

**İŞİTME KAYIPLI ÇOCUK VE AİLESİNE
REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE
SUNULAN HİZMETLERİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Nagihan BAŞ

Eskişehir 2023

**İŞİTME KAYIPLI ÇOCUK VE AİLESİNE REHBERLİK VE ARAŞTIRMA
MERKEZİNDE SUNULAN HİZMETLERİN İNCELENMESİ**

Nagihan BAŞ

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İŞİtme Engelliler Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Zerrin TURAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

EĞitim Bilimleri Enstitüsü

Mart 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

İŞİTME KAYIPLI ÇOCUK VE AİLESİNE REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE SUNULAN HİZMETLERİN İNCELENMESİ

Nagihan BAŞ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engellilerin Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart, 2023

Danışman: Prof. Dr. Zerrin TURAN

Bu araştırmada, 0-6 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuk ve ailesine Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) sunulan hizmetlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, karşılaştırılmalı durum araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmaya iki farklı RAM'dan 23 personel, üç farklı RAM'a başvuran toplam 14 işitme kayıplı çocuk ebeveyni katılmıştır. Veriler; yarı yapılandırılmış görüşmeler, fiziksel ve sosyal gözlemler, araştırmacı günlüğü, belgeler ve süreç ürünleriyle toplanmıştır. Veriler, gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda; üç farklı RAM'da sunulan hizmetler, karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler ile araştırmacının süreçte karşılaştığı zorluklar ve zorlukların üstesinden gelme gayretleri olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Her bir tema içerisinde hizmetler, zorluklar, öneriler RAM'lar arasında karşılaştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmış, işitme kayıplı çocuk ve ailesinin RAM'da aldığı hizmetlerde ortaya çıkan ortak zorluklar belirlenmiştir. Bu zorluklar; işitme kayıplı çocuk ailelerinin RAM'la daha az temasta bulunması, RAM'ın 0-36 aylık çocukları rehabilitasyon merkezinde takip edememesi, eğitsel tanı ve değerlendirme raporlarının farklı kurumlarda dikkate alınmaması ve işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesinde kullanılan formların yetersizliğidir. Bununla birlikte her RAM'da hizmetleri sunmayı yetecek kadar personelin bulunmaması, var olan personelin de hizmetleri sunarken yetki problemi yaşaması önemli bir sorun olarak dile getirilmiştir. RAM'da işitme kayıplı çocuklar için değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, aileleri için bilgilendirme programlarının oluşturulması ve personelin yetki ve sorumluluk uyuşmazlığının yasal olarak yeniden düzenlenmesi öne çıkan öneriler olmuştur.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı çocuk, Aile eğitimi, Rehberlik ve araştırma merkezi, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, Erken müdahale.

ABSTRACT

EXAMINING OF THE SERVICES PROVIDED AT COUNSELING AND RESEARCH CENTER FOR CHILDREN WITH HEARING LOSS AND THEIR FAMILIES

Nagihan BAŞ

Department of Special Education

Program in Education of Hearing Impaired

Graduate School of Educational Sciences, March, 2023

The aim of this research is to examine the services provided at the Counseling and Research Center (GRC) for children with hearing loss and their families in the age range of 0-6. In order to achieve this goal, the research has been designed as a comparative case study. A total of 23 staff from two different GRC's and 14 parents of children with hearing loss who applied to three different GRC's participated in the research. The data was collected from semi-structured interviews, physical and social observations, researcher's diary, documents and artifacts. The data was analyzed both descriptively and inductively as needed. As a result of the data analysis, four themes were identified: the services provided in three different types of GRC, the challenges encountered, and the suggestions provided. In each theme, services, challenges, and recommendations are compared with the data collected from GRC, similarities and differences are revealed. As a result, common challenges in GRC have been identified. These challenges include: families of children with hearing loss having less contact with GRC, children aged 0-36 months not being followed up at rehabilitation centers, recommendations in the educational diagnosis and evaluation report prepared by GRC not being taken into account in educational institutions, inadequacy of the forms used in evaluating children with hearing loss. In addition to these, there are also different problems in the structure and operation of GRC. The lack of authority of GRC staff to fulfill all responsibilities and the large number of districts, and children. It is suggested that different assessment tools specific to different age groups that allow for the evaluation of the development of children with hearing loss in GRC are used, information programs for families of children with hearing loss are created and the authority and responsibilities of staff working in GRC are clarified in regulations.

Keywords: Children with hearing loss, Family training, Counseling and Research Center, Special education and rehabilitation center, early intervention.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, başlangıcı ve bitişi arasında bazen sadece beni, bazen tüm ülkeyi, bazen de tüm insanlığı etkileyen birçok olumsuzluğun bir arada meydana geldiği süreçte yürütülmüştür. Buna karşın, araştırma sürecinde görüştüğüm aileler, iletişime geçtiğim birçok kamu çalışanı, doktora eğitimimde yolumun kesiştiği tüm hocalarım beni bu araştırmayı yapmam için içtenlikle teşvik etmiştir. Öncelikle, pandemide bana güvenerek benimle görüşen tüm işitme kayıplı çocuk ebeveynlerine bu araştırmayı mümkün kıldıkları için teşekkür ederim. Bu araştırmanın işitme kayıplı çocuklara katkısı olacağına inanan ve belki de ilk kez bir RAM'ı bu denli şeffaflıkla açarak veri toplamama olanak sağlayan Odak RAM 1 ve ardından Odak RAM 3 idarecilerine, öğretmenlerine ve psikolojik danışmanlarına ayrı ayrı teşekkür ederim. Araştırmanın tüm katılımcılarına minnettarım.

Bu süreçte bilgisi ve tecrübesiyle yol göstericiliği kadar, düşün dünyamı genişletmeyi de ihmal etmeyen, zorluklarla başa çıkma gücümü artıran yüksek lisans ve doktora danışmanım Prof. Dr. Zerrin Turan'a tüm samimiyetimle teşekkür ederim. Kendisiyle çalışma ve sohbet etme fırsatını yakaladığım için her zaman kendimi şanslı hissettim. Hayatımda birçok geçişin aynı anda yaşandığı dönemde, beni bağımsız bir araştırmacı konumuna getirmek için gösterdiği sabrı, ilgisi ve çabası benim açımdan unutulmazdır.

Lisansüstü eğitime başladığım ilk anda karşılaştığım ve yaklaşık sekiz yıldır bilgi ve tecrübelerini bana tüm içtenliği ile aktararak gelişimime katkı sağlayan, her konuda iletişim kanallarını bana sonuna kadar açık tutan hocam Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e tüm samimiyetimle teşekkür ederim. Araştırma sürecinde benim gözümde aşılabilir duvarlar olarak görünen tüm zorlukları aşmamda elini uzattığı için kendisine minnettarım.

Araştırma sürecimde ben her istediğimde görüş ve önerilerini en kısa sürede sunmaya özen gösteren, tez izleme komitelerinde ve sonrasında araştırmayı bir adım daha ileriye götürecek fikirleriyle ufku genişleten Doç. Dr. Bahtiyar Eraslan Çapan'a; lisans dönemimden itibaren bana getirdiği kitaplarla özel eğitime ve akademiye olan heyecanımı artıran ve giderek artan sosyal desteğiyle veri toplama sürecindeki stresimi azaltan ve nihayetinde tez savunma jürisinde bulunarak araştırmanın son haline ilişkin önerilerini içtenlikle sunan meslektaşım Dr. Öğretim Üyesi Halil İbrahim Çakır'a; tez savunma jürisinde, uygulamadaki sorunları daha geniş kapsamlı değerlendirmeme olanak sağlayan ve değerli görüşlerini sunan Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış'a teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca, hayattaki beklentilerimi karşılamamda en büyük destekçilerimden biri olan, bu araştırmadaki krokileri müthiş bir hızla en iyi biçimde görselleştirmeyi başararak beni rahatlatan, pandemide bu tezi yazmam için bana ofisinde özel bir yer ayıran kıymetli arkadaşım Jale'ye; yeni iş yerimdeki oryantasyonumu tek başına sağlayan ve birçok kez teknik destek sunan Saniye Nur'a; pandemide araştırma iznim için tüm yasal süreci kolaylaştıran idarecilerime, geldikleri andan itibaren tezi yazmam için bana güç ve moral veren, iş yükümü hafifleten uzun yıllar birlikte çalışmayı umduğum meslektaşlarım Gülşah'a ve Nilüfer'e; bilgisini ve tecrübesini benimle büyük bir içtenlikle paylaşan meslektaşım Emel Ertürk Mustul'a; her aradığımda her zaman yardımına koşan meslektaşım Ömer Faruk Tamul'a teşekkür ederim.

Son olarak, çok uzun yıllardır hayalimi gerçekleştirmemi bekleyen ve bunun için müthiş bir sabırla beni destekleyen sevgili anneme; hayatın her alanında bana farklı kapılar açan, yeryüzündeki konumumu sağlamlaştıran sevgili kız kardeşlerim Güzide ve Gülden'e; içimdeki iyi insanı ve mutluluğu besleyen sevgili yeğenlerim Ali, Yiğit Kaan ve Ayşegül'e tüm kalbimle teşekkür ederim. Dengesi çok çabuk bozulabilen bir köprüde hem elimi tuttuğu hem bağımsız hareket ettirdiği, hem arkamda durduğu hem yanıma geldiği, hem seslendiği hem dikkatle izlediği, hem dik durdurttuğu hem de ruhumu incelttiği için (Ay'ın evini de sırtlanıp giden) sevgili babama sonsuz teşekkürler, minnettarım...

Nagihan BAŞ

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Nagihan BAŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları	5
1.3. Araştırmanın Gereksinimi	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	12
2. ALANYAZIN	13
2.1. İşitme Kayıplı Çocuklara Sunulan Erken Müdahale Hizmetleri.....	13
2.1.1. Erken müdahale fikri ve gelişimi.....	13
2.1.2. Erken müdahale araştırmaları	16
2.1.3. Erken müdahale hizmetleri.....	16
2.1.3.1. İşitme kayıplı çocuklar için erken müdahale hizmetleri.....	17
2.1.3.2. Türkiye’de işitme kayıplı çocuklar için erken müdahale hizmetleri.....	19
2.2.3.2.1. Türkiye’de işitme kayıplı çocuklara erken müdahale kapsamında sunulan hizmetlerde yaşanan sorunlar ve öneriler.....	22
2.2. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM).....	27
2.2.1. RAM’ın sunduğu hizmetler.....	29

2.2.1.1. Özel gereksinimli çocuklara sunulan hizmetler	29
2.2.1.1.1. Eğitsel tanı ve değerlendirme	29
2.2.1.1.2. Yönlendirme ve yerleştirme	30
2.2.1.1.3. İzleme	32
2.2.2. Özel gereksinimli çocuk ailesine sunulan hizmetler	32
2.2.2.2. Aile bilgilendirmesi/eğitimi ve rehberliği.....	32
2.2.3. Eğitim kurumlarına ve öğretmenlere sunulan hizmetler	33
2.3. Rehberlik Araştırma Merkezlerinin Kuruluşu ve Özel Eğitim Alanındaki Rolü	33
2.4. Uluslararası Alanda Eğitsel Tanılama, Değerlendirme ve İzleme Çalışmaları	37
2.4.1. Avrupa Birliği'nde eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci	37
2.4.2. Avustralya'da eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci	38
2.4.3. ABD'de eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci.....	41
2.4.4. İngiltere'de eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci.....	43
2.4.5. Japonya'da eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci.....	44
2.4.6. Çin'de eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci	46
2.5. Problem Durumu	46
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Araştırma Ortamının Belirlenmesi ve Araştırma İzni Alma Süreci	50
3.2.1. Araştırma ortamları ve özellikleri.....	54
3.2.1.1. Odak RAM 1	54
3.2.1.1.1. Odak RAM 1 ve fiziksel özellikleri.....	54
3.2.1.2. Odak RAM 2 ve fiziksel özellikleri	61
3.2.1.3. Odak RAM 3	61
3.2.1.3.1. Odak RAM 3 ve fiziksel özellikleri.....	61
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	66
3.3.1. İşitme kayıplı çocuklar ve ebeveynleri	66
3.3.1.1. İşitme kayıplı çocuk ebeveynleri ile görüşme randevusu alma ve görüşme ortamlarının oluşturulması süreci	66
3.3.2. Odak RAM 1 ve Odak RAM 3 personeli	70
3.3.3. Araştırmacı ve inandırıcılık komitesi üyeleri.....	72

3.3.3.1. Araştırmacı.....	72
3.3.3.1.1. Araştırmacının rolü.....	74
3.3.3.2. İnanđırıcılık komitesi üyeleri.....	76
3.4. Veri Toplama Araçları	77
3.4.1. Araştırmacı günlüğü.....	78
3.4.2. Gözlem.....	79
3.4.2.1. Gözlemlerin analize hazırlığı.....	81
3.4.3. Görüşmeler	82
3.4.3.1. Yapılandırılmamış görüşmeler.....	83
3.4.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşmeler	84
3.4.3.2.1. Görüşmelerin analize hazırlığı.....	86
3.4.4. Süreç ürünleri (artifacts).....	87
3.4.5. Belgeler.....	87
3.5. Verilerin Analizi	88
3.6. İnanđırıcılık Çalışmaları	90
3.7. Araştırma Etiği.....	92
4. BULGULAR ve YORUM	94
4.1. Odak RAM 1 Kurumsal Özellikleri	94
4.1.1. Kuruluş yılı, vizyonu ve misyonu.....	94
4.1.2. Personel bilgisi.....	94
4.1.2.1. Kurum müdürü.....	94
4.1.2.2. Özel eğitim hizmetleri bölümü personeli	96
4.1.2.3. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü personeli ..	97
4.1.3. Odak RAM 1'in işleyişi.....	97
4.1.3.1. Odak RAM 1 haftalık idari toplantı.....	99
4.1.3.2. Odak RAM 1 özel eğitim değerlendirme kurulu.....	101
4.1.3.2.1. Okuldan yönlendirilen öğrenci dosyası örneği	103
4.1.3.2.2. Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci dosyası örneği.....	105
4.1.3.2.3. Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrenci dosyası örneği.....	105
4.1.3.3. Odak RAM 1 özel eğitim değerlendirme kurulu sonrası yerleştirme süreci.....	106

4.1.4. Odak RAM 1'in yıllık çalışma takvimi ve projeleri.....	107
4.1.4.1. Modüler panolar projesi.....	109
4.1.4.2. Yeni RAM Modeli.....	109
4.1.4.3. RAM Akademi.....	110
4.1.4.4. Genişletilmiş RAM.....	111
4.1.4.5. Odak RAM 1 TV.....	112
4.1.4.6. Fizyoterapi Hizmeti.....	112
4.1.5. Odak RAM 1'in 2020-2022 yılı içerisinde planladığı faaliyetler	112
4.1.5.1. Özel eğitim rehabilitasyon danışmanlığı projesi	113
4.1.6. Odak RAM 1'in sunduğu hizmetler	114
4.1.6.1. Öğrencinin eğitsel tanılanması ve değerlendirilmesi.....	115
4.1.6.1.1. İşitme kayıplı çocuğun eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumu	115
4.1.6.1.2. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumları hakkında personelin verdiği bilgiler oturumda kullandıkları testler hakkındaki bilgiler	123
4.1.6.2. Odak RAM 1'in sunduğu yerleştirme hizmeti.....	125
4.1.6.3. Odak RAM 1'in sunduğu izleme hizmeti.....	126
4.1.6.4. Odak RAM 1'in sunduğu tarama hizmeti	127
4.1.6.5. Odak RAM 1 PDR bölümünün sunduğu hizmetler	128
4.1.7. Odak RAM 1'in sunduğu hizmetlerde karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler	131
4.1.7.1. Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorluklar. 131	
4.1.7.1.1. RAM'ın MEB teşkilat sistemindeki konumu ve yapısından kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri	131
4.1.7.1.2. RAM personelinin karşılaştığı zorluklar ve çözüm önerileri	135
4.1.7.1.3. İşitme kayıplı çocuk ve ailesinin eğitime başlama ve devam etme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sunulan çözüm önerileri.....	140
4.1.7.1.4. Yerleştirme ve çocuğun takibinde karşılaşılan sorunlar	144

4.1.7.1.5. İzleme hizmetinde karşılaşılan sorunlar.....	147
4.1.7.1.6. ÖERM ile ilgili belirtilen sorunlar.....	150
4.1.7.1.7. Erken çocukluk dönemindekilere ilişkin bahsettikleri sorunlar.....	151
4.1.7.2. Odak RAM 1'e özgü sorunlar	155
4.1.7.2.1. Odak RAM 1'in hizmet sunduğu bölgelere özgü sorunlar	155
4.1.7.2.2. Odak RAM 1 personelinin aileden kaynakladığını belirttiği sorunlar	158
4.2. Odak RAM 2 Hakkında Edinilen Bilgiler	162
4.2.1. Odak RAM 2'de ailelerin gözünden eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu	162
4.2.2. Odak RAM 2'de ailelerin aldığı hizmetler	164
4.2.3. Ailelerin Odak RAM 2'den beklentileri.....	164
4.3. ODAK RAM3 Kurumsal Özellikleri.....	165
4.3.1. Kuruluş yılı, vizyonu ve misyonu.....	166
4.3.2. Personel bilgisi.....	166
4.3.2.1. Kurum müdürü	166
4.3.2.2. Özel eğitim hizmetleri bölümü personeli	166
4.3.2.3. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü personeli	167
4.3.3. Odak RAM 3'ün sunduğu hizmetler	167
4.3.3.1. Özel eğitim bölümünün sunduğu hizmetler	167
4.3.3.1.1. Eğitsel tanılama ve değerlendirme.....	168
4.3.3.1.2. Özel eğitim tanı ve değerlendirme kurulu ve yerleştirme süreci	170
4.3.3.1.3. İzleme hizmeti.....	171
4.3.3.1.4. Tarama hizmeti.....	172
4.3.3.2. Psikolojik danışma ve rehberlik bölümünün sunduğu hizmetler.....	172
4.3.4. Odak RAM 3'ün işleyişi ve çalışma takvimi.....	172
4.3.5. Odak RAM 3'ün sunduğu hizmetlerde karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler	173
4.3.5.1. Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorluklar .	173

4.3.5.1.1. MEB'e bağlı okullarda öğretmen eksikliğine bağlı olarak yaşanan sorunlar.....	173
4.3.5.1.2. ÇÖZGER'in sınırlı bir değerlendirme ile oluşturulması sorunu.....	173
4.3.5.1.3. Yasal dayanakların uygulamaya yansımada karşılaşılan zorluklar.....	174
4.3.5.2. Odak RAM 3'e özgü sorunlar	175
4.3.5.2.1. Odak RAM 3'ün sorumlu olduğu bölgenin fazlalığı.....	175
4.3.5.2.2. Odak RAM 3'ün fiziksel durumunun yetersizliği....	175
4.3.5.2.3. Hizmet sundukları bölgelerdeki okulların sınırlı sayıda olması.....	176
4.3.5.2.4. Anaokullarının ücret talep etmesi.....	177
4.3.6. Türkiye Genelinde Karşılaşılan Sorunlar ve Sunulan Öneriler	178
4.3.6.1. RAM personelinin karşılaştığı zorluklar ve sundukları çözüm önerileri.....	178
4.3.6.1.1. RAM personelinin yetki sorumluluk uyumsuzluğı... 178	
4.3.6.1.2. RAM personelinin atanma koşulları ve niteliği	181
4.3.6.2. RAM'da eğitsel tanı ve değerlendirmede karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri	188
4.3.6.3. Ailelere göre işitme kayıplı çocukların eğitime başlama ve devam etme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve sunulan çözüm önerileri.....	191
4.3.6.3.1. Tıbbi tanılama süreci.....	192
4.3.6.3.2. Her yaş grubu için yeterli düzeyde nitelikli eğitim kurumu ve nitelikli öğretmen ihtiyacı.....	194
4.3.6.3.3. ÖERM'de verilen eğitime dair duyulan endişe	199
4.3.6.4. Pandemide işitme kayıplı çocukların eğitiminde oluşan aksaklıklar.....	200
4.4. Türkiye Genelinde RAM'ların MEB teşkilatlanmasındaki konumuna ilişkin sorunlar ve sunulan öneriler	201
5. TARTIşMA	208

5.1. Odak RAM'ların Sunduğu Hizmetleri Etkileyen Özelliklerinin Karşılaştırılması	208
5.1.1. Odak RAM'ların fiziksel özelliklerinin karşılaştırılması.....	208
5.1.2. Odak RAM'ların personel sayısı ve niteliğinin karşılaştırılması	209
5.1.2.1. RAM'da çalışan ve RAM'a atanacak personel niteliğine ilişkin sunulan önerilerin karşılaştırılması.....	210
5.2. Odak RAM'ların İşitme Kayıplı Çocuk ve Ailesine Sunduğu Hizmetlerde Karşılaştığı Zorluklar	216
5.2.1. Odak RAM'ların kendisine ve hizmet ettikleri bölgeye özgü zorluklarının birbirleriyle karşılaştırılması.....	217
5.2.2. Odak RAM'ların Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorlukları ve karşılaştırılması.....	218
5.3. RAM'ın MEB Teşkilatlanmasındaki Konumu ve İşitme Kayıplı Çocukların Eğitime Erişme Sürecindeki Rolü	220
5.4. Araştırmacının Karşılaştığı Zorluklar ve Sunduğu Çözüm Önerileri.....	226
5.4.1. Araştırma ortamına girişte karşılaşılan zorluklar ve sunulan önerilerin tartışılması.....	226
5.4.2. Ailelerle veri toplama sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sunulan önerilerin tartışılması	228
5.5. Sonuç	229
5.6. Öneriler	232
5.6.1. Araştırmalara yönelik öneriler	232
5.6.2. Uygulamalara yönelik öneriler	234
KAYNAKÇA.....	236
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Rehberlik ve araştırma merkezlerinin bölümü ve sorumlulukları	28
Tablo 2.1. Dünyada özel gereksinimli çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci	40
Tablo 3.1. İşitme kayıplı çocukların demografik özellikleri.....	69
Tablo 3.2. İşitme kayıplı çocukların ailelerine ilişkin demografik bilgiler.....	70
Tablo 3.3. Odak RAM 1’de çalışanlara ilişkin demografik bilgiler	71
Tablo 3.4. Odak RAM 3’te çalışanlara ilişkin demografik bilgiler	72
Tablo 3.5. Her bir araştırma sorusunu yanıtlamaya yönelik kullanılan veri toplama araçları.....	78
Tablo 3.6. Gözlemlere ilişkin bilgiler	81
Tablo 3.7. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler.....	85
Tablo 4.1. Odak RAM 1’in veri toplanılan dönemde özel eğitim bölümünün haftalık çalışma takvimi	98
Tablo 4.2. Odak RAM 1’de yapılan bir haftalık idari değerlendirme toplantısı içeriği	99
Tablo 4.3. Odak RAM 1’de RAM akademi kapsamında yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan yararlananlar	110

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. İşitme kayıplı çocuklar için erken müdahale programları bileşenleri	18
Şekil 1.2. RAM’da alınan resmi tedbir kararları	31
Şekil 1.3. İşitme kayıplı çocuğun eğitime erişmesi süreci	37
Şekil 3.1. Karşılıklı etkileşimle veri toplanan görüşmenin boyutları	82
Şekil 4.1. Odak RAM 1’in 2018-2019 eğitim öğretim yılında sunduğu hizmetler ve düzenlediği faaliyetler	108
Şekil 4.2. MEB teşkilatı içerisinde RAM’in konumu	202

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Odak RAM 1 binası ve çevre düzeni (02.11.2020).....	55
Görsel 3.2. Odak RAM 1 zemin kat planı (02.11.2020)	56
Görsel 3.3. Odak RAM 1 birinci kat planı (02.11.2020)	58
Görsel 3.4. Odak RAM 1 eğitsel tanı ve değerlendirme odası ve içinde bulunan materyaller	58
Görsel 3.5. Odak RAM 1 çeşitli amaçlarla kullanılabilen eğitsel tanı ve değerlendirme odası	59
Görsel 3.6. Odak RAM 1 ikinci kat planı	59
Görsel 3.7. Odak RAM 1 üçüncü kat planı	60
Görsel 3.8. Odak RAM 1 dördüncü kat planı	61
Görsel 3.9. Odak RAM 3 binası ve çevre düzeni (30.11.2020)	63
Görsel 3.10. Odak RAM 3 zemin kat planı.....	63
Görsel 3.11. Odak RAM 3 eğitsel tanı ve değerlendirme odası ve içinde bulunan materyaller	64
Görsel 3.12. Odak RAM 3 diğer eğitsel tanı ve değerlendirme odası	64
Görsel 3.13. Odak RAM 3 birinci kat planı	65
Görsel 3.14. Odak RAM 3 ikinci kat planı	65
Görsel 4.1. Eğitsel değerlendirme ve tanılama defterinin boş bir sayfası.....	102
Görsel 4.2. MEBBİS-RAM modülü giriş ekranı	103
Görsel 4.3. Odak RAM 1'in yıllara göre eğitsel tanı ve değerlendirme amaçlı inceleme sayıları	107
Görsel 4.4. Odak RAM 1'in hazırladığı modüler panolardan örnekler	109
Görsel 4.5. Yeni RAM Modeli'ne göre bölümler ve içerisinde yer alan birimler	110
Görsel 4.6. Genişletilmiş RAM modeli temsili ve üretilen içeriklerin kapsamı	112
Görsel 4.7. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda özel eğitim öğretmeni, işitme kayıplı çocuk ve annesi	116
Görsel 4.8. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda doldurulan performans belirleme formu bölümü	117
Görsel 4.9. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda doldurulan performans belirleme formu bölümü	119
Görsel 4.10. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda marakası tutan öğretmen	119
Görsel 4.11. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda doldurulan performans belirleme formu bölümü	120

KISALTMALAR DİZİNİ

- AB : Avrupa Birliği
- ASEPA : The Australian Special Education Principals' Association (Avustralya Özel Eğitim İlkeleri Birliği)
- ASİS : Anadolu-SAK Zekâ Testi
- AAP : American Academy of Pediatrics (Amerikan Akademi Pediatri)
- BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
- ÇÖZGER : Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu
- DENVER : DENVER Gelişimsel Tarama Envanteri
- EHC : Education, Health and Care (Eğitim, Sağlık ve Bakım)
- EROT : Erken Okuryazarlık Testi
- HIT : Hızlı İsimlendirme Testi
- İÇEM : İşitme Engelliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
- IDEA : Individuals with Disabilities Education Act (Yetersizliği olan Bireyler Eğitimi Yasası)
- JCIH : The Joint Committee on Infant Hearing (Yenidoğan İşitmenin Tanılanması ve Değerlendirilmesi Komitesi)
- LEITER : Leiter Uluslararası Performans Ölçeği
- OSEP : The U.S. Office of Special Education Programs (ABD Özel Eğitim Programları Ofisi)
- PDR : Psikolojik Danışma ve Rehberlik
- RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- TÜAD : Türkiye Araştırmacılar Derneği

GİRİŞ

1.1. Sorun

Sinirbilim, moleküler biyoloji, davranış ve sosyal bilimlerdeki bilgi birikiminin artması, gelişim ve öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamıştır. Çocuk gelişimi ile ilgili çalışan araştırmacılar ve eğitimciler, özellikle erken dönemdeki deneyimlerin ve çocuğun içinde bulunduğu çevresinin (ör. ailesi, şehrin imkanları, eğitim kurumunun yapısı) beyin gelişimine katkı sağladığı bilgisiyle (Fox, Levitt ve Nelson, 2010), eğitim felsefelerini, programlarını ve uygulamalarını şekillendirmişlerdir. Anne karnında başlayan ve hızı belirli dönemlerde değişerek yaşam boyu devam eden beyin gelişimi, genetik özelliklerin yanı sıra çevresel uyarılarla da şekillenmektedir. Bu şekillenme, beyin plastisitesi yani beynin esneklik özelliği ile açıklanmaktadır. Özellikle 0-3 yaş arası, beyin plastisitesinin en yüksek olduğu dönem olduğu için çocukların yaşamında bu dönem kritik bir öneme sahiptir. Kritik dönemde sinir sistemi, çevresel uyarıları alıp, bu uyanlara ilişkin sinir hücrelerinde değişiklik yapmada daha fazla rol oynamaktadır (Berk, 2008; Santrock, 2010). Buna dayanarak, doğuştan işitme kayıplı çocukların kritik dönemi kaçırmadan, mümkünse en erken dönemde anne karnından itibaren çeşitli ölçülerde mahrum kaldığı işitsel uyarılara erişmesi gerekmektedir (Cole ve Flexer, 2020). Ancak işitme kayıplı çocuğun sadece işitsel uyarılara erişmesi onun dil ve iletişim becerilerini geliştirmesi için yeterli değildir. Çocuğun, kritik dönemi kaçırmadan, işitmeye yardımcı teknolojiler ile işitsel uyarılarla uyarılması ve konuşma diline ait kuralları öğrenmesi için de çevresindekilerle doğal gelişen nitelikli etkileşimlerde bulunması gerekmektedir (Clark, 2007; Turan, 2010). Çocuğun, en yakınındakilerle, çevresiyle nitelikli etkileşim kurması, konuşma dilini geliştirmesi ve doğal gelişen iletişim fırsatlarından yararlanması, bu dönemde ailesiyle devam edeceği aile merkezli aile eğitimlerinden aldığı fayda ile ilişkilidir (Clark, 2007).

Yaşamın ilk yıllarında çocuğa ve ailesine sunulan eğitim hem erken müdahale hem de okul öncesi özel eğitimi kapsamaktadır (Odom ve Wolery, 2003). 0-3 yaş aralığındaki çocukları kapsayan hizmetler, erken müdahale hizmetleridir. Okul öncesi dönemdeki özel eğitim hizmetlerinden faydalanacak çocukların yaş aralığı ülkelere göre değişmekle birlikte, sekiz yaşa kadar uzanmaktadır (ör. Odom vd., 2003; Soriano, 2005). Türkiye’de 0-3 yaş arasında özel gereksinimli veya risk altında bulunan çocuklar ve ailesine sunulan hizmetler, erken müdahale hizmetleri/erken özel eğitim, 4-6 yaş arasındaki çocuk ve ailelerine sunulan hizmetler, okul öncesi özel eğitim kapsamında sunulmaktadır (Birkan,

2002; Gül ve Diken, 2009). Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'ne göre (2018) çocuğun gelişimi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan *tek hekim sağlık raporu ve özel eğitim değerlendirme kurul kararı* ile altı buçuk yaşa kadar (78 aylık) okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetleri uzatılmaktadır.

Doğuştan işitme kayıplı çocuklara erken müdahale, en erken dönemde tanılanma, işitmeye yardımcı teknolojiyi edinme ve aile merkezli bir aile eğitim programında eğitime başlamaktır (The Joint Committee on Infant Hearing [JCIH], 2019). Doğuştan işitme kayıplı çocuklara erken müdahale, aynı ilkeler ve amaçla ülkelerin eğitim ve bakım sistemine göre farklı kurumlarda uygulanmaktadır. Örneğin; ABD'de Boys Town Ulusal Eve Dayalı Erken Müdahale Merkezi'nde¹ bir hastanenin çatısı altında sunulan hizmetler, Hollanda'da herhangi bir sebeple dil ve iletişim becerileri açısından desteğe ihtiyaç duyan tüm küçük çocuklar, Auris veya Kentalis isimli devlet destekli eğitim kurumlarında², Japonya'da ise işitme kayıplı çocuklara özgü devlet destekli açılan işitme kayıplı çocuk enstitülerinde sunulmaktadır (Tokumitsu ve Uchiyama, 2004). Bu kurumlarda işitme kayıplı çocukların erken müdahale sürecinde uygulanan tüm bölümler bulunmaktadır: tarama ve tanı birimi ile aile eğitimi birimi (Tokumitsu ve Uchiyama, 2004; Yoshinaga-Itano, 2004).

Türkiye'de uluslararası kuruluşların belirlediği erken müdahale ilkeleri benimsenmiş ve işitme kayıplı çocukların doğumu takiben en kısa süre içerisinde tanılanmasına olanak sağlayan Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı (UYİTP) 2005 yılında tüm illeri kapsayacak şekilde yaygınlaştırmıştır (Kemaloğlu, 2015). Türkiye'de bebeklerin işitme duyusu açısından ilk kez değerlendirilmesi ve daha sonra riskli bebeklerin tanılanması sağlık kurumlarında gerçekleştirilmektedir (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019). Tanılanan işitme kayıplı çocuklar, işitmeye yardımcı teknolojilerini hastane dışında farklı bir kurumdan almaktadırlar. Bu süreçte odyolojik takibi devam edip koklear implant adayı olan çocuklar, implant ameliyatlarını ve ameliyat sonrası takip sürecini ileri tanı merkezi olan bir sağlık kurumunda gerçekleştirmektedirler (Küpeli, 2020). Erken müdahale kapsamında, işitme kayıplı çocuklar, sağlık kurumlarında tanılandıktan ve işitmeye yardımcı teknolojisini edindikten sonra, eğitime başlamak için ayrıca Millî Eğitim

¹ <https://www.boystownhospital.org/services/center-for-childhood-deafness-language-learning/early-intervention-program>

² <https://amsterdam-mamas.nl/articles/special-needs-education-support-netherlands>

Bakanlığı'na (MEB) bağı olan Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) başvurmak zorundadır (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliğı, 2018). RAM'da verilen özel eğitim değerlendirme kurul kararı tavsiyesi ile 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuk ve ailesi aile eğitimlerine başlayabilmektedir. Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliğı'nin (2018) 11. maddesine göre, 36 ayı tamamlayan özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Dolayısıyla Türkiye'de 0-3 yaş arasındaki çocuklar, tamamen ücretsiz biçimde haftada iki eğitim saati (40 dakika) olarak, sadece özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim kapsamında aile eğitimi hizmeti alabilmektedirler (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliğı, 2018). 36. ayını tamamlayan özel gereksinimli çocuklar, anaokullarına veya anasınıflarına kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla tam zamanlı eğitim almaya devam ederken, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki eğitim saati destek almaya devam edebilmektedir.

Türkiye'de işitme kayıplı çocuk ve ailesi, birçok ülkeden farklı olarak (ör. ABD, Japonya, İngiltere) erken müdahale sürecinde birden fazla kurumda tanı almaya, farklı kurumlardaki uzmanlara ulaşmaya ve bu kurumlardan resmi rapor edinmeye gereksinim duymaktadır. UYİTP kapsamında, mümkün olduğunca en erken zaman diliminde işitme kaybının saptanması, işitme cihazının alınıp alınmadığının takibinin yapılması, üç aylık aralarla odyolojik takibin yapılması Sağlık Bakanlığı'na bağı kurumlarda yürütülmektedir (Kemaloğlu, 2015). Tarama, tanı, cihazlanma basamakların sonra, işitme kaybının çocuğı doğrudan ya da dolaylı yoldan olumsuz etkilenmesini önlemek için aile eğitim programına uygunluğunun belirlenmesi ve eğitime erişmesi MEB'in sorumluluğundadır.

Dolayısıyla, işitme kayıplı çocuk ve aileleri erken müdahale hizmetlerinden faydalanmak için birden fazla kuruma art arda başvurmak durumunda kalmaktadır. Oysa, yenidoğan işitme tarama programlarının yaygınlaştırılmasındaki amaç, işitme kayıplı çocuğun bir an önce kendisine en uygun eğitime başlamasıdır (Kemaloğlu, 2015). Eğitime başlayana kadar birden fazla kuruma başvurmak, farklı personelden farklı raporlar almak, çocuk ve ailesinin eğitime başlamasını geciktirebilmektedir (Turan ve Baş, 2019; Öztürk-Ertem, 2005). Bu süreçte tıbbi tanı tanıdan sonra eğitim kurumlarına yönlendirme sürecinde anahtar rolü Türkiye'de RAM üstlenmektedir (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi, 2020).

RAM, özel eğitim ve psikolojik danışma hizmetlerinin birlikte yürütüldüğü hizmetler ile bu hizmetleri veren diğere eğitim kurumları ile iş birliğı yapan merkezlerdir

(Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi, 2020). Özel gereksinimli çocukların eğitsel tanı ve değerlendirilmesi, uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, izlenmesi ve ailelerine bilgilendirilmenin yapıldığı merkez, Türkiye'ye özgü kurum olan RAM'ın sorumluluğundadır. Ancak, RAM'da özel gereksinimli çocukların eğitsel tanı ve değerlendirme, yerleştirme ve gelişiminin takibi sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı bilinmektedir (Akbiyık, 2022; Aktaş, 2022; Bozkurt, 2009; Çağlayan, 2022; Çakmak, 2017; Çayır, 2021; Çolak, 2022; Göncü, 2019; Gören, 2010; Kaplan-Şahin, 2016; Kocaoğlu, 2022; Küçükgöz, 2020; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yalçın, 2021; Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yurtsever, 2013; Yürekli ve Şafak, 2022). RAM'da işitme kayıplı çocukların farklı yaş ve gelişim dönemlerine özgü değerlendirme araçlarının olmaması, bu özellikteki çocukların eğitsel tanı ve değerlendirme sürecinin yönetmeliklerde yeterince detaylı ve net ifade edilmemiş olması ile her RAM'da işitme engelliler öğretmeninin bulunmaması, RAM'da işitme kayıplı çocuklarla ilgili karşılaşılan en önemli sorunlardır (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022).

İşitme kayıplı doğan çocuk oranı % 0,1-2 arasında değişmektedir (Sato vd., 2020). Yenidoğan işitme tarama programı ile her ne kadar bu çocuklar objektif testlerle, yorum gerektirmeksizin tanınıp, tıbbi tanı alsalar da sonraki süreçte çocuk ve ebeveynlerin ihtiyaçları çeşitli değişkenlere göre farklılaşabilmektedir (Kılıç, 2020). Örneğin, işitme kaybının türü, derecesi, kullanılan işitmeye yardımcı teknolojinin türü, ek yetersizlik olması bu değişkenlerden bazılarıdır. Türkiye'de işitme kayıplı çocuk ailelerine, çocuklarının gelişimi ve yasal hakları ile ilgili bilgileri aileye aktaran kurumlardan biri RAM'dır (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi, 2020). Özellikle tıbbi tanı alınan kurumlarda aileye yeterli ve doyurucu bilgi verilmekte zorlanıldığı durumlarda (Baş, Turan ve Uzuner, 2019; Şipal ve Bayhan, 2010) aile, ihtiyacı olan bilgileri tıbbi tanıdan hemen sonra başvurdukları kurum olan RAM'dan alabilmelidir. RAM, eğitsel tanı değerlendirme, yönlendirme ve yerleştirme ile birlikte aileye de hizmet vermekle sorumlu bir kurum olarak Türkiye'de faaliyetlerini sürdüren önemli bir kurumdur. Dolayısıyla, işitme kayıplı küçük çocukların ailesiyle birlikte eğitime başlayabilmesi, eğitimini sürdürmesi ve ailesinin desteklenmesi için RAM, lokomotifin önemli bir tekerliğidir. 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocukların Türkiye'de aile eğitimine başlama yaş ortalaması hakkında alanyazında geniş kapsamlı veri bulunmasa da üç aydan önce tanılanabilen işitme kayıplı çocukların da eğitime altı aydan daha geç başlayabildiği

(Turan ve Baş, 2019), bazı ileri tanı merkezlerinde sistemli takiple çocukların ancak altı aylıkken eğitime başladığı (Şahlı, 2018; Vehapoğlu-Türkmen vd., 2013) tanılama ile eğitime başlama tarihleri arasında neredeyse en az yedi ay bulunduğu rapor edilmiştir (Turan ve Baş, 2019). Oysa, işitme kayıplı çocuğun konuşma dilini edinmesi ve iletişim becerilerini geliştirmesi için kritik dönemi kaçırmadan kendisine uygun eğitim programına başlaması gerekmektedir (Cole ve Flexer, 2020). Tanılama ile eğitime başlama arasında neredeyse altı-yedi ay gibi ciddi bir zaman kaybı bulunmakta ve bu zaman kaybını azaltmak için eğitime başlamayı geciktiren unsurların en aza indirilmesi gerekmektedir. Bu unsurlardan diğerlerine göre daha kısa sürede çözülebilecek olan, ailenin erken tanı ve eğitimin önemi hakkında bilgilendirilmesiyle en uygun eğitim ortamına vakit kaybetmeden yönlendirilmesidir (Diken vd., 2012). Nitekim, Türkiye’de sağlık kurumlarının yoğunluğu, yetişmiş nitelikli personel sayısının azlığı, sağlık personelinin işitme kayıplı küçük çocukların aile eğitimi hakkında yeterli derecede bilgili olmaması gibi nedenlerle (Baş, Turan ve Uzuner, 2019; Vehapoğlu-Türkmen vd., 2013) aileler eğitim alabilecekleri uygun kurumlara etkili biçimde yönlendirilememektedir (Diken vd., 2012). Bu durumda işitme kayıplı çocuk ailesine erken dönemde eğitimin önemi hakkında bilgi verilmesi ve uygun eğitim ortamlarına vakit kaybetmeden yerleştirilmesinde anahtar rol, RAM’ındır. Ancak, işitme kayıplı çocuk ve ailesinin erken döneme eğitime erişmesinde böylesi görevi ve sorumluluğu olan RAM’ın sürece katkısı, rolü ve işlevi hakkındaki bilgimiz oldukça sınırlıdır. Alanyazında, işitme kayıplı küçük çocuk ve ailesine RAM’da sunulan hizmetlerin birçok paydaşla bütüncül bakış açısıyla incelendiği araştırmaya da rastlanılmamıştır. Bu nedenle, RAM’larda işitme kayıplı küçük çocuklara ve ailesine sunulan tüm hizmetlerin incelendiği bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırmada, RAM’da işitme kayıplı küçük çocuk ve ailesine sunulan hizmetlerle birlikte, süreçte karşılaşılan problemlerin ortaya çıkarılması ve bu problemlerin en aza indirilmesine yönelik sunulan önerilerin detaylı ve bütüncül olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Karşılaşırmalı çoklu durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Odak RAM 1’de;
 - a. Sunulan hizmetler nelerdir?

- b. İK çocuğun eğitime başlaması, devam etmesi için hangi çalışmalar yapılmaktadır?
 - c. Hizmetleri sunarken karşılaşılan zorluklar, gereksinimler ve öneriler nelerdir?
 - d. Sunulan hizmetler, karşılaşılan zorluklar ve gereksinimler diğer odak RAM'larla hangi yönlerden benzemekte veya farklılaşmaktadır?
- 2- Odak RAM 2'de;
- a. Sunulan hizmetler nelerdir?
 - b. İK çocuğun eğitime başlaması, devam etmesi için hangi çalışmalar yapılmaktadır?
 - c. Hizmetleri sunarken karşılaşılan zorluklar, gereksinimler ve öneriler nelerdir?
 - d. Sunulan hizmetler, karşılaşılan zorluklar ve gereksinimler diğer odak RAM'larla hangi yönlerden benzemekte veya farklılaşmaktadır?
- 3- Odak RAM 3'te;
- a. Sunulan hizmetler nelerdir?
 - b. İK çocuğun eğitime başlaması, devam etmesi için hangi çalışmalar yapılmaktadır?
 - c. Hizmetleri sunarken karşılaşılan zorluklar, gereksinimler ve öneriler nelerdir?
 - d. Sunulan hizmetler, karşılaşılan zorluklar ve gereksinimler diğer odak RAM'larla hangi yönlerden benzemekte veya farklılaşmaktadır?
- 4- Araştırmacının;
- a. Araştırma sürecinde karşılaştığı zorluklar nelerdir?
 - b. Araştırma sürecinde zorlukların üstesinden gelme gayretleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Gereksinimi

Özel gereksinimli çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmesi, farklı ülkelerde genellikle 0-3 yaş arasında erken müdahale programlarında, üç yaşından sonra özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıftaki öğretmeni ve okulu tarafından yapıldığı belirtilmektedir (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [Avrupa Özel Gereksinimler ve Bütünleştirici Eğitim Temsilciği], 2018; Vuran ve Yücesoy, 2003). Bu sürece ilişkin uluslararası alanyazında ülkelere özgü farklı problemlerin olduğu

rapor edilmiştir. Problemleri en aza indirmek için özel gereksinimli bireylerin eğitime erişmesinin kolaylaştırılması, uygun ölçme araçlarıyla bütüncül yaklaşımla değerlendirilmesi ve ailelerin özel gereksinimli çocuklarının eğitim ve değerlendirilme süreçlerine aktif katılması önerilmiştir (Clausen May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015; Forbes, 2007; Koretz ve Barton, 2004).

Türkiye'ye de ise özel gereksinimli çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmesi, uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, izlenmesi Türkiye'ye özgü kurum olan RAM'ın sorumluluğundadır. Alanyazında RAM'ın özel eğitim alanındaki rolü, organizasyonu ve işlevi kapsamında (Aslan ve Bal, 2014; Karasu, 2014), RAM'da rehberlik ve psikolojik danışma bölümlerinin işlevselliği hakkında (Nazlı vd., 2021) RAM'da bir yetersizlik/engel grubunun tanılanma sürecine ilişkin (Aktaş, 2022; Bozkurt, 2009; Çağlayan, 2022; Çakmak, 2017; Çayır, 2021; Kaplan-Şahin, 2016; Yalçın, 2021; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yürekli ve Şafak, 2022), kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında eğitime yönlendirme sürecine ilişkin (Akbiyık, 2022; Yanık ve Gürgür, 2017) ve RAM'da çalışan/çalışmaya aday kişilerin görüşünü inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Göksoy ve Öksüz, 2019; Göncü, 2019; Maraklı, 2016; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Sola-Özgüç, 2019; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2003; Yurtsever, 2013).

Bu araştırmalar; RAM'ların öncelikle fiziksel düzenlemelere ihtiyaç duyduğu (Akbiyık, 2022; Aktaş, 2022; Nazlı vd., 2021; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yurtsever, 2013; Yürekli ve Şafak, 2022), okul öncesi dönemdeki çocukların sağlık kurumu tarafından RAM'lara yeterli ölçüde yönlendirilmediği (Bozkurt, 2009; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yılmaz ve Doğan, 2022), tıbbi raporların yeterince anlaşılır olmadığı (Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yurtsever, 2013), öğrencinin ihtiyacına uygun eğitsel tanı ve değerlendirme ekibinin oluşturulmakta zorlandığı (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yurtsever, 2013; Yürekli ve Şafak, 2022), erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişiminin değerlendirilmesinde RAM'ların yetersiz kalabildiği (Çelik, 2019; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yurtsever, 2013), RAM'larda yaygın olarak zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin eğitsel tanı ve değerlendirmesine yönelik ölçme araçları olduğu (Bozkurt, 2009; Yurtsever, 2013), eğitsel tanı ve değerlendirmeye yeterince süre ayrılmadığı ve kullanılan ölçme araçlarının yetersiz olduğu (Çelik, 2019; Maraklı, 2016; Vural, Özak ve Avcıoğlu, 2008; Yalçın, 2021; Yanık ve Gürgür, 2017; Yurtsever, 2013; Yürekli ve Şafak, 2022) ve ailenin eğitsel tanı ve

değerlendirme sürecine yeterince katılmadığı belirtilmektedir (Akbiyık, 2022; Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yurtsever, 2013).

Bu problemlerin azaltmasına yönelik ise; RAM’da eğitsel tanı ve değerlendirme ekibinin rol ve sorumlulukların netleşmesi, bu çalışanlara ihtiyaçları olduğu alanda (ör. işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesi, okul öncesi dönem çocukların değerlendirilmesi) hizmet içi mesleki gelişim eğitimlerinin düzenlenmesi, eğitsel tanı ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, eğitsel tanı ve değerlendirme ekibinin farklı disiplin alanlarında çalışanlardan oluşturulmasına dikkat edilmesi, RAM-özel özel eğitim merkezi-okul-uzman işbirliğinin artırılması, RAM’ın fiziksel alt yapısının tamamlanması (Akbiyık, 2022; Aktaş, 2022; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan 2022; Yurtsever, 2013) ve özellikle 0-6 yaş dönemindeki çocukların değerlendirilmesinin nasıl olacağına ilişkin yol haritalarının oluşturulması önerilmiştir (Çelik, 2019; Maraklı, 2016; Yurtsever, 2013).

Bunlarla birlikte yapılan araştırmalardan sadece ikisi, doğrudan işitme kayıplı çocukların RAM’daki deneyimlerine ilişkin bilgi içermektedir (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022). Bu araştırmalardan biri işitme kaybı olan ilkökul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme sürecini incelerken (Yanık ve Gürgür, 2017), diğer araştırma işitme kaybı olan tüm yaş grubundaki çocukların tanı, değerlendirme, izleme süreçlerini incelemiştir (Yılmaz ve Doğan, 2022). Her iki araştırmada araştırma verileri, Eskişehir merkezde bulunan iki farklı RAM’da çalışan öğretmenlerden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmaların yukarıda bahsedilen önerilere ek olarak doğrudan işitme kayıplı çocukların eğitsel tanı ve değerlendirilmesi sürecine yönelik sundukları öneriler şunlardır: a) işitme kayıplı çocukların farklı gelişim ve yaş dönemine ilişkin farklı değerlendirme formlarının oluşturulması, b) işitme kayıplı çocukların performansını belirlenmesinde kullanılan formdaki yönergelerin eğitsel tanı ve değerlendirme yapan RAM personeline kapsamlı biçimde açıklanması ve c) RAM personeline işitme kayıplı küçük çocukların özellikleri ve değerlendirilmesi hakkında bilgi verilmesidir.

Bunlarla birlikte, farklı yetersizlik gruplarındaki çocuk ve ailelerine RAM’da sunulan çeşitli hizmetleri inceleyen araştırmaların verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler (Akbiyık, 2022; Aktaş, 2022; Çağlayan, 2022; Çayır, 2021; Çolak, 2022; Eren, 2021; Nazlı vd., 2021; Yanık ve Gürgür, 2017; Yalçın, 2021; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yürekli ve Şafak, 2022) veya anketle (Gören, 2010; Nazlı vd., 2021; Yalçın, 2021)

elde edilmiştir. Bu araştırmaların da bir kısmında sadece özel gereksinimli çocuk aileleriyle (ör. Çayır, 2021; Eren, 2021), bir kısmında ise sadece RAM’da çalışan personelden (ör. Aktaş, 2022; ağlayan, 2022; Yalçın, 2021; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yürekli ve şafak, 2022) görüş alınmıştır. RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara hizmet sunma sürecindeki mesleki yeterlik algıları (Göncü, 2019), farklı yetersizlik grubundaki öğrenciler için RAM’da hazırlanan raporların özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki raporlarla uygunluğu (Yalçın, 2022) ilişkisel tarama deseniyle ölçek veya modüller kullanarak incelenmiştir. İşitme kayıplı çocukların RAM’daki süresini çeşitli açılardan inceleyen iki araştırmada da sadece personelin görüşleriyle veriler toplanmıştır (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022). Veri toplama teknikleri açısından araştırmalar değerlendirildiğinde, RAM’da özel gereksinimli çocuk grubunun herhangi birine sunulan hizmetlerde gözlem verisine rastlanılmamıştır. Ek olarak, RAM’da sunulan hizmetlerin hem aile hem personel bakış açısından bağlama özgü gözlem veriyle desteklendiği bütüncül bakışla değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanılamamıştır.

Tüm araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, özel gereksinimli çocuk grubundan olan işitme kayıplı çocukların Türkiye’de tıbbi tanının ardından eğitime erişme durumlarının, eğitsel tanı değerlendirme, en uygun eğitim ortamına yerleştirme ve izleme çalışmalarının bütüncül olarak incelenmesine ihtiyaç duyulduğu görölmektedir. Hem personel hem de ailelerin görüşleriyle, işitme kayıplı küçük çocuğun eğitime erişmesine engel olan durumların belirlenmesi, eğitsel tanı ve değerlendirme oturumlarının incelenmesi, yerleştirme ve izleme çalışmalarının niteliğinin sorgulanmasının alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünölmüştür.

