



**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**  
**Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education**

2023, 24(1), 137-157

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 23.03.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 04.11.22

Erken Görünüm | Online First: 13.12.22

## **Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: İşitme Kayıplı Çocuklar Örneği**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

## **Investigation of Diagnosis, Evaluation and Monitoring Processes in Guidance and Research Centers: The Case of Children with Hearing Loss**

[Click here to read in English](#)

**Yunus Yılmaz**



**Murat Doğan**





## Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: İşitme Kayıplı Çocuklar Örneği\*

Yunus Yılmaz<sup>1</sup>

Murat Doğan<sup>2</sup>

### Öz

**Giriş:** Çalışmanın amacı Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişini işitme kayıplı çocuklar üzerinden ortaya koymaktır. Ek olarak RAM'ların uygulamaları arasında farklılık olup olmadığı, olası farklılıkların ise nedenleri incelenmiştir.

**Yöntem:** Betimsel durum çalışması olarak yürütülen çalışmada araştırma amacına ulaşmak için yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, dokümanlar incelenmiş ve araştırmacının gözlemlerini aktardığı yansıtıcı günlükler tutulmuştur. Araştırmanın veri toplama süreci İç Anadolu bölgesinde orta ölçekli bir ilin iki ilçesinde hizmet veren RAM'larda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya iki RAM'dan 13 öğretmen katılmıştır.

**Bulgular:** Verilerin analizi RAM süreçlerinin işleyişine işaret eden bulguların yedi tema altında toplandığını göstermiştir: Tanılama, değerlendirme, yönlendirme, yerleştirme ve izleme sürecine, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ve rapor yenilemeye dair görüşler, RAM süreçlerinde yaşanan sorunlar ve RAM süreçlerine yönelik öneriler. Öne çıkan bulgular hastane ve RAM arasında iş birliğinin kurulmaması, değerlendirme formlarındaki yetersizlik, materyal eksikliği, değerlendirmeye uygun fiziksel şartların sağlanamaması, izleme sürecinin yıllık raporlarla yürütülmeye çalışılması şeklinde örneklendirilebilir.

**Tartışma:** Tanılama, değerlendirme, yönlendirme, yerleştirme ve izleme süreçlerinin işleyişi, bu süreçlere ilişkin yaşanan sorunlar alanyazınla karşılaştırılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM), tanı, değerlendirme, izleme, işitme kayıplı çocuk.

*Atf için:* Yılmaz, Y., & Doğan, M. (2023). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 137-157. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.901899>

\*Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doç. Dr. Murat Doğan danışmanlığında Yunus Yılmaz tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasından hazırlanmıştır. Aynı zamanda çalışma Pamukkale Üniversitesinde düzenlenen 4. International Eurasian Educational Research Congress'te sunulmuştur.

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, E-posta: yunus\_yilmaz@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6988-798X>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, E-posta: mudogan@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4942-3760>

## Giriş

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinin başlayabilmesi ve sürdürülebilmesi için yasa ve yönetmeliklerce belirlenen süreçlerden geçilmesi gerekmektedir. Bu süreçler, uzmanlar tarafından bireyin özel eğitime gereksinimi olup olmadığına karar verilmesini ve kararların uygulamaya aktarılmasını içerir (Ceyhan vd., 2013). Bir bireyin özel eğitim süreci sırasıyla; tarama, gönderme, tanılama, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme, değerlendirme ve izleme basamaklarından oluşmaktadır (Çuhadar, 2014).

Tanılama, süreç içinde yapılan ölçümlerle elde edilen bulgular ışığında, sağlık kuruluşları, uzmanlar ve ailelerle birlikte yürütülen bir disiplinlerarası ekip çalışmasıdır (Baykoç-Dönmez & Şahin, 2011). Bu süreç tıbbi ve eğitsel tanılama olarak iki basamaktan oluşur. Tıbbi ve eğitsel tanılamada çeşitli standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçları kullanılır (Fiscuss & Mandell, 2002). Bireylerin performansı, izleyen zamanlarda hazırlanacak programları doğrudan ilgilendirmektedir. Dolayısıyla tanılama; tıbbi ve eğitsel müdahalelerle bireyin yetersizlikten etkilenme düzeyini azaltıp mevcut performansını arttırmada da oldukça büyük bir öneme sahiptir (McLoughlin & Lewis, 2008).

Değerlendirme ise bireylerin; akademik, davranışsal ve sosyal performansını arttırmayı sağlayan basamaktır. Değerlendirme, izleyen dönemler için üretilen yeni stratejilerin ilk basamağını oluşturur (Salend, 2005). Bu stratejiler oluşturulurken bireye neyin, nasıl öğretilceğinin yanı sıra eğitim ve öğretim sürecinden beklentiler, uzmanlarca tartışılarak karara bağlanır. Nitelikli bir değerlendirmenin en temel koşulları; araç ve süreçlerin amaca uygunluğu, sonuçların yararlılığı ve uygulanabilirliği, bulguların geçerli olduğudur (Schalock vd., 2010). Ayrıca sınıf içinde yapılan geleneksel sınavlarla akademik başarının, ihtiyaca göre de farklı testler kullanılarak sosyal becerilerin değerlendirilmesi mümkündür (Kauffman & Landrum, 2015; Salvia vd., 2012). Dolayısıyla değerlendirme; akademik ve sosyal gelişimi kapsayan ve yığılımlı olarak birbirini takip eden bir süreçtir.

Özel eğitimin kontrol mekanizmalarından birinin izleme süreci olduğu düşünülmektedir. İzleme, hazırlanan programların nasıl yürütüldüğünün ele alındığı basamaktır. Ayrıca, programlarda yer alan stratejilerin öğretmenler ve aileler tarafından beklenen şekilde uygulanıp uygulanmadığına yönelik ipuçları verir (Weishaar vd., 2007). Özel eğitimin nihai hedefine ulaşmış olup olmadığını değerlendirmek için bireyin gelişimini izlemek esastır (Gürgür, 2013; Kargin, 2013; Luckner & Friend, 2011).

Özetle tanı, değerlendirme ve izleme; her yetersizlik türünde olduğu gibi süreci başlatan, süreç devam ettikçe de yinelenmesi gereken birtakım çalışmalar olarak nitelendirilebilir (Ersoy & Avcı, 2001). Taramadan başlayarak izlemeye kadar uzanan uzun soluklu özel eğitim süreci, daha önce de belirtildiği gibi disiplinler arası bir ekibin iş birliği ile yürütülmektedir. Türkiye’de eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreçleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun (ÖEDK) sorumluluğundadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Eğitsel tanı ve değerlendirmeler, ÖEDK tarafından çok yönlü testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır (Batu & Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu & Kargin, 2014). Bu çalışmada RAM’larda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerine odaklanılmıştır.

Dünya üzerindeki uygulamalara genel hatlarıyla bakıldığında tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerinin farklı kurumlar tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Bu kurumların genelde okul özelliği taşıdığı ve eğitim-öğretim sürecinde tanı, değerlendirme ve izleme basamaklarının bütüncül olarak yürütüldüğü belirtilmektedir (Ceyhan vd., 2013). Dolayısıyla RAM’ların sadece Türkiye’de var olan bir kurum olduğunu belirtmek gerekir. RAM’lar özel eğitim bölümü ve psikolojik danışma ve rehberlik olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bu kurumların bünyesinde rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenleri görev yapmaktadır. Ülkemizde RAM’lar tüm özel eğitim gereksinimi olan bireyleri belirlemek, değerlendirmek ve en uygun eğitim ortamına yönlendirmek için görevlendirilmiş kurumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020).

Tanılama, değerlendirme ve izleme süreçleri işitme kayıplı bireyler özelinde ele alındığında; işitme kaybının nedeni, kaybın başlangıç tarihi, türü, derecesi vb. bilgiler; faydalanılacak işitme kalıntısının tespiti ve cihaz seçimi yapılırken gereklidir. Bu gerekliliğin yanında sağlık durumunu tespit etme, kaybın genetik olup olmadığını anlama, görsel/işitsel becerileri öğrenme, cihazdan alınan verimi takip etme, aile kültürünü anlama, bireyin kullanacağı iletişim yöntemine karar verme gibi aşamalar için önemlidir. Ek olarak geçmişteki eğitsel yaşantıyı öğrenme, eğitim ortamına yönlendirme, eğitim programı hazırlama, programın etkililiğini test etme ve programı yenilemede ihtiyaç duyulan süreçlerdir (California Department of Education [CDE], 2000; Heward, 2013).

RAM'ların işleyişine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde psikolojik ve gelişimsel testler için ortamın elverişsiz olduğu (Avcıoğlu, 2012; Türkkal, 2019), değerlendirmede kullanılan ölçme araç ve gereçlerinin yeterli olmadığı (Güven & Balat 2006), ısı, ışık, yalıtım gibi uygun koşulların sağlanamadığı (Ekim, 2015; Yılmaz & Uçar, 2021) bulgularına rastlanılmaktadır. Ek olarak değerlendirme sürelerinin az ve kısıtlı olduğu (Yanık & Gürgür, 2017), okullarla RAM'lar arasından yeterli iş birliğinin olmadığı (Çakmak, 2017; Yurtsever, 2013), izleme sürecinin gerçekleştirilmediği (Güven & Balat, 2006) görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları özel eğitimin genelini kapsıyor olsa da işitme kayıplı çocuklar özelinde yalnızca Yanık ve Gürgür'ün (2017) yürüttüğü bir çalışma görülmektedir.

Türkiye'de 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. RAM'ların ülkemize özgü kurum olması ve kurum işleyişine ilişkin güncel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünüldüğü, bu kurumlarda işitme kayıplı bireylere odaklanılan çalışmaların çok az sayıda olması araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı İç Anadolu bölgesinde orta ölçekli bir ildeki iki RAM'da işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 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. Görüşme yapılan kişilerin çalıştıkları RAM'ların uygulamaları arasında farklılık var mıdır? Varsa farklı uygulamaların nedenleri nelerdir?

## Yöntem

### Desen

Nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülen çalışma, betimsel durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, çoklu veri toplama kullanılarak sınırlı bir sistemin nasıl işlediğini açıklamakla birlikte amaçları doğrultusunda betimleyici, yorumlayıcı ve değerlendirmeci olarak sınıflandırılabilir (Chmiliar, 2010; Merriam, 1998). Bu araştırma, RAM personelinin tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişi hakkındaki görüş, öneri ve deneyimlerini betimleyip; süreç hakkındaki bakış açılarını derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından, betimsel durum çalışması olarak desenlenmiştir (Creswell, 2005).

### Katılımcılar

İki farklı ilçede RAM'larda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinde görev alan 13 RAM personeli amaçlı örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Katılımcıların yedisi bir ilçede (RAM A), altısı ise diğer ilçede (RAM B) çalışan özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleridir. Öğretmenler çalışmaya gönüllü katılmayı kabul etmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan her bir katılımcıya kod isim verilmiş, gerçek isimleri kullanılmamıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de aktarıldığı üzere araştırmaya üç kadın, on erkek çalışan katılmıştır. Katılımcıların yaşları 25 ile 51 arasında değişmektedir. Katılımcıların ikisi sınıf öğretmenliği alanından mezunken 11 çalışan özel eğitim öğretmenliği mezundur. Öğretmenlik mesleğinde geçirdikleri dört ay ile 25 yıl arasındadır. Bu süre içerisinde RAM'da en az çalışmış olan altı ay, en çok hizmeti olan ise on yıldır. Günlük değerlendirme sayısını değişken olarak aktaran çalışanların bazı günler değerlendirme yapmadıkları bazen ise üç değerlendirme yapabildikleri görülmektedir. Çalışanların meslek hayatı boyunca yaptıkları değerlendirme sayılarına bakıldığında en az iki, en çok ise yaklaşık 300 değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Tablo 1'de verilen katılımcı özelliklerinin yanında, süreçte görev alan öğretmenlerin bir kısmının işitme engelliler ana bilim dalından mezun olmadığını belirtmek gerekir. Ancak özel eğitim alt alanlarının atamada birleştirilmesi (Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014) ile tamamı özel eğitim öğretmeni olarak tüm özel eğitim gruplarında değerlendirmelere girmeye başlamıştır.

**Tablo 1**

*Katılımcı Özellikleri*

RAM	Kod	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğretmenlik hizmeti	RAM hizmeti	Günlük değerlendirme sayısı	Meslek hayatı boyunca toplam değerlendirme sayısı (Yaklaşık)
RAM A	Can	Erkek	43	ÖEÖ	18 yıl	10 yıl	2	3
	Kadir	Erkek	35	SÖ	12 yıl	1 yıl	Değişken	25
	Burak	Erkek	33	SÖ	13 yıl	1 yıl	Değişken	30
	Kemal	Erkek	51	ÖEÖ	25 yıl	8 ay	Değişken	100
	Saffet	Kadın	44	ÖEÖ	12 yıl	5 yıl	2	150
	Göktuğ	Erkek	36	ÖEÖ	10 yıl	10 yıl	2	300
	Cengiz	Erkek	25	ÖEÖ	3 yıl	3 yıl	3	300
RAM B	Adya	Erkek	34	ÖEÖ	13 yıl	6 ay	Değişken	2
	Tuğba	Kadın	36	ÖEÖ	13 yıl	2 yıl	Değişken	5
	Ahmet	Erkek	30	ÖEÖ	4 yıl	1,5 yıl	Değişken	8
	Beyza	Kadın	25	ÖEÖ	4 ay	1,5 yıl	1	25
	Veli	Erkek	36	ÖEÖ	15,5 yıl	3,5 yıl	1	150
	Ali	Erkek	33	ÖEÖ	10 yıl	3 yıl	1	250

Not: ÖEÖ = özel eğitim öğretmeni; RAM = rehberlik ve araştırma merkezi; SÖ = sınıf öğretmeni.

**Veri Toplama Araçları**

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama teknikleri; gözlem, doküman inceleme, sesli ya da görsel materyal ve görüşme olarak gösterilebilir (Creswell, 2016; McMillan, 2004; Yıldırım, 1999). Bu araştırmada, ana veri toplama tekniği olarak görüşmeler yapılmış ayrıca veri çeşitliliği sağlamak amacıyla süreçte kullanılan yazılı dokümanlar toplanmış ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Görüşmeler için sekiz ana, 14 alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak yüksek lisans mezunu ve doktora tez döneminde bulunan üç özel eğitim uzmanına gönderilmiştir. Uzmanların tercih edilme nedeni nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirdikleri tezleri ve uluslararası çalışmaları olmasıdır. Dönütler sonrası uzmanların onayıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu yedi ana, 12 alt soruyla son halini almıştır (bk. Ek A). Pilot görüşme sonrası formda herhangi bir değişiklik ihtiyacı doğmamıştır. Görüşmeler birinci yazar tarafından katılımcıların odalarında bireysel olarak yapılmış ve görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Görüşme süreleri 21-41 dakika arasında değişmekte olup, toplam kayıt süresi ise 408 dakikadır.

Görüşmelerden elde edilen verileri destelemek amacıyla RAM'lardan değerlendirme sürecinde kullandıkları standart formlar alınmıştır. Ek olarak RAM A personelinin değerlendirmelerde kullanmak için hazırladıkları yazılı materyaller alınmıştır. RAM tarafından hazırlanıp rehabilitasyon merkezlerine gönderilen dört farklı rapor örneği de rapor sahiplerinden izin alarak ve isimleri saklı tutularak temin edilmiştir. Elde edilen dokümanlara ilişkin bilgiler ve verilen kodlar Tablo 2'de yer almaktadır. Makale içerisinde bu kodlara atıf yapılmıştır.

**Tablo 2**

*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	RAM A'dan çıkarılmış birden fazla yetersizliği olan çocuk raporu
R2	RAM A'dan çıkarılmış zihin yetersizliği olan çocuk raporu
R3	RAM B'den çıkarılmış otizmli çocuk raporu
R4	RAM B'den çıkarılmış işitme yetersizliği olan çocuk raporu
A.1	RAM A'nın değerlendirme için hazırladığı Türkçe ve Matematik aracı
A.2	RAM A'nın değerlendirme için hazırladığı kelime söyleyiş testi
G.F.	Özel eğitim hizmetleri bölümü görüşme formu

Not: A = değerlendirme aracı; F = değerlendirme formu; G.F. = görüşme formu; R = tanı raporu; RAM = rehberlik ve araştırma merkezi.

