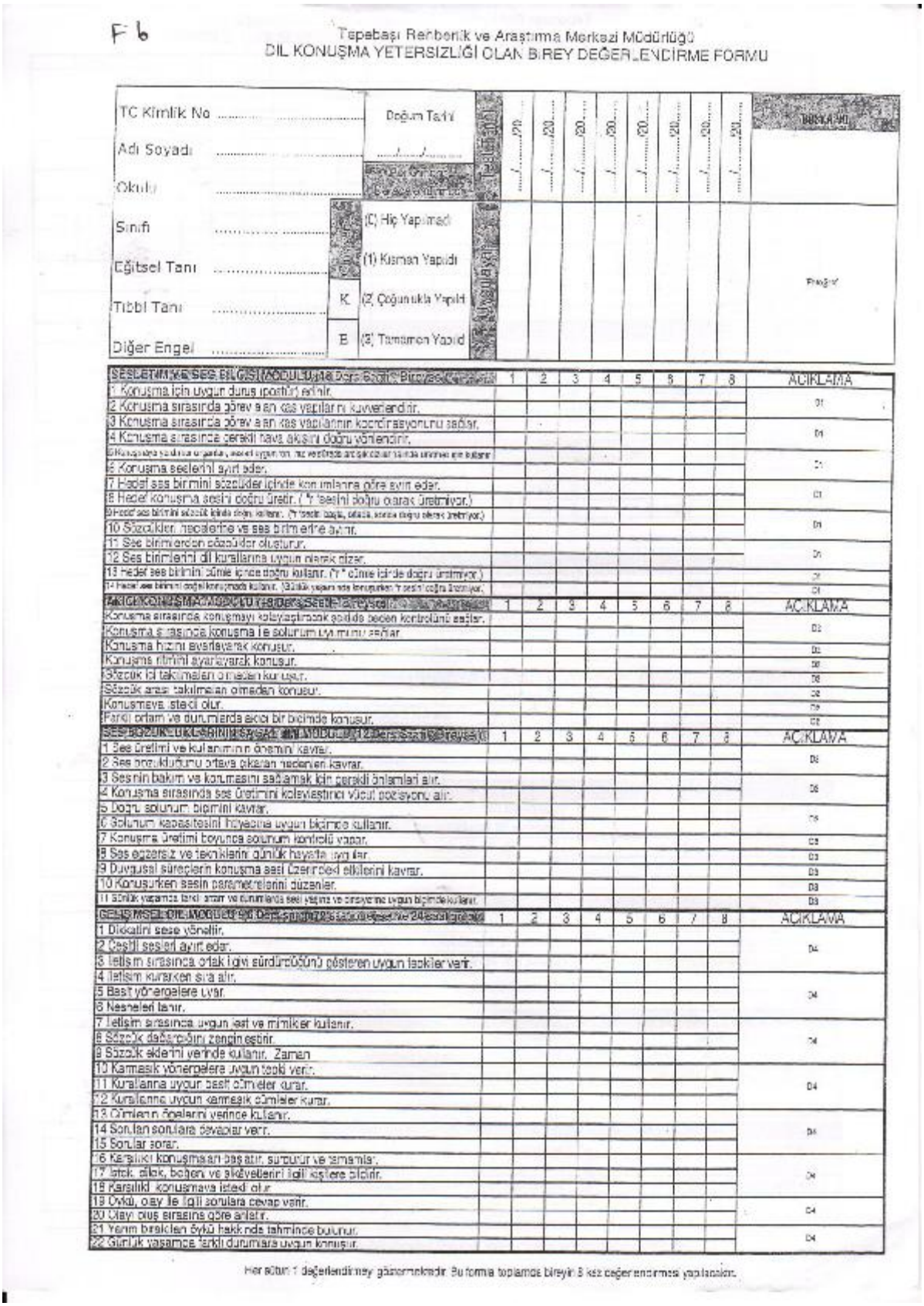
YÖNERGE TAKİP BECERİLERİ (750 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Tek eylem bildiren basit yönergeleri yerine getirir.									
2 İki eylem bildiren yönergeleri yerine getirir.									
3 Üç ve daha fazla eylem bildiren yönergeleri yerine getirir.									
4 Koşullu yönergeleri yerine getirir.									
5 İstenen nesneyi bulur.									
6 İstenen nesneyi getirir.									
7 Yönlendirildiğinde belirli bir alana gider.									
8 Tek eylem bildiren grup yönergelerini yerine getirir.									
9 İki ve daha fazla eylem bildiren grup yönergelerini yerine getirir.									