1.4. Araştırmanın Önemi

Uluslararası alanyazında, özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler ve bu hizmeti sunan yönetimsel yapılar, ölkeye ve ölkenin farklı bölgelerine göre değişebilmektedir (Bradley ve Danielson, 2004; Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campbell, 2015; Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010; Forbes, 2007; Jinzhong, 2004; Tokumitsu ve Uchiyama, 2004). Genellikle, özel gereksinimli çocuklarda olduğu gibi, işitme kayıplı çocukların eğitsel tanı değerlendirme sürecinde ailelerinin bilgilendirilmesi, erken müdahale programlarındaki uzmandan, sonrasında ise çocuğun yerleştirildiği sınıfın eğitimcisi tarafından verilmektedir. Türkiye’de ise 0-3 yaş arasında

eğitim zorunlu değildir. Bununla birlikte, işitme kayıplı çocuk grubuna hizmet sunan devlet destekli, ücretsiz ve tam zamanlı erken müdahale programları da bulunmamaktadır (Baş, Turan ve Uzuner, 2019). Bu sebeple ortalama on aylıkken tanılanan işitme kayıplı çocuklar (Turan ve Baş, 2019), tıbbi tanının ardından eğitime daha geç erişebilmektedir. Konuyla ilgili yürütölen ulusal araştırmaların verileri de genellikle, sürecin belirli bir boyutu hakkında, belirli bir özel gereksinimli grup için, belirli grup paydaşlardan görüşler alma yoluyla toplanmıştır (ör. Aktaş, 2022; ayır, 2021; elik, 2019; Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yurtsever, 2013). Üstelik odağı sadece işitme kayıplı çocuklar olan sadece iki araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda da veriler, aynı RAM'lerden edinilmiş ve sadece RAM personeliyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022). Her ne kadar bu veriler, alanyazına önemli katkılar sağlasa da işitme kayıplı çocuk ve ailelerin RAM deneyimleri hakkında geniş yelpazede bilgi verememektedir (Kılıç, 2020). Özetle, RAM'da işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetlerin görüşmelerle birlikte gözlem verileriyle de desteklenmesiyle süreçte karşılaşılan problemler olduğu kadar, iyi işleyen yönlerin de ortaya çıkarılması, alanyazına sunulacak önemli bir katkı olacaktır. Aynı zamanda, bu araştırma sonucunda bütöncöl bakışla elde edilen bulguların, işitme kayıplı küçük çocuk ve ailesine RAM'da sunulan hizmetlerin kalitesini artıracak müdahale ve eylem araştırmalarına zemin hazırlayacağı da düşünölmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de işitme kayıplı çocukların eğitime erişme sürecinde yaşadığı aksamaların nasıl, neden ve hangi yapıdan kaynaklandığı hakkında bütöncöl bakışla bilgi sunan araştırma yoksunluğu mevcuttur. Bu araştırmada, işitme kayıplı çocukların eğitime erişmesinde önemli rolö olan RAM'ın detaylı biçimde incelenmesiyle sürecin anlaşılabilirliğinin artırılmasına katkı sunulduğu, sürecin daha işlevsel ilerlemesi için kapsamlı bir yol haritası oluşturmaya zemin hazırladığı düşünölmüştür.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma nitel yöntemle desenlenen bir araştırmadır. Nicel yöntemle desenlenen araştırmalardan farklı olarak değişkenler daha karmaşık ve iç içe geçmiştir. Dolayısıyla değişkenler arasındaki ilişkileri kesin sınırlarla birbirinden ayırmak ve ölçmek kolay değildir. Bu nedenle nitel araştırmada ölçmeden daha ziyade keşfetme, anlamaya çalışma ve açıklama ön planda yer almaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu nedenle veri toplama sürecinden önce herhangi bir varsayımda bulunmak ve kesin sınırlarda araştırma

ortamını önceden belirlemek her zaman mümkün olmamaktadır. Araştırmacı, araştırma sürecinde açık uçlu sorular oluşturup, bu soruların cevaplarını elde etmeye yönelik sistematik, geçerli, güvenilir yani inandırıcı veri toplamaya odaklanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu durumda bu araştırmanın genel amacı çerçevesinde araştırmacı, üç farklı RAM’da işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetleri keşfetmeye, nasıl sunulduğunu anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır. Bu ön bilgilerle bu araştırmada bahsedilecek sınırlılıklar aşağıda açıklanmıştır.

- Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, araştırmacının farklı katılımcılık rolleri ile toplanmıştır.

- Her RAM’dan aynı tür ve sayıda veri toplanmakta çeşitli zorluklarla karşılaşmış olup veriler; RAM personeli, RAM’ın idarecileri ve işitme kayıplı küçük çocuk aileleriyle sınırlı kalmıştır.

- Bir araştırma ortamı hakkında edinilen bilgiler, sadece o kurumdan hizmet alan beş işitme kayıplı çocuk ebeveyni ile sınırlı kalmıştır.

- Durum araştırmasının doğası gereği bu araştırmanın bulguları, benzer kurumlardaki benzer uygulamalara ışık tutsa da birebir genelleme imkânı sunmamaktadır (Davey, 1991).

- Araştırma verilerinin toplandığı dönemde COVID-19 pandemisi tedbirleri olduğu için araştırma ortamlarında sınırlı sayıda sosyal gözlem yapılabilmektedir. Pandemi tedbirleri gereği kurumlardaki rutin iş ve çalışma takvimi ertelendiği ya da iptal edildiği için araştırma verileri pandemide uygulanan çalışma takvimi ile sınırlı kalmıştır.

- Araştırmacı, ailelerle görüşme randevusu oluşturmaya başladığında, birkaç aile tarafından “işitme cihazı/koklear implant firma çalışanı” olarak algılanmış, işitme engellilerin eğitiminde uzman olup olmadığını sorgulamıştır. Araştırmacı, kendini tanıtmaya gayret edip, çeşitli önlemler olsa da COVID-19 pandemisi de olduğu için bazı aileler görüşmeye katılmak istememiştir. Bu durum, araştırmacının katılımlara erişmesindeki sınırlılık olarak ele alınmıştır.

1.6. Tanımlar

Erken müdahale: Yaşamın ilk yıllarında çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeyde desteklenmesini içeren tanılama, değerlendirme, eğitim ve çocuğun ihtiyacı olan tüm hizmetlerin kapsamlı biçimde sunulmasını içeren yaklaşımdır (Dunst, 2000; Sucuoğlu vd., 2010).

İşitme kayıplı çocukların aile eğitimi: İşitme kayıplı çocuğun üst düzeyde desteklenmesi için kritik dönemi kaçırmadan, onunla en çok vakit geçiren birincil bakıcısının katılımıyla sağlanan erken dönem eğitim hizmetidir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi: Türkiye’de il veya ilçe düzeyinde özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunan ve bu hizmetlerin eğitim kurumlarında sunulmasını planlayan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı merkezdir (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, 2020).

Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: Yetersizliği olan bireylerin özel eğitim kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme sonrasında, yetersizliğine özgü problemleri ortadan kaldırmak veya en aza indirmek, yeteneklerini ve gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak, öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak amacıyla her yaştan yetersizliği olan bireylere destek eğitim hizmetleri sağlayan özel öğretim kurumlarıdır (MEB, 2020).

2ALANYAZIN

2.1. İşitme Kayıplı Çocuklara Sunulan Erken Müdahale Hizmetleri

Erken müdahale; 0-6 yaş arasında risk altında bulunan ya da yetersizliği olan çocuk ve ailesinin özellikleri ile ihtiyaçları dikkate alınarak hem çocuğun desteklenmesi hem de ailesinin güçlendirilmesi amaçlanan kapsamlı eğitim hizmetidir (Dunst, 2000; Guralnick, 1997). Erken müdahalede, risk altında bulunan veya yetersizliği olan çocukların en erken dönemde tanıyarak gelişimlerinin en az düzeyde olumsuz etkilenmesini sağlamak amaçlanmaktadır. İşitme kayıplı çocuklar için de erken müdahale, tipik gelişen akranlarıyla benzer dönemde benzer özellikler sergilemesi açısından önemlidir (Clark, 2007).

Doğuştan veya dil edinim öncesinde ortaya çıkan işitme kaybı, çocuğun tüm gelişim alanlarını doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. İşitsel girdi yoksunluğu, çocuğun, işiten ve tipik gelişen akranlarından aynı gelişim dönemlerinde benzer özellikler göstermesini engelleyebilmektedir (Cole ve Flexer, 2020). İşitme kaybının çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek, akranlarıyla aynı dönemde aynı hızda gelişimini desteklemek için, erken müdahale kapsamında çocuğun işitme kaybının en erken dönemde tanınması, cihazlanması ve aile eğitimine başlaması gerekmektedir (Raeve ve Lichert, 2012; JCIH, 2019). Bu açıdan, işitme kayıplı çocuğun hayatında erken dönemde aile eğitimine başlaması, yeri başka bir şeyle doldurulamayacak öneme sahiptir. İşitme kayıplı küçük çocuklar için hazırlanan erken müdahale hizmetlerinin daha iyi anlaşılması için, aşağıda erken müdahale fikrinin ortaya çıkış sürecine, erken müdahale araştırmalarına ve işitme kayıplı çocuklara sunulan erken müdahale programlarının kapsamına daha detaylı biçimde değinilmiştir.

2.1.1. Erken müdahale fikri ve gelişimi

Erken müdahale felsefesinin bir fikir olarak ortaya çıkışına, tarihsel gelişimine ve uygulanmasına bakıldığında, 1954 yılında ABD’de *Brown v. Board of Education* (Eğitim Kurulu) yüksek mahkemesi sürecinin etkisi dikkat çekmektedir. ABD’de eğitimde eşitlik, sosyal adalet, ırka ilişkin konuların yeniden tartışılmasına yol açan dava *Brown v. Board of Education* davasıdır. Evine en yakın okula, siyah tenli olduğu için kaydı yapılmayan öğrenci, -Linda Brown’un- velisi çocuğunun daha uzak bir okula otobüsle gitmeye zorlanması üzerine bu davayı açmıştır (Warren, 1954). Odağı, siyah tenli çocukların

eğitime erişmelerinde yaşanan eşitsizliğine dikkat çekmektir. Bu fikirler, farklı eyaletlerde açılan benzeri davalarda ayrıştırılmış okullarda eşit şartlarda eğitim verilemediğine karar verilmiştir. Bu karardan sonra yeni sınıflarına yerleştirilen siyahi çocukların bilişsel ve psikolojik gelişim açasından akranlarından geride kaldığı tespit edilmiştir. Bazı araştırmacılar, bu dönemde siyah tenli çocukların genetik olarak bilişsel gelişimlerinin geride olabileceği konusunda ısrarcı olarak, bu çocukları etiketlemeye çalışmışlardır. Oysa, İkinci Dünya Savaşı esnasında kapsamlı biçimde yapılan psikolojik ve bilişsel gelişim değerlendirmelerinde sosyoekonomik düzeyi daha düşük olan tüm çocukların gelişim puanlarının düşük çıkabildiği raporlanmıştır. Bununla birlikte, bu konu hakkında karşılaştırmalı grup deneysel araştırmalar yürüten araştırmacılar, genetik özelliklerden ziyade yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin bilişsel becerileri daha çok şekillendirdiği sonucunu elde etmişlerdir (Ramey ve Ramey, 1998). Sonuç olarak, daha farklı bakış açılarının gelişmeye başladığı bu dönem araştırma bulguları, bilim dünyasında uzun süre farklı dayanaklarla tartışılacak olan doğa-çevre tartışmasının yaşandığı döneme zemin hazırlamıştır.

Doğa-çevre tartışmasıyla şekillenen dönem, bilimsel gelişmelerde devrim niteliğinde sayılan görüşlerin ortaya atıldığı bir dönemdir (Schunk, 2011). Tahmin edilebilir ve belirli sınırlardaki laboratuvar deneylerinin yanı sıra, tahmin edilmesi güç olan olguların bütüncül biçimde incelenmesini amaçlayan bilimsel araştırmalar eklenmiştir. Ekoloji kavramının ortaya çıkmasını sağlayan kuantum fiziği ile doğadaki düzensizliği araştıran kaos teorisi bu dönüşümde etkili olmuştur. Doğa bilimlerinde insan kendi içerisinde ve tek başına ele alınmayıp, çevresi ile değerlendirilmeye başlanmıştır. Sosyal ekoloji kavramı, normal ve sapma çalışmaları, insanın içinde yaşadığı toplumdan bağımsız olarak ele alınmayacağının göstergesi olmuştur (Meşe, 2014). Bu bakış, çocuğun gelişiminde ailenin sosyo-ekonomik statüsü, evinin fiziksel özellikleri, ev içerisinde kurulan sosyal etkileşimler, evde bulunan kitaplar, dergilerin önemli ve değerli olduğu bilgisini kazandırmıştır (Hart ve Risley, 2003; Noble vd., 2012; Schunk, 2011).

Bilimsel bilgide bu ilerlemeye ek olarak, 1957 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin *Sputnik* uydusunun görevini başarıyla yerine getirmesi, ABD'de eğitim reformlarının ardı ardına yapılmasına itici güç oluşturmuştur. Her ne kadar o dönem üniversite eğitime odaklanılsa da sosyal politika çalışmaları sayesinde okul öncesi dönemdeki erken müdahale uygulamaları da olumlu anlamda etkilenmiştir (Ramey ve Ramey, 1998). Yoksulluktan etkilenen çocukların gelişimini desteklemek için

Head Start Programı'nın oluşturulması, daha sonraları gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için iki aşamalı müdahale programlarının oluşturulması bu uygulamalara örnek olarak gösterilebilir.

Bu gelişmeler; insan doğasını anlamlandırmada, çocuk gelişiminde ve özel gereksinimli çocukların eğitimine yaklaşımında değişimi meydana getirmiştir. Değişen anlayışta çocuk, içerisinde bulunduğu bağlamda anlaşılmaya çalışılmıştır (Bronfenbrenner, 1979; von Bertalanffy, 1968; Vygotsky, 1978). Daha iyi eğitim, daha fazla uyaranlı ev ortamı, daha olumlu anne baba tutumları geliştirmek gibi çok önemli çevresel düzenlemeler, en iyi erken müdahale stratejisi olarak belirlenmiştir (Kağıtçıbaşı, 2019). Bu kapsamda erken müdahale, çocuğun gelişimini desteklemeye aracılık eden tüm hizmetler için kullanılan bir şemsiye terim olmuştur.

Çocuk ve ailesinin güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerinin belirlenmesiyle erken müdahale hizmetleri başlamaktadır. Bu kapsamlı ve bütüncül belirlemeden sonra, destek hizmetlerin sağlanması aşamasına geçilmektedir. Destek hizmetler sağlanırken sistematik biçimde çocuğun gelişimi takip edilerek yeniden değerlendirmeler yapılmakta ve hizmetler çocuğun ihtiyacına göre yeniden şekillendirilmektedir (Ramey ve Ramey, 1998). Çocukları, içinde bulunduğu çevreyi ve ailesini, onların gelişimi için daha uygun ortam oluşturmak için ABD'de sırasıyla şu uygulamalar hayata geçirilmiştir: erken müdahale uygulamaları ve amaçları üzerinde uzlaşma sağlanması için yasal dayanakların hazırlanması, tüm çocukların kendisine en uygun eğitimi ücretsiz alması, üç yaşından itibaren tüm özel gereksinimli çocukların devlet destekli okullarda ücretsiz eğitim almaya başlaması, doğumdan üç yaşa kadar tüm çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanması, 50 eyalet ve ABD'nin sorumlu olduğu tüm coğrafyada erken müdahale merkezlerinin kurulması, erken müdahale programlarının kalitesinin geliştirilmesi (McLean, Sandall ve Smith, 2016; Ramey ve Ramey, 1998).

Önceleri tüm çocuklar ifadesi siyah ve beyaz tenli olan çocukları karşılarken 1980'li yılların sonuna doğru farklı gereksinimleri olan tüm çocukları kapsamıştır. 1990'lı yılların sonunda ülke geneline yaygınlaştırılmaya çalışılan erken müdahale hizmetleri ise ilk anlaşıldığı anlamı karşılamaya, yani, desteğe ihtiyaç duyan tüm çocuklar ve ailesine hizmet sunulması anlamında kullanılmıştır. Örneğin; annesi zihinsel yetersiz olan çocuklar, düşük doğum kilosu ile doğan çocuklar, çoklu yetersizliği olan çocuklar, ailesinde birden fazla risk grubu bulunan çocuklar erken müdahale hizmeti almaya başlamıştır (Ramey ve Ramey, 1998; McLean, Sandall ve Smith, 2018).

2.1.2. Erken müdahale araştırmaları

1990'lı yılların sonuna doğru erken müdahale programının uzun vadede çocuğa, ailesine dolayısıyla sistem içerisinde bulunan tüm paydaşlara faydalı olduğu üzerinde uzlaşılmıştır (Guralnick, 1991). Üstelik, küçük yaş çocuklara yapılan yatırımın çok daha kısa sürede ekonomik dönüşünün olması, devlet politikalarının erken müdahale programlarına daha çok kaynak ayırmasını sağlamıştır (Young, 2002). Erken müdahalenin etkililiğin belirlendiği bu birinci nesil araştırmalardan sonra (Guralnick, 1991), erken müdahale hizmetlerinin hangi çocuğa hangi durumda hangi yöntemin ne kadar etkili olduğunun belirlenmesini amaçlayan ikinci nesil araştırmalara yön verilmiştir (McLean, Sandall ve Smith, 2016). Geniş katılımcı gruplu meta analizlerin yanı sıra, erken müdahale sürecinde yer olan tüm paydaşların (ör. öğretmen, çocuk, fizyoterapist) birebir gelişimine odaklanan nitel yönteme dayanan araştırmalar da hız kazanmaya başlamıştır. Bu araştırmalarda, çocuğa ve ailesine en uygun bireysel erken müdahale planı hazırlama, erken müdahale programlarında görev alan öğretmenlerin niteliğini arttırma, uygulamada bilimsel dayanağı olan stratejileri kullanma ve ailenin güçlendirilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır (McLean, Sandall ve Smith, 2018).

2.1.3. Erken müdahale hizmetleri

Kuramsal bilginin çocuk gelişiminde çeşitlenmesi, yaşamın ilk yıllarının öneminin ortaya konması, çocuğun bütüncül bakışla değerlendirilmesi ve çocuk gelişimi araştırmalarının yetişkin eğitimini içeren her biri kendine özgü olan aile eğitimlerine evrilmesi, özel gereksinimli çocuğa erken müdahale araştırmalarının temel odağı olmuştur (Guralnick, 1991; McNeil, Sandall ve Smith, 2018). 2000'li yılların başında, erken müdahale hizmetlerinin niteliğini arttırmak için çocukların ve ailesinin en erken dönemde eğitime başlaması, eğitimin her bir çocuğa özgü ve içinde bulunduğu kültüre duyarlı olması, programın çocuğa ve ailesine en üst düzeyde nitelikli etkileşim sağlayacak fırsatlara aracılık etmesi gibi altın kurallar belirlenmiştir (Cook ve Odom, 2013; Dunst, 2002; Guralnick, 1991). Bu anlayışla, erken müdahale ve aile merkezli felsefiyle uygulamaya koyulan programlar, yaşamın ilk yıllarında çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeyde olmasını desteklemek için oluşturulmuştur. Bu programlarda, çocuğun gelişimini desteklemekle ilişkili tüm ihtiyaçlarının bütüncül olarak sunulması hedeflenmiştir (Dunst, 2000; Sucuoğlu vd., 2010).

Bu temel felsefe ile erken müdahale programları, özel gereksinimli çocuğun desteklenmesi gereken yönlerinin belirlenmesi için tanılanması, eğitimlerin içeriğinin hazırlanması için kapsamlı değerlendirmenin yapılması, aile eğitimine başlaması, çocuğun tüm gereksinimlerinin karşılanması için farklı alanlardaki uzmanlarla iş birliği içerisinde çalışılmasını içermektedir (Guralnick, 1991; White, 2004).

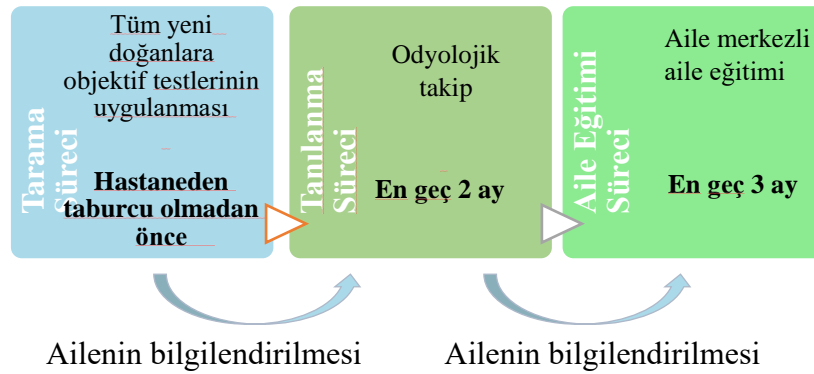
2.1.3.1. İşitme kayıplı çocuklar için erken müdahale hizmetleri

İşitme kayıplı çocukların erken müdahalesinde de erken tanı ve aile merkezli aile eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. 2012 yılında on farklı ülkeden işitme kayıplı çocuk aileleri, öğretmenleri, erken müdahale uzmanları ve birçok paydaşın bir araya geldiği panelde, işitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarında aile merkezli erken müdahale programlarının en iyi uygulamalar içerisinde yer aldığına ilişkin görüş birliğinde bulunmuşlardır (Moeller vd., 2013). Panel sonrasında, işitme kayıplı çocukların aile merkezli aile eğitimi uygulamaları için on temel prensip açıklamışlardır. Bu prensipler, işitme kayıplı çocukların aile merkezli aile eğitimlerine erişime ve devam etme süreçlerinde tüm paydaşların dikkat edeceği hususları içermektedir. Bu hususlar aşağıda özetlenmiş olup, bu araştırmada odaklaşılan prensiplere rapor içerisinde daha detaylı değinilmiştir (Moeller vd., 2013):

- Hizmetlere erken, zamanında ve adaletli erişimin sağlanması.
- Aile uzman arasında dengeli iş birliği ve ortaklığın kurulması.
- Aileleri, çocuklarının hakları ve seçenekleri konusunda bilgilendirme ve aileyi karar verici mertebeye erişirme.
- Aileyi sosyal duygusal destek alabileceği farklı sosyal destek mekanizmaları ile tanıştırma.
- Çocuğun dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik uzman ile ailenin uygun ortamlar, etkileşimler, fırsatlar oluşturması.
- Çocuğun dil ve iletişim becerilerini destekleyecek tüm yardımcı teknolojilerle aileyi tanıştırma, bilgilendirme.
- Aile eğitiminde hizmet sunan personelin, işitme kayıplı küçük çocuk ve ailesiyle çalışabilecek temel bilgi ve becerileri edinmiş olması.
- Aile ile birlikte tüm uzmanların çocuğun gelişimini desteklemeye olanak sağlayan disiplinler üstü ekip yaklaşımını benimsemesi.

- Uzmanın hem çocuk hem de ailedeki gelişimi izlemesi, kaydetmesi, geri bildirim vermesi.
- Erken müdahale programının belirli aralıklarla değerlendirilmesi, en iyi uygulamaların belirlenmesi.

İlk prensip; erken müdahale hizmetlerine erken, zamanında ulaşma ve hizmetlerden adil biçimde yararlanılmasının sağlanmasıdır (Moeller vd, 2013). Erken müdahale hizmetlerine ulaşmayı aracılık eden önemli uygulama, yenidoğan işitme taramalarıdır. Tüm yenidoğanların yenidoğan işitme taraması kapsamında objektif testlerle işitme kaybı açısından değerlendirilmesi, mümkünse bu değerlendirmenin en geç bir ay içerisinde yapılmış olması istenmektedir. Bu testler sonrasında ilk hedef, işitme kaybı açısından şüpheli bulunan bebeklerin ileri tanı testleriyle en geç üç ay içerisinde tanılanması altı ay içerisinde aile eğitime başlanmasıdır (JCIH, 2017). Programın olumlu sonuçlanmasıyla daha sonra hedeflenen tanı ve eğitime başlama yaşı, sırasıyla, iki ay ve üç ay olarak güncellenmiştir (JCIH, 2019). Programın içeriği Şekil 1.1’de gösterilmiştir.



Şekil 1.1. İşitme kayıplı çocuklar için erken müdahale programları bileşenleri

Uluslararası kuruluşların hedefleri temel alınarak, ABD, İngiltere, Avrupa Birliği (Deaf Association Northern Ireland [Kuzey İrlanda İşitme Engelliler Derneği], 2014; Kemaloğlu, 2015; Vhor vd., 1998) ile gelişmekte olan ülkelerde (ör. Aurelio ve Tochetto, 2010; Chapchap ve Segre, 2001) 2000’li yıllardan sonra yenidoğan işitme tarama programları ülke genelinde sistematik biçimde uygulanır duruma gelmiş, işitme kaybı tanı yaşı kademeli biçimde düşmeye başlamıştır. Yenidoğan işitme tarama programlarının tanı ve eğitime başlama yaşının etkisini küresel boyutta inceleyen bir araştırmada, veri elde edilen 158 farklı ülkenin üçte birinde (dünya nüfusunun %33’ü)

yenidoğanların neredeyse tamamına tarama kapsamında objektif testlerin sistematik biçimde uygulandığı (ör. ABD, Yeni Zelanda, Türkiye) rapor edilmiştir. Tarama programının sistematik biçimde uygulandığı bu ülkelerde tanılanma ve aile eğitime başlama yaşlarının ortalamasının sırasıyla, 4.6 ay ve 6.9 ay olduğu rapor edilmiştir (Neumann vd., 2020). Bu sonuçlarla tarama programının işitme kayıplı çocukları aile eğitimlerine erken dönemde ulaştırmada birinci prensibi karşılamaya önemli ölçüde aracılık ettiği söylenebilir.

2.1.3.2. Türkiye’de işitme kayıplı çocuklar için erken müdahale hizmetleri

Türkiye’de 2005 yılında yenidoğan işitme tarama programı, ülke geneline yaygınlaştırılmıştır (Bolat ve Genç, 2012). Programın adı Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı’dır (UYİTP). İşitme kayıplı çocuklar için uluslararası kuruluşlarca belirlenen ilkeler kabul edilmiştir (Amerikan Pediatri Akademisi, American Academy of Pediatrics [AAP], 1999; Kemaloğlu, 2015; JCIH, 2019) Dolayısıyla, Türkiye’de en geç bir ay içerisinde yenidoğan işitme tarama programıyla her yeni doğana objektif testlerin uygulanması, en geç iki ay içerisinde ileri tanı testleriyle işitme kaybının saptanması ve en geç üç ay içerisinde işitme kaybına uygun cihaz edinilip aile eğitim programına başlanması hedeflenmektedir (JCIH, 2019). Bu bilgiler ışığında adı erken müdahale programı olarak alanyazında yer almasa da UYİTP; bileşenleri, amacı ve içeriği bakımından işitme kayıplı çocuklara erken müdahale hizmetlerinin tanılama ve eğitime yönlendirme bölümüne karşılık geldiği görülmektedir.

Bu programla çeşitli sağlık kuruluşlarında tanılanan doğuştan işitme kayıplı çocuklar, uygun işitmeye yardımcı teknolojisini edininip eğitimlere yönlendirilmektedir (Çiprut ve Akdaş, 2014). 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların erken eğitimlerinde uluslararası kuruluşların önerileri (JCIH, 2019) ve kuramların çocuk gelişimi ve öğrenmesine ilişkin güncel bilgiler temelinde (Bruder ve Dust, 2005) aile merkezli aile eğitimleri düzenlenmektedir (Turan, 2010; Ertürk-Mustul, Turan ve Uzuner, 2016). Alanyazında her ne kadar, 0-3 yaş aralığında özel gereksinimli çocuk ve ailesine sunulan eğitim hizmetleri “erken müdahale/erken özel eğitim”, 4-6 yaş arası için “okul öncesi özel eğitim” kavramları kullanılmış olsa da (Bruder ve Dunst, 2005; Gül ve Diken, 2009), Türkiye’de 0-3 yaş arasında verilen eğitim için “aile eğitimi” yaygın biçimde kullanılmaktadır (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021; Ertürk-Mustul, 2021; Turan, 2010). Bu kullanım temel alınarak, bu araştırmada 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklara

sunulan erken müdahale hizmetlerinin bir basamağı olan erken özel eğitim yerine “aile eğitimi” kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Sağlık kurumlarında tanılanan ve işitmeye yardımcı teknolojisini edinen 0-3 yaş arasındaki çocuklar özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile eğitimine ücretsiz olarak erişmek için Türkiye’de Rehberlik ve Araştırma Merkezi’ne (RAM) başvurmaktadır. RAM’lara sağlık kuruluşundan alınan, çocuğa konulan tanının açıkça yazıldığı ve *Çocuklar için Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik* (20.02.2019) temel alınarak hazırlanan özür yüzdesini de içeren sağlık kurulu raporu ile başvurulmaktadır. Bu raporda özür yüzdesi %20 ve üzeri oranda olan çocuklar, ailesi ile birlikte eğitsel tanılanma ve değerlendirme için RAM’a başvuru yapabilmektedirler (Ceyhan, Akdoğan ve Bozkurt, 2013). RAM’dan alınan *özel eğitim değerlendirme kurulu raporu* ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz eğitim alabilmektedirler (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021). Haftada iki saati bireysel, bir saat grup eğitim almak üzere toplam üç saat ücretsiz eğitim alma hakkı tanımaktadır. Bir eğitim saati 40 dakika olup; grup eğitimi almaya uygun olan çocuklara grup eğitimi de önerilmektedir (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021). Eğer, işitme kaybı ile birlikte fiziksel gelişim alınanda da desteğe ihtiyaç duyuluyorsa, ek olarak yılda 90 saat fizik tedavi olma hakkı tanınmaktadır. Tüm bu eğitim hakları, işitme kayıplı çocuk ve ailesine, eğitim programına yerleştirme yapan kurum, RAM’ın hazırladığı eğitsel tanı ve değerlendirme raporu ile verilmektedir. Güncellenen Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği’nde (2021) 0-3 yaş arasındaki çocukların, özel eğitim, okul öncesi, içerisinde ana sınıfı olan eğitim kurumları ya da çocuğun kendi evinde eğitim alabileceği belirtilmiştir (MEB, 2020).

RAM’daki işlemlerden sonra 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuk ve ailesi, aile eğitimleri için ÖERM’lere ve/veya çeşitli üniversitelerin uygulama merkezlerine başvurabilmektedir. Türkiye’deki üniversitelerde özel eğitim bölümlerinin açılmasıyla üniversite bünyesinde uygulama merkezlerinin sayısı da artmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YÖK)³ bilgi yönetim sisteminden edinilen bilgilere göre üniversitelerde 12 Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ör. Ankara, Bartın Üniversitesi), 26 engelli veya çeşitli yetersizlik gruplarına özgü uygulama ve araştırma merkezi (ör. Hacettepe Engelliler Araştırma ve Uygulama Merkezi, Çanakkale On Sekiz Mart Zihin Engelli

³ <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Çocuklar Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi) bulunmaktadır. Bu merkezlerin bazıları doğrudan işitme kayıplı çocuklara hizmet sunmaktadır. İşitme kayıplı çocuklara hizmet sunan merkezlerin bazılarında odyoloji hizmeti ile birlikte aile eğitim hizmeti de sunulmakta, bazılarında koklear implantlı çocukların gelişimi takip edilmekte, bazılarında işitme kayıplı çocuk ailelerine bilgi verilmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’de işitme kaybının tanınması, odyolojik denetimin sürdürülmesi Sağlık Bakanlığı’nın (Yenidoğan İşitme Tarama Programı Genelgesi, 2014), işitmeye yardımcı teknolojilerinin edinilmesi işitme cihazı veya koklear implant firmalarının (Küpeli, 2020), ücretsiz eğitime erişilmesi, eğitsel tanı ve değerlendirmenin uygulanması RAM’ın (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021), ücretsiz aile eğitimleri ise ÖERM’nin sorumluluğundadır. Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve MEB’e bağlı bazı üniversitelerde bulunan bazı merkezler haricinde 0-36 ay arasındaki çocukların aile eğitimi alabileceği ülke genelinde yaygın biçimde tam zamanlı eğitim sunan kurumlar, araştırma verilerinin toplandığı dönemde bulunmamaktadır.

Ancak, yüz güldürücü bir gelişme olarak, 0-36 ay arasındaki işitme kayıplı çocuklar dahil olmak üzere, tüm özel gereksinimli çocukların devlete bağlı eğitim kurumlarında sistemli biçimde eğitim hizmeti alması gerekliliği 2021 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği’nde yer almıştır. Yönetmelikte (2021), bu yaş grubundaki özel gereksinimli çocukların nerede, kimler tarafından ve nasıl eğitim alacağı aşağıdaki maddelerde açıklanmıştır:

“(1) 0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurul kararı ile özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları, bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumları ile çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde de yürütülür.

(2) Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

a) Bu hizmet, velinin yazılı talebi üzerine Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca planlanır.

b) Bakanlıkça hazırlanan eğitim programı esas alınarak özel eğitim ihtiyacı olan çocuk için BEP hazırlanarak aile eğitimi yoluyla hizmet verilir.

c) Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri, ailelerin çocuklarının eğitimine katılım sağlayacakları şekilde kurumda veya evde yürütülür.

ç) Eğitim faaliyetleri her bir çocuk için haftada 2 gün, ikişer eğitim saati olacak şekilde, okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde hafta sonu da planlanabilir. Bir eğitim saati 40 dakikadır.

d) Erken çocukluk döneminde sunulacak eğitim hizmetleri özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülür.”

Maddelerde açıkça görüldüğü üzere, işitme kayıplı çocuklara özgü ayrıca bir eğitim planı belirtilmemiştir.

2.2.3.2.1. Türkiye’de işitme kayıplı çocuklara erken müdahale kapsamında sunulan hizmetlerde yaşanan sorunlar ve öneriler

Birinci grup sorunlar; tarama ve tanılama süreci ile ilgilidir. Bir üniversitenin uygulama merkezindeki kayıtlardan elde edilen verilere göre, tarama programının yaygınlaştırılmasından önce ve sonra doğan çocukların çeşitli değişkenlere göre yaş ortalamaları incelendiğinde, tanılanma, cihazlanma ve aile eğitimlerine başlama yaşlarının anlamlı ölçüde düştüğü, hatta aile eğitimlerine başlama yaş ortalamasının 33 aydan 14 aya indiği rapor edilmiştir (Turan ve Baş, 2019). Her ne kadar tanı yaşının anlamlı ölçüde düştüğünü rapor eden farklı merkez sonuçları olsa da (Aras-Öztürk vd., 2018; Yılmaz vd., 2016), aile eğitimlerine başlama yaşına ilişkin farklı merkezlerden veri sunan sınırlı sayıda araştırma mevcuttur (Şahlı, 2022; Turan ve Baş, 2019). Yine de araştırmaların sonuçlarından, tanılama ile aile eğitimlerine başlama arasında ortalama yedi-sekiz ay boşluk olduğu söylenebilir (Kemaloğlu, 2016; Şahlı, 2022; Turan ve Baş, 2019). Türkiye’de aile eğitimine başlama yaşlarında yaşanan bu olumlu gelişmeye karşın, eğitime başlama yaş ortalamalarının hedeflenen yaş üzerinde olduğu (JCIH, 2019) ve Türkiye’de aile eğitimlerine başlama süreci ile ilgili farklı sorunların olduğu bilinmektedir. Ailelerin ekonomik yetersizliği ve tanılama hizmetlerine uzaklığı dışında (Baş, Turan ve Uzuner, 2019; Vehapoğlu-Türkmen vd., 2013; Yılmaz vd., 2016) eğitime başlamayı geciktiren en önemli unsurlar; tanı sonrası eğitime yönlendirme mekanizmasının olmaması, işitme kayıplı çocuğun güncel durumu hakkında paydaşların bilgi alabileceği sistem eksikliği (Baş, Turan ve Uzuner, 2019; Şahlı, 2022, Vehapoğlu-Türkmen vd., 2013) ve 0-36 ay arasındaki işitme kayıplı çocuklara eğitim hizmeti sunan kuruma ulaşmada ailelerin güçlük çekmesidir (Baş ve Turan 2019; Kılıç, 2020).

İkinci grup sorunlar ise 0-36 ay arasındaki özel gereksinimli çocukların aldığı aile eğitimin niteliği ve sürekliliği ile ilgilidir (Öztürk-Ertem, 2005; Ertürk-Mustul, 2021; Turan ve Baş, 2019). Bu yaş grubunda hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli çocukların Türkiye’de eğitim alacağı kurum ve kuruluşların listesi resmi bir kurum tarafından henüz paylaşılmamıştır (Tunca, Kesbiç ve Gencer, 2021). Türkiye’de okul

öncesi dönemde sadece 3-5 yaş arasındaki çocukların eğitime erişmesine ilişkin bilgiler, özel gereksinimli çocukların da sadece örgün eğitime başlayan ve devam edenlerin istatistiki bilgisi MEB tarafından paylaşılmaktadır.⁴ Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) raporunda belirtildiğine göre de genel olarak 0-6 yaş arasında, sadece 5-6 yaş aralığına devlet tarafından ücretsiz ve sistematik eğitim verilmektedir (Temel, 2003).

Tüm bu bilgilerle, 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocukların eğitim alabileceği kurumların çeşitliliği ve halihazırda eğitim sunan kurumların hizmet sunduğu çocuk ve ailelerinin sayısına ilişkin net bilgi bulunmamaktadır. Sayısı zamanla artmaya başlasa da 0-3 yaş arasındaki özel gereksinimli çocuklara aile eğitimi araştırmalarının da sınırlı olması (Tavil ve Karasu, 2013) bu yaş grubu çocuklara ülke genelinde sunulan eğitimler için genel bir yargıya varmayı zorlaştırmaktadır.

Bir kurumda sürdürülen aile eğitimlerinin içeriğinin incelenmesini amaçlayan sınırlı sayıda araştırmalar ile 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocukların eğitim içeriklerine dair bilgi edinilmektedir (ör. Ertürk-Mustul, 2021; Turan, Koca ve Uzuner, 2019; Turan, 2010). Türkiye’de bu yaş grubuna haftada iki saat aile eğitimi hizmeti sunan ÖERM’lerde ise işitme kayıplı küçük çocukların aile eğitimleri için önerilen kuramsal bilgilere göre (ör. Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007) eğitimlerin düzenlenmediği ya da çeşitli eksikliklerle düzenlediği raporlanmıştır (Atmaca ve Uzuner, 2020; Bekar, Uzuner ve Çolaklıoğlu, 2021; Ertürk-Mustul, 2021).

Araştırmalarda ÖERM’lerde düzenlenen aile eğitimlerinde en sık karşılaşılan sorunlar; eğitimlerin aileyi bilgilendirme düzeyinde kalması, öğretmenlerin sık değişmesi, ailelerin eğitimlere katılmaması, kurumda işitme engelliler öğretmenin bulunmaması ve öğretmen niteliği ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Atmaca ve Uzuner, 2020; Bekar, Uzuner ve Çolaklıoğlu, 2021; Kılıç, 2020; Ertürk-Mustul, 2021). Öğretmen niteliği ile ilgili olarak bahsedilecek ilk sorun, halihazırda Türkiye’de özel eğitim öğretmenliği programının içeriğinden kaynaklanmaktadır. 2016 yılı öncesinde Türkiye özel eğitim öğretmenliği yerine, işitme engelliler öğretmenliği⁵, zihin engelliler öğretmenliği⁶ gibi her bir yetersizliğe özgü öğretmen yetiştiren programlar mevcuttu. 2016 yılında program YÖK tarafından tüm yetersizlik türlerini kapsayan öğretmenlerin

⁴ https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf

⁵ https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/OgretmenYetistirme/isitme_engelliler.pdf

⁶ https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/OgretmenYetistirme/zihin_engelliler.pdf

yetiştirilmesi amacıyla özel eğitim öğretmenliği olarak birleştirilmiştir.⁷ Bu programdan mezun olup, ÖERM’de işitme engelliler öğretmenliği yapan öğretmenlerin ÖERM’deki işleyişe hâkim olmadan, beklenilenden daha az uygulama deneyimi ile mezun olduğu raporlanmıştır (Akçakaya ve Baş, 2022; Ertürk-Mustul, 2021). Hatta, çeşitli araştırmada araştırmanın katılımcılarından olan odyologların, ÖERM’de işitme kayıplı çocuklara eğitim hizmeti sunduğu ortaya çıkmış (Akçakaya ve Baş, 2022; Ertürk-Mustul, 2021), pedagojik formasyonu olmayan odyologların ÖERM’lerde işitme kayıplı çocukların eğitiminde faydalı olabileceği yine odyologlar tarafından belirtilmiştir (Akçakaya ve Baş, 2022). Aynı ÖERM’de çalışan özel eğitim öğretmenleri, odyologların öğretmenlik programını tamamlamadan işitme kayıplı çocuklara aile eğitimi düzenlemesini, farklı yetersizlik grubuna özgü öğretmenlik programından mezun olanların da işitme kayıplı çocukların eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadan çalışmasını eleştirmiş, bu kapsamda hizmet içi eğitim alınmasını önermiştir (Akçakaya ve Baş, 2022). Özetle, 0-3 yaş işitme çocuklarla aile eğitimi uygulamaları planlayabilecek nitelikli öğretmenlerin yetişmesi için ayrı bir program oluşturulması (Ertürk-Mustul, 2021) ve daha çok uygulama deneyimi içeren işitme engelliler öğretmenliği programının yeniden oluşturulması önerilmiştir (Akçakaya ve Baş, 2022).

Türkiye’de tıbbi tanı ve değerlendirmeden sonra ÖERM’lerden ücretsiz biçimde faydalanmak için RAM’lara başvurulup, burada eğitsel tanı ve değerlendirme raporunun hazırlanması gerekmektedir. Araştırmalarda, 0-36 aylık işitme kayıplı çocukların RAM’da eğitsel tanı ve değerlendirme sürecinde de çeşitli sorunların olduğu raporlaştırılmıştır (ör. Ertürk-Mustul, 2021; Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022). Bir araştırmada, araştırma yürütülen ilin merkezindeki RAM’ın 0-36 aylık işitme kayıplı çocukların hiçbirine hiçbir zaman grup eğitimi raporu hazırlamaması, bu yaş grubu çocukların daha çok saat eğitim almasını engellemektedir (Ertürk-Mustul, 2021). Ek olarak Türkiye genelinde her RAM’da işitme engelliler öğretmeni bulunmadığı, farklı personelin tanı ve değerlendirme yaptığı (Atmaca ve Uzuner, 2020; Akçakaya ve Baş, 2022) ve dolayısıyla işitme kayıplı çocuğun gerçek performansını ve ihtiyacını ortaya koyan eğitsel tanı ve değerlendirme raporlarının hazırlanmadığı bildirilmiştir (Akçakaya ve Baş, 2022; Ertürk-Mustul, 2021). Bazı araştırmalarda ÖERM’lere RAM’dan yollanan eğitsel tanı ve değerlendirme raporunun gerçekçi beklentilerle hazırlanmadığı ve çocuğun

⁷https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

performansını tam olarak yansıtmadığı ve dolayısıyla ÖERM’de sunulan eğitimin de bu açıdan olumsuz etkilendiği vurgulanmıştır (Akçakaya ve Baş, 2022; Atmaca, Atlar ve Uzuner, 2018).

RAM’da işitme kayıplı çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmede öne çıkan sorunlar; her RAM’da işitme engelliler öğretmeninin bulunmaması, hatta bazı RAM’da özel eğitim öğretmenlerinin olmaması, işitme engelliler öğretmenlerinin 0-3 yaş arasındaki çocukları değerlendirmede kimi zaman yetersiz kalması, işitme kayıplı çocukların gelişim dönemlerine özgü ölçme araçlarının bulunmaması olarak kategorileştirilebilir (Ertürk-Mustul, 2021; Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022). RAM’da bu çocuk grubunun eğitsel tanı ve değerlendirmesinde edinilen bilgiler de, asıl amacı RAM’da bu çocuk grubunun eğitsel tanılama ve değerlendirmesinin incelenmediği araştırmalardan (Ertürk-Mustul, 2021; Kılıç, 2020), RAM’da farklı konum ve statüde çalışan personelin farklı özel gereksinimli çocuk grubu hakkında sadece görüşlerinden elde edilen verilerden oluşan araştırmalardan (Çelik, 2019; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yanık, ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yurtsever, 2013) sağlanmıştır. Üstelik, araştırmalardan sadece ikisi, işitme kayıplı çocukların RAM’dan eğitime yönlendirme sürecini incelemektedir (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022). Bu araştırmalardan biri işitme kaybı olan ilkökul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme sürecini incelerken (Yanık ve Gürgür, 2017), diğer araştırma işitme kaybı olan tüm yaş grubundaki çocukların tanı, değerlendirme, izleme süreçlerini incelemiştir (Yılmaz ve Doğan, 2022). Her iki araştırmada araştırma verileri, Eskişehir il merkezinde bulunan iki farklı RAM’da çalışan öğretmenlerden yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmalar, işitme kayıplı çocukların eğitsel tanı ve değerlendirilme sürecine ilişkin RAM’da küçük çocukla eğitim ve değerlendirme yapabilen nitelikli öğretmene ve yine bu yaş grubuna özgü ölçme değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğu vurgunu yapmıştır (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022). Nitekim, işitme kayıplı çocuk ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlendiği farklı bir araştırmada RAM’daki değerlendirme sürecine ilişkin detaylı veri elde edilememiş, bu verilerin elde edilmesini içeren araştırmaların yapılması vurgulanmıştır (Kılıç, 2020). Dolayısıyla, 0-6 yaş grubundaki işitme kayıplı çocuk ve ailelerin deneyimleri, karşılaşılan sorunlar ve sunulan öneriler dar bir çerçevede kalmıştır.

Yine de farklı yaş grubu ve farklı özel gereksinimli grupların RAM deneyiminden halihazırdaki sorunlar için çeşitli öneriler sunulmuştur. Öncelikle, MEB, RAM ve ÖERM arasında işleyen bir sistem kurulması önerilmiştir (Atmaca ve Uzuner, 2020; Ertürk-Mustul, 2021; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yurtsever, 2013). Nitekim, Türkiye’de erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerin değerlendirildiği kapsamlı bir yayında, bu çocuk grubuna hizmet veren tüm kurumların kendi amaçları doğrultusunda çalıştığı ve iş birliği içerisinde çalışma disiplini edinmede yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. İşitme kayıplı çocukların eğitime erişmesinde önerildiği üzere, MEB bünyesinde bulunan tüm kurumların birbirleriyle ve sağlık kurumlarıyla iş birliğine dayalı çalışma protokollerinin oluşturulması önerilmiştir (Çelik, Tomris ve Bakkaloğlu, 2022).

Bununla birlikte, özellikle 0-6 yaş dönemindeki çocukların RAM’da değerlendirilme sürecine ilişkin net, kapsamlı ve gelişim dönemlerine özgü kapsamlı bir yol haritasının hazırlanması da gündeme getirilmiştir (Çelik, 2019; Maraklı, 2016; Yurtsever, 2013). MEB’in RAM içerisinde eğitsel tanı ve değerlendirmelerin niteliğini artırmak için personel istihdamı ve işleyişin belirli aralıklarla izlemesi, RAM’ın da ÖERM içerisinde verilen aile eğitiminin niteliğini artırmak için çaba sarf etmesi, mesleki gelişim programlarına katkı sunması, kurumlarda verilen hizmetlerin değerlendirilmesi için kalite standartlarının oluşturulması gündeme gelmiştir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010; Kılıç, 2020).

Sonuç olarak, Türkiye’de 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocukların eğitimi için yasal düzenlemeler oluşturulmuş olsa da (MEB, 2020), eğitim sunan kurumların net listesi bulunmamakta (Tunca, Kesbiç ve Gencer, 2021), bu yaş çocukların ücretsiz eğitimi sadece haftada iki saati bireysel bir saati grup eğitimi olarak ÖERM’lerde belirli yeterlikte karşılanmakta (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021) ve işitme kayıplı çocukla çalışan öğretmen niteliğinde çeşitli sorunlar bulunmakta (Akçakaya ve Baş, 2022; Atmaca ve Uzuner, 2020; Bekar vd., 2021; Ertürk-Mustul, 2021), RAM’da bu yaş grubundaki işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesinde, izlenmesinde de sorunlar bulunmaktadır (Ertürk-Mustul, 2021). Dolayısıyla, Türkiye’de 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocukların ÖERM’den ücretsiz eğitime erişmesi, en erken dönemde aile eğitimden faydalanması için RAM’ın daha derinlemesine incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.2. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, il veya ilçelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, iş birliği içerisinde çalışmaların yürütülmesi, hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla faaliyet yürüten kurumlardır. RAM; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü ve özel eğitim hizmetleri bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu kapsamda merkezde; özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmen/psikolojik danışman, dil ve konuşma terapisti, ergoterapist, fizyoterapist, çocuk gelişimi ve uzmanı, klinik psikolog ve sosyal hizmet uzmanı görev alabilmektedir (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, 2020). 2021-2022 yıl sonu MEB istatistiklerine göre Türkiye’de toplam 278 RAM bulunduğu, 4.372 personelin RAM’da özel eğitim ya da rehber öğretmen/psikolojik danışman olarak görev aldığı ve yıl içerisinde 519.847 öğrenciye hizmet sunduğu raporlanmıştır.⁸

RAM’ların görev ve sorumlulukları oldukça çeşitli ve kapsamlıdır. Aşağıda RAM’da her bir bölümün sorumlulukları özetlenerek Tablo 1.1’de gösterilmiştir (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Hizmeti Yönetmeliği, 2020). Her ne kadar yönetmelikte tüm bu görev sorumluluklar iki ayrı bölüm üzerinden ayrı ayrı belirtilse de özel gereksinimli çocuk ve ailesine sunulan neredeyse tüm hizmetlerde, her iki bölüm iş birliği içerisinde çalışması sıklıkla belirtilmiştir. Aşağıda RAM’ın sunduğu hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışma ve özel eğitim bölümü olarak kategorileştirilerek belirtilmiştir.

⁸ https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf

Tablo 1.1. Rehberlik ve araştırma merkezlerinin bölümü ve sorumlulukları

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü	Okul rehberlik ve psikolojik danışma kapsamı	e-Rehberlik sistemi üzerinde gelen talepleri inceler, organize eder, ihtiyaç analizleri oluşturur. Rehber öğretmen bulunmayan okullara destek sunar. Öğretim yılı başı ve sonunda olmak üzere en az iki kez sorumluluk bölgesindeki meslektaşları ile toplantı yapar.
	Psikososyal destek hizmeti kapsamı	Her yıl kasım ayı içerisinde risk altındaki öğrencilere ait verileri birleştirerek sorumluluk bölgesine ait risk haritasını oluşturur. Psikososyal destek hizmetlerine yönelik grup rehberlik etkinlikleri ve psiko eğitim programları uygular.
	Bireysel ve grupla psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanı kapsamı	Bireyin kendini keşfetmesi, bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeyde güçlendirilmesi amacıyla <i>ruh sağlığı danışmanlığı</i> sunar. Aile sistemini güçlendirmek amacıyla <i>aile danışmanlığı</i> hizmeti sunar. Danışma hizmeti talep eden ve özel eğitim ihtiyacı olan bireyin yaşam kalitesini ve bağımsız yaşam becerilerini arttırmak için bireye ve ailesine <i>rehabilitasyon danışmanlığı</i> hizmeti sunar. Tarama ve tanılama amacıyla psikolojik ölçme araçları kullanır. Gerekğinde özel eğitime bilgi verir.
	Araştırma geliştirme hizmet birimi kapsamı	Bölgenin ihtiyaçları doğrultusunda her eğitim öğretim yılında en az bir araştırma yapar. Rehberlik ve psikolojik danışma kapsamında sorumluluk bölgesindeki ihtiyaçlar için projeler hazırlar. Öğrencilere, ailelere, öğretmenlere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin içerik hazırlar.
	Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü	Destek eğitim önerilen bireylerin, engel türü ve derecesine, gelişim özelliklerine uygun <i>eğitim planını</i> hazırlar ve sonuçlarını değerlendirir. Ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim ile ilgili <i>aile eğitim programları</i> düzenleyerek aile görüşmeleri yapar. Kullanılacak psikolojik <i>ölçme araçları</i> ile diğer araç ve tekniklerin temini ve geliştirilmesi için çalışmalar planlar. Eğitsel değerlendirme ile ilk defa incelenen bireyler ile yeniden incelenen bireylerin eğitim tedbirinde değişiklik olduğu ve tanılama işlemlerinin sonuçlandırılmadığı durumlarda <i>izleme hizmetlerini</i> planlar.
Özel yetenekli bireylerin tanınması	Özel yetenekli bireylerin tanınması, ailesine bilgi verilmesi, yerleştirilmesi ve izlenmesi çalışmalarının yürütülmesi.	
İzleme hizmet alanı	Aile eğitimi çalışmalarının düzenlenmesi Eğitimcilerin ihtiyaçları için üniversiteler ve diğer kamu kuruluşları ile işbirliği içerisinde destek sunulması	
Araştırma geliştirme hizmeti alanı	Özel eğitime ilişkin yayınların paydaşlara sunulması Bölüm hizmetlerinin iyileştirilmesi için bilimsel araştırmaların düzenlenmesi Sorumluluk bölgesindeki uygulama ihtiyaçlarının karşılanması İhtiyaç doğrultusunda hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmesi	

2.2.1. RAM'ın sunduğu hizmetler

RAM, özel eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma alanlarını içeren ve birçok paydaşa birçok düzeyde katkı sunan bir kurumdur. MEB, RAM'ın misyonunu; çocukların sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitim kurumları ile birlikte hizmet sunması olarak açıklamıştır.

Özel gereksinimli çocuklar için ise, bu çocukların bağımsız yaşam becerilerini edinmesi için erken dönemde tanılanmasına katkı sağlamak, ihtiyaçları, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda en az sınırlandırılmış ortamlarda eğitim öğretim hizmetlerine ulaştırılmasını misyon edinen kurum olmuştur (MEB, 2020). Birçok görevi, sorumluluğu olan RAM'ın bu araştırmada, araştırmanın amacı gereği, sadece özel gereksinimli çocuğa, ailesine ve çocuğun eğitim aldığı eğitim kurumunda çalışanlara sunduğu hizmetler daha detaylı olarak ele alınmıştır.

2.2.1.1. Özel gereksinimli çocuklara sunulan hizmetler

RAM'da her özel gereksinimli çocuğa; eğitsel tanılama ve değerlendirme, yönlendirme ve yerleştirme ve izleme hizmeti sunulmaktadır.

