

Services offered to children with hearing loss and their families at the Guidance and Research Center, and problems encountered¹

Nagihan Baş² and Zerrin Turan³

² Faculty of Education, Department of Special Education, Ordu University, Ordu, Türkiye.

³ Faculty of Education, Department of Special Education, Anadolu University, Eskişehir, Türkiye.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the services provided to children with hearing loss aged 0-8 and their families at the Guidance and Research Center (GRC) and identify the problems encountered in providing these services. This study was designed as a comparative case study. In this study, 23 personnel from two different GRCs, along with 14 parents of children with hearing loss who had applied to the GRCs, participated. Data were collected through semi-structured interviews, physical and social observations, researcher diaries, documents, and artifacts. The data were analyzed descriptively and inductively. The findings were categorized into general problems similar to those encountered in GRCs in Türkiye, as well as problems that differed across the research environments. Problems faced in services provided to children with hearing loss and their families in GRCs throughout Türkiye included these children's families having little contact with GRCs, particularly children aged 0-36 months not being followed up by GRCs in rehabilitation centers, limited educational assessment for children with hearing loss at GRCs, failure to consider the goals recommended for the child by GRCs as a result of educational assessment in different educational institutions, and limited authority of GRCs according to their varying responsibilities. Challenges specific to each GRC also emerged, including lack of suitable physical conditions in each GRC, the shortage of personnel capable of working with diverse special needs groups, and the regional geography served by each GRC. To minimize these problems, it was determined that there is a need for legal regulations that more clearly define the responsibilities of GRCs, improve personnel qualifications, and standardize GRC structures throughout the country, especially to improve the qualifications of personnel working with children with special needs in early childhood.

KEYWORDS

Children with hearing loss, guided and research center, special education and rehabilitation center, early intervention.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde işitme kayıplı çocuk ile ailesine sunulan hizmetler ve karşılaşılan sorunlar

ÖZET

Bu araştırmada 0-8 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuk ve ailesine Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) sunulan hizmetlerin incelenmesi ve sunumunda ortaya çıkan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, karşılaştırılmalı durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmaya iki farklı RAM'dan 23 personel ile RAM'lara başvuran 14 işitme kayıplı çocuğun ebeveyni olmak üzere toplam 37 kişi katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış

¹ This article was derived from the first author's doctoral dissertation conducted under the supervision of the second author.

görüşmeler, fiziksel ve sosyal gözlemler, araştırmacı günlüğü, belgeler ve süreç ürünleri ile toplanmıştır. Veriler durumları açıklamak için betimsel ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bulgular, Türkiye'de RAM'larda karşılaşılan sorunlara benzer genel sorunlar ve araştırma ortamına göre farklılaşan sorunlar olarak ele alınmıştır. Türkiye genelinde RAM'larda işitme kayıplı çocuklara ve ailelerine sunulan hizmetlerde karşılaşılan sorunlar şunlardır: işitme kayıplı çocuk ailelerinin RAM ile az temasta bulunması, özellikle 0-36 aylık çocukların rehabilitasyon merkezlerinde RAM tarafından takip edilememesi, RAM'da işitme kayıplı çocuklara yönelik eğitsel değerlendirme sınırlılığı, RAM'ın eğitsel değerlendirme sonucunda çocuklar için önerdiği amaçların farklı eğitim kurumlarında dikkate alınmaması ve RAM'ların farklılaşan sorumluluklarına rağmen yetkisinin sınırlı olmasıdır. Bunlarla birlikte her RAM'a özgü sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar arasında her RAM'da uygun fiziksel koşulların bulunmaması, farklı özel gereksinim gruplarıyla çalışabilecek personel eksikliği ve RAM'ın hizmet sunduğu bölgelerin coğrafi yapısı dile getirilmiştir. Bu sorunları en aza indirmek için RAM'ların sorumlulukların daha net belirtildiği yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesine, personel niteliğinin artırılmasına, ülke genelinde daha standartlaştırılmış RAM yapılarına, RAM'ların yetkilerinin çeşitlendirilmesine ve özellikle erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklar ve aileleriyle çalışan personel niteliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

ANAHTAR KELİMELER

İşitme kayıplı çocuk, rehberlik ve araştırma merkezi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, erken müdahale.

Introduction

The quality and diversity of experiences in the early years of life are critical for a child's development (Cole & Flexer, 2020). During this period, the interactions a child establishes with their environment are decisive for their development. The child's environment includes elements that directly or indirectly affect them, including their parents, siblings, friends, teachers, school, home, and healthcare institutions (Bronfenbrenner, 1977). Within all these elements, the child needs to gain experience through their senses and communicate with those around them during the critical period to maximize their potential (Inguaggiato et al., 2017). Children with congenital hearing loss are disadvantaged than their peers in terms of auditory input and experience. Therefore, they need to access auditory stimuli, which they are deprived of to varying degrees during the critical developmental period (Cole & Flexer, 2020). However, it is not enough for children with hearing loss to simply have access to auditory stimuli. To develop spoken language during the critical period, they need to engage in natural, high-quality interactions with those around them (Clark, 2007; Turan, 2010). This enables the child to develop their potential to the fullest. Various early intervention programs have been developed in the literature for children with hearing loss. These programs include early diagnosis, device fitting, and starting family education (The Joint Committee on Infant Hearing [JCIH], 2019). The structure of these programs, however, varies across country's education, care, and health systems. For example, in the US, all these services are provided under the umbrella of a hospital at the Boys Town Early Intervention Center, whereas in Japan, state-supported institutes for children with hearing loss provide these services (Tokumitsu & Uchiyama, 2004).

In Türkiye, the process of medical diagnosis, device fitting, and referral for education is carried out under the National Newborn Hearing Screening Program (N-NHSP), which was developed in line with international principles (Kemaloğlu, 2015). The initial assessment of infants' hearing and the medical diagnosis process are carried out in healthcare institutions. After the Special Needs Report for Children is prepared, the areas of development in which the child needs support are determined, the educational module is decided upon, and the child is referred to family education with a recommendation for a suitable hearing aid (Ministry of National Education [MoNE], 2019). Children diagnosed with hearing loss obtain their hearing aids from institutions other than the diagnosis center (Cankuvvet-Aykut & Çınar, 2018). In the subsequent process, if sufficient benefit is not obtained from the hearing aid, the children's development is assessed to determine their suitability for a cochlear implant. These procedures are performed at health institutions that are advanced diagnostic centers (Küpeli, 2020).

Following a medical diagnosis, the educational assessment of children and their referral to an educational institution is the responsibility of the Guidance and Research Center (GRC) affiliated with the MoNE. The process, which begins with the family's application to GRC, concluded with the recommendation of the child's placement in an educational institution based on the special education assessment committee's decision, following the educational diagnosis and assessment conducted at GRC. Based on the committee's decision formed as a result of the evaluations, children with hearing loss aged 0-3 can begin receiving two hours of free education per week at Special Education and Rehabilitation Centers (SERCs) affiliated with the MoNE. Children with hearing loss who have reached 36 months of age can continue their preschool education through inclusion and can also receive support education services from SERC. According to the regulation, early special education services can be extended up to 78 months, depending on the child's developmental level and needs (MoNE, 2018).

As summarized, the process of accessing early education for children with hearing loss in Türkiye is multi-stage. During this process, families must apply to multiple institutions and obtain various official documents at different stages (Baş et al., 2019). Although the goal of early intervention is to begin family education within three months of a child's hearing loss diagnosis (JCIH, 2019), this multi-stage process can delay the child's diagnosis and start of education. The distance of families from diagnosis centers (Baş et al., 2019), their financial difficulties in obtaining hearing aids (Cankuvvet-Aykut & Çınar, 2018), and the insufficient information provided to families after medical diagnosis (Kılıç, 2020) are explained as reasons for this delay. However, the N-NHSP aims to start the child's education at an early stage in line with international standards (Kemaloğlu, 2015).

During this process, GRCs play a key role in directing children to education after a medical diagnosis. GRCs are centers that provide special education and psychological counseling and collaborate with institutions while offering these services (MoNE, 2020). At GRC, children's educational assessment, placement in an educational environment, monitoring of their development, and informing their families are provided (MoNE, 2020). It is important for children to access education that families who are not sufficiently informed during the medical diagnosis process (Baş et al., 2019) can receive this guidance from GRC (MEB, 2020). Problems in the assessment and referral processes carried out at GRC can delay the child's start of appropriate education.

In addition to the multi-stage nature of educational placement, the limited availability of assessment tools tailored to the diverse needs of children with hearing loss in GRCs, the lack of sufficiently explanations of the assessment process in legal documents, and the failure to employ teachers for the hearing impaired in every GRC have been identified as significant challenges in this context (Göksoy & Öksüz, 2019; Yanık & Gürgür, 2017; Yılmaz & Doğan, 2022). In addition to these difficulties encountered specifically with children with hearing loss in GRC, different studies have reported different problems. The educational assessment team working in GRC may experience role-responsibility confusion, this personnel may not receive training for professional development in the area they need, and some GRC buildings may not have suitable physical features (Akbiyık, 2022; Aktaş, 2022; Karasu, 2014), the inadequacy of measurement tools in educational assessments (Aksoy & Şafak, 2020; Biral, 2019; Karasu, 2014), the weakness of GRC-SERC cooperation (Göksoy & Öksüz, 2019; Yanık & Gürgür, 2017), and the limited guidance provided by manuals on the assessment process for children in early childhood (Çelik, 2019) can be cited as examples of these problems.

Studies analyzing the organizational structure of GRC within the MoNE have indicated that GRC's guidance and psychological counseling department has almost lost its function and has been forced to operate as a "special education center." In this context, it has been noted that educational assessments can generally be conducted at GRCs (Nazlı et al., 2021). However, due to the diversity of services for which GRCs are responsible, they lack the infrastructure and personnel to provide these services (Aslan & Bal, 2014). The information obtained regarding the

services provided by GRCs generally includes the views of GRC personnel and families receiving services from GRCs (Çağlayan, 2022; Karasu, 2014). However, only two of the studies directly include staff opinions on the experiences of children with hearing loss and their families with GRC (Yanık & Gürgür, 2017; Yılmaz & Doğan, 2023). These opinions cover improving GRC's physical infrastructure, enhancing the quality of the educational assessment process, ensuring family participation, and increasing GRC's authority.

The information obtained in Türkiye regarding the status of children with hearing loss in the education process highlights the importance of the support education report and educational referral recommended by GRC for children aged 0-3 to access free education. However, it is noted that children with hearing loss may start education later than the period specified in international standards after receiving a medical diagnosis. Identifying the factors that delay the start of education in relation to GRC is the first step towards reducing this problem. To meet this need, it is necessary to examine the services provided by GRC, which acts as a bridge for children with hearing loss in Türkiye to access education, specifically for children with hearing loss and their families. Based on findings that the services offered at GRCs may vary depending on specific conditions such as the physical and personnel adequacy of the GRC (Nazlı et al., 2021; Yılmaz & Doğan, 2022), it is important to identify the circumstances that delay the start of education for children with hearing loss at different GRCs. Within this scope, the services provided to children with hearing loss and their families at two different GRCs in a province were examined to answer the following research questions.

Two different GRCs were examined:

1. What services are offered to children with hearing loss and their families?
2. What difficulties does the staff encounter when providing services to children with hearing loss and their families?
3. What are the differences in the services offered and the difficulties encountered?

Method

Research design

This research was designed as a comparative case study to investigate the services provided at two different GRCs and comparing their similarities and differences (Bogdan & Biklen, 2007; Goodrick, 2014).

Research settings

This study included two different GRC personnel from the same province and families of children with hearing loss receiving services from three different GRCs in the same province. The research setting was determined by voluntariness and the researcher's physical accessibility to it (Hammersley & Traianou, 2017). For anonymity, the centers were named Focus GRC 1, Focus GRC 2, and Focus GRC 3.

Focus GRC 1

The institution is located in the district center. It has been providing services for approximately 50 years in the building constructed as part of the "model GRC type project" in Türkiye (Researcher's diary). The building contains staff rooms, an elevator for people with disabilities, a physiotherapist's room, a kitchen, a toilet for people with disabilities, a 40-person meeting room, a prayer room, a library, a games room, and an assessment unit consisting of four educational assessment rooms protected by electronic passwords, as shown in Image 1 and Image 2 (First observation). Evaluation rooms are equipped with special fabric material that provides sound insulation, adjustable lighting systems, and observation windows (Second observation).



Image 1 Focus

assessment unit. **Image 2** Focus GRC 1 educational assessment room

GRC 1 educational

Focus GRC 2

After obtaining research permits, the institution's management did not allow any observation or interviews to be conducted at the institution, stating that the personnel were not reluctant to participate. During the visit to the institution, the researcher observed that it was located in the district center, easily accessible, and well-maintained. The institution has a parking lot and a garden.

Focus GRC 3

Upon reviewing the institution's information, this center is the most recently established among the three GRCs operating within the province. In its early years, it was unable to operate in its own building and provided services within several different public institutions. They were housed in a building that was not constructed as a GRC building prior to the period when the research data was collected. The building, located at the site of the market, contains staff rooms, a kitchen, a restroom, a prayer room, and two educational assessment rooms, as shown in Image 3 (Fourth observation).



Image 3 Focus GRC 3's two different educational assessment rooms

Educational assessment rooms are "testing" and "physical performance" rooms. The GRC director stated that there are no WC facilities, parent restroom areas, children's playrooms, or educational assessment rooms suitable for individuals with disabilities due to physical conditions (Fourth observation).

Study group

The participants in this study were 22 staff members working at Focus GRC 1 and Focus GRC 3, and 14 parents of children aged 0-8 with hearing loss who received services from Focus GRC.

A total of 15 staff members from Focus GRC 1 participated in the study: the institution director, six psychological counselors, and eight special education teachers. The institution director is a graduate of the classroom teaching department and works as a special education teacher. One of the special education teachers is a graduate of children with hearing loss education; four are

graduates of intellectual disabilities education; one is a French language graduate; and two are graduates of the classroom teaching program. Their experience ranges from two to 25 years. All psychological counselors are graduates of guidance and psychological counseling, and their experience ranges from nine to 20 years.

A total of seven staff members from Focus GRC 3 participated in this research, including the institution director, three psychological counselors, and three special education teachers. The institution director is a graduate of the guidance and psychological counseling department. One of the special education teachers is a graduate of the visual impairment program, and the other two are graduates of the classroom teaching program. Their experience ranges from five to 15 years. All psychological counselors are graduates of guidance and psychological counseling, and their experience ranges from five to 12 years.

This study included four parents of children with hearing loss receiving services from Focus GRC 1, five parents from Focus GRC 2, and five parents from Focus GRC 3. All parents indicated that their families only included children with hearing loss and no other children with special needs. In this study, the ages of the children with hearing loss receiving services from the research environments ranged from 24 to 90 months during the data collection period. The average age of children receiving services from Focus GRC 1 was 36 months, from Focus GRC 2 was 62.5 months, and from Focus GRC 3 was 51 months. Except for one child with moderate hearing loss and another diagnosed with auditory neuropathy, all children had profound hearing loss and were using cochlear implants during the data collection period. All children were continuing their support education at SERC, and there were four preschoolers and one elementary school student attending school according to their age. The average ages of diagnosis, device fitting, and initiation of education for children with hearing loss are 7, 11.5, and 22.5 months, respectively.

Data tools

In this study, the researcher's journal, observations, interviews, documents, and artifacts are the data collection tools. The researcher created a Word document the researcher's journal (Glesne, 2014) that was a roadmap for the research process, using Times New Roman font, 12-point size, and 1.5 line spacing, totaling 128 pages.

As shown in Table 1, physical and social observations were conducted in Focus GRC 1 and Focus GRC 3.

Table 1 Information related to observations

Observation No	Type of observations (P/S*)	Purpose of Observation	Duration
1	P	General view and floor plans of the Focus GRC 1 building	45'
2	P	Examination of the physical characteristics of the Focus GRC 1 educational diagnosis and assessment room	13'
3	S	Focus GRC 1 weekly administrative assessment meeting	139'
4	F	General view and floor plans of the Focus GRC 3 building	35'
5	S	Focus GRC 1 special education evaluation committee meeting	50'
6	S	Educational diagnosis and evaluation session at Focus GRC 1	2022"
7	S	Field notes and resource person opinions about the educational diagnosis and evaluation session at Focus GRC 1	47'39"
8	S	Educational diagnosis and evaluation session at Focus GRC 1	39'
Total	8 observations		389'1"

Note: P/S*= Physical / Social

In this study, unstructured and semi-structured interviews were conducted at different levels (Stewart & Cash, 2017). Unstructured interviews were conducted when the researcher was in contact with participants via telephone, face-to-face, and online messaging applications, from the stage of determining the research environment to the end of data collection. Unstructured

interviews were conducted with families to determine the status of the institutions' approval to participate in the study, to seek answers to questions that arose spontaneously during observation, and to obtain information about the child's development (Researcher's diary). All interviews with GRC staff were conducted face-to-face and lasted between 13 and approximately 90 minutes. Approximately 803 minutes of interview data were obtained from 23 interviews with personnel, and approximately 400 minutes of data were obtained from 14 interviews with parents of children with hearing loss, three of which were conducted by telephone and 11 of which were conducted face-to-face.

This study includes process products, such as the performance assessment form, completed by the teacher for children with hearing loss in Focus GRC 1, and a sample special education evaluation committee report obtained during the unstructured interview (Creswell, 2016). The documents in this study include three Excel files containing information on the families of children who met the research criteria in Focus GRC 1, 2, and 3, reports compiled by Focus GRC 1 on their work activities, and the special needs report for children with hearing loss.

Analysis of data

Comparative case studies are analyzed using different data collection techniques to reveal differences within and between cases (Goodrick, 2014). In this study, after preparing the data for analysis, descriptive analysis was performed to describe the research environment, and inductive analysis was performed to reveal differences. All data were loaded into the analysis program. The researcher and the trustworthiness committee held meetings until they reached an agreement on the sub-themes and themes. The findings were explained in two themes and seven sub-themes.

Trustworthiness

The following credibility measures have been taken to minimize threats to the validity and reliability of the data (Brantlinger et al., 2015; Goodrick, 2014).

- Data collected from different sources were compared to ensure consistency of findings.
- A trustworthiness committee was formed, consisting of a field expert experienced in the education of children with hearing loss and deafness, a field expert experienced in psychological counseling and guidance, and the second author of the study.
- Trustworthiness committee meetings were held at each stage of the study to review research practices, and committee meetings were recorded and reported.
- The researcher was involved in the research environment through interactions lasting approximately one year.

Research ethics

The researcher obtained ethical approval from the Anadolu University Ethics Committee under protocol number 35256 and from the MoNE of the relevant province under protocol number 18802389-44-E.16769002. All participants were informed about the purpose of this study and their rights, and their verbal and written consent was obtained. The participants' personal data were concealed in the research report, and the data were not shared with anyone other than the credibility committee (Guba, 1981).

Conclusions and recommendations

The themes obtained as a result of the data analysis are presented in Table 2 to answer each research question.

Table 2 Themes and sub-themes derived from research data

Themes	Sub-themes
	Educational diagnosis and assessment

Services provided by GRC personnel to children with hearing loss and their families	Placement
	Monitoring
	Screening
Challenges faced by GRC personnel when providing services to children with hearing loss and their families	Challenges that are common to the whole of Türkiye
	Challenges specific to Focus GRC 1
	Challenges specific to Focus GRC 3

Services provided by GRC personnel to children with hearing loss and their families

The services provided by GRC personnel to children with hearing loss and their families include educational diagnosis and assessment, placement, monitoring, and screening activities carried out in schools.

Educational diagnosis and assessment

It has been stated that children with hearing loss can undergo educational assessment after obtaining a hearing aid at all centers (Interview, GT; NT). The educational assessments of children with hearing loss who have been fitted with hearing aids are conducted using the "Performance Assessment Form for Individuals with Hearing Impairment" published by the MoNE. The skills assessed in the performance assessment form for children with hearing loss between 0 and 36 months are generally filled out based on the parents' views (Sixth observation). Various activities are planned to assess the child's response to sound based on their developmental stage. All activities are carried out to evaluate the child's sound recognition, language, and communication skills relative to their peers, as stated in the phrase, "How wide is the gap between a child who can hear and a child who cannot hear? Is there a serious developmental delay?" (Interview, GT).