GÖRSEL DESTEK KULLANIMI (250 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Günlük rutinlerinin takibinde etkinlik çizelgesini kullanır.									
2 Sosyal etkileşim için etkinlik çizelgesini kullanır.									
3 Akran etkileşimi için etkinlik çizelgesini kullanır.									
4 Beden eğitimi için etkinlik çizelgesini kullanır.									
5 Özbakım becerileri için etkinlik çizelgesini kullanır.									
6 Oyun becerileri için etkinlik çizelgesini kullanır.									
7 Günlük yaşam becerileri için etkinlik çizelgesini kullanır.									
8 Sanat becerileri için görsel etkinlik çizelgesini kullanır.									
9 Önce ve sonra işlevine yönelik görsel alanı kullanır.									
10 Etkinlik çizelgesine göre bulunduğu ortamda kendisine ayrılmış olan bölümü kullanır.									
11 Kendi renk kodunu taşıyan eşya ve araçları kullanır.									

ALICI DİL BECERİLERİ (1000 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Konuşan kişiye dikkatini yöneltir.									
2 Konuşan kişiyi jest ve mimikleriyle dinlediğini belli eder.									
3 Nesneleri ayırt eder.									
4 Eylemleri ayırt eder.									
5 Eylemleri dramatize eder.									
6 Nesneleri kategorilerine göre ayırt eder.									
7 Nesneleri özelliklerine göre ayırt eder.									
8 Nesneleri işlevlerine göre ayırt eder.									
9 Kişileri ayırt eder.									
10 Olayları oluş sırasına göre sıralar.									

Her sütun 1 değerlendirmeyi göstermektedir. Bu formla ortalama dönem 8 kez değerlendirmesi yapılacaktır.

EK-P. Dil Konuşma Yetersizliği Olan Birey Değerlendirme Formu



F 6

Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
DİL KONUŞMA YETERSİZLİĞİ OLAN BİREY DEĞERLENDİRME FORMU

TC Kimlik No .....
Adı Soyadı .....
Okulu .....
Sınıfı .....
Eğitsel Tanı .....
Tıbbi Tanı .....
Diğer Engel .....