Görüşme öncesi, sırası ve sonrasına dair fikirlerin, betimlemelerin, çıkarımların ve gözlemlerin bulunduğu günlükler tutulmuştur. Günlükler, tarih ve saat belirtilerek bilgisayarda hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmaya başlama aşamasından itibaren toplamda 19 sayfa uzunluğunda 46 adet günlük tutulmuştur. Günlükler ve içerikleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3***Günlüklere İlişkin Bilgiler*

Sayfa	Günlük kodları (G)	Günlüğün içeriği
1	G.1, G.2, G.3, G.4, G.5, G.6	Görüşme sorularının hazırlanması
2	G.7, G.8, G.9, G.10, G.11, G.12, G.13	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	RAM A görüşme tarihi alınması
5-7	G.22, G.23, G.24	RAM A görüşmeleri
8	G.25, G.26	RAM B görüşme tarihi alınması
9-13	G.27, G.28, G.29, G.30, G.31, G.32	RAM B 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	Dokümanların 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

Not: RAM = rehberlik ve araştırma merkezi.

Tablo 3'te görüşme sorularının hazırlanması, verilerin toplanması, doğrulanması ve analizlerin yapılması süreçlerine ilişkin tutulan günlükler yer almaktadır. Günlükler "G" harfi ile kodlanmış ve her günlüğe rakam verilmiştir. Ayrıca günlüklerin yer aldığı sayfalar da tabloda belirtilmiştir. Günlükler, bulgular ve tartışma bölümünde kullanılmış, atıflar sayfa numaraları ve günlük kodları verilerek yapılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Veriler analiz edilirken; temalar oluşturmak, temalar arası ilişkileri incelemek, sentezlere ulaşmak ve bütüncül bir betimleme amacıyla betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Creswell, 2016; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2018). Analiz öncesi her iki RAM'da yapılan görüşmeler bilgisayar ortamında dökümleri yapılarak yazılı hale getirilmiştir. 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. Ardından form üzerinden 17 adet kod belirlenmiş ve kodlar bu forma yerleştirilmiştir. Betimsel indekste kodlama işlemi tamamlandıktan sonra iki adet çıktı alınmış ve kodların bulunduğu bölümler araştırmacılar tarafından el ile kesilmiştir. Kesilen bölümler hem araştırmacılar hem de işitme engellilerin eğitimi alanında çalışan bir öğretim elemanı tarafından eş zamanlı olarak tek tek okunmuş ve benzer kodlar gruplanmıştır. Ardından bir araya gelinerek gruplanmış kodlar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Buradaki amaç toplanan verilerden bulgulara ulaşmak için tema elde etmektir.

Farklı nitel araştırma yöntemlerinden elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılan dokümanlarda karmaşık analizlere gerek duyulmayabilir. Araştırmacı, belirlediği problemler doğrultusunda dokümanları nasıl analiz edeceğini kendisi belirleyebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Dolayısıyla Tablo 2'de kodlarıyla birlikte gösterilen dokümanlar, araştırmacılar tarafından görüşmelerden elde edilen bulguları destekleyecek şekilde kullanılmıştır.

**İnandırıcılık ve Etik**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik denince genellikle düşünülen inandırıcı, mantıklı, güvenilir olmasıdır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, bütün bunların yanında araştırmacının savunulabilir olmasını da sağlayan kavramlar olarak görülmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Bu nedenle araştırmacılar süreç boyunca betimsel geçerlik ve yordama geçerliğini göz önünde bulundurmuş ve geçerliği sağlamak amacıyla birtakım önlemler almıştır. Sahada yapılacak gerçek görüşmeler öncesi soruların işlevselliğini kontrol etmek adına RAM tecrübesi olan bir uzmanla pilot görüşme yapılmıştır. Betimsel geçerliği sağlamak adına her görüşme, başından sonuna kadar kayıt altına alınmış ve kayıtlarda hiçbir değişiklik yapılmaksızın dökümleri yapılmıştır. Dökümler, özel eğitim alanında çalışan bir uzman tarafından ses kayıtları dinlenerek eş zamanlı bir şekilde kontrol



edilmiştir. Analiz sürecindeki kodlama, tema oluşturma süreçleri de araştırmaya dâhil olmayan, işitme engellilerin eğitimi anabilim dalında çalışan bir uzmanla eş zamanlı ve bağımsız şekilde yürütülmüştür. Kodlama sonuçları karşılaştırılmış ve tüm eşleştirmelerde uzlaşmaya varılmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin toplandığı il valiliğinden ve ilde bulunan Anadolu Üniversitesi sosyal ve beşeri bilimler bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulundan onay (07460) alınmıştır. Ayrıca katılımcılara; görüşmelerin kayıt altına alınacağı, kod isimler kullanılacağı, elde edilen bilgilerin araştırma kapsamı dışında hiç kimseye paylaşılmayacağı ve diledikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri gibi ifadelerin yer aldığı “bilgilendirilmiş onay formu” aracılığıyla bilgilendirme yapılmış ve katılımcıların gönüllü bir şekilde süreçte yer alması sağlanmıştır.

### Bulgular

Analiz sonucu yedi ana tema ve bu ana temaların alt basamaklarını oluşturan 39 alt tema oluşmuştur. Ana temalara ilişkin bilgiler Tablo 4’tedir.

**Tablo 4**

*Ana Temalar*

Tema no	Tema adı
1	Tanılamaya ilişkin görüşler
2	Değerlendirmeye ilişkin görüşler
3	Yönlendirme ve yerleştirmeye ilişkin görüşler
4	İzleme sürecine ilişkin görüşler
5	BEP ve rapor yenilemeye ilişkin görüşler
6	RAM süreçlerinde yaşanan sorunlar
7	RAM süreçlerine ilişkin öneriler

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim planı; RAM = rehberlik ve araştırma merkezi.

Tablo 4’te verilen temalar bütünlük oluşturması amacıyla RAM’da yaşanan süreç sıralamasına göre verilmeye çalışılmış; bulgular, 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.

#### Tanılamaya İlişkin Görüşler

İşitme kaybı olan bireylerin RAM süreçlerinde görev alan personele göre tanılama, eğitsel ve tıbbi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı eğitsel tanılamanın RAM’da, tıbbi tanılamanın ise sağlık kuruluşlarında yapıldığını belirtmişlerdir. Örnek olarak Ali’nin tüm katılımcıların görüşlerini özetleyen ifadesi; “Burdaki işlemde tıbbi tanılama yapamıyoruz maalesef elimizdeki imkânlardan dolayı. Sadece eğitsel tanılama... Genelde bu çocuklar bize hastane raporuyla zaten tıbbi tanılanmış olarak geliyor.” (10/242) şeklindedir.

RAM’la sağlık kuruluşları arasında bazen anlaşmazlıkların çıkması ve RAM’ın sağlık kuruluşlarına göre yetkisinin az olması gibi bulgulara da rastlanmıştır. Saffet, Ahmet, Adya’nın ortak görüşü olarak Ali’nin ifadesi; “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 yararlanamıyor.” (21/523) şeklindedir. Araştırmacı günlüğünde RAM modülleri içerisinde otizm, asperger ya da benzeri detaylı kategorilerin olmamasına rağmen hastanelerin bu tip tanıları gönderdiği; RAM çalışanlarının, bir çocuğa destek eğitim verebilmek için “yaygın gelişimsel bozukluk modülünü kullanmak” zorunda kaldığı belirtilmiştir (G.32, s. 34). Genel bir çıkarımda bulunulduğunda katılımcıların görüşü, tıbbi tanılamının eğitsel tanılamayı doğrudan etkilediği yönündedir.

#### Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Değerlendirme sürecinin işleyişi hakkında tüm katılımcılar ortak görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların tamamı işleyişin standart olduğunu, her RAM’da aynı formların kullanıldığını, değerlendirme raporlarının bu formlarda yer alan modüller üzerinden seçildiğini belirtmişlerdir. Bu görüşlere en iyi örnek Göktuğ tarafından “Üç RAM gördüm. Hiç bi fark yok. Çünkü sistem aynı sistem.” (215/5996) şeklinde verilmiştir. Ancak değerlendirme

sürecinde kullanılan materyallerin RAM'lar arasında farklılık gösterdiği de görülmektedir. Örneğin RAM A'nın Türkçe ve matematik değerlendirmelerinde kullandığı A.1 (bk. Ek B) ve A.2 (bk. Ek C) kodlu materyaller RAM B'de görünmemektedir (bk. Tablo 3). Dolayısıyla 11 katılımcı, materyallerin standart olmadığını bu nedenle aynı çocukta farklı değerlendirme sonuçlarının çıkabildiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar, değerlendirme sürecini etkileyen faktörlere de değinerek aile ve özel eğitimle ilişkili olan diğer kurumların etkisinden bahsetmişlerdir. Birincil bilgi kaynağı olan ailelerden görüş alınmasının yanında, değerlendirmeye sürekli veya ihtiyaç halinde yardımcı olan kişi, kurum ve belgelerin olduğu da belirlenmiştir. Özellikle rehabilitasyon merkezlerinin öğrencilere yönelik verdiği dönütlerin önemli olduğu görülmektedir. Saffet, "Rehabilitasyon merkezlerinden gelen raporlar tabii o da bize çok ipucu veriyor" (116/3182) şeklindeki ifadesiyle rehabilitasyon dönütlerinin işlevsel olduğunu belirtmiştir.

İşitmeye ek yetersizliği olan bireyler değerlendirmeye geldiğinde, genellikle işitmeye eşlik eden diğer yetersizliğe önem verildiği, eğitim raporlarında daha çok diğer yetersizliğe ilişkin amaçların yazıldığı görülmektedir. Bu durumu Göktuğ, Kemal, Beyza, Tuğba, Veli, Cengiz'in de ortak görüşüyle Ahmet, "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.

### **Yönlendirme ve Yerleştirmeye İlişkin Görüşler**

Görüşmelerde tüm katılımcıların görüş belirtmesiyle elde edilen temalardan biri de eğitim ortamına yerleştirmedir. Bu tema kapsamında, yönlendirme ve yerleştirmenin işleyişi, işitme kaybına sahip bireylerin eğitim ortamları, okulların kaynaştırma öğrencilerine olan tutumları alt temalarına erişilmiştir. Bireylerin performansına göre en uygun eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme yapıldığı, önceliğin kaynaştırma sınıfları olduğu, özel eğitim okul ve sınıflarının da yerleştirme seçenekleri arasında olduğu görülmüştür. Özellikle lise öğrencilerinin tamamının kaynaştırma sınıflarına yönlendirildiğini Tuğba, "liseye genelde kaynaştırma eğitimi olarak yolluyoruz." (78/2135) ifadesiyle, okul idarecilerinin kaynaştırma öğrencilerini kabul etmek zorunda olduğunu ise Kemal "yönetmelikler icabı almak zorunda. Fakat bunu çoğu kurumda idarecilerin bazıları bilmiyor." (118/3235) şeklinde açıklamışlardır.

Yönlendirme ve yerleştirme sürecinde RAM'ların yetkisinin sınırlı olduğu, ailenin tercihlerinin ön planda olduğu görülmüştür. Nitekim Ahmet bu durumu "Biz sadece tavsiye niteliğindedeyiz şu anda." (39/999) şeklinde belirtmiştir. Yerleştirme öncesi süreçte RAM'ın iş birliği yaptığı kurumların başında okullar gelmektedir. Burak bu iş birliğinin okullarda kaynaştırmaya uygun kapasitenin olup olmadığını belirlemek için yapıldığını "Okullarla da mutlaka görüşüyoruz." (135/3702) ifadesiyle aktarmıştır.

### **İzleme Sürecine İlişkin Görüşler**

Çalışmaya ilişkin en çarpıcı bulgular arasında izleme süreci yer almaktadır. Katılımcıların çoğu (Can, Veli, Ahmet, Kemal, Adya, Saffet, Beyza, Tuğba) izleme sürecinin yapılmadığını aktarmışlardır. Bu noktada Ahmet'in ifadesi "izleme süreci biz o konuda sıfırız." (38/961) şeklindedir. Burak ve Kadir ise izleme sürecinin okul ve rehabilitasyon merkezlerinden gelen yıllık performans raporlarıyla yürütülmeye çalışıldığını ifade etmişlerdir. Tüm katılımcılar izlemenin görev tanımları arasında olduğunu ancak yapılamadığını bildirmişlerdir. Beyza bu durumu "İ ben rehberlik araştırma merkezinin en büyük sorunlarından birinin bu olduğunu düşünüyorum. Bizim 11 görev tanımlamamızda aslında izleme de var. Ama bi şekilde bu göz ardı ediliyor." (7/181) şeklinde ifade etmiştir.

İzlemenin yapılmama sebebine ilişkin bulgular da elde edilmiştir. İzleme yapılmamasının temel nedeninin personel eksikliği olduğu görülmektedir. Bu durumu Veli, "izleme sürecinde dediğim gibi imm konuşmanın başında, personel yetersizliğinden dolayı bu çocukların ee genel durumunu izlemekte ee RAM olarak bi takım yetersizliklerimiz var." (55/1439) ifadeleriyle aktarmıştır.

### **BEP ve Rapor Yenilemeye İlişkin Görüşler**

Görüşmelerden elde edilen bulgularda RAM'ın bireyselleştirilmiş eğitim programlarına (BEP) 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 taşınmasına ilişkin Tuğba, çoğu katılımcının görüşlerini temsil edecek şekilde "Bizim burada gönderdiğimiz rapor onlara ışık tutacak bir rapor hani bu amaçları çalışabilirsiniz." (92/2527); Kemal, "BEP hazırlarken bir ön bilgi olabilir." (125/3430)



ifadelerini kullanmışlardır. Katılımcılar BEP'lerin nitelikli hazırlanmadığını, öğretmenlerin bu konuda isteksiz olduğunu ise Saffet'in "Prosedür olarak görüyorum." (113/3098) ifadeleriyle benzer şekilde açıklamışlardır.

### RAM Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar

RAM süreçlerinin geneli incelendiğinde; değerlendirme formları ve materyallerden kaynaklı, değerlendirmenin işleyişinden kaynaklı, çocuk ve aile kaynaklı, okul ve rehabilitasyon kaynaklı, iletişim, işbirliği ve fiziksel eksikliklerden kaynaklı sorunlar olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Tüm katılımcıların görüş belirttiği bu bulgulara örnek olarak materyal eksikliği, kullanılan materyallerin standart olmayışı ve formların yetersizliği verilebilir. Materyal eksikliğine ilişkin Beyza, "Değerlendirme sürecinde ıı materyal bulmakta zorlanıyoruz." (5/122) ifadesini kullanmıştır. Değerlendirme formlarının yetersiz kalmasına ilişkin ise Ahmet, "Formun yeterince kapsamlı olmaması. Çünkü ıı çok basit hazırlanmış." (33/843) demiştir. Ek olarak işitmede kullanılan formların kapsamlı olmamasının yanında yaş gruplarına göre ayrılmadığı da belirtilen görüşler arasındadır. Bu konuda görüş bildiren katılımcılardan biri olan Burak "birinci sınıf öğrencisini değerlendirdiğimiz ııı formla sekizinci sınıf öğrencisinin ya da lisede, liseye giden bi öğrencinin değerlendirme formu aynı" (137/3764) ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların, işitme kayıplı bireyin yılda bir kez yabancı olduğu ortamda yabancı olduğu kişilerce değerlendirilmesinin uygun olmadığı yönünde görüş bildirdikleri göze çarpmaktadır. Adya tüm katılımcıların şikâyetçi olduğu bu durumu "Hiç tanımadığımız bi öğrenciyle ee senede bi gün, onu da yarım saat, bi saat içerisinde öğrencinin performansını almaya çalışıyorsunuz. Bu bi tek başına bi sorun." (68/1888) ifadeleriyle anlatmıştır. RAM süreçlerinde çocuklardan kaynaklanan sorunlar arasında cihaz kullanmama, psikolojik ya da fiziksel olarak değerlendirmeye hazır olmama ve son zamanlarda göçmen çocukların gelmesi nedeniyle iletişim konusunda sorunlar olduğu belirtilmiştir. Bu sorunlara örnek olarak Saffet, "Kulak arkası cihazları kullanmak istemiyö çocuklar genelde." (108/2960), Göktuğ, "Çocuk o gün gününde olmayabiliyor. Aç olabiliyor, ilacını kullanmamış olabiliyor, hasta olabiliyor." (208/5792) ve Veli, "İşitme engelli olup farklı uyruğa sahip Türkçe bilmeyen öğrenciler de alınmaya başlandı." (50/1311) ifadelerini kullanmışlardır.