In this study, a session conducted by a teacher of the hearing impaired at Focus GRC 1 was observed. The teacher met with the family before the session to inform them about the assessment. The teacher asked the family to bring toys that the child enjoyed playing with at home to the appointment. The teacher arranged the environment with maracas, a teacup, and a teaspoon, as shown in image 4, to assess the child's hearing. The family brought the child's audiobook and toy car to the session (Sixth observation). The parents of the child whose educational assessment was conducted at Focus GRC 3 stated that the teacher had baby toys and a small ball during the assessment session (Interview, ET), while the parent receiving services from Focus GRC 2 stated that they only asked the questions on the form and did not bring any additional materials (Interview, UBG).



Image 3 Educational assessment session conducted for a child with hearing loss at Odak GRC 1

The teacher at Focus GRC 1 interacted more with the child during the section in which they assessed the child's ability to distinguish sounds from different sound sources. During this interaction, the teacher asked the child to close their eyes and made sounds with objects brought into the environment, asking the child, "Listen, which sound did you hear?" to get the child to identify the source of the sound. This session, which assessed hearing and language skills, lasted approximately 20 minutes (Sixth observation). The parent described an assessment session conducted at Focus GRC 3 with the statements, "For example, when [my child] hit under the table, he turned toward it. ... For example, if he had thrown something

different. That is, he demonstrated an act of throwing there" (Interview, EG), and noted that the teacher conducted it with a different approach. A parent receiving services at Focus GRC 2 stated that the teacher assessed their child's hearing by standing behind them and calling out (Interview, NT), while another parent explained that the teacher assessed their child's hearing with different instructions: "For example, there was a picture of a baby on a piece of paper. It had a mouth. (To my child) he said, 'Can you complete this picture?' (My child) drew a mouth on it. ... Then another... well, colors, come on, paint the top of this car red, paint the wheel green, that kind of command..." (Interview, AK).

The applications conducted during the assessment session and the materials used, as well as the information provided to the family after the assessment session at the centers, also vary. As stated in the sixth observation, during the assessment session conducted at Focus GRC 1, the teacher told the family, "We always do what our children can do for them, but we should never do what they can do for themselves. Let's not help them. ... They can do it themselves." "The more communication there is, the more we can benefit from our sister who is already here at home. ... Let's make the most of her. The more they can communicate with him... they can play games, sing songs, and recite rhymes. Give him plenty of opportunities in this regard" (Sixth observation).

Parents who receive services from Focus GRC 2 and GRC 3, however, stated that they did not receive detailed recommendations and were not properly guided: "They generally don't let us in there, but from what we can see from outside the door, they make various sounds to the child. If we made any sounds, they would note it down in the report in front of them." (Interview, ET) and "But it never occurred to me that GRC could help, for example. They didn't give me that impression. You know, like, if you have a problem, come and talk to us... I wouldn't recognize them if I saw them on the street, let me tell you that" (Interview, AK). Another parent whose child was assessed at GRC 2 stated that their child was assessed as having an "intellectual disability" and explained that the subsequent information provided was insufficient for them, with the following statements.

"The last time I went, they tested him again. There was a woman there who told me she thought my child might have a mental problem. I was surprised. My child doesn't seem like he could be intellectually disabled and receive special education, but is that what education is? She asked him some questions from the tests she had done. She said something to my child. Based on my child's answers, she said he should be tested mentally. We took him to be tested for intellectual disability. He took the test again at the GRC. All of this happens in the GRC. We took the child there. The child took the test. He asked why they sent you to me. I said ask our friend, "I don't know. He said they recommended that he receive education as a mentally disabled person and sent him" (Interview, NT).

Placement

The final report prepared following educational diagnosis, and assessment is submitted to the special education assessment committee. The committee forwards the report to the District MEB special education assessment committee, where the appropriate school and class for the child are determined (Interview, OA; FB). The family is notified of the school where the child has been placed via GRC (Interview, EA).

It has been determined that placement decisions at the centers are made within almost a month. This period may vary by center. At Focus GRC 1, special education evaluation board meetings are held weekly to ensure that placement decision proposals are made as quickly as possible (Interview, EM; GG). Parents receiving services from Focus GRC 2 stated that the decision made at GRC was communicated to them approximately one month later. "We left the papers at the GRC, and the GRC returned them to us after 1-2 months, accepting them." (Interview, ZA). At Focus GRC 3, attention was drawn to the role of the family in the placement process, which was stated to take approximately two weeks. "Now, when the parent comes, we give them an appointment when they first come. For example, let's say on the 18th of the month.

They came today. So, the earliest appointment given is within a week to ten days because we have appointment times and days in the system. From the day they come to the appointment, if all the documents are complete, the process is completed within a week" (Interview, CZ).

Monitoring

Students placed in both GRCs are monitored by personnel in the classroom where the child is studying to assess their development (Interview, GB; CZ; OA; ÖA). Focus GRC 1 and 3 personnel sometimes conduct monitoring when requested by the school within the child's classroom (Interview, CZ; ÖA), sometimes through meetings with the child's teacher and family (Interview, CZ; MG), and sometimes through monitoring activities planned at the initiative of GRC personnel (Interview, CZ; ÖA). In this context, it was stated that schools requested GRC to monitor the development of preschool-aged children in particular (Interview, OA).

Screening

Screening studies are conducted to assess the development of students with special needs continuing their formal education in both GRCs, to evaluate children at risk in the classroom environment, and to open special education classes or schools for children with special needs in the regions under responsibility (Interview, OA; TG). Screening can also be carried out at the specific request of schools (Interview, CZ; OA; TG).

In this context, the director of Focus GRC 1 stated, "We conducted a screening study last year. We said, 'You don't have special education classes. How is that possible here? ... We investigated and opened two special education classes there. The screening took three days, and the colleagues worked there with accommodation. ... We proposed opening the classes, and they were opened. A special education teacher was also sent.'" (Interview, EM) explained that they were able to open a special education class in a region located far from the central district.

Due to a similar need, the administrator of Focus GRC 3 stated that they conducted a screening in their own region but had difficulty because there were not enough personnel for the region (Interview, CZ). Nevertheless, as stated in the statement, "We try to communicate with all schools at least by phone or via the internet," they try to obtain information through various communication channels.

Challenges faced by GRC personnel when providing services to children with hearing loss and their families

The issues encountered in the services provided by Focus GRCs have been grouped into three sub-themes: issues common to all Focus GRCs, issues specific to Focus GRC 1, and issues specific to Focus GRC 3.

Issues encountered throughout Türkiye that overlap with the services provided by Focus GRCs

In this context, issues arising from GRC's position within the MoNE organizational system, issues arising from the delayed implementation of legal bases, and issues encountered in the assessment, placement, and monitoring of children with hearing loss were addressed.

Problems arising from GRC's position and structure within the MoNE Organizational System

In this section, participants focused on three issues. These are: responsibilities that differ from GRC's founding purpose, the lack of interactive systems in GRC, and low additional lesson fees paid to personnel based on working conditions in GRC (Research log; Interview, FB; OA; UG).

It was stated that although GRCs were established to provide guidance services, their current focus on special education services generally causes a mismatch between their responsibilities and their authority (Interview, FB; UG). A psychological counselor stated, "The establishment of GRCs... has been further structured since 2004. It was reflected in earlier periods too, but the system was heavily biased towards this issue around that time (students with special needs)."

(Interview, UG) This statement indicates that the special education department of GRC has been more active over the last twenty years (Researcher's diary; Interview, FB; OA; UG), and during the data collection period, the special education department was working much more intensively, with GRC even initiating the education process for children with special needs, as stated in the interview: "GRCs play a central role in the provision of educational support, as access to support education is entirely dependent on their assessments and reports. Without GRC documentation, individuals are unable to receive support education, underscoring GRCs' primary authority in educational decision-making" (Interview, NF).

Problems arising from the delayed implementation of legal provisions

In addition to problems arising from their position within the MoNE, GRC staff also reported as a problem the delayed implementation of updated regulations aimed at improving the quality of education for students with special needs (Researcher's diary; Interview, CZ; YD). Focus GRC 3 staff explained this situation with the statements, "You can only get somewhere through personal effort and personal pressure. However, the regulation is quite clear and straightforward. It is clear for both special education classes and for inclusion students, but unfortunately..." (Interview, CZ). The general directorate stated, "We expressed various opinions regarding the previous regulation. There hasn't been much change. Even when the department heads from the general directorate came, we expressed our concerns." (Interview, CZ) Although it was stated that they gathered field information and received feedback, it was noted that there were difficulties in implementing these regulations in the classroom environment (Researcher's diary).

A special education teacher explained that some teachers in schools continue to hold outdated attitudes, stating, "But we still see that students in special education classes and children with typical development go out for recess separately. It still happens. No, I can't let them go out for recess together." (Interview, OA) Finally, the statement, "Although there have been significant advances in laws and regulations related to special education in our country since the 2000s, this has not yet been fully reflected in practice," (Interview, FB) indicates that GRC is a problem that goes beyond its responsibilities.

Challenges in the assessment, placement, and monitoring of children with hearing loss

Problems in the educational assessment process relate to the quality of the forms used in the assessment and the assessment process itself. The outdated nature of the standard forms used to assess the auditory and language skills of children with hearing loss, and the determination of a child's developmental characteristics, particularly in younger age groups, based mainly on information obtained from the family, affects the quality of educational assessment (Sixth observation). Staff expressed that the standard assessment form is inadequate, stating, "The modules we currently use for support education are not sufficient; they have lost their relevance and adequacy" (Interview, ÖA), and that it is difficult to assess the younger age group in a limited time, explaining, "The child doesn't want to perform or take the test. It depends on the child's mood at that moment. Sometimes there are difficulties." (Interview, TG).

In addition, the special education teacher criticized the existence of specific legal limitations for young children within the scope of the educational assessment process. He/she explained this criticism with the following statement: "You've caught them at exactly 0-36 months, but there's one month left. I've seen examples like that. We've caught a child at 35 months, and a month later, they can't benefit from that service (early childhood education)." (Interview, TG) indicating that these children cannot be directed to appropriate support education.

Another challenge encountered is that children with hearing loss are referred to SERC immediately after medical diagnosis, without first applying to the GRC. All families in this study reported accessing SERC without undergoing an educational assessment at the GRC.

"Generally, as I said, these parents come with rehabilitation centers, so frankly, they inform them beforehand. When they come here, they usually just come to sign a form." (Interview CZ) As stated in the interview, the educational assessment is conducted solely to prepare preparing a support education report. In this context, one parent, who was uncomfortable meeting with SERC administrators after their child's recent medical diagnosis, described it as "rehabilitation centers are like hunters going out to hunt after leaving the medical faculty" (Researcher's diary).

Following educational assessment, challenges typically arise after the age of three, particularly during the preschool placement process. Children with hearing loss aged 0–3 years who receive support education exclusively from SERC are generally placed in preschools through inclusive education, provided that no additional needs are identified. However, during this process, objections to placement decisions made by the GRC have been reported by various school administrators (Researcher's diary). These objections were expressed as follows: "This situation occurs particularly in preschools. When a child is referred, administrators may state that their facilities are unsuitable, that space is limited, or that the child does not belong in that setting. They often direct families to return to GRC for further consultation" (Interview, GB).

Post-placement monitoring practices vary for children aged 0-36 months. Children with hearing loss in this age group can receive support education exclusively through SERC. This situation limits the ability of GRC personnel to systematically monitor children's developmental progress (Researcher's diary). Although SERCs operate under the MoNE, they function as private institutions, restricting access for GRC personnel. As one participant stated, "We do not monitor children in rehabilitation centers because these centers are private; as you know, we do not intervene in their educational practices" (Interview, ÖA). Similarly, another participant emphasized that "Since the state does not have its own units outside of rehabilitation centers, monitoring cannot be conducted in a sufficiently effective manner" (Interview, GB).

Several challenges were identified in the monitoring process of children with hearing loss who were older than 36 months and who attended formal education institutions under an official placement decision while also receiving support education at SERC. It was frequently reported that the educational plans recommended by the GRC are not implemented in these institutions (Interview, UG, lines 58, 72, 118, 128, 134). In such cases, participants explained that expected developmental outcomes are unlikely to be achieved, as "the school focuses on implementing one set of goals, the rehabilitation center pursues different objectives, school principals hold separate views, and teachers have their own perspectives" (Interview, UG). Another issue in the monitoring process stems from the fact that children with hearing loss over the age of three are referred to GRC only during transitional stages between educational levels. As a result, personnel reported being able to monitor the development of students placed under official measures to a much more limited extent. One participant described this situation as follows: "In formal school placements, the child attends school and then returns four years later... The child may complete primary school in an inclusive setting, but may not acquire literacy skills. Ultimately, the child continues through the educational system with limited attainment of core skills" (Interview, OA).

Some challenges encountered at GRC were attributed to the perception that children with hearing loss require GRC services less frequently than other groups with special educational needs (Interviews, KB; OA). For example, in cases of specific learning difficulties, GRC personnel may refer a student to a healthcare institution for medical diagnosis based on screening results (Interview, UG), or, following an educational assessment, may direct families to medical services with the opinion that the student's need for special conditions related to cognitive development should be discontinued (Interview, TG). In contrast, hearing loss is diagnosed in healthcare institutions without requiring an educational assessment. From this perspective, GRC personnel reported limited knowledge regarding the developmental progress of children with hearing loss, particularly those without additional disabilities, and described these children as a "black box" in practice (Interview, OA). As one participant explained, "Families generally do not attempt to

resolve issues related to hearing impairment through GRC. These matters are typically addressed in hospitals or through services related to hearing aids, such as decisions about in-the-ear or behind-the-ear devices. These processes are not handled at GRC. For us, they currently remain something of a black box.”

The limited interaction between children with hearing loss and their families with the GRC is partly attributable to challenges originating from the families themselves. GRC personnel reported that some families of children with hearing loss are difficult to reach, explaining, “The parent is not accessible. For example, you cannot reach them by phone. I am also referring to remote regions. In villages, parents do not travel frequently. They may be seen once at the beginning of the year and then again when the child graduates” (Interview, OA), highlighting the difficulties in establishing effective GRC-family collaboration. Additionally, it was noted that families often fail to attend the child’s evaluation sessions at GRC despite being invited, as one participant stated, “Generally, 90% of families do not attend the educational assessment committee. They only come to collect the report. Attendance at the committee is very rare” (Interview, OA).”

Challenges specific to Focus GRC 1

Challenges encountered at Focus GRC 1 vary according to the region it serves and the families it supports. Key contextual factors include the geographic characteristics of the service area, local resources, and the circumstances of families with children with special needs. In the central district where services are provided, the number of institutions offering education specifically for children with hearing loss is very limited. As one participant noted, “There is only one hearing program available” (Interview, ÖA), indicating that only a single SERC provides a hearing module, and that there are no special classes for children with hearing loss in local schools. A teacher of students with hearing loss explained this gap, stating, “I have always wished... there could be a special education class, like in kindergarten, for mild cases or exclusively for children with hearing loss” (Interview, ÖA).

Another challenge arises from the geographic dispersion of the districts under Focus GRC 1 is responsibility. According to an administrator, the center oversees the central district as well as eight additional districts, which limits the scope of services: “Here, we conduct 2300 evaluations per year. It is not possible for us to monitor all 2300 students” (Interview, EM). The distances between these districts also affect families’ access to GRC services, particularly given their economic circumstances (Interviews, BY; GB; EA; OA; ÖA). One parent receiving services from Focus GRC 1 described this difficulty: “Yes, I rent a private car and bring my child myself. Because a car to the city center costs 200 million [200 TL], coming from a place like my district to here is expensive” (Interview, GS).

In addition to geographic challenges, there are issues arising from families themselves. GRC personnel reported that families with lower socioeconomic status often need to work more, which is seen as a significant factor potentially affecting the child’s development. A special education teacher responsible for assessing children with hearing loss at GRC explained, “Parents somehow have to sustain their livelihoods... When mothers are working, sometimes they are unable to provide sufficient support to their children” (Interview, ÖA).

Challenges specific to Focus GRC 3

Challenges specific to Focus GRC 3 have been explained in terms of the characteristics of the service area, the regions it is responsible for, and the institution’s physical conditions. Some of the issues faced by Focus GRC 3 are similar to those experienced by Focus GRC 1. Personnel at Focus GRC 3, which is responsible for four districts, including the central district, emphasized the disproportion between personnel and the number of districts under their responsibility (Interviews, CZ; EA). One participant explained: “As I mentioned, as GRC, we are expected to provide the same level of service to all schools in four districts, as instructed by the MoNE.

However, when sufficient resources, particularly financial resources, are lacking, this becomes very difficult” (Interview, CZ).

Focus GRC 3 struggles to conduct routine school-based screening services due to staff shortages, the geographic inaccessibility of the regions they serve, and insufficient financial resources for transportation. Despite the physical limitations of their own institution, personnel have been compelled to conduct screenings on-site: “Subsequently, due to both financial constraints and the fact that the evaluation environment is in schools, not ideal from a physical standpoint, we decided to conduct screenings at our own institution” (Interview, CZ).

A problem similar to that observed at Focus GRC 1, but more severe in intensity, is the shortage of schools in the service area. While GRC 1 personnel reported limited school availability in their region, the issue is even more pronounced for GRC 3. Participants noted that none of the schools in the service areas under GRC 3’s responsibility offer early childhood education classrooms or schools for children with hearing loss, nor are there any classes or schools for education outside of inclusive/mainstream settings (Interviews, EA; EY; NF; GT). This shortage was described by participants as follows: “There is no special education class for children with hearing loss in our region -neither in our district nor in the surrounding districts within our responsibility” (Interview, EA); “For example, in primary school, we can open a special education class for children with hearing loss, and they attend there. Then in middle school, we have to move them into inclusive education... which is challenging for the child” (Interview, EY); and “We provide information about early childhood education for children under 36 months. However, currently no schools are implementing early childhood education in our district” (Interview, GT).

Another challenge specific to Focus GRC 3 is the inadequacy of its physical facilities. The centers’ physical limitations were noted by all personnel. Observational findings also indicate that the physical conditions at Focus GRC 3 are more challenging compared to those at Focus GRC 1. Key deficiencies include the lack of rooms suitable for assessments, the absence of spaces where young children can move safely and comfortably, and the lack of a building design that is accessible to individuals with disabilities (Fourth observation). Personnel reported that these limitations particularly negatively affect the evaluation of children with hearing loss: “Especially for the hearing group, an isolated performance room is necessary because the walls here are very thin. We do not have an appropriate performance room” (Interview, GT). In addition, the location of Focus GRC 3 exposes it to environmental noise, which also adversely affects educational assessments (Researcher’s diary).

Beyond the shortage of assessment rooms, the absence of any specialized-purpose rooms within the building further impacts other services. One participant explained: “We have a major problem with the building. The three-story building you see is approximately 300 square meters in total. It was built on a 100-square-meter plot. Currently, we need at least an additional 300 square meters” (Interview, EY). Observations and interviews (Fourth observation; Interviews, CZ; GT; EY; NF) indicate that these limitations place Focus GRC 3 at a disadvantage relative to Focus GRC 1. The impact on families was also highlighted: “Look, we do not even have a waiting room for our families. Everyone has to sit outside during the winter months” (Interview, CZ).

Families’ Experiences and Perspectives on Focus GRC 2

Findings regarding the services provided by Focus GRC2 are based solely on the perspectives of five parents of children with hearing loss who received services from the institution. As with parents accessing other GRCs, these families received support education reports following educational assessments at Focus GRC 2. However, one parent described their experience at Focus GRC 2 as follows: “Frankly, we do not receive any service from GRC. They schedule an appointment, we go, they assess the child and send us off -if you call that a service” (Interview, AK), indicating that they did not perceive this process as a service. Another parent expressed uncertainty about the services provided: “No service. They did nothing. Is there something they are supposed to do?” (Interview, NT).