2.2.1.1.1. Eğitsel tanı ve değerlendirme

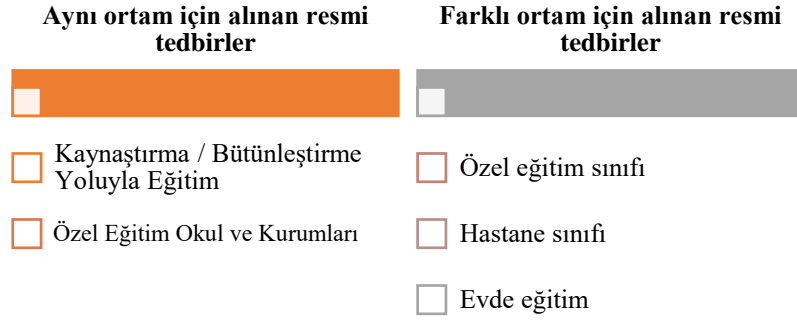
Özel eğitimde değerlendirme, tarama, tanılama, yerleştirme, eğitim programı hazırlama, çocuğun gelişimini takip etme ve öğretim programını gözden geçirme amaçlarıyla gerçekleştirilmektedir (Özyürek, 2015). 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı KHK ve 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği ile özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirilmesi, eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması ilk kez yasal yolla detaylı biçimde tanılanmıştır (Kargın, 2007). Eğitsel değerlendirme süreci bu dönemde öncelikle, öğrencinin sınıfta riskli olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerin yapılması ve detaylı eğitsel değerlendirme için RAM'a yönlendirilmesi olarak sürdürülmüştür. Eğitsel değerlendirme süreci; RAM'a gönderme öncesi süreç ve ayrıntılı değerlendirme süreci olarak basamaklandırılmıştır (Kargın, 2007). Tarama ve ilk belirlemeden başlayan süreç sırasıyla; gönderme öncesi müdahale (*sınıf ortamında öğretmen*), ayrıntılı değerlendirme (*RAM*), en az kısıtlayıcı ortama yerleştirme (*RAM*), BEP hazırlama (*eğitim ortamında kurulan ekip*), özel eğitim hizmetlerinin uygulanması (*eğitim ortamında kurulan ekip*) ve izleme (*RAM*) ile değerlendirme (*RAM ve eğitim ortamında kurulan*

ekip) olarak sıralanmıştır (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2018; Kargın, 2017). Eğitsel tanı ve değerlendirme, RAM özel eğitim bölümünün sunduğu çalışmaların başında gelmektedir (Keleşoğlu ve Atasayar, 2021). MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, herkese açık internet sitesinde, eğitsel tanı ve değerlendirmenin en son tanımını, *özel gereksinimli çocuklara sunulacak hizmetler için yasal ve eğitsel karar vermede yararlanılan ve eğitim açısından önemli bilgilerin sistemli olarak derlendiği süreç* olarak açıklamıştır.

2.2.1.1.2. Yönlendirme ve yerleştirme

Bu aşama, özel gereksinimli çocukların, eğitsel değerlendirme ve tanı raporlarına göre gereksinimlerinin karşılanması için uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesidir. RAM, bazı kriterlere göre bireyin özel eğitim destek hizmeti alıp almaması gerektiğine karar vermektedir. Bu kriterler: a) tıbbi tanı raporunda belirtilen durumun, çocuğun eğitim performansını olumsuz biçimde etkilemesi ve b) çocuğa koyulan eğitsel tanının çocuk üzerindeki olumsuz etkileri, çeşitli düzenlemeler ve uyarlamalar yapıldığı takdirde de ortadan kalkmamasıdır (Kargın, 2017). Bu kriterlere uyduğu düşünülen özel gereksinimli çocuklar için, değerlendirmede uygun görüldüğü biçimde en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre; özel eğitim okullarına, bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okullara veya akranlarıyla eğitim görebileceği bir sınıf ortamına yerleştirilmektedir (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021).

Eğitsel tanı ve değerlendirme sonrasında özel gereksinimli bireyler en az kısıtlayıcı ortam ilkesine dikkate alarak kendisine en uygun görülen bir eğitim kurumuna İl / İlçe Özel Eğitim Hizmetler Kurulu tarafından yönlendirilmektedir. Resmi makamlar tarafından bir eğitim kurumuna yerleştirilme sürecinde alınan kararlar, resmi tedbir kararları olarak ifade edilmektedir. Özel gereksinimli bireyin tipik gelişen akranlarıyla aynı veya farklı ortamda bulunmasına göre resmi tedbir kararları aşağıdaki Şekil 2’de gösterildiği üzere ikiye ayrılmıştır (Keleşoğlu ve Atasayar, 2021; Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021).



Şekil 1.2. RAM’da alınan resmi tedbir kararları

Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim kararı, özel eğitime ihtiyaç duyan tüm çocuklara her tür ve kademedede akranlarıyla karşılıklı etkileşim fırsatını sunmak ve en üst düzeyde desteklenmesine katkı sağlamak için destek eğitim hizmetleri ile birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı verilen eğitim kararıdır. Özel eğitim okul ve kurum kararı, özel gereksinimli bireylerin eğitime erişmelerini sağlamak adına ikamet edilen bölge, ulaşım olanakları ve çocuk sayısı dikkate alınarak bakanlık tarafından açılmaktadır. İşitme engelliler ilköğretim okulları, bakanlığın açtığı okullardan birine örnek olarak gösterilebilir. Özel eğitim sınıfları, her tür ve kademedede akranlarından ayrı bir sınıfta eğitim alması uygun görülen özel gereksinimli bireyler için alınmaktadır (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021).

İşitme kayıplı çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmesi için MEB’in hazırladığı “İşitme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu” kullanılmaktadır. Bu form, çocuğun işitme eğitimi, dil eğitimi, sosyal iletişim becerileri, okuma-yazma ve anlama becerileri ile matematik becerilerine ilişkin değerlendirme boyutlarını içermektedir. Performansı belirleyen özel eğitim öğretmeni, formu doğrudan çocuğa beceriyi yaptırarak, çocuğun yakınları (ör. anne, baba) ile görüşerek ve öğrenciyi gözleyerek doldurmaktadır (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021).

Performans alımından sonra rapor, performans alımı yapan öğretmen tarafından Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu’na sunulmaktadır. Özel eğitim değerlendirme kurulu, RAM müdür yardımcısı, özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, en az bir rehber öğretmen/psikolojik danışman ve en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Kurula, RAM müdür yardımcısı başkanlık yapmaktadır. Kurula, eğer istese, eğitsel tanı ve değerlendirmesi yapılan özel gereksinimli birey veya ebeveyni de katılabilmektedir. Kurul sonrasında, özel gereksinimli öğrenci en az sınırlandırılmış ortamda yerleştirilmesi için resmi tedbir kararı çıkarılmaktadır. Buna ek olarak, özel gereksinimli çocuğun özel

öğretim kurumlarından destek alması gerekiyorsa, destek eğitim hizmeti için de karar çıkarabilmektedir (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2018; 2021).

Kurul, işitme kayıplı çocuğu özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek alması için yönlendirmektedir. Destek eğitim raporu, aile aracılığıyla özel özel eğitim kurumlarına iletilmektedir. Burada çocuğun eğitime başlaması için tek ön koşul, işitme kayıplı çocuğun kaybının türü ve derecesine uygun işitme cihazı edinmesidir. Cihazlanmayan çocuk, destek eğitim hizmetinden yararlanamamaktadır (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021). Çocuğun eğitsel değerlendirilmesinin en az altı ay aralıkla yapılması belirtilmekle birlikte (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2018), işitme kayıplı çocuklar için genellikle bir yıl süreyi kapsayan eğitsel değerlendirme raporu verildiği de bilinmektedir (Yılmaz ve Doğan, 2022).

2.2.1.1.3. İzleme

İzleme, eğitim programının uygulanabilir olma durumunun gözlenmesi, BEP'lerin geliştirilmesi, değiştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi için yürütülen süreçtir. İzleme kayıtları çocuğun/öğrencinin ihtiyaçlarına göre farklılaşmakla birlikte yılda en az dört farklı izleme kaydının alınması tavsiye edilmektedir (Hendricks, Thoma ve Boyd, 2010). RAM, tanı sonrasında uygulanan eğitim sürecinin çocuğun gelişimindeki değişimini belirlemek için belirli aralıklarla sistematik olarak özel gereksinimli bireyin değerlendirmesini yapmaktadır. Bu da sürecin izleme basamağını oluşturmaktadır. Özel özel eğitim merkezinden destek hizmet almak için yönlendirilen işitme kayıplı çocuklar, daha sonra yapılan eğitsel tanı ve değerlendirmelerde uygun görüldüğü takdirde, 36 aylık olduğunda okul öncesi eğitim kurumuna/anaokuluna, 48 aylıktan itibaren anasınıfına, 66 aylıktan itibaren kaynaştırma sınıfına yönlendirilmekte ve tüm bu süreçte izleme çalışmaları yürütülmektedir (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021).

2.2.2. Özel gereksinimli çocuk ailesine sunulan hizmetler

RAM'da özel gereksinimli çocuk ailesine sunulan hizmetler aile bilgilendirilmesi, eğitimi ve rehberliği kapsamında açıklanmıştır.

2.2.2.2. Aile bilgilendirmesi/eğitimi ve rehberliği

RAM, özel gereksinimli çocuğun ailesine, çocuklarının eğitimlerine katılımlarını artırmak, ailelerin bilgi ihtiyacını karşılamak için ailenin evinde veya kurum içerisinde

hizmet verebilmektedir (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2021). Kılavuzda, eğitsel değerlendirme sonrasında ailelere mutlaka, çocuğun özellikleri, ihtiyaçları ve eğitim olanakları hakkında bilgi verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çocuğu özel gereksinimli olan ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak için halk eğitim merkezlerinde tanınmış olan aile eğitim programlarını da uygulanmaktadır (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu, 2018). Temelde bilgi verme odaklı olan bu çalışmalar, aile rehberliği kapsamında değerlendirilebilir (Algan, 2016).

Bunlarla birlikte, aile bireylerinin bireysel iyi oluşlarını desteklemek, aralarındaki iletişimi güçlendirmek ve ihtiyaç duydukları bilgi gereksinimlerini gidermek için aile sistemini güçlendirme odaklı aile danışmanlığı hizmeti de sunulmaktadır. Bu hizmet, merkezin rehberlik ve psikolojik danışma bölümü birimi tarafından sunulurken, gerekli durumlarda, özel eğitim hizmetleri bölümü ile iş birliği içerisinde aile eğitimleri de düzenlenebilmektedir (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, 2020).

2.2.3. Eğitim kurumlarına ve öğretmenlere sunulan hizmetler

RAM, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerine, çocuğun gelişim özellikleri ve okula uyum süreci hakkında bilgilendirme etkinlikleri düzenlemektedir (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, 2020). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci hakkındaki bilgi gereksinimlerini karşılamaya yönelik çalışmalar da organize edilmektedir. Talep olduğu takdirde, eğitim kurumundaki BEP geliştirme birimi toplantılarına RAM bünyesinden bir çalışan katılım sağlayabilmektedir. Özel gereksinimli çocuğun izlenmesi sürecinde de özel eğitim öğretmenleri ile RAM çalışanları iş birliği içerisinde çalışabilmektedir (MEB, 2020).

2.3. Rehberlik Araştırma Merkezlerinin Kuruluşu ve Özel Eğitim Alanındaki Rolü

Türkiye’de 1950’li yıllardan itibaren sistemli biçimde rehberlik hizmetleri yürütülmeye başlanmıştır. 23 Mart 1953’te Talim Terbiye Dairesi’ne bağlı Test ve Araştırma Merkezi kurulmuştur (Tan, 1992). Kuruluş amacı, üniversitelere özel eğitim bölümü için öğrenci seçmek olan bu kurum, zamanla farklı ve çeşitlendirilmiş amaçlarla eğitim sisteminin geneline de hizmet vermeye başlamıştır (Çitil, 2021). Rehberlik hizmetleri için ilk dönemde öğrencilere psikolojik danışma hizmeti sunmak, okul-aile iş birliğini artırmak, öğrencilerin bireysel özelliklerini keşfetmesinin önünü açmak ve çeşitli

amaçlara hizmet eden testler geliştirmek olmuştur (Doğan, 1991; Tan, 1992). 1960 yılından sonra, rehberlik ve psikolojik danışmanın eğitim ortamlarında uygulanması ülke gündemde daha çok yer bulmuştur. 1960-1965 yıllarını içeren Kalkınma Planı'nda okullarda rehberlik yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ancak Tan'a göre (1992, s.42) bu gereklilik, öğrencilerin iyi halde oluşları için değil, onların ülkenin ekonomik hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak insan gücü planlaması olarak ele alınmıştır. Buna dayanarak, rehberliğin amacını karşılayamadığı dile getirilmiştir.

1955 yılı ve sonrasında, rehberlik ve psikolojik danışmanın önemi ve gerekliliğine ilişkin yapılan çalışmalar daha çok gündeme gelmiştir. Bu duruma, ABD'den Türkiye'ye eğitim programını geliştirmek için gelen bilim insanlarının rehberlik ve psikolojik danışmaya dikkat çekmesi, öğrencilerin bireysel özelliklerinin incelenmesi için tavsiyede bulunması; yurtdışına bu alanda uzmanlaşmak için giden Türk bilim insanlarının ülkesine dönmeye başlaması katkı sağlamıştır (Tan, 1992). Nihayet 1959 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Test ve Araştırma Merkezi, genişleyen ve çeşitlenen amaçlarıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ismini almıştır (Çitil, 2021). Test ve Araştırma Merkezi'nin kurulmasında, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde özel eğitim bölümünü kuran Doç. Dr. Mitat Enç gibi yurtdışından eğitim alıp Türkiye'ye gelen akademisyenlerin etkisi olmuştur. Gazi Eğitim Enstitüsü'nde kurulan özel eğitim bölümüne öğrenci seçmek için genel yetenek ve genel kültür sorularından oluşan test bataryası hazırlanmış, bu batarya Test ve Araştırma Merkezi'nin öğrenci seçiminde kullandığı ilk batarya olmuştur (Enç'ten aktaran, Çitil, 2021, s.141). Bununla birlikte, yine Mitat Enç'in Gazi Eğitim Enstitüsü'nde kurduğu Eğitsel Danışma Bürosu, organize ettiği rehberlik seminerleri, RAM'ın kurulmasına büyük oranda katkı sağlamıştır. Adı RAM olmasa da amaçları ve hizmetleri ile günümüzdeki RAM'ın sunduğu hizmetlerin birçoğunu yapmayı amaçlayan Test ve Araştırma Merkezi'nin ilk yöneticisi ve görevlendirilen üç kişinin tamamının özel eğitim bölümü mezunlarından olması da dikkate değerdir (Altunya, 2006). Rehberlik alanında hizmet sunacak nitelikli personel yetiştiren yükseköğrenim kurumuna bağlı bölüm olmadığı için, RAM'ın kurulduğu ilk yıllarda, bu kurumlarda ilkokul öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve 1954-1955'li yıllarda görme ve işitme engelliler okulunda çalışan öğretmenler hizmet vermeye başlamış (Tan, 1992), sonraki yıllarda RAM'da özel eğitim bölümü mezunları çalışmaya devam etmiştir (Özyürek, 2008). Özetle, RAM'ın kurulmasında ve yaygınlaştırılmasında

özel eğitim alanında çalışanların önemli katkıları olduğu söylenebilir (Altunya, 2006; Çitil, 2021; Doğan, 1991).

1960'lı yıllarda ise üniversitelerde psikoloji bölümlerinin kurulmasıyla, öğrencilerin zekâ düzeyini, ilgilerini, kişilik yapılarını belirlemek için kullanılan testlerin (ör. Standford-Binet Zekâ Testi, Gordon Kişilik Profili) Türkçe çevirileri yapılmaya başlanmıştır (Tan, 1992). 1965 yılında Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Psikolojisi Kürsüsü kurularak lisans düzeyinde psikolojik danışma hizmeti verecek personel yetiştirmeye başlanmıştır. Ardından diğer üniversitelerde de bu alanda hizmet verecek lisans düzeyinde personel yetiştirilmeye devam edilmiş, RAM'ların sayısı arttırılmış, eğitim fakültelerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti bölümleri kurulmuş ve alana özgü lisansüstü eğitimler verilmeye başlanmıştır. 1960 yılı sonrasında toplanan Milli Eğitim Şurası'nda da okullarda rehberliğin gündeme gelmesi, alanın gelişmesini ve RAM'ın faaliyetlerini hızlandırmıştır (Özgüven, 2016).

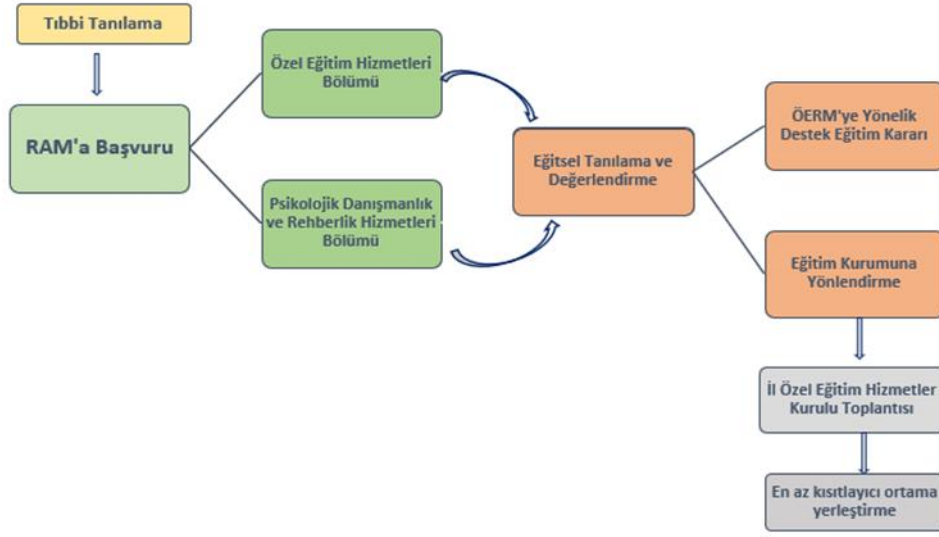
Bu olumlu gelişmelere karşın, RAM'larda çalışan rehberlik uzmanı veya psikolojik danışmanların bazı sorunlarının olduğu da belirtilmiştir. 1990'lı yıllarda en sık vurgulanan problemler şu şekilde özetlenebilir: a) RAM çalışanlarının genellikle ilköğretim kademesine hitap etmesi, b) rehberlik hizmeti verenlerin farklı amaçlarla çalıştırılması, c) çalışanların unvanları ve görev tanımları ile ilgili netliğin bulunmaması ve d) kurumun genellikle özel gereksinimli bireylerin tanınması ve yerleştirilme hizmetlerine yoğunlaşmasıdır (Doğan, 1991; Tan, 1992).

1990'lı yıllardan sonra, RAM'ın organizasyonunda önemli gelişmeler olmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin kapsamı, uygulanışı ve bu hizmetleri sunacak uygulayıcıların görev tanımları mevzuatta netleşmeye başlamıştır (573 sayılı KHK, 1997; Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2006). Yarım yüzyılı aşkın geçen sürede, kimi yazarlara göre hâlâ RAM'da çalışan personelin görev tanımlarında karışıklıklar olduğu belirtilse de (Sart vd., 2016), RAM'lar günümüzde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü ve özel eğitim hizmetleri bölümü olmak üzere iki farklı bölümde hizmet vermektedir (Gören, 2010). Rehberlik ve danışma hizmetleri bölümünde psikolojik danışmanlar, özel eğitim hizmetleri bölümünde hem psikolojik danışman hem de özel eğitim öğretmenleri çalışmaktadırlar. Her iki bölümde de bakanlık tarafından gerekli görüldüğünde sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk gelişimcisi ve eğitimcisi atanabilmektedir (Biral, 2019; Gören, 2010).

Bunlara ek olarak, MEB, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) iş birliği ile 2019 yılında yaklaşık olarak sekiz aylık bir süreçte ülke genelinde hizmet sunan tüm RAM'ların dezavantajlı bireylere verilen hizmetleri güçlendirmek için bir proje yürütmüştür. Bu proje kapsamında, RAM personelini güçlendirmek için çeşitli çalıştaylar düzenlenmiştir. Bu çalıştaylar dahilinde; özel eğitim ve rehberlik hizmeti sunan kurumların standartlarını belirleme, RAM'ların etkililiğini artırma ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için etkinlik yazma konuları gündeme alınmıştır. Bunlarla birlikte otizm spektrum bozukluğu hakkında hem ailelere hem de öğretmenlere kapsamlı bilgiler içeren kitaplar ve RAM'larda kullanmak üzere dil ve konuşma becerileri seti kitapçığı hazırlanmıştır (MEB, 2020)

Sonuç itibarıyla Türkiye'de RAM, özel gereksinimli bireylerin tanınması, eğitimi ve desteklenmesi ile rehberlik ve psikolojik danışman hizmetlerinin ücretsiz sunulduğu bir kurum olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Bununla birlikte RAM'dan, sorumlu olduğu bölgenin ihtiyaçlarını belirlemek için her bir eğitim-öğretim yılında en az üç araştırma yapması, ihtiyaç analizine göre projeler geliştirmesi ve araştırma-proje sonuçlarını paylaştığı çeşitli yayınlar oluşturulması da beklenmektedir (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi, 2020; MEB, 2020).

İşitme kayıplı çocuk ve ailesine RAM'da sunulan hizmetlerin incelendiği bu araştırmada, yukarıda açıklandığı üzere birçok çalışana, sorumluluğu ve kendine özgü işleyişi olan RAM'ın özel eğitim bölümü olarak sunduğu tüm hizmetlerin, ardından işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunduğu hizmetlerin daha detaylı açıklanmasına gerek görülmüştür. Türkiye'de işitme kayıplı çocuğun eğitime erişme sürecinde RAM'ın rolü, Şekil 1.3'teki gibi özetlenebilir (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2018; 2021; Yanık ve Gürgür, 2017).



Şekil 1.3. İşitme kayıplı çocuğun eğitime erişmesi süreci

2.4. Uluslararası Alanda Eğitsel Tanılama, Değerlendirme ve İzleme Çalışmaları

Bu bölümde alanyazında sistematik biçimde raporu bulunan ülkelerin özel gereksinimli çocuk ve ailesine, daha da özelinde işitme kayıplı çocuk ve ailesine erken çocukluk döneminde sundukları hizmetler ve izledikleri yol haritası açıklanmıştır. Bu açıklama sonrasında var olan güncel durum, Türkiye’de RAM’ın sunduğu hizmetler, yasalar ve uygulamalar ile karşılaştırılarak problem durum ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Ülkelerin sunduğu hizmetler ve benimsedikleri ilkeler (ör. Bradley ve Danielson, 2004; Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015; Forbes, 2007; Jinzhong, 2004; Koretz ve Barton, 2003; McConnel ve Rahn, 2016; Tokumitsu ve Uchiyama, 2004) öncelikle aşağıda Tablo 2.1.’de gösterilmiş, ardından detaylandırılarak açıklanmıştır.

2.4.1. Avrupa Birliği’nde eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci

Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde erken tanı ve müdahale felsefesi yaygındır. Risk grubunda bulunan çocuklar sistematik biçimde takip edilmekte ve değerlendirme çalışmaları, erken çocukluk döneminde başlamaktadır. Bu süreçte risk grubunda bulunan veya özel gereksinimli olarak tanılanan çocuğun eğitim aldığı öğretmeni anahtar personeldir. Çocuğun gelişiminin izlenmesinden ve ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyaç duyup duymayacağına karar vermektedir (Özel Eğitim Alanı Avrupa Kalkınma Ajansı [European Agency for Development in Special Education-EADSE], 2017; Silva, Freschi ve Caselli, 2018; Vuran ve Yücesoy, 2003).

Bunlarla birlikte, Avrupa Komisyonu, erken çocukluk eğitimi ve bakımı sürecinde Avrupa ülkelerinde üzerinde uzlaşmış net bir yol haritası olmadığını belirtmektedir. Erken müdahale sürecinde de yer alan tanılama, değerlendirme ve izleme çalışmaları, özel gereksinimli birey ve ailesinin farklı ihtiyaçlarına özgü değişebilmekle birlikte, bu uygulamalar ülkelere de farklılaşabilmektedir (Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015; Silva, Freschi ve Caselli, 2018). Örneğin, Avusturya'da üç yaş altındaki erken çocukluk eğitimi programlarının kapsamının genişletilmesi Avusturya hükümeti ve eyalet sorumluları iş birliği protokolu imzalamıştır. Zorunlu eğitim beş yaşında başlamaktadır. Belçika'da iki buçuk ile altı yaş arasında okul öncesi kuruma gitmek ailenin isteğine bağlı ve ücretsizdir. Zorunlu eğitim altı yaşından itibaren başlamaktadır (Azkeskin, 2021). Oysa, Fransa'da üç ile altı yaş arasındaki çocuklar zorunlu eğitim çağındadır (Bulut, 2021). Ülkelerin, okul ve bakım hizmeti yapılanmasındaki farklılaşmalara karşın, erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimlerine ilişkin politikaları arasında ortaya çıkan ortak noktalar da mevcuttur. Bu ortak noktalar; a) değerlendirme sürecinin tarama ile başlaması, b) çocuğun özel eğitim süreci için uygunluğunun belirlenmesi, c) bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulması, d) öğretimin planlanması ve öğrencinin gelişiminin sistematik biçimde takip edilmesidir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Birçok Avrupa ülkesinde erken çocukluk eğitimi en geç ilkokuldan bir yıl önce başlamaktadır. Eğitime başlamadan önce de özel gereksinimli çocuklar erken çocukluk döneminde değerlendirilmektedir. Bu tanılama ve değerlendirme aşamalarında ise, sistematik gözlemler, derecelendirme ölçekleri, gelişimsel öykü alma gibi formel olmayan yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Avrupa ülkelerinde, eğitsel tanı ve değerlendirmede temel sorumluluk genellikle, özel gereksinimli çocuğun sınıf öğretmenine aittir. Değerlendirmeler, okulun kendi kültüründe yer alan kurallara göre ekip çalışması biçiminde yapılmaktadır (EADSE, 2017; Urban, 2015).

2.4.2. Avustralya'da eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci

Avustralya, özel eğitim alanında güncel literatürü, kabul edilen ilkeleri ve uygulama standartlarını benimsemiştir. Bununla birlikte, farklı bölgelerde özel gereksinimli çocuklar için yasaların farklı uygulamaları da olabilmektedir. Avustralya'da yedi farklı bölgedeki okullar en az farkla maddi açıdan desteklenmeye çalışılmaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocuklar için oluşturulan farklı destek programları da mevcuttur (Raban ve Kilderry, 2017). Avustralya'da 2012 yılında yayınlanan verilere göre, üç yaşındaki çocukların %18'i, dört yaşındaki çocukların %76'sı bölgesinde bir erken çocukluk eğitimi programından (Raban ve Kilderry, 2017) haftada en az 10 saat eğitim alabilmektedir (Press ve Hayes, 2000).

Avustralya'da özel eğitim alanında ülkedeki düzenlemelerinden Avustralya Özel Eğitim Müdürleri Birliği (The Australian Special Education Principals' Association [ASEPA]) sorumludur. Bu birliğin temel görevleri; a) özel eğitim alanında çalışanların mesleki gelişimlerini desteklemek, b) özel gereksinimli çocukların ihtiyacı olduğu eğitim ortamına yerleştirmek, eğitimlerini desteklemek ve gelişimlerini takip etmek, c) özel eğitim alanında araştırmalar yürütmek ve bu alandaki bilgi deneyim düzeyini en üst düzeye çıkartmaktır. ASEPA, özel gereksinimli çocuk ve ailelerini değerlendirme, bilgilendirme ve yönlendirmeden de doğrudan sorumludur (Forbes, 2007). Bu görev tanımlarından yola çıkarak ASEPA'nın Türkiye'de bulunan RAM'larla benzer görev tanımları olduğunu söylenebilir.

Bunlarla birlikte Avustralya'da eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme sürecinde bazı problemlerin olduğu da belirtilmektedir. Bu problemler; a) özel eğitim öğretmen sayısının yetersiz olması ve gelecekte bu sayının daha da düşeceğinin ön görülmesi, b) eğitsel değerlendirmelerde özel gereksinimli çocuklara eğitim veren diğer öğretmenlerin sürece katılmasında zorluklar yaşanmasıdır (Forbes, 2007).

Tablo 2.1. Dünyada özel gereksinimli çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci

	Avrupa Birliği Ülkeleri	Amerika Birleşik Devletleri	İngiltere	Avustralya	Japonya	Çin
İK* çocuğa yaklaşım			Erken tanı, cihazlandırma ve aile eğitimi			
Tıbbi tanılama süreci		İşitme kaybının erken tanınması ve müdahalesi ilkesi yaygındır. En geç iki ay içerisinde tanılama, en geç üç ay içerisinde cihazlandırma hedeflenmektedir.				
Eğitsel tanı, değerlendirme süreci		Öğretmen, BEP** ekibi, (ek gereksinime ilişkin hizmet sunan uzman/ öğretmen), okul/merkez ekibi				
İzleme süreci	Öğretmen, okul yönetimi, BEP ekibi, geçiş ekibi	Öğretmen, okulu yönetimi, geçiş ekibi	Öğretmen, okul yönetimi, BEP ekibi, geçiş ekibi, bölge eğitim sorumlusu	Öğretmen, okul yönetimi, BEP ekibi, geçiş ekibi	Okul yönetimi, Okul Değişim Programı görevlileri	Öğretmen, okul yönetimi
Eğitim uygulamalarını takip eden kurum/yapı	Bölge eğitim koordinatörleri	Özel Eğitim Programları Ofisi (OSEP)	Yerel yönetim	Avustralya Özel Eğitim Müdürleri Birliği (ASEPA)	Japon Sağlık, Çalışma ve Kalkınma Bakanlığı, Bölge valilikleri	Çin Sağlık Bakanlığı (iki yaşa kadar)
Karşılaşılan problemler	Eğitim politikalarının farklılaşması, Öğretmen niteliği, Değerlendirmede okul kültürünün etkili olması	Eyaletlere göre uygulamaların farklılaşması, Eğitsel değerlendirmede tutarsızlıkların yaşanması, Değerlendirme araçlarındaki geçerlik güvenirlik şüphesi, Özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilememesi	Okullardaki uygulamaların farklılaşması, İşlevsel beceri öğretme ve değerlendirmede sorunların olması, Değerlendirmelerin kimi zaman sadece tanı amaçlı yapılması, Bir üst okul kademisine geçişte karşılaşılan sorunlar	Özel eğitim öğretmen sayısının az olması, Eğitsel değerlendirme ekibinin oluşturulmasında sorun yaşanması	Özel eğitim uygulamalarında kültürel olarak farklı eğilimlerin bulunması, İşitme kayıplı çocuklara hizmet sunan enstitülerin daha az tanınmış olması	Bölgesel olarak eğitim kurumu sayısının farklılaşması, Yeterli ölçüde personel bulunmaması, Talepleri karşılamada zorluklar yaşanması

*İK = İşitme kayıplı.

**BEP: Bireyselleştirilmiş eğitim programı.

2.4.3. ABD’de eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci

ABD’de eğitim sisteminin yapılanması 50 eyalete göre farklılaşabilmekte, anayasal izin çerçevesinde bazı uygulamaların yönetilmesi bölge idarelerine bırakılmaktadır. Süreç içerisinde ihtiyaç duyulan değişiklikler, “federal yönetim” “eyalet yöneticileri” “sivil toplum kuruluşları” gibi bölge sorumluları ile birlikte gerçekleştirilmektedir (Türkoğlu, 2015). Eyalet düzeyinde çözülemeyen sorunlar, federal düzeyde çözüm arayışlarıyla çözülmekte ve eğitimden sorunlu ulusal bir bakan bulunmamaktadır (Baş, 2013). ABD’de okul öncesi eğitim yasal olarak zorunlu olmamasına karşın, federal düzeyde ailelerin maddi olarak desteklenmesi 3-6 yaş arasındaki çocukların %95’inin eğitim almasına olanak sağladığı belirtilmiştir (OECD, 2019). 0-3 arasındaki çocuklara eğitim ve bakım hizmeti ev, kurum hem ev hem de kurum merkezli olarak erken dönem *Head Start* programı ile sistemli olarak sunulmaktadır (Baş, 2013).

Özel gereksinimli çocuklar ile ilgili yasal çerçeve Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA)’nın (PL 101- 476, 1990) temelini oluşturan PL 94-142 Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (Education of All Handicapped Children Act, 1975) ile oluşturulmuştur. Bu yasaların temel amacı; bütün özel gereksinimli çocuklara devlet tarafından uygun ve ücretsiz eğitim verilmesini sağlamaktır. Uygun eğitim başlığı içerisinde özel gereksinimli bireylerin en erken dönemde doğru biçimde eğitsel tanılanmasını içermektedir. Tanılanmanın ardından özel gereksinimli bireyin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alan, çocuğu ve ailesini sürece katan eğitim süreci yer almaktadır. ABD’de Özel Eğitim Programları Ofisi (The U.S. Office of Special Education Programs [OSEP]) bu süreci yönetmektedir (Bradley ve Danielson, 2004). OSEP, 0-21 yaş aralığındaki tüm özel gereksinimli bireylere eyalet ve yerel yönetimler aracılığıyla maddi destek sağlamakta ve hizmetlerin ulaştırılmasında öncülük etmektedir. OSEP’in 2020 yılı içerisinde desteklediği projelerden bazıları şunlardır: a) özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik aile eğitim ve bilgilendirme merkezi programları, b) erken müdahale ve bağlantılı hizmetlerin iyileştirilme süreci, c) özel eğitim öğretmenlerinin niteliğinin artırılması ve d) özel gereksinimli bireylere hizmet sağlayan tüm çalışanların desteklenmesi.

OSEP; izleme ve eyalet hizmetlerinin planlanması ile eğitim hizmetleri için araştırma olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırma bölümü; erken çocukluk dönemi ve aileler, ilk ve orta okul, orta okul ve sonrası için geçiş ve ulusal yatırım gruplarından oluşmaktadır. Özetle OSEP, özel gereksinimli bireyleri, onların ailelerini ve

bu bireyleri içeren tüm eğitim hizmetlerini destekleyen, değerlendiren, takip eden kurumdur. Bu sebeple OSEP'in, Türkiye'de bulunan RAM'ın görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği söylenebilir (Kırbıyık, 2011).

Genel olarak ABD'de erken çocukluk özel eğitiminde değerlendirme; eyalet, bölge, yerel yönetimler veya eğitim kurumları bünyesinde yapılmaktadır. Her ne kadar değerlendirme yapan kurum, kişi ve eğitim ortamı değişse de tüm değerlendirmeler; zamanında, kapsamlı, her bir çocuğa uygun ekip değerlendirmesi ile çocuk ve ailesinin birlikte değerlendirilmesi ilkeleri göz önünde bulundurulmaktadır (McConnel ve Rahn, 2016).

Bunlarla birlikte OSEP'in verdiği hizmetlerde, eğitsel tanı ve değerlendirmede bazı problemlerin bulunduğu da belirtilmektedir. Bu problemler; verilen hizmetlerin eyaletlere göre önemli ölçüde değişebilmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirmelerinde tutarsızlıklar yaşanması, özel gereksinimli bireylerin değerlendirmesinde kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili geçerlik, güvenirlik yönünden zayıflıkların bulunması ve buna bağlı olarak özel gereksinimli bireylerin kendilerine uygun eğitim ortamlarına yerleştirilememesi olarak sıralanabilir (Koretz ve Barton, 2003).

İşitme kayıplı çocukların eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci ise kaybın tıbbi tanısının çok daha erken dönemlerde konulabilmesinden dolayı özel gereksinimli çocuk grubundan farklılaşmaktadır. ABD'de 1990'lı yıllardan itibaren işitme kayıplı çocuklara erken müdahale merkezleri kapsamında başlayan yenidoğan işitme tarama programlarının, 2000li yıllarda ülke geneline yaygınlaşması ile işitme kayıplı çocukların ortalama tanı yaşının bir aya kadar düştüğü rapor edilmiştir (Dalzell vd., 2000). Bu açıdan doğuştan işitme kayıplı çocuklar, en erken dönemde eğitim alabilme şansına sahiptir ve risk grubu değerlendirmelerine girmeden doğrudan gereksinimlerine özgü eğitim almaya başlamaktadır. ABD'de işitme kayıplı çocuklar için bölgeye, enstitüye, eyalete özgü erken müdahale merkezleri bulunmakta (ör. *Rhode Island Deaf and Hard of Hearing Program*) ve işitme kayıplı çocukların aile eğitimleri, değerlendirmeleri ile gelişimlerinin takip edilmesi bu kurumlarda yapılmaktadır.

2.4.4. İngiltere’de eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci

İngiltere’de tıbbi tanı alan özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili bilgiler, Eğitim, Sağlık ve Bakım Planı’nda (Education, Health and Care [EHC] Plan) yer almaktadır. Burada bakanlık tarafından onaylanan ve özel gereksinimli çocuklara hizmet veren bağımsız okullar, özel eğitim okulları, kaynaştırma okulları, Özel Gereksinimli Bireyler Derneği Birliği (SEN-co-ordinators [SENCO]) yer almaktadır. Aynı zamanda çocuğun hangi ortamda (ör. ev temelli, kurum temelli), kim tarafından (ör. yerel yönetimce desteklenen okullar veya bağımsız okullar), hangi düzenlemelerle (ör. işitme kayıplı çocuk öğretmeni ve dil ve konuşma terapistinin iş birliği) eğitim alacağı detaylı biçimde planlanmaktadır (Code of Practise [Uygulama Kılavuzu], 2015).

İngiltere’de özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi yerel yönetimlerinin (*local authorities*) sorumluluğundadır. Özel gereksinimli çocuklar için gereken eğitsel tanılama, değerlendirme, yerleştirme ve izleme basamaklarının temelini 1993 yılında yayınlanan Eğitim Yasası (Education Act and Regulations) ve Uygulama Kılavuzu (Code of Practise) oluşturmuştur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). İlerleyen yıllarda, özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim, katılım ve destek hizmetlerinin felsefesi, sunuş biçimi, maddi destek miktarı ise 2014 yılında yayınlanan Çocuk ve Aile Yasası (Children and Families Act, Part-19) ile şekillenmiştir. Özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirilme sürecinde sorumluluk okullara devredilmiştir ancak yerel yönetimde bulunan eğitim sorumlusu, özel gereksinimli çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmasını kontrol etmekle yükümlüdür. Her yerel yönetim, ebeveynlerin azami ihtiyaçlarını bir an önce karşılamak için farklı uygulamalar gerçekleştirebilmektedir (Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015).

İngiltere’de iki yaşından daha küçük özel gereksinimli çocuklar için her türlü eğitim ihtiyacı, aile eğitimleri ile karşılanmakta, iki yaşından daha büyük çocuklar için ise özel gereksinimli çocuğa uygun olan kaynaştırma okulları, anaokulları ile birlikte farklı enstitüler hizmet vermektedir (Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015). Özel gereksinimli çocuklar, erken müdahale merkezlerinde eğitim verenler tarafından düzenli olarak takip edilmekte ve değerlendirilmektedir. Çocuk, beklenen düzeyin üzerinde performans sergilediğinde veya içinde bulunduğu gelişim dönemi özelliklerine uygun beceriler sergilemediğinde çocuğun öğrenme biçimi ve gelişimi formal olmayan araçlarla değerlendirilmekte, çocuğun gereksinimleri dikkate alınarak eğitimler yeniden planlanmaktadır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Çocuğun tüm gelişim alanlarındaki ihtiyacı eğitimci tarafından gözlenerek detaylı biçimde ortaya konulmaktadır. Eğitimci çocuğun gereksinimleri belirleyip eğitim uygulamalarını gerçekleştirdikten sonra ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyaç duyarsa -çocuk özel gereksinimli olsun ya da olmasın- çocuğun var olan tüm belgeleri ve değerlendirmeleri bir araya getirerek, en uygun uzmana yönlendirmesini yapmaktadır (Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015). Öğretmen, bu değerlendirmeler esnasında kapsamlı biçimde hazırlanmış, erken dönem çocukların değerlendirilmesi için hazırlanan yol haritasına başvurabilmektedir (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

İngiltere’de de ABD’deki gibi işitme kayıplı çocukların eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci, kaybın tıbbi tanısının çok daha erken dönemlerde konulabilmesinden dolayı özel gereksinimli çocuk grubundan farklılaşmaktadır. İşitme kayıplı çocukları en erken dönemde eğitim alabilme şansına sahip olduğu için risk grubu değerlendirmelerine girmeden doğrudan gereksinimlerine özgü eğitim almaya başlamaktadır. İngiltere’de her bölgede işitme kayıplı çocuklara özgü erken müdahale hizmeti sunulmakta ve işitme kayıplı çocukların aile eğitimleri, değerlendirmeleri ile gelişimlerinin takip edilmesi bu kurumlarda yapılmaktadır (Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015)

Bunlarla birlikte, İngiltere’de süreç içerisinde bazı beklenmeyen durumların oluştuğu da rapor edilmiştir. Bu durumlar; özel gereksinimli bireylerin belirlenen standartları sağlamakta okul yönetiminin endişe duyması, özel gereksinimli bireyler için daha önemli olabilecek beceriler (ör. bağımsız yaşam becerileri) yerine akademik becerileri öğretme ve ölçme eğiliminin olabilmesi, yapılan değerlendirmelerin kimi zaman sadece tanı amaçlı yapılması, süreçte özel gereksinimli bireyin gereksinimlerinin karşılanmaması, özel gereksinimli bireylerin bir üst okul kademesine geçişte aksaklıkların olabilmesi ve okulların farklı değerlendirme yapabilmesidir (Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

2.4.5. Japonya’da eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci

Japonya’da erken çocukluk dönemi eğitimi ve bakımı, Avrupa Birliği ve ABD’deki modelin felsefesini kabul etmekle birlikte kendi kültürüne özgü bazı farklı uyarlamaları

da barındırmaktadır. Özel eğitim açısından kültürlerine özgü farklı düşünce yapısı barındıklarını Hayashi ve Tobin (2015, s.393) şu şekilde aktarmıştır:

“Japon kültürü, ayırıştırmadan ziyade bütünleştirmeye meyillidir. Tam da bu sebeple özel eğitim uygulamalarında bazen güçlükler yaşayabilmekteyiz. Örneğin, bireysel olarak tanılayıp, belirli bir kategoride değerlendirip farklı sınıfa, okula yerleştirmek, Japon kültürüne ve eğitim sistemine tamamen zıttır. Japonya’daki sağır okulları, çocukları diğerlerinden ayırarak bu tabuyu yıkabilir. Ancak bu yöntem, sağır çocukları en hızlı biçimde yeniden topluma kazandırmak için uygulanan geçici bir müdahaledir.”

Erken çocukluk dönemindeki özel eğitim uygulamaları, Japonya’da ilkökul ve sonraki dönem eğitim kurumlarından farklı olarak Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığına değil; Sağlık, İşgücü ve Kalkınma Bakanlığı’na bağlıdır. Bakanlığa ek olarak, bölge valilikleri de bu dönemdeki planlamalarda söz hakkına sahiptir. Her ne kadar ülkede erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara özgü ayrı bir yasa bulunmasa da bu dönem çocuklarına hizmet veren ayrı okullar mevcuttur. Japonya’da erken çocukluk dönemindeki çocuklara *hoikuen* adı verilen okullarda hizmet verilmekte, bu okulların müdürleri eğitim planlamalarında yer almaktadır (Yagata, 2019).

Japonya’da işitme kayıplı çocuklara erken müdahale hizmeti sunan iki resmi kurum bulunmaktadır. Bunlardan biri sağır çocuklara hizmet veren okulken (deaf school), diğeri işitme kayıplı okulöncesi dönemdeki çocuklara eğitim veren enstitüdür. 1977 yılında tek enstitü olarak bu çocuklara hizmet sunan kurum sayısı, 2004 yılı itibariyle 25’e yükselmiştir. Enstitüler, Japon Hükümeti tarafından mali olarak desteklenmekle birlikte, ailelerden de ufak sayılabilecek ölçekte ücret alınmaktadır. Ancak bu ücretin miktarı ailenin geline göre değişmektedir (aylık ortalama 30-50 dolar). Tüm enstitüler, işitme kayıplı çocuk ve annesine işitsel sözel yöntemi benimseyen ve aile merkezli yaklaşımlar felsefesini temel alarak oluşturulan eğitim programlarıyla hizmet sunmaktadır. Bu program anlayışıyla çocukların mevcut gelişimleri takip edilerek bireysel planları hazırlanmaktadır (Tokumitsu ve Uchiyama, 2004).

Japonya’da sağır çocuklara hizmet sunan okulun geçmişi neredeyse 100 yıllıktır. Yazarlar, enstitülere göre daha köklü geçmişi olması sebebiyle sağlık çalışanlarının diğer eğitim kurumu daha iyi bildiğini belirtmektedir. Bu istenmeyen durum, işitme kayıplı çocuklara daha geniş kapsamda çok yönlü eğitim veren enstitülerin tercih edilmesini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumda özellikle sağlık çalışanlarının, enstitüler

hakkında daha fazla bilgilenmesini ve farkındalık oluşturulmasını talep etmişlerdir (Tokumitsu ve Uchiyama, 2004).

Japonya’da erken çocukluk döneminde özel eğitimde eğitime erişme ve devamındaki sorunlar, metnin başında değinildiği üzere, Japon kültürünün eğitim sistemine yansımından kaynaklanabilmektedir. Çocukları olabildiğince kategorileştirmeme veya tanılamak için acele etmeme eğilimleri eğitim sisteminin hem güçlü yönü hem de zayıf yönünü oluşturabilmektedir (Tokumitsu ve Uchiyama, 2004; Yagata, 2019).

2.4.6. Çin’de eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreci

Çin’de 0-3 yaş arasındaki çocuklar kreşlerde, 3-6 yaş arasındaki çocuklar anaokullarına kaydolmaktadır. 0-2 yaş arasındaki çocukların eğitimi ve ailesine sunulan yönlendirme hizmeti, Çin Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülmektedir (Zhu, 2019). Çin’de ebeveynlerin her ikisinin tam zamanlı çalışması, “tek çocuk” politikasının olması, kültürel farklılıklar, 0-3 yaş çocuklarının bakımı ve eğitiminin ülkede sistemli biçimde yaygınlaştırılmasına yol açmıştır. Çin’de yenidoğan işitme tarama ve müdahale programı 2000 yılından itibaren ülke geneline yaygınlaştırılmaya başlanmıştır (Xingkuan, 2004). Gelişmekte olan ülkeler arasında en yüksek nüfuslu olan Çin’de programı devam ettirmede zorlanılan durumlar olmuştur. İşitme kayıplı çocukların çoğu –yaklaşık %70’i- Çin’de kırsal bölgede yaşamaktadır. Bu durum, onların kendisine uygun işitme cihazı edinmesini ve eğitime başlamasını zorlaştırmaktadır. Her ne kadar, ülke genelinde ekonomik olarak daha çok gelişen şehirlere koklear implantlı çocuklar için rehabilitasyon merkezleri açılrsa da bu merkezler talepleri karşılamada yetersiz kalmaktadır. Çin’de işitme kayıplı çocukların eğitime erişmesi ve devam etmesinde kırsal bölgelerde rehabilitasyon merkezlerinin bulunmaması ve hem eğitim hem de sağlık çalışanı sayısının yetersiz olması önemli bir sorun olarak rapor edilmiştir (Jinzhong, 2004).

2.5. Problem Durumu

Özel gereksinimli çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmesi, farklı ülkelerde genellikle 0-3 yaş arasında erken müdahale programlarında, üç yaşından sonra özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıftaki öğretmeni ve okulu tarafından yapıldığı belirtilmektedir (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017;

Vuran ve Yücesoy, 2003). Bu sürece ilişkin olarak uluslararası alanyazında ülkelere özgü farklı problemlerin de olduğu rapor edilmiştir. Bunlarla birlikte özel gereksinimli bireylerin eğitime erişmesinin kolaylaştırılması, uygun ölçme araçlarıyla bütüncül yaklaşımla değerlendirilmesi ve ailelerin özel gereksinimli çocuklarının eğitim ve değerlendirilme süreçlerine aktif katılması önerilmiştir (Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015; Forbes, 2007; Koretz ve Barton, 2004).

Türkiye’ye de ise özel gereksinimli çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmesi, uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, izlenmesi Türkiye’ye özgü kurum olan RAM’ın sorumluluğundadır. Alanyazında RAM’ın özel eğitim alanındaki rolü kapsamında, organizasyonu ve işlevi (Aslan ve Bal, 2014; Karasu, 2014), RAM’da bir yetersizlik/engel grubunun tanılanma süreci (Aktaş, 2022; Bozkurt, 2009; Çağlayan, 2022; Çakmak, 2017; Çayır, 2021; Kaplan-Şahin, 2016; Yılmaz ve Doğan 2022; Yürekli ve Şafak, 2022), kaynaştırma eğitime yönlendirme süreci (Yanık ve Gürgür, 2017) ve RAM’da çalışan/çalışmaya aday kişilerin görüşünü inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Göksoy ve Öksüz, 2019; Göncü, 2019; Maraklı, 2016; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2003; Sola-Özgüç, 2019; Yurtsever, 2013).

Bu araştırmalar; RAM’ların öncelikle fiziksel düzenlemelere ihtiyaç duyduğu (Avcıoğlu, 2012; Yurtsever, 2013), okul öncesi dönemdeki çocukların sağlık kurumu tarafından RAM’lara yeterli ölçüde yönlendirilmediği (Bozkurt, 2009; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yılmaz ve Doğan, 2022), tıbbi raporların yeterince anlaşılır olmadığı (Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yurtsever, 2013), öğrencinin ihtiyacına uygun eğitsel tanı ve değerlendirme ekibinin oluşturulmakta zorlanıldığı (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yurtsever, 2013), erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişiminin değerlendirilmesinde RAM’ların yetersiz kalabildiği (Çelik, 2019; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yurtsever, 2013), RAM’larda yaygın olarak zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin eğitsel tanı ve değerlendirmesine yönelik ölçme araçları olduğu (Bozkurt, 2009; Yurtsever, 2013), eğitsel tanı ve değerlendirmeye yeterince süre ayrılmadığı ve kullanılan ölçme araçlarının yetersiz olduğu (Çelik, 2019; Maraklı, 2016; Nazlı vd., 2021; Vural, Özak ve Avcıoğlu, 2008; Yanık ve Gürgür, 2017; Yurtsever, 2013; Yürekli ve Şafak, 2022) ve ailenin eğitsel tanı ve değerlendirme sürecine yeterince katılmadığı belirtilmektedir (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yurtsever, 2013).

Bu problemlerin azaltmasına yönelik ise; RAM’da eğitsel tanı ve değerlendirme yapan ekibin rol ve sorumlulukların netleşmesi, bu çalışanlara ihtiyaçları olduğu alanda (ör. işitme kayıplı çocukların değerlendirilmesi, okul öncesi dönem çocukların değerlendirilmesi) hizmet içi mesleki gelişim eğitimlerinin düzenlenmesi, eğitsel tanı ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, eğitsel tanı ve değerlendirme ekibinin disiplinlerarası olmasına dikkat edilmesi, RAM-Özel özel eğitim merkezi-okul-uzman işbirliğinin arttırılması (Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yanık, 2016; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yurtsever, 2013) ve özellikle 0-6 yaş dönemindeki çocukların değerlendirilmesinin nasıl olacağına ilişkin yol haritalarının oluşturulması önerilmiştir (Çelik, 2019; Maraklı, 2016; Yurtsever, 2013).

Bunlarla birlikte yapılan araştırmalardan sadece ikisi, işitme kayıplı çocukların RAM bünyesinde eğitime yönlendirme sürecini incelemektedir (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz, 2016). Bu araştırmalardan biri işitme kaybı olan ilkökul düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme sürecini incelerken (Yanık ve Gürgür, 2017); diğer araştırma işitme kaybı olan tüm yaş grubundaki çocukların tanı, değerlendirme, izleme süreçlerini incelemiştir (Yılmaz ve Doğan, 2022). Her iki araştırmada araştırma verileri, Eskişehir merkezde bulunan iki farklı RAM’da çalışan öğretmenlerden yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmaların yukarıda bahsedilen önerilere ek olarak doğrudan İK çocukların eğitsel tanı ve değerlendirilmesi sürecine yönelik sundukları öneriler şunlardır: işitme kayıplı çocukların farklı gelişim ve yaş dönemine ilişkin farklı değerlendirme formlarının oluşturulması, bu çocukların performansını belirlenmesinde kullanılan formdaki yönergelerin eğitsel tanı ve değerlendirme yapan RAM personeline kapsamlı biçimde açıklanması ve RAM personeline bu çocukların özellikleri ve değerlendirilmesi hakkında bilgi verilmesidir (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2022).