Birincil bilgi kaynağı olan ailelerle yaşanan sorunlar arasında, ailelerin öğrenci uygun olmasa da kaynaştırma sınıfına yerleştirilmesi talebi, ailelerin eğitim düzeyindeki yetersizlikleri ve çocukların cihazlandırılmasına isteksiz olmaları gösterilmektedir. Veli, "Birçok aile ee çocuklarının akranlarıyla beraber, kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almalarını istiyö." (50/1301) görüşlerini belirtirken Ali "Çocuğuna hiç bi cihazlandırma siz ne kadar ırsar etseniz de onun dünya görüşü gereği yaptırmayacağını söylüyö." (18/452) ifadelerini kullanmışlardır. RAM süreçlerinin işleyişinde okullardan ve rehabilitasyon merkezlerinden kaynaklanan sorunları ifade eden katılımcılar, (Adya, Kadir, Can) yıllık performans değerlendirme formlarına özen gösterilmediğini ve doldurulan formlarda tutarsızlıklar olduğunu belirtmişlerdir. Kadir bu durumu "Sadece okuldan gelen formları değerlendiriyoruz onlar da benim kanaatim çok fazla böyle ııı itina ile doldurulmuyor." (176/4817) ifadeleriyle aktarmıştır.

Katılımcılar üniversite ve okullarla iş birliği eksikliğine de dikkat çekmişlerdir. Her kurumun kendi bünyesinde farklı çalışmalar yaparak ilerlediği, iletişim olmamasından dolayı gerekli bilgi alışverişlerinin yapılmadığı konusunda Ahmet, "Gelen giden evraklar dışında bi işbirliğimiz yok okullarla." (33/824), Can ise "Ben yıllardır RAM'lardayım. Akademisyenlerle gelişmeler konusunda çok da ciddi paylaşımda bulunamadım." (161/4419) ifadelerini kullanmışlardır.

Katılımcılar, RAM'ların fiziksel yetersizliklerine de dikkat çekmişlerdir. RAM'larda engellilere yönelik yeterli fiziksel düzenlemelerin yapılmadığı belirtilmiştir. Özellikle işitme kayıplı bireylerin değerlendirmeleri için hazırlanması beklenen yalıtımlı ortamların olmadığını Burak, "İşitme engelli bireylerde tabii ses izolasyonu çok önemli. RAM bizim benim bağılı olduğum kurumda maalesef işitme engellileri değerlendirebilecek bir test odası mevcut değil." (142/3884) şeklinde belirtmiştir. Yalıtım olmadığı halde RAM A'nın askeri havaalanı yakınında olmasından şikâyetçi olan Kemal, "Gürültü olayı var, mesela uçaklar geçiyö. O uçaklar mesela etkiliyö." (126/3449) ifadelerini kullanmışlardır. Nitekim araştırmacı da uçak gürültüsüyle ilgili benzer ifadeleri günlüğünde belirtmiştir. (G.24, s.7)

### RAM Süreçlerine İlişkin Öneriler

Son bulgu kümesi ise katılımcıların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin iyileştirilmesi ve mevcut sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerinden oluşmaktadır. Tüm katılımcılar değerlendirme formlarının yeniden düzenlenip geliştirilmesi daha detaylı hale getirilmesi gerektiğini belirtirken Beyza, "Değerlendirme formlarını değiştirebiliriz." ifadesini kullanmıştır. Değerlendirme sayısının ve zamanının artırılarak karar

verilmesi yönünde öneri sunan katılımcılar da çoğunluktadır. Bu durumu Adya “Bir öğrenciyi birkaç kez görüştükten sonra performans almamız gerek.” (68/1896) ifadeleriyle belirtmiştir.

Tüm engel gruplarının özel eğitim öğretmenliği çatısı altında birleştirilmesi sonrası engel türü dikkate alınmaksızın her uzmanın değerlendirmeye girdiği belirtilmiştir. Bu durumu Veli, “Bir zihinsel engelliler öğretmenin bir işitme engelli çocuğun ee tanılmasındaki bakış açısıyla, bir işitme engelliler öğretmenin tanılama sırasında ee ciddi farklar olabiliyo.” (54/1413) şeklinde ifade etmiştir. Dolayısıyla bireylerin alan uzmanları tarafından değerlendirilmesine ilişkin öneriler dikkat çekmektedir.

Analizler sonrası, katılımcıların tanılmaya ilişkin öneriler de sunduğu görülmüştür. Tanılama sürecinde RAM’ların daha yetkili hale getirilmesi görüşü göze çarpmaktadır. Ali, bu durumu “Tanılamada Rehberlik Araştırma Merkezleri biraz daha yetkili hale getirilebilir.” (21/527) şeklinde açıklamıştır. RAM’ların tanılama etkin hale gelmesine yönelik günlükte “Her tanılama testini yapabilecek uzmanların yetiştirilerek RAM’larda çalışması sağlanmalı.” önerisi yer almaktadır (G.32, s.12).

Dikkat çeken önerilerden biri de yönlendirme kararlarında değişiklik yapılmasının kolaylaştırılması yönündedir. Cengiz bu kolaylaştırma için “Rapor yenileme sürecinde şöyle ıı yönlendirme kararından memnun olmayan aileler için tabii aileler bunu bi sıkıntı olarak görüyolar. Belki bu işlem biraz daha kolaylaşabilir.” (197/5479) şeklinde öneri sunmuştur.

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 imkânlar bu tema içerisinde yer alan alt temalardır Tuğba, gezici öğretmenlerin faaliyete geçmesi gerektiğine ilişkin “Haftada bir öğretmenleri gezip sınıf içinde ne zorluklar yaşıyorsunuz, çocukla ilgili sorulabilir, destek sağlanabilir. Ee çocuğun ailesiyle görüşebilir.” (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 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.

### Tartışma

İşitme kayıplı bireylerin RAM’larda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, değerlendirme sürecinde aktif olarak görev alan RAM personelleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişine ilişkin RAM personelinin bakış açısı belirlenirken, süreçlerde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bilgiler de elde edilmiştir.

Tanılamaya ilişkin bulgular, eğitsel ve tıbbi tanılama olarak birlikte tartışılmıştır. Tıbbi ve eğitsel tanılama sağlık kuruluşları, RAM ve ailelerle birlikte yürütülen bir ekip çalışmasıdır (Baykoç-Dönmez & Şahin, 2011) Ancak katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak özellikle RAM ve hastane iş birliğinden 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 iş birliği yapamadıklarını ifade etmişler ve doktorların tanı konusunda tartışmaya kapalı olduklarını belirtmişlerdir. 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 belirtilmektedir (Werts vd., 2007). Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (2011) yenidoğan tarama oranının %95.7 olduğunu belirtmektedir. Ek olarak Bolat ve Genç (2012) de 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 iş birliğinin artırılması erken tanı avantajlarının daha etkili kullanılmasına fayda sağlayacaktır.

Çakmak’ın (2017) araştırmasında elde ettiği bulgular incelendiğinde, sağlık kuruluşlarında uygulanan psikolojik ve gelişimsel testleri RAM’larda da uygulayabilecek personelin olduğu ancak bu testler için uygun ortam ve materyalin olmadığı görülmektedir. Benzer bir bulguya bu araştırma kapsamında da ulaşılmıştır. Katılımcılar testlerin kurum içinde de yapılabilmesi ve bu testlere ilişkin altyapının RAM’larda da oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca Çakmak (2017), hastanelerden gelen tıbbi tanılama sonuçlarında detay verilmemesi ve raporu hazırlayan sağlık ekibinde özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi ile ilgili yeterli formasyonu olmayan personellerin yer aldığını ifade etmiştir. Bu çalışmada 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

yüzdelerini yanlış yazdığı şeklinde açıklanmıştır. RAM ve hastane sistemi farklı olduğundan raporlar yanlış geldiğinde sisteme yüklenemediği ve çocukların değerlendirilemediği bulgusu da elde edilmiştir. Sonuç olarak Çakmak'ın (2017) tanılamaya ilişkin elde ettiği bulgularla bu çalışmada yapılan bulgular birbiriyle örtüşmektedir. Hastane ile RAM arasındaki sorunların ortadan kalkmasına ilişkin ise bazı katılımcılar Sağlık Bakanlığı (SB) ile MEB'in iş birliğiyle çalışıp ortak bir sistem oluşturulmasını önermişlerdir. Tiryakioğlu ve Avcıoğlu (2013) ise RAM'larda yürüttüğü çalışmasında hastaneden gelen tanılamaya ilişkin raporların anlaşılır olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise bazı katılımcıların ifadeleri raporların anlaşılmadığı yönündedir. Dolayısıyla Tiryakioğlu ve Avcıoğlu'nun (2013) raporların anlaşılabilirliğine ilişkin bulguları bu çalışmadan elde edilenlerle ters düşmektedir. Bu tutarsızlığın sebebinin örneklem farklılığı olduğu düşünülmektedir. Tiryakioğlu ve Avcıoğlu araştırmasını Türkiye genelindeki 190 RAM müdürüyle gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya ise bir ildeki iki farklı RAM'ın çalışanları katılmıştır. Herhangi bir yönetici süreçte yer almamıştır. Özetle müdürlerle çalışanların tanılamaya ilişkin raporlara bakış açılarının farklı olduğu öngörülebilir.

Değerlendirme, bireylerin akademik, sosyal ve davranışsal performansını arttırmak için gereken önemli bir süreçtir. Nitekim değerlendirme, sonraki dönemler için geliştirilecek yeni stratejilerin ilk basamağını oluşturur (Salend, 2005). Değerlendirme yaparken bireylerin 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 bireylerin değerlendirmesinde kullanılan formların (F1) (bk. Ek D), zihin (F2) (bk. Ek E), ortopedik (F3) (bk. Ek F), görme (F4) (bk. Ek G) gibi yetersizliklerde kullanılanlara göre içerik olarak daha yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekleyecek nitelikteki farklı bir çalışmada ise Güven ve Balat (2006) RAM'ların ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini yeniden gözden geçirmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Çakmak (2017) da benzer şekilde değerlendirme formlarının ihtiyacı karşılamadığını ve güncellenmesi gerektiğini aktarmıştır. Bu çalışmada formların güncellenmesine ilişkin olarak katılımcılar iki farklı görüş bildirmiştir. Çoğu katılımcı formların yaş ya da kademelere (ilkokul, ortaokul, lise) göre düzenlenmesinde hemfikirken, bir grup katılımcı ise formların cihaz tiplerine göre güncellenmesini önermiştir. Her iki önerinin de geçerliliğine dair ileri araştırmalarla daha büyük bir örneklem grubuyla görüşler alınarak düzenlemeler yapılabileceği düşünülmektedir. Örneğin F1'deki (bk. Ek D) basamaklara bakıldığında işitme ve dil eğitimi modülleri için cihazlara göre ayırım yapılması özellikle işitme eğitimi için cihazlardan elde edilen performanslarda farklılığı daha iyi ortaya koyabilir. Formların kademelere göre düzenlenmesi gerektiğine yönelik görüşlerin de uygun olabileceği değerlendirilebilir. Çünkü farklı yaş gruplarındaki bireylerin sosyal iletişim, okuma yazma, matematik gibi alanlardaki ihtiyaçları da farklılık gösterecektir.

Çalışmada değerlendirme için kullanılan ölçme araçlarının materyallerinde farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin RAM A'nın geliştirdiği bir materyal dizisine RAM B'de rastlanmamaktadır. Bu çalışmadaki katılımcıların her birinin kendine ait materyallerinin bulunduğu ve bu materyallerin özelliklerinin farklı olduğu görülmüştür. Bu farklılığa dair bulguyu destekleyecek şekilde Yanık ve Gürgür (2017) de RAM'larda ölçme araçlarının değerlendirmelerde kullanılan materyaller olduğunu belirtmektedir. Örneğin bir değerlendirmeci zorluk düzeyi düşük bir masal kitabı kullanarak öğrencinin ilgili amacı gerçekleştirdiği sonucuna ulaşırken, başka bir değerlendirmeci daha zor bir düzeydeki kitapla aynı amacı gerçekleştirmediği yönünde sonuç elde edebilir. Dolayısıyla Isaacson'un (1996) da belirttiği gibi değerlendirme sürecinde bireylerin akademik, bilişsel ve sosyal performanslarını belirlemede formel ölçme araçlarını kullanması bu tür ölçme aracı ve kullanılan materyallerdeki farklılıkları en aza indirebilir.

Bazı katılımcılar bireylerin hiç alışkın olmadıkları bir ortamda, hiç tanımadıkları insanlarla yılda bir defa karşı karşıya gelerek ortalama yarım saat içerisinde alınan değerlendirmenin sağlıklı sonuçlar vermeyeceğini belirtmişlerdir. Özak ve diğerlerine (2008) göre eğitsel değerlendirme sürecinde, çocuğun doğal bir ortamda olmaması ya da daha önce hiç girmedikleri bir ortamda, hiç tanımadığı kişilerle iletişim kurması olağanın dışında davranışlar sergilemesine neden olabilir. Sonuç olarak değerlendirmenin yılda bir defa yapılmasına ilişkin Özak ve diğerlerinin (2008) elde ettiği bulgu ile bu çalışmadan edinilen bulgunun birebir örtüşükleri görülmektedir. Katılımcılardan bu sorunun çözülmesine ilişkin alınan öneriler arasında en sık rastlanana ise bireyleri birkaç defa gördükten sonra değerlendirmenin yapılmasıdır.

Isaacson'a (1996) göre değerlendirme yapılan ortam fiziksel olarak işitme kayıplı çocukların özelliklerine uygun olmalı ve çocuklar gerekli şekilde cihazlandırılmalıdır. Katılımcılar RAM'larda, cihazı bulunmayan çocukların değerlendirmeye alınmadığını belirtmiştir. Tüm RAM'larda geçerli olduğu ifade edilen bu kural özellikle çocukların değerlendirilmesinde sorunlara neden olabilmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara

göre 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 kuralın tüm görüşme yapılan RAM'larda uygulanıyor olduğuna dair bulgu Isaacson'un (1996) görüşüyle paralellik göstermektedir.

Fiziksel ortamın işitme kayıplı çocuklara uygunluğuna ilişkin RAM'larda oldukça sorun yaşandığı görülmektedir. RAM'larda ölçme ve değerlendirme için kullanılan odalarda ses yalıtımı, ışık, ısı gibi özellikler yönünden uygun fiziksel düzenlemelerin yapılmadığı saptanmıştır (Çakmak, 2017; Türkkal, 2019). Bu çalışmada da benzer şekilde işitme kayıplı bireylere yönelik değerlendirme yapılan odaların yalıtım özelliklerine sahip olmadığı, akustik özelliklerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öte yandan değerlendirme için özel odalar olmadığı ve her odaya her an birilerinin girebildiği, aynı anda birden fazla bireyin değerlendirilebildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Çakmak (2017) ve Türkkal'ın (2019) da ifade ettiği fiziksel altyapıdan kaynaklanan sorunların hala devam ettiği söylenebilir.