Unlike families receiving services from other GRCs, these parents reported not receiving sufficient guidance after receiving the report (Interviews, AK; GG; NK; NT). One parent explained the lack of guidance from GRC personnel: “They did not provide information about what my child could do, or where to go for specific services. Because I did not know these things, it did not occur to me to ask” (Interview, GG). This parent further noted that they obtained information about their child’s support education from the SERC and had no expectations from GRC: “How many times a week will my child attend special education? How many lessons per month? Will it be individual or group sessions? I learn this from the school... That is why I have no expectations from GRC” (Interview, GG).

Discussion

In this study, which examined and compared the services provided by three different GRCs for children with hearing loss using various data collection sources, it was determined that there are both nationwide and center-specific issues. GRCs were established to conduct various guidance activities by determining students’ academic performance and individual characteristics (Tan, 1992). However, over time, the services offered by GRCs under the MoNE have diversified and expanded, increasing the workload and responsibilities of GRC personnel. The findings of this study indicate that, in addition to their founding purpose, the additional responsibilities assumed by GRCs constitute a significant factor affecting the quality of services provided by these institutions.

Furthermore, rapid medical diagnosis of hearing loss in hospitals reduces the need for educational assessment, which limiting GRCs’ guidance on the placement of young children with hearing loss in their first educational institutions. In addition, nationwide differences in GRC facilities, personnel numbers, and personnel diversity also influence the quality of services provided. While some of the issues arising from this variation can be addressed through various infrastructure improvements, others may require GRC-specific legal regulations or the development of early childhood special education practices.

Early identification of hearing loss in health institutions shortly after birth provides a critical opportunity for children to reach their full potential. However, if education is not initiated and maintained following early diagnosis, the advantages of early detection for children with hearing loss are diminished (Cole & Flexer, 2020). The findings of this study indicate that children attending the Focus GRCs also began their education later than recommended. While the target is for children with hearing loss to start education at three months of age (JCIH, 2019), in this study, the children began education at an average age of 22.5 months.

In Türkiye, various stakeholders inform families about the importance of early educational intervention. Ear, nose, and throat (ENT) physicians and audiologists in the diagnostic team at health institutions (Baş et al., 2019), as well as teachers in SERCs at educational institutions (Ertürk-Mustul, 2021), share this responsibility. However, an examination of the regulations regarding GRCs and the education of children with special needs indicates that guiding families through information is explicitly within GRCs’ responsibilities (MoNE, 2020). In this study, parents reported that they did not receive sufficient information from GRCs regarding the educational processes of their children with hearing loss following educational assessment. The reasons for this were attributed to parents’ limited awareness of services available at GRCs, the GRCs’ inability to provide services beyond educational assessment for children aged 0-3 with hearing loss, and the inability of GRC personnel to monitor these children in SERCs according to a standardized protocol.

These issues are not limited to GRCs but can also be explained by the absence of fully state-supported institutions providing education for children with special needs aged 0-3 across the country (Öztürk-Ertem, 2005). The lack of such institutions highlights SERCs as the only center where children in this age group can receive free supportive education. Although SERCs are

affiliated with the MoNE, they are operated by private individuals. While the Special Education Institutions Regulation (2024) is frequently updated to address the education of children in this age group, it does not include any specialized provisions for GRCs to monitor and track the developmental progress of these children.

In particular, GRC personnel may require “on-site” monitoring of children receiving supportive education at GRCs to assess their development and develop individualized support education plans (Yılmaz & Doğan, 2022). The findings of this study indicate that GRC personnel are unable to conduct the monitoring and screening activities at SERCs that they can perform in formal education institutions. Furthermore, when considered alongside evidence of a lack of qualified teachers to provide family education to children and families at SERCs in this age group (Atmaca & Uzuner, 2020; Ertürk-Mustul, 2021; Kılıç, 2020), the need for collaboration between GRCs and SERCs becomes even more apparent. This need for collaboration in the services provided to children with hearing loss at GRCs has also been emphasized in studies examining stakeholder perspectives for various special needs groups (Aktaş, 2022; Çelik, 2018; Korucu, 2005). Specifically, it has been suggested that, following the initial educational assessment, GRCs, SERCs, and families should maintain more frequent communication (Çelik, 2018). However, in this study, families reported that after the initial educational assessment, they only contacted GRCs once per year. Legal regulations could be developed to enable families to benefit more from GRCs during this critical period, when they most need guidance regarding their children’s access to education. Such collaboration, if established, could maximize support for the child’s developmental progress.

To enhance this collaboration, just as the GRC’s legal document emphasizes the need to provide guidance to families, the Special Education Services Regulation (2022) could include a provision informing families about available support and institutions, or a provision allowing GRC personnel to visit SERCs as part of the monitoring process. In this way, GRC personnel could plan meetings with the children’s families and teachers at SERCs to gather information about the children’s development and continuity in the center. These meetings would allow the collection of comprehensive data on both the child’s experiences at SERC and the family’s needs. Information obtained during the monitoring process about the child, family, and educational progress could inform the planning of objectives for subsequent educational assessment sessions. Similarly, when a SERC teacher requires additional guidance, GRC personnel could connect the teacher with a specialist possessing the necessary expertise through the MoNE or universities. Thus, collaboration between GRCs and SERCs, aimed at promoting the best interests of the child, could be strengthened to support the child’s development better (Çelik, 2018).

Another reason young children with hearing loss receive fewer services at GRCs is related to the educational assessment process. At GRCs, the assessment forms specified in the regulations are used. These existing forms may be insufficient for children with hearing loss who can be diagnosed shortly after birth (Yılmaz & Doğan, 2022). In addition, the teacher’s knowledge and skills conducting the educational assessment regarding children with hearing loss, as well as the conditions of the assessment environment within the institution, can affect this process (Öğülmüş, 2021). In this study, only Focus GRC 1 employed a teacher for children with hearing loss. This teacher provided the family with feedback and recommendations regarding the skills assessed during the educational evaluation. In Focus GRC 2 and GRC 3, however, no teacher for children with hearing loss was available. As a result, families of children with hearing loss receiving services from these GRCs were unable to access the information and recommendations provided to families during the educational assessment session at Focus GRC 1 (Interview, NT).

Although the personnel at Focus GRC 1 were experienced in teaching children with hearing loss, they indicated that they could still be insufficient when evaluating very young children with hearing loss, and that the standard forms are generally completed based on family reports

(Interview, ÖA). This finding highlights the challenges in educational assessments of children with hearing loss and aligns with other research emphasizing the need to update assessment forms and conduct evaluation sessions from a more developmental perspective (Yanık & Gürgür, 2017; Yılmaz & Doğan, 2022). In this context, rather than using performance assessment forms that focus solely on hearing, language, and cognitive development, comprehensive guides could be prepared to provide teachers with examples of how to assess these skills. Other studies have also recommended preparing guides to support teachers in assessing children with special needs (Çakmak, 2017; Çay et al., 2022; Öğülmüş, 2021). To address this need, a guide for teachers on the purpose of and types of assessment was prepared under the “GRC-School Project” in collaboration with the MoNE and UNICEF (MEB, undated). The guide provides detailed explanations of the principles and different types of assessment for young children. However, it does not include information on assessment sessions tailored to different types of special needs. Therefore, it can still be argued that there is a need for assessment guides prepared by field experts for different special needs groups at GRCs.

In addition to assessing the general development of young children with hearing loss, evaluating auditory perception, language, speech skills, and speech intelligibility is important for developing the proposed support education plan (Nikolopoulos et al., 2005). Personnel involved in assessing children with hearing loss at GRCs are expected to be knowledgeable and experienced in evaluating these skills. To address this need, in-service training programs could be planned for the educational assessment team through collaboration between the MoNE and universities. Currently, the “Strengthening the Capacities of Guidance and Research Centers in Providing Inclusive Education Services” project has been implemented, and various informational guides for different types of special needs have been distributed to GRCs (MoNE, 2019). However, it has been reported that assessment tools at GRCs have not yet been updated, and specialized projects for evaluating young children with special needs have not been implemented (Interview, ÖA). Based on this, it can be concluded that there is an ongoing need for in-service training to improve the quality of educational assessments for children with diverse special needs in GRCs. Comprehensive teacher guidebooks focused on “developing assessment frameworks,” prepared with contributions from expert faculty members (Ergül et al., 2021), could be updated to align with the services provided at GRCs or redesigned to include the GRC-specific assessment process.

Regulations implemented at GRCs that focus solely on educational assessment will not be sufficient for supporting the development of children with hearing loss aged 0-3. Various adjustments are also needed at SERCs to support the development of these children. Within the scope of this study, examining the education provided at SERCs could be beneficial for monitoring the children and improving the services at GRCs (Çelik, 2018). As noted in the literature, education for children with hearing loss aged 0-3 is typically provided as family education. Within this framework, families should be informed about their children’s hearing loss and its development and acquire skills to support their children’s language development (Clark, 2007; Cole & Flexer, 2020). Studies indicate that family education for children with hearing loss aged 0-3 at SERCs is limited and that the content of these programs needs development (Atmaca & Uzuner, 2020; Bekar et al., 2021; Ertürk-Mustul et al., 2025).

In light of these findings, training programs for SERC personnel can be organized by GRCs in collaboration with experts from universities to enhance the education provided at SERCs. Additionally, MoNE publications prepared for families of children with hearing loss in this age group (Turan, 2025) can be distributed to both GRC and SERC personnel for dissemination to families. Examination of the GRC Directive (MEB, 2020) and the Special Education Services Regulation (MoNE, 2022) indicates that GRCs do not have a formal responsibility to provide education to families of children with special needs aged 0-3; however, they can provide guidance to MoNE-affiliated institutions in areas where support is needed. Accordingly, these recommendations suggest that GRC personnel could offer more comprehensive guidance to

families of children with hearing loss and maintain closer contact with teachers at SERCs, thereby strengthening collaboration. Through this enhanced collaboration, GRCs' monitoring responsibilities at SERCs can be facilitated (Çelik, 2018).

To realize this optimistic scenario, it is recommended that the responsibilities of SERC personnel be further concretized, the functionality of services provided at SERCs be evaluated, and legal regulations be established to improve the quality of educational assessment and monitoring practices (Çelik, 2018; Nazlı et al., 2021; Yılmaz & Doğan, 2022).

In addition to the issues mentioned above, personnel at both GRCs identified a significant problem nationwide in Türkiye: the delayed implementation of laws designed for individuals with special needs and the insufficient consideration of the educational goals prepared by GRCs for children by relevant stakeholders. Staff at both institutions reported that, even when decisions were made by the Provincial MoNE Commission, schools in the province often did not follow GRCs' recommended placement decisions due to factors such as the family's residence or objections from school administrators regarding placement. Accordingly, participants criticized the fact that, although GRCs have a legal role in the process of establishing a school or classroom, they do not have direct authority. The literature similarly reports findings indicating that special education classrooms are not opened despite recommendations by GRC personnel (Çelik, 2018; Özak, Vural, & Avcıoğlu, 2008; Yılmaz & Doğan, 2022). To address these issues, GRC personnel suggested that regulations clearly specify which institutions hold which authorities and responsibilities. This recommendation has also been emphasized in other studies as a means of resolving conflicts regarding the roles and responsibilities of GRC personnel (Nazlı et al., 2021; Yılmaz & Doğan, 2022).

Similarly, personnel at both Focus GRCs criticized the fact that the educational plans they prepare for children following the placement process are not implemented in schools. Special education teachers noted that neither SERCs nor classroom teachers adhere to the support education plans prepared at GRCs, and they stated that this is a widespread problem. Teachers emphasized that if the reports prepared for children at GRCs were implemented across all institutions, they could benefit the child. However, the failure of SERCs to implement the program further complicates the monitoring the development for children aged 0-3 at GRCs. The literature similarly reports that educational programs prepared by GRCs are often not considered by other institutions (Aktaş, 2022; Yaylacı & Güller, 2022; Yılmaz & Doğan, 2022) and highlights a lack of collaboration between GRCs and SERCs in this regard (Aktaş, 2022; Çelik, 2018; Yılmaz & Doğan, 2022).

Comparison of the differences among focus GRCs

This study determined that the services provided at GRCs are influenced by the institutions' physical infrastructure, the number of personnel, and the qualifications of the staff. The building of Focus GRC 1 is more advantageous than that of Focus GRC 3 in terms of the presence of specialized rooms and its location. Both GRCs provide services to multiple districts, including their central district. Focus GRC 1 is responsible for seven districts, including the central district; Focus GRC 2 serves four districts, including the central district; and Focus GRC 3 is responsible for three districts, including the central district. Although the number of legally authorized personnel at Focus GRC 1 and Focus GRC 3 was at its maximum during the data collection period, staff reported that they were unable to adequately serve all the districts under their responsibility due to various factors. Personnel at Focus GRC 3, in particular, are responsible for districts that are geographically more difficult to access. Families receiving services from Focus GRC 1 and Focus GRC 3 also reported difficulties in accessing the GRCs. Research conducted in different GRCs similarly indicates that the geographical characteristics of regions can negatively affect the services at GRCs (Aslan & Bal, 2014; Nazlı et al., 2021).

In a study examining a single section of a GRC, one of the main problems identified was the lack of personnel to visit schools without guidance teachers and the absence of vehicles to reach

these schools. The insufficient availability of personnel to be assigned for visits, monitoring, and educational purposes, especially in GRCs serving multiple districts, was explained as a problem arising from the large number of districts for which the GRC is responsible (Nazlı et al., 2021).

Although Focus GRC 1 and Focus GRC 3 are similar in overall personnel numbers, differences exist in the total number of staff and the number of special education teachers specifically assigned to addressing insufficiencies. During the data collection period at Focus GRC 1, one special education teacher was trained in hearing impairment, four in intellectual disability, and four in other special education programs. At Focus GRC 3, one teacher was trained in visual impairment and two were from general classroom teacher training programs. The presence of a teacher specialized in hearing impairment at Focus GRC 1 and a teacher specialized in visual impairment at Focus GRC 3 was considered “good fortune” by other personnel at the institutions. This finding is supported by research conducted across various GRCs, which reported similar observations (Çağlayan, 2022; Çolak et al., 2022; Yürekli & Şafak, 2022).

Additionally, several studies report the number of special education teachers at GRCs but do not specify whether they are graduates in teaching students with hearing, visual, or intellectual impairments (Yılmaz & Doğan, 2022; Yurtsever, 2013). Furthermore, since 2015, Türkiye has ended policies for training teachers for specific special need types and has transitioned to training teachers under a single “special education” undergraduate program. Consequently, teachers specialized in a particular area of special needs, considered “luck” in these Focus GRCs, may not be present in every GRC nationwide. Nonetheless, research suggests that having teachers with experience and training in specific types of special needs can enhance the quality of services provided at GRCs (Yılmaz & Doğan, 2022; Yürekli & Şafak, 2022).

In light of these findings, it is recommended that the knowledge and expertise of special education teachers in GRCs be expanded to cover different types of special needs, recognizing that this would require a long-term process. Supporting evidence from various studies (Kocaoğlu, 2022; Yalçın, 2021; Yürekli & Şafak, 2022) indicates that the number of teachers trained in hearing impairment is insufficient in GRCs. One reason for this is that children with hearing loss apply to GRCs in much smaller numbers compared to other special needs groups (Interview, ÖA). In a study examining the groups receiving the most services from GRCs children with hearing loss and adults were reported to receive the least services among eight groups (Gören, 2010). Based on this evidence, while there is a need for special education teachers in GRCs, the presence of a teacher specialized in hearing impairment at every GRC may not be an urgent requirement, given the number of children with hearing loss receiving services. Nevertheless, it is recommended that at least one teacher trained in hearing impairment be available at a GRC accessible to families within the region.

In addition to the need for specialized teachers, all personnel at Focus GRC 1 and one staff member at Focus GRC 3 (Interview, EA; GB; OA) reported that the current number of personnel is insufficient to provide the services for which they are responsible and recommended enhancing the qualifications of the existing staff. The literature similarly emphasizes the need for GRC personnel to receive in-service training to identify, assess, and guide children with different types of special needs (Aktaş, 2022; Yalçın, 2021; Yanık & Gürgür, 2017). Likewise, it has been recommended that GRC directors receive training in educational management (Yaşar, 2019), special education teachers receive professional development in educational assessment, instructional material development, and effective teaching strategies (Göncü, 2019), and GRC personnel be informed on the proper application of psychological assessment tools and developmental tests aligned with institutional goals (Aktaş, 2022).

Conclusion and recommendations

In this study, the most significant issue identified was that GRC lacks the infrastructure necessary to fulfill its current responsibilities within the MoNE organizational system. It was

determined that MoNE struggles to meet its obligations -such as guidance, educational assessment and diagnosis, placement, monitoring, and screening- given the existing number and qualifications of its personnel. The inability of GRC personnel to monitor the development of children aged 0-3 with special needs at SERC further underscores this problem.

Specifically, for children aged 0-3 with hearing loss, GRC was described by some parents as an institution that operates almost entirely independently of SERCs and primarily as a reporting agency. Accordingly, it is recommended that GRC personnel receive in-service training through universities to improve the assessment of this age group and enhance guidance provided to families. To ensure services are delivered more consistently, there is also a need to construct standardized GRC buildings nationwide and to employ specialized GRC personnel.

In conclusion, this study provides several recommendations addressing questions that arise regarding the role of GRC in the educational access process for children with hearing loss, such as whether GRC functions as a school, a reporting institution, or a collaborator with SERCs. These recommendations can be summarized as clarifying GRC's responsibilities and authority under regulations and enhancing the personnel's qualifications in line with current responsibilities.

This study has several limitations. All data were collected from institutions in a single province, and the Focus GRCs produced datasets of varying density. Data collection included interviews with parents, special education teachers, and psychological counselors at GRCs. Further research could investigate GRCs located in provinces with different population densities and include the perspectives of professionals from diverse branches assigned to GRCs

Conflict of interest declaration

Conflict of interest

The authors declare that they have no known competing financial interests, institutional affiliations, or personal relationships that could have appeared to influence the work reported in this paper.

Funding

This research received no external funding.

Author contributions (CRediT)

Author 1 (Nagihan Baş): Conceptualization; Methodology; Investigation; Data collection and analysis; Writing-original draft; Visualization.

Author 2 (Zerrin Turan): Conceptualization; Methodology; Validation; Supervision; Writing review and editing.

All authors have read and approved the final version of the manuscript.

Data availability statement

Data are available from the corresponding author upon reasonable request.

Ethics approval and consent to participate

Anadolu University Ethics Committee, 35256 and MoNE Research Application Permission, 18802389-44-E.16769002.

Use of artificial intelligence (AI) tools

The authors disclose the use of AI-assisted tools in the preparation of this manuscript only language editing and formatting support.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin niteliği ve çeşitliliği çocuğun gelişimi açısından kritiktir (Cole & Flexer, 2020). Bu dönemde çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşim, gelişimi açısından belirleyicidir. Çocuğun çevresi; anne babasıyla birlikte kardeşleri, arkadaşları, öğretmenleri, okulu, evi, sağlık kurumları gibi onu doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileyen unsurları kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1977). Tüm bu unsurlar dahilinde kritik dönemde çocuğun duyularıyla deneyim kazanması ve çevresindekilerle iletişimde olması potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi için önemlidir (Inguaggiato vd., 2017).

Doğuştan işitme kayıplı çocuklar işitsel girdi ve deneyim açısından akranlarına göre dezavantajlıdır. Bu nedenle gelişimsel açıdan kritik dönem içerisinde çeşitli ölçülerde mahrum kaldıkları işitsel uyarılara erişmeleri önemlidir (Cole & Flexer, 2020). Ancak işitme kayıplı çocuğun sadece işitsel uyarana erişmesi yeterli değildir. Kritik dönem içerisinde konuşma dilini geliştirebilmesi için çevresindekilerle doğal gelişen nitelikli etkileşimlerde bulunması gerekmektedir (Clark, 2007; Turan, 2010). Böylelikle çocuğun potansiyelini en üst düzeyde geliştirmesi mümkün olabilmektedir. Bu çerçevede işitme kayıplı çocuklara yönelik çeşitli erken müdahale programları geliştirilmiştir. Bu programlar erken tanılama, erken cihazlandırma ve aile eğitimi süreçlerini içermektedir (The Joint Committee on Infant Hearing [JCIH], 2019). Söz konusu programlar ülkelerin eğitim, bakım ve sağlık sistemine göre farklılaşmaktadır. ABD'de Boys Town Erken Müdahale Merkezinde bir hastanenin çatısı altında tüm bu hizmetler sunulurken Japonya'da devlet destekli işitme kayıplı çocuk enstitüleri bu hizmetleri yürütmektedir (Tokumitsu & Uchiyama, 2004).