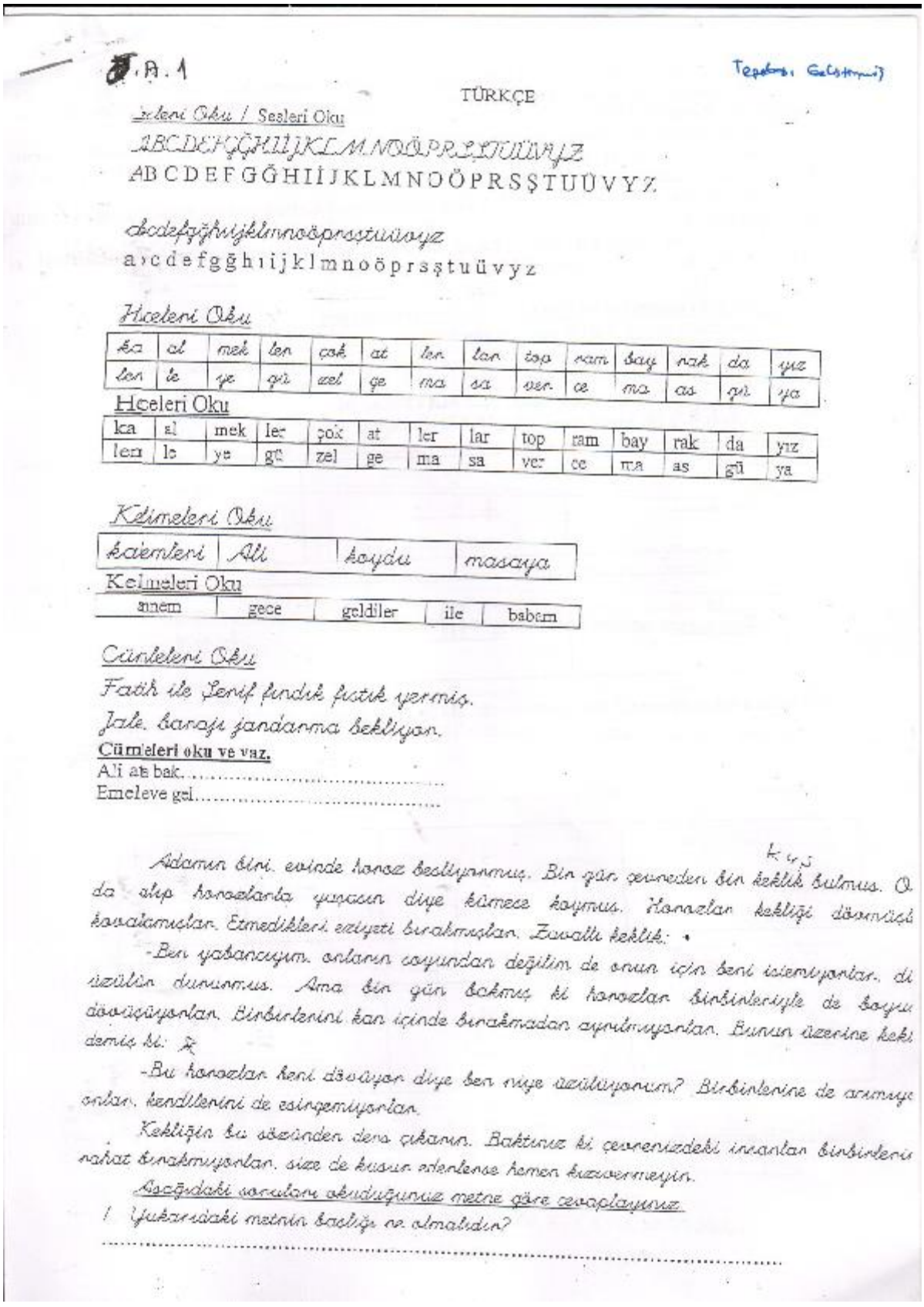
Doğum Tarihi ../../....

(C) Hiç Yapılmadı
(1) Kısmen Yapıldı
K (2) Çoğunlukla Yapıldı
B (3) Tamamen Yapıldı