Tüm araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, özel gereksinimli çocuk grubundan olan işitme kayıplı çocukların Türkiye’de tıbbi tanılama ve değerlendirmenin ardından eğitime erişme durumlarının, eğitsel tanı-değerlendirme-en uygun eğitim ortamına yerleştirme ve izleme çalışmalarının detaylı olarak incelenmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bununla birlikte, işitme kayıplı çocuğun eğitime erişmesine ve sürdürmesine engel olan durumların belirlenmesi, eğitsel tanı ve değerlendirmelerin incelenmesi, izleme çalışmalarının niteliğinin ortaya konulması ile sürecin kalitesinin arttırılmasına ilişkin çalışmalara zemin hazırlayacağı da düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu araştırma, karşılaştırmalı durum araştırması olarak desenlenen bir nitel araştırmadır. Nitel araştırmaların raporlaştırılma sürecinde bulguların bütüncüllüğünü sağlamak için araştırma soruları, farklı bölümlerde yanıtlanabilir (Maxwell, 2005). Bu araştırmada araştırma soruları, yöntem bölümünden itibaren yanıtlanmaya başlanmıştır. Bir, iki ve üçüncü araştırma sorularında bulunan araştırma ortamlarının fiziksel özellikleri araştırma ortamlarının tanıtıldığı yöntem bölümünde; dördüncü araştırma sorusunun içerisinde yer alan araştırmacının karşılaştığı zorluklar ve zorluklarla başa çıkma gayreti, araştırmacının rolü ve araştırma ortamlarına giriş kısımlarında yine yöntem bölümünde cevaplanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

RAM'da 0-6 yaş iştme kayıplı çocuk ve ailelerine sunulan hizmetlerin incelenmesi amaçlanan bu araştırma karşılaştırmalı durum araştırması olarak desenlenmiştir. Durum araştırması, araştırma amacına ve yöntemsel özelliklerine göre çeşitli sebeplerle tercih edilmekte (Simon, 2014) ve farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimde kategorileştirilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007, Cresswell, 2016; Patton, 2014; Stake, 1995, Yin, 2009). Örneğin, Yin (2009), keşfedici, betimleyici, açıklayıcı; aynı zamanda bütüncül tek durum, iç içe geçmiş tek durum, bütüncül çoklu durum ve iç içe geçmiş çoklu durum olarak kategorize ederken Bogdan ve Biklen (2007) geçmişe dayalı, yaşam hikayelerine bağlı, gözleme dayalı, çoklu durum ve karşılaştırmalı durum olarak kategorize etmiştir. Dolayısıyla, durum araştırmasının tek ve nihai bir tanımını yapmak kolay değildir (Gerring, 2004; Merriam ve Tisdell, 2015; Thomas, 2011). Ancak farklı araştırmacıların durum araştırmasında uzlaştığı bazı ortak öğeler dikkate alınarak bir tanımlama yapılabilir. Durum araştırması; belirli davranış biçimini, programı veya sistemin kendine özgü özelliklerini ve ilişkilerini çoklu bakış açılarını işe koşarak derinlemesine incelemeyi içeren keşif sürecidir (Merriam ve Tisdell, 2015; Simon, 2014; Yin, 2003). Araştırmacıların kategorileştirmelerinden de anlaşılacağı üzere durum araştırmaları; bir durumun, davranışın, programın incelenmesine olanak sağladığı gibi, birden fazla durumun da bütüncül veya karşılaştırmalı olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Karşılaştırılmalı durum araştırmaları, iki ya da daha fazla durumun belirli amaç doğrultusunda kendi içerindeki alt birimlerle ve birbirleriyle olan benzerliklerinin farklılıklarının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Goodrick, 2014). Bu incelikli araştırmanın yapılması için, araştırmanın başında her bir durumun detaylı biçimde açıklanması ve yoğun biçimde betimlenmesi önerilmektedir. Bu betimlemelerin, araştırma sonucunda ortaya çıkacak karşılaştırmaların iskeletini oluşturacağı beklenmektedir. Karşılaştırmalı durum araştırmalarında veriler; saha ziyaretleri, gözlemler, görüşmeler ve belge analizleri ile toplanabilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Goodrick, 2014). Bu araştırmada da birden fazla araştırma ortamında birden fazla veri toplama tekniği ile 0-6 yaş arasındaki işitme kayıplı ocuk ve ailesine sunulan hizmetlerin bütüncül biçimde incelenmesi amaçlandığı için karşılaştırmalı durum araştırması olarak desenlenmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Veri toplama yöntemi ve genel amacı durum araştırması ile benzer olsa da karşılaştırmalı durum araştırmaları daha yoğun bağlamsal bilgi içermekte ve verilerin analizi ile anlamlı bir bütün oluşturmak için daha yoğun çaba sarf edilmektedir. Analiz, verilerin benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmasının ötesine geçebilmektedir. Benzerlik ve farklılıklar işe koşularak durumun olumsuzlukla sonuçlanan öğeleri de açıklanabilir. Öğretimsel müdahalenin başarısız olma nedenleri, personel arasındaki iş birliğini engelleyen durumların belirlenmesi bu durumlara örnek olabilir (Goodrick, 2014). Bu araştırmada da belirli sınırlılıklar dahilinde karşılaştırmalar yapılarak RAM’da sunulan hizmetlerde iyi işleyen hizmetlerin ortaya çıkarılması, geliştirilmesi gereken hizmetlerin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Aynı zamanda araştırmacının farklı katılımcılık rolleri ile farklı bağlamlarda bulunması, sürecin daha iyi anlamasına olanak sağlamış, araştırmanın geçerliği arttırılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015; Yin, 2009). Tüm bu unsurlar, tekli yerine çoklu durum/karşılaştırmalı durum araştırması seçilmesine zemin hazırlamıştır. Bu araştırmanın durumları, bir ilde hizmet sunan üç farklı RAM’ın işitme kayıplı ocuk ve ailesine sunduğu hizmetlerdir.

3.2. Araştırma Ortamının Belirlenmesi ve Araştırma İzni Alma Süreci

Araştırma ortamının belirlenmesinde; araştırma ortamındaki katılımcıların gönüllülüğü, araştırmacının araştırma ortamına fiziken ulaşabilirliği (Hammersley ve Traianou, 2017), araştırma ortamında işitme kayıplı ocuk ve ailesine eğitsel tanı ve

değerlendirme, eğitim ortamına yerleştirme ve izleme çalışmalarının yapıyor oluşu ve araştırma ortamında araştırma yapmak için resmi izinlerin alınmış olması koşulları dikkate alınmıştır. Buna göre araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği ve katılım için gönüllü olan aynı ildeki üç farklı RAM, araştırma ortamı olarak seçilmiştir. Bu RAM'lar; Odak RAM 1, Odak RAM 2 ve Odak RAM 3 olarak adlandırılmışlardır. Bu adlandırmadaki numaralandırmalar, araştırmacının bulunduğu merkezden kurumların bulunduğu merkez arası mesafeler dikkate alınarak yapılmıştır.

Araştırmacı, araştırmanın yapılabilirliği hakkında fikir edinmek için inandırıcılık komitesinin önerisiyle Odak RAM 1 müdürü ile görüşmeye karar vermiştir. Bu görüşmeyi planlamak için daha önceden tanıdığı ve planlama yapılan tarihte o kurumda çalışan bir öğretmenden saha çalışmalarında araştırmacı ile ilgili kişiyi bir araya getiren yönlendirici-aracı (gatekeeper) kişi olmasını istemiştir (Clark, 2010). Araştırmacı, bu öğretmenin aracılığı ile ilk olarak 09.12.2019 tarihinde telefonda görüşmüştür. Araştırmacı, görüşmede araştırma amacını ve veri toplama sürecini anlatmıştır. RAM müdürü, araştırmaya kurumun tüm çalışanlarının dahil olmasına ve araştırmanın kendi kurumunda yapılmasına olumlu baktığını belirtmiştir. Bu görüşmeden sonra, araştırmacı hem kendini tanıtmak hem de araştırma ortamındakilerin araştırmaya gönüllü olup olmadığı hakkında daha net fikir edinmek için Odak RAM 1'e ilk defa 27.01.2020 tarihinde gitmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:8-9). Bu görüşmede, araştırmacı kendi deneyimlerini ve araştırma sürecini daha detaylı biçimde RAM müdürüne anlatmıştır. Müdürün de isteğiyle, kurumdaki müdür yardımcısı ve kurumda çalışan işitme engelliler öğretmeni ile tanışmıştır. Araştırmacı bu görüşmede, o tarihte 0-6 yaş grubunda RAM'a başvuran işitme kayıplı çocuk sayısının dört ya da beş olduğu, bu çocukların ikisinin de çok engelli olabileceği bilgisini edinmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:27;37). Görüşülen tüm kişiler, araştırmacıya 0-6 yaş aralığında işitme kayıplı çocuk sayısının il genelinde çok az olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşmenin hemen sonrasında araştırmacı, tez danışmanı ile telefonda durum değerlendirmesi yapmıştır. Verilerin karşılaştırılması ve daha fazla işitme kayıplı çocuk ile ailesine ulaşmak için il içerisinde bulunan diğer RAM'lardan da veri toplanmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak araştırmacı, il içerisinde bulunan diğer RAM'larla da iletişime geçmeye başlamıştır (Araştırmacı günlüğü, str:27-37).

Bu karar doğrultusunda araştırmacı daha önceden telefonla arayarak randevu aldığı farklı iki RAM müdürü ile ilk defa 27.08.2020 tarihinde görüşmeye gitmiştir. Her iki

RAM müdürüne, ilk gittiği RAM müdürüne olduğu gibi kendini tanıtmış, araştırma amacı ve veri toplama sürecinden bahsetmiş, araştırmacının bağlı bulunduğu enstitüden 24.06.2020’de aldığı etik kurul iznini göstermiştir (EK-1). Araştırmacı görüşmeye araştırma önerisi ile birlikte gitmiştir. Araştırmacı bu görüşmelerinde, bir merkezin araştırma için gönüllü olabileceği (Odak RAM 3) izlenimini alırken, diğer merkezden (Odak RAM 2) böyle bir izlenim alamamıştır (Araştırmacı günlüğü, str:84-88). Araştırmacı, Odak RAM 2’nin araştırmaya katılım için gönüllü olmayacağı izlenimini şu göstergelerden edinmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:84):

- Odak RAM 2 müdür yardımcısı, kurumun bir devlet kurumu olduğunu, dolayısıyla her şeyin yönetmelikte yazıldığı gibi standart biçimde işlediğini belirterek ayrıca araştırmaya gerek olmadığını belirtmiştir.
- Odak RAM 2 müdürü, araştırmacı ile birebir görüşmeden müdür yardımcılarını ve özel eğitim öğretmenini odasına çağırmıştır. Gelen personel, araştırmacıya araştırmanın katılımcıları ve veri toplama tekniklerini değiştirmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bunlara karşın kurum müdürü ve yardımcısı, MEB’e bağlı Özel Eğitim ve Daire Başkanlığı’ndan yeniden izin alındığı takdirde, araştırmacının kuruma tekrar başvurabileceğini belirtmişlerdir. Bu görüşmelerden sonra araştırmacı, Odak RAM 1 müdürünün araştırmaya oldukça olumlu baktığını, Odak RAM 3 müdürünün araştırmaya katkı sunabileceğini ve Odak RAM 2 müdürünün araştırmaya olumsuz baktığı bilgisini edinmiştir.

Araştırmacı MEB’de de araştırma için izin sürecini 16.11.2020’de tamamladıktan sonra görüştüğü her üç kurumdan da işitme kayıplı çocuk ebeveynlerinin iletişim bilgilerini edinmeye başlamıştır. MEB izni sonrası Odak RAM 1, izinde belirtilen ölçütler çerçevesinde araştırmacıya işitme kayıplı çocuk ve ebeveynlerinin iletişim bilgisini vermiştir (Araştırmacı günlüğü, str:186-191). Odak RAM 2 müdürü ve yardımcısı, MEB iznini detaylı biçimde inceledikten sonra, kurumlarında gözlem yapılamayacağını ve ebeveyn iletişim bilgileri için de MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı ile tekrar görüşmeleri gerektiğini beyan etmişlerdir. Bu görüşmeden sonra araştırmacı, Odak RAM 3 müdürüne MEB iznini götürmek ve ebeveyn iletişim bilgisi almak için gitmiştir. Odak RAM 3 müdürü, Odak RAM 2 müdürü ile daha önceden görüştüğünü beyan ederek araştırmacıya ebeveyn iletişim bilgisi veremeyeceğini bildirmiştir. Ancak sürecin ilerlemesi için şu önerileri sunmuştur (Araştırmacı günlüğü, str:84-90):

- Bu araştırma için ilin valiliğine bağlı MEB izni olduğu için ayrıca Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı'ndan izin alınmasına usulen ihtiyaç duyulmamaktadır. Araştırmacı sürecin ilerlemesi için il merkezinde bulunan MEB'in sorumlusu ile görüşmelidir.
- Araştırmacı tüm izinleriyle birlikte il merkez MEB sorumlusuna başvurmalıdır. Araştırmacı bu başvuruda, RAM'dan istediği verileri detaylı biçimde bildirmelidir. Bu aşamadan sonra araştırmacı bilgileri, doğrudan il MEB sorumlusundan edinmelidir. RAM müdürleri bilgileri, araştırmacıya değil il MEB sorumlusuna iletilecektir. Böylece işitme kayıplı çocuk ve ebeveynlerinin bilgilerini RAM müdürleri yerine, bu RAM'ların bağlı bulunduğu MEB sorumlusu araştırmacıya vermiş olmalıdır.

Önerileri sunan Odak RAM 3 müdürü, araştırmacıya MEB sorumlusunun kim olduğunu, adını ve nasıl ulaşabileceği konusunda da bilgi vermiştir. Bununla birlikte merkez müdürü, kendi kurumunda araştırmacının sosyal gözlem yapamayacağını da şu ifadelerle belirtmiştir: “Ben öğretmenime buna anlatamam. Kurul toplantıları, değerlendirmeler bizim özelimiz. Giremezsiniz. Ancak görüşmede arkadaşlara sorarsınız, onlar size söyler.” (Araştırmacı günlüğü, str:203-205) Araştırmacı bu görüşmesinde, Odak RAM 3'te personel görüşmesi yapabileceğini, ebeveyn iletişim bilgisi için önerilen yolu izleyeceğini ve kurumda sosyal gözlem yapamayacağı bilgisini edinmiştir.

Araştırmacı ebeveyn iletişim bilgisi almak için bir gün sonra Odak RAM 3 müdürünün önerdiği sorumlu kişiye ulaşmış, durumu ve izinlerini beyan etmiştir. MEB içerisindeki yetkili, araştırmacıya “Siz zaten izninizi almışsınız, bir daha benim onlara (RAM müdürlerine) yeni bir istek dilekçesi, belgesi yollamam bürokrasiye uygun değil, vali olurunun çığnemiş oluyoruz.” bilgisini verdikten sonra araştırmacının yanında, Odak RAM 3 müdürünü aramış, durumu anlatmıştır. Odak RAM 3 müdürünün veli iletişim bilgilerini paylaşma konusundaki hassasiyetinin devam etmesi üzerine, il MEB'deki yetkili kişi, Odak RAM 3 müdürüne, “Vali olurunun üzerine ilçeler arası yazı yazmak hem uygulama açısından hem de bürokrasi olarak uygun değil. Ancak ben kendi sistemimden istek yazıp göndereceğim” diyerek süreci ilerletmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:209-210). Bu sürecin işleminin ardından 9.12.2020 tarihinde araştırmacının görüştüğü üç RAM'dan alınan çocuk ve ebeveyn iletişim bilgisi, il MEB aracılığı ile araştırmacıya elektronik ortamda belge olarak iletilmiştir.

Araştırmacı, bu süreçte RAM'da çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan personeli de belirlemeye başlamıştır. Odak RAM 1 ve 3'ün merkez müdürleri bu belirleme sürecinde araştırmacıya yol gösterirken, Odak RAM 2'nin müdürü 14.12.2020 tarihinde hiçbir personelinin görüşme yapmak istemediğini ve araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:250-251).

Sonuç olarak, araştırmacı, Odak RAM 1'de gözlem yapma, personelle görüşme ve diğer tüm veri toplama teknikleri için gönüllü onam almıştır. Odak RAM 3'te ise müdürün önerdiği şekilde veli iletişim bilgisi alma, personelle görüşme, sadece fiziksel gözlem yapmak için gönüllü onam alırken, Odak RAM 2'de il MEB aracılığıyla aldığı çocuk ve veli bilgisi dışında diğer veri toplama teknikleri için gönüllü onam alamamıştır.

3.2.1. Araştırma ortamları ve özellikleri

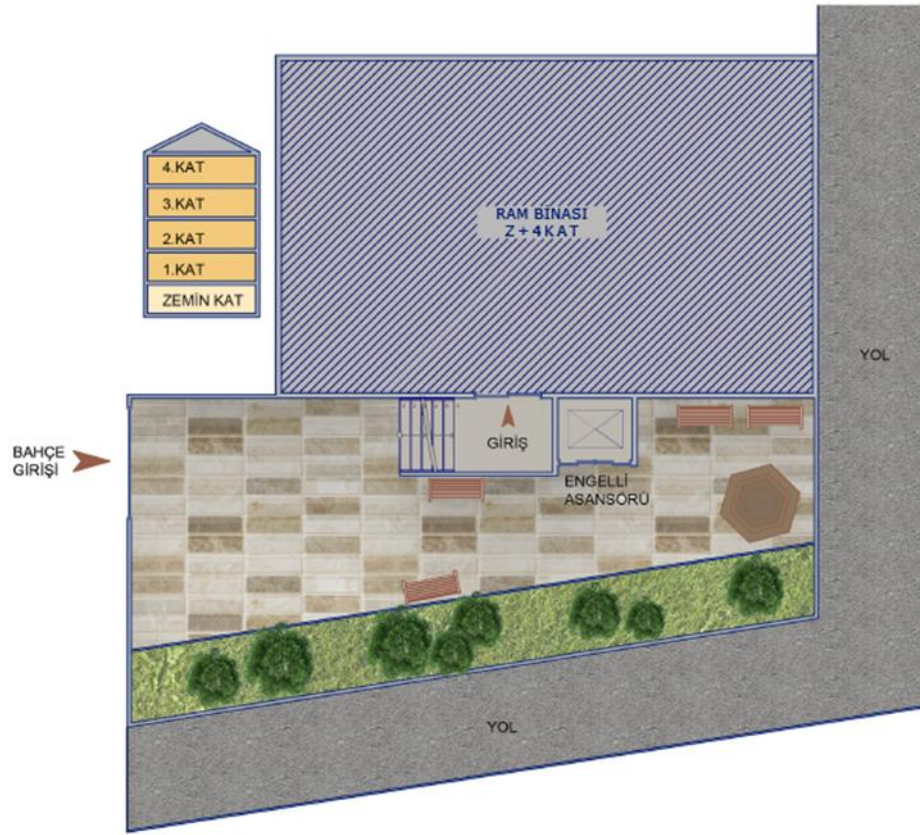
3.2.1.1. Odak RAM 1

Odak RAM 1'in kendi internet sayfasında belirttiğine göre, kurum 50 yılı aşkın süredir ilçede hizmet sunmaktadır. Türkiye'de örnek RAM tip projesi kapsamında yapılan binalarından birisine sahiptir. Bu özellikleri ve sunduğu hizmetler bakımından Türkiye en etkin çalışan RAM'lardan birisi olduklarını belirtmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, str:135).

3.2.1.1.1. Odak RAM 1 ve fiziksel özellikleri

Odak RAM 1, zemin üzerine dört ayrı kattan oluşmakta olup, ilçe merkezinde yer almaktadır. Kuruma yürüme mesafesinde; anaokulu, ilçe kamu kurumları, alışveriş merkezleri ve haftanın belirli bir gününde kurulan pazar yeri bulunmaktadır. Kurumun üç tarafından araç yolu geçmektedir. Sadece bir tarafı, bir anaokulunun otoparkıyla birleşiktir. Kurum ve bahçesi, tabandan beton duvar, duvarın üstüne sıralı çitlerle çevrelenmiştir. Kuruma, kurumun duvarından içeriye doğru ayrılan yaya girişi veya araç giriş kapısından girilmektedir. Bu kapılardan girildiğinde kurum otoparkı karşımıza çıkmaktadır. Kurum otoparkı, kurumun diğer tarafında bulunan anaokulu ile ortak kullanılmaktadır. Araştırmacının gözlemlerine göre kurum şehir merkezinde bulunmasından dolayı gürültülü bir yerde bulunsa da ulaşım açısından rahattır. Kurum, dışarıdan bakıldığında temiz, düzenli ve bakımlıdır.

Kurumun bahçesinde kurumdan hizmet almaya gelenler dinlenebilir veya çocuklarıyla oynayabilir. Ancak şahsi aracıyla hizmet almaya gelenler, kurum otoparkında arabası için yer bulamayabilir. Bahçeye girişi engelleyen otopark bariyerinin açılması için, kurum içerisindeki danışma bölümüne müracaat edilmesi gerekmektedir. Kurumun bahçesi, Görsel 3.1.'de görüldüğü gibi beton duvarın önünde sıralı ağaçlarla çevrilidir.



Görsel 3.1. Odak RAM 1 binası ve çevre düzeni (02.11.2020)

Bahçe içerisinde personelin ve RAM'a başvuranların kullanabilmesi için bir kamelya ve kamelyaya ek olarak dört ayrı bank bulunmaktadır. Araştırmacı kuruma çeşitli sebeplerle gittiği dönemde, kurum bahçesinde hiçbir zaman araba veya başka bir motorlu araç görmemiştir.

Binaya giriş, Görsel 3.1.'de gösterildiği gibi binanın sol tarafındaki araç ve yaya girişi kapısı olan yerden yapılmaktadır. Kurum bahçesine girdikten sonra binaya giriş için

üç basamaklı ve iki ayrı bölmeden oluşan merdiven bulunmaktadır. Merdivenin ilerisinde ise engelliler için uygun olan asansör yer almaktadır. Binaya bu üç basamaklı merdiven kullanılarak girilmektedir. Diğer katlara bina içerisinde çıkılmaktadır. Binaya giriş için başka herhangi bir giriş bulunmamaktadır.

Binanın giriş kapısı sürgülü camdan yapılmıştır. Araştırmacının veri topladığı dönemde, COVID-19 salgını dolayısıyla alınan tedbirlere uygun olarak, kapı üzerinde farklı renklerde hazırlanmış çeşitli uyarı metinleri bulunmaktaydı. Bu metinler şunlardır: *ateşinizi ölçmeyi unutmayın, maskenizi takınız, 1.5 metre sosyal mesafe kuralım*. Bu kuralları karşılamak için binaya girildiğinde sağ tarafta ayaklı dezenfektan ve ileride solda bulunan masada ateş ölçüm cihazı bulunmaktaydı. Bunlara ek olarak her bir katta, salgın tedbirlerini içeren kurum müdürü imzalı 11 maddelik “İdari Odalar/Personel Odalarının Kullanım Talimatnamesi” da yer almaktaydı. Binanın zemin katında Görsel 3.2.’de gösterildiği gibi danışma bölümü, müdür yardımcısı odası, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü odası, özel eğitim bölümü odası, fizyoterapist odası, mutfak, WC ve engelli WC bulunmaktadır.



Görsel 3.2. Odak RAM 1 zemin kat planı (02.11.2020)

Rehberlik ve psikolojik danışma bölümü odası ve müdür yardımcısı odası idari amaçla kullanımda olup, odalarda masa seti ve koltuk yer almaktadır. Özel eğitim

hizmetleri bölümü odasında; uzun ve geniş bir masa ve sandalyeler yer almaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde kurumda o gün görevli olan özel eğitim öğretmenlerinin bu odada da vakit geçirdiği görülmüştür. Kuruma randevu olan ailelerin danışma bölümünde HES Kodu⁹ sorgusu yapıldıktan sonra ebeveynlerin kimlik kartı fotokopisi görevli memur tarafından çekilmektedir. Ardından aileler, değerlendirme yapan öğretmenin bulunduğu bu odaya yönlendirilmektedir. Özel eğitim öğretmeni bu odada da aileyle ilk görüşmeyi yapabilmekte ve veli görüşme formunu aileden bilgi alarak doldurmaktadır (Araştırmacı günlüğü, str:334).

Binanın birinci katında Görsel 3.3.'de gösterildiği gibi müdür odası, içerisinde bir memurun bulunduğu evrak kayıt odası, elektronik şifreyle güvenliği sağlanmış ve ayrı bir ünite içerisinde bulunan dört eğitsel tanı ve değerlendirme odası, depo ve WC bulunmaktadır. Eğitsel tanı ve değerlendirme odalarının arasında Görsel 3.3.'de gösterildiği gibi, ailelerin ya da başka bir personelin izlemesine imkân sağlayan küçük gözlem pencereleri bulunmaktadır. Bu üç odanın içi, araştırmacı verilerini toplamasından kısa bir zaman önce düzenlenmiş ve yenilenmiştir (Gözlem, 03.10.2020, Araştırmacı günlüğü, s.15).

⁹ HES Kodu: COVID-19 pandemisinde T.C. Sağlık Bakanlığı'nın HES (Hayat Eve Sığar) uygulamasından oluşturduğu bir koddur. Bakanlığın kontrollü sosyal hayat uygulaması kapsamında, her türlü ulaşım ya da ziyaretlerde kurumlarla ve kişilerle, Covid-19 hastalığı açısından herhangi bir risk taşıyıp taşımadığının üçüncü bir kişinin güvenli şekilde bilinmesine imkân sağlar. Paylaşılan HES kodları, uygulama üzerinden ya da kurumlara sağlanan servisler aracılığı ile sorgulanabilmektedir.



Görsel 3.3. Odak RAM 1 birinci kat planı (02.11.2020)

Görsel 3.4.'de ses yalıtımlı özel kumaş malzeme ile döşeli, ayarlanabilir ışık seviyesi ile aydınlatılabilen, gözlem pencereyi eğitsel tanı ve değerlendirme odası gösterilmiştir. Bu odada, karşılıklı iki sandalye arasında bir masa ve dört raflı kapaklı bir dolap mevcuttur. Bu dolapta okul öncesi dönem çocuklarına uygun ahşap bloklar, legolar, yapbozlar, halka geçirme oyunlarıyla birlikte bir materyal kolisi, kumaş malzemelerden yapılmış takvim, sayı panosu ve okulöncesi eğiti öğretmen setleri yer almaktadır.



Görsel 3.4. Odak RAM 1 eğitsel tanı ve değerlendirme odası ve içinde bulunan materyaller

Görsel 3.5.'de gösterilen odada tanı ve değerlendirme oturumundan sonra ailelerle görüşülmekte, onlara bilgi verilmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda hazırlandığı için diğer odalardan farklıdır. Odada bir masa sandalye takımı ve üçlü kanepa mevcuttur. Bir gözlemde, bu odanın eğitsel tanı ve değerlendirme amacıyla da kullanıldığı görülmüştür (İkinci gözlem).



Görsel 3.5. Odak RAM 1 çeşitli amaçlarla kullanılabilen eğitsel tanı ve değerlendirme odası

Binanın ikinci katında Görsel 3.6.'da gösterildiği gibi arşiv, depo, WC, özel eğitim bölüm başkanı odası ve özel eğitim öğretmenlerinin çalışma odası olarak kullandığı altı adet oda bulunmaktadır. Bu çalışma odalarının her birini iki özel eğitim öğretmeni birlikte kullanmaktadır. Arşivde ise, kuruma başvuran tüm öğrencilerin bilgilerini içeren dosyalar mevcuttur. Araştırmacı, araştırma ölçütlerini sağlayan çocukların ailelerinin iletişim bilgilerini bulmak için müdürün bilgisi dahilinde özel eğitim bölüm başkanıyla birlikte arşivde dosyaları incelemiştir (Araştırmacı günlüğü, str:122-135).



Görsel 3.6. Odak RAM 1 ikinci kat planı

Binanın üçüncü katında Görsel 3.7.'de gösterildiği gibi depo, WC, toplantı salonu, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bölüm başkanı odası ve psikolojik danışman / rehber öğretmenlerin çalışma odası olarak kullandığı dört adet oda bulunmaktadır. Bu çalışma odalarının her bir odasını iki rehber öğretmen/psikolojik danışman birlikte kullanmaktadır. Toplantı salonu yaklaşık kırk kırk beş kişiliktir. Ancak COVID-19 salgını nedeniyle iki sandalye arası boş bırakılacağı için toplantı salonunun kapasitesi yaklaşık yirmi kişiye düşmektedir.



Görsel 3.7. Odak RAM 1 üçüncü kat planı

Binanın dördüncü katında Görsel 3.8.'de gösterildiği gibi depo, mescit, kütüphane, oyun odası, seminer odası ve psikolojik danışmanların çalışma odası olarak kullandığı bir oda bulunmaktadır. Oyun odası, daha önce kullanılmayan ancak bir psikolojik danışmanın çocuklara oyun terapisi uygulamasıyla birlikte aktif kullanılmaya başlandığı yer olarak tanımlanmıştır (Görüşme, SAÇ, str:10). Araştırmacının veri topladığı dönemde salgın sebebiyle binaya girenlerin bu kata çıkmasını önleyen bir sandalye mevcuttu.



Görsel 3.8. Odak RAM 1 dördüncü kat planı

3.2.1.2. Odak RAM 2 ve fiziksel özellikleri

Odak RAM 2, araştırmaya katılmadığı için gözlem yapılamamıştır. Araştırmacının kuruma gittiği zamanlarda edindiği izlenime göre, kurum ilçenin şehir merkezinde kolay ulaşılabilir, kamu kurumlarına yakın bir kurumdur. Buna ek olarak, dışarıdan bakıldığında bakımlı ve temiz görülmektedir. Kurumun otoparkı ve bahçesi mevcuttur.

3.2.1.3. Odak RAM 3

Odak RAM 3, kendi internet sitelerinde belirttiklerine göre, il içerisinde hizmet veren üç RAM içerisinde en son kurulan RAM'dır. İlk kurulduğu yıllarda, kendisine ait binada faaliyet gösterememiş, birkaç devlet dairesinin farklı katlarında hizmet vermeye başlamıştır. Araştırma verilerinin toplandığı dönemden yaklaşık üç yıl önce RAM binası olarak inşa edilmeyen ancak sadece RAM'a tahsis edilen bir binada hizmet vermeye başlamıştır.

3.2.1.3.1. Odak RAM 3 ve fiziksel özellikleri

Odak RAM 3, bahçesi duvarla çevrili üç katlı binadır. Kurum müdürünün belirttiğine göre tüm bina yaklaşık 200 metrekaredir (Araştırmacı günlüğü, str:322). Kurum, ilçe merkezinden, resmi kurumlarından biraz uzak mesafede konumlandırılmıştır. Kurum, deniz kenarından iç kısma doğru uzanan yedi-sekiz km uzunluğundaki bir tepededir.

Kuruma yürüme mesafesinde; bir cami, küçük bir anaokul, hırdavatçı dükkanları ve küçük bir bakkal bulunmaktadır. Kurumun iki tarafından araç yoluna geçmektedir. Kurumun bulunduğu civardaki evler genellikle iki-üç katlı sobalı evlerdir. Araştırmacının veri topladığı dönemde sokaklarda genellikle geçici koruma statüsünde bulunduğu tahmin edilen çocuklar oynamaktaydı (Dördüncü gözlem). Araştırmacının edindiği izlenime göre, Odak RAM 3'e ulaşım, diğer Odak RAM'lara göre daha zordur. Bunlara ek olarak, araştırmacının veri topladığı dönemde bir gün kurumun önündeki tüm caddeye pazar kurulmuştur. Bu durum her ne kadar salgın dolayısıyla alınan önlemlerden dolayı olsa da pazarın kurulması, kurum içerisinde yoğun gürültü oluşmasına ve araçla ulaşımının zorlaşmasına sebep olmuştur (Araştırmacı günlüğü, str:315-317). Hafta sonu sokağa çıkma yasaklarının kalkmasıyla pazarın, kurumun çalışmadığı hafta sonu günlerinin birinde kurulacağı belirtilmiştir.

Kurum, Görsel 3.9.'da gösterildiği gibi beton üstünde çitler bulunan duvarlarla çevrilidir. Kurum bahçesinde üçer kişilik iki bank bulunmaktadır. Salgın döneminde bu banklara dört kişi oturabilmektedir. Bu banklar, salgında ailelerin beklemesi için kullanılmakta olup, veli bekleme salonu görevi görmektedir. Banklar, kurumun duvarına yaslı biçimdedir. Bankların hizasındaki kurumun duvarında *1.5 sosyal mesafeye uyulum ve veli bekleme alanı* yazan bilgilendirici yazılar bulunmaktadır. Kurum içerisinde herhangi bir veli bekleme odası yoktur (Dördüncü gözlem). Kurumun zemin katında bulunan pencereler demir korkulukludur. Kuruma bahçeden girildiğinde banklar, veli bekleme alanı yer almaktadır. Kuruma giriş için bankların sağ tarafında bulunan demir kapı bulunmaktadır. Bu kapı apartman kapısına benzemektedir.



Görsel 3.9. Odak RAM 3 binası ve çevre düzeni (30.11.2020)

Odak RAM 3'ün zemin katı Görsel 3.10'da gösterildiği gibi iki eğitsel tanı ve değerlendirme odası, mutfak olarak kullanılan bir oda, WC ve iki oda büyüklüğünde bulunan müdür yardımcısı odası yer almaktadır.



Görsel 3.10. Odak RAM 3 zemin kat planı

Eğitsel tanı ve değerlendirme odalarının adı, gözlem esnasında *test odası* ve *fizik performans odası*ydı (Dördüncü gözlem). Görsel 3.10’da en solda gösterilen eğitsel tanı ve değerlendirme odası *test odası*, bu odanın sağındaki oda, *fizik performans yazan odası*. *Fizik performans odasında* tek kişilik bir çalışma masası, karşılıklı sandalye ve tanı, değerlendirme sürecinde kullanılan materyaller yer almaktadır. Görsel 3.11’de de gösterildiği gibi materyaller; halka geçirmeli oyuncaklar, plastik birbirine geçirilebilen legolar, farklı şekillerden oluşan küp şeklinde plastik ve ahşap yapıbozlardır.



Görsel 3.11. Odak RAM 3 eğitsel tanı ve değerlendirme odası ve içinde bulunan materyaller

Tabelasında *test odası* yazan ve Görsel 3.10’da en solda bulunan eğitsel tanı ve değerlendirme odasıdır. Bu odada eğitsel tanı ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Odada, üç rafı görünür, iki rafı görünmeyen kapakla kaplı dolap bulunmaktadır. Dolabın içerisinde MEB’in performans belirleme form örnekleri yer almaktadır. Ancak Görsel 3.12’de gösterildiği gibi bu odada herhangi bir materyal bulunmamaktadır.



Görsel 3.12. Odak RAM 3 diğer eğitsel tanı ve değerlendirme odası

Odak RAM 3’ün birinci katı Görsel 3.13.’de gösterildiği gibi; depo, bayan WC, üç tane özel eğitim bölümü çalışma odası ve müdür odası bulunmaktadır. Özel eğitim

çalışma odalarının ikisini birer özel eğitim öğretmeni kullanmakta iken bir diğer çalışma odasını üç özel eğitim öğretmeni birlikte kullanmaktadır (Dördüncü gözlem).



Görsel 3.13. Odak RAM 3 birinci kat planı

Odak RAM 3'ün ikinci katı Görsel 3.14.'de gösterildiği gibi; mescit, iki adet bay WC, üç tane rehberlik hizmetleri bölümü çalışma odası ve müdür yardımcısı odası bulunmaktadır. Rehberlik hizmetleri çalışma odalarının ikisini birer özel eğitim öğretmeni kullanmakta iken bir diğer çalışma odasını ise üç özel eğitim öğretmeni birlikte kullanmaktadır (Dördüncü gözlem).



Görsel 3.14. Odak RAM 3 ikinci kat planı

Odak RAM 3'te, kurum müdürünün araştırmacıya gözlem esnasında da belirttiği üzere, engelliler için uygun koşulları sağlayan WC, bina içerisinde veli bekleme alanı,

çocuk oyun odası ve fiziksel şartlar bakımından uygun bir eğitsel tanılama ve değerlendirme odası bulunmamaktadır (Dördüncü gözlem).

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmaya Odak RAM 1 ve Odak RAM 3'ten 13 özel eğitim öğretmeni, sekiz psikolojik danışman, iki RAM müdürü, üç farklı ilçeden 14 işitme kayıplı çocuk ebeveyni katılmıştır. Araştırma etiği ve katılımcıların gizliliğini sağlamak adına tüm katılımcıların isimleri gizlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Tüm katılımcılar, sözlü onay ile birlikte gönüllü katılım formunu imzalayarak yazılı onay da vermiştir (EK-3, EK-4). Bu araştırmada, araştırmacı ile birlikte inandırıcılık komitesi üyeleri de veri kaynağı oldukları için, katılımcı olarak yer almaktadırlar.

3.3.1. İşitme kayıplı çocuklar ve ebeveynleri

Araştırmaya, araştırma verilerinin toplanmaya başlanacağı zamanda 0-8 yaş aralığında bulunan toplam 14 işitme kayıplı çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Bu çocukların dördü Odak RAM 1'in bulunduğu bölgede, beşi Odak RAM 2'nin bulunduğu bölgede, beşi de Odak RAM 3'ün bulunduğu bölgede ikamet etmektedir.

3.3.1.1. İşitme kayıplı çocuk ebeveynleri ile görüşme randevusu alma ve görüşme ortamlarının oluşturulması süreci

Araştırmacının ebeveynlerle görüştüğü zaman diliminde pandemi tedbirleri bulunmakta ve okullarda acil uzaktan eğitim uygulanmaktaydı. Bu durum, işitme kayıplı çocuk ebeveynlerinin araştırmacıyla görüşmesinde çeşitli sorunlar oluşturmuştur. Araştırmacı, ailelerin tamamıyla yüz yüze görüşmeyi hedeflese de bazılarıyla telefonla görüşmek zorunda kalmıştır (Araştırmacı günlüğü, str:710).

Birkaç ebeveyn, araştırmacıyı işitme cihazı/koklear implant firma çalışanı ya da ÖERM idarecisi zannetmiş, çocuklarının cihaz edindiğini ve ÖERM'ye devam ettiğini belirterek hemen görüşmeyi reddetmiştir. Bir ebeveyn telefonda "Tıp fakültesi çıkışında rehabilitasyonlar ava çıkan avcılar gibi" (Araştırmacı günlüğü, str: 556)" ifadesiyle ÖERM idarecileriyle görüşme istememe nedenini araştırmacıya açıklamıştır. Bu durumda araştırmacı, görüşme randevusu alırken ailelere mezun olduğu okullardan ve

işinden bahsetmiştir. Ebeveynler, araştırmacının idareci veya firma çalışanı olmadığına kanaat getirince görüşmeye katılmak için gönüllü olmuşlardır (Araştırmacı günlüğü, str:555). Bu süreçte araştırmacı, bu sorunu en aza indirmek için, çalıştığı kurum idarecilerinin de onayıyla işitme engellilerin eğitimi alanında çalıştığını belirten kurumsal kartvizit bastırılmış, ailelerle bu kartvizitini paylaşmıştır (Araştırmacı günlüğü, str:235). Aynı zamanda araştırmacının çalıştığı kurum, araştırmacının kurumda bilimsel çalışmalar yaptığını anlatan bir içeriği üniversitenin ana sayfasında paylaşmıştır.

Bazı ebeveynler, araştırmacının iletişime geçtiği dönemde COVID-19 olduklarını ve bu süreci zor atlattıklarını belirterek araştırmaya katılmak istemediğini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:374). Bazı aileler de COVID-19 temaslı olduklarını, süreci iyi atlatırlarsa görüşmeye katılabileceklerini beyan etmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, str:375;471). Araştırmacı, temaslı olduğunu belirten aileleri yaklaşık on gün sonra tekrar aramış, sağlık durumu uygun olan ailelerle görüşmüştür.

Bazı aileler de pandemide uzak mesafede olan ÖERM'ye çocuklarının genel sağlığının olumsuz etkilenmemesi için çocuklarını göndermemişlerdir. Bir ailenin ÖERM'ye erişmekte yaşadığı zorluk, şu araştırmacı tarafından şu ifadelerle açıklanmıştır: “Aile, köyden kendi imkanları ile geliyor; ilçedeki rehabilitasyon aracılığı ile Odak RAM 3'e gidiyor. Oldukça meşakkatli ve zor bir yolculuk.” (Araştırmacı günlüğü, str:546). Çocuğu eğitimine ÖERM'de devam edemeyen bu aileler, pandemi sürecinde ilçe merkezinden uzakta bulunan köy evlerine taşınmışlardır. Araştırmacı, ilçe merkezine gelmeyeceğini beyan eden ve kış şartlarında ulaşımı zor olan yerlerde kalan ailelerle (Araştırmacı günlüğü, str:527) görüşmeyi telefonla gerçekleştirmek durumunda kalmıştır (Moises, 2020). Telefonla görüşmesi planlanan bir aile ile ailenin o hafta ilçe merkezinde resmi işinin çıkması sayesinde yüz yüze görüşebilmiştir. Araştırmacı, aile ile yüz yüze görüşmek için Odak RAM 3'ün hizmet ettiği ilçeye gitmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:325). Başka bir aile, yukarıda bahsedilen zorlukları gerekçe göstererek telefonla görüşmek istemiştir (Araştırmacı günlüğü, str:476).

Sonuç olarak araştırmacı, üç aile ile telefonla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmek zorunda kalmıştır. 11 ebeveyn ile araştırmacı yüz yüze görüşebilmiştir. Araştırmacı, görüşmelerini ailelerin ikamet ettiği evin dışındaki bahçesinde (Araştırmacı günlüğü, str:326), balkonunda (Araştırmacı günlüğü, str:674), pencereler açık biçimde maske takarak salonda (Araştırmacı günlüğü, str:660) gerçekleştirebilmiştir. Hakkında

görüşülen işitme kayıplı çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1.'de, ailelerine ilişkin bilgiler ise Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2.'de ailelerin sosyoekonomik statüsü belirlenirken Türkiye Araştırmacılar Derneği'nin [TÜAD] Sosyoekonomik Statü Belirleme Ölçeği'nden faydalanılmıştır. Bu ölçekte, ailenin statüsü belirlenirken eve asıl gelir getirenin son mezun olduğu öğrenim düzeyi ve çalışma durumu ortak değerlendirilerek bir harf atanmaktadır. A, B, C1, C2, D ve E harflerinin her biri farklı sosyoekonomik statüdür. E'den A harfine doğru ilerledikçe, sosyoekonomik statü artmaktadır.¹⁰

¹⁰ https://tuad.org.tr/upload/dosyalar/SES_Projesi.pdf

Tablo 3.1. İşitme kayıplı çocukların demografik özellikleri

Kod isim	Veri toplanılan dönemde	Yaş (ay)									
		İK* tanı	İşitme teknolojisi kullanma	Koklear implant		Eğitime başlama	İK derecesi	Kullanılan işitme teknolojisi	Eğitsel tanı değerlendirme yapan kurum	Eğitim alınan kurum	Ek engel
				Sağ	Sol						
EE	60	1	18	-	-	20	Orta	İşitme cihazı	Odak RAM 1	Kreş, ÖERM**	-
ÖAÇ	24	18	20	20	-	21	Çok ileri	Koklear implant	Odak RAM 1	ÖERM	-
YEŞ	24	6	8	12	19	9	Çok ileri	Koklear implant	Odak RAM 1	ÖERM	-
MSSŞ	36	18	18	46	-	24	Çok ileri	Koklear implant	Odak RAM 1	ÖERM	-
MEG	49	6	8	-	-	30	Sol orta, sağ ileri	İşitme cihazı	Odak RAM 2	ÖERM	Görme kaybı, gelişim geriliği
YK	49	4,5	5	13	13	5	Çok ileri derecede	Koklear implant	Odak RAM 2	Anaokulu	-
YG	90	3	6	-	-	12	Sağ çok ileri, sol ileri	İşitme cihazı	Odak RAM 2	İlkokul, ÖERM	-
EK	59	1	6	13	-	12	Çok ileri	Koklear implant	Odak RAM 2	ÖERM	-
ŞT	66	3	6	12	24	12	Çok ileri	Koklear implant	Odak RAM 2	Anaokulu, ÖERM	-
SAA	32	6	6	18	-	12	Çok ileri	Koklear implant	Odak RAM 3	ÖERM	Gelişim geriliği
SG	38	18	21	Koklear implant adayı	-	36	İşitsel nöropati	İşitme cihazı	Odak RAM 3	ÖERM	-
BÇ	69	10	11	12	48	48	Çok ileri	Koklear imlant	Odak RAM 3	Anaokul, ÖERM	-
CGT	63	2	12	42	-	14	Çok ileri	Koklear implant	Odak RAM 3	Anaokul, ÖERM	-
YU	54	1	18	-	-	30	Çok ileri	İşitme cihazı	Odak RAM 3	ÖERM	-

Not: İK*: İşitme kaybı

ÖERM**:Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

Tablo 3.2. İşitme kayıplı çocukların ailelerine ilişkin demografik bilgiler

Çocuğun kod ismi	Annesine ilişkin bilgiler			Babasına ilişkin bilgiler			Aileye ilişkin genel bilgiler		
	Yaşı	Öğrenim durumu	Çalışma durumu	Yaşı	Öğrenim durumu	Çalışma durumu	SES*	Ailenin çocuk sayısı	Ailedeki ÖG* çocuk sayısı
EE	43	Meslek lisesi	Çalışıyor	-	Meslek lisesi	Çalışıyor	C1	2	1
ÖAÇ	-	Lisans	Çalışmıyor	36	Yüksekokul	Çalışıyor	C1	2	1
YEŞ	-	Lisans	Çalışıyor	33	Lisans	Çalışıyor	A	1	1
MSŞ	38	İlkokul	Çalışmıyor	-	İlkokul	Çalışıyor	D	3	1
MEG	-	Lisans	Çalışıyor	34	Lisans	Çalışıyor	A	2	1
YK	32	Meslek Lisesi	Çalışıyor	-	Meslek Lisesi	Çalışıyor	C1	2	1
YG	35	İlkokul	Çalışmıyor	-	Ortaokul	Düzensiz çalışan	D	3	1
EK	40	İlkokul	Çalışmıyor	-	İlkokul	Çalışıyor	C2	3	1
ŞT	34	Meslek lisesi	Çalışmıyor	-	Meslek lisesi	Çalışıyor	C1	1	1
SAA	34	Ortaokul	Çalışmıyor	-	Ortaokul	Çalışıyor	D	2	1
SG	26	Meslek lisesi	Çalışıyor	-	Meslek lisesi	Çalışıyor	C1	2	1
BÇ	28	Okuma yazma bilmiyor	Çalışmıyor	-	İlkokul mezunu	Düzensiz çalışan	E	3	1
CGT	-	Lise mezunu	Çalışmıyor	-	Lise mezunu	Çalışıyor	C1	2	1
YU	37	Lise mezunu (işitme engelliler lisesi)	Çalışmıyor	-	Lise mezunu (işitme engelliler lisesi)	Düzensiz çalışan	C1	1	1

Not: SES*: Sosyoekonomik statü
ÖG**: Özel gereksinimli

3.3.2. Odak RAM 1 ve Odak RAM 3 personeli

Odak RAM 1 personeli

Odak RAM 1'den bu araştırmaya; bir kurum müdürü, dokuz özel eğitim öğretmeni ve altı psikolojik danışman katılmıştır. Araştırmacının veri topladığı dönemde bir psikolojik danışman, müdür yardımcılığı görevini de yerine getirmekteydi. Kurum müdürü ve öğretmenlerine ilişkin daha detaylı bilgiler Tablo 3.3.'de yer almaktadır.

Tablo 3.3. Odak RAM 1’de çalışanlara ilişkin demografik bilgiler

Unvan	Kod isim	Yaş	Mezun olunan		Deneyim (yıl)		
			Lisans bölümü	Öğrenim düzeyi	Öğretmenlik	Diğer RAM	Odak RAM1
Müdür, özel eğitim öğretmeni	EM	34	Sınıf Öğretmenliği	Tezsiz yüksek lisans	1	-	4
Psikolojik danışman	MY	36	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Lisans	12	-	6
Psikolojik danışman	MG	37	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Lisans	10	-	5
Psikolojik danışman	SAÇ	33	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Lisans	14	-	3
Psikolojik danışman	UG	38	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Lisans	10	-	3
Psikolojik danışman	EA	34	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Tezsiz yüksek lisans	9	-	3
Psikolojik danışman	OO	47	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Lisans	20	-	4(ay)
Özel eğitim öğretmeni	ÖA	53	İşitme engelliler öğretmenliği	Lisans	13	-	16
Özel eğitim öğretmeni	İH	42	Zihin engelliler öğretmenliği	Lisans	14	-	14
Özel eğitim öğretmeni	GB	41	Zihin engelliler öğretmenliği	Yüksek lisans	2	6	10
Özel eğitim öğretmeni	TG	57	Fransızca öğretmenliği	Lisans	25	-	6
Özel eğitim öğretmeni	GE	50	Sınıf öğretmenliği	Lisans	14	5	2
Özel eğitim öğretmeni	FB	35	Sınıf öğretmenliği, hukuk fakültesi	Lisans	4	2	2
Özel eğitim öğretmeni	OA	35	Zihin engelliler öğretmenliği	Lisans	9	-	3
Özel eğitim öğretmeni	KB	27	Zihin engelliler öğretmenliği	Lisans	3	-	2(ay)

Odak RAM 3 Personeli

Odak RAM 3'ten bu araştırmaya, bir kurum müdürü, dört özel eğitim öğretmeni ve iki psikolojik danışman katılmıştır. Araştırmacının veri topladığı dönemde bir özel eğitim öğretmeni kurumda müdür yardımcılığı görevini de yerine getirmekteydi. Kurum müdürü ve öğretmenlerine ilişkin daha detaylı bilgiler Tablo 3.4.'de yer almaktadır.

Tablo 3.4. *Odak RAM 3'te çalışanlara ilişkin demografik bilgiler*

Unvan	Kod isim	Yaş	Mezun olunan		Deneyim (yıl/ay)		
			Lisans bölümü	Öğrenim düzeyi	Öğretmenlik	Diğer RAM	Odak RAM3
Müdür, Psikolojik danışman	EY	53	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Lisans	24	-	7
Psikolojik danışman	YD	34	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Lisans	5	-	5
Psikolojik danışman	İA	36	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Lisans	12	-	9
Psikolojik danışman	CZ	43	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	Lisans	7	4	9
Özel eğitim öğretmeni	GT	41	Görme engelliler öğretmenliği	Lisans	15	-	4
Özel eğitim öğretmeni	NF	33	Sınıf öğretmenliği	Lisans	5/5	6	3
Özel eğitim öğretmeni	EA	42	Sınıf öğretmenliği	Lisans	14	4	2

3.3.3. Araştırmacı ve inandırıcılık komitesi üyeleri

3.3.3.1. Araştırmacı

Karadeniz Teknik Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliğinden 2014 yılında mezun olan araştırmacı, aynı yıl Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) aracılığıyla Ordu Üniversitesi'ne işitme engellilerin eğitimi bölümüne araştırma görevlisi olarak atanmaya hak kazanmıştır. Ordu Üniversitesi'ne ataması yapıldıktan kısa bir süre sonra lisansüstü eğitim alma koşullarını da sağlmasıyla Anadolu Üniversitesi'ne İşitme Engellilerin Eğitimi alanında lisansüstü eğitim almak amacıyla görevlendirilmiştir. İşitme kayıplı çocukların tıbbi tanılanmasından aile eğitimine yönlendirilmesini inceleyen

yüksek lisans tezini 2017 yılında tamamladıktan sonra aynı yıl aynı üniversitede doktora eğitimine başlamıştır.

Araştırmacı, yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince “İşitme Engelli Çocuklar İçin Öğretme ve Öğrenme Süreçleri” başlıklı dersler kapsamında dört dönem boyunca Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi’nin (İÇEM) yuva ve ilkökul sınıflarında uygulama yapmıştır. Buna ek olarak, işitme kayıplı çocuklara sunulan erken müdahale hizmetlerini daha iyi anlamak için odyolojiye giriş, işitme engellilerde aile danışmanlığı ve uygulamaları, işitme engelli çocuklar ve kaynaştırma eğitimi derslerini örgün olarak almış, işitme kayıplı çocukların tıbbi tanılanması, eğitime yönlendirilmesi süreci ile ilgili bilimsel etkinliklere katılmaya gayret göstermiştir. Tez danışmanı, yüksek lisansın başından itibaren araştırmacıya diğer birçok konu ile birlikte işitme kayıplı çocukların tanılanma süreci, aile eğitimlerine yönlendirilmesi, aile eğitimlerinin içeriği konusunda danışmanlık sağlamıştır.

Araştırmacı, yüksek lisans tezinde işitme kayıplı çocukların tıbbi tanılanma süreci ve aile eğitimine yönlendirmesini incelemiştir. Bu araştırma durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Bir ileri tanı merkezinde işitme kayıplı çocukların tanılanması, cihazlanması ve aile eğitimine yönlendirilme sürecinin hem sağlık çalışanları hem de ailelerin görüşleriyle desteklendiği bu araştırma bütüncül tek durum çalışması olmuştur (Baş, Turan ve Uzuner, 2019). Araştırmacı, bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplama, sosyal ve fiziksel gözlem yapma, belge, süreç ürünleri toplama ve analiz etme konusunda deneyim kazanmıştır. Yüksek lisans tezinin veri toplama sürecinde; araştırmanın danışmanından ve alan uzmanından sosyal gözlem yapma, araştırma ortamına girişte etik kurallara uyarak çeşitli katılımcılık rolleri ile veri toplama, katılımcılık rollerini araştırma günlüğüne yansıtarak yazma, bağlama özgü inandırıcı veri toplama konusunda birebir danışmanlık almıştır. Dolayısıyla, araştırma ortamında bulunda, resmi bir kurumda görüşme, gözlem verisini toplama konusunda inandırıcılık komitesinin desteğiyle deneyim kazanmıştır.