Türkiye'de tıbbi tanılama, cihazlandırma ve eğitime yönlendirme süreci uluslararası ilkeler doğrultusunda geliştirilen Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı (UYİTP) kapsamında yürütülmektedir (Kemaloğlu, 2015). Bebeklerin işitme duyusu bakımından ilk kez değerlendirilmesi ve tıbbi tanılanma süreci sağlık kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlarda Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) düzenlendikten sonra çocuğun desteklenmesi gereken gelişim alanları belirlenerek eğitim alacağı modüle karar verilmekte ve çocuğa uygun işitme cihazı önerilerek aile eğitimine yönlendirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Tanı alan işitme kayıplı çocuklar, işitme cihazlarını tanı merkezinden farklı bir kurumdan temin etmektedirler (Cankuvvet-Aykut & Çınar, 2018). İlerleyen süreçte işitme cihazından yeterli fayda sağlanmadığı durumlarda çocukların gelişimleri değerlendirilerek koklear implanta uygunluğu belirlenmektedir. Bu işlemler ileri tanı merkezi olan sağlık kurumlarında gerçekleştirilmektedir (Küpeli, 2020).

Tıbbi tanı sonrasında çocukların eğitsel değerlendirilmesi ve eğitim kurumuna yönlendirilmesi MEB'e bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezinin (RAM) sorumluluğundadır. Ailenin RAM'a başvurması ile başlayan süreç, RAM'da eğitsel tanılama ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi, özel eğitim değerlendirme kurul kararı tavsiyesi ile çocuğun bir eğitim kurumuna yerleştirilmesi önerisiyle tamamlanmaktadır. Değerlendirmeler sonucu oluşturulan kurul kararı ile 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuklar, MEB'e bağlı Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) ücretsiz olarak haftada iki ders saati eğitime başlayabilmektedirler. Otuz altıncı ayını dolduran işitme kayıplı çocuklar kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla okul öncesi eğitime devam edebilir ve aynı zamanda ÖERM'den destek eğitim hizmeti alabilirler. Yönetmeliğe göre erken özel eğitim hizmetleri, çocuğun gelişim düzeyine ve ihtiyacına bağlı olarak 78 aya kadar uzayabilir (MEB, 2018).

Türkiye'deki erken eğitime erişim süreci incelendiğinde işitme kayıplı çocukların erken eğitime erişiminin çok aşamalı olduğu görülmektedir. Bu süreçte ailelerin birden fazla kuruma

başvurması ve farklı aşamalarda çeşitli resmî belgeler edinmesi gerekmektedir (Baş vd., 2019). Erken müdahale kapsamında üç aylık işitme kayıplı çocuğun aile eğitimine başlamasının hedeflenmesine karşın (JCIH, 2019) bu çok aşamalı süreç, çocuğun tanı ve eğitime başlamasını geciktirebilmektedir. Ailelerin tanı merkezlerine uzaklığı (Baş vd., 2019), işitme cihazını edinirken ekonomik yönden zorlanmaları (Cankuvvet-Aykut & Çınar, 2018) ve ailelerin tıbbi tanı sonrasında yeterli düzeyde bilgilendirilmemeleri (Kılıç, 2020) bu gecikmenin nedenleri olarak açıklanmaktadır. Oysa UYİTP, uluslararası standartlar doğrultusunda çocuğun eğitime erken dönemde başlamasını hedeflemektedir (Kemaloğlu, 2015).

Türkiye'deki erken müdahale ve eğitime erişim sürecinde RAM'lar, tıbbi tanı sonrası eğitime yönlendirmede anahtar bir rol üstlenmektedir. RAM'lar özel eğitim ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütüldüğü aynı zamanda bu hizmetleri sunarken kurumlarla iş birliği içinde çalışan merkezlerdir (MEB, 2020). RAM'da çocukların eğitsel değerlendirilmesi, eğitim ortamına yerleştirilmesi, gelişiminin izlenmesi ve ailelerin bilgilendirilmesi sağlanmaktadır (MEB, 2020). Özellikle tıbbi tanı sürecinde yeterince bilgilendirilmeyen ailelerin (Baş vd., 2019) bu rehberliği RAM'dan alabilmesi (MEB, 2020), çocuğun eğitime erişmesi için önemlidir. RAM'da gerçekleştirilen değerlendirme ve yönlendirme süreçlerindeki problemlerin varlığı, çocuğun kendisine uygun eğitime başlamasını geciktirebilmektedir.

Eğitime yönlendirmede çok aşamalılığın yanı sıra RAM'da işitme kayıplı çocukların farklı gereksinimlerine yönelik değerlendirme araçlarının sınırlılığı, yasal dokümanlarda değerlendirmenin yeterince net açıklanmaması ve her RAM'da işitme engelliler öğretmeninin istihdam edilmemesi karşılaşılan önemli sorunlar olarak belirtilmiştir (Göksoy & Öksüz, 2019; Yanık & Gürgür, 2017; Yılmaz & Doğan, 2022). RAM'da işitme kayıplı çocuklar özelinde karşılaşılan bu güçlüklerle ek olarak araştırmalar farklı sorunlar bildirmiştir. RAM'da çalışan eğitsel değerlendirme ekibinin rol-sorumluluk karmaşası yaşamaması, bu personelin ihtiyaç duyduğu alanda mesleki gelişimine yönelik eğitim alamaması, bazı RAM binalarının uygun fiziksel özellikte olmaması (Akbiyık, 2022; Aktaş, 2022; Karasu, 2014), eğitsel değerlendirmelerdeki ölçme araçlarının yetersizliği (Aksoy & Şafak, 2020; Biral, 2019; Karasu, 2014), RAM-ÖERM işbirliğinin zayıflığı (Göksoy & Öksüz, 2019; Yanık & Gürgür, 2017) ve erken çocukluk dönemindeki çocukların değerlendirilme sürecine ilişkin kılavuzların sınırlı yol göstermesi (Çelik, 2019) bu sorunlara örnek olarak gösterilebilir.

RAM'ın MEB teşkilatlanmasında örgütsel yapısının analiz edildiği araştırmalarda, RAM'ın rehberlik ve psikolojik danışma bölümünün işlevini neredeyse kaybederek "özel eğitim merkezi" gibi çalışmak zorunda kaldığı belirtilmiştir. Bu kapsamda RAM'larda genelde eğitsel değerlendirmenin yapılabildiği (Nazlı vd., 2021) ancak RAM'ın sorumlu olduğu hizmetlerin çeşitliliği nedeniyle de bu hizmeti sunacak alt yapısı ile personelinin olmadığına dikkat çekilmiştir (Aslan & Bal, 2014). RAM'ın sunduğu hizmetlere ilişkin edinilen bu bilgiler, genellikle RAM personeli ve RAM'dan hizmet alan ailelerin görüşlerini içermektedir (Çağlayan, 2022; Karasu, 2014). Bununla birlikte araştırmalardan sadece ikisi doğrudan işitme kayıplı çocuk ve ailelerin RAM deneyimlerine yönelik personel görüşleri içermektedir (Yanık & Gürgür, 2017; Yılmaz & Doğan, 2023). Bu görüşler; RAM'ın fiziksel altyapısının geliştirilmesi, eğitsel değerlendirme sürecinin niteliğinin artırılması, aile katılımının sağlanması ile RAM'ın yetkilerinin artırılmasını kapsamaktadır.

Türkiye'de RAM'ın işitme kayıplı çocukların eğitim süreçlerindeki durumu ile ilgili elde edinilen bu bilgiler, 0-3 yaş arasındaki çocukların ücretsiz eğitime erişmesi için RAM'ın önerdiği destek eğitim raporunun ve eğitime yönlendirmenin önemine dikkat çekmektedir. Buna karşın tıbbi tanı sonrasında işitme kayıplı çocukların eğitime uluslararası standartlarda belirtilen süreden daha geç başlayabildiği belirtilmektedir. RAM'la ilişkili olarak eğitime başlamayı geciktiren unsurların belirlenmesi bu sorunu azaltmaya yönelik atılacak ilk adımdır. Bu ihtiyacı karşılamak için Türkiye'de işitme kayıplı çocukların eğitime erişmesinde köprü rolü bulunan RAM'ın işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunduğu hizmetler özelinde incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. RAM'larda sunulan hizmetlerin RAM'ın fiziki ve personel yeterliği gibi kendine özgü koşulları ile

farklılaşabileceği bulgularına dayanarak (Nazlı vd., 2021; Yılmaz & Doğan, 2022) farklı RAM'larda işitme kayıplı çocuğun eğitime başlamasını geciktiren durumların belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda bir ilde bulunan iki farklı RAM'da işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetler aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamak üzere incelenmiştir.

İncelenen iki farklı RAM'da:

1. İşitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetler nelerdir?
2. Personelin işitme kayıplı çocuk ve ailesine hizmetleri sunarken karşılaştığı zorluklar nelerdir?
3. Sunulan hizmetler ve karşılaşılan zorluklardaki farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu araştırmada iki farklı RAM'da sunulan hizmetlerin incelenerek benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması amaçlandığı için karşılaştırmalı durum araştırması olarak desenlenmiştir (Bogdan & Biklen, 2007; Goodrick, 2014).

Araştırma Ortamı

Araştırmaya aynı ilde yer alan iki farklı RAM'ın personeli ve bu ilde RAM'ın yanı sıra üçüncü bir RAM'dan hizmet alan işitme kayıplı çocuk aileleri katılmıştır. Araştırma ortamı, gönüllülük ve araştırmacının araştırma ortamına fiziken ulaşabilirliği (Hammersley & Traianou, 2017) dikkate alınarak belirlenmiştir. Anonimliği için merkezler Odak RAM 1, Odak RAM 2 ve Odak RAM 3 olarak adlandırılmıştır.

ODAK RAM 1

Kurum, ilçe merkezinde yer almaktadır. Odak RAM 1, Türkiye'de "örnek RAM tip projesi" kapsamında inşa edilen binada yaklaşık 50 yıldır hizmet sunmaktadır (Araştırmacı günlüğü). Kurum binasında personel odaları, engelli asansörü, fizyoterapist odası, mutfak, engelli tuvaleti, 40 kişilik toplantı salonu, mescit, kütüphane, oyun odası ile Görsel 1'de görüldüğü üzere elektronik şifreyle korunan dört eğitsel değerlendirme odasından oluşan değerlendirme ünitesi bulunmaktadır (Birinci gözlem).

Değerlendirme odalarında ses yalıtımı sağlayan özel kumaş malzeme, dereceli ayarlanabilen aydınlatma sistemi ve gözlem pencereleri mevcuttur (İkinci gözlem).



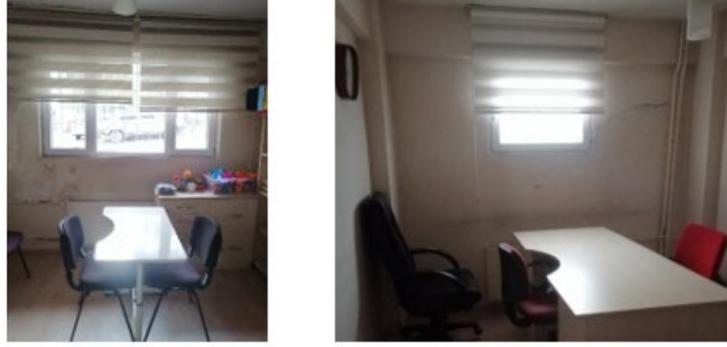
Görsel 1 Odak RAM 1 eğitsel değerlendirme ünitesi Görsel 2 Odak RAM 1 eğitsel değerlendirme odası

ODAK RAM 2

Araştırma izinleri alındıktan sonra kurum yönetimi, personelin katılmak istemediğini belirterek kurumda herhangi bir gözlem ve görüşme yapılmasına izin vermemiştir. Araştırmacı, kurum ziyaretinde kurumun ilçenin merkezinde, kolay ulaşılabilir ve bakımlı olduğunu görmüştür. Kurumun otoparkı ve bahçesi mevcuttur.

ODAK RAM 3

Kurum bilgileri incelendiğinde bu merkez, il içinde hizmet veren üç RAM arasında en son kurulanıdır. İlk kurulduğu yıllarda kendisine ait bir binada faaliyet gösterememiş, birkaç farklı kamu kurumunun içinde hizmet sunmuştur. Araştırma verilerinin toplandığı dönemden önce RAM binası amacıyla inşa edilmemiş bir yapıya yerleşmiştir. Pazar yerinin bulunduğu konumdaki binada personel odaları, mutfak, tuvalet, mescit ve Görsel 3'te gösterilen iki eğitsel değerlendirme odası bulunmaktadır (Dördüncü gözlem).



Görsel 3 Odak RAM 3'te bulunan iki farklı eğitsel değerlendirme odaları

Görsel 3 Odak RAM 3'te bulunan iki farklı değerlendirme odaları

Eğitsel değerlendirme odaları "test" ve "fizik performans" odalarıdır. Kurum müdürü, engellilere uygun tuvaletler, veli bekleme alanı, çocuk oyun odası olmak üzere fiziksel koşulların ve yeterli eğitsel değerlendirme odasının bulunmadığını söylemiştir (Dördüncü gözlem).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları Odak RAM 1 ve Odak RAM 3'te çalışan 22 personel ile Odak RAM'lerden hizmet alan 0-8 yaş aralığındaki 14 işitme kayıplı çocuğun ebeveynidir.

Odak RAM 1'den araştırmaya kurum müdürü, altı psikolojik danışman, sekiz özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 15 personel katılmıştır. Kurum müdürü, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olup özel eğitim öğretmeni unvanıyla çalışmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin biri işitme engelliler, dördü zihin engelliler öğretmenliği, biri Fransızca, ikisi sınıf öğretmenliği mezunudur. Deneyimleri iki yıl ile 25 yıl arasında değişmektedir. Psikolojik danışmanların tamamı rehberlik ve psikolojik danışmanlık mezunu olup deneyimleri dokuz ile 20 yıl arasında değişmektedir.

Odak RAM 3'ten araştırmaya kurum müdürü, üç psikolojik danışman, üç özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 7 personel katılmıştır. Kurum müdürü rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunudur. Özel eğitim öğretmenlerinden biri görme engelliler, diğer ikisi sınıf öğretmenliği mezunudur. Deneyimleri beş ile 15 yıl arasında değişmektedir. Psikolojik danışmanların tamamı rehberlik ve psikolojik danışmanlık mezunu olup deneyimleri beş ile 12 yıl arasında değişmektedir.

Bu araştırmaya Odak RAM 1'den hizmet alan dört, Odak RAM 2'den hizmet alan beş ve Odak RAM 3'den hizmet alan beş işitme kayıplı çocuğun ebeveyni katılmıştır. Ebeveynlerin tamamı, ailelerinde işitme kayıplı çocuklarından başka özel gereksinimli çocuk olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmada araştırma ortamlarından hizmet alan işitme kayıplı çocukların yaşı, veri toplama döneminde 24 ile 90 aylık arasında değişmektedir. Odak RAM 1'den hizmet alan çocukların yaş ortalaması 36 ay, Odak RAM 2'den hizmet alanların 62,5 ay ve Odak RAM 3'ten hizmet alanların yaş ortalaması 51 aydır. Biri orta derecede işitme kayıplı, diğeri işitsel nöropati tanılı çocuk hariç tüm çocuklar çok ileri derecede işitme kayıplı olup veri toplama döneminde koklear implant kullanılmaktaydı. Çocukların tamamı ÖERM'de destek eğitime devam etmekte olup yaşı gereği

dördü anaokuluna, biri ilkokula devam etmektedir. İşitme kayıplı çocukların tanı, cihazlanma ve eğitime başlama yaş ortalamaları sırasıyla 7, 11,5 ve 22,5 aydır.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada araştırmacı günlüğü, gözlemler, görüşmeler, belgeler ve süreç ürünleri kullanılan veri toplama araçlarıdır. Araştırmacı, araştırma sürecini içeren bir yol haritası olarak (Glesne, 2014) 128 sayfalık bir araştırmacı günlüğü oluşturmuştur. Günlük, Word dosyasında Times New Roman karakterinde 12 punto ve 1,5 satır aralığı kullanılarak hazırlanmıştır.

Odak RAM 1 ve Odak RAM 3'te Tablo 1'de görüldüğü üzere fiziksel ve sosyal gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1 Gözlemlere ait bilgiler

Gözlem No	Gözlem Türü F/S*	Gözlem Amacı	Süre
1	F	Odak RAM 1 binasının genel görünümü ve kat krokileri	45'
2	F	Odak RAM 1 eğitsel tanı ve değerlendirme odası fiziksel özelliklerinin incelenmesi	13'
3	S	Odak RAM 1 haftalık idari değerlendirme toplantısı	139'
4	F	Odak RAM 3 binasının genel görünümü ve kat krokileri	35'
5	S	Odak RAM 1 özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısı	50'
6	S	Odak RAM 1'de eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu	2022"
7	S	Odak RAM 1'de eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu hakkında saha notları ve kaynak kişi görüşleri	47'39"
8	S	Odak RAM 1 eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu	39'
Toplam	8 gözlem		389'1"

Not: F/S*= Fiziksel / Sosyal

Bu araştırmada farklı düzeylerde yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Stewart & Cash, 2017). Yapılandırılmamış görüşmeler, araştırmacının araştırma ortamı belirleme aşamasından veri toplamanın sonuna kadar katılımcılarla telefonla, yüz yüze ve çevrimiçi mesajlaşma uygulamalarıyla iletişim halinde olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Kurumlardan araştırmaya katılım onayı beklenirken, gözlemler esnasında ortaya çıkan sorunlara yanıtı aranırken ve çocukların gelişimi hakkında bilgi edinmek amacıyla ailelerle yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı günlüğü). Odak RAM'ların personeliyle yapılan görüşmelerin tamamı yüz yüze gerçekleştirilmiştir olup süresi 13 ile yaklaşık 90 dakika arasında değişmektedir. Personelle yapılan 23 görüşmeyle yaklaşık 803 dakikalık, üçü telefonla, 11'i yüz yüze gerçekleştirilen işitme kayıplı 14 çocuğun ebeveyniyle görüşmelerle de yaklaşık 400 dakikalık görüşme verisi elde edilmiştir.

Bu araştırmada Odak RAM 1'de işitme kayıplı çocuk için öğretmenin doldurduğu *performans belirleme formu*, yapılandırılmamış görüşme esnasında edinilen *özel eğitim değerlendirme kurulu raporu örneği* süreç ürünlerini kapsamaktadır (Creswell, 2016). Bu araştırmada belgeler arasında Odak RAM 1, 2 ve 3'te araştırma ölçütlerini sağlayan çocuk ailelerinin bilgisini içeren üç Excel dosyası, Odak RAM 1'in çalışma faaliyetlerini derlediği raporlar ve işitme kayıplı çocukların ÇÖZGER'leri yer almaktadır.

Verilerin analizi

Karşılaştırmalı durum araştırmaları analizinde farklı veri toplama teknikleri işe koşularak durumlar içi ve durumlar arası farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla analiz gerçekleştirilmektedir (Goodrick, 2014). Bu araştırmada veriler analize hazır hale getirildikten sonra araştırma ortamının betimlenmesi ve farklılıkların ortaya konması amacıyla betimsel ve tümevarımsal analiz gerçekleştirilmiştir. Tüm veriler analiz programına yüklenmiştir. Araştırmacı ile inandırıcılık komitesi, alt tema ve temalarda uzlaşana kadar toplantılar gerçekleştirmiştir. Sürecin sonucunda elde edilen bulgular, iki tema ve yedi alt tema kapsamında açıklanmıştır.