SESLETİM VE SES BİLGİSİ MODÜLÜ (18 Ders Saati; Birçok Ses Hatası)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Konuşma için uygun duruş pozisyonu alır.									D1
2 Konuşma sırasında görev alan kas yapılarını kuvvetlendirir.									
3 Konuşma sırasında görev alan kas yapılarının koordinasyonunu sağlar.									D1
4 Konuşma sırasında gerekli hava akışını doğru yönlendirir.									
5 Konuşma yapılırken organlar, sesleri oluşturmak için gerekli hareketleri yaparken dikkatini sürdürmek için kullanır.									D1
6 Konuşma seslerini ayırt eder.									
7 Hedef ses birimini sözcükler içinde konumlarına göre ayırt eder.									D1
8 Hedef konuşma sesini doğru üretir. ('r' sesini doğru olarak üretmiyor.)									
9 Hedef ses birimini sözcük içinde doğru kullanır. ('r' sesini başta, ortada, sonda doğru olarak üretmiyor.)									D1
10 Sözcükleri hecelerine ve ses birimlerine ayırır.									
11 Ses birimlerden cümleler oluşturur.									D1
12 Ses birimlerini dil kurallarına uygun olarak dizer.									
13 Hedef ses birimini cümle içinde doğru kullanır. ('r' * cümle içinde doğru üretmiyor.)									D1
14 Hedef ses birimini doğal konuşmada kullanır. (Sözcük yapısı ve konuşmaları 'r' sesini doğru üretmiyor.									D1
AKICI KONUŞMA MODÜLÜ (Akıcı Sesli Konuşma)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
Konuşma sırasında konuşmayı kolaylaştırıcı şekilde sesin kontrolünü sağlar.									D2
Konuşma sırasında konuşma ile soluruma uyumunu sağlar.									
Konuşma hızını ayarlayarak konuşur.									D2
Konuşma ritmini ayarlayarak konuşur.									D2
Sözcük içi takılmaları olmadan konuşur.									D2
Sözcük arası takılmaları olmadan konuşur.									D2
Konuşmaya istekli olur.									D2
Farklı ortam ve durumlarda akıcı bir biçimde konuşur.									D2
SES SÖZÜKÜLÜĞÜNÜN SAYAL ANLAMA MODÜLÜ (12 Ders Saati; Sözcük Hazinesi)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Ses üretimi ve kullanımının önemini kavrar.									D3
2 Ses problemlerini ortaya çıkaran nedenleri kavrar.									
3 Sesnin bakım ve korunmasını sağlamak için gerekli önlemleri alır.									D3
4 Konuşma sırasında ses üretimini kolaylaştırıcı vücut pozisyonu alır.									
5 Doğru soluruma biçimini kavrar.									D3
6 Soluruma kapasitesini hiçbirine uygun biçimde kullanır.									
7 Konuşma üretimi boyunca soluruma kontrolü yapar.									D3
8 Ses egzersiz ve tekniklerini günlük hayatta uygular.									D3
9 Duygusal süreçlerin konuşma sesi üzerindeki etkilerini kavrar.									D3
10 Konuşurken sesin parametrelerini düzenler.									D3
11 Günlük yaşamda farklı ortam ve durumlarda sesi yapısına ve ortamına uygun biçimde kullanır.									D3
GELİŞMİŞ DİL MODÜLÜ (20 Ders Saati; 72 Sözcüğe Kadar ve 24 Sözcüğe Kadar)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Dikkatini sese yöneltir.									D4
2 Çeşitli sesleri ayırt eder.									
3 İletişim sırasında ortak ilgiyi sürdürdüğünü gösteren uygun tepkiler verir.									
4 İletişim kurarken sıra alır.									D4
5 Basit yönergelere uyar.									
6 Nesneleri tanır.									
7 İletişim sırasında uygun jest ve mimikler kullanır.									D4
8 Sözcük dağarcığını zenginleştirir.									
9 Sözcük edinimini yerinde kullanır. Zaman									
10 Karmaşık yönergelere uygun tepki verir.									D4
11 Kurallarına uygun basit cümleler kurar.									
12 Kurallarına uygun karmaşık cümleler kurar.									
13 Cümlenin öğelerini yerinde kullanır.									D4
14 Sorulan sorulara cevaplar verir.									
15 Sorular sorar.									
16 Karşılıklı konuşmaları başlatır, sürdürür ve tamamlar.									D4
17 İstek, dilek, beğeni ve eleştirilerini ilgili kişilere bildirir.									
18 Karşılıklı konuşmaya istekli olur.									
19 Öykü, olay ile ilgili sorulara cevap verir.									D4
20 Olayı oluş sırasına göre anlatır.									
21 Yarım bırakılan öykü hakkında tahminde bulunur.									D4
22 Günlük yaşamda farklı durumlara uygun konuşur.									

Her sütun 1 değerlendirmeyi göstermektedir. Bu forma toplamda bireyin 8 kez değerlendirmesi yapılacaktır.