Araştırmacı, aynı zamanda 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılları içerisinde “Öğretmenlik Uygulaması”, “Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi” ve “Özel Eğitimde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” derslerini yürütmüştür. Araştırmacı, okul ve kurum deneyimi dersinde özel eğitim anaokuluna uygulamaya giden öğretmen adaylarının uygulamalarını gözlemleyip kendilerine geri bildirim vermiştir. Araştırmacının, bu dersleri yürütürken, 3-8 yaş arasında farklı özel gereksinimleri olan

çocukların eğitimleri, özel eğitim ana okulundaki devam/devamsızlık durumları, bu öğrencilere RAM’da verilen destek eğitim raporları ve eğitimi devam ettirmede yaşadıkları sorunlar hakkında fikir edinmiştir.

3.3.3.1.1. Araştırmacının rolü

Araştırmacı, doğal ve gerçek veriler elde etmeyi hedeflemiştir. Araştırma ortamı seçme sürecinden veri toplama sürecinin sonuna kadar araştırma ortamlarındaki durumlara ve olaylara müdahalede bulunmamaya dikkat etmiştir (Christensen, Burke-Johnson ve Turner, 2015). Ancak, doğası gereği insan, ortama farklı biri katıldığında gerçek ve doğal davranmama eğiliminde olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcılar, kendi içerisinde kurdukları etkileşimleri araştırmacının yanında sınırlandırabilmekte, araştırmacıya zaman içerisinde alışabilmektedirler (Angrosino, 2008). Gerçek veriye erişmede bir tehdit olan bu durumu en aza indirmek için araştırmacı, araştırma ortamında çeşitli amaçlarla bulunmaya dikkat etmiştir.

Araştırmacı, ortama giren farklı biri olacağı için, araştırmaya başlamadan önce kendisini öncelikle Odak RAM’ların müdürlerine tanıtmış, araştırma amacını anlatmıştır. Daha sonra müdürler aracılığıyla diğer RAM personeline tanışıp, gönüllü olanlardan görüşme randevusu almıştır (Araştırmacı günlüğü, str:112, 448, 984). Bununla birlikte araştırmacı, inandırıcılık komitesinin de önerisiyle, araştırma ortamındaki katılımcılarla doğal etkileşimlerde de bulunmuştur (Araştırmacı günlüğü, str:610-631). Bazı RAM personel de kendi isteğiyle araştırmacı ile tanışmıştır (Araştırmacı günlüğü, str:610, 684). Araştırmacı, veri toplamadan önce katılımcılardan gönüllü onaylarını almak için gittiği Odak RAM 1’in bahçesinde bazı personelle sosyal etkileşimlerde bulunmuştur. İlk zamanlardaki etkileşimlerde araştırmacıya genellikle, araştırmanın konusu ve MEB izni alıp alınmadığı sorulmuştur (Araştırmacı günlüğü, str:684). Odak RAM 1’de araştırmacı sosyal gözlem yapmadan önce gözlem amacını RAM müdürüne açıklamıştır. Odak RAM 1 müdürü nüktedan bir şekilde de olsa gözlemci olarak katılacağı toplantı öncesi araştırmacıya “Ben de bu arada toplantının kalitesini arttırayım” söyleminde bulunmuştur (Araştırmacı günlüğü, str:728). Ancak araştırmacı gözlemi yaparken, Odak RAM 1 personeli araştırmacıya, kendiliğinden bilgi vermeye başlamışlardır. Örneğin, toplantıya kısa bir süre ara verildiğinde iki personel, araştırmacıya, kurumlarındaki işleyişin pandemide nasıl değiştiğine ilişkin bilgi vermiştir (Araştırmacı günlüğü, str:780-787; Üçüncü gözlem). Araştırma süreci devam ettikçe Odak RAM 1 müdürü, araştırmacıya,

kurum içerisindeki fiziksel değişikliklerin neler olduğunu, RAM'ın konumu ve örgütsel yapısı ile RAM'da çalışan personelin unvanı, statüsü hakkında kendi fikirlerini sunmuştur (Araştırmacı günlüğü, str:1128-1286). 22.12.2020 tarihinde araştırmacı, Odak RAM 1'e personel görüşmesi için randevu almaya gittiğinde kurum müdürüne ara sıra kurumu ziyaret edeceğini bilirmiştir. Kurum müdürü, salgın döneminde tam zamanlı çalışılmadığını belirterek araştırmacıya iki üç günde görüşmeleri bitirmesini önermiştir. Ancak sonrasında araştırmacının araştırma amacı gereği kurumu ziyaret etmek istediğini belirttiğinde nüktedan biçimde "Bizim *whatsapp* grubumuz var, sizi oraya ekleyelim." cevabını vermiştir (Araştırmacı günlüğü, str:1631).

Bunlara ek olarak, araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce arabasını Odak RAM 1 otoparkına park etmeden önce, kurumun içerisine girip görevli memura kendisini tanıtmıştır. İlerleyen zamanlarda kurumun görevlisi, araştırmacının arabasını tanıyıp, doğrudan otoparkın elektronik kapısını açmaya başlamıştır (Araştırmacı günlüğü, str:1728). Bu zaman diliminde, Odak RAM 1'de çalışan personel mutfaktan çay alıp kurum bahçesine çıkarken, araştırmacıya da çay ikram etmeye ve onunla etkileşim kurmaya başlamışlardır (Araştırmacı günlüğü, str:1851). Tüm bu gelişmeler, personelin araştırmacıya zaman içerisinde aşına olduklarını ve onun yanında daha doğal davranmaya başladıklarının göstergesi olarak düşünülebilir.

Araştırmacı, Odak RAM 3 idarecilerinden gönüllü onay alamadığı için sosyal gözlem verisi toplayamamıştır. Araştırmacı, Odak RAM 3'e sadece kurum müdürüne kendini tanıtmaya, gönüllü onay alma ve personel görüşmeleri yapmak için gidebilmiştir. Araştırmacı, Odak RAM 3 müdürüne istediği zaman ulaşabilmiştir. Buna ek olarak, kurum müdürü, araştırmacıya işitme kayıplı çocuk ebeveynlerinin iletişim bilgilerini alabilmesi için öneriler sunmuş, araştırmacının görüşebileceği yetkili kişinin de ismini vererek araştırmacıya yol göstermiştir (Araştırmacı günlüğü, str:853-859). Araştırmacı da kurum idarecilerinin ve personelinin gönüllü onay vermediği hiçbir veriyi toplamada ısrarcı olmamıştır (Creswell, 2016). Araştırmacı, işitme kayıplı çocuk ebeveynleri ile daha az etkileşimde bulunmuştur. Görüşmeler öncesinde kendisini ailelere araştırmacı olarak tanıtmış ve araştırma etiği gereği kendisine ulaşabilecekleri bir telefon numarası vermiştir (Creswell, 2016).

3.3.3.2. İnanırcılık komitesi üyeleri

Araştırma sürecinde araştırmacıya yol göstermek, verilerin toplanması ve analizi esnasında dönütler vermek aynı zamanda değerlendirme yapmak amacıyla işitme kayıplı çocukların eğitimi ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli kişilerle değerlendirme toplantıları yapılmıştır (Creswell, 2016). Araştırmacı, kimi zaman danışmanı ve alan uzmanı ile birebir görüşmüş, kimi zaman da danışmanı ve alan uzmanı ile birlikte toplantılar gerçekleştirmiştir. Bu görüşme ve toplantılarda; katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanmasında ortaya çıkan problemlerin çözülmesi, verilerin dökümüne ve analizine ilişkin önerilerin sunulması görüşülmüştür. Araştırmacı veri toplama sürecinde önce ve veri toplarken yazdığı günlüğünü mail yoluyla danışmanına iletmış ve araştırmacı, danışmandan bir gün içerisinde telefonla geri bildirim almıştır. Alan uzmanı da özellikle araştırmacının veri toplama sürecinde anlık geri bildirimler sağlamış, araştırmacının günlüğünü aynı gün içerisinde okumuştur. Alan uzmanı, araştırmacının pandemide personelle yaptığı görüşmelerde, gerçekleştirdiği sosyal gözlemlerde ve araştırmacının araştırma ortamına girişteki araştırmacı rolünün belirlenmesinde önemli ve kritik önerileri olmuştur.

Görüşmeler genellikle araştırmacının danışmanı ve alan uzmanı ile gerçekleştirilmiştir. Danışman ve uzmanın her ikisi de Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda çalışmaktadır. Araştırmacının danışmanı, araştırma sürecinde İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) odyolog ve aile eğitimi uzmanı olarak çalışmaktayken, ilerleyen zamanlarda anabilim dalı başkanlığı görevini üstlenmiştir. Bu araştırma da ise 0-8 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuk ailesine RAM'da sunulan hizmetlerin çok boyutlu incelenmesi sürecinde araştırmacıya yol göstermesi, araştırma sürecinin planlanması ve denetlenmesi, verilen analiz sürecinde ulaşılan tema ve alt temalar hakkında görüşlerini bildirmesi rollerini üstlenmiştir. Alan uzmanı, nitel araştırma ve işitme kayıplı çocuklar hakkındaki uzman görüşleri ile araştırmaya dahil olmuştur. İşitme kayıplı çocuklar ve eğitimleri konusunda uzun yıllardır çalışmaktadır. Nitel araştırmalar uzmanı olarak birçok araştırmayı yönetmiş ve geçerlik güvenirlik komitelerinde bulunmuş olup, uzmanlık alanı ile ilgili ulusal, uluslararası birçok yayını bulunmaktadır.

İnanırcılık komite üyelerine ek olarak, bu araştırmacının tez izleme komitelerinde yine Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli psikolojik danışmanlık ve

rehberlik bölümünde uzmanlığı bulunan bir öğretim üyesi de yer almıştır. Bahsi geçen öğretim üyesi, araştırma sürecinde araştırmacının RAM’da veri toplama sürecinde karşılaştığı zorlukları değerlendirmiş, araştırmacıya çeşitli çözüm önerileri sunmuştur. RAM’da psikolojik danışmanların konumu, sorumluluğu ve yetkileri hakkında yapılan sorgulamalara kendi deneyimleri ve alan bilgisi ile önemli katkılar sağlamış, araştırmacının gelişimine katkıda bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu durum çalışmasında, araştırmacı günlüğü, gözlemler, görüşmeler, belgeler ve süreç ürünleriyle verilerini toplamıştır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin türünü, miktarını ve amacını gösteren tablo, EK-9’da yer almaktadır. Araştırma sorularının yanıtlanmasında kullanılan veri toplama araçları matrisi ise Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Her bir araştırma sorusunu yanıtlamaya yönelik kullanılan veri toplama araçları

Araştırma Soruları	Gözlem	Görüşme	Belge	Süreç Ürünleri	Araştırmacı Günlüğü
1-Odak RAM 1’de;					
a. Sunulan hizmetler nelerdir?	✓	✓	✓	✓	✓
b. İK çocuğun eğitime başlaması, devam etmesi için hangi çalışmalar yapılmaktadır?	✓	✓		✓	✓
c. Hizmetleri sunarken karşılaşılan zorluklar, gereksinimler ve öneriler nelerdir?	✓	✓			✓
d. Sunulan hizmetler, karşılaşılan zorluklar ve gereksinimler diğer odak RAM’larla hangi yönlerden benzemekte veya farklılaşmaktadır?	✓	✓	✓	✓	✓
2-Odak RAM 2’de;					
a. Sunulan hizmetler nelerdir?		✓			✓
b. İK çocuğun eğitime başlaması, devam etmesi için hangi çalışmalar yapılmaktadır?		✓			✓
c. Hizmetleri sunarken karşılaşılan zorluklar, gereksinimler ve öneriler nelerdir?		✓			✓
d. Sunulan hizmetler, karşılaşılan zorluklar ve gereksinimler diğer odak RAM’larla hangi yönlerden benzemekte veya farklılaşmaktadır?		✓			✓

Tablo 3.5.(Devam) Her bir araştırma sorusunu yanıtlamaya yönelik kullanılan veri toplama araçları

Araştırma Soruları	Gözlem	Görüşme	Belge	Süreç Ürünleri	Araştırmacı Günlüğü
3-Odak RAM 3'te;					
a. Sunulan hizmetler nelerdir?		✓			✓
b. İK çocuğun eğitime başlaması, devam etmesi için hangi çalışmalar yapılmaktadır?	✓	✓			✓
c. Hizmetleri sunarken karşılaşılan zorluklar, gereksinimler ve öneriler nelerdir?	✓	✓			✓
d. Sunulan hizmetler, karşılaşılan zorluklar ve gereksinimler diğer odak RAM'larla hangi yönlerden benzemekte veya farklılaşmaktadır?	✓	✓			✓
4-Araştırmacının;					
a. Araştırma sürecinde karşılaştığı zorluklar nelerdir?					✓
b. Araştırma sürecinde zorlukların üstesinden gelme gayretleri nelerdir?					✓

3.4.1. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırma konusunun belirlenmeye başlandığı ilk andan itibaren oluşturulmaya başlanmıştır. Günlük, verilerin inandırıcılığını artırmak ve araştırmacıya yol göstermek için araştırmacının düşüncelerini ve bakış açısını yazdığı bir defter (Glesne, 2014) ya da notlar bütünüdür. Özellikle doğal bilimlerde sosyal ilişkilerin, olayların ve durumların daha iyi gözlenmesi ve daha iyi anlaşılmasını sağlayacak bir yol haritası olarak da nitelendirilmektedir (Alaszewski, 2006). Bu çalışmada araştırmacı 09.12.2019 tarihinden itibaren, konunun belirlenmesinde, araştırma ortamının seçilmesinde, danışman ve uzman görüşlerinin kayıt edilmesinde, yarı yapılandırılmış görüşme öncesi ve sonrasında, katılımcılarla randevu alma çabalarında, gözlem öncesi ve sonrasında, araştırmacı rolü ve araştırma süreci ile ilgili olarak uzmanlarla yaptığı görüşmelerde ve araştırma sürecinde yaşadığı sorunları, aldığı çözüm önerilerini ve beklentilerini yazarak araştırmacı günlüğünü oluşturmuştur.

Araştırmacı günlüğü, inandırıcılık komitesinde bulunan her iki uzman tarafından süreç içerisinde birçok kez okunmuştur. Bu sayede her iki uzman araştırma süreci hakkında bilgilenmiş ve araştırmacıya yol göstermişlerdir. Tez izleme komite üyesi olan öğretim üyesi de dönem dönem okuyarak araştırmacıya katkı sunmuştur. Araştırmacı günlüğü, gözlemlerde alınan saha notlarının daha detaylı olarak yazıldığı bir yazılı kaynak olma niteliğini de taşımaktadır. Araştırmacı, daha kolay ve hızlı günlük tutabilmek için bilgisayar ortamında bir Word dosyasında günlüğünü tutmuştur (Glesne, 2014). Times

New Roman karakterinde 12 punto ve 1,5 satır aralığı kullanılarak toplam 128 sayfalık araştırmacı gnlg oluşturulmuştur.

Araştırmacı gnlg, araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda bütüncül bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Araştırma gnlgnden araştırma sorularını yanıtlamada kaynak niteliğinde olan veriler kodlanarak araştırma bulgularında ilgili temaların içerisinde yazılmıştır. Araştırmacının araştırma ortamına girme sürecinde RAM personeli ile yaptığı anlık kısa görüşmeler kimi zaman ses kayıtları ile birlikte (Araştırmacı gnlg, str:263-305), kimi zaman doğrudan (Araştırmacı gnlg, str:114) araştırmacı gnlgne not edilmiştir. Örneğin, araştırmacı araştırma ortamındayken planlanan bir toplantıya katılmak istediğini belirtmiş ve bu etkileşimden katılımcı rolü hakkında gnlgne şu satırları not etmiştir (Araştırmacı gnlg, str: 347-350):

“(Personel) de sağolsun, tabii dedi. Ancak espri ile karılık şu söylemde bulundu. “Ben de bu arada toplantının kalitesini arttırıyım”. *İşte sanırım bu söylemler ve izleri ile katılımcı gzlemciliğim hakkında yorum yapabileceğim.* Neredeyse bir dönemdir kendisi ile gerek telefonla gerek yüz yüze görüştüğüm halde, araştırma için merkeze girmemden dolayı, belirli sınırları var. Pazartesi günkü toplantı için rutinden farklı olarak biraz daha formal hazırlıklar yapacakmış gibime geliyor.”

Günlükteki olaylar, düşünceler ve yorumlar araştırmanın çok boyutlu verileri sunmasına ve var olan verilerin desteklenmesini sağlamıştır (r. Araştırmacı gnlg, str:321; 388, 418; 486).

3.4.2. Gözlem

Gözlem, bir amaç doğrultusunda önceden planlanan ve birinci elden veri toplama imkânı sunan bir tekniktir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacının çeşitli katılımcılık rolleriyle fiziksel ortamı, katılımcıların davranışlarını, söylemlerini ve birbirleriyle etkileşimlerinin incelenmesini içermektedir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bunun yanı sıra, görüşme ve yazılı belgelerde ortaya çıkmayan verilerin elde edilmesini ve var olan verilerin desteklenmesini de sağlamaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015).

Özellikle bir durumun derinlikli incelenmesi amaçlandığında, insan davranışları kendi ortamlarında yani gerçeğe en yakın ortamda sözel ve sözel olmayan davranışların tamamı incelenmektedir. Gözlem sürecinde olağan dışı durumların hemen kaydedilebilmesi de araştırmacı için önemli bir avantajdır. Bu yönleriyle, sistematik biçimde yapılan gözlemlerle, duruma ilişkin daha gerçek ve tamamlayıcı veriler elde edilebilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Dolayısıyla diğer veri toplama teknikleriyle

birlikte gözlem yapmak, verilerin elde edilip karşılaştırılmasına güçlü bir dayanak oluşturmaktadır (Creswell, 2016; Merriam ve Tisdell, 2015).

Bu araştırmada araştırmacı, Odak RAM 1’de fiziksel ve sosyal gözlem, Odak RAM 3’te sadece fiziksel gözlem yapmıştır. Fiziksel gözlemler saha notları ve fotoğraflarla, sosyal gözlemler, saha notu, fotoğraf ve ses kaydıyla kaydedilmiştir. Fiziksel gözlemlerde araştırma ortamının ve araştırma ortamındaki materyallerin betimlenmesi amaçlanmıştır. Sosyal gözlemlerde ise, RAM’a başvuran ailelere sunulan hizmetler ile RAM’ın kendi içerisindeki yaptığı toplantılar ve kurulların içeriğini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçlarla yapılan beş farklı sosyal gözlemde toplam 206 dakikalık ses kaydı oluşmuştur.

Araştırmacı, tüm gözlemlerinin öncesinde ses kayıt cihazını kullanacağını katılımcılara bildirip onay aldıktan sonra açmış, katılımcılar onay verdiği zaman durdurmuştur (Christensen, Burke-Johnson ve Turner, 2015). Tüm ses kayıtlarının dökümü araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, gözlem öncesi ve sonrasında gözlemin içeriğini, dikkatini çeken durumları ve yorumlarını aynı gün tuttuğu saha notları, fotoğraflar ve ses kaydından faydalanarak araştırmacı günlüğüne yazmaya gayret göstermiştir. Araştırma sürecinde yapılan gözlemler aşağıdaki Tablo 3.6.’da detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 3.6. Gözlemlere ilişkin bilgiler

Gözlem no	Gözlem Türü, F/S*	Gözlem Amacı	Süre
1	F	Odak RAM 1 binasının genel görünümü ve her bir katın krokisi	45’
2	F	Odak RAM 1’de bulunan eğitsel tanı ve değerlendirme odası fiziksel özelliklerinin incelenmesi	13’
3	S	Odak RAM 1’de yapılan haftalık idari değerlendirme toplantısının incelenmesi	139’
4	F	Odak RAM 3 binasının genel görünümü ve her bir katın krokisi	35’
5	S	Odak RAM 1 özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısı	50’
6	S	Odak RAM 1’de eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu	20’22’’

Tablo 3.6. (Devam) Gözlemlere ilişkin bilgiler

Gözlem no	Gözlem Türü, F/S*	Gözlem Amacı	Süre
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’de eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu	39’
Toplam	8 gözlem		389’1’’

Not. F/S*: Fiziksel veya Sosyal gözlemi temsil etmektedir.

3.4.2.1. Gözlemlerin analize hazırlığı

Gözlemler, gerektiğinde veri toplama aşamasında diğer gözlem amacını belirlemede (ör. Araştırmacı günlüğü, str: 29; 111; 140; 197; 553) gerektiğinde veri toplama sonunda (ör. Araştırmacı günlüğü, str: 787; 805; 827) sık sık incelenmiştir. Gözlemlerin analizi için izlenen yol, aşağıda detaylı olarak anlatılmıştır.

- Analize hazırlık aşamasında araştırmacı, gözlem yaptıktan sonraki en erken zamanda Word dosyasına gözlemlerin dökümünü yapmıştır.

- Bu dökümler, Bogdan ve Biklen’in (2007, s. 260-270) önerdiği gözlem formlarına dökülmüştür. Gözlemler, araştırmacının saha notlarından, gözlem esnasında çektiği fotoğraflardan ve ses kayıtlarından faydalanarak dökülmüştür.

- Bogdan ve Biklen’in (2007) önerdiği gözlem formu; bağlam bilgileri (gözlem yapılan yer, gözlem saati/süresi, odaklaşılan olay/yer/kişiler), gözlemci yorumu ve betimsel başlık içeren Word dosyasından oluşmaktadır. Bu form araştırmacıya verilerini daha rahat ve daha detaylı olarak yazma fırsatı sağlamıştır.

- Sekiz gözlemin dökümü, RAM personeli ve işitme kayıplı çocuk ebeveynleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen temaların, gözlem verileriyle karşılaştırıp zenginleştirilmesine olanak sağlamıştır. Bu sayede daha nitelikli ve zengin araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

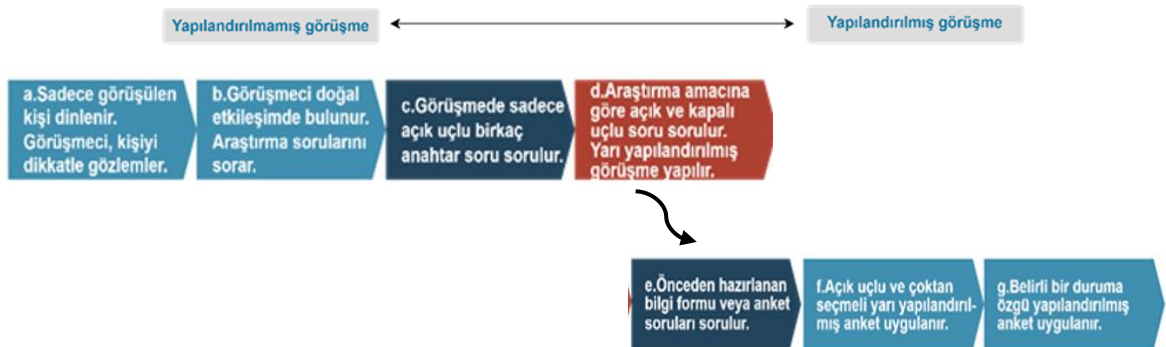
- Süreç içerisinde de zaman zaman gözlem dökümleri incelenmiştir. Bu incelemeler, araştırma ortamını daha iyi anlamaya olanak sağlamış, araştırmacı-uzman/danışman görüşmelerine bakış açısı sunmuş ve uzmanlar tarafından veri toplama sürecinin denetlenmesine katkı sunmuştur.

- Son olarak, gözlem dökümleri gözlem ile toplanacak veri miktarının belirlenmesine de katkı sağlamıştır.

3.4.3. Görüşmeler

Görüşme, belirli bir amaçla önceden planlanan ve karşılıklı etkileşime dayanan veri toplama tekniğidir (Stewart ve Cash, 2017). Görüşme tekniğinin araştırmacıya veri toplama süreci esnasında sağladığı bazı avantajlar vardır. Bu teknikle araştırmacı, karşı tarafın sözel olmayan davranışlarını değerlendirebilir, görüşmenin doğasına göre araştırma sorularını çeşitlendirebilir, karşı tarafın planlamadan verdiği bilgileri not edebilir ve diğer veri toplama tekniklerinden elde ettiği verilerin doğruluğunu sorgulayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, Yin, 2009). Tekniğin bu güçlü yönleri, araştırmacının daha zengin veri toplanmasına olanak sağlayarak araştırmanın geçerliğini arttırmaktadır (Stewart ve Cash, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Alanyazında görüşme, araştırmacılar tarafından farklı isimlerle farklı biçimde sınıflandırılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2014; Stewart ve Cash, 2017). Görüşmenin sınıflandırılmasında genellikle şu görüş hâkim olmaktadır. Bir görüşmede her ne kadar etik unsurlara dikkat edilirse edilsin (ör. kültüre duyarlı olma), görüşme hangi amaçla yapılırsa yapılsın, karşılıklı etkileşimde genellikle bir kişi görüşmeyi diğerine göre daha fazla yönlendirmektedir.

Önceden planlanmayan görüşmelerde dahi, görüşme içeriğini diğerine göre daha önceden ortaya koyan biri vardır. Dolayısıyla, tüm görüşmeler, belirli düzeyde belirli bir kişi tarafından yönlendirme yani yapılandırma içermektedir. Yönlendirmenin/yapılandırmanın düzeyine göre, görüşmenin esnekliği değişebilmektedir (Gillham, 2000). Aşağıda Şekil 3.1’de yapılandırılmamış görüşmeden yapılandırılmış görüşmeye kadar olan görüşmelerin özellikleri açıklanmıştır.



Şekil 3.1. Karşılıklı etkileşimle veri toplanan görüşmenin boyutları (Gillham, 2000)

Görüşmenin Şekil 3.1.’de gösterildiği gibi daha hassas ve çok boyutlu ayrımı yapılsa da alanyazında genellikle üç çeşide ayrılmaktadır. Yapılandırılmamış görüşme, araştırmacının gözlem amacıyla doğal etkileşim içerisinde sorduğu sorulardan oluşan en

esnek olan görüşme çeşididir. Sohbet tarzı görüşme olarak da isimlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Merriam ve Tisdell, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırma amacı çerçevesinde önceden hazırlanan sorulara bağlı kalınarak, bütüncül ve derinlikli veri elde etmek için soruların arttırılmasına, sırasının değiştirilmesine veya azaltılmasına imkân sağlayan görüşme çeşididir. Görüşme formu yaklaşımı olarak da alanyazında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya en az esneklik tanıyan, önceden hazırlanan anketin sözel olarak cevaplarının alınmasını içeren görüşme çeşididir (Merriam, ve Tisdell, 2015). Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olarak da isimlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada Şekil 3.1.'de gösterildiği gibi farklı seviyede yapılandırılmamış görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır.

3.4.3.1. Yapılandırılmamış görüşmeler

Araştırmacı, araştırma ortamı belirleme aşamasından veri toplamanın sonuna kadar katılımcılarla telefonla, yüz yüze, mail ve çevrimiçi mesajlaşma uygulamalarıyla iletişim halinde olmuştur. Kurumların araştırmaya katılım onayının olup olmadığının belirlenmesi aşamasında araştırmacı tüm Odak RAM müdürleriyle telefonla görüşmüştür (Araştırmacı günlüğü, str:421). Odak RAM 1'e farklı bir amaç için gittiği zamanlarda orada çalışan personelle anlık görüşmeleri de olmuştur (Araştırmacı günlüğü, str:610). Bu görüşmelerin çoğu, araştırmacıya bilgi vermeyi amaçlayan sohbet tarzı görüşmelerdir. Örneğin, araştırmacı Odak RAM 1 müdüründen yarı yapılandırılmış görüşme için randevu almaya gittiğinde, kurumun müdürü, o hafta Odak RAM 1 olarak yaptıkları çalışmalardan, RAM'in organizasyonundan, RAM personelinin güncel durumundan bahsetmiştir. Araştırmacı da müdürün verdiği bilgileri dikkatle dinlemiştir (Araştırmacı günlüğü, str:1128- 1209).

Kimi zaman da araştırmacı Odak RAM 1'de fark ettiği değişiklikleri anlamlandırmak için personele anlık gelişen sorular sormuştur. Örneğin, araştırmacı Odak RAM 1'in ikinci katında gözlem yaptığı sonraki zaman diliminde kuruma asılan panonun içeriğine ilişkin personelle bilgi alışverişinde bulunmuştur (Araştırmacı günlüğü, str: 2673-2693).

Araştırmacı, bazı ailelerle telefonla görüşmüştür. Bu ailelerden bazıları, araştırmaya katılım durumları hakkındaki kararlarını birkaç gün sonra çevrimiçi mesaj uygulamasıyla araştırmacıyla bildirmişlerdir. Salgın tedbirleri nedeniyle üç aile ile

telefonla uzaktan görüşerek yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir. Ancak bunun öncesinde araştırmacı, ailelere çevrimiçi mesaj uygulamasıyla gönüllü katılım formunu iletmiş, ailelerin form hakkında bilgilenmesini sağlamış ve sorularını cevaplamıştır (Araştırmacı günlüğü, str:2145-2170). Çocuğu işitsel nöropati tanı sürecinde olan bir aile araştırmacıya yarı yapılandırılmış görüşme yapıldıktan sonra çocuğunun kesin tanısını da çevrimiçi mesaj yoluyla iletmiştir.

3.4.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Araştırmacı, işitme kayıplı çocuk ve ailesine RAM’da sunulan hizmetlerin belirlenmesi için, RAM personeli ve ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form, araştırma sorularının amaca uygunluğu, soruların anlaşılabilirliği ve soruların sırasının uygunluğu bakımından inandırıcılık komitesi tarafından incelenmiştir. Komitenin önerilerinden sonra araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiştir.

Bu aşamadan sonra, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının uygulamadaki uygunluğunu görmek için bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir (Yin, 2009). Bu görüşme sonrasında araştırmacı, görüşme formundaki dördüncü soru ile beşinci soruya ait açılımlayıcı sorularının aynı olduğunu fark edip açılımlayıcı soruları kısmen değiştirmiş, kişisel bilgi formunda düzeltmeler gerçekleştirmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:936-963).

İşitme kayıplı çocuk ailesi için hazırlanan form EK-4’de, işitme kayıplı çocuk hakkında bilgi edinmek için hazırlanan form EK-6’da, RAM personeli için hazırlanan form EK-7’de yer almaktadır. İşitme kayıplı çocuk ailesi için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu EK-5’de, RAM personeli için hazırlanan görüşme formu ise EK-8’de yer almaktadır.

Görüşmelerin sonrasında araştırmacı, 37 adet yarı yapılandırılmış görüşmenin dökümleri tamamlayıp görüşmelerin on tanesinin döküm doğruluğunu başka bir araştırma tarafından sağlamıştır. Böylece tüm görüşmeler analize hazır hale getirilmiştir. Araştırma sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler hakkındaki bilgiler aşağıda Tablo 3.7.’de detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 3.7. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler

Görüşme sırası	Görüşülen katılımcı	Görüşme kanalı	Görüşülen yer	Süre	Tarih
	Pilot görüşme	Yüz yüze	Araştırmacının kurumu	25'	01.12.2020
Odak RAM 1 personeli görüşmeleri					
1	KB	Yüz yüze	Odak RAM 1 bahçesi	13'12''	14.12.2020
2	MG	Yüz yüze	Odak RAM 1 bahçesi	12'3''	14.12.2020
3	EM	Yüz yüze	Odak RAM 1	88'30''	29.12.2020
4	EA	Yüz yüze	Odak RAM 1	42'41''	12.01.2021
5	GB	Yüz yüze	Odak RAM 1	49'53''	15.01.2021
6	OA	Yüz yüze	Odak RAM 1	56'53''	18.01.2021
7	ÖA	Yüz yüze	Odak RAM 1	58'	19.01.2021
8	İH	Yüz yüze	Odak RAM 1	29'3''	20.01.2021
9	GE	Yüz yüze	Odak RAM 1	14'45''	20.01.2021
10	TG	Yüz yüze	Odak RAM 1	30'9'	22.01.2021
11	BY	Yüz yüze	Odak RAM 1	49'47'	25.01.2021
12	OO	Yüz yüze	Odak RAM 1	22'03'	25.01.2021
13	FB	Yüz yüze	Odak RAM 1	42'29''	28.01.2021
14	MY	Yüz yüze	Odak RAM 1	25'29''	29.01.2021
15	UG	Yüz yüze	Odak RAM 1	44'	02.02.2021
16	SAÇ	Yüz yüze	Odak RAM 1	33'	12.02.2021
Odak RAM 3 personeli görüşmeleri					
1	EA	Yüz yüze	Odak RAM 3	30'	17.12.2020
2	EA	Yüz yüze	Odak RAM 3	15'38''	17.12.2020
3	İA	Yüz yüze	Odak RAM 3	27'02''	17.12.2020
4	CZ	Yüz yüze	Odak RAM 3	40'12''	18.12.2020
5	GT	Yüz yüze	Odak RAM 3	25'13''	18.12.2020
6	YD	Yüz yüze	Odak RAM 3	17'22''	18.12.2020
7	EY	Yüz yüze	Odak RAM 3	38'24''	18.12.2020
İşitme kayıplı çocuk ailesi görüşmeleri					
1	Odak RAM 1	Yüz yüze	Araştırmacının kurumu	25'23''	10.12.2020
2	Odak RAM 1	Yüz yüze	Araştırmacının kurumu	11'10''	10.12.2020
3	Odak RAM 3	Yüz yüze	Evinin bahçesi	17'	18.12.2020
4	Odak RAM 1	Yüz yüze	Araştırmacının kurumu	37'38''	21.01.2021
5	Odak RAM 1	Yüz yüze	Devlet hastanesi bahçesi	24'9''	22.01.2021

Tablo 3.7. (Devam) *Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler*

Görüşme sırası	Görüşülen katılımcı	Görüşme kanalı	Görüşülen yer	Süre	Tarih
<i>İşitme kayıplı çocuk ailesi görüşmeleri</i>					
6	Odak RAM 3	<i>Telefon ile</i>	-	23'31''	23.01.2021
7	Odak RAM 3	<i>Telefon ile</i>	-	34'39''	24.01.2021
8	Odak RAM 3	<i>Telefon ile</i>	-	22'27''	24.01.2021
9	Odak RAM 3	Yüz yüze	Evinin bahçesi	23'03''	25.01.2021
10	Odak RAM 2	Yüz yüze	Evinin balkonlu salonu	41'	27.01.2021
11	Odak RAM 2	Yüz yüze	Sitenin bahçe kamelyası	15'37''	27.01.2021
12	Odak RAM 2	Yüz yüze	Evinin balkonu	36'	03.02.2021
13	Odak RAM 2	Yüz yüze	Evinin balkonlu salonu	37'6''	03.02.2021
14	Odak RAM 2	Yüz yüze	Araştırmacının kurumu	30'	11.02.2021
Toplam: 37 görüşme				1203'44''	

3.4.3.2.1. Görüşmelerin analize hazırlığı

Görüşmeler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Araştırma amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak oluşturulan araştırma sorularına yanıt vermek için bütüncül bakışı sağlayacak ve veriler arasındaki bağlantıları ortaya çıkaracak tümevarımsal analizin yapılması uygun bulunmuştur (Thomas, 2006). Analiz kısmı aşağıda detaylı olarak anlatılmıştır.

- Analize hazırlık kısmında, araştırmacı tarafından yapılan tüm görüşmeler, araştırmacı tarafından hiçbir eksiltme, özetleme veya ekleme yapmadan Word dosyasına dökülmüştür.
- 6 saat 19 dakika süren çocuğu işitme kayıplı olan ebeveynlerle yapılan görüşmeler toplam 137 sayfa; 13 saat 25 dakika süren RAM personeli ile yapılan görüşmeler 230 sayfa olmak üzere toplamda 367 sayfalık görüşme dökümleri oluşturulmuştur.
- Word dosyasında oluşturulan bu dökümler; bağlam bilgileri, betimsel bölüm, görüşmeci yorumu ve görüşme hakkında araştırmacının genel yorumundan oluşmaktadır.
- Bu dökümlerin döküm doğrulamasını başka bir araştırmacı yapmıştır.

- Döküm doğrulamasında, sözcüklerin içerisinde bulunan harf hataları, imla hataları ve bazı basit sözcük yazım hataları düzeltilip veriler analize hazır hale getirilmiştir.
- Analiz kısmında döküm doğruları alınan tüm dosyalar analiz programına yüklenmiştir.

3.4.4. Süreç ürünleri (artifacts)

Süreç ürünleri, araştırma ortamındaki bir olayın ve/ya durumun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için toplanan yazılı ve görsel verilerdir. Bir öğrencinin sınıf içerisinde yazdıkları veya yaptığı resim süreç ürünlerine örnek olarak gösterilebilir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Bu çalışmada araştırmacı, gözlem esnasında Odak RAM 1’den işitme kayıplı çocuk için özel eğitim öğretmenin doldurduğu performans belirleme formunu (02.02.2021, saat: 12:10), yapılandırılmamış görüşme esnasında personelden çocuğun kimlik bilgilerinin gizlenerek edildiği özel eğitim değerlendirme kurulu raporu örneğini (29.01.2021, saat:12:00) toplayarak süreç ürünleri edinmiştir. Bunlarla birlikte toplanan tüm süreç ürünleri araştırmacının yaptığı gözlemlerini desteklemiş ve araştırmanın inandırıcılığını arttırmaya katkı sağlamıştır (Creswell, 2016). Süreç ürünleri, bilgisayar ortamında taratılarak analiz programına yüklenmiş, analize hazır hale getirilmiştir.

3.4.5. Belgeler

Belge incelemesi, araştırmanın amacına hizmet eden olayların, durumların bilgisini içeren yazılı öğelerin analizin yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Belgelerin her zaman doğruyu yansıtmama olasılığı olmasına karşın, yazılı bir delil olması ve durumun daha iyi anlaşılması bakımından çalışmalarda toplanmaktadır (Creswell, 2016; Bogdan ve Biklen, 2007).

Bu çalışmada belgeler, araştırmanın katılımcıları olan ailelerin belirlenmesi aşamasında ve Odak RAM’lar hakkında daha detaylı bilgiler almak için kullanılmıştır. İl MEB yetkilisi aracılığıyla Odak RAM 1, 2 ve 3’e başvuran ve araştırma ölçütlerini sağlayan çocuk ailelerinin bilgisini içeren üç farklı Excel dosyası şeklinde 07.12.2020 tarihinde alınmıştır. Bu listeler, araştırmacıya katılımcılarını bulma konusunda ve

ailelerin işitme kayıplı çocuk hakkında verdiği bilgilerin (ör. doğum yılı, yeri) teyit edilmesinde kullanılmıştır.

Odak RAM 1 müdürü tarafından araştırmacıya kurumun 2019-2020 yılında yaptığı etkinlik ve programları içeren beş sayfalık matbu belge (16.02.2021) ile kurumun geçmiş ve planlanan gelecek dönem çalışmalarını içeren dokuz sayfalık matbu form (14.12.2020) belge olarak edinilmiştir. Bu belgelerin içeriği, araştırmaya kurumun işleyişi ve ailelere sundukları hizmetler hakkında bilgi vermiştir. Bunlarla birlikte bir aile, işitme kayıplı çocuğunun işitme kaybı derecesini tam bilmediği için araştırmacıya Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu'nu (ÇÖZGER) yollamıştır (24.01.2021). Araştırmacı bu raporla çocuğun çok ileri derecede işitme kayıplı ve orta derecede özel gereksinim düzeyinde olduğu bilgisini edinmiştir. Bunlara ek olarak, belgeler gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulguların desteklenmesine katkı sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Belgeler içerisinde raporlar, bilgisayar ortamında taratılarak analiz programına yüklenmiş, analize hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda analiz süreci, araştırmanın kurgulanmaya başladığı ilk andan başlamakta ve araştırmanın en son aşamasına kadar devam etmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Karşılaştırmalı durum araştırmaların analizinde, farklı veri toplama tekniklerini işe koşarak durumlar içi ve durumlar arası farklılıkların ortaya çıkarılması amacıyla analiz işlemi gerçekleştirilmektedir (Goodrick, 2014). Durumların ortaya çıkarılmasında, gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal analiz gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada, yoğun betimlemeler ön plana çıkmaktadır. Bu analizden sonra durumlar arası benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması için durumlar arası analiz süreci gerçekleştirilmektedir (Goodrick, 2014; Thomas, 2011). Analiz, a) durumlar veya bağlamlar arasında bütünün iskeletini oluşturan yapıları ortaya çıkarmak, b) tahmin edilen, beklenen durumları, gerçekte ortaya çıkan durumlarla kıyaslamak, c) paydaşların (ör. aile, personel) tek bir durum için zamanla değişen görüşlerini karşılaştırmak ve d) paydaşların farklı bağlamlarda bir duruma verdiği yanıtları karşılaştırmayı içerebilir. Sonuç olarak karşılaştırmalı durum araştırmalarında analiz, ortaya çıkarılan sürpriz durumların belirlenmesi, benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılması odağında gerçekleştirilmektedir (Goodrick, 2014; Merriam ve Tisdell, 2015).

Bu araştırmada araştırmacı, verileri analize hazır hale getirdikten sonra, gerektiğinde betimsel (ör. araştırma ortamının belirlenmesi, araştırma sorularının çeşitlendirilmesi) gerektiğinde tümevarımsal analize (ör. benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması, personelin hizmetlere bakışının belirlenmesi) başvurmuştur. Gözlem dökümlerini, görüşme dökümlerini, araştırmacı günlüğünü ve belgeleri veri analizine olanak sağlayan bir nitel veri analiz programına yüklenmiştir. Araştırmacı, analizine ilişkin yoğun alanyazın okuması yaptıktan sonra (Araştırmacı günlüğü, str:800-817), tüm verileri tekrar tekrar okumuş, verilere hâkim olduğuna kanaat getirdikten sonra (Araştırmacı günlüğü, str:818) analize başlamıştır.

Verilerin ilk analizinde araştırmacı araştırma soruları odağında, her bir araştırma ortamına ilişkin kodlamalara başvurmuş, tümevarımsal analizin bir sonucu olarak araştırma ortamları haricinde ortaya çıkan görüş, karşılaşılan zorluklar ve sunulan önerilere ilişkin kodlamalarını çeşitlendirmiştir. Araştırmacının ilk analizinde 11 tema, 60 alt tema elde etmiştir. Araştırmacının bu ilk analizinden sonra, araştırma yöntemi, araştırma soruları ve araştırmacının tema ve alt temaları inandırıcılık komitesi üyeleri tarafından incelenmiş ve araştırmacıya çeşitli öneriler sunulmuştur (06.06.2021 tarihli toplantı). Araştırma soruları araştırma amacına uygun biçimde yeniden düzenlenmiş ve araştırmacıya durumlar arası analiz için yol gösterilmiştir. Araştırmacının bu önerilerle yaptığı ikinci analiz süreci sonunda oluşturulan 10 tema ve 55 alt tema elde edilmiştir. Önce araştırmacının danışmanı tarafından alt tema ve temalar incelenmiş, araştırmacının “diğer” temasında bulunan alt temaları uygun görülen temalar içerisine yerleştirme önerisi sunulmuş, üzerinde uzlaşılmayan alt temalar birleştirilmiş ve yeni alt temalar elde edilmiştir. Bununla birlikte her bir araştırma ortamına ilişkin sorunların Türkiye’de örtüşen ve özgün sorunlar olmak üzere iki alt tema içerisinde incelenmesi önerisi sunulmuştur (25.06.2022 tarihli toplantı). Daha sonra araştırma soruları ve araştırmacının, araştırma danışmanı ile uzlaştığı alt tema ve temalar, inandırıcılık komitesi ile paylaşılmıştır. Komite sonrasında tekrarlayan bulguları azaltmak, raporu daha okuyucu dostu oluşturmak adına çeşitli alt temaların durumlar içerisinde birleştirilmesine karar verilmiştir (6.12.2022 tarihli toplantı). Örneğin, ailelerin eğitsel tanı ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı zorluklar, Odak RAM 1’de ailelerin eğitsel tanı ve değerlendirmede karşılaştığı zorluklar ve Odak RAM 3’te ailelerin eğitsel tanı ve değerlendirmede karşılaştığı zorluklar alt temalarında tekrarlayan bulgular olduğuna kanaat getirilmiştir. Sonuçta, her bir odak RAM’a ilişkin durumlar belirlendikten sonra,

durumlar arası karşılaştırma için eğitsel tanı ve değerlendirmede karşılaşılan zorluklar teması içerisinde paydaş görüşlerine yer verilmesine karar verilmiştir (10.12.2022 tarihli toplantı).

Analizin son haline kadar araştırmacı, araştırmacı-araştırmanın danışmanı ve inandırıcılık komitesi alt tema ve temalarda uzlaşıncaya kadar toplantı gerçekleştirmiş ve görüş birliğine varmışlardır. Analiz sürecinde araştırmacı, araştırma günlüğünü ve belgeleri de kodlayarak veri çeşitliliğini artırmaya gayret etmiştir.

3.6. İnandırıcılık Çalışmaları

Araştırma desenlerinin kendisine özgü güçlü ve sınırlı yönleri bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda, geçerli ve güvenilir veri elde edilmesine ilişkin tehditler olduğu belirtilmektedir. Bu tehditi en aza indirmek, araştırmanın inandırıcılığını artırmak için bazı önlemler alınmaktadır (Brantlinger vd., 2015; Creswell, 2016; Odom vd., 2005). Bu araştırmada inandırıcılığı artırmaya ve geçerliği sağlamaya yönelik olarak aşağıdaki önlemler alınmıştır (Brantlinger vd.,2015; Deakin ve Wakefield, 2014; Goodrick, 2014; Merriam ve Tisdell, 2015; Moisses, 2020; Thomas, 2010):

- Çok boyutlu veri toplama teknikleri (yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, araştırmacı günlüğü, belgeler, süreç ürünleri) kullanılmıştır.
- Araştırma süresi boyunca araştırmanın yürütülmesinde araştırmacının izlediği aşamaların denetlenmesinde, topladığı verilerin incelenmesinde ve araştırma süreci boyunca araştırmacıyı denetleme ve gerekli görülen yerde öneriler sunmak amacı ile araştırmacı ve danışman düzenli olarak görüşmüştür. Görüşmeler kayıt altına alınarak raporlaştırılmıştır. Araştırmacı eş zamanlı olarak denetlenmiştir.
- Araştırmanın başından itibaren özellikle veri toplama ve analiz aşamasında araştırmacı ile danışmanın yanı sıra araştırmacı ile alan uzmanı da sık sık görüşerek araştırmacının uygulamalarını denetlemiş ve araştırmacının geçerli veriler toplamasına katkı sağlamıştır.
- Araştırmacı-danışman, araştırmacı-uzman görüşmelerine ek olarak beş kez inandırıcılık komite toplantıları düzenlenmiştir.
- Araştırmacı, araştırma ortamındaki personelle, araştırmanın planlanmasında, veri toplama öncesinde ve veri toplarken yaklaşık bir yıl süren etkileşimlerde

bulunarak araştırma ortamını/olaylarına ilişkin derinlemesine bilgiler edinmiş, araştırma ortamına kabulüne ilişkin ön çalışmalarda bulunmuştur.

- Yarı yapılandırılmış görüşme soruları alan yazından faydalanarak hazırlamıştır. Araştırmacının hazırladığı soruların içeriğine araştırmacının danışmanı geçerlik onayını vermiştir.
- Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmelere başlamadan önce, bir pilot görüşme yaptıktan sonra katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir.
- Görüşmelerin ses kaydı alınarak dökümü yapılmıştır.
- Pandemi nedeniyle telefonla görüşülen katılımcılarla, görüşme öncesinde gönüllü katılım formu WhatsApp üzerinden katılımcılara iletilmiş, katılımcıların araştırma hakkındaki sorularına cevap verilmiştir. Katılımcılarla telefonla görüşme esnasında ses kaydında sözel olarak da gönüllü onayları alınmıştır.
- Araştırmacı ebeveynlerle ve RAM personeli ile yüz yüze görüşmelerinde pandemi tedbirleri gereği; kurum bahçesinde, ailelerin evinin önünde açık havada veya bir odada camlar açık maskeli biçimde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Katılımcıların nasıl bir ortamda görüşmek istediğini araştırmacı önceden sormuş, teyit ettirmiştir.
- Odak RAM 3 personeli, yarı yapılandırılmış görüşme sorularını daha önceden görmek istemiş, araştırmacı katılımcıların bilgilendirilme isteğine uyarak, görüşme sorularını paylaşmıştır.
- Görüşmelerinin döküm doğruluğu, özel eğitim alanında doktora yapmış ve nitel araştırmalar organize eden başka bir araştırmacı tarafından yapılmıştır.
- Araştırmacı, görüşmelerden doğrudan alıntılar yaparak raporunu hazırlamıştır. Bulguların gerçekliğine ilişkin bu alıntıları farklı veri toplama teknikleri ile desteklemeye gayret göstermiştir.
- Araştırmacı, gözlem öncesi ve sonrasındaki düşüncelerini araştırmacı günlüğüne vakit kaybetmeden yazmaya gayret etmiştir.
- Analiz sürecinde araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve temalara araştırmacının danışmanı ve alan uzmanı geçerlik onayı vermiştir.
- Farklı kaynaklardan toplanan veriler, alanyazınla ve birbirleri ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

- Verilerin ayrıntılı ve yoğun betimlemeleri yapılmıştır. Aynı veriler, farklı veri kaynakları ile desteklenmiştir.

3.7. Araştırma Etiği

Her bilimsel araştırmanın planlanmasında, belirli önkoşulları ve kuralları içeren yol haritası mevcuttur. Bu yol haritası, dikkat edilmesi gereken belirli etik ilkeleri de içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada araştırmacı, tüm bilimsel araştırma yöntemleri için kabul edilen etik ilkeleri yerine getirmiştir. Bu ilkeler; *kurumsal onay* (Christensen, Burke-Johnson ve Turner, 2015) *gizlilik*, *adil paylaşım ve dürüstlüktür* (Guba, 1981). Araştırmacı, kurumsal onay almak için öncelikle tezin yürütüleceği Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve veri toplanan ortamların bağlı bulunduğu MEB'den gereken izinleri almıştır. Bu izinleri gösteren belgeler, EK-1 ve EK-2'de gösterilmiştir (Christensen, Burke-Johnson ve Turner, 2015).

Bilinçli onay ilkesinin yerine getirilmesi için, görüşme yapılacak olan işitme kayıplı çocuk ebeveynlerine ve RAM personeline; araştırmanın doğası, amacı ve katılımcı haklarını anlatan bilgiler sözlü olarak açıklanmıştır arından yazılı metin olarak sunulmuştur. Tüm katılımcılar gönüllü katılım formunu imzalamışlardır. Ayrıca, araştırma ortamlarında gözlem esnasında araştırmacı fotoğraf veya kısa videolar çekerken ortamda bulunan kişilerden sözlü olarak izin almıştır. Katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları ve bu durumun kendilerine hiçbir şekilde zarar vermeyeceği konusunda bilgilendirme yapılmıştır (Guba, 1981).

Gizliliği sağlamak adına, araştırmanın raporlaştırılma esnasında katılanların kimliğini gizlemek için her birinin isimlerinin baş harfi kullanılmıştır (Creswell, 2016). Katılımcılara ait bilgiler, araştırmacı ve araştırmaya dahil olan uzmanlar haricinde hiç kimse ile paylaşılmamıştır. Ayrıca ailelere istedikleri zaman bilgi alabilecekleri ve şikayetlerini belirtebilecekleri kurumların (araştırmacının çalıştığı kurum) ve kişilerin (araştırmacı ve araştırmacının danışmanı) iletişim bilgileri verilmiştir.

Adil paylaşım için hem araştırmacının hem de katılımcıların kazancının olması gerekmektedir. Bu *karşılıklı kazanç sağlama* durumunun (Glesne, 2014) katılımcı kazancı boyutu, araştırmacı tarafından katılımcılara veri toplama sonrasında bilgi verilmesiyle sağlanmıştır. Bu araştırmada, veri toplama esnasında tanışılan bir çocuğun uzaktan işitme kayıplı çocuklara aile eğitimi veren bir kurumda uzaktan eğitim almasına veri toplandıktan sonra aracılık edilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str: 630-632). Başka bir

aileye, bölgede hizmet aldıkları bir kurumda işitme engelliler öğretmeni olduğu bilgisi verilmiş ve öğretmenle iletişim kurmaları sağlanmış, RAM’da çocuklarına eğitsel tanı ve değerlendirme hizmetinin sunulduğu açıkça ifade edilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:505-507). Bazı işitme kayıplı çocuk ailelerine, veri toplandıktan sonra talepleri üzerine, işitme kayıplı çocuklarının eğitimleri hakkındaki yasal hakları da açıklanmıştır. Araştırma ortamında araştırmacı, kendisine işitme kayıplı çocukların tanınması ve eğitimleri konusunda sorulan sorulara daha sonra daha detaylı olacak şekilde yanıt vermiş, araştırmanın bitiminde araştırma raporu kendileri ile paylaşmıştır.

Dürüstlüğün temin edilmesi için araştırmacı verilere sadık kalmış ve doğru bilgiler vermiştir (Creswell, 2016).

4. BULGULAR ve YORUM

Bu araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin temalar, alt temalar ve kategoriler EK-10'daki tabloda özetlenerek gösterilmekte, bu bölümde de detaylı olarak açıklanmaktadır.

4.1. Odak RAM 1 Kurumsal zellikleri

Fiziksel yapısı yöntemde bahsedilmiştir.