Verilerin inandırıcılığı-inandırıcılık çalışmaları

Geçerli ve güvenilir veri elde edilmesindeki tehditleri en aza indirmek amacıyla şu inandırıcılık önlemleri alınmıştır (Brantlinger vd., 2015; Goodrick, 2014):

- Farklı kaynaklardan toplanan veriler birbiriyle karşılaştırılarak bulguların tutarlılığı sağlanmıştır.
- Nitel araştırmalar ve işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında deneyimli bir alan uzmanı, psikolojik danışma ve rehberlik alanında deneyimli bir diğer alan uzmanı ile araştırmamanın ikinci yazarından oluşan bir inandırıcılık komitesi oluşturulmuştur.
- Araştırmanın her aşamasında inandırıcılık komitesi toplantıları düzenlenerek araştırma uygulamaları gözden geçirilmiş, komite toplantıları ses kaydıyla kaydedilerek raporlanmıştır.
- Araştırmacı, yaklaşık bir yıl süren etkileşimlerle araştırma ortamına dahil olmuştur.

Araştırma etiği

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan 35256 numaralı protokolle ve ilgili ilin Milli Eğitim Müdürlüğünden 18802389-44-E.16769002 numaralı protokolle etik izinleri almıştır. Tüm katılımcılara araştırmamanın amacı ve hakları açıklanmış, sözlü ve yazılı onayları alınmıştır. Katılımcıların kişisel verileri gizlenerek araştırma raporu yazılmış ve veriler, inandırıcılık komitesi haricinde kimseyle paylaşılmamıştır (Guba, 1981).

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar her bir araştırma sorusunu yanıtlayacak biçimde Tablo 2’de gösterildiği gibi sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 2 Araştırma verilerinden elde edilen tema ve alt temalar

Tema	Alt Tema
RAM personelinin işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunduğu hizmetler	Eğitsel tanılama ve değerlendirme Yerleştirme İzleme Tarama
RAM personelinin işitme kayıplı çocuk ve ailesine hizmetleri sunarken karşılaştığı zorluklar	Türkiye genelindeki sorunlarla örtüşen sorunlar Odak RAM 1’e özgü sorunlar Odak RAM 3’e özgü sorunlar

RAM personelinin işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunduğu hizmetler

RAM personelinin işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunduğu hizmetler; eğitsel tanılama ve değerlendirme, yerleştirme, izleme ve okullarda gerçekleştiği tarama faaliyetleridir.

Eğitsel tanılama ve değerlendirme:

Tüm merkezlerde işitme kayıplı çocukların işitme cihazını edindikten sonra eğitsel değerlendirmeye gelebileceği belirtilmiştir (Görüşme, GT; NT). Cihazlanan işitme kayıplı çocukların eğitsel değerlendirmeleri MEB’in yayınladığı “İşitme Yetersizliği Olan Bireyler için Performans Belirleme Formu” kullanılarak gerçekleştirilmektedir. 0-36 ay arasındaki işitme kayıplı çocukların performans belirleme formundaki değerlendirilen becerileri genellikle ailelerin bildirimleri esas alınarak doldurulmaktadır (Altıncı gözlem). Çocuğun gelişim durumuna göre sese tepkisini değerlendirmek için çeşitli etkinlikler planlanmaktadır. Tüm etkinlikler, “Şimdi duyan bir çocukla, duymayan bir çocuk arasındaki makas ne kadar açık? Ciddi bir gelişim geriliği var mı?” (Görüşme, GT) ifadesinde belirtildiği gibi çocuğun akranlarına göre sesi tanıma ile dil ve iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Bu araştırmada Odak RAM 1’de işitme engelliler öğretmeninin gerçekleştirdiği oturum gözlenmiştir. Öğretmen, oturum öncesinde aileyle görüşerek aileye değerlendirme hakkında bilgi

vermiştir. Randevuya gelirken çocuğun evde oynamaktan hoşlandığı oyuncaklarını getirmesini istemiştir. Öğretmen, çocuğun işitmesini değerlendirmek için Görsel 4'te gösterilen marakas, çay bardağı ve çay kaşığıyla ortamı düzenlemiştir. Aile oturuma çocuğun sesli kitabı ve oyuncak arabasını getirmiştir (Altıncı gözlem). Odak RAM 3'te eğitsel değerlendirilmesi yapılan çocuğun ailesi ise değerlendirme oturumunda öğretmenin kendisinin bebek oyuncakları ve küçük top bulundurduğunu (Görüşme, ET), Odak RAM 2'den hizmet alan ebeveyn de sadece formdaki soruları kendisine sorduklarını belirterek ayrıca materyal getirmediğini (Görüşme, UBG) açıklamışlardır.



Görsel 4 Odak RAM 1'de işitme kayıplı çocuk için gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme oturumu

Odak RAM 1'deki öğretmen, farklı ses kaynaklarından çıkan seslerin ayırt edebilmesini değerlendirdiği kısımda çocukla daha çok etkileşimde bulunmuştur. Bu etkileşimde öğretmen çocuğun gözlerini kapatmasını istemiş ve ortama getirdiği nesnelere ses çıkartarak "dinle, hangisinin sesini duydun?" sorusuyla çocuktan sesin kaynağını ifade etmesini istemiştir. İşitme ve dil becerilerin değerlendirildiği bu oturum yaklaşık 20 dakika sürmüştür (Altıncı gözlem). Odak RAM 3'te gerçekleştirilen bir değerlendirme oturumunu ebeveyn "Mesela masanın altından vurduğunda (çocuğum) oraya yöneldi. ... Mesela işte at farklı bir şeyi de atmış olsa. Yani bir atma eylemini gösterdi orada." (Görüşme, EG) ifadeleriyle açıklamış ve öğretmenin daha farklı bir uygulama ile gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Odak RAM 2'de hizmet alan bir ebeveyn öğretmenin çocuğunun arkasına geçip seslenerek işitmesini değerlendirdiğini (Görüşme, NT), diğer bir ebeveyn de farklı yönergelerle işitmesini değerlendirdiğini açıklamıştır: "Mesela bir kâğıdın üzerinde bir bebek resmi vardı. Ağız yoktu. (çocuğuma) dedi ki -Bu resmi tamamlar mısın? - (Çocuğum) ona bir ağız çizdi. ... Ondan sonra başka... işte renkler, hadi bu arabanın üstünü kırmızıya boya, tekerleğini yeşile boya tarzında komut vererek..." (Görüşme, AK).

Değerlendirme oturumunda gerçekleştirilen uygulamalar ve kullanılan malzemelerin yanı sıra merkezlerde değerlendirme oturumu sonrasında aileye verilen bilgiler de farklılaşmaktadır. Odak RAM 1'de gerçekleştirilen değerlendirme oturumunda öğretmen aileye "Çocuklarımızın adına onun yapabileceği şeyleri hep yapıyoruz ama onun kendisinin yapabileceği şeyleri biz asla yapmayalım. Yardım etmeyelim. ... Kendisi yapabilir." (Altıncı gözlem), "Ne kadar çok iletişim halinde olursa, burda zaten ablamız varmış evde. ... ondan maksimum yararlanın. Onla ne kadar iletişim kurabilirse. ... oyunlar kurabilir, tekerlemeler, şarkılar söyleyebilirler. Ona bol bol bu konuda fırsatlar verin." (Altıncı gözlem) ifadelerinde belirttiği gibi değerlendirdiği beceriyi geliştirmeye yönelik öneriler sunmuştur.

Odak RAM 2 ve RAM 3'ten hizmet alan ebeveynler ise detaylı öneriler almadıklarını ve uygun biçimde yönlendirilmediklerini "Orada bizi genelde içeri almıyorlar da dışarıdan kapıdan gördüğümüz kadarıyla çocuğa çeşitli sesler şey yapıyorlar. Sesler verdik diye böyle önlerindeki rapora not alıyorlar." (Görüşme, ET) ifadesiyle ve "ama hiç aklıma mesela RAM yardımcı olabilir diye bir şey öyle gelmedi. Bana öyle bir şey hissettirmediler. Hani bir sıkıntınız olduğunda gelin görüşün, ... Yolda görsem tanımayacağım insanlar öyle söyleyim size" (Görüşme, AK) ifadeleriyle açıklamışlardır. Odak RAM 2'de çocuğu değerlendirilen başka bir ebeveyn ise çocuğunun "zihin yetersizliği" tanılı gibi değerlendirildiğini belirtmiş ve sonraki bilgilendirmelerinin kendisi için yeterli olmadığını şu ifadelerle açıklamıştır.

"En son gittiğimde tekrar test yaptılar. Orada bir bayan (çocuğuma) şey zihinsel olarak bir problemi olabileceğini düşündüğünü söyledi bana RAM'da. Ben şaşırdım (çocuğum) için

zihinsel engelli olarak da eğitim alabilir gibilerinden şeyi yok ama eğitim mi öyle bir şey? Yaptığı testlerden bir şeyler sordu. (Çocuğuma) bir şeyler söyledi. O işte (çocuğumun) verdiği cevaplara dayanarak dedi ki işte zihinsel olarak da bir test edilsin dedi. Zihinsel olarak işte test yapan çocuğa götürdük. O yaptı testi. Yine RAM'da. Bunların hepsi RAM'da oluyor. Götürdük çocuğu. Çocuk yaptı testi. Sizi bana neden gönderdiler dedi. Dedim arkadaşımıza sorun onu ben bilmiyorum. Dedi zihinsel engelli olarak dedi eğitim almasını tavsiye etmiş göndermiş dedi." (Görüşme, NT).

Yerleştirme

Eğitsel tanılama ve değerlendirme sonrasında hazırlanan sonuç raporu, özel eğitim değerlendirme kuruluna sunulmaktadır. Kurul, raporu İlçe MEB özel eğitim değerlendirme kuruluna göndermekte ve burada çocuğa uygun okul ve sınıf belirlenmektedir (Görüşme, OA; FB). Çocuğun yerleştirildiği okul bilgisi aileye RAM aracılığıyla bildirilmektedir (Görüşme, EA).

Merkezlerde yerleştirme kararlarının neredeyse bir ay içerisinde çıktığı belirlenmiştir. Bu süre merkezlere göre farklılaşabilmektedir. Odak RAM 1'de yerleştirilme karar önerisinin en hızlı biçimde çıkması için haftada bir özel eğitim değerlendirme kurulu toplantıları yapılmaktadır (Görüşme, EM; GG). Odak RAM 2'den hizmet alan ebeveynler ise RAM'da çıkan kararın yaklaşık bir ay sonra kendilerine bildirildiğini ifade etmiştir. "Kağıtları RAM'a bıraktık, RAM da işte 1-2 ay sonra döndü bize, kabul ettiğine dair."(Görüşme, ZA). Odak RAM 3'de ise yerleştirme sürecinde ailenin rolüne dikkat çekilerek yaklaşık iki hafta sürebildiği belirtilmiştir. "Şimdi veli geldiğinde ilk geldiğinde randevuyu verdik. Mesela diyelim ki ayın 18'inde. Bugün geldi. Yani en erken bir hafta on güne randevu verilmiş oluyor ki sistemde bizim randevu saatlerimiz ve günlerimiz var. Randevuya geldiği günden itibaren eğer bütün evrakları da tamam ise bir hafta içerisinde bu süreç tamamlanmış oluyor." (Görüşme, CZ).

İzleme

Yerleştirilmesi yapılan öğrenciler her iki RAM'da personel tarafından çocuğun öğrenim gördüğü sınıfta gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla izlenmektedir (Görüşme, GB; CZ; OA; ÖA). Odak RAM 1 ve 3 personeli, kimi zaman okuldan talep geldiğinde çocuğun sınıf içerisinde (Görüşme, CZ; ÖA), kimi zaman çocuğun öğretmeni ve ailesiyle görüşmeler yapılarak (Görüşme, CZ; MG), kimi zaman da RAM personelinin kendi inisiyatifleriyle izleme çalışmalarını planladığı belirtilmiştir (Görüşme, CZ; ÖA). Bu kapsamda özellikle okulöncesi dönem çocukların gelişiminin takibi için okullardan RAM'a talep geldiği belirtilmiştir (Görüşme, OA).

Tarama: Her iki RAM'da örgün eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesi, risk grubundaki çocukların sınıf ortamında değerlendirilmesi ve sorumlu olunan bölgelerdeki özel gereksinimli çocuklar için özel eğitim sınıfı ya da okulu açtırılması için tarama çalışmaları yürütülmektedir (Görüşme, OA; TG). Tarama, okullardan gelen özel talep doğrultusunda da gerçekleştirilebilmektedir (Görüşme, CZ; OA; TG).

Bu kapsamda Odak RAM 1 müdürü, "Geçen yıl bir tarama çalışması yaptık. Dedik ki özel eğitim sınıflarınız yok. Biz burda nasıl olmaz yani? ... İnceleme yaptık, 2 tane özel eğitim sınıfı açtık oraya. Tarama, 3 gün gitti arkadaşlar, konaklamalı çalıştılar orda. ... Sınıflarını açılmasını teklif ettik, açıldı. Özel eğitim öğretmeni de (yollandı)." (Görüşme, EM) ifadeleriyle merkez ilçeye uzak mesafede bulunan bölgeye özel eğitim sınıfı açtırabildiklerini açıklamıştır.

Benzer ihtiyaçtan dolayı Odak RAM 3 idarecisi kendi sorumlu oldukları bölgede tarama yaptıklarını ancak bölgeye yetecek kadar personeli olmadığı için zorlandıklarını belirtmiştir (Görüşme CZ). Yine de okullardaki öğrenciler hakkında "Okulların hepsiyle en azından telefon vasıtasıyla ya da internet üzerinden iletişim kurmaya çalışıyoruz." (Görüşme, CZ) ifadesinde belirtildiği gibi çeşitli yollardan iletişim kurarak bilgi almaya çalışmaktadırlar.

RAM personelinin işitme kayıplı çocuk ve ailesine hizmetleri sunarken karşılaştığı sorunlar

Odak RAM'ların sunduğu hizmetlerde Türkiye genelinde karşılaşılan sorunlarla örtüşen sorunlar, Odak RAM 1 özgü sorunlar ve Odak RAM 3'e özgü sorunlar olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur.

Odak RAM'ların sunduğu hizmetlerde Türkiye genelinde karşılaşılan sorunlarla örtüşenler

Bu kapsamda; RAM'in MEB teşkilat sistemindeki konumundan kaynaklanan sorunlar, yasal dayanakların uygulamaya geç yansımalarından kaynaklanan sorunlar ve işitme kayıplı çocuğun değerlendirmesi, yerleştirilmesi ve izlenmesinde karşılaşılan sorunlara değinilmiştir.

RAM'in MEB Teşkilat Sistemi'ndeki konumu ve yapısından kaynaklanan sorunlar

Bu başlıkta katılımcılar üç konu üzerinde durmuşlardır. Bunlar; RAM'in kuruluş amacından farklılaşan sorumlulukları, RAM'da interaktif sistem eksikliği ve RAM'da çalışma koşullarına göre personele düşük ödenen ek ders ücretleridir (Araştırma günlüğü; Görüşme, FB; OA; UG).

RAM'ların rehberlik hizmeti sunması amacıyla kurulmasına karşın günümüzde genellikle özel eğitim bölümü odağında hizmet sunması sorumlulukları ile yetkilerinin uyumsuzluğuna neden olduğu belirtilmiştir (Görüşme, FB; UG). Bir psikolojik danışman, "RAM'ların kurulması... zaten 2004 yılından sonrasında daha da fazla yapılandı. Daha önceki dönemlere de yansıyor ama tam anlamıyla sistemiyle olabilmesi o civarlarda çok aşırı şekilde meyil verildi bu olaya (özel gereksinimli öğrenciler)" (Görüşme, UG) ifadesiyle RAM'in özel eğitim bölümünün son yirmi yılda daha aktif çalıştığını (Araştırma günlüğü; Görüşme, FB; OA; UG), veri toplanılan dönemde de "RAM, eğitim verebilecek alt yapıda bir kurum değil zaten kuruluş amacı da bu değil. Günümüzde de genelde özel eğitimin işlerini yapıyor." (Görüşme, FB) ifadesiyle özel eğitim bölümünün çok daha yoğun çalıştığını hatta özel gereksinimli çocukların eğitim sürecini RAM'in başlattığını "Anahtar rolü RAM'lar oynuyor. Çünkü destek eğitimler tamamen bizden çıkıyor. Bizim herhangi bir raporumuz olmadan destek eğitime kendileri ulaşamıyorlar. ... Burdaki kilit nokta eğitim anlamında aslında biziz." (Görüşme, NF) ifadesiyle açıklamışlardır. Bu yönüyle RAM 0-3 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların eğitime erişmesi için destek eğitim raporu çıkaran kurum özelliğiyle gündeme gelmektedir.

Birçok sorumluluğu olan RAM'in yoğunluklu olarak destek eğitim raporu çıkaran kuruma indirgenmesi kurumda çalışanlar tarafından eleştirilmektedir. Bir psikolojik danışman "Sürecin içerisinde RAM'ları şuna sokmaya çalışıyorlar. Rehabilitasyon merkezleriyle alakalı hani rapor veren kurummuş tarzında bir pozisyona sokmaya çalışıyorlar." (Görüşme, UG) ifadeleriyle bu durumu eleştirmiştir. RAM'in özel gereksinimli çocukların eğitimini başlatan rolü olduğuna vurgu yapan katılımcılar, MEB'e bağlı bir okul gibi eğitim verme sorumlulukları olmadıklarını da belirtmişlerdir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi ve izlenmesi (Görüşme, İH) ile kurumun adında yer alan "araştırma" faaliyetleri için bilimsel araştırma yürütecek yeterlikte olmaları gerektiğini (Görüşme, GB) bunun için de üniversite ile işbirlikli çalışmalarının uygun olacağını belirtmişlerdir.

RAM, işitme kayıplı çocukların eğitime erişmesi, yerleştirilmesi ve yönlendirilmesi gibi çocuğun hayatında önemli kararları aldığını belirten kurum özelliği göstermesi bakımından MEB'e bağlı örgün eğitim veren diğer kurumlardan ayrılmaktadır. Bu kapsamda "Özel gereksinimli çocuklarla ilgili sorulacak, başvurulacak ilk yer aslında rehberlik araştırma merkezi. ... Biz aslında okul değiliz, kurumuz. Özel eğitim konusunda yetkin olması gereken kurumuz." (Görüşme, GB), "Burası özel eğitim konusunda en yetkin olması gereken kurum aslında il bazın düşünürsek, RAM'lar." (Görüşme, OA) ifadeleriyle örgün eğitim veren kurumdaki bir öğretmenden daha yetkin olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu yetkinliğin sağlanması için lisansüstü programlarla RAM personelinin desteklenmesini istemişlerdir. "En kısa zamanda çocukla alakalı en hızlı yol nasıl katedilebilir bunla alakalı kendini

geliştirecek çalışmalara katılması gerekiyor. Eğer ki belli başlı konularda kendisi bilmiyorsa fikir alabileceği birçok akademisyen var. O akademisyenlerden veya sahada çalışanlardan bunla alakalı şey yapılması gerekiyor.” (Görüşme, UG) ifadeleriyle özel gereksinimli çocuğun gelişiminin takibi amaçlı ve “Araştırma ben yaptım ama sonucunu yorumlamasını, bir kısmını çıkardık. Eksik kaldı o yön yani. Sonucunu ortaya çıkarıp da kullanıma sunamadık. ... Bizim içinde bulunduğumuz koşulların eğitim seviyesi anlamında artırılması...” (Görüşme, EA) ifadesiyle özel gereksinimli çocuklara sundukları hizmetlerde elde ettikleri verilerin üniversitelerle ile işbirliğinde bilimsel araştırmalara dönüşmesini istemişlerdir.