Küçüker ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada RAM çalışanlarının değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenleriyle iş birliği yapmak istemediklerini, ailelerle ise iş birliği yapmanın oldukça güç olduğunu belirlemişlerdir. Ancak yapılan bu çalışmada iş birliğine yönelik farklı sonuçlar elde edilmiştir. RAM çalışanları ailelerle iş birliği yapmanın güçlüklerine değinmekle birlikte çoğu değerlendirme sürecinin sınıf ve rehabilitasyon öğretmenleriyle birlikte yürütülmesi gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Dolayısıyla aile ile iş birliğine yönelik bulgular benzerlik gösterirken öğretmenlerle iş birliğine ilişkin elde edilen bulgular Küçüker ve diğerlerinin (2002) bulgularıyla örtüşmemektedir.

Özel gereksinimi olan bireyleri, en uygun eğitim ortamına yönlendirme ve yerleştirme sürecinde gerekli tanı ve değerlendirme süreçlerinin aile iş birliğiyle yürütülmesi gerekmektedir (Blankenship vd., 2007). Ailenin süreç içerisinde önemine ilişkin Fiscuss ve Mandell (2002), birey hakkında en fazla bilginin aileler tarafından sağlanabileceği bu sebeple değerlendirmede aileyle iş birliği içinde hareket edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Spinelli (2002) de ailelerle fikir alışverişinde bulunmanın değerlendirmeye farklı bakış açıları kazandırabileceğini ifade etmiştir. Bu görüşe uygun olarak RAM'da yönlendirme, İlçe Özel Eğitim Kurulunda ise yerleştirme sürecinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Spinelli (2002), Fiscuss ve Mandell (2002), Blankenship ve diğerlerinin (2007) ifade ettiği tanı değerlendirme basamakları benzer şekilde işleniyor görünse de RAM'ın yerleştirmeye ilişkin önerilerinin 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 (2007) görüşlerine ters düşecek şekilde aile, iş birliğinden öte karar alan bir mercii olabilmektedir.

İşitme kayıplı bireylerin 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 da olabilmektedir (Gürgür, 2013; Luckner & Friend, 2011). Bu bağlamda RAM 'ın çalışmanın yapıldığı ilde yönlendirme yaptığı okullar bireylerin bulunduğu kademeye, yaşa, akademik düzeylerine göre değişmektedir. Bireyler ilköğretim ve ortaokul çağında işitsel-sözel yaklaşımla eğitim veren işitme engelliler okuluna ve kaynaştırma sınıflarına yönlendirilmektedir. Okul çağını geçmiş ya da akademik olarak genel eğitim sınıflarına ayak uyduramayacağı düşünülen bireyler ise ağırlıklı olarak işaret dili yaklaşımı tercih edilen okula yönlendirilmektedir. Yönlendirmeler incelendiğinde her iki RAM'ın Gürgür (2013), Luckner ve Friend'in (2011) ifade ettiği seçeneklere uygun yönlendirmeler yaptığı görülmektedir.

Kaynaştırma ortamlarına öğrenci yerleştirilirken fiziksel ve öğretimsel düzenlemelerin yapılması kaynaştırma öğrencisinin başarısında etkili olan faktörlerdir (Kirk vd., 2006; Lewis & Doorlag, 1999). Bu tespit okul ya da sınıf içi uyarlamalara yönelik gibi görünse de görüşme yapılan RAM'ların bireyleri kaynaştırma sınıflarına yönlendirmeden önce okullarla görüşerek mevcut duruma ilişkin bilgi aldıktan sonra kaynaştırma sınıflarına yönlendirme kararı aldığını göstermektedir. Karar alınmadan önce okullardan bilgi alınması, Kirk ve diğerleri (2006) ve Lewis ve Doorlag'ın (1999) belirttiği şekilde yerleştirme öncesinde yapılabilecek fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları belirlemek adına uygun bir uygulama gibi görünmektedir. Ek olarak Powers (2003) okul idarecilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve diğer personellerin uygulama öncesi kaynaştırmaya hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Her iki RAM'ın kısmi de olsa bu görüşe uygun hareket ettiği söylenebilir.

Çalışmada RAM personelinin bakış açısıyla BEP'i hazırlaması gereken kişilere ve uygulayacak öğretmenlere ilişkin görüşleri BEP'lerin nitelikli şekilde hazırlanmadığını, öğretmenlerin internet ortamından hazır formları indirdikleri ve öğretmenlerin BEP'i "prosedür ya da angarya" olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle RAM'ların yönlendirme yaptığı okullardaki öğretmenlerin BEP'e ilişkin beklenen



dikkati göstermediği anlaşılmaktadır. Güzel (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin BEP hazırlama yeterliliklerinin olmadığını ve BEP'in doğru ve uygun bir şekilde yapılmadığını belirtmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile Güzel'in (2014) elde ettiği bulgular karşılaştırıldığında tutarlı ve birbirlerini destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Tanıma, yerleştirme, BEP geliştirme ve BEP'in uygulanması aşamasını bireydeki değişikliklerin ve ilerlemenin izlenmesi aşaması takip eder. Çalışmanın izleme sürecine ilişkin bulgularına bakıldığında izlemenin ya hiç yapılmadığı ya da okul veya rehabilitasyon merkezlerinden gelen yıllık değerlendirme raporları üzerinden yürütülmeye çalışıldığı görülmektedir. İzleme süreci, kaynaştırma veya özel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrencilerle ilgili gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözülmesine yardımcı olmaktadır. Ek olarak izleme aracılığıyla farklı okullarda uygulanan benzer programların nasıl işlediği ve yürütüldüğü anlaşılıp, hazırlanan programların uygulanabilirliği gözlenebilmektedir (Weishaar vd., 2007). 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 izlenimi edinilmektedir. Hendricks ve diğerleri (2010) özel eğitim sürecindeki çocukların gelişimlerinin yılda en az dört defa eğitim planına uygun amaçlardan yola çıkarak izlenmesi ve kaydedilmesini önermiştir. Bu kayıtların ilgili kişilerle paylaşılıp tartışılmasının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. RAM'ların yürüttüğü izleme sürecinin sıklığı incelendiğinde genellikle yılda bir defa, okulların talebi olması durumunda ise birden çok izleme yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, izleme basamağına ilişkin kayıtların RAM personeline iletilmediği ancak bu kayıtlar üzerinde herhangi bir tartışma yapılmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla RAM'ların yürüttüğü izleme politikasıyla Hendricks ve diğerlerinin (2010) önerileri uyumamaktadır.

Güven ve Balat (2006) yaptıkları araştırmada RAM'ların eğitim sürecini sistemli olarak takip etmediği ve öğretmenlerin, RAM çalışanlarıyla iyi iletişim kurulamadığından şikâyetçi olduklarını belirtmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında yukarıda 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 (2006) bulgularının aksine öğretmenlerin ilgisiz ve önyargılı olduklarını düşünmektedirler. Bu noktada elde edilen önerilere bakıldığında ise okul idarecilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin bakış açılarının doğru bilgilendirmeler yoluyla değiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Her okulda bir özel eğitim öğretmenin bulunmasının da izleme sürecini kolaylaştıracağı ve RAM'la iletişimi sağlayacağı önerisi dikkat çekicidir. Ek olarak bazı katılımcılar izleme sürecinin daha verimli hale getirilmesi için RAM'daki uzman sayısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşe katılmayan çalışanlar ise RAM'daki norm kadroların artırıldığını ve izleme sürecinin gerçekleştirilmeme sebebinin yetersiz uzman sayısı olmadığını ifade etmişlerdir. Ekim (2015), Yurtsever (2013), Tiryakioğlu ve Avcıoğlu'nun (2013) da araştırma sonuçlarında personel yetersizliğine değindiği görülmektedir. Ancak tüm bu çalışmaların bulgularına benzer ifadeler kullansa da bu görüşe katılmayanların sayısı da oldukça fazladır. Dolayısıyla personel yeterliliğine ilişkin net bir yargıya varmak zordur.

Aslan ve Bal (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada tüm RAM süreçlerinde yükseköğretim kurumlarıyla herhangi bir iletişimin olmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da bazı katılımcılar üniversitelerle iş birliği olmadığını, RAM sürecinin niteliğinin artırılmasına ilişkin çalışmalar yapılmasını önermişlerdir. Kısaca Aslan ve Bal'ın da (2014) ifade ettikleri gibi üniversiteler ve RAM arasındaki kopukluğun devam ettiği ve RAM süreçlerinin iyileştirilmesi için yükseköğretim kurumlarının desteğinin beklendiği görülmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği iki RAM arasındaki farklılıklar incelendiğinde göze çarpan bazı noktalar bulunmaktadır. İlk göze çarpan farklılık iki RAM'ın fiziksel yapıları ve konumlarıdır. Görüşmelerden elde edilen verileri destekler nitelikte günlüklerde de iki RAM arasındaki fiziki koşulların farklılığı açıkça yansımaktadır (G.24). Her iki RAM'da da değerlendirme için özel hazırlanmış bir ortam olmamakla birlikte RAM B'nin RAM A'ya göre daha sakin, sessiz ve merkezi bir mekide olması bakımından daha uygun fiziki koşullara sahip olduğu söylenebilir. RAM A gerek şehir merkezine uzaklığı gerekse askeri hava limanının bitişiğine konumlanmış olmasıyla oldukça elverişsiz şartlara sahiptir. Katılımcılar, sürekli olarak duyulan uçak gürültülerinin değerlendirme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışanların odalarına ilişkin farklılıklar da göze çarpmaktadır. RAM B'de genelde tek kişilik odalar mevcutken RAM A'da iki ya da üç kişilik odalar mevcuttur. Öğrenci değerlendirmelerinin bu odalarda yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda değerlendirmeler sırasında odaya giren çıkan kişilerin olabileceği ya da aynı anda birden çok bireyin değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca katılımcılar şehir merkezine olan uzaklığı nedeniyle de ailelerin ulaşım sorunu yaşadığını belirtmişlerdir. Özüde bu sorunlar bir neden değil sonuç olarak değerlendirilebilir. Eğitimden sorumlu il ya da ilçe yöneticilerinin RAM A için tercih ettikleri konumun bir sonucu olarak bu farklılıklarla karşılaşıldığı ifade edilebilir.

İki RAM karşılaştırıldığında tartışmaya değer bir diğer bulgu ise göçmen çocukların değerlendirilmesine ilişkindir. Komşu ülkelerde yaşanan iç savaş nedeniyle Türkiye’de misafir olan göçmen çocukların da değerlendirmelere alındığı belirtilmiştir. Ancak bu değerlendirmelerde dil problemiyle karşılaşmaktadır. Çünkü katılımcıların çoğu göçmenlerin ana dilini bilmediklerini, göçmen aileler ve çocuklarının da Türkçe bilmediğini belirtmişlerdir. Ancak RAM B’de göçmenlerin ana dilini bilen bir uzman olması nedeniyle bu çocukların değerlendirme sürecinin daha kolay gerçekleştirildiği görülürken, RAM A’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 tabii tutulduklarında daha doğru sonuçlara ulaşılabileceği söylenebilir.

Değerlendirme başta olmak üzere RAM’larda yaşanan her süreçte dikkate değer 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 izleme yapılmaması gösterilebilir. Bu temel sorunlara ek olarak ise aile ve değerlendirmeye gelen bireylerle yaşanan iletişim problemleri, rehabilitasyon ya da okullarla iş birliğinin olmaması, kaynaştırmaya yönelik olumsuz bakış açısı sıralanabilir. Katılımcılar tarafından RAM süreçlerinde yaşanan tüm bu sorunlara çözüm önerileri de üretilmiştir. Bu öneriler ise kısaca değerlendirme formlarının bakanlık, üniversite, RAM ve özel eğitim kurumlarının yapacağı ortak bir çalışmayla güncellenmesi, üniversite ve sağlık kuruluşlarıyla işbirliği yapılması, milli eğitim müdürlüklerinin materyal temin etmesi, RAM’ların değerlendirmelere uygun fiziksel koşullarla inşa edilmesi, RAM’ın yetkilerinin artırılması, alanda çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, gezici öğretmenlerin RAM izleme süreçlerinde aktif görev alması, değerlendirme sayısının ve süresinin artırılması, RAM çalışanlarına ulaşım hizmeti sağlanması şeklinde sıralanabilir.

Bu çalışmanın bulguları ışığında tüm özel eğitim hizmetlerinin varması gereken sonuca ulaşım ulaşıldığını değerlendiren bir mekanizma olarak izleme sürecinin amacına uygun yapılmadığı, doğru ve donanımlı personel tarafından denetlenmediği, denetim yapısındaki personelin arasında kurumsal iletişimin etkili şekilde kurulmadığı, BEP sürecinin etkin şekilde uygulanmadığı söylenebilir. Dolayısıyla tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin birbirini etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

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.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma sonuçları nitel araştırma yöntemlerinin doğası gereği, aynı şehirdeki iki farklı RAM’ın 13 çalışanın görüşleriyle sınırlıdır, genellenemez. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında ses kaydı alındığından sorunların kaynakları sorulduğunda, katılımcıların kısıtlı cevaplar vermiş olabilecekleri düşünülmektedir.

### **Öneriler**

#### ***Uygulamaya Yönelik Öneriler***

1. RAM çalışanları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve okullarla iş birliğini yetersiz görmektedirler. İdareciler ya da çalışanlardan oluşan bir temsilci grubu ile aylık toplantılar düzenlenerek iletişimin sürekliliği sağlanabilir.
2. 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.
3. İzleme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için her RAM’a gezici öğretmen ataması yapılarak bu öğretmenlere ulaşım imkânı sağlanabilir.
4. 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.



5. Yerleştirme sürecinde RAM ile aile görüşü dengeli şekilde değerlendirilebilir. Ek olarak karar sürecinde yer alan ailelerin çocuklarının yetersizliğinin doğası ve eğitimsel seçenekler konusunda ciddi aile eğitiminden geçirilmeleridir.

#### ***İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler***

1. Benzer bir çalışma Türkiye genelinde yapılarak işitme kayıplı çocukların RAM süreçleri hakkında bütüncül bir bakış açısına ulaşılabilir.
2. 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.
3. İşitme yetersizliği tanısı alan iki bireyin ve ailelerinin farklı RAM'larda yürütülen eğitsel değerlendirme süreçlerinin yakından izlenerek karşılaştırılmasını sağlayacak bir araştırma tasarlanabilir.
4. Bu çalışmada ortaya konan sorunların çözümüne ilişkin bir eylem araştırması planlanabilir.

#### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Çalışma konusu, araştırma deseni belirleme, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması süreçlerinde iki yazar ortak çalışma yürütmüştür. Veri toplama görevi Yunus Yılmaz tarafından gerçekleştirilmiştir.

**Kaynaklar**

- Aslan, A., & Bal, E. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 313-324. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.1652>
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031. <http://dx.doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N., & Şahin, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (ss. 51-68). Eğiten Kitap.
- Blankenship, T., Boon R. T., & Fore, C. (2007). Inclusion and placement decisions for students with special needs: A historical analysis of relevant statutory and case law. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(1), 1-10. <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer>
- Bolat, H., & Genç, A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: Tarihçesi ve prensipleri. *Türkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics*, 5(2), 11-14. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-turkiye-ulusal-yenidogan-isitme-taramasi-programi-tarihcesi-ve-prensip-leri-62312.html>
- California Department of Education. (2000). *Programs for deaf and hard of hearing students: Guidelines for quality standards*. California Department of Education.
- Ceyhan, E., Akdoğan, R., & Bozkurt, F. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi*. Provizyon Prodüksiyon.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.; 4. baskı). Eğiten Kitap. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2010)
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research*. Pearson Press.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 463469) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çuhadar, S. (2014). Özel eğitim süreci. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 3-30). Maya Akademi.
- Ekim, H. Ö. (2015). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde yürütülen hizmetlerin incelenmesi: İzmir ili örneği* (Tez Numarası: 391367) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. YA-PA Yayınları.
- Fiscus, D. E., & Mandell, J. C. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (G. Akçamete, H. G. Şenel & E. Tekin, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1998)
- Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliğine sahip çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 253-288). Maya Akademi.
- Güven, Y., & Balat, G. U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108. <http://193.140.143.67/bitstream/handle/11424/1521/1382-2445-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar: Beykoz ilçesi örneği* (Tez Numarası: 355918) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hendricks, D. R., Thoma, C. A., & Boyd, K. S., (2010). Goal implementation and evaluation. In C. A. Thoma & P. Wehman (Eds.), *Getting the most out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* (pp. 191-212). Paul H. Brookes Publishing.

- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson.
- Isaacson, S. (1996). Simple ways to assess deaf or hard of hearing student writing skills. *Volta Review*, 98(1), 183-199. <https://eric.ed.gov/?id=EJ544373>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (F. Zayımoğlu-Öztürk, Çev.). Eğiten Kitap. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2004)
- Kargın, T. (2013). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 59-88). Pegem Akademi.
- Kauffman, J., & M. Landrum, T. J. (2015). *Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri* (S. Kaner, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2005)
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. (2006). *Educating exceptional children* (11th ed.). Houghton Mifflin Harcourt Publishing.
- Küçükler, S., Kargın, T., & 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. <https://www.researchgate.net/journal/Educational-Sciences-Theory-and-Practice-1303-0485>
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.
- Luckner, J. L., & Friend, M. (2011). Students with deafness and hearing loss. In M. Friend (Ed.), *Contemporary perspectives for school professionals* (pp. 328-365). Pearson.
- McLoughlin J. A., & Lewis, R. B. (2008). *Assesing students with special needs* (7th ed.). Merril Prentice Hall.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/31230315\\_RAM\\_YONERGESY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Özak, H., Vural, M., & 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16615>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation* (3rd ed.). 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. <https://academic.oup.com/jdsde/article/8/1/57/333256>
- Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü. (2011). *Sağlık istatistikleri yıllığı*. <https://khgmistatistikdb.saglik.gov.tr/Eklenti/23526/0/2011-yili3pdf.pdf>
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all student* (5th ed.). Merril Prentice Hall.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. & Bolt, S., (2012). *Assessment in special and inclusive education* (2nd ed.). Cengage Learning.
- 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.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Spinelli, C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. Prentice Hall.

- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (3. baskı). Kök Yayıncılık.
- Tiryakioğlu, Ö., & Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 2(1), 13-29. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJSEG/article/view/217>
- Türkkal, A. (2019). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilköğretim öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezlerindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1391-1410. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22593>
- Weishaar, K. W., Borsa, C. J., & Weishaar, M. P. (2007). *Inclusive educational administration: A case-study approach* (2nd ed.). Waveland Press.
- Werts, M. G., Culatta, R. A., & Tompkins J. R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (3rd ed.). Pearson/Merril Prentice Hall.
- Yanık, Ş., & Gürgür, H. (2017). Procedures in Turkey for guiding students with special needs into inclusive settings. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1649-1673. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0066>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326>
- Yılmaz, Y., & Uçar, A. S. (2021). Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 513-533. [http://www.kalemacademy.com/Cms\\_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/AVFJ2PHFB34D363N/10-23863kalem-2021-196.pdf](http://www.kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/AVFJ2PHFB34D363N/10-23863kalem-2021-196.pdf)
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunlar* (Tez Numarası: 372264) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

## Ekler

### Ek A. 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. RAM A'nın Geliştirdiği ve Değerlendirmelerde Kullandığı Araç (A.1)

**A.1** TÜRKÇE

Harfleri Oku / Sesleri Oku  
 ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ  
 ABCDEFGĠHIİJKLMNOÖPRSŞTUÜVYZ

Harfleri Oku  
 a b c d e f g ğ h i j k l m n o ö p r s ş t u ü v y z

Heceleeri Oku

ka	ci	mek	ler	çak	at	ler	lar	top	ram	bay	rak	da	yz
lon	le	ye	çi	zel	ge	ma	sa	ver	ce	ma	as	gü	ya

Heceleeri Oku

ka	ci	mek	ler	çak	at	ler	lar	top	ram	bay	rak	da	yz
lon	le	ye	çi	zel	ge	ma	sa	ver	ce	ma	as	gü	ya

Kelimeleri Oku

isimleri	Ali	kaydu	masaya
----------	-----	-------	--------

Kelimeleri Oku

anem	gece	geldiler	ile	babam
------	------	----------	-----	-------

Cümleleri Oku  
 Fatih ile Serif fındık fındık yerirdi.  
 Jale baraja jandarma bekliydi.  
Cümleleri oku ve yaz.  
 Ali ne bak.....  
 Emceleve gel.....

Adama biri evinde koca bekliyordum. Bin gün süreden bin kelliğ bulmuş. O da şip kovalarla yapışın diye kamece koymuş. Kovalar kelliği dönmüş kovalamışlar. Emedikleri eviyti bırakmışlar. Zevallı kelliğ:

-Ben yabancıyım, onların soyundan değilim de onun için beni isemiyorlar, di vellela duruyorum. Ama bin gün bekler ki kovalar birbirleriyle de bayku dönmüyorlar. Birbirlerini kan içinde bırakmadan ayırmıyorlar. Bunun üzerine kelliğ demis ki:

-Bu kovalar beni dövüyor diye ben niye isemiyorum? Birbirlerini de isemeye onlar, kendilerini de isemiyorlar.

Kelliğ bu sözünden ders çıkarır. Bakınız ki çevrenizdeki insanların birbirlerini rahat bırakıyorlar, size de kusur olentense hemen üzvermezler.

Sözündeki vacutları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

1. İfukarışıklı metnin başlığı ne olmalıdır?

.....



Ek C. RAM A'nın Değerlendirmelerde Kullandığı Kelime Söyleyiş Testi (A.2)

A.2

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

St.

**KELİME SÖYLEYİŞ TESTİ**

Davul	kalem
Kedi	külâh
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
Bahk	radyo
Fil	fare
Fincan	asker
Telefon	
Mektup/zarf	
Çanta	
Uçurtma	
Havuç	
Horoz	
Anahtar	

Ek D. İşitme Kayıplı Bireylerin Değerlendirme Formu (F1)

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü  
İŞİTME ENGELLİ BİREY DEĞERLENDİRME FORMU

TC Kimlik No	Doğum Tarihi	İşitme Kaybı	Yaş								BİREYİN İŞİTME KAYBI
			0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	
Adı Soyadı		İşitme Kaybı									Total ( )
Okulu		Sol									dB
Sınıfı		Sağ									dB
Eğitsel Tanı		Engel									
Tıbbi Tanı											
Diğer Engel											
İŞİTME EĞİTİMİ MODÜLÜ (240 Ders Saati)			1	2	3	4	5	6	7	8	ACIKLAMA
A. SESİ FARK ETME ÇALIŞMALARI											
1. Sesli fark eder.											
B. SESİ AYIRT ETME ÇALIŞMALARI											
1. Sesin perçemliklerini ve farklı kısımları ayırır eder.											
2. Sesin inceliğini, kalınlığını ayırır eder.											
3. Sesin uzunluktunu, kısacığını ayırır eder.											
C. SESİ TANIMA ÇALIŞMALARI											
1. Çeşitli sesleri tanıır.											
2. Konuşma seslerini tanıır.											
D. ANLAMA ÇALIŞMALARI											
1. Söylenen kelime anı tanıır.											
2. Söylenen yönergelere uyır.											
3. Dinlediği kişiye ile ilgili sorulara doğru teklifi verir.											
4. Söylenen ve görsel olarak gösterilen kelimeleri eşleir.											
DİL EĞİTİMİ MODÜLÜ (360 Ders Saati)			1	2	3	4	5	6	7	8	ACIKLAMA
A. KONUŞMA ÇALIŞMALARI											
1. Konuşma seslerine benzer sesler çıkarır.											
2. Tanıma tepisi verir.											
3. Ritmik hece tekrarı yapar. Kayıtlı olarak sesler eşleir.											
4. Konuşmadaki değişik ses tonlamalarını fark eder.											
5. Tek heceli sözcük kullanır. Adı eşyaların nesneye ile seslerini tanıır.											
6. Sözcük tekrarı yapar. Gözle eşleir.											
B. DİLİN KULLANIMI											
1. İki ve daha fazla heceli sözcük kullanır.											
2. Konuşmalarında basit ifadeler kullanır.											
3. Örneğe benzer yapılar yapar.											
4. İki kelime cümleler kurar.											
5. Üç ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurar.											
6. Soru sorar.											
7. Öyleler arasında neden sonuç ilişkisi kurar.											
8. Benzer ses özelliklerine sahip kelimeleri tanıır.											
9. Sorulan sorulara cevap verir.											
10. Dinlediği, gördüğü, yaşadığı ve izlediğini okuyuşuna göre anlatır.											
11. Okuduğu metni okuyuşuna göre anlatır.											
12. Duygularını ifade eder.											
C. DİL BİLGİSİ ÇALIŞMALARI											
1. Bilgiyi yansıtır.											
2. Sözcük türlerini ve işlevlerini tanıır.											
3. Örneğe benzer yapılar yapar.											
BÖYÜK İLETİŞİM MODÜLÜ (160 Ders Saati)			1	2	3	4	5	6	7	8	ACIKLAMA
A. KARŞILIKLI İLETİŞİM											
1. Basit iletişim ve anlaşma sözcüklerini kullanır.											
2. Konuşma dinlediği kişiye ve mizik etle ilgili eder.											
3. Karşılıklı konuşmaları başlatır sürdürür ve tamamlar.											
4. Kendini tanıır.											
5. Başkalarını tanıır.											
6. Bilgi edinmek için sorular sorar.											
7. Sorulan sorulara cevap verir.											
8. Günlük yaşamın gerektirdiği durumlarda talep eder ve diğer dilde kelime kullanır.											
9. Gerektiğinde yardım istemeye başkalarından yardım ister.											
10. Yönerge verir.											
11. Yönergelere uyur.											
12. Bilgi ve düşüncelerini basit kelimelerle sunar.											
13. Gerektiğinde durumlarda başkalarından izin ister.											
B. GRUP ÇALIŞMALARI											
1. Bir gruba katılmaya istekli olur.											
2. Grup çalışmalarında sorumluluğunu yerine getirir.											

Her bölüm 1 değerlendirmeyi göstermektedir. Bu formda toplamda bireyin 5 kez değerlendirilmesi yapılmıştır.



## Investigation of Diagnosis, Evaluation and Monitoring Processes in Guidance and Research Centers: The Case of Children with Hearing Loss\*

Yunus Yılmaz<sup>1</sup>

Murat Doğan<sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** The study aims to reveal the function of diagnosis, evaluation, and monitoring processes in Guidance Research Center (GRC) on children with hearing loss. In addition, it examines whether there is a difference between the applications of GRCs and the reasons for possible differences.

**Method:** The study is designed as a descriptive case study, including semi-structured interviews, document analysis, and reflective diaries for the researcher's observation. The research data collection process was carried out in GRCs in two districts of a medium-sized Central Anatolian city. 13 teachers from two GRCs participated in the research.

**Findings:** The data analysis showed that the findings pointing to the functioning of GRC processes were grouped under seven themes: Opinions on diagnosis, evaluation, referral, placement, monitoring process, individualized education program (IEP) and report renewal, problems experienced in GRC processes, and suggestions for GRC processes. The prominent findings can be exemplified as the lack of cooperation between the hospital and the GRC, the inadequacy of the evaluation forms, the lack of materials, the failure to provide the physical conditions suitable for the evaluation, and the attempt to monitor with annual reports.

**Discussion:** The function of diagnosis, evaluation, orientation, placement, and monitoring processes and the problems experienced in these processes were compared with previous literature.

**Keywords:** Guidance and research center (GRC), diagnosis, evaluation, monitoring, children with hearing loss.

*To cite:* Yılmaz, Y., & Doğan, M. (2023). Investigation of diagnosis, evaluation and monitoring processes in guidance and research centers: The case of children with hearing loss. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(1), 137-157. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.901899>

\*This study was prepared from the master's thesis conducted by Yunus Yılmaz under the supervision of Assoc. Prof. Murat Doğan at Anadolu University Institute of Educational Sciences. At the same time, the study was presented at the 4th International Eurasian Educational Research Congress held at Pamukkale University.

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Res. Assist., Anadolu University, E-mail: yunus\_yilmaz@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6988-798X>

<sup>2</sup>Assoc. Prof., Anadolu University, E-mail: mudogan@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-00034942-3760>

## Introduction

In order to start and continue the education of individuals with special education needs, it is necessary to go through the processes determined by the laws and regulations. These processes include deciding whether the individual needs special education by experts and transferring the decisions to practice (Ceyhan et al., 2013). The special education process includes scanning, sending, diagnosis, placement, individualized education program (IEP) development, evaluation, and monitoring steps (Çuhadar, 2014).

Diagnosis is interdisciplinary teamwork carried out with health institutions, specialists, and families in the light of findings obtained throughout the process (Baykoç-Dönmez & Şahin, 2011). This process consists of two steps, medical and educational diagnostics. Various standardized tests and measurement tools suitable for the characteristics of the individual are used in medical and educational diagnoses (Fiscuss & Mandell, 2002). The performance of individuals is directly related to the programs that will be prepared in the following times. Therefore, the diagnosis is vital to mitigate the impact of disability on an individual level and thus increase their current performance with medical and educational interventions (McLoughlin & Lewis, 2008).

Evaluation is the step to increase academic, behavioral, and social performance. Evaluation constitutes the first step of new strategies to be and offered for the following periods (Salend, 2005). During the strategy design process, expectations, content, and methodologies are discussed and determined by experts. Relevance of methods and processes, utility and applicability of outcomes, and validity of findings are the most fundamental requirements for a competent evaluation (Schalock et al., 2010). In addition, it is possible to evaluate academic success with traditional exams in the classroom environment and social skills by using different tests based on needs (Kauffman & Landrum, 2015; Salvia et al., 2012). Therefore, the evaluation is a successive cumulative process encompassing academic and social development.

It is thought that one of the control mechanisms of special education is the monitoring process. Monitoring is the step in dealing with the execution of programs. In addition, it gives clues as to whether the strategies in the programs are implemented as expected by teachers and families (Weishaar et al., 2007). It is essential to monitor the development of the individual to evaluate whether special education has reached its ultimate goal (Gürgür, 2013; Kargin, 2013; Luckner & Friend, 2011).

To sum up, diagnosis, evaluation, and monitoring initiate the process, and these need to be repeated as the process continues (Ersoy & Avcı, 2001). The long-term special training process, starting from scanning and extending to monitoring, is carried out with the cooperation of an interdisciplinary team, as mentioned before. Educational diagnosis, evaluation, and monitoring processes in Turkey are under the responsibility of the Special Education Evaluation Board (SEEB), established within the Guidance and Research Centers (GRC) (Ministry of National Education, 2020). SEEB makes educational diagnoses and evaluations with multi-dimensional tests and measurement tools suitable for the characteristics of the individual (Batu & Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu & Kargin, 2014). This research focused on diagnosis, evaluation, and monitoring processes in GRCs.

When the global applications are examined, it is seen that different institutions carry out the steps of diagnosis, evaluation, and monitoring processes. It is stated that these institutions generally have school characteristics, and these steps are carried out holistically in the education process (Ceyhan et al., 2013). Therefore, it should be noted that GRCs only exist in Turkey. GRCs have two parts: special education, psychological counseling, and guidance. Guidance teachers and special education teachers are employed in these institutions. In Turkey, GRCs are institutions assigned to identify, evaluate and direct all individuals with special educational needs to the most appropriate educational environment (Ministry of National Education, 2020).

When the processes for diagnosis, evaluation, and monitoring are considered for the individuals with hearing impairment, it is necessary to have information on the causes, the onset date, and the degree so that the device can be selected after hearing residue is determined. In addition to this requirement, it is essential for stages such as determining the health status, understanding whether the loss is genetic, learning audio/visual skills, monitoring the efficiency obtained from the device, understanding the family culture, and deciding on the communication method that the individual will use. In addition, receiving information about previous educational experiences, directing the educational environment, preparing the educational program, testing the program's effectiveness, and renewing the program can be necessary (California Department of Education [CDE], 2000; Heward, 2013).