4.1.1. Kuruluş yılı, vizyonu ve misyonu

Odak RAM 1, araştırma verilerinin toplandığı dönemde elli yılı aşkım süredir hizmet veren bir kurumdur (Görüşme, UG, str: 70). Türkiye'de fiziksel özellikler bakımından benzer biçimde yapılan on rnek RAM binasından birinde hizmet vermektedir (Araştırma Günlüğü, str:135). Kurumun kendi tanıtım belgesinde, Türkiye'nin en etkin çalışan beş RAM'ın içerisinde bulunmayı hedefleri olarak belirlemişlerdir (Belge, 14.12.2021)

Odak RAM 1, binasının bağlı olduğu ilçe dahil olmak üzere toplam sekiz ilçeden sorumludur. Verilerin toplandığı dönemde toplam sekiz ilçede bulunan 56.505 öğrenciye, bu ğrencilerinin velilerine, öğretmenlerine ve toplam 232 okula hizmet verme sorumluluğu bulunmaktadır (Araştırmacı günlüğü, str:268; Belge, 14.12.2021; Görüşme, EM, str:79).

4.1.2. Personel bilgisi

Odak RAM 1'in personeli; kurum müdürü, özel eğitim hizmetleri bölümü personeli ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti bölüm personeli olarak üç ayrı başlık altında açıklanmıştır.

4.1.2.1. Kurum müdürü

Odak RAM 1 müdürü, sınıf ğretmenliği lisans mezuniyetinden sonra zihin engelliler ğretmenliği sertifika programı ile özel eğitim ğretmeni olma hakkını kazanmıştır. Bunlarla birlikte eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ekonomisi alanında tezsiz yüksek lisansı mevcuttur (Katılımcı bilgi formu). Odak RAM 1 müdürü, bir yıllık öğretmenlik deneyiminin ardından bir ilçedeki özel eğitim okulunun kurucu müdürü

olmuştur. Yaklaşık iki buçuk yıllık kurucu müdürlük deneyimden sonra başka bir ilçede otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bulunduğu bir okulda müdür olarak görev almıştır. Bu görevi esnasında Odak RAM 2 ile okulunun aynı binayı paylaşmasından dolayı, RAM’da sunulan hizmetlere aşına olmaya başladığını “Daha önceki çalıştığım (okul) Odak RAM 2 ile aynı binada yer alıyordu. Zaman zaman Odak RAM 2 çalışmalarına da dolaylı olarak katıldım. Çalışma prensiplerini, çalışma usullerini iki uçlu gözlemlemiş oldum açıkçası aynı binada olduğum için.” (Görüşme, EM, str:10) ifadeleriyle dile getirmiştir. Odak RAM 1 müdürü, okul müdürü olduğu dönemde Odak RAM 2 ile iş birliği içerisinde olduğunu ve 0-36 aylık down sendromu veya otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarla gönüllü olarak birebir çalışıp gelişimlerini takip ettiğini belirtmiştir. Odak RAM 1 müdürü, o dönemde Odak RAM 2 ile iş birliği içerisinde gerçekleştirdiği gönüllülük hizmetini şu şekilde açıklamıştır:

“0-36 aylık down sendromlu öğrenciler gelirse erken otizm tanısı almış öğrenciler gelirse, benim de şartlarımın uygun olduğu ölçüde ilgilenebileceğimi ilettim. Bu noktada 17 aylık bir down sendromlu öğrenciyle, iki buçuk yaşında otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrenciyle yine yedi aylık bir down sendromlu öğrenciyle 3-6 ay arası değerlendirme yapıp, izleme çalışmaları yaptım. Bu süreçte bunları yaparken hem o aileye rehberlik yaptım hem de çocuğu haftanın bir saat değerlendirip gelişimini takip ettim. Bu takibimi yer yer *Portage Gelişim Envanteri* yer yer *Küçük Adımlar* serisini kullandım. ... Orada kaldığım süre boyunca çocukları geliştirdim hâlâ oradaki öğrencilerimle, aileleriyle görüşüyorum.” (Görüşme, EM, str:16).

Odak RAM 1 müdürü, bu gönüllülük hizmetinin o süreçte müfettişlerce incelendiğini hatta 0-36 aylık özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetini Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği (2018) yayımlanmadan önce kendisinin geliştirdiğini dile getirmiştir. Bu görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Sonra erken çocukluk birimini şifahen kurduk orda, müfettişler geldi inceledi. Mevzuatta yeri olmamasına rağmen, ek ders almamakla birlikte biz kendi kurumumuzda ilk belki mevzuattan önce erken çocukluk incelemesini yapmıştık ve tatbikî onu ücretsiz yaptık. Şu anda biraz da mevzuatsal alt yapı oluştu.” (Görüşme, EM, str:16).

Bu haliyle Odak RAM 1 müdürü, o dönem yaptığı çalışmanın yönetmelik öncesinde resmi bir kurumda yapılan ilk erken çocukluk hizmeti olabileceğini “Belki Türkiye’de ... özel eğitim uygulama merkezi ilk erken çocukluk hizmetini yarı resmi olarak başlayan kurumdur belki.” (Görüşme, EM, str:32) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Odak RAM 1 müdürü, Odak RAM 2 ile iş birliği içerisinde çalıştığı dönemden sonra -2017 yılından itibaren- Odak RAM 1’de müdür olarak çalışmaya başlamıştır (Görüşme, EM, str:8). Odak RAM 1’de çalışan bazı personel odak RAM 1 müdürünü “Özel kurum şeyiyle çalışıyor. Daha yaratıcı, daha girişken, daha böyle yol açıcı bir şeyi var. Onunla biz rahat çalışıyoruz mesela yeni fikirler olduğunda ... Sağ olsun olumlu karşılıyor, bize de yol veriyor, izin veriyor.” (Görüşme, İH, str:69) ifadeleriyle ve “Biz bu bakımdan şanslıyız. Burada siz bir şey hazırlasanız, idareye verseniz tamam hemen yapalım der.” (Görüşme, GB, str:154) ifadeleriyle girişken ve destekleyici olduğunu belirtmişleridir. Personel çalışmalarını Odak RAM 1 müdürünün takdir ettiğini “Çok bariz bilinir benim çok özveriyle çalıştım. Yönetim tarafından bu konuda çok teşekkür edildi bana.” (Görüşme, SAÇ, str: 52) ifadeleriyle bir psikolojik danışman desteklemiştir.

4.1.2.2. Özel eğitim hizmetleri bölümü personeli

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde, Odak RAM 1’de biri işitme engelliler, dördü zihin engelliler öğretmen olmak üzere toplam dokuz özel eğitim öğretmeni çalışmaktaydı (Görüşme, OA, str:156). Bu kadro ile personelin kurumun çalışmaları için yeterli olduğu belirtilmiş ve özel eğitim öğretmeni sayısı açısından Türkiye’de bulunan diğer RAM’lara göre şanslı olduklarını dile getirilmiştir (Görüşme, FB, str:108; OA, str:156; MY:34). Kurumda bulunan işitme engelliler öğretmeni sayısının yeterli olduğunu bir özel eğitim öğretmeni şu şekilde açıklamıştır: “İşitme engelli öğrencilerin toplumdaki rastlanma sıklığı %0,1-%0,3 diye biliyorum. Dolayısıyla bir tane işitme engelliler alan mezunu olan öğretmenin olması, bölgemizdeki işitme engellilerin tanınması, yönlendirilmesi için yeterli.” (Görüşme, GB, str:15). Odak RAM 1 müdürü, kadrolarının tam ve yeter sayıda olduğunu “Kadromuzun tamamı dolu. Dokuz özel eğitim normumuz, dokuz psikolojik danışma ve rehberlik normumuz var. Normlarımız dolu. Boşluğumuz hiç yok.” ifadeleriyle desteklemiştir (Görüşme, EM, str:97). Buna ek olarak, kurumda bir personelin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla daha çok uygulama deneyimi yaptığı “... hoca, otizm konusunda uzmanlaşıyor. Bu konuda da ilgisi var.” (Görüşme, EM, str:60) ifadeleriyle, diğer bir özel eğitim öğretmenin doktora tez araştırmasında otizm spektrum bozukluğu olan çocuk grubuna yönelik araştırma yapmayı planladığı da belirtmiştir (Görüşme, GB, str:6).

4.1.2.3. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü personeli

Odak RAM 1 rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümünde, araştırma verilerinin toplandığı dönemde dokuz psikolojik danışman çalışmaktaydı. Dört psikolojik danışman, eğitsel tanı ve değerlendirmede test uygulayan kişi, yani testör olarak görev aldığını belirtmiştir (Görüşme, FB, str:55). Veri toplanılan dönemde aynı zamanda psikolojik danışman olan müdür yardımcısı, idari görevini bırakmasıyla testör sayısı beşe çıkmıştır (Görüşme, EA, str:58). Kurum içerisinde testör sayısının ihtiyacı karşıladığı “Bizim kurumda 4-5 tane testör arkadaşımız var. Bunlardan herhangi birine çocuğun seviyesine uygun bir test var. Testlerimiz de var.” ifadeleriyle dile getirilmiştir (Görüşme, FB, str:55).

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde, Odak RAM 1’de, Anadolu-SAK Zekâ Testi’ni [ASİS] iki testör, Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği’ni [WISC] dört testör, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği’ni [LEITER] beş farklı testör, Hızlı İsimlendirme Testi [HİT] ve Erken Okuryazarlık Testi’ni [EROT] üç testör uygulayabilmektedir (Görüşme, EA, str:58; Görüşme İH, str: 65).

4.1.3. Odak RAM 1’in işleyişi

Verilerin toplandığı dönemde pandemi nedeniyle rutin işleyiş aksamıştır. Bakanlık tarafından ailelere verilen ÇÖZGER ve destek eğitim alması yönünde hazırlanan raporların süresi kademeli olarak altı ay süreyle uzatılmıştır (Görüşme, GB, str:135; EA, str:67, NT, str:61). 2020 yılı içerisinde Ocak ayında altı ay, Eylül ayında altı ay daha raporların süresi uzatılmıştır (Görüşme, EA, str:67). Dolayısıyla özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitime devam eden öğrencilerin destek eğitim raporlarının yenilenmesi için RAM’a başvurmak durumunda kalmamışlardır. RAM’a bu dönemde aileler sadece çocukları için ilk defa eğitsel tanı ve değerlendirme raporu çıkarıp özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitime başlayacağı zaman ya da kademeler arası geçiş (çocuğun ilk defa anaokuluna başlayacağı zaman, ilkokula, ortaokula ve liseye geçeceği zaman) olacağı zaman başvurmuşlardır (Görüşme, MG, str:42).

RAM’a bu dönemde okuldan inceleme için yönlendirilen çocuğun durumunda yerleştirme kararının değiştirilmesi yönünde bir görüş yoksa, öğretmen ve ebeveyn görüşmeleriyle RAM’da raporunun düzenlendiği belirtilmiştir (Görüşme, GB, str:139).

Verilerin toplandığı dönemde Odak RAM 1’de yapılan eğitsel tanı ve değerlendirmeyi bir özel eğitim öğretmenini şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, GB, str:139)

“Okul incelemesi formu yolluyor. Orada sıra dışı bir şey yok ise, özellikle okulun bu çocuk bu eğitim ortamına uygun değildir tarzı bir yazısı falan söz konusu değil ise, aile ile görüşülüyor. Çocukta çok fazla şey olmadan eğer gerekirse çocukla da iletişime geçiliyor. Ama genelde rehabilitasyon merkezi olmadığından dolayı bu çocukta, kalemi nasıl gelişti gibi, pandemi öncesi gibi detaylı bir inceleme yaptığımızı söyleyemeyiz açıkçası.”

Bunlarla birlikte Odak RAM 1’in MEB’e bağlı diğer kurumlarla işbirliği içerisinde hazırladığı ve üç gün sürecek olan *Özel Öğrenme Güçlüğü Zirvesi* planlama aşamasında kalmış (Görüşme, EM, STR:126), çocuğu rehabilitasyonlarda eğitime başlayacak ailelere yönelik oluşturulan *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Danışmanlığı Projesi* planlanmış ancak uygulamaya geçirilememiş (Görüşme, EA, str:19; EM, str:116), kurumun sorumlu olduğu bölgedeki öğretmenlere, ebeveynlere bilgi verici çalışmaları içeren atölye çalışmaları askıya alınmış (Görüşme, OA, str:8), okullara yapılan tarama faaliyetleri durdurulmuş (Görüşme, TG, str:52), evde eğitim alan öğrencilerin eğitimleri sekteye uğramıştır (Görüşme, ÖA, str:84; 5.Gözlem). Veri toplanılan dönemde Odak RAM 1’in müdür yardımcısı kurumun işleyişindeki değişiklikleri şu ifadelerle anlatmıştır: (Görüşme, MG, str:42)

“Bizim çalışma koşullarımız uzaktan çalışma şekline dönüştürüldü. Hem okullardaki diğer öğretmenlerle ya da idarecilerle uzaktan bir şekilde EBA üzerinden ya da ZOOM üzerinden eğitimler verilmekte. Onun dışında haftada beş gün de açığız burada. Her gün bir özel eğitim öğretmeni bir rehber öğretmenimiz burada.”

Sonuç olarak Odak RAM 1’de veri toplanılan dönem pandemi dönemine denk geldiği için bu döneme özgü çalışma takvimi, rutin işleştikten farklıdır. Personel kademeli biçimde kuruma gelmekte ve randevuya göre öğrenci değerlendirilmesi yapılmaktadır (Araştırmacı günlüğü, str:763). Odak RAM 1’e her gün gelen sadece bir özel eğitim öğretmeni vardır. Veri toplanılan dönemde bu öğretmen yeni atandığı için stajyer özel eğitim öğretmenidir ve yasal zorunluluk olarak her gün kuruma gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna karşılık stajyer özel eğitim öğretmeni haftanın sadece bir günü öğrenci değerlendirmesi yapmaktadır. Diğer iş günlerinde kurumda en az bir özel eğitim öğretmeni olacak şekilde görev dağılımı yapılmıştır. Odak RAM 1’in veri toplanılan dönemde özel eğitim bölümünün iş akış ve haftalık çalışma takvimi aşağıdaki Tablo 4.1.’de özetlenmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:33; 763-768; Görüşme, ÖA, str:27).

Tablo 4.1. *Odak RAM 1'in veri toplanılan dönemde özel eğitim bölümünün haftalık çalışma takvimi*

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Toplantı türü	Haftalık idari toplantı*	Randevu ile gelen öğrencilerin ailesi ile görüşme veya eğitsel tanı ve değerlendirilme			Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu**
Kurumda bulunanlar	Özel eğitim öğretmeni (BK)	Odak RAM1 müdürü	Özel eğitim öğretmeni (İH)	Odak RAM 1 müdürü	Özel eğitim öğretmeni (TG)
	Stajyer özel eğitim öğretmeni	Özel eğitim öğretmeni (ÖA)	Özel eğitim öğretmeni (GE)	Özel eğitim bölüm başkanı (FB)	Stajyer özel eğitim öğretmeni
	Psikolojik danışman	Stajyer özel eğitim öğretmeni	Stajyer özel eğitim öğretmeni	Özel eğitim öğretmeni (GB)	Psikolojik danışman
				Stajyer özel eğitim öğretmeni	

Nor: *Haftalık idari toplantı= Bu toplantıya, müdür, müdür yardımcısı, özel eğitim ve PDR bölüm başkanı katılmaktadır.

**Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu: Pandemiye daha az eğitsel tanı değerlendirme yapılması nedeniyle iki haftada bir düzenleniyor.

4.1.3.1. Odak RAM 1 haftalık idari toplantı

Odak RAM 1 müdürü, kurumdaki özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik bölüm başkanları ve müdür yardımcılılarıyla her hafta pazartesi günü haftalık idari toplantı düzenlediğini belirtmiştir (Görüşme, EM.). Pandemi gerekçesiyle bu toplantılarını iki haftada bir indirirse de kurumdaki işleyişin ve uygulamalarının değerlendirilmesinde idari toplantıların etkisi olduğuna inanmaktadır (Üçüncü gözlem, str:29-33). Araştırmacının da gözlemci olarak katıldığı bir toplantıda pandemiden dolayı değişen uygulamalar ve kurum olarak aldıkları kararlar tartışılmıştır. Yaklaşık olarak 50 dakika süren toplantı sonucunda, değişen kurallar, alınabilecek önemler ve kurumda karşılaşılabilecek olası sorunlar Tablo 4.2.'de özetlenmiştir (Araştırma günlüğü, str:167-183; Üçüncü gözlem)

Tablo 4.2. *Odak RAM 1'de yapılan bir haftalık idari değerlendirme toplantısı içeriği*

Toplantıdaki gündem maddeleri	Gündem Maddesine İlişkin Genel Durum	İdari Toplantı Katılımcılarının Duruma İlişkin Görüşleri	Olası Sorunlar ve Öneriler
RAM'dan randevu alımı durduruldu.	Sadece ilk defa incelenecek öğrenci için veya kademeler arası geçişi bulunan öğrenciler için yeni randevu alınabiliyor.	Zaten okullar uzaktan eğitime geçtiği için, öğretmen görüşüyle RAM'a öğrenci yönlendirilmiyor. Bu karar, işin adını koymak olmuştur.	Çocuklar okuldan uzak kaldığı için, pandemi sonrası RAM'a değerlendirme amaçlı gönderilen öğrenci sayısının artacaktır. Yoğun tanılama süreci olabilecektir.

Tablo 4.2.(Devam) *Odak RAM 1’de yapılan bir haftalık idari değerlendirme toplantısı içeriği*

Toplantıdaki gündem maddeleri	Gündem Maddesine İlişkin Genel Durum	İdari Toplantı Katılımcılarının Duruma İlişkin Görüşleri	Olası Sorunlar ve Öneriler
Odak RAM 1’in planladığı yüz yüze eğitimler iptal edildi.	Bilim ve sanat merkezindeki öğretmenler için hazırlanan yüz yüze eğitim iptal edildi. Öğretmen eğitimi online veri tabanından haftada üç gün olacak şekilde planlanabilir.	Online veri tabanındaki eğitimlerden tüm paydaşlar yorulduğu için eğitim verimli olmayabilir.	Bir sonraki idari toplantıya kadar öğretmenlerden bu eğitimlere katılma konusunda görüş alınmasına karar verildi. Katılıma göre eğitim EBA üzerinden planlanabilir.
RAM’larda HES kodu sorgulaması zorunlu olmalı mıdır?	HES kodu sorgulamasına ilişkin RAM’lara özgü yönetmelik gelmemiştir ancak 81 ilin valiliğine HES kodu sorgulamasının zorunlu tutulması yönünde genelge düzenlenmiştir.	RAM bir devlet kurumudur. Her devlet kurumunda olan HES kodu sorgulamasının Odak RAM 1’de yapılması için oybirliğiyle karar verilmiştir.	HES kodu almanın üç yöntemi olduğu belirtildi:Hayat Eve Sığar mobil uygulaması, e-devlet üzerinden ve sms yolu ile. Bu yöntemlerin kullanımını içeren afiş tasarlanması önerildi. Kuruma girerken HES kodu onaylatma zorunluluğu getirildi.
RAM, ailelere nasıl ulaşacak? Aileler, RAM’ı aramıyor.	Kuruma ilk değerlendirmeye gelen öğrenciler olmadığı için RAM, pandemide ailelere daha az temasta bulunmaktadır. Çocuklar okul ortamından uzak kaldığı için genel gelişimsel düzeyleri takip edilmemektedir.	Ailelere yönelik kısa online içerikler hazırlama önerisi sunuldu. Çocukların genel gelişimsel düzeylerini ailenin takip edebilmesi için ailelere yönelik çocukların gelişimsel özellikleri ile ilgili çalışmalar yapılma önerisi sunuldu.	Bilgilendirici metinlerin info-grafikler yoluyla sunulması, Odak RAM 1’in sosyal medya hesaplarından ailelerin her bir yetersizlik türüne ilişkin en çok merak ettiği üç sorunun cevaplanması istendi. Çocukların yaş dönemine (0-12 yaş) göre gelişimsel özelliklerinin aileye ulaştırılması kararlaştırıldı. Bunun için belediye panolarına çocukların gelişimsel özellikleri anlatan afişlerin yerleştirilmesi kararlaştırıldı.
Kurumdaki kalabalık nasıl azaltılabilir?	Bir öğrencinin değerlendirilmesi için kuruma birden fazla yakını gelmektedir. Kurumun tüm katlarının açık olması, aile üyelerinin katlarda gezinebilmesine neden olmaktadır.	Sadece bir aile üyesi öğrenci ile kuruma HES kodu sorularak alınabilir. Bölüm başkanlarının odası hariç ikinci ve üçüncü katlardaki odalar kapalı tutulacaktır.	Öğrencinin diğer aile üyeleri, kurumun bahçesinde bekleyecektir. Kurumda günde iki idareci, iki hizmetli, üç öğretmen olmak üzere toplam sekiz kişinin bulunmasına karar verilmiştir. Kuruma aidiyetin zedelenmemesi için ise personele uzaktan yapabilecekleri görevler verilmesi kararlaştırılmıştır.
Haftalık iş takviminin planlanması	Bir gün sonra (24.11.2020) öğretmenler günü vesilesiyle için kurumun idari çalışanlarının yarım belirtilen saatte Odak RAM 1 adına çelenk yollanmasına karar verilmiştir.	İl MEB’in resmî töreni olduğu tören alanında bulunmasına ve	

4.1.3.2. Odak RAM 1 özel eğitim değerlendirme kurulu

Kurumdaki diğer toplantı, özel eğitim değerlendirme kurulunun yaptığı toplantıdır. Bu toplantıda eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu tamamlanan öğrencilerin, yerleştirme ve yönlendirme kararları belirlenmektedir.

Kurum müdürü, göreve ilk atandığında özel eğitim değerlendirme kurulunun toplanması ile ilgili bazı problemler olduğundan bahsetmiştir. Kararların geç çıktığını “Sıkıntılı bir durumdu ama mevzuatsal olarak da 60 güne kadar da karar çıkabilir gibi hak vardı. 60 güne sarkan dosyalar gördüm ben.” (Görüşme, EM, str:137) ifadeleriyle açıklamıştır. Kurum müdürü, bu toplantıların daha sistemli yapılması için her gün kurulu topladığını “Şu anda haftalık çıkıyor kararlar, bu da yeterli oluyor. Ben o güne şöyle indirdim. Zihinler de alışılsın diye indirdim. Her gün kurul yaptım, radikal karardı. Her gün saat üçte kurul yapıyordum.” (Görüşme, EM, str:137) ifadeleriyle açıklamıştır. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde ise, kurulun dosya sayısına göre haftada bir (Görüşme, ÖA, str:27; GŞ, str: 52) veya iki haftada bir toplandığını gözlenmiştir (Beşinci gözlem).

Tablo 4.2’de gösterildiği üzere, kurum cuma günleri kurul toplantısı yapmaktadır (Beşinci gözlem; Görüşme, TG, str:22). Bu toplantıda, kurul başkanı, bir psikolojik danışman/rehber öğretmen ve üç özel eğitim öğretmeni kurul üyesi olarak yer almaktadır. Bir personel kurulda psikolojik danışmanların rolü ve katkılarını şu şekilde açıklamıştır (Görüşme, MY, str:20):

“Testle ilgili, psikolojik testlerle alakalı, zekâ testleri ile alakalı bilgisi olduğu için katılır ve zekâ puanları üstünden konuşulur. Zekâ testlerinin yapılaş ve hangi aralığa denk geldiği ve çocukla ilgili izlenimler veya o zekâ testlerinin formunun incelenmesi noktasında ilgilidir ve aynı zamanda oy hakkı vardır. Herkes bu noktada oyunu kullanılır. Dosya sunulur.”

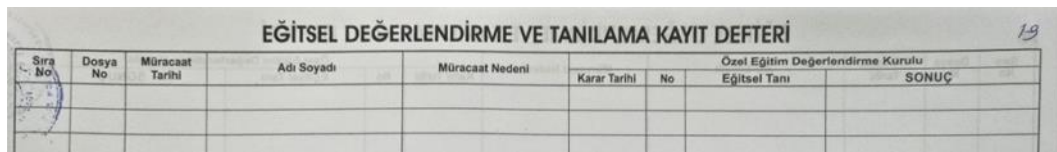
Kurumun özel eğitim bölüm başkanı, kurulun amacını ve işleyişini “Dosya üzerinden inceleyen arkadaşla birlikte fikir alışması yaparak en uygun nereye yönlendirilebilir, ona karar veriyoruz işte. Kendi sınıfında kalırsa daha iyi olacaktır ya da özel eğitim sınıfına giderse daha iyi olacaktır veya eğitim uygulama okuluna giderse daha iyi olacaktır gibi çocuk performansına göre bir yönlendirme yapıyoruz.” olarak dile getirmiştir (Görüşme, FB, str:55). Kurul başkanı, Odak RAM 1’deki bu kurulun amacına uygun ve iyi işlediğini detaylı olarak şu şekilde açıklamıştır (Görüşme, OA, str: 107):

“Burda bir çocukla alakalı karar alırken çok fazla bazen kendi aramızda da şey olabiliyor, görüş ayrılıkları. Tartışmalar da oluyor ama bu bizi ileriye götürüyor yani geriletmiyor. Biz bunu seviyoruz. Mesela bir öğrencinin bir dosyası hakkında 20 dakika konuşuluyor bazen, şu şöyle, bu böyle. Tartışılıyor yani. Biz bunu istiyoruz aslında kurulda. Yoksa adı soyadı şu, T.C. 'si şu, karar şu. Söyle geç olmuyor yani. O açıdan iyi ilerliyor sistem.”

Odak RAM 1’de kurulda bir öğrenci hakkında diğer personelden de fikir alındığı “O kurulda kararlar alınıyor. Diğer öğretmenlere de çocuğun durumu açıklanıyor. ... o şekilde karar alıyoruz.” (Görüşme, TG, str:22) cümleleriyle, kurula isterse ebeveynin de katılabildiğini “Biz burda inceleyen arkadaşla birlikte dosya, dosyayı görüşüyoruz. Bu arada kurula veli de katılabiliyor dilerse.” (Görüşme, FB, str:55) ifadeleriyle açıklamışlardır.

Araştırmacının gözlem yaptığı bir kurul toplantısında yedi personel farklı sayıda öğrencinin raporunu kurula sunmuştur. Toplantı ilerledikçe, o hafta eğitsel tanı ve değerlendirme yapan özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar dosyasını sunmaya gelmiştir (Beşinci gözlem).

Odak RAM 1’de kurul toplantısı cuma günü (29.01.2021) sabah saat 10:25-11:25 arasında yaklaşık bir saat sürmüştür. Kurulda, eğitsel tanı ve değerlendirmesi yapılan öğrencilerin performansı ve alacağı eğitim hakkında kurulun diğer üyelerinden de görüş alınarak son karar verilmiştir. Özel eğitim ve değerlendirme kuruluna, değerlendirmesini yaptığı öğrenci hakkında personel bilgi sunarken, bir özel eğitim öğretmeni *eğitsel değerlendirme ve tanılama defterine* sırasıyla öğrencinin başvuru tarihini, adı soyadını, başvurma nedeni, özel eğitim değerlendirme kurulu karar tarihi, kurul karar numarası, eğitsel tanı ve sonuç kısmını not almıştır. Bu defterin boş bir örneği aşağıda Görsel 4.1’de sunulmuştur.

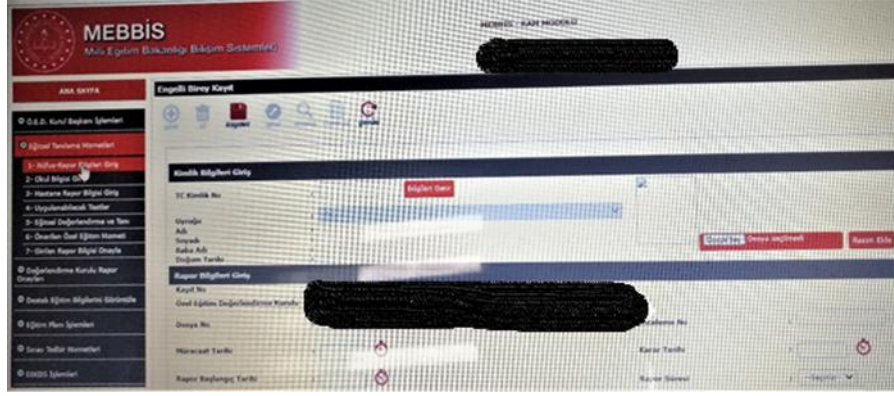


The image shows a blank form titled "EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA KAYIT DEFTERİ" (Educational Evaluation and Identification Record Book). The form is divided into several columns and rows. The columns are: Sıra No (Serial Number), Dosya No (File Number), Müracaat Tarihi (Application Date), Adı Soyadı (Name and Surname), Müracaat Nedeni (Reason for Application), Karar Tarihi (Decision Date), No (Number), Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (Special Education Evaluation Board), Eğitsel Tanı (Educational Diagnosis), and SONUÇ (Result). The form is currently empty, with only a few faint markings in the top right corner.

Görsel 4.1. Eğitsel değerlendirme ve tanılama defterinin boş bir sayfası

Kurul başkanı, öğrenci hakkındaki tüm bilgileri ve alınan kararları, Görsel 4.2’de gösterilen Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (MEBBİS) RAM modülüne eklemektedir. Bu modülde sırasıyla öğrencinin eğitsel tanılama hizmeti bilgileri (rapor bilgisi, okul bilgisi, hastane rapor bilgisi, uygulanabilecek testler, eğitsel değerlendirme

ve tanı, önerilen özel eğitim hizmeti), değerlendirme kurulu rapor onayları, destek eğitim bilgilerinin görüntülenmesi, eğitim planı işlemleri, sınav tedbir işlemleri ve damar izi biyometrik veri sistemi kaydı yer almaktadır.



Görsel 4.2. MEBBİS-RAM modülü giriş ekranı

Kurulda alınan kararlar; öğrencinin RAM'a ilk kez başvurması (Beşinci gözlem, str:308), destek eğitim raporunu yenilemek için başvurması (Beşinci gözlem, str:137) evde eğitim için başvurması (Beşinci gözlem, str:236) kademeler arası geçiş için başvurmasına (Beşinci gözlem, str:584) göre şekillenmektedir.

4.1.3.2.1. Okuldan yönlendirilen öğrenci dosyası örneği

RAM'a ilk kez başvuran öğrenci dosyasında, öğrenci bulunduğu okuldan yönlendirilme ile RAM'a gelmiştir. Üçüncü sınıfta bulunan öğrencinin zihinsel yetersizliği olduğu gerekçesiyle sınıf tekrar alınması için RAM'a yönlendirildiği belirtilmiştir. RAM'da eğitsel tanı ve değerlendirmesini psikolojik danışman yapmıştır. Psikolojik danışman dosyayı -öğrencinin durumunu- sunarken eğitsel tanı ve değerlendirmedeki gözlemine ek olarak, öğrencinin devam ettiği okuldaki yönetimde, öğretmeniyle ve öğrencinin ailesi ile birebir görüşme yaptığını, kurumdaki özel eğitim öğretmeninden de görüş aldığını eklemiştir. Psikolojik danışman öğrencinin yönlendirilme gerekçesini "Çocuğa bir sürü şey yazmışlar. Bilişsel becerilerde sınırlılık, özel öğrenme güçlüğü, davranış problemleri, dikkat eksikliği, hiperaktivite, buna benzer şey yazılmış..." (Beşinci gözlem, str: 310) ifadeleriyle açıklamıştır. Ancak bu gerekçelerin çocuğun asıl performansını yansıtmadığını vurgulamıştır (Beşinci gözlem, str:317-321):

“Ancak şöyle bir durum var. Çocuğunuzda dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite ile ilgili herhangi bir saptanan belirti yok. Dikkat dağınıklığı içeren maddelerde gayet dikkatli. Bilişsel becerilerde herhangi bir sınırlılık yok. Akademik anlamda olumsuz durum yok. Davranış ve uyum problemi de yok.”

Bununla birlikte öğrencinin sınırdaki zekâ bölümü puanı aldığını da belirtmiştir (Beşinci gözlem, str:333). Kurul başkanı, sınırdaki zekâ bölümü puanı çıkmış olmasının da görmezden gelinemeyecek önemli bir gösterge olduğunu belirtmesi üzerine kendisi, tüm gözlem ve önerilerini kurulun değerlendirmesine sunmuştur:

“Teste bakıyorum, olay şu şekilde: çocuk 1,2,3,4,5’i sıralıyor. 6’yı sıralamıyor. 6 ile 7’yi değiştiriyor, son hamleler. Olay oraya geldiği andan itibaren sorun dikkat dağınıklığı ile ilgili bir şey değil. Orda benim gözüme bakıyor, motivasyon bekliyor. Biz de teste veremiyoruz bunu. Çocuk gidiyor en son noktaya geldiğinde... aslında biraz pekiştirilse destek versek, çocuk istenilen pozisyona gelecek.” (Beşinci gözlem, str:353-357)

Psikolojik danışmanın bu gözlemi üzerine kurul üyesi bir özel eğitim öğretmeni öğrencinin durumu hakkında “Yaşantı eksikliği var. Aile eksikliği var.” (Beşinci gözlem, str:359), kurul başkanı “öğretmen kaynaklı olmayabilir sadece. Aile de... Öğretmen bunu biliyordur.” (str:360) görüşlerini sunmuştur. Ardından kurul başkanı, özel eğitim bölüm başkanının öğrenci hakkında görüş istemiştir. Bölüm başkanı “Büyük ihtimalle zaten aile yaşantısı sıkıntı. %70’i zaten aileden kaynaklıdır.” (str: 364) yorumunu yapmıştır. Aileye dikkat çekilmesinin ardından psikolojik danışman öğrenciyi etkileyen durumlar hakkında “Hocam ben dışardan gözlemlemem ve ekstradan edindiğim bilgiler ile anne ile öğretmen biraz çatışma içerisinde. Onun yansıması da otomatikman yansıyor.” (str:370-378) açıklamasını yapmış ve öğrenciyi zihinsel yetersiz tanısı konulmadan önce “Eğer ki izlenen yol düzgün olursa ki probleme el atacak kişilerin problemi halledeceğini düşünüyorum. Bundan bir sene sonra çocuğun çok farklı olacağını düşüncesindeyim.” ifadeleriyle gelişiminin izlenmesi açısından önerisini sunmuştur (str:376-378).

Kurul başkanı bu durumun öğrenciyi faydası olup olmayacağını “Ben de öyle bir durum olduğu için, bu durumun çocuğa bir faydası olmayacak diye... hani biz şimdi normal deyip göndericez. Öğretmen yine bir düzenleme yapmıcaz.” (str:383-385) ifadeleriyle sorgulamış, bir özel eğitim öğretmeni bunun tam tersi görüşü “Biz normal deyince bu sefer öğretmen biraz ilgiyi artıracak.” (str:386) ifadesiyle belirtmiştir. Sonuç olarak kurul, özel eğitim öğretmenin öğrencide akranlarından anlamlı farklılık göstermediğini beyan etmesi, psikolojik danışmanın öğretmen ve aile ile görüşüp

işbirlikçi çalışmaları yönünde girişimde bulunması vesilesiyle öğrencinin herhangi bir yetersizlik tanısı almamasına, gelişiminin izlenmesine karar vermiştir.

Kurulda değerlendirilen başka bir dosya, okuldan ikinci defa RAM'a yönlendirilen bir öğrenciye aittir. Daha önce geldiğinde eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda zekâ puanı normal kabul edilen sınırlar içerisinde çıktığı için herhangi bir resmi tedbir kararı alınmamış, örgün eğitime devam etmesi önerilmiştir. Öğrenci bir yıl sonra okul yönetimince tekrar RAM'a yönlendirilmiştir. İkinci gelişince akranlarından anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği belirlenmiş, özel öğrenme güçlüğü tanısı ile tam zamanlı kaynaştırma sınıfına devam etmesi ve özel özel eğitim merkezinden destek eğitim alması yönünde karar alınmıştır (Araştırmacı günlüğü, str:199-207).

4.1.3.2.2. Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci dosyası örneği

Kuruldaki diğer bir dosya, RAM'a ikinci kez gelen ikinci sınıf öğrencisi hakkındadır. Öğrencinin tıbbi tanısı özel öğrenme güçlüğüdür. RAM'da öğrenciye hem resmi tedbir kararı çıkarılmış hem de özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim almasına karar verilmiştir. Öğrenciye RAM'da zekâ testi yapılmış, zekâ bölümü puanı normal kabul edilen sınırlar içerisinde bulunmuş -86 puan- ancak buna karşın öğrencinin eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda okuma yazmasının olmadığı, harfleri yazmakta zorlandığı, öğretmen desteğiyle de kendisinden beklenen becerileri sergilemediği gözlenmiştir. Bu sebeple kurul, öğrencinin eğitsel tanısının da özel öğrenme güçlüğü olduğu konusunda hemfikir olmuştur (Beşinci gözlem, str: 454-466).

4.1.3.2.3. Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrenci dosyası örneği.

Bir diğer dosya, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı ile kurula dördüncü kere başvuran bir ilkokul öğrencisinin dosyasıdır. Burada dikkat çeken nokta, ÇÖZGER raporunda OSB tanısı olan çocuk için ayrıca dil ve konuşma rehabilitasyon desteği seçeneğinin işaretlenmesi olmuştur. OSB tanılı çocukların zaten dil ve konuşma desteği aldığını özel eğitim bölüm başkanı "Hastane raporlarının sıkıntılarında bir tanesi: Otizme dil konuşma verilmesi. Otizmliler zaten konuşmıyor ki... otizm verilmesi yeterliydi. Nadir de olsa otizmliler konuşabiliyor ama genelde ağır otizmliler ise %99'u konuşmıyor..." (Beşinci gözlem, str: 521-524) ifadesiyle dile getirmiştir. Kurulda, atipik OSB tanısı almış 24 aylık ve RAM'a ilk kez başvuran çocuğun dosyası da incelenmiştir.

Yaşı küçük olduğu için öğrenciye resmi tedbir kararı çıkarılmamıştır. Öğrencinin eşleme, taklit becerileri ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlarıyla özel özel eğitim merkezinden destek eğitim almaya yönlendirilmiştir (Beşinci gözlem, str:213-220).

4.1.3.3. Odak RAM 1 özel eğitim değerlendirme kurulu sonrası yerleştirme süreci

Odak RAM 1 özel eğitim değerlendirme kurulunda bazı öğrencilerin gelişimleri, yerleştirilen okul türü ve kademesi, özel eğitim öğretmeni, psikolojik danışman ve kurul üyelerinin ortak görüşleriyle belirlenmiştir (ör. okuldan yönlendirilen öğrenci dosyası örneği). Bazı öğrencilerin gelişimleri de eğitsel tanı ve değerlendirmesini yapan öğretmenin görüşüyle belirlenmiştir (ör. 0-36 aylık OSB tanısı almış öğrenci dosyası örneği). Bu belirlemelerde, alınacak kararın çeşitliliği de etkili olmuştur. 0-36 ay arasındaki öğrencinin tıbbi tanısı olduğunda RAM, öğrenciyi sadece ÖERM’den destek eğitime yönlendirebilmektedir. Okulöncesi sınıflarına çocukların yönlendirilebilmesi için 36 ayını doldurmuş olması gerekmektedir (Beşinci gözlem; Görüşme, ÖA, str:27).

Özel eğitim değerlendirme kurulu sonrasında öğrenciye destek özel eğitimden faydalanması, gelişimine en uygun okul türü ve kademenin önerilmesi ya da hem okul türü ve kademesinin değiştirilmesi hem de destek özel eğitimden faydalanması amacıyla kararlar hazırlanmaktadır. Bu kurulda resmi tedbir çerçevesinde alınan karar, nihai yerleştirme kararı değil; ilçe MEB özel eğitim komisyonuna öneri olarak sunulan kararlardır. Yerleştirme sürecinde RAM kurul kararının sınırını bir özel eğitim öğretmeni “İlçede toplantı yapılıyor. Özel eğitim hizmetleri kurulu toplanıyor. Bizden de müdür yardımcısı gidiyor. Orada, burada alınan kararları tekrar görüşüyorlar. Orada uygun okullara çocukların resmi tedbirleri yazılıyor...ondan sonra karar okullara gidiyor.” ifadesiyle açıklamıştır (Anlık görüşme, TG/2, str:56-61). RAM’da öğrenci için önerilen okul türü ve kademe, ilçe MEB’de okulların kontenjan ve öğrenci sayısı da göz önüne alınarak değerlendirilmektedir. Bu süreci TG (Anlık görüşme, str:233-237) şu şekilde açıklamıştır:

Biz hazırlıyoruz, bu kararı aldık. O bizim kararımıza bakıyor, uygun görüyorsa, o hangi okula yerleşmesi gerekiyorsa yerleştiriyor. MEB (ilçe özel eğitim hizmetler kurulu) yerleştiriyor. Ama biz kolaylık olsun diye MEB’e çocuk hangi okula gidecekse, hangi anaokuluna gidecekse, diyelim ki ... anaokulu. Oraya (RAM’da çıkarılan özel eğitim hizmetleri kurul kararının altına) kurşun kalemle not düşüyoruz. O, onu isterse dikkate alır, istemezse farklı bir okula da yerleştirir. O ilçenin bilebileceği iş. Hani biz okula müdahale edemiyoruz.

Dolayısıyla RAM’da alınan özel eğitim hizmetleri kurul kararı, kurul sonrasında MEBBİS-RAM modülünden sisteme kaydedilmektedir. Alınan *resmi tedbir kararı ise*, sistemden iki adet çıkarılıp biri ilçe özel eğitim hizmetleri kuruluna gönderilmekte, diğeri RAM’da öğrenci dosyasında kalmaktadır. Alınan *destek eğitim hizmeti kararı ise*, nüshanın biri imza karşılığı aileye teslim edilmekte, diğeri RAM’da öğrenci dosyasında kalmaktadır. Aile, destek eğitim hizmeti kararını çocuğunun eğitim almasına karar verdiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine götürmektedir (Anlık görüşme, TG/2, str:272-279; Araştırmacı günlüğü, str:774). Kurul kararı sonrası yerleştirilen öğrencinin dosyasında sırasıyla bulunanlar aşağıda açıklanmıştır(Anlık görüşme, TG/2, str:434-442; Görüşme, MY, str:23, ÖA, str:27).

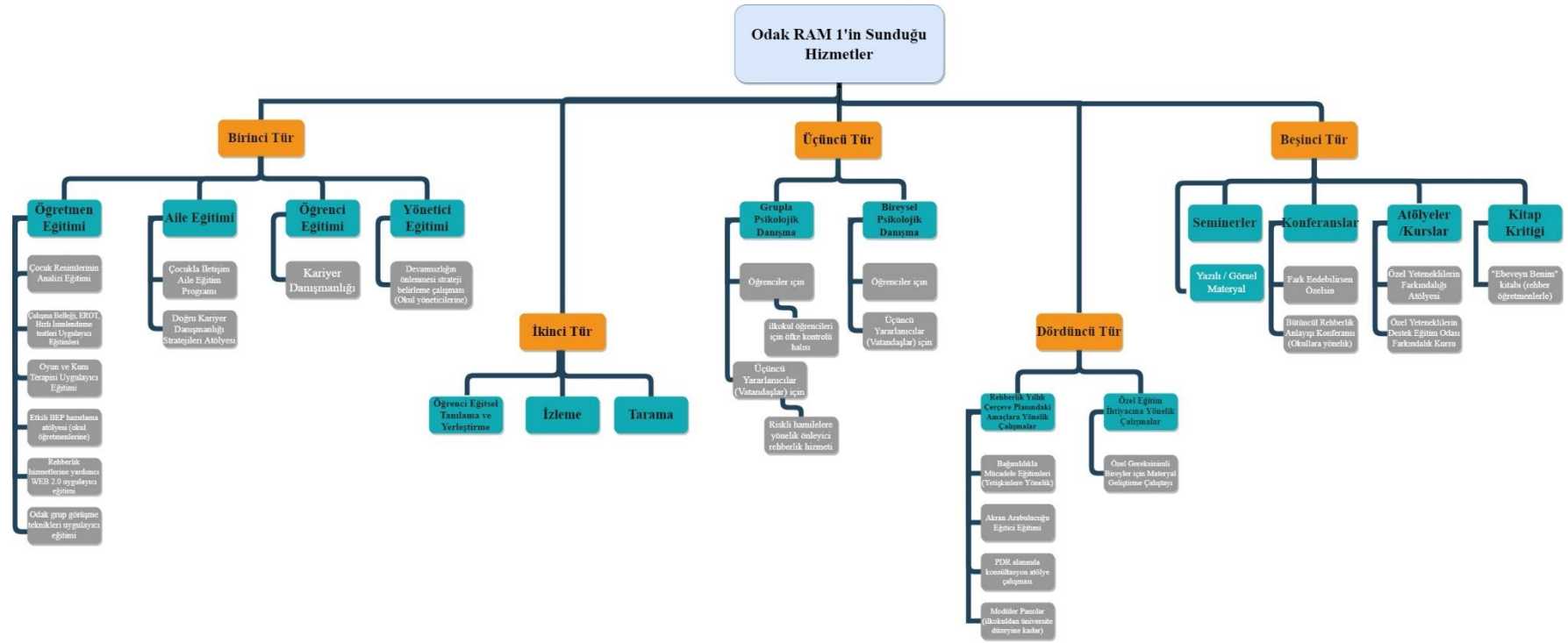
- *Kurul öncesinde*; ÇÖZGER, veli başvuru dilekçesi ve kurul davetiye formu, öğrenci ve ebeveynin nüfus kimlik fotokopisi, eğitsel değerlendirme istek formu (eğer okuldan yönlendirilmiş ise),
- *Kurul sonrasında*; özel eğitim ve değerlendirme kurul raporu, özel eğitim değerlendirme kurulu toplantı tutanağı
- *Yerleştirme sonrasında*; ilçe milli eğitim müdürlüğü özel eğitim hizmetleri kurul kararı ve ÖERM dönem sonu bireysel performans değerlendirme formu yer almaktadır.

4.1.4. Odak RAM 1’in yıllık çalışma takvimi ve projeleri

Odak RAM 1 müdürü 2018-2019 yılında kurum olarak yaptığı çalışmalarını içeren bir belgeyi araştırmacı ile paylaşmıştır (Belge, 14.12.2021). Bu belgede kurumun yaptığı çalışmalar beş başlık altında incelenmiştir. Yapılan faaliyetler, aşağıda Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Odak RAM 1’in en önemli işlevlerinden biri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanı ve değerlendirilme istatistiğini oluşturmaktır. Aşağıda Görsel 4.3’te paylaşılan inceleme istatistiğine göre kurumun her yıl incelediği öğrenci sayısında artış görülmektedir. Kurum, 2022-2023 yıllarında 2500 öğrenciye ulaşmayı hedeflemektedir (Belge, 14.12.2021).



Görsel 4.3. Odak RAM 1'in yıllara göre eğitsel tanı ve değerlendirme amaçlı inceleme sayıları



Şekil 4.1. Odak RAM 1'in 2018-2019 eğitim öğretim yılında sunduğu hizmetler ve düzenlediği faaliyetler

Odak RAM 1 faaliyet raporunda, rutine ek olarak kendilerinin hazırladığı projeleri, atölyeleri, kursları detaylandırmıştır. Raporda bahsedilen veya personelin belirttiği Odak RAM 1'e özgü faaliyetler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

4.1.4.1. Modüler panolar projesi

Tasarım ilkeleri doğrultusunda, öğrencilere sunulacak bilgilerin daha dikkat çekici olması ve sistematik biçimde içeriğin çeşitlendirilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak da hedeflenmiştir. Panolar 84 cm*116 cm boyutlarında oluşturulmuş olup, internet ortamından indirilmektedir. Kurum, teknoloji bağımlılığı, fark oluşturanlar gibi başlık verdiği bu panolardan 56 adet hazırlamıştır. Raporda yer alan bilgiye göre bu panolar, farklı okullar tarafından 230.000 defa indirilmiştir (Belge, 24.11.2021, s.2-3). Örnek modüler panolar aşağıda Görsel 4.4'te yer almaktadır. Kurum, bu projesini kendi bünyesinde çalışan personel tarafından oluşturmuştur.



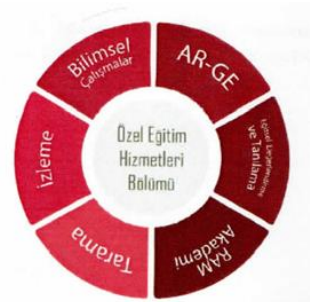
Görsel 4.4. Odak RAM 1'in hazırladığı modüler panolardan örnekler

4.1.4.2. Yeni RAM Modeli

Odak RAM 1, iki bölümün daha işlevsel ve güncel eğitim vizyonuna uygun çalışması için yeni bir RAM çalışması planlamıştır. Kurum, bu çalışmada yönetsel sorunları azaltmayı ve güncel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte bir kurum olmayı hedeflemiştir. Kurum müdürü, bu modeli MEB'in bilgisi dahilinde MEB'in Eğitim Vizyonu:2023'e dayanarak oluşturduğunu açıklamıştır. Model oluşturulurken kurum ihtiyaçları ile personel sayısı ve niteliği dikkate alınmıştır. Örneğin, rehberlik hizmetlerini gelişimsel rehberlik temeline dayandırarak yeni bölümler eklemiş, özel eğitimde bütüncül ve önleyici çalışma alanlarını da dikkate alınmıştır (Belge, 14. 12.2021). Oluşturulan model önerisi ve bölümlerin içerisinde açılan birimler Görsel 4.5'te yer almaktadır.



Şekil.1 PDR Hizmetleri Bölümü



Şekil.2 Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü

Görsel 4.5. Yeni RAM Modeli'ne göre bölümler ve içerisinde yer alan birimler

Görsel 4.5'te de görüldüğü üzere kurumun yaptığı bazı çalışmalar (ör. RAM Akademi, AR-GE) her iki bölüme de hizmet etmektedir.

4.1.4.3. RAM Akademi

Rehberlik ve özel eğitim öğretmenlerinin hem mesleki hem de kişisel gelişimini desteklemek için oluşturulan çeşitli faaliyetleri içermektedir. Kurum, Şekil 4.1'de gösterilen tüm faaliyetleri RAM Akademi kapsamında gerçekleştirdiğini belirtmiştir (Beşinci gözlem). Kurum Şekil 4.1'deki yaptığı çalışmalardan yararlananları ve sayılarını Tablo 4.3'deki gibi açıklamıştır.

Tablo 4.3. Odak RAM 1'de RAM akademi kapsamında yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan yararlananlar

No	Yapılan Çalışmalar	Yararlanıcılar		
		Öğretmen	Ebeveyn	Diğer
1	Fark Edebilirsün Özelsin Öneriler Konferansı	120	300	50
2	Özel Yeteneklilerin Farkındalığı Atölyesi	20	30	-
3	Özel Yeteneklilerin Destek Eğitim Odası Farkındalık Kursu	90	-	-
4	Çocuk Resimlerinin İncelenmesi Atölyesi	116	-	-
5	Çocukla İletişim Aile Eğitim Programı Atölye Çalışması	12	180	3
6	Okullarda Bütüncül Rehberlik Anlayışı Konferansı	128	-	-
7	Bağımlılıkla Mücadele Yetişkin Eğitimleri	-	-	298
8	Dikkat Testleri Uygulayıcı Eğitimleri	86	-	-
9	Özel Gereksinimli Bireyler İçin Materyal Geliştirme Çalıştayı	24	-	-
10	Akran Arabuluculuğu Eğitici Eğitimi	33	-	-
11	Bir Problem Çözme Yöntemi Olarak PDR Hizmet Alanında Konsültasyon Atölye Çalışması	45	-	-
12	Oyun Terapisi Uygulayıcı Eğitimi	33	-	-
13	Okul Yöneticilerine Yönelik Devamsızlığın Önlenmesi Strateji Belirleme Atölye Çalışması	11	-	-

Tablo 4.3. (Devam) *Odak RAM 1’de RAM Akademi Kapsamında Yapılan Çalışmalar ve Bu Çalışmalardan Yararlananlar*

No	Yapılan Çalışmalar	Yararlanıcılar		
		Öğretmen	Ebeveyn	Diğer
14	Özel Gereksinimli Çocukların Taşınmasında Görevli Rehber Personelin Eğitim Programı	64	-	-
15	Kariyer Danışmanlığı Semineri	104	-	-
16	Veli Boyutunda Doğru Kariyer Danışmanlığı Stratejileri Atölyesi	13	-	-
17	Önleyici Rehberlik Hizmeti Olarak Riskli Hamilelere Yönelik Grupla Psikolojik Danışma	-	-	8
18	İlkokul Çocukları İçin Öfke Kontrolü Halısı Grup Rehberlik Uygulaması (8 Hafta)	8	8	8
19	Kitap Kritiği: Bir Grup Rehber Öğretmen ile Ebeveyn Benim Kitabımın Analizi	34	-	-
20	Rehberlik Hizmetlerine Yardımcı Web 2.0 Araçları Uygulayıcı Eğitimi Atölyesi	16	-	-
21	Kum Terapisi Uygulayıcı Eğitimi Atölyesi	25	-	-
22	Odak Grup Görüşme Teknikleri Uygulayıcı Atölye Eğitimi	22	-	-
23	Duygusal Entegrasyon ve Life Kinetik Atölyesi	40	-	-
24	Bir Sponsorluk İş Birliği: İş Yaşamında Etkili İletişim	-	-	43
Toplam		1044	518	410

4.1.4.4. *Genişletilmiş RAM*

Bu modelde, Odak RAM 1’in sorumlu olduğu sekiz ilçedeki psikolojik danışman / rehber öğretmenlerin de katkılarıyla sorumlu olunan bölgelerin ve ülke genelindeki ihtiyaçların karşılanmasına yönelik içerik oluşturulması amaçlanmıştır (Belge, 14.12.2021, s.6-7). Kurum araştırma verilerinin toplandığı dönemde *Genişletilmiş RAM* modeli kapsamında yaptığı çalışmalarını tamamlamıştır (ör. HEÇ [*Hızlı İsimlendirme Testi*, *EROT*, *Çalışma Belleği*] olsun Geç olmasın projesi tarih aralığı: 26.12.2019-06.10.2020). Buna karşın *Genişletilmiş RAM* modeli temelinde üretilen beş içerik araştırma raporunun yazıldığı dönemlerde bir sonraki başlıkta açıklanan YouTube’da kendi oluşturdukları bir kanalda erişime açık biçimde yayımlanmaya devam etmiştir.¹¹ Rehberlik hizmetleri odaklı üretilen içeriklerin modeli ve detayları Görsel 4.6’da gösterilmiştir¹² (Belge, 14.12.2021)

¹¹ <https://www.youtube.com/channel/UCt5ERfDJqnatpNZWYqwyU6w> (Erişim tarihi: 10.02.2022)

¹² <https://www.youtube.com/channel/UCt5ERfDJqnatpNZWYqwyU6w> (Erişim tarihi: 10.02.2022)



Görsel 4.6. Genişletilmiş RAM modeli temsili ve üretilen içeriklerin kapsamı

4.1.4.5. Odak RAM 1 TV

Odak RAM 1 özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik bölümünün birlikte hayata geçirildiği bu projede, öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere ulaşılmak hedeflenmiştir. YouTube kanalı olarak hazırlanan TV, 2019 yılında başlanmış olup ilk aşamada 20 gönüllü öğretmen içerik oluşturmaya katkı sunmuştur. Öğrencileri desteklemek, öğretmenlerin mesleki becerilerine katkı sunmak ve ebeveynlerin bilgi birikimini artırmak için oluşturulan içeriklerden bazıları şunlardır: çocuğumun dil gelişimini nasıl destekleyebilirim? Coronavirüsü otizmlili çocuklara nasıl anlatabiliriz? Çocuğumla nasıl etkileşimli kitap okuyabilirim? Karantina sürecini çocuklara nasıl anlatabiliriz? Eğitimde ailenin rolü, çocuk ve oyun (Belge, 14.12.2021).