Personelin karşılaştığı diğer bir sorun yerleştirme ve izleme süreçlerinde öğrencilerin takibine izin veren interaktif bir sistemin bulunmamasıdır (Görüşme, GB; EM). Personel, değerlendirdikleri öğrencilerinin yerleştirme önerisini MEB'e sunarken bölgelerindeki okulların durumu, mevcut özel gereksinimli öğrenci sayısı, sınıfta kayıtlı özel gereksinimli öğrenci sayısı gibi özelleşmiş bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “Burada okullar ve RAM arasındaki koordinasyonda önemli. Bunun teknolojik bir alt yapısının olması gerekiyor. Diyelim ben çocuğu yazdım, diyelim ... anaokulu, ... anaokulu diye girdiğimde orada anaokulda yer olup olmadığını bana göstermesi gerekiyor.” (Görüşme, GB) ifadeleriyle açıklanmıştır. İnteraktif bir sistem olmayışı, RAM'ın özel gereksinimli çocukların istatistiki bilgilerine erişmesini ve öğrencilerin geçmiş eğitim süreci hakkında bilgi edinmesini de zorlaştırmaktadır (Araştırmacı günlüğü).

Yasal dayanakların uygulamaya geç yansımından kaynaklanan sorunlar

RAM personeli MEB içerisindeki konumlarından kaynaklanan sorunların yanı sıra, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimindeki niteliğinin artırılması için güncellenen yönetmeliklerin uygulamaya geç yansımaları da sorun olarak bildirmiştir (Araştırmacı günlüğü; Görüşme, CZ; YD). Bu durumu Odak RAM 3 personeli “Kişisel gayretler, kişisel zorlamalarla ancak bir yerlere varılabiliyor. Halbuki yönetmelik gayet açık ve net. Hem özel eğitim sınıfı için de net, hem de kaynaştırma öğrencisi için de net fakat maalesef” (Görüşme, CZ) ifadeleriyle açıklamıştır. Genel müdürlüğün “Daha önceki yönetmelikle alakalı çeşitli görüşler ifade ettik. Çok bir değişim gerçekleşmedi hatta genel müdürlükte daire müdürü çalışan arkadaşlar da geldiğinde biz sorunları ifade ettik.” (Görüşme, CZ) ifadeleriyle sahadan bilgi topladığını ve geri dönütler aldığı belirtilse de bu düzenlenmelerin sınıf ortamına yansıtılmakta zorluk yaşandığı belirtilmiştir (Araştırmacı günlüğü).

Bir özel eğitim öğretmeni okullardaki bazı öğretmenlerin eski tutumlarını devam ettirdiğini “ama işte özel eğitim sınıfı öğrencileriyle normal gelişim gösteren çocukların ayrı ayrı tenefüse çıktığını görüyoruz yani. Hala var. Hayır, diyor aynı tenefüse çıkaramam.” (Görüşme, OA) ifadeleriyle açıklamıştır. Son olarak “Her ne kadar ülkemizde 2000'lerden sonra özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerde ciddi atılımlar olsa da uygulamaya yansımaları hala tam olarak gerçekleşmiş değil.” (Görüşme, FB) ifadesiyle RAM'ın sorumlulukların ötesinde bir sorun olduğu dile getirilmiştir.

İşitme kayıplı çocuğun değerlendirilmesi, yerleştirilmesi ve izlenmesinde karşılaşılan zorluklar

Eğitsel değerlendirme sürecindeki sorunlar; değerlendirmede kullanılan formların niteliği ve değerlendirme süreciyle ilgilidir. İşitme kayıplı çocukların işitsel ve dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan standart formların güncelliğini yitirmesi ve özellikle küçük yaş gruplarında genellikle aileden edinilen bilgilerle çocuğun gelişimsel özelliklerinin belirlenmesi eğitsel değerlendirmenin niteliğini etkilemektedir (Altıncı gözlem). Personel, standart değerlendirme formun yetersiz kaldığını “Şimdiki destek eğitimle ilgili kullandığımız modüller karşılamıyor, güncelliğini, yeterliliğini kaybetti.” (Görüşme, ÖA) ifadeleriyle, küçük yaş grubunun sınırlı bir zamanda değerlendirilmesinin zorluğunu “Çocuk hani performans ya da teste şey yapmak istemiyor. Çocuğun ruh haline bağlı o anki. Onda bazen güçlükler yaşıyor.” (Görüşme, TG) ifadesiyle açıklamıştır.

Bunun yanı sıra, özel eğitim öğretmeni küçük yaş grubu çocuklar için yasal olarak belirli sınırlıkların bulunmasını da eğitsel değerlendirme süreci kapsamında eleştirmiştir. Bu eleştirisini "Tam o 0-36 ayı yakaladınız ya bir ay var bitmesine. Öyle de örneklere rastladım. Çocuk 35 aylık yakalamışız bir ay sonra o hizmetten (erken çocukluk eğitimi) yararlanamıyor." (Görüşme, TG) ifadeleriyle açıklayarak bu çocukların uygun destek eğitime yönlendirilemediğini belirtmiştir.

İşitme kayıplı çocukların tıbbi tanılanmadan hemen sonra RAM'a başvurmadan ÖERM'ye gitmesi karşılaşılan diğer sorundur. Bu araştırmadaki tüm aileler ÖERM'ye RAM'da eğitsel değerlendirmeye katılmadan ulaştıklarını ifade etmişlerdir. "Genelde de bu tarz velilerimiz dediğim gibi yine rehabilitasyon merkezleri ile geldikleri için önden bir onlar bilgilendirme yapıyorlar açıkçası. Buraya geldiklerinde sadece bir imza vermeye geliyorlar genelde." (Görüşme CZ) ifadesinde belirtildiği gibi eğitsel değerlendirmenin sadece destek eğitim raporu için yapılmasına neden olduğu açıklanmıştır. Bu kapsamda bir ebeveyn henüz yeni tıbbi tanılanan çocuğu için hastane çıkışında ÖERM idarecileriyle görüşmekten rahatsız olduğunu "Tıp fakültesi çıkışında rehabilitasyonlar ava çıkan avcılar gibi" (Araştırmacı günlüğü) benzetmesiyle somutlaştırmıştır.

Eğitsel değerlendirme sonrasında sorunlar genelde üç yaşından sonra ve anaokuluna yerleştirme sürecinde başlamaktadır. 0-3 yaş arasında sadece ÖERM'den destek eğitim alabilen işitme kayıplı çocuklar farklı bir gereksinimleri olmadığında genellikle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimle anaokullarına yerleştirilmektedirler. Ancak bu süreçte RAM'ın yerleştirme kararlarına çeşitli idarecilerin itiraz ettiği bildirilmiştir (Araştırmacı günlüğü). "Özellikle bu anaokullarında söz konusu oluyor. Yani, yönlendirdiğinizde işte benim yerim uygun değil, benim yerim dar, sizin çocuğunuzun yeri burası değil; RAM'a gidin tekrar görüşün tarzı." (Görüşme, GB) ifadeleriyle itirazlar açıklanmıştır.

Yerleştirme sonrası izleme çalışmaları 0-36 aylık çocuklar özelinde farklılaşmaktadır. Bu yaş grubundaki işitme kayıplı çocuklar destek eğitimlerini sadece ÖERM'de sürdürebilmektedirler. Bu durum, RAM personelinin çocukların gelişimini sınırlı takip etmesine neden olmaktadır. (Araştırmacı günlüğü). MEB'e bağlı ancak özel olarak faaliyetlerini sürdüren ÖERM'lere RAM personeli "Rehabilitasyondaki çocukları takip etmiyoruz çünkü rehabilitasyonlar özel biliyorsunuz biz onların öğrencilerin çalışmalarına müdahale etmiyoruz." (Görüşme, ÖA) ve "Devletin şimdi rehabilitasyon merkezleri dışında devletin kendi birimleri olmadığından dolayı, dolayısıyla izleme çok sağlıklı yapılmıyor." (Görüşme GB) ifadeleriyle belirttikleri gibi erişememektedir.

36 aydan büyük ve resmi tedbir kararı ile örgün eğitim kurumuna devam eden hem de ÖERM'de destek eğitim alan işitme kayıplı çocukların izleme sürecinde çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Bu kurumlarda RAM'ın önerdiği eğitim planlarının uygulanmaması sıklıkla dile getirilmiştir (Görüşme, UG, str:58,72,118,128,134). "Okul ayrı hedef uygulamanın derdine düşüyor, rehabilitasyon ayrı hedef uygulamasının derdine düşüyor, okul müdürünün ayrı düşünceleri var, öğretmenin ayrı düşünceleri var" (Görüşme, UG)" durumunda çocukta beklenen gelişimin olmayacağı açıklanmıştır. İzlemedeki diğer sorun, üç yaşın üzerindeki işitme kayıplı çocukların sadece kademe geçişlerinde RAM'a başvurmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle personel resmi tedbir ile yerleştirilen öğrencilerin gelişimini çok daha az takip edebildiklerini "Ama işte resmi okul yerleştirmesinde çocuk gidiyor dört yıl sonra geliyor. ... çocuk sistem içerisinde ilkokulu kaynaştırmada bitiriyor belki ama okuma yazma öğrenmiyor. Ama işte öyle kaynıyor gidiyor açıkçası." ifadeleriyle belirtmiştir (Görüşme, OA).

RAM'da karşılaşılan sorunların bir kısmı işitme kayıplı çocukların diğer özel gereksinim gruplarına göre RAM'a daha az ihtiyaç duymasına bağlanmıştır (Görüşme, KB; OA). Örneğin, özel öğrenme güçlüğü varlığında RAM personeli tarama sonucu öğrenciyi tıbbi tanı için sağlık kurumuna yönlendirebilir (Görüşme, UG) veya eğitsel değerlendirme sonucunda öğrencinin bilişsel gelişim açısından özel koşul gereksiniminin kaldırılmasına yönelik görüşüyle aileyi tıbbi tanıya yönlendirebilir (Görüşme, TG). Oysa işitme kaybı eğitsel değerlendirme gerektirmeden sağlık

kuruluşlarında tanılanmaktadır. Bu açıdan RAM personeli, özellikle ek engeli olmayan işitme kayıplı çocukların gelişimleri hakkında bilgili olmadıklarını ve işitme kayıplı çocukların kendileri için "kapalı bir kutu" olduğunu dile getirmiştir (Görüşme, OA): "Aile genelde işitme yetersizliği ile alakalı problemi RAM'da çözmeye çalışmıyor. Hep hastanede çözülüyor işte veya işitme cihazları konusunda bir yerlere gidiyor, kulak içi mi olsun, kulak arkası mı olsun. Bu işi RAM'da halletmiyor. Bizim için şu anda kapalı kutu gibiler."

İşitme kayıplı çocuk ve ailesinin RAM'la az temasının olmasında aileden de kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. RAM personeli, işitme kayıplı çocuğu olan kimi ailelerinin ulaşılabilir olmadığını "Velinin ulaşılabilirliği yok. Atıyorum telefonla ulaşamıyorsunuz işte ard bölgelerden de bahsediyorum. Köyde çok fazla gelip gitmiyor veli. İşte veliyi bir görüyor sene başında, bir görüyor çocuk mezun olurken." (Görüşme, OA) ifadeleriyle açıklayarak RAM-aile iş birliği kurulmasının zorluğuna değinmiştir. Ailelerin çocuklarının RAM'daki değerlendirme oturumlarına davet edildiği halde gelmedikleri "Ama genelde ailelerin %90'ı gelmiyor kurula. Sadece raporunu almaya geliyorlar. Kurula katılan çok nadir." ifadesiyle belirtilmiştir.

Odak RAM 1'e özgü karşılaşılan zorluklar

Odak RAM 1'e özgü zorluklar; hizmet sunduğu bölgeye ve ailelere göre çeşitlenmiştir. Hizmet sunulan bölgenin coğrafi yapısı, bölgenin olanakları ve özel gereksinimli çocuk ailelilerin durumu farklılaşan önemli durumlardır. Hizmet sunulan merkez bölgesinde işitme kayıplı çocuklara özgü eğitim sunan kurumların sayısı oldukça azdır. Merkez ilçede "İşitme programı tek yerde var." (Görüşme, ÖA) ifadesinde belirtildiği gibi tek ÖERM'de işitme modülü bulunmakta ve merkezdeki okullarda işitme kayıplı çocuklara özel sınıf bulunmamaktadır. İşitme engelliler öğretmeni "Hep istemişimdir ... özel eğitim sınıfı anaokulu gibi hafiflere ya da sadece işitmelere ait bir özel eğitim sınıfı olabilir." (Görüşme, ÖA) ifadesiyle bölgedeki bu eksikliği açıklamıştır.

Odak RAM 1'in birbirinden coğrafi olarak uzakta bulunan ve personeline göre çok sayıda ilçeden sorumlu olması diğer bir sorundur. Odak RAM 1 idarecisi merkez ilçe ile sekiz farklı ilçeden sorumlu olduklarını ve bu durumun hizmetleri sınırlandırdığını "Burada biz yılda 2.300 inceleme yapıyoruz. Yani 2.300 öğrenciyi de takip etmemiz mümkün değil." (Görüşme, EM) ifadesiyle açıklamıştır. Sorumlu olunan bölgelerin uzaklığı ailelerin de ekonomik durumlarını zorlaması bakımından RAM'a erişmelerini etkilemektedir (Görüşme, BY; GB; EA; OA; ÖA). Odak RAM 1'den hizmet alan bir ebeveyn bu zorluğu "Evet, özel araba tutuyorum kendim getiriyorum. Çünkü (il merkezine) bir araba 200 milyona -200 TL- geliyor. (İkamet ettiği ilçeden) gibi bir yerden buraya geliyor." (Görüşme, GS) ifadesiyle açıklamıştır.

Bölgeden kaynaklanan sorunlarla birlikte Odak RAM 1'den hizmet alan ailelerden de kaynaklanan sorunlar mevcuttur. Bölgede ekonomik durumu daha düşük olan ailelerin daha çok çalışmak zorunda kalması RAM personeli tarafından çocuğun gelişimini tehdit eden önemli bir sorun olarak görülmüştür. Bölgede RAM'da işitme kayıplı öğrencileri değerlendiren özel eğitim öğretmeni bu durumu "Anne babalar bir şekilde geçimlerini sürdürmek... Bazen annelerin çalıştığı durumlarda çocuklara yeterli derecede yardımcı olamıyorlar." (Görüşme, ÖA) ifadeleriyle açıklamıştır.

Odak RAM 3'e özgü sorunlar

Odak RAM 3'e özgü sorunlar; hizmet sunulan bölge, sorumlu oldukları bölgenin özellikleri ve kurum binasının fiziksel özellikleri ile açıklanmıştır. Odak RAM 3'e özgü sorunların bir kısmı Odak RAM 1'in de yaşadığı sorunlardır. Merkez ilçe dahil dört ilçeden sorumlu olan Odak RAM 3 personel-bölge sayısının orantısızlığını vurgulamıştır (Görüşme, CZ; EA). "Ama bizim dediğim gibi RAM olarak dört ilçenin bütün okullarını aynı derece hizmet götürmemiz genel müdürlük tarafından bize söylenen şey. Fakat yeterli kaynağınız olmayınca özellikle maddi kaynak olmayınca bunu yapabilmek çok mümkün olmuyor." (Görüşme, CZ) ifadeleriyle açıklamıştır. Odak RAM 3, personel eksikliği, sorumlu olduğu bölgelerin coğrafi olarak ulaşılması zor bir yerde konumlanması ve ulaşım için ekonomik kaynaklarının da olmaması gerekçeleri ile rutinde

okulları ziyaret usuluyla gerçekleştirdikleri tarama hizmetini yapmakta zorlanmaktadırlar. Kendi kurumlarının da fiziksel özelliklerinin uygun olmamasına karşın taramayı kendi kurumlarında gerçekleştirmek zorunda kaldıklarını "Sonrasında işte hem maddi olanaksızlıklar hem de değerlendirme ortamının okul olması, en azından fiziki ortamın çok müsait olmamasından dolayı kendi kurumumuzda artık tarama yapmaya karar verdik." (Görüşme, CZ) ifadesiyle açıklanmıştır.

Odak RAM 1'deki soruna benzer ancak sorunun yoğunluğu açısından farklılaşan diğer durum, hizmet sunulan bölgedeki okulların yetersizliğidir. Odak RAM 1 personeli bölgelerinde okulların yetersizliğini açıklamıştır ancak Odak RAM 3'de bu sorun daha da derinleşmektedir. Kurumun sorumlu olduğu hizmet bölgelerinin hiçbirinde işitme kayıplı çocukların erken çocukluk eğitimi alabileceği bir sınıf ya da okul (Görüşme, GT; NF) ile kaynaştırma/bütünleştirme haricinde eğitim alabilecekleri sınıf ya da okul bulunmadığı dile getirilmiştir (Görüşme, EA; EY; NF). Bu eksiklikler "İşitme yetersizliği özel eğitim sınıfı yok bölgemizde gerek bizim ilçemizde gerek civar ilçelerde bizim sorumluluk bölgemizdeki ilçelerin hiçbirisinde yok." (Görüşme EA), "Çocuk ilkokulda diyelim özel eğitim sınıfı açabiliyoruz işitme kayıplı çocukla ilgili. Orada eğitim alıyor. Sonra ortaokulda bu çocukla ilgili şey demek zorunda kalıyoruz. Normal eğitimde kaynaştırma eğitimi. ... Bu da zor o çocuk için." (Görüşme, EY) ve "Erken çocukluk eğitimiyle ilgili bilgi veriyoruz 36 aydan küçük olanlara. Ama şu anda erken çocukluk eğitimi maalesef uygulamadığı için.... Şu anda da uygulayan bir okul yok diye biliyorum ilçemizde." (Görüşme GT) ifadeleriyle açıklanmıştır.

Odak RAM 3'e özgü beliren diğer sorun, kurumun fiziksel özelliklerinin yetersizliğidir. Odak RAM 3'ün fiziksel yetersizliği kurum içindeki tüm personel tarafından dile getirilmiştir. Gözlem bulguları da Odak RAM 1'e göre daha zorlayıcı fiziksel koşullarının olduğunu göstermektedir. Kurumda değerlendirme için elverişli odaların bulunmaması, özellikle küçük çocukların güvenli biçimde rahat hareket edeceği ortamın eksikliği ve engelliler için erişilebilir bina tasarımının olmaması öne çıkan fiziksel yetersizliklerdir (Dördüncü gözlem). Personel, bu durumun işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesini özellikle olumsuz etkilediğini "Özellikle işitme grubunda yalıtılmış performans odası gerekliliği oluyor. Çünkü burada duvarlar çok ince. Uygun performans odamız da yok." (Görüşme, GT) ifadelerinde belirtmiştir. Buna ek olarak, Odak RAM 3'ün bulunduğu konumun da gürültüye elverişli olması, eğitsel değerlendirmeleri olumsuz etkilemektedir (Araştırmacı günlüğü).

Eğitsel değerlendirme odalarının eksikliğinin yanı sıra bina içerisinde özelleşmiş amaçlı herhangi bir odanın bulunmaması da diğer hizmetleri olumsuz etkilemektedir. "Bina durumumuz konusunda çok büyük sıkıntımız var. Yani şu gördüğümüz üç katlı bina toplamda 300 metrekare civarında. 100 metre kare alana kurulmuş. Bizim şu anda bir 300 metrekare en az daha yere ihtiyacımız var." (Görüşme EY) ifadeleriyle sorun yaşadıkları ve bu bakımdan Odak RAM 1'e göre daha dezavantajlı oldukları bulunmuştur (Dördüncü gözlem; Görüşme, CZ; GT; EY; NF). Bu durumun "Bakın burda bekleme odamız bile yok şu anda velilerimiz için. Herkes bu kış ayında dışarda oturmak zorunda" (Görüşme CZ) ifadelerinde belirtildiği üzere aileleri olumsuz etkilediği dile getirilmiştir.