When the studies on the functioning of GRCs are examined, the environment is unsuitable for psychological and developmental tests (Avcıoğlu, 2012; Türkkal, 2019). The measurement tools and equipment



used in the evaluation are insufficient (Güven & Balat 2006), and appropriate conditions such as heat, light, and insulation are examined. (October, 2015; Yılmaz & Uçar, 2021). In addition, it is seen that the evaluation period is short and limited (Yanık & Gürgür, 2017), there is not enough cooperation between schools and GRCs (Çakmak, 2017; Yurtsever, 2013), and the monitoring process is not carried out (Güven & Balat, 2006). Although the findings of these studies cover special education in general, there is only one study conducted by Yanık and Gürgür (2017) for children with hearing loss.

GRCs carry out the diagnosis, evaluation, and monitoring processes of children with hearing loss and all children with special needs in Turkey. For this reason, it is necessary to examine the diagnosis, evaluation, and monitoring processes for children with hearing loss and reveal the problems and solutions in GRCs. This research is needed because GRCs are institutions unique to turkey. There is a need for up-to-date studies on their function, and very few studies focus on individuals with hearing loss in these institutions. This research aims to determine the functioning of the diagnosis, evaluation, and monitoring processes of children with hearing loss in two GRCs in a medium-sized Central Anatolian city. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

1. How does the diagnostic process work in GRCs?
2. How does the evaluation process work in GRCs?
3. How does the monitoring process work in GRCs?
4. Are there any differences between the practices of the GRCs where the interviewees work? What are the reasons for the different applications, if any?

### **Method**

#### **Pattern**

This study is a descriptive case study with a qualitative research approach. Case studies might be classified as descriptive, interpretive, and evaluative in terms of their purposes, and they are functional to explain how a limited system works through multiple data collection (Chmiliar, 2010; Merriam, 1998). This research is modeled as a descriptive case study as it puts forward GRC personnel's perspectives by describing their opinions, suggestions, and experiences on diagnosis, evaluation, and monitoring processes (Creswell, 2005).

#### **Participants**

13 GRC personnel, who took part in the diagnosis, evaluation, and monitoring processes of GRCs in two different districts, were determined by the purposive sampling technique. Seven participants were special education teachers and classroom teachers working in one district (GRC A) and six in the other district (GRC B). Teachers agreed to participate in the study voluntarily. Each participant in the semi-structured interviews was given a code name, and their real names were not used. Information about the participants is given in Table 1.

As stated in Table 1, three female and ten male employees participated in the research. The ages of the participants ranged from 25 to 51. While two participants graduated from classroom teaching, 11 employees graduated from special education teaching. Their experience in the profession varied from four months to 25 years. The one with the least experience worked at the GRC for a minimum of six months, and the one with the most experience worked for ten years. It was seen that the employees, who conveyed the number of daily assessment sessions as a variable, did not perform such sessions on some days, and sometimes they performed three assessment sessions. Considering the number of assessment sessions performed by the employees throughout their professional life, it was seen that they made at least two and at most 300 evaluations. In addition to the participant characteristics given in Table 1, it should be noted that some of the teachers who took part in the process did not graduate from the division of hearing impairment. However, with the unification of special education sub-fields in the assignment (Ministry of National Education Board of Education and Discipline, 2014), all special education teachers started to be evaluated in all special education groups.

**Table 1**  
*Participant Characteristics*

GRC	Code	Sex	Age	Branch	Teaching exp.	GRC exp.	Number of daily evaluations	Total number of evaluations throughout the career (Approximately)
GRC A	Can	Male	43	SET	18 years	10 years	2	3
	Kadir	Male	35	CT	12 years	1 year	Varies	25
	Burak	Male	33	CT	13 years	1 year	Varies	30
	Kemal	Male	51	SET	25 years	8 months	Varies	100
	Saffet	Female	44	SET	12 years	5 years	2	150
	Göktuğ	Male	36	SET	10 years	10 years	2	300
	Cengiz	Male	25	SET	3 years	3 years	3	300
GRC B	Adya	Male	34	SET	13 years	6 months	Varies	2
	Tuğba	Female	36	SET	13 years	2 years	Varies	5
	Ahmet	Male	30	SET	4 years	1,5 years	Varies	8
	Beyza	Female	25	SET	4 months	1,5 years	1	25
	Veli	Male	36	SET	15,5 years	3,5 years	1	150
	Ali	Male	33	SET	10 years	3 years	1	250

Note: CT = class teacher; Exp. = experience; SET = special education teacher; GRC = guidance and research center.

### Data Collection Techniques

Observation, document review, audio or visual materials, and interviews are the most common data gathering methods in qualitative research (Creswell, 2016; McMillan, 2004; Yıldırım, 1999). In this study, interviews were conducted as the primary data collection technique. The written documents used in the process were collected, and a researcher's diary was kept for data diversity. A semi-structured interview draft consisting of eight primary and 14 sub-questions was prepared for the interviews. The prepared draft was sent to three special education specialists who either had master's degrees or were doctoral candidates. The experts were chosen due to their theses and previous studies using qualitative research methods published in international diaries. After the feedback, with the approval of the experts, the semi-structured interview form was finalized with seven primary and 12 sub-questions (see Appendix A). After the pilot interview, there was no need for any change in the form. The first author held the interviews individually with the participants in the rooms, and audio recordings were taken during the interviews. Interview times varied between 21-41 minutes, and the total recording time was 408 minutes.

The standard forms used in the evaluation process were obtained from the GRCs to support the interview data. In addition, written materials prepared by GRC A personnel for the assessments were obtained. Four different report samples prepared by the GRC and sent to rehabilitation centers were obtained with the permission of the report owners and with their names anonymized. Information about the documents obtained and the codes given are given in Table 2. These codes are referenced in the article.

**Table 2**  
*Information on Documents*

Code	Document features and types of usage
F1	Evaluation form for the individuals with hearing impairment
F2	Evaluation form for the individuals with intellectual impairment
F3	Evaluation form for the individuals with physical impairment
F4	Evaluation form for the individuals with visual impairment
F5	Evaluation form for the persons with pervasive developmental disorder
F6	Evaluation form for the persons with speech disorders
F7	Evaluation form for the persons with specific learning disability
R1	Report for the child removed from the programme in GRC A due to multiple disabilities
R2	Report for the child removed from GRC A due to intellectual disability
R3	Report for the child removed from GRC B due to autism
R4	Report for the child removed from GRC B due to hearing impairment
A.1	A Tool by GRC A for the evaluation of Turkish and mathematics
A.2	Vocabulary pronunciation test by GRC A for the evaluation
G.F.	Interview form for the department of special education services

Note: A = assessment tool; F = assessment form; G.F. = interview form; GRC = guidance and research center; R = diagnostic report.



Diaries were kept to record ideas, descriptions, inferences, and observations before, during, and after the interview. The logs were recorded on the computer, specifying the date and time. There were 46 diaries with a total length of 19 pages recorded from the onset of the question preparation process. The diaries and their contents are given in Table 3.

**Table 3**  
*Information on Diaries*

Page	Diary codes (G)	Diary content
1	G.1, G.2, G.3, G.4, G.5, G.6	Preparing interview questions
2	G.7, G.8, G.9, G.10, G.11, G.12, G.13	Receiving expert opinion for questions
3	G.14, G.15, G.16, G.17, G.18	Conducting pilot interview
4	G.19, G.20, G.21	Arranging interview date for GRC A
5-7	G.22, G.23, G.24	GRC A interviews
8	G.25, G.26	Arranging interview date for GRC B
9-13	G.27, G.28, G.29, G.30, G.31, G.32	GRC B interviews
14	G.33, G.34, G.35	Transcribing interviews
15	G.36, G.37	Verifying the transcripts
16	G.38, G.39, G.40	Collecting documents
17	G.41, G.42, G.43	Preparing descriptive index and codes
18	G.44	Code placement and reconciliation
19	G.45, G.46	Concluding the themes and sub-themes

Note: GRC = guidance and research centers.

Table 3 includes a list of diaries kept for the question preparation process, collecting and verifying the data, and performing the analyses. The logs were coded with the letter "G," and a number was given to each log. In addition, the diary pages were also indicated in the table. The diaries were used in the findings and discussion section, and references were made by giving page numbers and diary codes.

### Data Analysis

While analyzing the data; the descriptive analysis technique was used to create themes, examine relations between themes, reach syntheses and provide a holistic description (Creswell, 2016; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2018). Before the analysis, the interviews made in both GRCs were transcribed in the computer and put into written form. Semi-structured interviews were transferred to a form consisting of contextual information, descriptive index, descriptive index number, descriptive data page number, page comment, and interviewer comment sections. As a result of this transfer, a form consisting of 216 pages and 6005 lines was obtained. Then, 17 codes were determined and placed in the form. After the coding process was completed in the descriptive index, two printouts were taken, and the researchers cut the sections containing the codes. These sections were read simultaneously by both researchers and an instructor working in education for the hearing impaired, and similar codes were grouped. Then, a consensus was reached on the grouped codes. The aim was to obtain a theme from the collected data for the findings.

Complex analyses may not be required in the documents used to support the data obtained from different qualitative research methods. The researcher can determine how he/she will analyze the documents in line with the problems he/she has identified (Yıldırım & Şimşek, 2018). Therefore, the researchers used the documents shown in Table 2 with their codes to support the findings obtained from the interviews.

### Credibility and Ethics

When it comes to validity and reliability in qualitative research, being credible, logical, and reliable is required to provide defensible research (Johnson & Christensen, 2014). For this reason, the researchers took into account descriptive validity and predictive validity throughout the process and took some precautions to ensure validity. Before the actual interviews, a pilot interview was done with an expert with GRC experience to ensure the questions' functionality. For descriptive validity, each interview was thoroughly recorded, and the transcripts were made without making any changes to the records. Meanwhile, an expert working in special education listened to the audio recordings and checked the transcripts. A specialist who works in the education department for the hearing impaired but was not involved in the research worked concurrently and independently on the coding and

theme building phases of the analytic process. Consensus was obtained in every match after comparing the results of the coding.

Within the scope of the research, approval was sought from the provincial governorship and the social and human sciences scientific research and publication ethics committee of the Anadolu University (07460) in the city where the data were collected. In addition, participants were given an "informed consent form," underlining their voluntary participation in the research. They were informed that the interviews would be recorded, code names would be used, the information obtained would not be shared with anyone outside the scope of the research, and they could withdraw from the research at any time.

### Findings

As a result of the analysis, seven primary themes and 39 sub-themes that constituted the sub-themes of these primary themes were formed. Information on the primary themes was presented in Table 4.

**Table 4**

*Primary Themes*

Theme no	Theme title
1	Comments on diagnosis
2	Comments on evaluation
3	Comments on orientation and placement
4	Comments on the monitoring process
5	Comments on IEP and report renewal
6	Problems experienced in GRC processes
7	Recommendations for GRC processes

Not: GRC = guidance research center; IEP = individualized education plan.

Table 4 lists themes in line with the order of steps in GRC; thus, findings, problems, and recommendations were included in the latest steps. However, it must be noted that the process will not follow this exact order as the evaluation process is very complicated and comprehensive.

While reporting the findings, sections directly stated by the participants were mainly focused. In the directly quoted sections, the first number in parentheses is the page number, and the second is the line number. For example, (26/656) shows page 26, line 656.

### Comments on Diagnosis

According to the personnel involved in the GRC processes of individuals with hearing loss, diagnosis consisted of educational and medical stages. All participants stated that educational diagnosis was made in GRC, and medical diagnosis was made in health institutions. For example, Ali's statement summarizes the views of all participants: "Unfortunately, we cannot make a medical diagnosis in the procedure here due to the lack of facilities, but just educational diagnostics. Usually, these children come to us with a hospital report stating their medical diagnosis." (10/242).

There were also findings such as disagreements between the GRC and health institutions and that the GRC had less authority than health institutions. Ali's statement is similar to those of Saffet, Ahmet, Adya; "Whoever makes the diagnosis, the hospital has more authority in this sense. No matter how much we say that he is deaf, that child cannot benefit from support education without a medical report from the hospital." (21/523). Although autism, Asperger's, or similar detailed categories are not included in the researcher's diary, it has been recorded that GRC employees had to "use the pervasive developmental disorder module" to provide supportive education to a child (G.32, p. 34). When a general inference is made, the view of the participants is that medical diagnosis directly affects educational diagnosis.

### Comments on Evaluation

All participants shared a common opinion on the functioning of the evaluation process. All participants stated that the operation is standard, the same forms are used in each GRC, and the evaluation reports are selected over the modules in these forms. The best example of these views is by Göktuğ, "I saw three GRCs. There is no difference because the system is the same system" (215/5996). However, it was also seen that the materials used in the evaluation process differed from one GRC to another. For example, the coded materials entitled A.1 (see Annex B) and A.2 (see Annex C) used by GRC A in Turkish and mathematics assessments were not available in

GRC B (see Table 3). Therefore, 11 participants stated that the materials were not standardized and, therefore, different evaluation results could be possible for the same child.

The participants also mentioned the factors affecting the evaluation process and mentioned the impact of other family or special education-related institutions. In addition to the families' opinions as a primary source of information, information from people, institutions, and documents helped the evaluation continuously or when needed. It was seen that especially the feedback given by the rehabilitation centers to the students was essential. Saffet stated that the rehabilitation feedbacks were functional: "Reports from rehabilitation centers, of course, give to us many clues" (116/3182).

When individuals with additional hearing impairment were evaluated, it was seen that attention was paid to the other disability that accompanied hearing, and more goals related to other disabilities were written in the training reports. With the shared perspective of Göktuğ, Kemal, Beyza, Tuğba, Veli, and Cengiz, Ahmet stated, "I can present a common program, but I focus on the mind since, as I previously stated, it is a more thorough form, and I can recommend the student's aims in greater detail" (30/ 766).

### **Comments on Orientation and Placement**

A common theme for all the participants was placement in the educational environment. Within the scope of this theme, the following sub-themes were revealed: The functioning of orientation and placement, the educational environments of individuals with hearing loss, and schools' attitudes toward inclusive students. It was seen that orientation and placement took place in the most appropriate educational environment for performance, priority was given to inclusive classrooms, and special education schools and classes were among the placement options. In particular, all high school students were directed to inclusive classes. Tuğba said, "We usually send them to high school for inclusive education." "School administrators have to accept inclusive students", as stated by Kemal (78/2135): "They have to accept as per the regulations. But some of the administrators in most institutions do not know this." (118/3235).

It was observed that the authority of GRCs was limited in the referral and placement process, and the family's preferences were the priority. Ahmet also refers to this: "We merely have an advisory role at the moment." (39/999). Schools were the foremost institutions with which the GRC cooperated in the pre-placement process. Burak said that this cooperation was made to determine whether there was a suitable capacity for inclusion in schools. (135/3702).

### **Comments on the Monitoring Process**

The monitoring process was one of the most remarkable findings of the study. The majority of respondents (Can, Veli, Ahmet, Kemal, Adya, Saffet, Beyza, and Tuba) said that the monitoring process was not implemented. Ahmet refers to this: "We are insufficient in the monitoring process" (38/961). On the other hand, Burak and Kadir stated that the monitoring process was tried to be carried out with annual performance reports from schools and rehabilitation centers. All participants reported that monitoring was among their job descriptions but could not be performed. Beyza said, "I think this is one of the biggest problems of the guidance research center. There is monitoring in our job description. But somehow it is ignored." (7/181).

Findings for lack of monitoring were also concluded. The main reason seems to be the lack of personnel. Veli says, "As I said during the monitoring process, um, at the beginning of the conversation, we have some inadequacies as GRC in monitoring the general condition of these children due to the lack of personnel" (55/1439).