4.1.4.6. Fizyoterapi Hizmeti

Odak RAM 1’de fizyoterapi odası bulunmaktadır (Araştırmacı günlüğü, str: 661; Görsel 3.2.). Araştırma verilerinin toplandığı dönemde Odak RAM 1’e haftada bir gün, cuma günü, fizyoterapist gelmekte ve bu alanda desteğe ihtiyaç duyan çocuklar desteklenmektedir (Görüşme, OA, str:133). Personel, fizyoterapi hizmetinden ihtiyacı olan her yaş grubunun yararlanabileceğini belirtmiştir (Görüşme, GE, str:14).

4.1.5. Odak RAM 1’in 2020-2022 yılı içerisinde planladığı faaliyetler

Odak RAM 1, 2020 yılına kadar yaptıkları projeleri ve sunduğu hizmetleri açıkladığı raporun sonunda 2022 yılı içerisinde de hayata geçirmeye planladığı projeleri

belirlemiştir (Belge, 14.12.2021). Odak RAM 1, Şekil 4.1’de gösterilen *birinci tür faaliyetler* kapsamında erken dönem özel öğrenme güçlüğüne tarama sistemi ile yazılım tabanlı risk belirleme sistemi kurmayı hedeflemektedir. Şekil 4.1’de gösterilen *ikinci tür faaliyetler* kapsamında RAM TV’ye ek olarak RAM radyo oluşturmayı, *üçüncü tür faaliyetler* olarak belediye ile iş birliği içerisinde kariyer danışma birimi, kariyer günleri fuarı ve üniversite ile iş birliği içerisinde Genç RAM biriminin oluşturulması planlanmıştır. *Dördüncü tür faaliyet* kapsamında da önleyici özel eğitim hizmetlerine ağırlık vermeyi, engelli hakları birimi oluşturmayı ve özel yetenekliler için destek birimi kurmayı amaç edinmişlerdir (Belge, 14.12.2021).

4.1.5.1. Özel eğitim rehabilitasyon danışmanlığı projesi

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde, personel özellikle çocuğu yeni tanı almış ailelere, çocuğun tanısını kabullenmesi aşamasında destek olmakla başlayıp çocuğun tüm eğitim hayatı hakkında bilgi verip yönlendirmeyi içeren aile rehberliği yapmayı amaçladıkları bu projeden bahsetmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, str:434; Görüşme, EA, str:15; EM, str:118; İH str:49; OA, str:21). Odak RAM 1 müdürü bu projenin aile ve çocuk için önemini çocuğun tanısını değiştirmek isteyen bir ebeveyninden örnek vererek şu şekilde açıklamıştır (Görüşme, EM, str:118):

“Veli de şunu gördüm. Kabul basamaklarında aşamadığını gördüm. Yani çocuğun tanısını kabullenmiyor, değiştirmek istiyor. Ben de ona şart koştum dedim ki bu birimimiz, hizmetimiz oluştu, içeriğimiz oluştu. Dört hafta dedim rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı hizmetimizden yararlanın. Sonrasında dedim kararımı değiştir. Bu kararlar sorun değil. Çocuğun yararına olacak bir şeyse değiştiririz.”

Proje, aile ile en az dört kez yüz yüze görüşülerek çocuğunun tanısının ne olduğu, çocuğunun gelişimini etkileyen etmenlerin ne olduğu ve çocuğa en uygun eğitim sağlayacak okul veya sınıfın ne olduğunun detaylı biçimde aileye anlatılmasını içermektedir. Bunlarla birlikte ailenin yasal hakları ve kendilerine sağlanacak destek hizmetleri ile ilgili bilgilendirmeyi de içermektedir (Görüşme, EM, str:118; OA, str:23). Bu projenin içeriğini Odak RAM 1’de PDR bölümünden üç personelin hazırladığı belirtmiştir (Görüşme, EA, str:15). Buna karşın aile ile bu proje kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin de görüştüğü bildirilmiştir (Görüşme, OA, str:21).

Projenin içeriğini bir personel “Hangi konuda destek alabilir, destek eğitimleri, çocuğun hakları var mı, bu hakları var mı? Atıyorum belediyede otobüs hakkı var mı?

Toplu taşımadan tutun da vergi indirimi hakkına kadar bilgilendirmeyi gerektiriyor bu özel eğitim ve rehabilitasyon danışmanlığı programı” (Görüşme, EM, str:116), diğer bir personel “Özel eğitim öğrencilerinin ailelerine bu süreci daha kolay kabullenebilmesi ve çocuğun kariyer planlamasına varana kadar işte en az dört oturum sürecek şekilde velilere bir planlama yaptık. Bu alanda da işte velilerimizin o süreci kabullenebilmesi o ilk aşamadan tutun da sonraki süreçte o çocuk için en faydalı olacak noktalar neyse destek olmak amaçlı...” (Görüşme, EA, str:15) ifadeleriyle detaylandırmıştır.

Bu projeden farklı sayıda görüşmeler de olsa, 6-10 arası ailenin faydalandığı (Görüşme, EA, str:15), ancak pandemi nedeniyle araştırma verilerinin toplandığı dönemde ara verildiği belirtilmiştir (Görüşme, OA, str:21). Bir personel, bu projenin daha sonra özel eğitim hizmetler yönetmeliklerine girdiğini “Aslında bu yönetmeliğe yeni eklendi bu kavram.” (Görüşme, EA, str:15) ifadesiyle dile getirmiştir.

Araştırmacı, özellikle çocuğu yeni tanılanan ailelerden bahsedildiği için ve bu projenin faaliyet raporunda henüz yer almaması sebebiyle araştırma verilerini toplarken ilk olarak bu projenin 0-3 yaş çocuklarını kapsadığı izlenimine ulaşmıştır (Araştırmacı Günlüğü, str:434). Daha sonra personel görüşmelerinde bu hizmetin kapsamına ilişkin “Bu okulöncesi genelde aile rehberliği adı altında geçiyor daha çok öğrenciden ziyade aile rehberliği adı altında.” (Görüşme, İH, str:47) veya “erken çocukluk döneminde özel eğitim danışmanlığı ya da aile rehberliği diyebiliriz.” (Görüşme, İH, str:51) bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, bu projenin kapsamını daha net belirlemek için bir personele sorduğunda, aslında ister erken çocukluk dönemi olsun ister olmasın tanı alıp RAM’a ilk defa başvuran aileleri kapsadığını öğrenmiştir. Bu bilgiyi OA (str:51) “Biz geçen yıl işte özel eğitim danışmanlığı diye bir şey başlattık. İşte bu anlattığım tüm süreçleri, veli, atıyorum buraya geldi. Başvurdu. İşte raporu da var. Herhangi bir rehabilitasyona gitmeden önce biz bütün konularda danışmanlık almasını istiyoruz.” ifadeleriyle açıklamıştır.

4.1.6.Odak RAM 1’in sunduğu hizmetler

Odak RAM 1, Şekil 4.1’de gösterildiği üzere sunduğu hizmetleri beş farklı kategoride ele almaktadır. Birinci tür faaliyetler; öğretmen, aile, yetişkin ve yönetici eğitimini kapsamaktadır. İkinci tür faaliyetler, aşağıda detaylı biçimde anlatılan eğitsel tanılama ve değerlendirme, yerleştirme, izleme ve tarama faaliyetleridir. Üçüncü tür faaliyetler bireylere ve gruplara sunulan psikolojik danışma hizmetidir. Dördüncü tür,

PDR ve özel eğitim bölümünün ihtiyacına yönelik yapılan özel çalışmalardır. Beşinci tür ise, kurum içerisinde veya dışarısında verilen seminerler, atölyeler, kurslar, konferanslar ve kitap kritiğidir. Bu faaliyetlerin hem araştırma verilerinin toplandığı dönemde olmaması hem de araştırma amaçlarının odağında olmaması nedeniyle daha fazla detaylandırılmayacaktır. Bu çalışmada, araştırma amacı gereği Odak RAM 1'in sunduğu hizmetlerden Şekil 4.1'de *ikinci tür faaliyet* olarak gösterilen öğrenci eğitsel tanılama ve yerleştirme, izleme ve tarama çalışmaları aşağıda detaylı biçimde açıklanmıştır.

4.1.6.1. Öğrencinin eğitsel tanılanması ve değerlendirilmesi

Odak RAM 1'e üç farklı amaçla eğitsel tanılama ve değerlendirme hizmeti alımı için başvurulmaktadır. İlki, doğuştan yetersizliği bulunan çocukların ilk defa eğitsel tanı ve değerlendirmesinin yapılması, ardından destek eğitim raporunun çıkarılması içindir (Görüşme, FB, str:17; MG, str:10; ÖA, str:10). İkincisi, halihazırda bir eğitim kurumunda kayıtlı olan ve öğrenime devam eden çocuğun değerlendirme amaçlı okuldan gönderilmesidir (FB, str:14; MY, str:12; TG, str:18) Üçüncüsü ise, kademeler arası geçişlerde (ör. ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye) MEB'in sistemi öğrenci rapor uyumsuzluğu uyarısı vermektedir. Bu uyumsuzluğu gidermek için öğrenciler eğitsel tanılama ve değerlendirme için RAM'a başvurmak zorundadır (Görüşme, TG, str:34).

4.1.6.1.1. İşitme kayıplı çocuğun eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumu

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde Odak RAM 1'de kuruma gelmeden önce randevu oluşturulmaktadır. Randevu saatinde gelen ebeveynlerden biri, çocuk ile aile görüşme odasına alınmış, diğer ebeveyn kurumun bahçesinde bekletilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:635). Aşağıda anlatılan oturum, yaklaşık yirmi dakika sürmüştür.

Özel eğitim öğretmeni, aile görüşme odasına çocuk ile annesini pandemi tedbirlerine dikkate alarak buyur etmiştir. Kendisi de maskesini takarak MEB'in hazırladığı *İşitme Yetersizliği Olan Bireyler için Performans Belirleme Formu*'nu, formdaki becerileri değerlendirmede kullanmak üzere marakas, çay bardağı ve çay kaşığı olarak masasının önüne koymuştur. Öğretmen, aileye daha önceden RAM'a gelirken çocuğunun evde oynadığı birkaç oyuncak getirmesini istemiştir (Araştırmacı

günlüğü, str: 636). Aile, Görsel 4.7’de gösterilen çeşitli hayvan figürleri bulunan sesli bir kitap ve bir oyuncak araba getirmiştir.

Öğretmen değerlendirmeye başlamadan önce aileden çocuğun adı soyadı, kimlik numarası, doğum tarihi bilgisini edinerek performans formunu doldurmaya başlamıştır (Araştırmacı günlüğü, str: 636). Bu form, MEB’in RAM’larda kullanıma sunduğu *aile ile ilk görüşme formudur*. Formun içeriği “Aile görüşme formumuzda bizim şey değil, çocuğun yapabildiklerine göre hazırlanan sorulardan ziyade, aileyi tanılamaya yönelik işte anne baba adı, doğum tarihi, doğum yılı, işte bu zaman kadar bir ateşli hastalık geçirdi mi tarzında sorular.” (Görüşme, GB, str:84) şeklinde açıklanmıştır.



Görsel 4.7. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda özel eğitim öğretmeni, işitme kayıplı çocuk ve annesi

Öğretmenin çocuk hakkında edindiği bilgiler: Çocuk, Odak RAM 1’e eğitsel tanı ve değerlendirme için geldiği bu oturumda iki buçuk yaşındadır. İki yaşına on gün kala her iki kulaktan koklear implant ameliyatı olmuştur. İşitme kayıplı çocukların RAM’a eğitsel tanı ve değerlendirilme oturumuna gelmeden önce mutlaka işitme cihazını edinmiş ve aktif biçimde kullanıyor olması gerekmektedir (Görüşme, GB, str:10,49). Oturumun bu ilk kısmında öğretmen, koklear implant cihazını aktif biçimde kullanıp kullanmadığına ilişkin sorgulamalarını yapmıştır. Öğretmen, çocuğun implant sonrası eğitim alıp almadığını “Eylül 2020’de implant ameliyatı olmuş. Onla ilgili implant olduğu yerde eğitimlere gidiyor musunuz?” sorusuyla irdemiştir (Altıncı gözlem, str:67-69). Çocuğun annesi, pandemiden dolayı eğitime gidemediklerini ancak iki ay sonra koklear

implant cihazlarının ikinci ayarı için Ankara'ya gideceklerini belirtmiştir (str: 72-74). Bununla birlikte aile farklı kurumlardan eğitim aldıklarını "... hanım var. Belki Türkiye geneli, tanırız. Sadece bir kez konuştuk, görüşmemiz oldu. O eğitim oldu. Özel eğitime gidiyoruz. BİO-DER var dernek. Onların odyoloğu ile iletişimimiz. O, her hafta bizim videolarımızı alıyor." (str: 74-77) ifadeleri ile üç farklı uzmandan bilgi aldıklarını belirtmiştir. Sonrasında, öğretmen çocuğun yaşının küçük ve eğitime yeni başladığını vurgulayarak soru sormaya devam etmiştir (str:120-121).

İşitme yetersizliği olan bireyler için performans formu: Öğretmen, çocuk hakkındaki bilgileri edindikten sonra performans formuna göre çocuğun dil ve sosyal iletişim becerilerini değerlendirmeye başlamıştır. Öncelikle koklear implant ameliyatından sonra çocuğun sesleri fark edip fark etmediğine ilişkin anneye sorular sormuştur. Örneğin, "İkinizsiniz evde. Kapı çaldığını duyup da kapıya mı koşar, size mi açmanız için yönerge mi verir?" (Altıncı gözlem, str:105-106). Anne, çocuğunun kapı sesini duyduğunu belirtmiştir. Hatta çocuğunun diğer öğretmenlerine yolladığı bazı videolarını kendisine göstermek istemiştir. Öğretmen, "Biz sizin söylediklerinizi zaten doğru kabul ediyoruz." (Altıncı gözlem, str:109) cevabıyla anne bildirimlerini kabul etmeye devam etmiştir.

Öğretmen ile anne arasında soru-cevap etkileşimi devam ederken çocuğun da evden getirdiği hayvan sesi çıkaran hikâye kitabı ile oynaması için teşvik edilmiştir. Bu kitap, sesi fark etme ve sesi ayırt etme becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmene aracı olmuştur (Altıncı gözlem, str:84-89). Örneğin, öğretmen çocuğa yönelerek artık kitabından hayvan sesleri çıkarmaması için önce maskesi takılı daha sonra maskesini hafifçe indirerek "kapat" demiştir. Çocuk ikinci bildirimden sonra kitabın sayfalarını kapatmıştır. Öğretmen "Aferin. Bak, ne güzel dinledi beni." (Altıncı gözlem, str:102) diyerek önündeki performans formunda "Sesi fark eder." becerisinin karşısındaki sütuna Görsel 4.8'de gösterildiği gibi "+" işaretini koymuştur (Altıncı gözlem, str:102).

**İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER İÇİN
PERFORMANS BELİRLEME FORMU**

Adı-SOYADI	T.C.Kimlik No	Doğum Tarihi
EĞİTME EĞİTİMİ		
Sesi Farklama Çalışmaları		
1.Sesi fark eder.		1 2 3 4 5 6 7 8
Sesi Ayırtma Çalışmaları		
1.Sesin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt eder.		1 2 3 4 5 6 7 8
2.Sesin intonasyonunu, kalitesini ayırt eder.		
3.Sesin ses yüksekliğini, kalitesini ayırt eder.		

Görsel 4.8. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda doldurulan performans belirleme formu bölümü

Öğretmen daha sonra performans formunda yer alan sesi ayırt etme çalışmalarına ilişkin değerlendirme yapmaya başlamıştır. Görsel 4.8’de gösterildiği gibi sesi ayırt etme çalışmalarında sesin benzerlik ve farklılıklarını ayırt etme becerisi değerlendirilmektedir. Bu beceri için öğretmen anneye “Akşamları mesela eviniz nasıl bilmiyorum ama gök gürlendiğinde, şimşek çaktığında veya hızlı bir dolu sesinde... onları duyduğunu düşünüyor musunuz?” (Altıncı gözlem, str:128-130), “Siz ve babası evdesiniz. Babası ile sizin sesinizi ayırt eder mi? Çünkü siz, aynı anda siz de konuşabilirsiniz. Babasının bir yönerge verdiğini, herhangi bir kelime söylediğini anlıyor (mu)?” (str: 164-167) sorularını yöneltmiştir. Anne, diğer sesleri ayırt etmediğini ancak çocuğun babasının sesini ayırt ettiğini ifade etmiştir. Bu bildirim üzerine öğretmen Görsel 8’de gösterildiği gibi performans formundaki “Sesin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt eder.”, “Sesin inceliğini kalınlığını ayırt eder.” “Sesin uzunluğunu, kısalığını ayırt eder.” becerilerinin karşısına “-” işaretini koymuştur. Değerlendirme oturumunun ilerleyen saatlerinde de bu becerileri değerlendirmeye yönelik zaman zaman soru sormaya devam etmiştir.

Öğretmen, değerlendirme oturumu devam ederken çocuğun sesi daha iyi duyabilmesi ve görsel ipuçlarından daha fazla faydalanabilmesi için çocuğa fiziksel olarak biraz daha yaklaşarak ve maskesini indirerek konuşmaya gayret göstermiştir (Altıncı gözlem, str:148-155). Öğretmenin sorduğu sorulara çocuk yanıt vermediğin anneye “Şimdi benimle ilk defa karşılaştı. (çocuğun ismi) dediğinizde size “efendim” mi der, “ne” mi der, yani ne yapar? Bir tepki verir mi?” açıklamasını yapmıştır.

Çocuğun sadece o anki performansına göre karar vermemeye özen göstermiş, çocuğun ev ortamında sergilediği becerileri anneden öğrenmeye çalışmıştır (Altıncı gözlem, str:179-180). Annenin çocuğunun henüz bir soruya cevap vermediğini, farklı sesleri ayırt etmediğini belirtmesi üzerine öğretmen Görsel 4.9’da gösterilen performans formunda yer alan “sesi tanıma çalışmaları” ve “anlama çalışmaları” bölümündeki becerilerin her birine “-” işaretini koymuştur. Öğretmen soru-cevaplar arasında anneye çeşitli bilgi verici açıklamalarda da bulunmuştur. Örneğin, “Birazcık böyle büyümesini bekliyoruz. Böyle bir kelimeyi, cümleyi söylemesi için.” (Altıncı gözlem, str:143; Süreç ürünü, 1).

Sesi Tanıma Çalışmaları	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Çevresel sesleri tanır.	—							
2.Konuşma seslerini tanır.	—							
Anlama Çalışmaları	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Söylenen kelimeleri tanır.	—							
2.Söylenen yönergelere uyar.	—							
3.Dinlediği hikâye ile ilgili sorulara doğru tepki verir.	—							
4.Sessiz ve gürültülü ortamlarda konuşmayı takip eder.	—							

Görsel 4.9. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda doldurulan performans belirleme formu bölümü

Öğretmen, anneye sorular sorduktan sonra çocuğun göz hizasına gelerek Görsel 4.10’da görüldüğü üzere, eline marakası, çay bardağı ve çay kaşığı olarak farklı kaynaktan çıkan sesleri tanıma ve ayırt etme becerisi için bir ortam oluşturmuştur(str:267-292).



Görsel 4.10. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda marakası tutan öğretmen

Farklı ses kaynaklarından çıkan sesleri ayırt edip etmediğini değerlendirmek için çocuğun gözleri kapatılmıştır. Ardından öğretmen, bir nesneden ses çıkartmış ve hemen ardından “dinle, hangisinin sesini duydun?” (Altıncı gözlem, str:312) sorusuyla çocuktan yanıt beklemiştir. Çocuktan yanıt gelmeyince öğretmen performans formunda yer alan “Dil Eğitimi” bölümündeki becerileri değerlendirmek için çocuğa fiziksel olarak biraz daha yakınlaşarak etkileşimde bulunmuştur.

DİL EĞİTİMİ	DEĞERLENDİRMELER							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Konuşma Çalışmaları								
1.Konuşma seslerine benzer sesler çıkarır.								
2.İsmine tepki verir.								
3.Ritmik hece tekrarı yapar.								
4.Konuşmadaki değişik ses tonlamalarını fark eder.								
5.Tek heceli sözcük kullanır.								
6.Sözcük tekrarı yapar.								
Dilin Kullanımı								
1.İki ve daha fazla heceli sözcük kullanır.	+							
2.Konuşmalarında basit ifadeler kullanır.								
3.Cümle tekrarı yapar.								
4.İki kelimeli cümleler kurar.								
5.Uç ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurar.								
6.Soru sorar.								
7.Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.								
8.Benzer ses özelliklerine sahip kelimeleri tanır.								
9.Sorulan sorulara cevap verir.								
10.Dinlediği, gördüğü, yaşadığı ve izlediğini oluş sırasına göre anlatır.								
11.Okuduğu metni oluş sırasına göre anlatır.								
12.Duygularını ifade eder.								

Görsel 4.11. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda doldurulan performans belirleme formu bölümü

Öğretmen, çocuğun “birkaç kelime” ile kendini ifade edebildiğini belirledikten sonra sözcük dağarcığının gelişmesi için aileye çeşitli öneriler sunmuştur. “Kelime dağarcığımız sınırlı. ... Her gün yeni bir kelime söylediğinde, onu bir yere not edin. Onun bir kelime defteri olsun. Bugün şu kelimeyi söyledi ya da şu heceyi tam anlaşılır çıkardı.” (Altıncı gözlem, str:219-224), “Evden çıkarken hani bay bay denir ya çocuklara... şimdi, eve geldiniz ya da eve gelen birine hoş geldiniz falan henüz beklemiyoruz ama bunları yavaş yavaş en azından kulak dolgunluğu oluşsun.” (str:257-258) önerilerini sunmuş, diğer yandan Görsel 4.11’de yer alan *konuşma çalışmaları* kısmındaki becerilerin tamamına “-” işareti ile işaretlemiştir. Çocuğun annesi, çocuğun babasıyla daha çok iletişime geçmek istediğini, babasına daha çok kelime söylediğini belirtmiştir. Öğretmen bunun üzerine çocuğun güncel durumunu aşağıdaki ifadelerle anneye açıklamıştır. (str: 336-339):

“Siz onunla evde birebir iletişim kurduğunuzda zaten maske takmıyorsunuzdur, eminim. Sizin gözlerinizi ve ağız hareketlerinizi görmesini sağlayarak konuşun. Böyle karışık cümleler asla söylemeyin zaten. Daha sade, daha yalın yönergeler. Hatta çok uzun yönergeler asla vermeyin ve onun yerine getirmesi için süre tanıyın asla hemen yapmasını beklemeyin.”

Anne, öğretmene “Zor bir çocuk. Böyle masanın üzerine oturtup şu inek, şu şey hani figürleri koyup kartları koyup bir çalışma yapamıyoruz.” açıklamasıyla evde çocuğuyla olan durumunu anlatmıştır (Altıncı gözlem, str: 340-341). Öğretmen anneye henüz çocuğun yaşının küçük olduğunu vurgulayarak, “Şimdi (çocuğun ismi) adın ne diye sorulduğunda söylemeyecek bir yaşta. Bunu hadi adını söyle falan evde size güzel

bir çalışma olabilir. Eve biri geldiğinde hadi adını söyle. Teyze senin kim olduğunu öğrenmek istiyor.” (str:353-256) önerisini sunmuştur.

Öğretmen, çocuğun ismiyle çağrıldığını baktığını, ismini anladığını ancak ifade edemediğini belirtmiş, anneye çocuğun herhangi bir yönerge verip vermediğini sormuştur. Örneğin, “Bardaktaki sürahiden su alamıyor diyelim. Suyu ulaşmak istiyor. Size, onu almanız için herhangi bir yönerge verir mi?” (Altıncı gözlem, str:361-362). Anne çocuğunun genel olarak, eliyle işaret ettiğini ancak ifade etmediğini belirtmiştir. Öğretmen, çocuğun becerilerini Görsel 4.11’de gösterildiği gibi işaretlemiştir. Öğretmen, çocuğun sadece iki ya da daha fazla heceli sözcük kullandığını gözlemlemiş ve formda sadece bu becerinin karşısına “+” işareti koymuştur. Çocuğun iletişim becerilerini geliştirmek için yukarıda bahsedilenlere ek olarak aileye şu önerileri sunmuştur:

a. hikâye kitabı okuma: “Ona bol bol bu konuda fırsatlar verin. Hikayeler okuyun ama kısa kısa okuyun. Böyle resimlerin üzerinden okuyabilirsiniz.” (Altıncı gözlem, str:415-416), “İşte, bu ablanın adı olsun? (Hikâye kitabındaki kızı göstererek) Bu ablanın adı ne olsun? Birlikte de bulabilirsiniz. Siz de bulabilirsiniz. Ne olsun? En kolay anlayacak? Ayşe olabilir, Elif olabilir. ... Bu ablanın adı Elif Abla olsun. Aaa bak, Elif Abla burda. Bu şekilde cümleler kurabilirsiniz.” (str: 439-441).

b. nesne ve hizmet istemesi için fırsat yaratma: “Çocuklarımızın adına onun yapabileceği şeyleri hep yapıyoruz ama onun kendisinin yapabileceği şeyleri biz asla yapmayalım. Yardım etmeyelim. Çünkü yardım aldıkça yardım almaya hazır. Nasılsa annem bana yardım ediyor, babam bana yardım ediyor düşüncesiyle, hep bunu isteyeceklerdir. Kendisi yapabilir. (çocuğun ismi) küçük ama her gün büyüyor, her gün bir şeyler katarak gidiyor.” (Altıncı gözlem, str:466-471). “Her alanda hayatın içine katarak, ona da değer verdiğimizizi göstererek sizler devam edin.” (str:479-480).

c. çocuğun ablasıyla evde daha çok oyun oynaması: “Ne kadar çok iletişim halince olursa, burda zaten ablamız varmış evde. ... ondan maksimum yararlanın. Onla ne kadar iletişim kurabilirse. Abla büyük bir abla değilmiş (sekiz yaşında). Çok güzel. Onunla oyunlar kurabilir, tekerlemeler, şarkılar söyleyebilirler. Ona bol bol bu konuda fırsatlar verin.” (Altıncı gözlem, str:404-415).

d. çocuğun eğitimini düzenli bir şekilde devam ettirme: “Siz de kurumda yapılan çalışmalarını mutlaka evde destekleyin ama. Hani zaten gidiyor. Yine eğitimine devam

etsin annesi. Sizler de diğerkurumdan aldığı destekleyici çalışmalara devam. Gayet güzel gidiyoruz.” (Altıncı gözlem, str:398; 459-461).

e. çocuğun ifade edici becerilerini nitelikli etkileşimler içerisinde destekleme:

Öğretmen, oturma süresince anneye gözlemlendiği konularda bilgi vermeye devam etmiştir. Örneğin; anne, bir süre sonra çocuğuna art arda ismiyle hitap etmeye başladığında öğretmen, çocuğun bu şekilde sık sık zorlanmasının, sınanmasının uygun olmadığını belirterek çocukla etkileşimde bulunulmasını ve oyun oynamasını önermiştir. Öğretmen, aileyi “Her alanda hayatın içine katarak, ona da değer verdiğimizizi göstererek sizler devam edin...” (Altıncı gözlem, str:479-480) sözleriyle çocuklarını sosyal hayatın içerisinde bulundurmalarını tavsiye ederek görüşme odasından uğurlamıştır.

Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu gözlenen bu çocuğun personelden ve ailesinden edinilen bilgiler doğrultusunda RAM öncesi ve RAM süreci işlemleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Araştırmacı günlüğü, 737-743):

- Eğitim, araştırma ve uygulama hastanesinden ÇÖZGER raporunun alınması,
- Ailenin kendi araştırmasıyla bir özel özel eğitim rehabilitasyon merkezine ulaşması,
- Özel özel eğitim rehabilitasyon merkezinin aile ile Odak RAM 1’den telefonla randevu alması,
- Ailenin ÇÖZGER raporu ve kimlik belgeleriyle randevu günü çocuğuyla birlikte Odak RAM 1’e gelmesi,
- Odak RAM 1’de aileye veli müracaat dilekçesi ve kurul davetiyesinin doldurulması,
- Özel eğitim öğretmenin tüm belgeleri bir araya getirmesi ve performans formunu öğrenciyi gözleyerek ve anneden bildirim alarak doldurması,
- Öğretmenin aileyi özel özel eğitim merkezinde eğitime devam etmesi için öneride bulunması ve çocuğun Odak RAM 1’de dosyasını hazırlayıp özel eğitim değerlendirme kuruluna sunmak üzere hazırlaması.

4.1.6.1.2. Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumları hakkında personelin verdiği bilgiler oturumda kullandıkları testler hakkındaki bilgiler

Araştırma verilerinin toplandığı dönemde üç yaştan küçük çocuklar için eğitsel tanı ve değerlendirme oturumlarında herhangi bir standartlaştırılmış test bulunmamaktadır. Veri toplanılan dönemde RAM’da uygulanan testlerin 3-16 yaş arasında geçerli ve güvenilir olduğu, bu yaş grubunun altında veya üzerindeki çocuklar için geçerli olmadığı belirtilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:747). OSB, dil konuşma güçlüğü ve işitme kaybı olan çocukların değerlendirilmesinde tıbbi tanı olan ÇÖZGER dikkate alınmaktadır. Bu çocukların ek olarak farklı bir yetersizlikten şüphelenilmediği müddetçe farklı bir standartlaştırılmış test uygulanmamaktadır. Genellikle zihin yetersizliği olan veya özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara standartlaştırılmış test uygulanmaktadır. Ör. ASİS (Araştırmacı günlüğü, str:747).

Örgün eğitime devam eden öğrencilerin değerlendirilmesinde, özel eğitim öğretmenleri aileden bilgi alarak ve kurum ortamında çocuğu gözleyerek performans formlarını doldurmaktadır. Her öğretmen kendi deneyimine göre kendisinin belirlediği farklı materyali kullanabilmektedir (Araştırmacı günlüğü, str:745). Bu durumu bir öğretmen “Kendi formum, kendim oluşturmuştum kendi bilgilerimle... Okul öncesine değişik kavramlar, okul öncesine ait kavramlar, okul dönemine okulda kullanacağı bilgilere dayalı vermiştim. Güzel bir noktaya değindik. Şimdiki destek eğitimle ilgili kullandığımız modüller karşılamıyor, güncelliğini, yeterliliğini kaybetti.” (Görüşme, ÖA, str: 78), “İlkokul ya da okul öncesi yaş düzeyine göre metinler ayrı. Cetvel, daire, çizme kesirler... Bunların hepsini kendimiz kendi imkanlarımızla hazırladığımız malzemelerimizle ölçüyoruz.” (Görüşme, ÖA, str:80) ifadeleriyle somutlaştırmıştır.

Bunlarla birlikte personel eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumlarında sıklıkla kullandıkları bazı ölçme araçlarına değinmiştir. Bu ölçme araçları; a) LEITER Uluslararası Performans Ölçeği ve b) Anadolu-SAK Zekâ Ölçeği’dir (ASİS).

a. LEITER uluslararası performans ölçeği. LEITER, en az iki yaş veya iki yaş becerilerini edinen çocuklara uygulanan bir zekâ testidir (Görüşme, UG, str:46). Genellikle 16 yaşa kadar uygulandığı bildirilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:734). “Çocuğun zihinsel kapasitesini, göz el koordinasyonunu, belleği, bellek demeyelim de daha çok kavrama, dikkat, hiperaktivitesi var mı yok mu, ilişki kurması, kavrama...Bu tür ne diyeyim potansiyellerine bakıyoruz.” (Görüşme, YD, str:36) amacıyla RAM’da

uygulanmaktadır. Söze dayalı olmayan bir ölçek olduğu için RAM’da işitme kayıplı çocukların değerlendirmesinde daha çok kullanılmaktadır (Görüşme, İH, str:29; UG, str:46). Personel, LEITER ile WISC sonuçlarının “Burda uygulamada aynı çocuğa LEITER ile WISC uygulamaya kalktığımızda arasında bir puan farkı genellikle olmuyor. Aynı puanı aldıkları ortaya çıkıyor. Mesela çocuğun 70 puan LEITER’da çıkmışsa, 70-71 o civarlarda yine WISC’de de çıkabiliyor.” (Görüşme, UG, str:52) ifadeleriyle paralellik gösterdiğini dile getirmiştir. Başka bir personel, ölçeğin görece eski bir tarihte geliştirilmesine karşın hâlâ RAM’da işlevsel biçimde kullanıldığını, üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde de faydalı olduğunu dile getirmiştir (Görüşme, YD, str:38).

b. Anadolu-SAK (ASİS) zekâ ölçeği. RAM’da kullanılan diğer ölçek, ASİS’tir. Personel, Türkiye’de geliştirilmiş olması, kültüre daha yakın maddeler içermesi, güncel bir ölçek olması sebebi ile sıklıkla RAM’da kullandıklarını dile getirmişlerdir (Görüşme, BY, str:108-110; İH, str:6). “Milli ve yerli bir test. İsbet oranı olarak... özellikle üstün zekâlıların tanınmasıyla ilgili belirleyici ve etkin bir test. En azından Türkiye’nin, ülkemizin normlarına, şartlarına kültürüne uygun bir test.” (Görüşme, İH, str: 6) ifadeleriyle eğitsel tanılama ve değerlendirmede kullanımının faydasını açıklamıştır. Bu ölçeği, RAM’da özel eğitim öğretmenleri de uygulayabilmektedir. Örneğin; İH, bu ölçeği uygulayan bir özel eğitim öğretmenidir.

0-36 aylık çocuklara oturum sonrası personelin verdiği bilgiler ve öneriler

0-36 ay arasındaki çocuklara eğitsel tanı ve değerlendirme sırası ve sonrasında aileye bilgilendirici herhangi bir evrak, broşür, dosya verilmediği belirtilmiştir. Bunun yerine aileye evde yapabilecekleri hakkında öneriler sunulduğu ifade edilmiştir. İşitme kayıplı bir çocuğun özelinde aileye önerdiklerini bir öğretmen şu şekilde açıklamıştır (Görüşme, ÖA, str: 47):

0-36 aylık bebek ne yapar? Eline bir kepçe alabilir. Diyorum ki anneye siz köftemi yapacaksınız, oturun. Alın çocuğunuza bu ekmeğe, bu un, bu yumurta sözcüklerini tekrar edin öneriyorum. Tutup da sayfalarca evraklar vermiyoruz. Doğal işe onları katın. Yapabileceği işleri onların adına yapmayın. Zaten işitme engelli çocukların gözlem yetenekleri ve el becerileri gerçekten çok üstün. Çünkü bir duyu yoksun olunca diğer alanlara yönelmişiz... Onun acıkmasını bekleyin. Belki bir yemek istemesi için, su istemesi için... çok da zorlamadan zorlamayın tekrar ettirmesi için. Bazı veliler bu su su su, bu elma, ekmeğe diyene kadar çok ısrar ediyormuş evde. Bunu önermiyoruz. ... sizi dinlediğini düşündüğünüz her an konuşun ve gözüne bakarak... hani ortak ilgi kurun. Hikâye okuyun. İşte hocam beni

dinlemiyor. Dinlemesini sağlayacak şekilde konuşun. O'nun tekrar cevap vermesini beklemeyin okuyun ya da anlatın diyoruz. Resimlerini açın. Ufak aaa bak burada Ayşe neler yapmış, bak bu kedi. O resmin üstündeki neler olduğunu olayı anlattırın.

Odak RAM 1’de eğitsel tanı ve değerlendirmesi gerçekleşen işitme kayıplı çocuk aileleri ise yukarıda belirtilen detaylı içerikteki gibi bilgi almadıklarını “Hani RAM bize, çocuğumuza işte bize destek verecek yani. Onu hiç düşünmedik. Yani biz de sormadık, onlar da hiç söylemedi.” (Görüşme, OPŞ, str:100), “Özel rehabilitasyon merkezine yönlendirildi. Akabinde dediğim gibi bir yıl sonra tekrardan çocuk değerlendirilecek. İşte raporunuzu tekrarlayın, yenileyin. Yenilemezseniz bu hizmeti alamazsınız. Bu şekilde bizi bilgilendirdiler hocam.” (Görüşme, EÇ, str:53) ifadeleri ile dile getirmiştir. Bir ailede yeterli bilgi aldığını belirtmiş ancak aldığı bilginin “RAM’da benim çocuğumla ilgili olan şeyi anlattılar... İşte özel eğitimden yararlanması için 2 yıl raporlandırılması gerekiyor. Raporunun tekrar değerlendirilmesi gerekiyor. Birebir eğitimden. Yani bilgilendirdiler.” ifadelerindeki gibi olduğunu açıklamıştır (Görüşme, YE, str: 99). Bunlarla birlikte araştırmacı, gözleminde özel eğitim öğretmenin aileye çocuğun gelişimi ve aile ile evde yapabileceklerine ilişkin bilgiler verdiğini rapor etmiştir (Altıncı gözlem).

4.1.6.2. Odak RAM 1’in sunduğu yerleştirme hizmeti

Eğitsel tanı ve değerlendirme sonrasında çocuğun dosyası, tanı ve değerlendirmeyi yapan öğretmen ya da psikolojik danışman tarafından hazırlanmakta, özel eğitim değerlendirme kuruluna sunulmaktadır. Odak RAM 1 özel eğitim değerlendirme kurulu raporu, İlçe MEB özel eğitim değerlendirme kuruluna gönderilmekte, söz konusu çocuğa uygun okul ve sınıf o kurulda belirlenmektedir (Görüşme, OA, str:47; FB, str:55). Odak RAM 1 ve bulunduğu ilçenin kurulu arasında iş birliği olduğu ve genellikle Odak RAM 1’in yerleştirme önerisine uygun okula/sınıfa yerleştirme yapıldığı belirtilmiştir (Araştırma günlüğü, str:751). Kurum müdürü bu iş birliğinin bir örneğini “Biz burda bir çocuğun kararını iptal etmişsek yani vermemişsek destek eğitim raporu düzenlememişsek tekrar öyle kalır. Yani itiraz etmiyorlar. Güven var aramızda.” (Görüşme, EM, str:138).

Odak RAM 1’in bağlı bulunduğu ilçede okulöncesi dönem çocukları için bir özel eğitim anaokulu (Görüşme, İH, str:37) ile dört farklı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olduğu (Görüşme, MG, str:18) ancak ilçe veya il genelinde erken çocukluk birimi olmadığı (Görüşme, OA, str: 97) belirtilmiştir. Özel eğitim anaokulunun 2020 yılında ilçede açılmasıyla özel eğitim anasınıflarının kapatıldığı (Görüşme, İH, str:37), özel eğitim

anaokulunun kontenjanının da çok çabuk dolabildiği dikkate değer bir bulgudur (Görüşme, OA, str:81).

Ortaokuldan liseye geçen işitme kayıplı çocukların yerleştirmesinde Odak RAM 1 görev almamaktadır. Bu süreci, özel eğitim öğretmeni “Ama işte normal zekâ sahibi biri onları bazen lise yerleştirmesini bile biz yapamıyoruz zaten RAM olarak, direk bakanlık yerleştiriyor.” (Görüşme, OA, str:119-121), “Şimdi işitme okulları bölgelerde var ya yatılı olarak, onun yerleştirmesini RAM yapmıyor. Bakanlık sayıya, yere, mevkiye göre yapıyor.” (Görüşme, OA, str:125) ifadeleriyle açıklamıştır.

4.1.6.3. Odak RAM 1’in sunduğu izleme hizmeti

Yerleştirilmesi yapılan öğrenciler zaman zaman RAM personeli tarafından öğrenim gördüğü sınıfta gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla izlenmektedir (Görüşme, GB, str:121; OA, str:35,81; ÖA, str:47). “Hani yönlendiriyorsunuz çocuğu. Çocuk kaynaştırmaya alındığında, yolladığınız çocuk problem çıkartıyor veya öğretmen çocuğun yerine buraya uygun olmadığını söylüyor. Biz gidiyoruz, izliyoruz. Öğretmeni ile görüşüyoruz. Aile ile görüşüyor, yeri geldiğinde kararımızın arkasında duruyoruz. Yeri geldiğinde değiştirebiliyoruz.” (Görüşme, GB, str:121) ifadeleriyle izleme amaçları bir özel eğitim öğretmeni tarafından açıklamıştır.

Odak RAM 1 personeli, kimi zaman okuldan talep geldiğinde çocuğun sınıf içerisinde gözlenmesi (Görüşme, ÖA, str:31), kimi zaman çocuğun öğretmeni ve ailesi ile görüşmeler yapılarak (Görüşme, MG, str:40), kimi zaman da RAM personelinin kendi inisiyatifiyle çocuğu gözlemek istemesiyle (Görüşme, ÖA, str:31) izleme çalışmaları yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmeni, özellikle okulöncesi dönem çocukların gelişiminin takibi için okullardan RAM’a talep geldiğini belirtmiştir (Görüşme, OA, str:81).

Çocuğun yerleştirme kararının irdelenmesi amacıyla yürütülen bir izleme faaliyetini özel eğitim bölüm başkanı şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, OA, str:35-39).

İlkokul bire gittim. Gene bir hafta, bir öğrenciyi gözlemledim. Otizmlı bir öğrenciydi. İşte (sınıftan) gitsin denilen çocuk matematikte sınıfta herkesin önünde olduğunu gördüm. Sınıf ortamında bunu gördüm. Çocukla birebir yanına oturdum bazı durumlarda. Bazı durumlarda uzaktan gözlemledim. Yani Türkçe’de de mesela öğretmen tahtaya ayları yazarken işte aralara tek virgül koyan çocuğun o çocuk olduğunu gördüm. Bu sınıf, bu çocuk kaynaştırma öğrencisi.

RAM personeli, çocuğun gelişimini takip ederken öğretmenine destek olmak ve çocuğun gelişimine uygun plan amaçları belirleyebilmek için de izleme kapsamında hizmet sunduğunu belirtmiştir. Bu hizmeti talep gelmeden kurum içerisinde kendilerinin de planlayabildiklerini “Hem talep gelmesi halinde bunu yapabiliriz hem de talep gelmediği takdirde de kendimiz kurum içerisinde planlama yapıp çeşitli yerleri ziyarette bulunabilir arkadaşlarımız.” ifadeleriyle (Görüşme, MG, str:40) ve bu kapsamda yapılan çalışmaları “Çağırılmasa da bazen gidebiliyoruz hani davranış problemi olabiliyor. BEP biriminde neler yapabiliriz, çocuğa nasıl katkımız olur anlamında bilgi veriyor bizlerden bir kişi. ... Çocukla ilgili hangi amaçlar konulabilir, çocuğun durumu nedir, sınıfa uyum sağladı mı?” (Görüşme, ÖA, str:31-33) ifadeleriyle bir özel eğitim öğretmeni açıklamıştır.

4.1.6.4. Odak RAM 1’in sunduğu tarama hizmeti

Personel, tarama hizmetinin çeşitli öğretim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin gelişiminin değerlendirmesi amacıyla yapıldığını belirtmiştir (Görüşme, OA, str:8; TG, str:12). RAM personeli, kendi planları çerçevesinde okullara tarama için gidebildiği gibi, okullardan gelen talep doğrultusunda da tarama çalışmaları gerçekleştirmektedir (Görüşme, OA, str:8; TG, str:52). Örneğin, Odak RAM 1’de veri toplanılan dönemin bir yıl öncesinde beş anaokulunda yaklaşık 100 öğrenciye Erken Okuryazarlık Testi (EROT) uygulanarak tarama faaliyeti gerçekleştirilmiştir (Görüşme, OA, str:8).

Tarama faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan ve RAM’ın süreçte aktif rol aldığı başka bir hizmet de mevcuttur: özel gereksinimli çocuklar için sınıf/okul açtırma (Görüşme, EM, str:71). RAM, yaptığı incelemeler sonucunda ilçe veya il bazında okul ya da sınıf açtırma konusunda rol almaktadır. Okul ziyaretleri sırasında yeni bir özel eğitim sınıfı ihtiyacı belirlenebilmektedir (Görüşme, FB, str:99). “Sadece biz belirlemiyoruz ama biz de burda bir aktörüz.” (Görüşme, EM, str:71) ifadesiyle RAM’ın rolü betimlenmiştir. Odak RAM 1 müdürü, hizmet bölgesinde bulunan bir ilçede bu kapsamda yaptıkları çalışmayı şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, EM, str:77):

Geçen yıl bir tarama çalışması yaptık. Dedik ki özel eğitim sınıflarınız yok. Biz burda nasıl olmaz yani? (uzak bir ilçede) özel eğitim sınıfı olmama ihtimali yok. İnceleme yaptık. İki tane özel eğitim sınıfı açtık oraya. Tarama, üç gün gitti arkadaşlar, konaklamalı çalıştılar orda. Belediyenin misafirhanesinde kaldılar. Sabahtan akşama kadar testörümüz gitti.

Performans alımı yapmaya gittiler. Orada yaptılar incelemeyi. Biz gittik oraya. Sonra evraklarını getirdiler, kararlarını aldık. Sınıflarını açılmasını teklif ettik, açıldı. Özel eğitim öğretmeni de açıldı. Üç tane özel eğitim öğretmeni var şu anda.

Buna ek olarak, sorumlu oldukları ilçelerden gelen talepler doğrultusunda da kurumun tarama yaptığını OA (str:8) “Talep de önemli veya işte biz ortaya bir çalışma koyuyoruz talep sonradan oluşuyor EROT’daki gibi. Biz bilmiyorduk o kadar talep olacağını. Hepsine yetişemedik tabikî. Atıyorum biz dört anaokulunda, beş anaokulunda, 100 öğrenciye falan ulaştık ama elimize gelen dilekçeler 1000 falandı.” ifadeleriyle açıklamıştır. Zaman zaman kurum öğretmenlerin okullarda çocukları değerlendirebildiklerini “Arada biz taramaya da çıkıyoruz okullara. Bu pandemi sürecinde biraz her şey karıştı. Okullar da taramalar yapılıyor. Bebeklik döneminde de taramalar etkili.” (Görüşme, TG, str:52) ifadeleriyle açıklamıştır.

4.1.6.5. Odak RAM 1 PDR bölümünün sunduğu hizmetler

Odak RAM 1, özel eğitim ve PDR bölümü Şekil 4.1’de de gösterildiği üzere birçok projede birlikte yer almaktadır (Belge, 24.11.2021). Buna karşın her bölümün kendi içerisinde hizmet sunduğu alanlar ve görev dağılımı da bulunmaktadır. PDR bölümü temelde dört alan içerisinde hizmet sunmaktadır: bireysel danışmanlık, psiko-sosyal müdahale, okul rehberlik hizmetleri ve araştırma geliştirme bölümü (Görüşme, EA, str: 70).

RAM’a başvuran tüm çocuklar ve ailelerine bireysel veya grupla rehberlik hizmeti sunulmaktadır (Görüşme, EA, str:17; MY, str:31; OA, str:6). Rehberlik hizmetinin içeriği personel tarafından geniş çerçevede ele alınmıştır. Rehberlik hizmeti kapsamında, çocuğu yeni özel gereksinimli tanısı alan ailelerin, durumu kabul etme sürecini içerdiğini “Aile ile özel eğitimle ilgili bildiğimiz kadarıyla o şok, kabullenme süreçlerinde destek olmaya çalışıyoruz. Yani ailenin çocuğa yönelik yapacağı bazı davranış durumları ile ilgili yardımcı olmaya çalışıyoruz. Ailenin aslında sorularını cevaplandırmaya çalışıyoruz.” (Görüşme, MY, str:16:), sözleriyle, öğrencilere kariyer danışmanlığı içerdiği “Rehberlikle ilgili okulların ziyaretine varana kadar ilçelerdeki sınav hazırlık süreci, tercih danışmanlığı sürecinden tutun da işte, danışmanlık farklı danışmanlık alanlarında birçok süreç devreye giriyor.” (Görüşme, EA, str:32) ifadeleriyle, ailelere merak ettikleri, ihtiyaç duydukları vermeyi içerdiği ise “Başlangıçta ön bilgilendirmeyi alıyoruz. Bilgilendirme sonrasında nelere ihtiyaç olduğunu tespit ediyoruz. Kaç seansta

çözebileceğimizi hedefliyoruz. Ne kadar aralıkta yapacağımızı belirliyoruz.” (Görüşme, UG, str:30) ifadeleriyle detaylandırılmıştır.

Rehberlik kapsamında ailelere bilgi verici seminerler düzenlenmesi (Görüşme, GB, str:16; OA, str:6), bireysel bilgilendirme yapılması (Görüşme, ÖA, str:41), aileye çocuğun engelini kabul aşamalarında psikolojik destek sunulmasını içerdiği (Görüşme, UG, str:22) dile getirilmiştir. Bir özel eğitim öğretmeni “aileye eğitim vermek, rehberlik araştırma merkezlerinin asli görevlerinden.” (Görüşme, GB, str:23) olduğunu belirtmiştir.

Odak RAM 1 personeli bireysel danışmanlığa pandemi nedeniyle ara verildiğini belirtmiştir. Birkaç yıl öncesinde bu kapsamda sundukları hizmeti “Mesela otizmliler ailelere yönelik çalışmamız bundan birkaç yıl önce olmuştu. Otizmliler çocuğu olan ailelerin yine kabullenme sürecinden başlayarak onlar için neler yapılabilir gibi dönem dönem yapılan çalışmalar var.” (Görüşme, EA, str:22) ifadeleriyle açıklamıştır. Bir özel eğitim öğretmeni ailelerin çocuklarının tanısını kabullenme sürecinde PDR bölümünün desteğini şu ifadelerle açıklamıştır: “Ailelerin kabulü için... zaten ailelerle yeterli kadar bir görüşme yapılıyor. Daha istenirse daha farklı görüşmeler de olabiliyor. Biz ikna edemezsek rehberlik bölümü de aynı şekilde onlar da çaba gösteriyorlar.” (Görüşme, TG, str: 46). Bir psikolojik danışman “zaten bizim olmazsa olmazımız olan bireysel danışmalar veriyorum” (Görüşme, SAÇ, str:16) ifadesiyle kurum içerisinde bireysel psikolojik danışmanın önemini belirtmiştir.

Bunlarla birlikte adli makamlardan danışmanlık tedbiri adı altında gelenlere de bireysel psikolojik danışma hizmeti verildiği de belirtilmiştir. Bu süreci bir psikolojik danışman “Danışmanlık tedbiri dosyalarımız var aynı zamanda. Mahkemeden gelen dosyalarımız oluyor bazen. İşte mahkeme bizden şunu istiyor: Bu çocuklarla ve ailelerle birlikte planlanmış, onların ihtiyaçlarına yönelik düzenli çalışmalar yapılacak gibi danışmanlık tedbiri dosyalarımız oluyor.” (Görüşme, SAÇ, str:32) ifadesiyle açıklamıştır.

0-36 yaş aralığında özel gereksinimli çocuğu bulunan ailelere bireysel bilgi sunulması aile eğitimi olarak da dile getirilmiştir (Görüşme, GB, str:16; ÖA, str:41). Personel, özellikle bu yaş aralığında çocuğu bulunan ailelere bireysel aile eğitimi yapılmasının gerekçesini “Çok aile eğitimleri çok verdik. Birebir verdik bunu tutup da bütün aileleri toplayalım anlamında yapmadık çünkü her birey birbirinden bağımsız... Ailenin istekleri beklentileri de farklı bu konuda bu şekilde onlara sıfır 36 aylık dönemde hizmet verdik.” (Görüşme, ÖA, str:41) sözleriyle açıklamıştır. Ailelere grupça verilen

eğitimlerin içeriğinin ise “Genelde ailelerin istediği de hani otizmle alakalı oluyor, özel öğrenme güçlüğü alakalı yapıyor. Beceri kazandırma, otizmlerde davranış değiştirme nasıl olur, kavram öğretimi. Özel öğrenme ile alakalı işte disleksi ile alakalı bilgilendirmeler ailelere yapıldı.” (Görüşme, OA, str:8) olduğu ifade edilmiştir.