Ailelerin Odak RAM 2 deneyimi ve görüşleri

Odak RAM 2'nin sunduğu hizmetlere yönelik bulgular, sadece kurumdan hizmet alan beş işitme kayıplı çocuk ebeveyninin görüşlerini içermektedir. Aileler, diğer kurumlardan hizmet alan ebeveynler gibi Odak RAM 2'den eğitsel değerlendirme sonucunda destek eğitim raporu almışlardır. Ancak bir ebeveyn Odak RAM 2'deki bu deneyimini "RAM'dan bir hizmet almıyoruz açıkçası. Randevu alıyorlar gidiyoruz çocuğun değerlendirmesini yapıp gönderiyorlar bizi hani bizi öyle bir hizmet dersiniz." (Görüşme, AK) ifadeleriyle açıklayarak hizmet olarak değerlendirmedeğini belirtmiş, başka bir ebeveyn de "Hizmet yok. Bir şey yapmadılar. Yapmaları gereken bir şey var mı?" (Görüşme, NT) ifadeleriyle Odak RAM 2'nin kendisine sunacağı hizmetleri bilmediğini açıklamıştır.

Bu kurumdan hizmet alan aileler, diğer kurumdan hizmet alan ailelerden farklı olarak rapor edindikten sonra yeterli yönlendirme almadıklarını da belirtmişlerdir (Görüşme, AK; GG; NK; NT). Odak RAM 2 ile personeli tarafından yeterli yönlendirme yapılmadığını bir ebeveyn "Hani çocuğun şunu şunu şunu yapabilir. Bunu bunu hani buraya gidebilir, şunu yapabilir diye bir bilgi vermediler. Ben de öyle şeyleri bilmediğim için sormak aklıma gelmedi." (Görüşme, GG) ifadeleriyle açıklamıştır. Çocuğunun destek eğitimi ile ilgili bilgileri ÖERM'den aldığını belirterek RAM'dan bir beklentisinin olmadığını "Özel eğitimde haftada ne kadar gidecekmış? Ayda ne kadar gidecekmış? Kaç ders alacak bireysel mi alacak? Grup mu alacak? Okuldan öğreniyorum. ... O yüzden RAM'dan bir beklentim yok." (Görüşme, GG) ifadeleriyle açıklamıştır.

Tartışma

Üç farklı RAM'ın işitme kayıplı çocuklar özelinde sunduğu hizmetlerin farklı veri toplama kaynaklarıyla incelendiği ve karşılaştırıldığı bu çalışmada hem ülke genelinde hem de RAM'a özgü farklılaşan sorunların olduğu belirlenmiştir. RAM'lar öğrencilerin başarısını ve bireysel özelliklerini belirleyerek çeşitli rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi amacıyla kurulmuştur (Tan, 1992). Ancak RAM'ların MEB çatısı altında sunduğu hizmetler zaman içerisinde çeşitlenmiş ve kapsamı genişlemiştir. RAM personelinin iş yükü ve sorumlulukları artmıştır. Bu çalışmanın bulguları da RAM'ların kuruluş amacına ek olarak üstlendiği sorumlulukların, bu kurumlarda sunulan hizmetlerin niteliğini etkileyen önemli sorunlardan biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca işitme kaybının hastanelerde kısa sürede tıbbi olarak tanılanabilmesi, eğitsel değerlendirme gereksinimini azaltmakta ve bu durum işitme kayıplı küçük çocukların ilk eğitim kurumuna yerleştirilmesinde RAM'ların yönlendirme rolüyle sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Bunlara ek olarak ülke genelinde RAM binalarının, personel sayısının ve çeşitliliğinin farklılaşması RAM'da sunulan hizmetlerin niteliğini de etkilemektedir. Bu farklılaşmadan kaynaklanan sorunların bir kısmı çeşitli altyapı çalışmaları ile giderilebilecekken, bazı sorunların ise RAM'lara özgü yasal düzenlemelerle veya erken çocukluk özel eğitimi uygulamalarının geliştirilmesi ile çözülebileceği düşünülmektedir.

Doğumdan kısa süre sonra sağlık kurumlarında işitme kaybının tanılanması, çocuğun potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi için önemli bir fırsattır. Ancak erken tanıyı takiben eğitime başlanıp devam edilmediğinde işitme kayıplı çocukların erken tanıyla gelen bu avantajı azalmaktadır (Cole & Flexer, 2020). Bu çalışmanın bulguları, Odak RAM'lara devam eden çocukların da eğitime amaçlanandan geç başladığını göstermektedir. Üç aylıkken eğitime başlaması hedeflenen işitme kayıplı çocukların (JCIH, 2019), bu çalışmada ortalama 22.5 aylıkken eğitime başladığı görülmektedir.

Türkiye'de çeşitli paydaşlar eğitime erken başlamanın önemi konusunda aileleri bilgilendirmektedir. Sağlık kurumlarında erken cihazlanma ve eğitim için tanı ekibinde yer alan KBB hekimleri, odyologlar (Baş vd., 2019) ile eğitim kurumlarında ÖERM'lerdeki öğretmenler (Ertürk-Mustul, 2021) bu sorumluluğu paylaşmaktadır. Oysa RAM ve özel gereksinimli çocukların eğitimi hakkındaki yönetmelikler incelendiğinde aileyi bilgilendirerek rehberlikte bulunma doğrudan RAM'ın sorumlulukları arasındadır (MEB, 2020). Bu çalışmada ebeveynler, RAM'dan eğitsel değerlendirme sonrasında işitme kayıplı çocuklarının eğitim süreçleri hakkında yeterli bilgi almadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri, ailelerin RAM'da alabileceği hizmetleri tam olarak bilmemelerine, RAM'ın 0-3 yaş grubundaki işitme kayıplı çocuklar için eğitsel değerlendirme haricinde bir hizmet sunamamasına ve RAM'ın bu yaş grubundaki çocukları ÖERM'de belirli bir standartta izleyememelerine bağlanmıştır.

Bu sorunlar, sadece RAM'larla ilgili olmayıp ülke genelinde 0-3 yaş arasındaki özel gereksinimli çocuklara tamamen devlet destekli eğitim sunan kurumların olmayışı ile açıklanabilir (Öztürk-Ertem, 2005). Bu nitelikte kurum eksikliği, bu yaş grubundaki çocukların ücretsiz destek eğitim alabildiği tek kurum olan ÖERM'leri ön plana çıkarmaktadır. ÖERM'ler her ne kadar MEB'e bağlı kurum olsalar da işletmeleri özel şahıslar yürütmektedir. Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği

(2024) her ne kadar bu yaş grubundaki çocukların eğitimi için sık sık güncellense de yönetmelikte RAM'ların çocuğun gelişimini izleme ve takibine yönelik özelleşmiş bir madde yer almamaktadır.

Özellikle bu yaş grubundaki çocukların gelişimlerinin değerlendirilerek destek eğitim planlarının geliştirilmesi için RAM personeli ÖERM'de destek eğitim alan çocuğun "yerinde" izlenmesine ihtiyaç duyabilmektedir (Yılmaz & Doğan, 2022). Bu araştırma bulguları, RAM personelinin ÖERM'de örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirebildikleri izleme ve tarama faaliyetlerini yapamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte bu yaş grubundaki çocuk ve ailelerine ÖERM'lerde aile eğitimi sunabilecek nitelikli öğretmen eksikliği olduğuna dair bulgular (Atmaca & Uzuner, 2020; Ertürk-Mustul, 2021; Kılıç, 2020) birlikte değerlendirildiğinde, RAM-ÖERM iş birliğine yönelik ihtiyacın daha da belirginleştiği öne sürülebilir. İşitme kayıplı çocuklara RAM'da sunulan hizmetlerde ortaya çıkan bu iş birliği ihtiyacı, farklı özel gereksinim gruplarının paydaş görüşlerini inceleyen araştırmalarda da vurgulanmıştır (Aktaş, 2022; Çelik, 2018; Korucu, 2005). Özellikle ilk eğitsel değerlendirme sonrasında RAM, ÖERM ve ailenin daha çok iletişimde bulunması gerektiği belirtilmektedir (Çelik, 2018). Buna karşın bu araştırmada ilk eğitsel değerlendirme sonrasında ailelerin yılda bir defa sadece RAM'a başvurduğu ifade edilmiştir. Çocuklarının eğitime erişiminde ailelerin en çok yönlendirmeye ihtiyaç duyduğu bu dönemde RAM'dan daha fazla faydalanmalarına yönelik yasal düzenlemelerin geliştirilmesi önerilebilir. Ancak böyle bir iş birliği kurulduğunda çocuğun gelişimi en üst düzeyde desteklenebilir.

Bu iş birliğinin geliştirilmesi için tıpkı RAM Yönergesi'nde ailelere rehberlik sunulması gerekliliği belirtildiği gibi Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'nde de (2022) ailelere alabilecekleri destekler ve kurumlar hakkında bilgi içeren madde eklenebilir veya RAM personelinin izleme kapsamında ÖERM'lere ziyarette bulunmasına yönelik madde düzenlenebilir. Bu sayede RAM personeli, ÖERM'deki çocukların aileleri ve çocuğun öğretmenleriyle görüşmeler planlayarak çocuğun gelişimi ve ÖERM'deki devamlılığı hakkında bilgi edinebilir. Yapılan görüşmelerle hem çocuğun ÖERM deneyimlerine hem de ailelerin ihtiyaçlarına ilişkin kapsamlı veri toplanabilir. İzleme sürecinde çocuk, aile ve eğitim sürecine dair elde edilen bu bilgiler, sonraki eğitsel değerlendirme oturumunun amaçlarının planlanmasına katkı sağlayabilir. Benzer şekilde ÖERM öğretmenin de bilgilendirilme ihtiyacı olduğunda RAM personeli, MEB ve üniversiteler aracılığıyla öğretmeni gerekli uzmanlık bilgisine sahip uzmanla buluşturabilir. Böylece RAM ve ÖERM arasında çocuğun üstün yararı için sağlanan iş birliği ile gelişiminin desteklenmesi artırılabilir (Çelik, 2018).

RAM'da işitme kayıplı küçük çocukların daha sınırlı hizmet almasının bir diğer nedeni, eğitsel değerlendirme süreciyle ilgilidir. RAM'da yönetmeliklerde belirtilen değerlendirme formları kullanılmaktadır. Mevcut değerlendirme formları, doğumdan kısa süre sonra tanılanabilen işitme kayıplı çocuklar için yetersiz kalabilmektedir (Yılmaz & Doğan, 2022). Ek olarak, eğitsel değerlendirmeyi gerçekleştiren öğretmenin işitme kayıplı çocukla ilgili bilgi ve becerisi, kurumda değerlendirme yapılacak ortamın durumu bu süreci etkilemektedir (Öğülmüş, 2021). Bu araştırmada sadece Odak RAM 1'de işitme engelliler öğretmeni bulunmaktadır. Kendisi, eğitsel değerlendirme aşamasında değerlendirdiği becerilere yönelik aileye görüş ve önerisini bildirmiştir. Odak RAM 2 ve RAM 3'te ise işitme engelliler öğretmeni bulunmamaktadır. Bu RAM'lardan hizmet alan işitme kayıplı çocukların aileleri Odak RAM 1'de aileye sunulan eğitsel değerlendirme oturumundaki bilgi ve önerilere erişememiştir (Görüşme, NT).

Odak RAM 1 personeli her ne kadar işitme engelliler öğretmenliğinde deneyimli olsa da bu kadar küçük işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesinde yetersiz kalabildiğini, standart formların da genelde aile bildirimine dayanarak doldurabildiğini belirtmiştir (Görüşme ÖA). Bu bulgu, işitme kayıplı çocukların eğitsel değerlendirmelerindeki soruna dikkat çekerek değerlendirmelerde kullanılan formların güncellenmesini ve daha gelişimsel bakış açısıyla değerlendirme oturumlarının düzenlenmesi gerektiğini belirten diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Yanık & Gürgür, 2017; Yılmaz & Doğan, 2022). Bu kapsamda mevcut performans belirleme formlarında işitme, dil, bilişsel gelişime yönelik becerileri değerlendirilmesinde sadece sorular içeren formlar yerine öğretmene bu becerileri nasıl değerlendireceğine ilişkin örnekler sunan kapsamlı kılavuzlar hazırlanabilir. Farklı araştırma sonuçlarında da özel gereksinimli çocuk

grupları için değerlendirme yapan öğretmenlere yol gösteren kılavuzların hazırlanması önerilmiştir (Çakmak, 2017; Çay vd., 2022; Öğülmüş, 2021). Bu ihtiyacı karşılamaya yönelik "RAM-Okul Projesi" kapsamında eğitsel değerlendirmenin amacı ve değerlendirme türleri hakkında öğretmenlere yol gösteren bir kılavuz MEB ve UNICEF iş birliğinde hazırlanmıştır (MEB, tarihsiz). Kılavuzda küçük yaş çocukların değerlendirmesindeki ilkeler ve farklı değerlendirme türleri kapsamlı biçimde açıklanmıştır. Ancak farklı özel gereksinim türlerine göre farklılaşan değerlendirme oturumlarına yönelik bilgiler kılavuzda bulunmamaktadır. Dolayısıyla RAM'da farklı özel gereksinim grupları için alandaki uzmanlar tarafından hazırlanacak değerlendirme kılavuzlarına hâlâ ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

İşitme kayıplı küçük çocukların genel gelişiminin değerlendirilmesinin yanı sıra işitsel algısının, dil, konuşma becerisinin ve konuşma anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi önerilecek destek eğitim planı için önemlidir (Nikolopoulos vd., 2005). RAM'da işitme kayıplı çocukların değerlendirmesinde görev alan personelin bu becerilerin değerlendirmesine ilişkin bilgili ve deneyimli olması beklenmektedir. Bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik eğitsel değerlendirme ekibine MEB ve üniversite arasında gerçekleştirilecek bir iş birliği ile hizmet içi eğitimler planlanabilir. Halihazırda Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi (RAMKEG) projesi hayata geçirilerek RAM'lara özel gereksinim türlerine göre çeşitli bilgilendirme kılavuzları dağıtılmıştır (MEB, 2019). Ancak RAM'lardaki değerlendirme araçlarının güncellenmesi ve küçük yaş grubundaki özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesine özgü özelleşmiş projelerin henüz uygulamaya geçmediği belirtilmiştir (Görüşme, ÖA). Buna dayanarak RAM'larda farklı özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirmelerindeki niteliğin artırılmasına yönelik her türlü hizmet içi eğitime güncel olarak ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Alanlarında uzman öğretim üyelerinin katkılarıyla "değerlendirme çerçevesi geliştirme" odaklı hazırlanan kapsamlı öğretmen kılavuz kitaplarının (Ergül vd., 2021) RAM'da sunulan hizmetler odağında güncellenmesi veya RAM'a özgü değerlendirme sürecini içerecek şekilde yeniden planlanması önerilebilir.

Sadece eğitsel değerlendirmeye yönelik RAM'da gerçekleştirilecek bu düzenlemeler, 0-3 yaş grubundaki işitme kayıplı çocuğun gelişimi için yeterli olmayacaktır. Bu çocukların gelişiminin desteklenmesi için ÖERM'de de çeşitli düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma bulguları kapsamında çocuğun takibi ve RAM'da sunulan hizmetlerin geliştirilmesi için ÖERM'de gerçekleştirilen eğitimlerin incelenmesi faydalı olabilir (Çelik, 2018). Alanyazında belirtildiği üzere, 0-3 yaş grubundaki işitme kayıplı çocuklara eğitimler, aile eğitimi olarak sunulmaktadır. Bu kapsamda ailelere işitme kayıplı çocuklarının gelişimi ve ihtiyaç duydukları konuda bilgi verilmeli, çocuklarının dil becerilerini nasıl destekleyeceklerine yönelik beceriler kazandırılmalıdır (Clark, 2007; Cole & Flexer, 2020). ÖERM'de 0-3 yaş işitme kayıplı çocuk ve ailesine uygulanan aile eğitimlerinin sınırlı olduğu ve eğitimlerin içeriğinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (Atmaca & Uzuner 2020; Bekar vd., 2021; Ertürk-Mustul vd., 2025). Bu bulgular ışığında ÖERM'de sunulan eğitimin geliştirilmesi için RAM aracılığıyla üniversitelerdeki alan uzmanlarının ÖERM personeline eğitimler düzenlemesi planlanabilir. Ek olarak MEB'in bu yaş grubundaki işitme kayıplı çocukların ailelerine yönelik hazırlandığı yayınlar (Turan, 2025) hem RAM hem de ÖERM personeline dağıtılarak ailelere ulaştırılabilir. RAM Yönergesi (MEB, 2020) ve Özel Eğitim Hizmetler Yönergesi (MEB, 2022) incelendiğinde, RAM'ın 0-3 yaş özel gereksinimli çocuk ailesine eğitim sorumluluğunun yer almadığı ancak MEB'e bağlı kurumlara ihtiyaç duyulan alanda rehberlikte bulunabileceği görülmektedir. Bu kapsamda bu önerilerle RAM personelinin işitme kayıplı çocuk ailelerine daha kapsamlı rehberlikte bulunabileceği ve ÖERM'lerdeki öğretmenlerle daha çok temasta bulunabileceği, dolayısıyla iş birliğini daha da geliştirebileceği söylenebilir. Geliştirilen iş birliği ile RAM'ın ÖERM'de izleme sorumluluğunu yerine getirmesi kolaylaştırılabilir (Çelik, 2018). Bu olumlu tablonun oluşması için RAM personelinin sorumluluklarının daha da somutlaştırılması, RAM'ın sunduğu hizmetlerdeki işlevselliğinin değerlendirilmesi, eğitsel değerlendirme ve izleme çalışmalarının niteliğinin artırılmasına yönelik yasal düzenlemelerin oluşturulması önerilebilir (Çelik, 2018; Nazlı vd., 2021; Yılmaz & Doğan, 2022).

Bu sorunların yanı sıra her iki RAM'daki personelin değindiği Türkiye genelinde karşılaşılan en önemli sorun, özel gereksinimli bireyler için düzenlenen yasaların uygulamaya geç yansımaları ve RAM'ın çocuk için hazırladığı eğitsel amaçların paydaşlarca yeterince dikkate alınmamasıdır. Her iki kurumdaki personel, İl MEB Komisyonunda kararlaştırılrsa dahi ilde bulunan okulların ailenin ikameti, okul idarecilerinin yerleştirme kararına itirazı gibi nedenlerle RAM'ın çocuk için önerdiği yerleştirme kararına uyulmadığını belirtmiştir. Bu kapsamda katılımcılar, RAM'ın okul/sınıf açtırma sürecinde yasal rolünün olmasına karşın doğrudan bir yetkisinin olmamasını eleştirmişlerdir. Alanyazında da RAM personelinin önermesine karşın özel eğitim sınıfının aılmadığını belirten bulgular mevcuttur (elik, 2018; Özak, Vural & Avcioğlu, 2008; Yılmaz & Doğan, 2022). Bu sorunların çözümü için RAM'da çalışan personel yönetmelikte hangi kurumun hangi yetki ve sorumlulukta olduğunun açık açık yazılmasını önermiştir. Bu öneri, RAM'da çalışan personelin yetki ve sorumluluk uyuşmazlığının çözümü için de çeşitli araştırma bulgularında dile getirilmiştir (Nazlı vd., 2021; Yılmaz & Doğan, 2022).

Benzer şekilde her iki Odak RAM personeli, çocuğun yerleştirme sürecini takiben hazırladıkları eğitim planının okullarda uygulanmamasını eleştirmiştir. Özel eğitim öğretmenleri, çocuk için RAM'da hazırladıkları destek eğitim planına ÖERM'lerin veya sınıf öğretmeninin uymadığını, bunun genel bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. RAM'da çocuk için hazırlanan raporun tüm kurumlarca uygulandığında çocuğa faydalı olunabileceği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Buna karşın ÖERM'lerin programı uygulamaması RAM'da 0-3 yaş arasındaki çocuğun gelişiminin takibini daha da zorlaştırmaktadır. Alanyazında RAM'ın hazırladığı eğitim programının diğer kurumlarda dikkate alınmadığıyla (Aktaş, 2022; Yaylacı & Güller, 2022; Yılmaz & Doğan, 2022) ve ÖERM ile RAM arasında bu açıdan iş birliği olmadığıyla örtüşen araştırma sonuçları mevcuttur (Aktaş, 2022; elik, 2018; Yılmaz & Doğan, 2022).