EK-R. Tepebaşı RAM'ın Geliştirdiği ve Değerlendirmelerde Kullandığı Araç



T.A.1

Tepebaşı Geliştirmiş

TÜRKÇE

Sesleri Oku / Sesleri Oku

ABCDEFGĞHIİJKLMNOÖPRSŞTUÜVYZ

ABCDEFGĞHIİJKLMNOÖPRSŞTUÜVYZ

abcdefgğhıijklmnoöprsştuüvyz

abcdefgğhıijklmnoöprsştuüvyz

Heceleri Oku

ka	al	mek	ler	çok	at	ler	lar	top	ram	bay	rak	da	yız
len	le	ye	gü	zel	ge	ma	sa	ver	ce	ma	as	gü	ya

Heceleri Oku

ka	al	mek	ler	çok	at	ler	lar	top	ram	bay	rak	da	yız
len	le	ye	gü	zel	ge	ma	sa	ver	ce	ma	as	gü	ya

Kelimeleri Oku

kalemleri	Ali	koydu	masaya

Kelimeleri Oku

annem	gece	geldiler	ile	babam

Cümleleri Oku

Fatih ile Şerif fındık fıstık yermiş.

Jale, barajı jandarma bekliyor.

Cümleleri oku ve yaz.

Ali ata bak. .....

Emeleve gel. .....

Kış

Adamın biri, evinde horoz besliyormuş. Bir gün çevreden bir keklik bulmuş. O da alıp horozlarla yaşasın diye kümese koymuş. Horozlar kekliği dövmüşler, kovalamışlar. Etmedikleri eziyeti bırakmışlar. Zavallı keklik:

-Ben yabancıyım, onların soyundan değilim de onun için beni istemiyorlar, diyerek üzülüp durmuş. Ama bir gün bakmış ki horozlar birbirleriyle de boyuna dövüşüyorlar. Birbirlerini kan içinde bırakmadan ayırmıyorlar. Bunun üzerine keklik demiş ki:

-Bu horozlar beni dövüyor diye ben niye üzülüyorum? Birbirlerine de acımıyor onlar, kendilerini de esirgemiyorlar.

Keklik'in bu sözünden ders çıkarın. Baktınız ki çevrenizdeki insanlar birbirlerini rahat bırakmıyorlar, size de kusur edenlerse hemen kızıvermeyin.

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

1) Yukarıdaki metnin başlığı ne olmalıdır?

.....

EK-S. Tepebaşı RAM'ın Değerlendirmelerde Kullandığı Kelime Söyleyiş Testi

A.2

Adı Soyadı:
Okulu:
Test Tarihi:
Doğum Tarihi:
Takvim Yaşı:
Uygulayıcı:

St.

KELİME SÖYLEYİŞ TESTİ

Davul	kalem
Kedi	külah
Bayrak	makara
Soba	uçak
Maymun	ceket
Elma	kız
Adam	göz
Portakal	süpürge
Köpek	tarak
Kitap	çatal
Yılan	at
Ayak	saat
Ay	masa
Gemi/vapur	makas
Tavuk	zürafa
Ev	üzüm
Nine	kiraz
İnek	şapka
Koyun	tavşan
Lamba	kuş
Balık	radyo
Fil	fare
Fincan	asker
Telefon	
Mektup/zarf	
Çanta	
Uçurtma	
Havuç	
Horoz	
Anahtar	

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Yunus Yılmaz
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Hatay/1989
E-Posta : yunusyilmaz@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2014-Halen, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2013-2014, Harran Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı.
- 2011-2013, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi.
- 2007-2011, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı.

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Yılmaz, Y. ve Doğan, M. (2016). İşitme Kayıplı Çocuklara Yönelik Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Yürütülen Çalışmaların Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*'nde sözlü bildiri. Antalya
- Yılmaz, Y., Kol, Ç., Koç, H. ve Gürgür, H. (2015). Özel eğitim alanında başarılı ekip özellikleri. *25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Koç, H., Kol, Ç., Yılmaz, Y. ve Gürgür, H. (2014). İşitme engelli çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamalarında ekip çalışması ve işbirliği. *24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Kol, Ç., Yılmaz, Y., Koç, H. ve Gürgür, H. (2014). Kaynaştırma uygulamalarındaki işitme engelli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinin çalışma süreci. *24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster. Edirne: Trakya Üniversitesi.