### **Comments on IEP and Report Renewal**

Interview findings indicate that the GRC contributes directly or indirectly to individualized education programs (IEP). The reports issued at the GRC have an advisory role while preparing IEPs at schools. As for IEP suggestions, Tuba, speaking on behalf of the majority of participants, stated, "The report we provided here is a report that will shed light on these purposes; you may consider them." (92/2527). Kemal said, "There may be some preliminary information while preparing an IEP" (125/3430). The participants said that the IEP preparation is not of quality due to the teachers' reluctance. For instance, Saffet said he saw it as part of a procedure (113/3098).

### **Problems Experienced in GRC Processes**

An examination of GRC processes points out that problems are related to the assessment forms and materials, the functioning of the assessment, children and families, school and rehabilitation, communication,

cooperation, and physical deficiencies. All participants expressed their opinions on inadequate or non-standardized materials and forms. As to inadequate material, Beyza said: "It is difficult to find materials for the evaluation process" (5/112). Ahmet said, referring to the inadequate forms: "The form is very basic and not comprehensive enough" (33/843). In addition, it is among the opinions stated that the forms used in hearing are not comprehensive and are not classified based on age groups. Burak, one of the participants, said: "We use the same form to evaluate a first grader or an eighth-grader or a high school student" (137/3764).

Strikingly, the participants underlined that it is not appropriate to evaluate the hard of hearing individuals every year in an unfamiliar environment surrounded by strangers. Adya said: "Every year, you have half an hour or an hour to evaluate the performance of a student you have never met, which is a stand-alone problem." (68/1888) Among the problems caused by the children involved in GRC processes, it has been reported that communication issues stem from their inability to use a device, their lack of readiness for psychological or physical evaluation, and their recent arrival. As an illustration of these issues, Saffet stated, "Children do not typically choose to utilize behind-the-ear devices." Goktuğ (108/2960) states: "The child may not be present on that day." He might be hungry, he might not have taken his medication, and he might be ill." (208/5792) and Veli, "Hearing-impaired students of many nationalities who do not speak Turkish have also begun to be admitted" (50/1311) are the expressions used. There are also some problems with the families, the primary source of information. Their educational level might be inadequate, and they may be unwilling to have their children equipped with a hearing aid device. They may demand their children be placed in inclusive classrooms even if the student is not ready for it. Veli said, "Many families want their children to be educated as inclusive students together with their peers." While expressing his views (50/1301), Ali says, "The parent says that he will not have his child wear any device, no matter how much you insist. It is against his world view" (18/452). Regarding the problems arising from their schools and rehabilitation centers in the functioning of the GRC processes, the participants (Adya, Kadir, Can) stated that the annual performance evaluation forms were not carefully filled out and thus were full of inconsistencies. Kadir said, "We only evaluate the forms sent from the school, and they are not filled carefully, in my opinion." (176/4817).

Participants also drew attention to the lack of cooperation between universities and schools. Ahmet said, "We do not have any cooperation with schools, except for incoming and outgoing documents." (33/824). Can said, "I have been in the GRCs for years. I could not share much with the academicians about the developments." (161/4419).

Participants also highlighted the physical disabilities of GRCs. GRCs cannot offer adequate physical arrangements for the disabled. Burak said: "There are no insulated environments prepared to evaluate the students with hearing loss. Unfortunately, GRC does not have a test room to evaluate the hearing impaired in the institution I am affiliated with" (142/3884). Despite the lack of insulation, Kemal said that GRC A is near a military airport: "Planes make noise when passing by. This certainly affects the process" (1126/3449). This flight noise was also included and noted in the researcher's diary (G.24, p.7).

### **Recommendations for GRC processes**

The last findings include the participants' suggestions to improve the diagnosis, evaluation, and monitoring processes and eliminate problems. All the participants stated that the evaluation forms should be rearranged and developed. However, Beyza said, "We can change the evaluation forms." Most participants offer suggestions to increase the number and time of evaluations. Adya states: "After meeting a student a few times, we need to receive a performance result" (68/1896).

Participants said that any expert could attend the evaluation meetings regardless of the disability type involved once the special education teaching started encompassing all disability groups. However, Veli says, "The diagnosis determined by a teacher for the hard of hearing can be quite different from the one determined by a teacher for the mentally disabled" (54/1413). Therefore, it is highlighted that the experts in the field carry out evaluations.

In the post-analysis process, participants also made diagnostic suggestions. The view of making GRCs more authoritative in the diagnostic process stood out. Ali explained the existing situation by adding, "The Centers for Orientation Research in Diagnosis may be given a bit more authority" (21/527). There is a recommendation in the diary for making GRCs more effective in diagnosis: "experts who can perform any diagnostic test should be trained to operate in GRCs" (G.32, p.12). One of the remarkable suggestions was to facilitate changes in routing

decisions. Cengiz suggested, "The families who are not satisfied with the decision to direct them in the report renewal process, of course, see this as a problem. Maybe this process could be made a little easier. (197/5479).

The last theme suggested by all participants was monitoring. The sub-themes included (i) the lack of personnel to carry out the monitoring process, (ii) suggestions for mobile teachers, (iii) the facilities expected to be offered by the Ministry of Education. Tuğba said, "You can visit the teachers once a week and ask about the classroom-related or child-related difficulties they encounter so they can be supported. For instance, the child's family might be contacted" (93/2557). The diary includes a statement: "The monitoring process can be more effective, but there are no mobile teachers" (G.27, p.10). Göktuğ, on the other hand, suggested that a separate team be formed at the GRC to carry out this process. He says, "A separate monitoring team should be formed to achieve effectiveness" (201/5599).

### Discussion

This study examined the diagnosis, evaluation, and monitoring processes of individuals with hearing loss in GRCs. For this purpose, GRC personnel - active in the evaluation process - were interviewed. Interviews helped determine the perspective of the GRC personnel on the functioning of the diagnosis, evaluation, and monitoring processes. It was also possible to obtain suggestions to solve the existing problems.

Diagnostic findings were discussed together as educational and medical diagnostics. Medical and educational diagnostics is a team effort carried out with health institutions, GRC, and families (Baykoç-Dönmez & Şahin, 2011). According to the findings, health institutions and GRCs merely communicate through health reports and notes written in the reports. Most participants stated that they could not cooperate with hospitals and stated that doctors were not willing to discuss the today, it was stated that the diagnosis process with newborn screening generally started in hospitals. This screening aims to identify children at risk and reach the most accurate result by intensifying audiometric tests in the later periods (Werts et al., 2007). The General Directorate of Mother-Child Health and Family Planning (2011) of the Ministry of Health states that the rate of newborn screening is 95.7%. In addition, Bolat and Genç (2012) also state that the newborn hearing loss rate is 2.2/1000. Therefore, the prevalence of postnatal screening seems to help reduce the diagnostic workload of GRC. However, it is seen that the children diagnosed with hearing loss through screening are included in the special education process with the family's effort. Improving the cooperation between the hospital and GRC is necessary to benefit more from the early diagnosis.

An analysis of Çakmak's (2017) findings shows that the personnel can apply the psychological and developmental tests applied in health institutions in GRCs, but there is no suitable environment and material for these tests. This is consistent with the findings of this study, as well. Participants emphasized that the institutions can perform the tests; however, GRCs should be supplied with the necessary infrastructure. In addition, Çakmak (2017) states that hospitals do not provide a detailed medical diagnosis result as these reports are not written by the personnel sufficiently trained for the individuals with special needs. GRC employees participating in the study stated that even the diagnosis was not adequately understood in some cases. The reason might be a staff not well-trained in special education and mistyping the diagnosis or the percentage of disability. Since the GRC and hospital systems are different, it was also found that when the reports were wrong, they could not be uploaded to the system, and thus the children could not be evaluated. As a result, the findings of Çakmak (2017) and the findings of this study overlap in terms of diagnosis.

Regarding the ways to overcome the problems between the hospital and the GRC, some participants suggested that the Ministry of Health (MoH) and the Ministry of National Education should cooperate to create a standard system. However, a study conducted in CRCs by Tiryakioğlu and Avcıoğlu (2013) found that hospital reports of diagnoses are easily understood. However, some of the study's participants complained that they didn't understand the reports. This study's results on the reports' understandability are thus at contradicts with those of Tiryakioğlu and Avcıoğlu (2013). The reason for this inconsistency is thought to be the sample difference. Tiryakioğlu and Avcıoğlu conducted their research with 190 GRC directors across Turkey. Employees of two different GRCs in one city participated in this study. No manager was involved in the process. In summary, it can be predicted that managers and employees have different perspectives on diagnostic reports.

Evaluation is an essential process to increase individuals' academic, social, and behavioral performance. Evaluation constitutes the first step of developing new strategies for the following periods (Salend, 2005). Forms prepared by the Ministry of National Education for each type of disability are used in GRCs to reveal individuals' academic, social, and behavioral performances while making assessments. However, all participants stated that



these forms used for hearing loss were insufficient, and the content should be enriched. Especially the forms used in the evaluation of individuals with hearing loss (F1) (see Appendix D), mind (F2) (see Appendix E), orthopedic (F3) (see Appendix F), vision (F4) (see Appendix G) are more inadequate in terms of content than those used in deficiencies. Supporting this finding, Güven and Balat (2006) emphasized the need for GRCs to reconsider their measurement and evaluation tools and methods. Çakmak (2017) similarly stated that the evaluation forms could not meet the needs and should be updated. In this study, the participants expressed two different views on updating forms. While most participants agreed that the forms should be classified based on age or grades (primary school, secondary school, high school), a group suggested updating the forms based on device types. It is thought that further studies on the validity of both suggestions can be conducted by receiving opinions from a larger sample group. For example, looking at the steps in F1 (see Appendix D), making a device-based distinction for hearing and language training modules can better reveal the difference in performance, especially for hearing training. Classifying the forms based on levels is reasonable as different age groups might have different needs in social communication, literacy, and mathematics.

The study findings point to a difference in measurement tools used for evaluation. For example, GRC B does not have a set of materials developed by GRC A. Each participant was observed to have different materials with different properties. In support of this finding, Yanık and Gürgür (2017) also state that the measurement tools in GRCs are the materials used in the evaluations. For example, one evaluator may use a fairy tale book with low difficulty to conclude that the student has achieved the relevant goal, while another evaluator using a more complex material may conclude that he does not achieve the same goal. Therefore, as Isaacson (1996) stated, formal measurement tools might minimize this difference in the evaluation process for academic, cognitive, and social performances.

Some participants stated that it is impossible to yield beneficial results within an average of thirty-minute annual evaluation interviews in an unfamiliar environment with individuals they have never met before. According to Özak et al. (2008), the child being interviewed in an unfamiliar environment by unfamiliar individuals may yield unusual behaviors. This study's findings are consistent with Ozak et al. (2008). Participants mostly suggested conducting evaluations after a few interviews as a solution.

According to Isaacson (1996), the feasibility of the environment should match with the characteristics of children with hearing loss, and the children should be equipped as necessary. Participants stated that children without a device are not considered for evaluations in GRCs. This rule, valid in all GRCs, can cause problems, especially in the evaluation of children. Interview findings suggest that some children do not want to wear a device or only have a device for evaluation, and some families oppose their children's wearing a device. However, regardless of age, hearing level, or family opinion, the necessity of using a device is a prerequisite for evaluation. Therefore, the finding that this rule applies to all interviewed GRCs aligns with Isaacson's (1996) view.

It is seen that there are quite a few problems in GRCs regarding the physical environment for children with hearing loss. It has been determined that the rooms used for measurement and evaluation in GRCs do not have appropriate physical arrangements in terms of features such as sound insulation, light, and heat (Çakmak, 2017; Türkkal, 2019). Similarly, this study also found that the evaluation rooms for individuals with hearing loss did not have insulation properties and their acoustic properties were insufficient. On the other hand, it is seen that there are no unique rooms for evaluation, that someone can enter the evaluation room at any time, and more than one individual can be evaluated at the same time. Therefore, as stated by Çakmak (2017) and Türkkal (2019), physical infrastructure problems exist.

Küçükler et al. (2002) determined in their study that GRC employees do not want to cooperate with classroom teachers in the evaluation process, and it is challenging to cooperate with families. However, this study suggests different results for collaboration. While GRC staff mentioned the difficulties of collaborating with families, most of them stated that they think the evaluation process should be carried out with the classroom and rehabilitation teachers. Therefore, while the findings on family collaboration are similar, the findings on cooperation with teachers do not match the findings of Küçükler et al. (2002).

In the process of directing individuals with special needs to the most appropriate educational environment, the necessary diagnosis and evaluation processes should be carried out in cooperation with the family (Blankenship et al., 2007). The family's importance in the process cannot be underestimated as Fiscuss and Mandell (2002) stated that the families can provide the most information about the individual, so their cooperation is needed. Spinelli (2002) also stated that exchanging ideas with families can offer different perspectives to the evaluator. Following this view, it is seen that GRC carries out the directing process, and the District Special Education Board

carries out the placement process. Although the diagnostic evaluation steps mentioned by Spinelli (2002), Fiscuss and Mandel (2002), Blankenship et al. (2007) seem to operate similarly, it has been determined that the placement recommendations of the GRC are only advisory. GRC employees reported that family opinion is primary, and evaluation reports are of secondary importance in the evaluation process. Therefore, the family is a decision-maker rather than a collaborator - contrary to the claims of Blankenship et al. (2007).

There are placement options in general and special education environments for placing hard-of-hearing individuals in educational environments. These educational environments can be boarding or day special education schools and special education classes and inclusive classes in general education schools (Gürgür, 2013; Luckner & Friend, 2011). In this context, the GRC directs the student to various schools in the province of evaluation depending on age and academic level. Individuals are directed to schools for the hearing-impaired and inclusive classes with an auditory-verbal approach in primary and secondary school age. Individuals who are past school age or are not thought to keep up with the general education classes academically are directed to schools with the sign language approach. When the referrals are examined, it is seen that both GRCs made appropriate referrals for the options stated by Gürgür (2013), Luckner and Friend (2011).

Making physical and instructional arrangements while placing students in inclusive environments are influential factors for the success of inclusive students (Kirk et al., 2006; Lewis & Doorlag, 1999). Although this seems to be for school or classroom adaptations, it shows that the GRCs decide to direct individuals to inclusive classes upon being informed about the current situation and meeting with schools. Meeting with schools before the decision-making process seems appropriate to determine the physical and instructional adaptations before placement, as Kirk et al. (2006) and Lewis and Doorlag (1999) stated. In addition, Powers (2003) stated that school administrators, teachers, students, families, and other personnel should be prepared for inclusion before implementation. It can be said that both GRCs act by this view, albeit partially.

From the perspective of the RAM staff, the opinions of the people who should prepare the IEP and the teachers who will implement it reveal that the IEPs are not prepared in a qualified manner, that the teachers download the ready-made forms from the internet, and that the teachers view the IEP as a "process or burden." For this reason, it is assumed that teachers in schools where RAMs provide assistance do not pay the necessary attention to the Individualized Education Program (IEP). In his research, Güzel (2014) concluded that teachers lack the ability to create IEPs and that IEPs are not prepared accurately and adequately. When the results of this study are compared to those of Güzel (2014), it is evident that they are compatible and corroborate one another.

The stages of diagnosis, placement, IEP development, and IEP implementation are followed by monitoring changes and progress in the individual. When the study's findings on the monitoring process are examined, it is seen that the monitoring is either not performed or tried to be carried out through the annual evaluation reports from the schools or rehabilitation centers. The monitoring process helps solve real-life problems for students in inclusive or special education classes. In addition, through monitoring, it is possible to understand how similar programs applied in different schools work and are carried out, and the applicability of the prepared programs can be observed (Weishaar et al., 2007). In short, monitoring can be expressed as the control mechanism of special education. It is observed that this process, which enables the control of the quality, functioning, positive or negative aspects of the processes, is not carried out according to its purpose. Hendricks et al. (2010) suggested that the development of children in the special education process should be monitored and recorded at least four times a year, based on the objectives in line with the education plan. They stated that sharing and discussing these records with the relevant people would be beneficial. An analysis of the monitoring process in GRCs suggests annual frequency in general. However, it can be performed more than once a year upon the school's request. In addition, it was determined that the records of the monitoring step were communicated to the GRC staff, but there was no discussion on these records. Therefore, the monitoring policy of the GRCs and the recommendations of Hendricks et al. (2010) are inconsistent.