Odak RAM'ların farklılıklarının karşılaştırılması

Bu araştırma sonucunda RAM'da sunulan hizmetleri; kurumların fiziki yapısı, personel sayısı ve personel niteliğinin etkilediği belirlenmiştir. Odak RAM 1'in binası, özelleşmiş odalarının bulunması ve konumu bakımından Odak RAM 3'e göre daha avantajlıdır. Her iki RAM, bağlı bulunduğu merkez ilçe de dahil olmak üzere birden fazla ilçeye hizmet sunmaktadır. Odak RAM 1, merkez ilçe dahil yedi ilçeye; Odak RAM 2, merkez ilçe dahil dört ilçeye; Odak RAM 3 merkez ilçe dahil olmak üzere üç ilçeye hizmet sunmakla yükümlüdür.

Odak RAM 1 ve 3'te verilerin toplandığı dönemde yasal olarak çalışabilecek personel sayısı en üst sınıra ulaşmış olmasına karşın personel, sorumlu oldukları ilçelere çeşitli etmenlere bağlı olarak yeterince hizmet verememelerine engel olmadığını belirtmiştir. Odak RAM 3 personeli, coğrafi açıdan ulaşılması daha güç ilçeleri sorumluluğunda bulundurmaktadır. Nitekim Odak RAM 1 ve Odak RAM 3'ten hizmet alan aileler de RAM'lara erişimin zor olduğunu belirtmişlerdir. Farklı RAM'larda yapılan araştırmalarda da bölgelerin coğrafi özelliklerinin RAM'da sunulan hizmetleri olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir (Aslan & Bal, 2014; Nazlı vd., 2021). RAM'ın bir bölümünün incelendiği bir araştırmada başlıca sorunlardan biri, rehber öğretmen bulunmayan okullara gidecek personel ve bu okullara ulaşımı sağlayacak araç eksikliğidir. Birden fazla ilçeye hizmet eden RAM'larda özellikle okulları ziyaret, izleme ve eğitim amaçlı görevlendirilecek yeterli sayıda personelin çoğu zaman bulunmaması, sorumlu olunan bölge sayısının fazlalığıyla açıklanmıştır (Nazlı vd., 2021).

Personel sayıları bakımından Odak RAM 1 ve 3 benzer olsa da kurumda çalışan toplam personel sayısı ve yetersizliğe özgü özel eğitim öğretmeni sayısı açıdan farklılıklar mevcuttur. Odak RAM 1'de verilerin toplandığı dönemde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin biri işitme, dördü zihin, dördü farklı alandaki öğretmenlik programından mezunlardır. Odak RAM 3'te ise, bir görme, iki sınıf öğretmenliği programından mezun bulunmaktadır. Odak RAM 1'de işitme engelliler öğretmeninin, Odak RAM 3'te görme engelliler öğretmeninin bulunması, kurumda çalışan diğer personel tarafından şans olarak görülmektedir. Bu bulguyu farklı RAM'larda veri toplanan araştırma sonuçları da desteklemektedir (ağlayan, 2022; olak vd., 2022; Yürekli & şafak,

2022). Ek olarak çeşitli araştırmalarda RAM'larda görev yapan özel eğitim öğretmeni sayısı belirtilmiş ancak bu öğretmenlerin "işitme, görme, zihin engelliler öğretmenliğinden" mezun olup olmadıkları belirtilmemiştir (Yılmaz& Doğan, 2022; Yurtsever, 2013). Bunlarla birlikte Türkiye'de 2015 yılından itibaren alınan kararla farklı özel gereksinim türlerine özgü öğretmen yetiştirme politikaları sonlandırılmış, "özel eğitim öğretmenliği" olarak tek bir lisans programında öğretmen yetiştirmeye başlanmıştır. Bu kapsamda Odak RAM'larda "şans" olarak görülen özel gereksinim türüne özgü öğretmenlerin ülke genelindeki her RAM'da bulunması kısa vadede mümkün olmayabilir. Buna karşın RAM'larda bu araştırma bulgularında olduğu gibi farklı özel gereksinimli çocuk gruplarına özgü eğitim ve deneyime sahip öğretmenlerin bulunmamasının, RAM'da sunulan hizmetlerin niteliğini artırabileceğini destekleyen öneriler yer almaktadır (Yılmaz & Doğan, 2022; Yürekli & Şafak, 2022).

Bu bulgular ışığında, RAM'larda özel gereksinime özgü eğitim almış öğretmen bulundurulması daha uzun süreli bir değişim gerektireceğinden mevcut durumda RAM'lardaki özel eğitim öğretmenlerinin farklı özel gereksinim türlerine ilişkin bilgi birikimlerinin artırılması önerilebilir. Bulguları destekleyici biçimde çeşitli araştırma sonuçlarından yola çıkarak (Kocaoğlu, 2022; Yalçın, 2021; Yürekli & Şafak, 2022) RAM'larda yetersiz sayıda işitme engelliler öğretmenin çalıştığı söylenebilir. Bunun bir nedeni, işitme kayıplı çocukların diğer özel gereksinimli çocuk grubuna göre çok daha az sayıda RAM'a başvurması olarak açıklanmıştır (Görüşme, ÖA). RAM'lerden en çok hizmet alan grupların incelendiği bir araştırmada da sekiz farklı gruptan en az hizmeti işitme kayıplı çocuk ve yetişkinlerin aldığı belirtilmiştir (Gören, 2010). Bu verilere dayanarak RAM'larda özel eğitim öğretmeni ihtiyacının olduğu ancak hizmet alan işitme kayıplı çocuk sayısına göz önüne alındığında her RAM'da işitme engelliler öğretmenin bulunmasının kurumun işleyişi açısından acil bir ihtiyaç olmadığı söylenebilir. Yine de ailelerin erişebileceği bölgedeki ez az bir RAM'da işitme kayıplı çocuklar için alan mezunu öğretmenin bulundurulması önerilebilir.

Özelleşmiş öğretmen ihtiyacının yanı sıra, Odak RAM 1'in tüm personeli ile Odak RAM 3'te bir personel (Görüşme, EA; GB; OA), personel sayılarının sorumlu oldukları hizmetleri sunmaya yeterli olmadığını belirtmiş ve halihazırda çalışan personelin niteliğinin geliştirilmesini önermiştir. Alanyazında da RAM personelinin farklı özel gereksinim gruplarını tanılamaya, değerlendirmeye ve yönlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almasını öneren bulgular mevcuttur (Aktaş, 2022; Yalçın, 2021; Yanık & Gürgür, 2017). Benzer şekilde RAM müdürlerinin eğitim yönetimi konusunda (Yaşar, 2019), özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme, materyal geliştirme ve etkili öğretim stratejileri konusunda (Göncü, 2019) ve RAM'da amaca uygun psikolojik ölçme araçları ile gelişimsel testlerin uygulanması hakkında bilgilendirilmesi önerilmiştir (Aktaş, 2022).

Sonuç ve öneriler

Bu araştırmada RAM'ın MEB teşkilat sistemi içerisindeki konumu ile güncel sorumluluklarını yerine getirmesini sağlayacak alt yapı olmaması en önemli sorun olarak ifade edilmiştir. RAM'ın rehberlik, eğitsel değerlendirme ve tanılama, yerleştirme, izleme ve tarama sorumluluklarını, mevcut personel sayısı ve niteliğiyle karşılamakta zorlandığı belirlenmiştir. Bu sorunun, RAM personelinin 0-3 yaş arasındaki özel gereksinimli çocuğun gelişimini ÖERM'de takip edememesiyle gündeme geldiği söylenebilir.

Bu araştırmada, 0-3 yaş arası işitme kayıplı çocuklar özelinde RAM, ÖERM'lerle neredeyse hiç iş birliği içerisinde olmayan ve bazı aileler tarafından yalnızca rapor veren kurum olarak tanımlanmıştır. Buna göre bu yaş grubundaki çocukların daha kapsamlı değerlendirilmesi ve ailelerinin daha doğru yönlendirilebilmesi için RAM personelinin üniversiteler aracılığı ile hizmet içi eğitimlere yönlendirilmesi önerilebilir. RAM'da hizmetlerin daha standart biçimde sunulması için ülke genelinde standart RAM binalarının inşa edilmesi ve alanında uzman RAM personelinin istihdam edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak işitme kayıplı çocukların eğitime erişme sürecinde ortaya çıkan “RAM bir okul mu, rapor düzenleyen bir kurum mu, ÖERM’lerle iş birliğinde mi?” sorularına yönelik birtakım öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, RAM’in sorumluluk ve yetkilerinin ilgili yönetmeliklerde netleştirilmesi ve güncel sorumluluklarına göre personel niteliğinin artırılması şeklinde özetlenebilir.

Bu araştırmada çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. Tüm veriler bir ildeki kurumlardan toplanmış ve Odak RAM’lardan farklı yoğunlukta veri setleri elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde yalnızca ebeveynler ve RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenleri ile psikolojik danışmanlarla görüşülmüştür. Buna dayanarak farklı bölgelerde, farklı nüfus yoğunluğundaki illerde bulunan RAM’ların incelendiği ve RAM’da görevlendirilen farklı branşlardaki meslek profesyonellerinin de görüşlerin, içeren araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

Çıkar çatışması beyanı

Çıkar çatışması

Yazarlar, bu çalışmada sunulan araştırmayı etkileyebilecek herhangi bir bilinen finansal çıkar, kurumsal bağlantı ya da kişisel ilişki bulunmadığını beyan eder.

Finansman

Bu araştırma için dış finansman desteği alınmamıştır.

Yazar katkıları (CRediT)

Yazar 1 (Nagihan Baş): Kavramsallaştırma; Yöntem; Araştırma/İnceleme; Veri toplama ve analiz; Özgün taslak yazımı; Yazım-gözden geçirme ve düzenleme; Görselleştirme.

Yazar 2 (Zerrin Turan): Kavramsallaştırma; Yöntem; Doğrulama; Denetim; Araştırma yönetimi; Yazım-gözden geçirme ve düzenleme.

Tüm yazarlar makalenin yayımlanan son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

Veri erişilebilirliği

Veriler, makul talep üzerine sorumlu yazardan temin edilebilir.

Etik kurul onayı ve katılımcı onamı

Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu, 35256 ve MEB Araştırma Uygulama İzni, 18802389-44-E.16769002.

Yapay zekâ (YZ) araçlarının kullanımı

Yazarlar, bu makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ destekli araçlarını sadece makalenin İngilizce yazım dilini düzenleme sürecinde kullanmıştır.

Kaynaklar

Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları*. [The situation of classroom teachers' having problem in inclusive education and benefit from guidance and research centers]. (Tez No: 711231) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aktaş, Y. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin RAM çalışanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (İstanbul örneği)*. [Evaluation of the educational diagnosis and assessment process of individuals with special needs according to the opinions of RAM employees (Istanbul example)]. (Tez No: 763289) [Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- American Academy of Pediatrics. (2019). Joint Committee on Infant Hearing [JCIH] Year 2019 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics*, 4(2), 1-44.
- Aslan, S., & Bal, E. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi. [An organizational analysis of guidance and research centers]. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 313-324. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.1652>
- Aşık, M., & Yıldırım, T. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüklerince özel gereksinimli öğrencilere yönelik yönlendirme kararlarının incelenmesi. [Examination of guidance decisions for students with special needs by directorates of guidance and research centers]. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 31-61.
- Atmaca, U., & Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. [The opinions of teachers working in special education and rehabilitation centres about the support services for individuals with hearing loss: A phenomenologic study]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1214-1248. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m>
- Baş, N., Turan, Z., & Uzuner, Y. (2019). Ulusal yenidoğan işitme tarama programının aile ve sağlık çalışanları görüşlerine göre incelenmesi: Durum araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 134-160. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.6m
- Bekar, R., Uzuner, Y., & Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. [The investigation of the opinions of mothers of children with hearing loss on their needs and support regarding their children] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(1), 31-59. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.587730>
- Biral, B. (2019). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde eğitsel tanılama üzerine sosyolojik bir değerlendirme*. [A sociological review on educational diagnosis in guidance and research centers]. (Tez No: 606418) (Yüksek Lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. [Describing the diagnosis process of children with mental retardation]. (Tez No: 235249) (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Cankuvvet-Aykut, N. & Çınar, M. (2018). Erken çocuklukta işitme cihazı uygulamaları ve ebeveynler. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 414-427. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182256>
- Clark, T. (2011). Gaining and maintaining access: Exploring the mechanisms that support and challenge the relationship between gatekeepers and researchers. *Qualitative Social Work*, 10(4), 485-502. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1473325009358228>
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. Plural Publishing.
- Clausen-May, C. Brown, T., & Fletcher-Campbell, F. (2015). *Early intervention and prevention with children and families*. UK: Oxford Brookes University.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* [Research methods: Design and analysis] (A. Aypay, Trans.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. [Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches]. (S. B. Demir, Trans. Ed.). Eğiten Yayıncılık.
- Cole, E.B., & Flexer, C. (2020). *Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six*. Plural Publishing.
- Çay, E., Sivrikaya, T., & Çetin, M. E. (2022). Rehberlik araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme yapan personelin çoklu yetersizliği olan bireyleri değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1047-1067.

- Çağlayan, E. (2022). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri*. [The views of Guidance and Research Center staff on the educational diagnosis and the guidance processes of individuals with Autism]. (Tez No: 725579) (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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 No: 463469) (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramı'na dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi* [Examining transition process from early intervention to preschool for children with special needs based on the bioecological systems theory: A transition model suggestion]. (Tez No: 524175) (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, H., Okan, Ö. Z., Cennet, Ö. Z., Yalçınkaya, E., Adalılar, İ., Koç, M. K., Yıldırım, S., Tahtacı, Ş., Korkut, Y., Batuk, M., & Sennaroğlu, G. (2021). COVID-19 pandemisinin odyolojik servislere yönelik etkileri ve tele-odyoloji. The effects of COVID-19 pandemic on audiological services and tele-audiology]. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.34034/tjahr.23260>
- Delft, A.V. (2020). Social participation of deaf children in primary education. Yayınlanmamış doktora tezi. Hollanda: Utrecht Üniversitesi. <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/38597/Thesis%20Anneloes%20van%20Delft%206556434.pdf?sequence=1&isAllowed=1>
- Ergül, C., Atılgan, H., Doğan, M., Altunay, B., Ökcün Akçamuş, M., Işıtan, S., ... & Aydın, B. (2021). Engeli olan çocuklar için değerlendirme çerçevesi Okul Öncesi için aile kılavuzu. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/16123024_DegerlendirmeCercevesiOgretmenEgtitimiOkulOncesi.pdf
- Ertürk-Mustul, E., Turan, Z., & Uzuner, Y. (2025). A teacher training program: Early intervention for deaf/hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, enaf072, <https://doi.org/10.1093/jdsade/enaf072>
- Ertürk-Mustul, E. (2021). 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesi. [Investigating the in-service training process of teachers conducting early intervention practices for children with hearing loss]. (Tez No: 672712) (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2012). *Edicational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* [Becoming qualitative researchers: An introduction] (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu, Trans.). Anı Yayıncılık.
- Goodrick, D. (2014). *Comparative case studies*. UNICEF: Methodological briefs impact evaluation no:9.
- Göksoy, S., & Öksüz, K. (2019). Eğitsel tanılama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. [Problems that teachers working in guidance research centers experience in the process of educational identification and suggested solution]. *Diyalektolog*, (20), 65-80.
- Göncü, A. (2019). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin özel eğitim hizmetleri bölümlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları*. [The perception of professional competence of teachers who serve in special education services departments of guidance and research centers]. (Tez No: 597187) (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik: İhtilafli konular ve bağlamlar* [Ethics in qualitative research: Controversies and contexts] (S. Balcı & B. Ahi, Trans.). Anı Yayıncılık.
- Harkönen, U. (2007, Ekim). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*. Scientific Articles of V. International Conference Person Color Nature Music'de sözlü olarak sunulan bildiri, Daugavpils University, Saule.

- Inguaggiato, E., Sgandurra, G., & Cioni, G. (2017). Brain plasticity and early development: Implications for early intervention in neurodevelopmental disorders. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(5), 299-306.
- Karasu, N. (2014). Guidance and research centers of Turkey: From the perspective of parents. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 358-369.
- Kemaloğlu, Y. K. (2015). Yenidoğan işitme taramaları. In E. Belgin & A. S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji* (pp. 191-217). Güneş Tıp Kitabevleri.
- Kocaoğlu, A. (2022). *Barınma Merkezi İlkokulu'nda eğitim gören özel gereksinimli bireylerin tanılama süreci: Sınıf öğretmeni ve ram personeli görüşleri*. [The diagnostic process of students with special needs in a refugee camp elementary school: Opinions of elementary teachers and Guidance and Research Center specialists]. (Tez No: 742614) (Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçüköz, M. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması*. [A case study on the educational assessment and diagnosis process of children with autism spectrum disorder in a counseling and research center]. (Tez No: 669512) (Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küpeli, S. (2020). *Koklear implant uygulama sürecinin işitme kayıplı çocuk ailelerinin ve uzmanların bakış açısından incelenmesi*. [The analysis of the cochlear implant process based on the perspective of the parents of children with hearing loss and specialists]. (Tez No: 646512) (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. [Examining the views of special education teachers in Guidance and Research Centers about program modules used for educational assessment and placement]. (Tez No: 450106). (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik ve araştırma merkezi yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin kapsayıcı eğitim hizmetleri sunma açısından kapasitelerinin güçlendirilmesi (RAMKEG)*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Millî Eğitim bakanlığı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_gi_07072018.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). *Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü* https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (tarihsiz). *Eğitsel değerlendirme ve tanılama: Öğretmenler için Bilgilendirme Kitapçığı Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/06133757_egitseldegerlendirme.pdf
- Nazlı, S., Kiyi, S., Yoncalık, O., Aşçıoğlu-Önal, A., Can, N., & Ateş, E. G. Ç. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezleri rehberlik hizmetleri bölümünün işlevselliğinin incelenmesi. [Investigation of functionality of guidance and research centers guidance services department]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54(1), 225-268. <https://doi.org/10.30964/auebfd.645542>
- Nikolopoulos, T. P., Archbold, S. M., & Gregory, S. (2005). Young deaf children with hearing aids or cochlear implants: early assessment package for monitoring progress. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 69(2), 175-186.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi 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.

- Öztürk-Ertem, İ. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: Üç sorun ve üç çözüm. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 13-25.
- Stewart, C., & Cash, W. (2008). *Interviewing: Principles and practices*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Sola-Özgüç, C. (2019). Özel eğitim öğretmen adaylarının rehberlik araştırma merkezinde gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimleri. [Pre-service special education teachers' experiences in the practice they perform in a guidance and research center]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 763-789. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.512951
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve Uygulama*. İstanbul: Alkim
- Trivette, C.M. and Dunst, C.J. (2000). Recommended practices in familybased practices. S. Sandall, M.E. McLean and B.J. Smith (Eds.), In *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education* (pp. 39–46). Longmont, CO: Sopris West.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative inquiry*, 16(7), 575-582.
- Tokumitsu, H., & Uchiyama, T. (2004). Early intervention program of hearing-impaired children in Japan. In *Hearing Impairment* (s. 126-129). Tokyo: Springer.
- Turan, Z. (2025). (Eds.). *İşitme yetersizliği aile eğitimi kitap seti: 0-3 yaş grubu* Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/27111659_isitmeyetersizligi03yasdiijital.pdf
- Turan, Z. (2010). An early natural auditory-oral intervention approach for children with hearing loss: A qualitative study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1731-1756.
- 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. doi:10.12738/estp.2017.5.0066.
- Yalçın, R. (2021). *Dil ve konuşma bozukluklarının değerlendirilmesi sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin yaşadığı sorunların belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Yaylacı, F., & Güller, B. (2022). Rehberlik araştırma merkezleri tarafından bir ön değerlendirme raporu ile yönlendirilen olgularda tanısız tutarlılığın değerlendirmesi. *Turkish Journal of Child Adolescent Mental Health*, 29(1), 35-40.
- Yılmaz, Y., & Doğan, M. (2022). 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>
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. [Identification of the problems faced by the counseling and research center professionals assigned for educational diagnosis and assessment process]. (Tez No: 372264) (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yürekli, M., & Şafak, P. (2022). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 246-280.