Güven and Balat (2006) state in their research that GRCs do not follow the education process systematically, and teachers complain that they cannot communicate well with GRC employees. Compared to the findings obtained in this study, as mentioned above, some participants thought monitoring was insufficient, but different opinions were also obtained. While some participants suggest that schools follow the monitoring process, some participants think that teachers are indifferent and prejudiced, contrary to the findings of Güven and Balat (2006). Suggestions stated that the perspectives of school administrators, teachers, students, and families should be changed through correct information. It is noteworthy that a special education teacher in each school will facilitate the monitoring process and provide communication with the GRC. Additionally, some participants stated

that the number of experts in the GRC was insufficient to make the monitoring process more efficient. Employees who disagreed with this opinion stated that the norm staff in the GRC was increased, and the reason the monitoring process was not carried out was not the insufficient number of experts. It is seen that Ekim (2015), Yurtsever (2013), Tiryakioğlu and Avcıoğlu (2013) also mentioned the lack of personnel in their research results. Although their expressions are consistent with previous findings, the number of those who disagree is quite high. Therefore, making a clear judgment about personnel adequacy is not easy.

Aslan and Bal (2014) found in their study that there was no communication with higher education institutions in all GRC processes. In this study, some participants suggested that there is no cooperation with universities and that studies should be carried out to increase the quality of the GRC process. In short, as Aslan and Bal (2014) stated, it is seen that the lack of communication between universities and GRC remains, and the support of higher education institutions is expected to improve GRC processes.

When the differences between the two GRCs where the study was carried out are examined, there are some striking points. The first noticeable difference is the physical structures and locations of the two GRCs. From the diaries attached to the interview data, it appears that the physical conditions in the two GRCs are different (G.24). Although neither GRC has a suitable environment for assessment, GRC B has more suitable physical characteristics than GRC A due to its quieter and central location. GRC A has unfavorable conditions due to its distance from the city center and location next to the military airport. The participants stated that the constant noise of the aircraft affects the evaluation process negatively. There are also differences regarding the rooms of the employees. GRC B usually has single rooms, while GRC A has double or triple rooms. Considering that student evaluations are made in these rooms, it is seen that there may be people entering the room during the evaluations, or more than one individual is evaluated at the same time. In addition, the participants stated that families had transportation problems due to their distance from the city center. Essentially, these problems can be considered a result, not a cause. It can be stated that these differences are encountered as a result of the position preferred by the provincial or district administrators responsible for education for GRC A.

Another finding worth discussing when comparing the two GRCs concerns the assessment of immigrant children. Due to the civil war in neighboring countries, immigrant children who were guests in Turkey were also considered. However, language problems are encountered in these evaluations. Because most of the participants stated that they do not know immigrants' mother tongue, and immigrant families and their children do not speak Turkish either. However, since GRC B is an expert who knows the mother tongue of immigrants, it is seen that the evaluation process of these children is more manageable, while in GRC A, there is no such advantage, and there are problems when such individuals come to the evaluation. In this context, it can be said that the cultural structure is critical in the evaluation process, and more accurate results can be achieved when students are evaluated in their mother tongue.

It has been observed that there are significant problems in every process in the GRCs, especially in the evaluation. The most basic ones are the inadequate content in the rough evaluation forms, the inability to provide materials suitable for the modules in the forms, the inability to provide suitable environments for evaluation, and the lack of monitoring by regulations. In addition to these primary problems, others include communication problems with family and individuals, lack of rehabilitation or cooperation with schools, and negative perspectives towards inclusion. The participants also came up with suggestions for solution to all these problems experienced in the GRC processes. These suggestions briefly include updating the evaluation forms in cooperation with the ministry, universities, private education institutions, and health institutions, providing materials from national education directorates, building GRCs with physical conditions suitable for evaluations, increasing the authority of the GRC, providing in-service training to teachers working in the field, taking active roles in GRC monitoring processes, increasing the frequency and duration of evaluations, and providing transportation services to GRC employees.

In light of the study findings, it can be said that monitoring is a mechanism for determining whether all special education services reach the desired outcome. However, it is not carried out for this purpose and is not supervised by proper and well-equipped personnel. Institutional communication cannot be established effectively among the personnel in the current supervision structure. The IEP process cannot be implemented effectively. Therefore, it can be concluded that diagnosis, evaluation, and monitoring processes affect each other.

As a result, there are many problems in the current functioning of GRCs. GRC employees made suggestions to solve the problems, including the need to change the current system drastically or create a new system to put it into practice.

### **Limitations**

The research results are limited to the opinions of 13 employees of two different GRCs in the same city and cannot be generalized due to the nature of qualitative research. Since the audio recordings were gathered during the semi-structured interviews, it is thought that the participants may have given limited answers when asked about the sources of the problems.

### **Recommendations**

#### ***Recommendations on Practice***

1. GRC employees consider cooperation with special education, rehabilitation centers, and schools insufficient. Continuity of communication can be ensured by organizing monthly meetings with managers or a representative group of employees.
2. To enrich the content of the evaluation forms, a project can be realized within the collaboration of the ministry, university, GRC, and private education institutions. A standardized set of materials for GRCs can be created in the same project.
3. To carry out the monitoring process, mobile teachers can be appointed to each GRC, and these teachers can be accessed.
4. In the monitoring process, the lack of institutional communication between GRC staff and teachers was noted as one of the reasons that hindered the work of the inspection mechanism. For this purpose, a web-based communication network can be established.
5. During the placement process, it is essential to balance the opinions of GRC and the family. In addition, families involved in the decision process should be educated about the nature of their children's disability and educational options.

#### ***Recommendations for Future Studies***

1. A similar study can be carried out across Turkey to reach a holistic perspective on the GRC processes of children with hearing loss.
2. Repeating the same study in all other disability groups may provide information on GRC in all areas. These studies can be combined, and steps can be taken regarding GRC processes and problems.
3. A study can be designed to closely monitor and compare the educational evaluation processes of two individuals diagnosed with hearing impairment and their families in different GRCs.
4. Action research can be planned to solve the problems revealed in this research.

### **Author's Contributions**

The two authors collaborated on the subject of study, determination of research design, analysis of data, and reporting of the study. The data collection task was carried out by Yunus Yılmaz.

### References

- Aslan, A., & Bal, E. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi [Organizational analysis of guidance and research centers]. *Eğitim ve Bilim* 39(174), 313-324. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.1652>
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları [Guidance and research center (GRC) managers' perceptions of the problems encountered in diagnosis, placement-monitoring, individualized education program (IEP) development and inclusion practice]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031. <http://dx.doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Batu, E. S., & Kırcaali İftar, G. (2006). Kaynaştırma [Mainstreaming]. Kök Yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N., & Şahin, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. In N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim [Children with special needs and in special education]* (pp. 51-68). Eğiten Kitap.
- Blankenship, T., Boon, R. T., & Fore, C. (2007). Inclusion and placement decisions for students with special needs: A historical analysis of relevant statutory and case law. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(1), 1-10. <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer>
- Bolat, H., & Genç, A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: Tarihçesi ve prensipleri [National newborn hearing screening in Turkey: History and principles]. *Türkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics*, 5(2), 11-14. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-turkiye-ulusal-yenidoğan-ışitme-taraması-programı-tarihçesi-ve-prensip-leri-62312.html>
- California Department of Education. (2000). *Programs for deaf and hard of hearing students: Guidelines for quality standards*. California Department of Education.
- Ceyhan, E., Akdoğan, R., & Bozkurt, F. (2013). Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi [Project to research the efficiency of support special education services]. Provizyon Prodüksiyon.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları [Research design, qualitative, quantitative and mixed method approaches]* (S. B. Demir, Trans., 4th ed.). Eğiten Kitap. (Original work published 2010)
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research*. Pearson Press.
- Çakmak, Z. (2017). Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri [To determine the opinions of guidance and research center staff about assesment of the individuals with learning disability] (Tez Numarası: 463469) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çuhadar, S. (2014). Özel eğitim süreci. In S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim [Special education]* (pp. 3-30). Maya Akademi.
- Ekim, H. Ö. (2015). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde yürütülen hizmetlerin incelenmesi: İzmir ili örneği [Investigation of the services provided by guidance and research centers: Case of İzmir province] (Tez Numarası: 391367) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri [Children with special needs and their education]*. YA-PA Yayınları.
- Fiscus, D. E., & Mandell, J. C. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi [Development of individualized training programs]* (G. Akçamete, H. G. Şenel, & E. Tekin, Trans.). Anı Yayıncılık. (Original work published 1998)
- Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliğine sahip çocuklar. In S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim [Special education]* (pp. 253-288). Maya Akademi.



- Güven, Y., & Balat, G. U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri [School counselors' and counseling and research centers specialists' views about integration]. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108. <http://193.140.143.67/bitstream/handle/11424/1521/1382-2445-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar: Beykoz ilçesi örneği [Problems the classroom teachers who have mainstreamed students in their classes face: Example of Beykoz district]* (Tez Numarası: 355918) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hendricks, D. R., Thoma, C. A., & Boyd, K. S., (2010). Goal implementation and evaluation. In C. A. Thoma & P. Wehman (Eds.), *Getting the most out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* (pp. 191-212). Paul H. Brookes Publishing.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson.
- Isaacson, S. (1996). Simple ways to assess deaf or hard of hearing student writing skills. *Volta Review*, 98(1), 183-199. <https://eric.ed.gov/?id=EJ544373>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar [Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches]* (F. Zayimoğlu-Öztürk, Trans.). Eğitim Kitab. (Original work published 2004)
- Kargın, T. (2013). Özel eğitimde değerlendirme. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special education needs and special education]* (pp. 59-88). Pegem Akademi.
- Kauffman, J., & M. Landrum, T. J. (2015). *Duyusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri [Characteristics of children and adolescents with emotional and behavioral disorders]* (S. Kaner, Trans. Ed.). Nobel Yayıncılık. (Original work published 2005)
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. (2006). *Educating exceptional children* (11th ed.). Houghton Mifflin Harcourt Publishing.
- Küçüker, S., Kargın, T., & Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi [Improving the opinions and competence perceptions of guidance and research center staff on special education services regulation]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 101-113. <https://www.researchgate.net/journal/Educational-Sciences-Theory-and-Practice-1303-0485>
- Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.
- Luckner, J. L. & Friend, M. (2011). Students with deafness and hearing loss. In M. Friend (Ed.), *Contemporary perspectives for school professionals* (pp. 328-365). Pearson E.
- McLoughlin J. A., & Lewis, R. B. (2008). *Assesing students with special needs* (7th ed.). Merrill Prentice Hall.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2020). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi [Guidance and Research Center Directive]*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/31230315\\_RAM\\_YONERGESY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [Ministry of National Education Trading Board]. (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları [Teaching fields, assignment and course instruction principles]*. <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu H. (2008). Rehberlik araştırma müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of guidance research center managers regarding referral, diagnosis, placement, monitoring and assessment]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16615>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation* (3rd ed.). 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. <https://academic.oup.com/jdsde/article/8/1/57/333256>
- Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü [Ministry of Health General Directorate of Mother Child Health and Family Planning]. (2011). *Sağlık istatistikleri yılığı [Health statistics yearbook]*. <https://khgmistatistikdb.saglik.gov.tr/Eklenti/23526/0/2011-yili3pdf.pdf>
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all student* (5th ed.). Merrill Prentice Hall.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education* (2nd ed.). Cengage Learning.
- 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.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Spinelli, C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. Prentice Hall.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler [Mainstreaming practices in primary education: Approaches, methods, techniques]* (3rd ed.). Kök Yayıncılık.
- Tiryakioğlu, Ö., & Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları [Counseling and research center managers' perception of the problems of the special education department]. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 2(1), 13-29. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJSEG/article/view/217>
- Türköl, A. (2019). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilköğretim öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezlerindeki eğitsel tanımlama süreçlerinin incelenmesi [The investigation of educational identification processes in the counseling and research center of primary school students with inadequate math skills]. *Turkish Studies*, 14(3), 1391-1410. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22593>
- Weishaar, K. W., Borsa, C. J., & Weishaar, M. P. (2007). *Inclusive educational administration: A case-study approach* (2nd ed.). Waveland Press.
- Werts, M. G., Culatta, R. A., & Tompkins J. R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (3rd ed.). Pearson/Merril Prentice Hall.
- Yanık, Ş., & Gürgür, H. (2017). Procedures in Turkey for guiding students with special needs into inclusive settings. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1649-1673. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0066>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (11th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi [Basic features of qualitative research methods and their place and importance in educational research]. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326>
- Yılmaz, Y., & Uçar, A. S. (2021). Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi [Review of studies in guidance research centers]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 513-533. [http://www.kalemacademy.com/Cms\\_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/AVFJ2PHFB34D363N/10-23863kalem-2021-196.pdf](http://www.kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/AVFJ2PHFB34D363N/10-23863kalem-2021-196.pdf)
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanımlama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunlar [Identification of the problems faced by the counseling and research center professionals assigned for educational diagnosis and assessment process]* (Tez Numarası: 372264) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

## Appendices

### Appendix A. Semi-Structured Interview Questions

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)

Appendix B. Tool Developed by GRC A and Used in Evaluations (A.1)

**A.1** TÜRKÇE

Sesleri Oku / Sesleri Oku  
 ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ  
 ABCDEFGGHHIIJKL MNNOÖPRSSSTUÜVYZ

Harfleri Oku  
 a b c d e f g ğ h i j k l m n o ö p r s ş t u ü v y z

Harfleri Oku

ka	al	mek	len	çak	at	len	len	top	ram	bay	rak	da	yz
lon	le	ye	qr	zel	ge	ma	sa	ver	ce	ma	as	qr	ya

Harfleri Oku

ka	al	mek	ler	poç	at	ler	lar	top	ram	bay	rak	da	yz
lon	le	ye	qr	zel	ge	ma	sa	ver	ce	ma	as	qr	ya

Kelimeleri Oku

İsimleri	Ali	kaydu	masaya
----------	-----	-------	--------

Keimeleri Oku

anem	gece	geldiler	ile	babam
------	------	----------	-----	-------

Cümleleri Oku  
 Fatih ile Serif fındık fındık yermitis.  
 Jale barajı jandarma bekliyor.  
Cümleleri oku ve yaz.  
 Ali ne bak.....  
 Emceleve gel.....

Adama biri, evinde korse bekliyordum. Bin gün çevreden bin kekkik bulmuş. O da şip koroslarla yavaşça diye kimece koymuş. Koroslar kekkiki dönmüş kekkiklerim. Emedikleri eviyeti bırakmışlar. Zevalli kekkik:

-Ben yabancıyım, onların evinden değilim de onun için beni isemiyordun, di vektör düşünürüm. Ama bin gün bekmiş ki koroslar birbirleriyle de konuş dönmüşler. Birbirlerini kor içinde bırakmadan ayrılmıyorlar. Bunun üzerine kekkik demiş ki:

-Bu koroslar beni dövüyor diye ben niye bekliyordum? Birbirlerini de isemiyordun, kendilerini de isemiyordun.

Keklikin bu sözünden ders çıkarın. Bakınız ki çevremizdeki insanları birbirlerini rahat bırakıyorlar, size de husus idareleri hemer duvarıdır.

Sözündeki vacutları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

1. Yukarıdaki metnin başlığı ne olmalıdır?

.....

**Appendix C. The Vocabulary Test Used by GRC A in Evaluations (A.2)**

A. 2

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

56.

**KELİME SÖYLEYİŞ TESTİ**

Davul	kalem
Kedi	külâh
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	zîrafa
Ev	üzüm
Nine	kiraz
İnek	şapka
Koyun	tavşan
Lamba	kuş
Balık	radyo
Fil	fare
Fincan	asker
Telefon	
Mektup/zarf	
Çanta	
Uçurtma	
Havuç	
Horoz	
Anahtar	