Psiko-sosyal müdahale kapsamında danışmanlık hizmeti sundukları hedef kitleyi bir personel “Okullarda çok agresif davranışları, saldırganlık dürtüsü, korkuları olan, uyum ve davranış deyince aslında içine birçok alanı kapsıyor. Altını ıslatma olabilir, turnak yiyen çocuklar olabilir, farklı korkuları, kaygıları olanlar olabilir, duygularını ifade edemeyen çocuklar olabilir, anksiyete olanlar olabilir, dikkat eksikliği yaşayan çocuklar olabilir.” (Görüşme, SAÇ, str:12) ifadeleriyle açıklamıştır. Bir psikolojik danışman bu kapsamda sunduğu hizmetlerden birinin oyun terapisi olduğunu da dile getirmiştir. Odak RAM 1’de sunduğu oyun terapisinin amacı ve hedef kitesini “Bu çok geniş bir alan aslında. Birçok alanda var. Zaten şey özel eğitime muhtaç çocuklar için de aslında oyun terapisi var. Hatta yetişkinlerle bile oyun terapisi var ama ben daha çok özel eğitimdeki çocuklarla değil, diğer alandaki çocuklara yönelik hizmet veriyorum. Normalde özel eğitime muhtaç çocuklara oyun terapileri var ama ben o alanda değil; diğer alanda daha çok yöneldim.” ifadeleriyle açıklamıştır (Görüşme, SAÇ, str:12).

Odak RAM 1 PDR bölümü, sekiz ilçedeki tüm okullara rehberlik hizmeti sunmakta ve okullardaki rehberlik öğretmenlerine de eğitim vermektedirler. Kurumun, okullara sunduğu rehberlik hizmetinin kapsamı ve uygulanışı şu şekilde açıklanmıştır (Görüşme, EA, str: 11):

Yaptığımız toplantı en az sekiz ilçeden sorumluyuz. 160 öğretmenimiz yaklaşık olarak her yıl oluyor. Bu 160 rehber öğretmenimizin sığabileceği uygun alanlarda yapıyoruz bunu. Genelde RAM’da yapamıyoruz bunu. Çünkü 160 kişinin aynı anda toplantıya katılabileceği bir alanımız yok. Atatürk kültür merkezini kullanabiliyoruz. Özel okullarımızın büyük salonları var, onlardan destek alabiliyoruz. Biz çoğunlukla son iki üç yıldır yaptığımız toplantılarda hep, her toplantılardan sonra bir takım küçük eğitimler planlamaya çalıştık farklı konularda. Atölye çalışması şeklinde toplu çalışmalar, grup etkinlikleri gibi. Küçük çalışmalar da toplantının da arkasına ekleyerek farklı biçimde yapmaya çalıştık toplantıları.

Bölümün araştırma geliştirme kısmı için bölüm başkanı, daha önce detaylı biçimde anlatılan özel eğitim rehabilitasyon danışmanlığı projesini (Görüşme, EA, str:44), bir öğretmen de modüler panolar çalışmasını örnek vermiştir (Görüşme, OA, str: 156).

4.1.7. Odak RAM 1'in sunduğu hizmetlerde karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler

Sunulan hizmetlerde karşılaşılan zorluklar ve beraberinde sunulan öneriler iki alt tema içerisinde ele alınmıştır. Bu alt temalar;

- Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorluklar
- Odak RAM 1'e özgü karşılaşılan zorluklardır.

4.1.7.1. Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorluklar

Bu alt tema içerisinde dört kategori ele alınmıştır. Bunlar:

- RAM'ın MEB teşkilat sistemindeki konumu ve yapısından kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri
- RAM personelinin karşılaştığı zorluklar ve çözüm önerileri
- İşitme kayıplı çocuk ve ailesinin eğitime başlama ve devam etme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sunulan çözüm önerileri
- Erken çocukluk dönemindekilere ilişkin bahsedilen sorunlar

4.1.7.1.1. RAM'ın MEB teşkilat sistemindeki konumu ve yapısından kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri

Bu başlık altında ortaya çıkan sorunlar;

- RAM'da çalışma saatlerine denk gelen ek ders ücretinin düşük olması,
- RAM'ın öğrenciyi yerleştirme ve takip etme sürecinde yaşadığı zorluklar,
- RAM'ın kuruluş amacı ve yıllar içerisinde değişen konumu ve
- Pandemiden kaynaklanan sorunlardır.

RAM'da çalışma saatlerine denk gelen ek ders ücretinin düşük olması

Özel eğitim öğretmenleri RAM'da tam gün çalışmalarına karşın, RAM'da çalışmayan öğretmenlere göre daha az ek ders almaktadırlar (Görüşme, BY, str:100; FB, str:108). Bu durumun RAM'da çalışma motivasyonunu düşürdüğünü "8'de giriyorum. 5'te çıkıyorum. Aynı ek dersi alıyorum hatta birçoğundan daha düşük ek ders alıyorum. Maaş karşılığım daha yüksek. Maaş karşılığım daha yüksekse benim gideyim okulda çalışayım, okulda beş saat çalışayım." (Görüşme, BY, str:100) ifadeleriyle açıklamıştır. Bu çalışma saatleriyle ve ücretle RAM'da çalışan öğretmenlerin kendilerini öğretmenden daha ziyade memur gibi hissettirdiğini şu ifadelerle dile getirmiştir: "RAM'da çalışan

özel eğitim öğretmeninin ek dersinin düşük olması ve 8-5 çalışıyor olması. Mesai saati. Çünkü bu öğretmen olarak değil de kendini memur olarak görmeye başlıyor bir müddet sonra.” (Görüşme, FB, str: 108).

RAM’ın öğrenciyi yerleştirme ve takip etme sürecinde yaşadığı zorluklar

Bu başlık altında bahsedilen sorunların bir kısmı Odak RAM 1’e özgü sorunlarla örtüşürken, bir kısmı Türkiye genelinde tüm RAM’larda karşılaşılan sorundur. Odak RAM 1’in hizmet sunduğu bölgedeki sorumluluk alanının ve öğrenci sayısının fazla olması, Odak RAM 1’e özgü bir sorunken, öğrencilerin güncel durumunun takip edilememesi Türkiye geneli bir sorundur. Güncel öğrenci bilgilerine erişimi kolaylaştıran veri sisteminin olmaması, öğrenci takibini hatta yerleştirmesini zorlaştıran bir durumdur (Görüşme, GB, str:149; EM, str:56). Personelin istediği kolaylaştırıcı veri sistemi özellikle destek eğitim alan küçük yaş çocuk grubu öğrencilerin eğitime devam ettikleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden RAM sistemine veri akışı sağlayabilen bir sistemdir. Bu sistemin olmayışı öğrenci takibini mümkün kılmamaktadır. Sistem eksikliğinden yerleştirme sürecinde karşılaştıkları zorluğu ve yeni veri sistemin gerekliliğini özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi şu ifadelerle anlatmıştır (Görüşme, GB, str: 149):

“Burada okullar ve RAM arasındaki koordinasyonda önemli. Bunun teknolojik bir alt yapısının olması gerekiyor. Diyelim ben çocuğu yazdım, diyelim ... anaokulu, burda olduğundan dolayı. Ben buraya sormadan, sisteme bu çocuğu ... anaokulu diye girdiğimde orada anaokulda yer olup olmadığını bana göstermesi gerekiyor. Çünkü ona göre yönlendirme yapayım. Sistemde bunu öncesinde görmem gerekiyor.”

Diğer bir durum, RAM’da belirli yetersizlik türüne özgü istatistik bilgilere, öğrencilerin geçmiş bilgilerine erişilememesidir. Kurumlar, belirli istatistiksel bilgilere erişmek, işlem yapmak veya düzenlemek istiyorsa, kendileri ayrıca bir dosyalama işlem yapmak zorunda kalmaktadır ki bu dosyalama işleminin de yasal olmadığı belirtilmiştir. Kurum müdürü MEBBİS’te bu bilgilerin olduğunu ancak RAM’larla bu bilginin paylaşılmadığını şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, EM, str:56):

“Aslında (dosya) tutmamız yasak, tutmamamız gerekiyor. Ama işte pratikleşmek açısından tutmak gerekiyor. Normalde bizim sistemimiz var MEBBİS. Bu verileri bize MEBBİS kısmen veriyor. MEBBİS bu verileri istese bize, biz çocuğu hangi tarihte incelemişiz, hangi tarihte hangi kararı almışız, hangi tarihte ne yapıldığını verebilecek sistemimiz var ama sistem bize bunu vermiyor. Biz sorgulamak istediğimiz çocuğun T.C.’sini girdiğimizde

ayrıntılı bilgiyi öyle görüyoruz. Onun dışında bize sadece sayısal bilgi veriyor, kaç inceleme yaptık. Şu tarihler arasında kaç inceleme yaptık, hangi tanıları aldık gibi sayısal istatistik veriyor. Şunu ver dediğimizde vermiyor. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların listesini ver dediğimizde vermiyor. Bu da aslında özel hayatın gizliliği ilkesini korumak verilerin korunması açısından yapılıyor ama bu bizi biraz şey yapıyor, elimizi yavaş... daraltıyor açıkçası.”

MEBBİS'ten öğrenci bilgilerine erişilememesi, öğrencinin gelişim takibini, izlemesini de zorlaştırmaktadır. Özellikle 0-36 aylık çocuklar için resmi tedbir kararı alınmadığından dolayı, ailelerin çocuklarını özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitime başlatıp başlatmadığı hakkında RAM'ın herhangi bir bilgisi olmamaktadır (Araştırmacı günlüğü, str:151;510). “Hani böyle sistemden takip edemiyoruz. Keşke her şeyi sistemden takip edebilsek. Biz yönlendiriyoruz çocuk gitti mi, eğitime başladı mı? Bir dönüt var mı? Kendimizde özel ilgilenmediğimiz müddetçe bunlardan haberdar olamıyoruz.” (Görüşme, EM, str:108) ifadelerle bu sorun personel tarafından da dile getirilmiştir.

RAM'ın kuruluş amacı ve yıllar içerisinde değişen konumu

RAM'ın günümüzdeki konumu Odak RAM 1 personeli tarafından farklı açılardan ele alınarak anlatılmıştır. RAM'ın, her ne kadar farklı paydaşlarla etkileşimde olsa da MEB'e bağlı herhangi bir kurum gibi işlemediği “RAM'ların yeri belli zaten. MEB'e bağlı, üniversite ile iş birliği içerisinde...” (Görüşme, İH, str:65) fakat yine de özel gereksinimli çocuklara sunduğu hizmet bakımından örgün eğitim veren okullardan farklılaştığı “RAM aslında milli eğitimde okul olmadığından dolayı, özel gereksinimli çocuklarla ilgili sorulacak, başvurulacak ilk yer aslında rehberlik araştırma merkezi.” (Görüşme, GB, str:168) ifadeleriyle özel eğitim öğretmenleri tarafından açıklanmıştır. Nitekim, özel eğitim bölüm başkanı da bu konuda benzer görüşler sunmuştur: “Biz aslında okul değiliz, kurumuz. Özel eğitim konusunda yetkin olması gereken kurumuz.” (Görüşme, GB, str:107), “Burası özel eğitim konusunda en yetkin olması gereken kurum aslında il bazın düşünürsek, RAM'lar. Eğer üniversitede özel eğitim bölümü varsa tamam en yetkin özel eğitim bölümüdür. Sonra RAM'dır.” (Görüşme, OA, str:145-147).

Bu görüşlerle birlikte, zamanla özel gereksinimli çocukların eğitiminde yasaların güncel alanyazına göre şekillenerek geliştirilmesi, özel gereksinimli çocuk ve ailelerine sunulan hizmetlerin çeşitlenmesi RAM'da sunulan hizmetleri de farklılaştırdığı bulgusu

edinilmiştir. Verilerin toplandığı dönemde, RAM'ların kuruluş amacıyla günümüzde genellikle hizmet sunduğu alanın farklılaşması, RAM'ın konumunun karmaşıklaşmasına yol açtığına da değinilmiştir (Görüşme, FB, str:151; UG, str:18). 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, str:18) ifadesiyle RAM'ın özel eğitim bölümünün son yirmi yılda daha aktif çalıştığını (Araştırma günlüğü, str:272; Görüşme, FB, str:141; OA, str:174; UG, str:18), 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, str:151) ifadesiyle özel eğitim bölümünün çok daha yoğun çalıştığını hatta özel eğitim öğretmenleri tarafından özel gereksinimli çocukların eğitim sürecini başlatan bir rolü olduğu "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, str:36) ifade edilmiştir. Buna karşın, RAM'ın süreçteki rolünün indirgenmediği bir psikolojik danışman "Sürecin içerisinde RAM'ları şuna sokmaya çalışıyorlar. Rehabilitasyon merkezleriyle alakalı hani rapor veren kurummuş tarzında bir pozisyona sokmaya çalışıyorlar." (Görüşme, UG, str:70) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Görüldüğü üzere, RAM, özel eğitim öğretmenleri tarafından üniversite ile iş birliğinde olması gereken, genellikle özel eğitim alanına katkı sunan MEB'e bağlı bir kurum olarak tasvir edilmiştir.

Pandemiden kaynaklanan sorunlar

Personel, pandemi nedeniyle kendi kurumları içerisinde hazırladıkları birçok proje ve uygulamayı hayata geçiremediklerini ya da yarıda bıraktıklarını belirtmiştir. Örneğin; rehabilitasyon danışmanlığı projesi, öğrenme güçlüğü zirvesi, Bilim Sanat Eğitimi Merkezi öğretmen eğitimi (Görüşme, EA, str: 15, 19; EM, str:116-118; OA, str:8).

Bir özel eğitim öğretmeni, ailelerin pandemi döneminde daha uzak mesafede bulunan köylere taşındığını, eğitsel tanı ve değerlendirme için şehir merkezinde olan RAM'a gelmekte zorlandıklarını eklemiştir. Yerleştirmesi yapılan ve örgün eğitime

devam eden özel eğitim öğrencilerinin ÇÖZGER olduğu halde, henüz RAM'a başvuramalarını öğrencilerin eğitim hayatları için tehlike olarak yorumlamıştır. “Bir kısmı da raporu olduğu halde gitmiyorlar duyuyorum virüs nedeniyle zor bir dönem. “Telafisi ne kadar sürede mümkün olur bilmiyorum. Bunun da önlemi alınması gerekir RAM'lara ve okullara düşen. RAM'ın öncülüğünde belki ortak bir görev düştü.” (Görüşme, ÖA, str:118).

Bu konu, Odak RAM 1'in özel eğitim tanı ve değerlendirme kurulunda da tartışılmıştır. Özel eğitim öğretmeni (FB) “Pandemiden sonra bayağı bir öğrenci gelecek bize... Çünkü birinci sınıf çocukları ders göremedi ki... hani uzaktan. Birinci sınıf çocukları ders göremedi ki. Bir şey alamadı ki. (Beşinci gözlem, str: 467-469) ifadeleriyle özellikle 2021-2022 yılında ikinci sınıfa geçen çocukların okuldan RAM'a değerlendirme için daha çok gönderileceğini, özellikle evde ihmal edilen, yeterince ilgilenilmeyen ya da ailesiyle nitelikli vakit geçiremeyen çocukların acil uzaktan eğitimden de yeterince faydalanamaması durumunda özel öğrenme güçlüğü tanısında artış olacağı yönünde görüş belirtmiştir (Beşinci gözlem, str:478-490).

Pandeminin etkilediği diğer bir durum evde eğitim için öğretmenlerin görev almamasıdır. Süreğen hastalığı olup evde eğitim alan özel eğitim öğrencileri bu dönemde eğitimden tamamen mahrum kalmışlardır (Beşinci gözlem, str:592-596). “Evde eğitim öğrencisi evde eğitim alamayanlar mevcut bu da olacaktır son bir yıldır bu konuda insanlar da eve gitmek istemiyor... Kimsenin evine virüsten dolayı gitmek istemiyor böyle bir çekinme oluştu.” (Görüşme, ÖA, str: 84-86) cümleleriyle evde eğitimin aksama gerekçeleri açıklanmıştır.

4.1.7.1.2. RAM personelinin karşılaştığı zorluklar ve çözüm önerileri

Bu başlık altında ortaya çıkan sorunlar;

- PDR lisans programının yetersiz olması,
- RAM'larda WISC-IV'ün uygulanamaması,
- Özel eğitim alanı içerisindeki politikaların uygulamaya henüz yansımaması ve
- Personel profilinden dolayı karşılaşılan zorluklardır.

PDR lisans programının yetersiz olması

Bir psikolojik danışman, Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) onayladığı psikolojik danışma ve rehberlik bölümü lisans ve yüksek lisans programlarının

RAM'larda görev almaya başlayacak olan psikolojik danışman adayları için yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Üniversitelerin lisans bölümünde kendi dönemine göre daha az çeşitli bilgi ile mezun olduğunu ifade eden personel, bu durumun tanılama ve değerlendirmeyi de olumsuz etkileyebildiğini şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, UG, str:98):

Şu anda PDR'nin lisans programında da sıkıntı var. YÖK tarafından oluşturulmuş lisans programında da sıkıntı var. ... Yüksek lisansın kalitesinde ciddi anlamıyla sıkıntı var. Bizim lisansta sağlam bir eğitim alan, hocaları tam olan, sağlam bir şekilde alt yapıyla eğitim almış kişiler genellikle alanda da sıkıntı yaşamıyor. Biz, 2004-2005 yılı, 2001 yılı 2009 yılı mezunları sürekli bir aradayız. ... Size şunu söyleyim biz konuşma bozukluğu ile alakalı ders alıyorduk. Müfredatımız da vardı. Hocamız vardı, iki dönem biz bu dersi aldık. Gerçek anlamıyla biz üniversite döneminde Seyhun Topbaş, İlknur Maviş, bunların isimlerini duyduk ve kitaplarını okuduk. O hocalarla beraber yaptıkları çalışmanın ne olduğunu anlamaya çalıştık. Bunun dışında akademisyenlerimizin, birçok akademisyenimizin kitabını okuma şansımız oldu ama şu anda bakıyoruz. ... Şimdi şöyle bir durum var. Alt yapı sağlam olmadığı andan itibaren şey çok sağlıklı değil. Tanılama süreci, psikolojik danışma süreci bunların her biri sıkıntılı.

RAM'larda WISC-IV'ün uygulanamaması

Türkiye'de 2014-2015 yılından itibaren WISC-IV zekâ testinin kullanılmaya başlandığını ancak henüz RAM'larda çalışan personele uygulama yetkisinin ve eğitiminin verilmediğini belirtmişlerdir (Görüşme, İH, str:21). Rehberlik ve psikolojik danışma mezunlarının da bu testi uygulama yetkisinin olmadığını "Türkiye'de 2014-2015 yılında WISC-IV testi kullanılıyor. O anlamda bakanlıkta ben tahmin ediyorum ilerleyen zamanlarda WISC-IV'ü de herhalde bakanlık patentini alıp öğretmenlerine uygulayıcı olarak yetiştirebilirse daha iyi olur." (Görüşme, İH, str: 21) ifadeleriyle dile getirmiştir. RAM'larda psikolog istihdamı olmadığı için halihazırda özel eğitim öğretmenlerinin ve psikolojik danışmanların daha güncel olan söz konusu testi uygulamaması sorun olarak dile getirilmiştir.

Özel eğitim alanı içerisindeki politikaların uygulamaya henüz yansımaması

Özel eğitim bölüm başkanı, özel eğitimle ilgili yasal dayanaklar olduğu halde, il genelinde yetkili kişilerin, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin özel eğitim okullarından ve uygulamalarından istenilen düzeyde haberdar olmadıklarını belirtmiştir. Odak RAM

1'den önce çalıştığı farklı bir ildeki yetkililerin alana bakış açılarını şu ifadelerle eleştirmiştir (Görüşme, FB, str:42):

“Örneğin İstanbul’da kendim dahil, müdür olarak görevlendirildiğim zaman özel eğitim uygulama okuluna. Buraya görevlendirildiğim zaman bu okulun nerde olduğunu bilmiyordum. Oysaki beş yıldır orada bulunuyordum Arnavutköy’deydim. Ama böyle bir okuldan haberim bile yoktu benim. Hani bilmiyordum. Varlığından haberim yoktu. Atandıktan sonra müdürler toplantısında da bunu fark ettim. Bana gönderdiler, nerenin müdürü olduğumu sorduklarında söylediğim zaman, aaa öyle bir okul mu varmış diyorlardı. Bir ilçenin müdürleri böyle bir okulun farkında değildi. Bu çok üzücü bir durum. Çünkü bu çocukları farkında olmadığımızı gösteriyor.”

Buna ek olarak, özel eğitim uygulama okullarında, idari görevlilerin özel eğitim öğrencilerinden öncelikle ve özellikle akademik başarı beklentisinin olmasının yanlışlığına da vurgu yapılmıştır (Görüşme, FB, str:136):

“Neden bu okullarla ilgili sadece bir yerin akademik başarısına bakılıyor? Neden başka başarıları da bakılmıyor? Yani bu çocuklar örneğin neden bir spor yarışmasına katılmıyor ya da neden bir takım kurulmaya çalışılmıyor? Neden bu çocuklar daha sık ziyaret edilmiyor? İki yıl kaldım. Tam iki yıl görev yaptım yönetici olarak. Sadece bir kere ilçe MEB müdürünü okulda gördüm. Sadece bir kere geldi. Tek özel eğitim uygulama okulu. Gelme nedeni de bir projede şey seçilmiştik. Dereceye girmiştik yaptığımız bir projede. O belgeyi vermeye geldi ve yukarı dahi çıkmadı.”

Bunlara ek olarak, okul ve sınıf içinde özel eğitimin temel ilkeleri olan, Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) oluşturma, uygulama, tipik gelişen akranları ile etkileşimde bulunacak fırsat yaratma ilkelerinin uygulanmadığını şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, OA, str: 91):

“BEP nasıl hazırlanır? Yıllardır ben bunu vermekten bıktım ama *hâlâ* tam anlamıyla yapılmıyor. Tam anlamıyla yapılırsa uygulansa her şey çok iyi. Yani kaynaştırma nasıl yapılca o bile anlatılıyor, işte veya yarı zamanlı kaynaştırma yapılca o bile anlatılıyor. *Hâlâ* ama işte özel eğitim sınıfı öğrencileriyle normal gelişim gösteren çocukların ayrı ayrı tenefüse çıktığını görüyoruz. Şunu da duydum mesela. O çocuklarla bu çocuklara bir şey yaparsa ben bunu nasıl hesabımı vericem? Yani ben de diyorum ki, diğer normal çocuklarda birbirine bir şey yapabilir. Yani aynı durum. Hayır, diyor aynı tenefüse çıkaramam.”

Görüşmenin sonuna doğru, bu konu ile ilgili durum personel tarafından şu cümlelerle özetlenmiştir. “Her ne kadar ülkemizde 2000’lerden sonra özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerde ciddi atılımlar olsa da uygulamaya yansımaları *hâlâ* tam olarak gerçekleşmiş değil.” (Görüşme, FB, str:152).

Personel profilinden dolayı karşılaşılan zorluklar

Personel, RAM’da çalışan psikolojik danışmanların ve özel eğitim öğretmenlerinin MEB’e bağlı herhangi bir okul düzeyinde çalışan personelden daha fazla alan bilgisi ve mesleki deneyimin olması gerektiğini belirtmiştir. Halihazırda genel olarak yetkinliklerinin istenilen düzeyden daha az olmasını sorun olarak nitelendirmiştir (Görüşme, EA, str:38; OA, str:143). RAM personelinin yetkin olması gerekliliğini “Burası özel eğitim konusunda en yetkin olması gereken kurum aslında il bazın düşünürsek. ... RAM’lar. Eğer üniversitede özel eğitim bölümü varsa tamam en yetkin özel eğitim bölümüdür. Sonra RAM’dır.” (Görüşme, OA, str: 145-147) ifadeleriyle açıklamıştır. Bu anlamda RAM’da çalışan psikolojik danışmanların niteliğinin artırılması için “Biz müşavirlik yapmak zorundayız... O yüzden bizim içinde bulunduğumuz koşulların eğitim seviyesi anlamında artırılması, belki herkesin yüksek lisans yapması, belki herkesin konularını araştırma geliştirme gibi ya da bilimsel araştırma konularına varana kadar birçok alanda yetkin olmamız gerekebilir.” önerisinde bulunmuştur (Görüşme, EA, str:38).

Özel eğitim öğretmenleri iki tür problemden bahsetmiştir. İlki, işitme, görme ya da zihin engeller öğretmenlerinin unvanının özel eğitim öğretmeni olarak birleştirilmesinden kaynaklanan sorundur (Görüşme BY, str:38; OA, str:143). Bu sorunu bir öğretmen “Şimdi hepimizi birleştirdiler biliyorsunuz. Özel eğitim öğretmeni. İşitme, görme, zihinsel. ... Senin elindeki öğretmen atıyorum işitmeden mezun ama senin görmeden öğretmene ihtiyacın var. Onu oraya görevlendiriyorsun. Bir sürü karmaşaya yol açıyor.” (Görüşme, BY, str:38) ifadeleriyle dile getirmiştir.

İkinci sorun, özel eğitim öğretmenlerinin tüm yetersizliği olan çocukların eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadan bu çocuklara ve ailesine hizmet verme sorumluluklarının olmasıdır (Görüşme, BY, str: 40; OA, str:144). “Mesela benim işitme ile alakalı hiçbir hizmet içim yok. Ama mesela görmede kendime bir ihtiyaç hissetmişim. En son alanlardan birleştikten sonra, özel eğitim olduktan sonra. Görme ile alakalı bir hizmet içi eğitime gittim kendime farkındalık olsun diye. ... işitmede de gitmek isterdim.” (Görüşme, OA, str: 143) ifadesiyle özel eğitim öğretmeni dile getirmiştir.

Bunlarla birlikte kurum müdürü, önemli ölçüde proje ürettiklerini ancak bu projeleri bilimsel araştırmaya dökemediklerini bunun da personel niteliği ile ilgili olduğunu belirtmiştir. “Boylamsal bir çalışma olur. Sonuçlarını izleyebiliriz. Yani belli

bağımsız değişkenlerle, bağımlı değişkenlerle ortaya çıkarabiliriz. Yani şu ortaya çıkıyor. RAM, aslında insan kaynağımız donanımlı ve yeterli olursa önünde hiçbir şey yok yani. Çok şey yapılmış. Çok veri ortaya koyabilir...” (Görüşme, EM, str:118). Kurum içerisinde her ne kadar yüksek lisans yapan personel olsa da bu personelin bilgilerini bilimsel araştırmalara yansıtmak da kimi zaman yeterli olmadığını belirtmiştir. Bunun gerekçesini “Kısmen dediğim işte sekiz yıl önce yüksek lisans yapmış. Zaman geçmiş. Nasıl? Unutuluyor...” (Görüşme, EM, str:89) ve “Değerlendiremiyoruz. Var yüksek lisanslı arkadaşlarımız var. Yönetim alanında yapanlar var, PDR alanında yapmış. Çok yok tatbikî üç kişi var.” (Görüşme, EM, str:91) ifadeleriyle açıklamıştır. Bir psikolojik danışman ise yüksek lisans yapmakla ilgili farklı bir görüş dile getirmiştir. “Ancak şöyle de bir durum var hani şu anda yüksek öğretim kurumları da emin olun ki ben yüksek lisans yapmayacağım. Beni RAM’den gönderseler de yapmayacağım. Çünkü şöyle de bir durum var şu anda verilen yüksek lisans programları işin aslı çok sağlıklı bir şekilde yürümüyor.” (Görüşme, UG, str:96).

Kurum müdürü, bunlara ek olarak, her ne kadar gönüllü olarak aktif çalışan personel olsa da bazı personelin mesleki olarak tükenmişlik yaşadığı ve kurumdaki çalışmalara aktif olarak katılmak istemediğini de dile getirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, str:275-277).

RAM’da çalışan özel eğitim öğretmeni ile psikolojik danışman farklı miktarda ek ders almaktadır. Bu durumun aynı kurumda çalışan kişiler arasında karmaşaya yol açtığı “İki öğretmene iki farklı ek ders verilmesi büyük adaletsizlik olduğunu düşünüyorum. ... Örneğin rehber öğretmen 18 saat alırken özel eğitim öğretmeni 15 saat alıyor. Bu tamamen saçma bir durum. Çünkü aynı işi yapıyor. Aynı saatlerde okulda fakat sırf okullara göre yapılmış yönetmelikten dolayı farklı ek ders alıyorlar.” (Görüşme, FB, str:110) ve çalışma düzenini bozduğunu “Böyle bir ayrımcılık var. Özel eğitim öğretmenleri rehber öğretmenlerden aylık daha az ek ders alıyor. Bunun birlikte çalışma düzenini bozduğunu düşünüyorum. Aynı saatte çalışıyoruz burada aynı hizmetleri veriyoruz. Böyle bir dezavantajlı durum var.” (Görüşme, ÖA, str:114) ifadeleriyle belirtmiştir.

4.1.7.1.3. İşitme kayıplı çocuk ve ailesinin eğitime başlama ve devam etme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sunulan çözüm önerileri

Bu başlık altında ortaya çıkan sorunlar;

- Eğitsel tanı ve değerlendirmede karşılaşılan sorunlar,
- Yerleştirme ve çocuğun gelişim takibinde karşılaşılan sorunlar,
- İzleme hizmetinde karşılaşılan sorunlar,
- İşitme kayıplı çocukların RAM’la daha az temasta bulunması,
- Ailelerin RAM’a başvurmada isteksiz olması,
- Aileye psikolojik destek sunarken karşılaşılan zorluklar ve
- ÖERM ile ilgili belirtilen sorunlardır.

Eğitsel tanı ve değerlendirmede karşılaşılan sorunlar

ÇÖZGER’in anlaşılamaması

ÇÖZGER raporu öncesinde verilen engelli sağlık kurulu raporu ile ÇÖZGER arasında anlamlı bir farklılık olduğu düşünülmektedir. Sağlık kurulu raporunda belirtilen “hafif zihinsel yetersizlik” tanısı ile ÇÖZGER’de belirtilen “hafif özel koşul gereksinimi vardır” tanımlamasının özel eğitim öğretmenleri tarafından aynı anlama geldiği dile getirilmiştir. Bu değişikliğin çocuğun eğitsel değerlendirmesinde nasıl farklılaştığını anlamadıklarını bir öğretmen “Aralarında çok ciddi bir şey yok. Bununla ilgili de biz şey de almadık açıkçası. Belki orada kastedilen şeyler farklıdır. Belki şuna işaret ediyordur. Özel koşul gereksinimi daha fazla daha yoğun özel eğitim desteği ihtiyacı vardır bir yaklaşım içerisinde olunabilir. Ama ben oradan aldığım o anlam ile eski rapor arasında anlam arasında çok ciddi bir fark göremiyorum yani. Değişen çok fazla bir şey olmadı bana göre.” ifadeleriyle açıklamıştır (Görüşme, GB, str:71).

Eğitsel ve tıbbi tanılama içeriğinin tam olarak anlaşılmması

Özellikle erken çocukluk döneminde sadece destek eğitim alabilen çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmesinde personel tıbbi tanıya göre eğitsel tanı oluşturmaktadır (Görüşme, OA, str:35). “Doktorun tanısı kesin. RAM sistemi de doktor tanısı üzerinden gidiyor. Hani rehabilitasyon boyutunu söylüyorum daha çok.” Eğitsel ve tıbbi tanı arasındaki sorun, genellikle örgün eğitime başlayan çocukların değerlendirmesi esnasında

oluşmaktadır. Personel bu sorunun bir kısmının RAM’da çalışanlardan kaynaklandığını ve sorunun sebebini şu şekilde açıklamıştır (Görüşme, GB, str:59-61):

Öğretmen: Şimdi hastane ile tıbbi tanılamadan kastedilen şeyin, burada yapılan zekâ testi olduğunu düşünen bir grup olabiliyor.

Araştırmacı: aileler arasında mı?

Öğretmen: yok, personel arasında. Meslektaşlar arasında. Burada tıbbi tanılama ile eğitsel tanılama arasında farkın ne olduğu, eğitsel tanılamamın ne olduğunun dile getirilmesi, bunun yönetmelikte de yazılması açık bir şekilde yazması gerekiyor. Bu çok büyük ciddi bir sıkıntı.

RAM’da çalışan kimi personelin tanılar arasındaki bu ayrımı yapamaması, çocukların eğitim hayatını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu olumsuz etkiyi özel eğitim öğretmeni şu ifadelerle dile getirmiştir (Görüşme, GB, str:96):

Personel eğitsel tanılama ile tıbbi tanılamamın farkını bilemediğinden dolayı işte mesela bir zekâ testi tıbbi tanılamadır. Ama şimdi bazı personel bunu burda yaptığında bunu eğitsel tanılama olarak düşünüyor. Yani mekân değiştirdiğinde tanılamamın değiştiğini düşünüyor. Hani bu kadar basit düzeyde bu iki şeyi ayırtılamayan türde bir yaklaşım söz konusu. ... O ayırım yapılmadığında gerçekten özel gereksinimli ihtiyacı olan birtakım çocuklar, sadece zekâ testi sonucunda normal kabul edildiğinden dolayı bundan faydalanamıyor. Bu anlamda bazı öğrencileri kaybedebiliyoruz.

Eğitsel ve tıbbi tanının farklı olması

Personel, bazı çocukların ÇÖZGER raporundaki destek gereksinimi ile eğitsel tanı ve değerlendirme sonrası RAM’da konulan tanının farklı olabildiğini belirtmiştir (Görüşme, MY, str:27-29; OA, str:35; TG, str:98). Özellikle öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılanma sürecinde her iki tanı arasında farklılığın daha çok ortaya çıktığı belirtilmiştir (Görüşme, MY, str:28; TG, str:98). TG (str:98), bu durumu “Uyuşmazlık genele özel öğrenmelerde oluyor. Bize geliyor çocuk normal çıkıyor. Ama hastanede hafif çıkmış oluyor. Ya biz de hafif olup hastanede normal çıkmış oluyor. Genelde bizde normal çıkıp hastanede hafif çıkmış olabiliyor.” ifadeleriyle anlatmıştır. Tıbbi tanı ile RAM’da yapılan eğitsel değerlendirme sonucunun farklı çıkmasının bir nedenini “Çocuğu, aile götürüyor hastaneye. İşte hastanede psikiyatrist kısa bir zamanı var zaten. Orda bazen test (zekâ testi) yapılamayabilir, bazen de test yapıyorlar. Tabii biz testi de istiyoruz test yapmışlarsa. Test yapmadan, bu daha önceden çok daha fazla oluyordu, bu çocuk zihinsel engelli diyebiliyorlar. Çocuğa kısa bir değerlendirme yapılıyor öncelikle.” (Görüşme, MY, str:29)” ifadeleriyle bir testör açıklamıştır.

Böyle bir uyumsuzluk olduğunda RAM personeli, çocuğu ve ailesini tekrar hastaneye yönlendirmektedir. Bu süreci “Ama hastane raporuyla bizim aramızda, bizim tanımımız arasında bir problem yoksa (varsa), biz bunu hastaneye bildiriyoruz, veliye bildiriyoruz. Veli ona göre işte hastaneye gidiyor. Hastanede eğer doktor da ... bizim tanımımızın hani doğruluğuna uygun verirse ona göre de rapor verip süreci devam ettiriyoruz.” (Görüşme, MY, str:27) ifadeleriyle araştırmacıya aktarmışlardır.

Bunlarla birlikte, personel ÇÖZGER raporlarında kimi zaman doktor ihmalinin de olabildiğini belirtmiştir. ÇÖZGER raporunun arka ya da ikinci sayfasında çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Her ne kadar ilk sayfada çocuğun bilgileri ve tıbbi tanısı yazılmış olsa da bir sonraki sayfada desteğe ihtiyaç duyduğu alanın mutlaka işaretlenmesi gerekmektedir. Böyle bir aksaklık olduğunda, RAM personeli bu şekilde hazırlanan ÇÖZGER raporunu kabul edemediklerini ve aileyi çocuklarına rapor almak için tekrar hastaneye yönlendirdiklerini belirtmiştir. Durumun içeriğini özel eğitim bölüm başkanı “ÇÖZGER raporunun arkasında tüm hastane tanıları mevcut. Eğer doktor hangisinden uygun görürse o hastalığın karşına bir tik işareti atması gerekiyor. Fakat bazen bu tik atılmayabiliyor. Tik atılmadığı zaman sıkıntı çıkabiliyor.” (Görüşme, FB, str:26). Odak RAM 1’de eğitsel tanı ve değerlendirme yapılan bir aile de böyle bir sıkıntı yaşadıklarını “Hastanede yanlış madde işaretlenmiş. Dolayısıyla eğitimle olan arkadaki o şeyin raporun arkasındaki eğitimle ilgili şey işaretlenmemiş. E imza olduğu için. ... yapabilecek bir şey yok dedi. Sağlık Bakanlığı’na, sağlık il müdürlüğüne itiraz etmeniz gerekiyor. Akabinde başka bir hastaneye yönlendirileceksiniz. (Başka bir ilçeye) gittim hocam tekrardan.” (Görüşme, EÇ, str:21) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Okuldan gelen rapor ile RAM’deki eğitsel tanı ve değerlendirme raporu uyumsuzluğu

Okuldan yönlendirme ile RAM’a gönderilen öğrenciler eğitsel tanı ve değerlendirme oturumuna alınmaktadır. Bu oturumlarda çocuğun okuldaki öğretmenin düşünce de dikkate alınmaktadır. Ancak kimi zaman okuldan yönlendirilen çocukların eğitsel değerlendirme raporunda eksikler olduğu “Eğitsel değerlendirme formları gelmiyor bazen. Öğrenci yönlendiriyor, randevusu alınıyor ama düşünceler kısmı, öğrenciyle ilgili bilgileri içeren kısımlar bazen eksik bırakılabiliyor. Bu bizim için bir problem olabiliyor.” (Görüşme, MY, str:23) ve öğrenci performansının RAM’deki

değerlendirmeden farklı olabildiği belirtilmiştir. Bir psikolojik danışman bu durumun çocuğun eğitiminde yarattığı sorunu “öğrenme performansı işte düşük geliyor ama zekâ puanı yüksek geliyor nispeten hani belli öğrencilerde. Bu tip durumda çocuk normal dediğimizde tabii okul ve öğretmen buna karşı çıkabiliyor. Böyle bir şeyle karşılaşabiliyoruz ... bize ne kadar öğrenci doğru yönlendirirse o kadar çok iyi olacak.” (Görüşme, MY, str:27) ifadeleriyle açıklamıştır.

RAM’da sınırlı bir zamanda eğitsel tanı ve değerlendirme yapılması

RAM’da genel olarak belirli bir zaman diliminde genellikle tek oturumda eğitsel tanı ve değerlendirme raporunun hazırlanması hem personeli hem de çocuğu zorlayabilmektedir. Bazen çocukların oturuma hiç katılmak istemedikleri “Çocuk hani performans ya da teste şey yapmak istemiyor. Çocuğun ruh haline bağlı o anki. Onda bazen güçlükler yaşıyor.” (Görüşme, TG, str:38), bazen de çocukların kendi performanslarını tam olarak sergileyemedikleri “Öğrenci buraya kısıtlı zamanda geldiği için hakikatte bazen ailenin dediği çıkabiliyor. Biz bunu söylüyoruz zaten. Öğrenci burada kısa süre kalıyor. Bizim performans zamanında doğru dönüt veremeyebilir. Doğru performans vermeyebilir. Bizim aldığımız performans daha düşük çıkabilir.” (Görüşme, KB, str:47) ifadeleriyle açıklanmıştır.

Eğitsel tanı ve değerlendirme süresinde aileden kaynaklandığı belirtilen sorunlar

Odak RAM 1’e başvuran çocuk aileleri, eğitsel tanı ve değerlendirme ve sonrasında personel tarafından kuruma davet edilmektedir. Ancak özel eğitim öğretmeni ailelerin sürece yeterince katılmadıklarını, RAM’ı her şeyi yapan tek yetkili kurum gördüklerini belirtmiştir. “Şimdi RAM’ı aslında tamamen her şeye karar verici bir yermiş gibi görüyorlar. Hani kendileri işin dışındaymış gibi. RAM ne derse o. İşte RAM ne yaparsa o gibi gözüküyor. İşte bazen bu konularda sıkıntı yaşıyoruz. ... aile buna katılmak istemiyor.” (Görüşme, OA, str:25).

Bununla birlikte, kimi ailelerin eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda çocuğun tanısını gizlemek için çaba sarf ettiği de belirtilmiştir. Bu durum, çocuğun kendisine en uygun eğitimi ve/veya desteği almamasına yol açmaktadır. Böyle bir öğrencinin “Okul uyumsuzluğu yaşayan bir öğrenci, işte 9. sınıfta danışma için bana geldi mesela. Sonradan

öğrenciyle görüştüğümde şöyle bir şey yaşadık. Öğrencinin saatleri bilmediğini fark ettim ve bazı davranışlarda da net konuşamadığını, net biçimde yordayamadığını gördüm.” ifadeleriyle kurumda fark edildiğini (Görüşme, MY, str:16) ve sonrasında “İlk görüşmede aile gizlemiş, 8. sınıfa kadar gizlemiş. 9. sınıftayken farklı bir ortama girdiği için ve arkadaşları sekize kadar yardım etmişler. ... Aileye bilgi verdik. Destek eğitim alması gerekiyor. Kendine yeten birey olması için bazı şeyler yapması gerekiyor. Özel eğitim destek eğitim raporlarını oluşturduk. Sonrasında okulunda kaynaştırma öğrencisi olarak devam etti ek destek eğitimler de aldı.” (Görüşme, MY, str:16) işlemleri yapıldığını açıklamıştır.

4.1.7.1.4. Yerleştirme ve çocuğun takibinde karşılaşılan sorunlar

Yerleştirme kararına karşı çıkılması

Odak RAM 1'in özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri önerdikleri okul /sınıf türü veya kademesine çeşitli paydaşların itiraz ettiğini belirtmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, str:419,642; Görüşme, GB, str:147; OA, str:27; TG, str:82; UG, str:88). Kimi zaman yerleştirme kararının değiştirilmesini isteyen paydaşlar, okul yönetimi ve sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin özellikle anaokulu kademesinde yerleştirme kararına itirazını “Mesela burda RAM'dan öğrenci yönlendirildiğinde okulun, benim yerim yok tarzı bir yaklaşımda olmaması gerekiyor. Özellikle bu anaokullarında da söz konusu oluyor. Yani, yönlendirdiğinizde işte benim yerim uygun değil, benim yerim dar, sizin çocuğunuzun yeri burası değil; RAM'a gidin tekrar görüşün tarzı. Öğretmenlerin bunu cesaretle dile getirmemesi gerekiyor. Öğretmenlerin böyle bir hakkı yok.” ifadesiyle bir özel eğitim öğretmeni somutlaştırılmıştır (Görüşme, GB, str:147).

Özel eğitim değerlendirme kurulunda bulunan RAM personeli, okullarda yetersizliği bulunan çocukların yerleştirilmesinde dirençle karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir (Görüşme, OA, str:43; UG, str:120). “Genelde şimdi okulların tutumları oluyor. Bazı okullar, işte nasıl söyylim çok başarıyı öne alan okullar oluyor. Kaynaştırma öğrencisi istemiyor okulunda. Okulunda özel eğitim sınıfı istemiyor. Sadece başarı odaklı çalışmak, başarılı öğrencilerle çalışmak istiyor. Bunlar bizim için sıkıntı oluyor.” (Görüşme, OA, st r:43) ifadeleriyle bir psikolojik danışman bu sorunu açıklamıştır.

Yerleştirme kararına karşı çıkan, sürecin diğeri paydaşı, ailelerdir. Personel, çocuğun etiketlenme endişesi yaşayan ailelerin yerleştirilen okul/sınıf türüne itiraz edebildiğini belirtmiştir (Görüşme, EM, str:118; OA, str:31). Ailelerin şiddetle karşı çıkmasını bir personel kendi uzman görüşlerinin de sorgulanması açısından rahatsız edici olduğunu şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, OA, str:27):

Akranlarının hani bir tık gerisinde değil. Çok fazla gerisinde olduğunu görüyoruz ama veliyi mesela özel eğitim sınıfına ikna etmek için çabalıyoruz. Bizim uzmanlığımız aslında sorgulanıyor. Ya veli diyor ki hayır kesinlikle özel eğitim sınıfına gitmeyecek. Kaynaştırma olarak devam edecek. Bakın çocuğunuza işte zarar verir bu durum. İşte çocuğunuzu düşünün falan anlatıyoruz ama hani sen benim çocuğumu benden çok düşünemezsin. Ben daha çok düşünüyorum.

Ailelerin yerleştirme kararına itiraz etme nedenlerini “Yani bizim en çok sıkıntı yaşadığımız nokta işte bu rapor. Çocuğun ömrü boyunca kalacak mı, memur olamayacak mı, askere gidemeyecek mi gibi sıkıntılar çok fazla. Az önce bahsettiğim diğer sıkıntı: okul türüne karar verirkenki sıkıntı. Hayır olmaz ben kesinlikle okula götürmem, çocuğumu yakarım, kendimi de yakarım oraya götürmem diyenleri de gördüm ben.” (Görüşme, OA, str:31) ifadeleriyle özel eğitim öğretmeni dile getirmiştir.

Kimi ailelerin de çocuğunun tanısını uzun süre gizlemesi yerleştirme kararlarını olumsuz açıdan etkilemiştir. Bu süreci özel eğitim öğretmeni “Çocuk yedinci sınıfa geçmiş. Okuma yazmasında sıkıntı var. Bir sürü şeyinde sıkıntı var çocuğun. Aile o zamana kadarki tüm eğitim tedbirlerine karşı çıkmış. Okulun yollayacağı zamanlarda her defasında karşı çıkmış.” (Görüşme, BY, str:20,48) ifadeleriyle araştırmacıya aktarmıştır. Odak RAM 1 müdürü, yerleştirme sürecinde ailelerin çoğunun çocuklarının tansını kabul etmede zorlandıklarını ve buna bağlı olarak yerleştirme kararlarına sıklıkla itiraz ettiklerini şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, EM, 118):

Ama birçok velimizde %80’inin çocuğun engel durumunu kabul etmemiş. Çok karşılaştım, ağır orta otizmlili olan hafif otizmlili diye iddia ediyor. Hep bunu istiyor. Bir level üstünü istiyor. Hafif otizmlili olan benim çocuğum diyor tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi. Akranlarıyla beraber aynı sınıfta olacak diyor. Özel eğitim sınıfında olmaz diyor. Akranları ile aynı sınıfa verdiğimizde öğrenci de benim çocuğum normal diyor. Yani düzelcek diyor. Yani herkes bir level iki level üstünü istiyor. Bu da kabul basamaklarında sorun yaşadıklarını gösteriyor veliler.

Eğitsel tanı kararının çocuğun en üst faydasına göre alınmaması

Özel eğitim öğretmeni, RAM’da yapılan eğitsel tanı ve değerlendirme sonucunda çocuğa eğitsel tanı kararı alırken karşılaştığı zorluktan bahsetmiştir. “Bunu çok yaşadım. Burdayken çok yaşadım. Öğrencinin var yani, belli sıkıntısı var. Bu çocuk okula tam zamanlı kaynaştırma yollayabilmeliyim ama test sonucunda çocuk kötü çıkmıyor.” (Görüşme, BY, str:102) ifadesiyle çocuğun daha yoğun ve sınırlandırılmış bir ortamda eğitim almasının onun için daha faydalı olabileceğini ancak test sonucu esas alındığı için bu yerleştirme önerisini sunamadığını belirtmiştir. Konuyu “Burada test yapmışız. Test 70 çıkmış. Sınır 70 zaten. 69 olan çocuğa ben bu kaynaştırma kararını alabilirken, 70 olan çocuğa ben bu kaynaştırma kararını alamıyorum.” (Görüşme, BY, str: 106) ifadesiyle örneklendirmiştir. Bu sorunun temelini, öğretmenin aile ile değerlendirme esnasında daha sık görüşüp aileyi ikna edecek yetkisinin olmaması oluşturmaktadır. Sorunun çözümü için, özellikle sınırda veya sınıra yakın zekâ bölümü puanı alan öğrencilerde (ör. 65- 69) öğretmene, ailenin onayını aldıktan sonra, yerleştirme kararında esneklik hakkının tanınması olmuştur (Görüşme, BY, str:112).

RAM’ın önerdiği eğitim planının okullarda uygulanmaması

RAM, eğitsel tanı ve değerlendirme sonrası çocuğun eğitim göreceği kuruma iletilen özel eğitim ve değerlendirme kurul raporu hazırlamaktadır. Bu raporda çocuğun ihtiyaçları ve gelişimine uygun oluşturulan eğitim amaçları da yer almaktadır (Beşinci gözlem, str:656-669). Bir psikolojik danışman, bu eğitim amaçlarının çocuğun eğitim gördüğü kurumlarda dikkate alınmamasını görüşme esnasında sıklıkla dile getirmiştir (Görüşme, UG, str:58, 72,118,128,134). Çocuğa farklı kurumlarda farklı eğitim amaçları ile yaklaşıldığını “RAM’ın belirlediği hedefleri uygulamasalar çocuğa yararlı olacak. Okul ayrı hedef uygulamanın derdine düşüyor, rehabilitasyon ayrı hedef uygulamasının derdine düşüyor, okul müdürünün ayrı düşünceleri var, öğretmenin ayrı düşünceleri var” (Görüşme, UG, str:72), bazı öğretmenlerin sınıf içerisinde bireyselleştirilmiş eğitim planını uygulamadığı “Bireyselleştirilmiş eğitim planını uygulamıyor, öğretmenin yaptığı hata.” (Görüşme, UG, str:58) ve bazı ailelerin birçok farklı kişi ve kurumdan çocuğuna farklı eğitimler almak istediğini “Velinin bir arayış içerisinde olması, bu da ekstra bir şey. Hani sürekli bir tedavi uygulatmak istiyor. Birilerine tedavi uygulansın, okulunda uygulansın, özelde uygulansın, şurada uygulansın. Bu aşamada çocuğa da zararlı.”

(Görüşme, UG, str:58) ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu durumun çocuklar üzerindeki olası olumsuz etkisini ise aşağıdaki gibi açıklamıştır (Görüşme, UG, str:134):

Çocuğa bir sene program uygulanmış gelişim yok. Biz bu sefer başlıyoruz aramaya. Rehabilitasyondaki hocasını arıyoruz. Bu çocuk neden gelişim sağlamıyor? Okuldaki öğretmenini arıyoruz, bu neden sağlamadı? Velisiyle konuşuyoruz bu neden sağlamadı? Eğer ki verdiğimiz programda bir sıkıntı varsa bir alt hedef koyuyoruz. Eğer ki verdiğimiz programda bir sıkıntı yoksa aynı programın tekrar uygulanmasını istiyoruz. Ama biz hedef koyduğumuzda okul farklı bir hedefe çalışıyor. Rehabilitasyon ayrı hedefe çalışıyor.

4.1.7.1.5. İzleme hizmetinde karşılaşılan sorunlar

Ailelerin ulaşılabilir olmaması

Odak RAM 1 merkezden uzak ve ulaşımı zor coğrafyada eğitim gören çocuklara izleme hizmetini sunmada yetersiz kaldıklarını belirtmiştir (Görüşme, GE, str:22). Bu durumu “Çok şehir merkezinde oturmayıp uzak köylerde oturan öğrencilerimiz var. Bunların uygun okul ortamına yönlendiremiyoruz. İşte bir köy ekibi, eğitim uygulama okulu da yok. Çocuk işte orta zihinsel çıkıyor. Velinin buraya getirme imkânı yok.” ifadeleriyle açıklamıştır.

Bununla birlikte personel bazı ailelerin iletişim numaralarına ulaşamadıklarını, şehir merkezine uzak mesafede ikamet eden aileden ve çocuktan haberdar alamadıklarını da dile getirmiştir. Bu durumda çocukların gelişim takibini yapamadıklarını ve izleme hizmeti sunamadıklarını ifade etmişlerdir (Görüşme, GE, str:22; OA, str:89). Özel eğitim öğretmeni bu sorunu “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. Öyle durumlar da var. O çocuklarda da çok ilerleme olmuyor.” (Görüşme, OA, str: 89) ifadeleriyle anlatmıştır.

Resmi tedbir ile yerleştirilen öğrenciler ile daha az temasta bulunulması

İzleme hizmetlerinde 0-36 ay yaş aralığındaki çocukların özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz eğitim alabilmesi için her sene RAM’a raporlarını yenilemek için başvurmaları gerekmektedir. Buna karşın 36 aydan daha büyük ve resmi tedbir ile bir okula yerleştirilen çocuklar, genellikle sadece kademe geçişlerinde RAM’a başvurumaktadırlar. Personel resmi tedbir ile yerleştirdikleri öğrencilerin çok daha az

gelişimini takip edebildiklerini ve bu durumun nedenlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır (Görüşme, OA, str:73-75).

“Rehabilitasyona gidenler her yıl mecbur geliyor. ... raporlar yenilendiği için. Her yıl görüyorsunuz çocuğu. İlerleme var mı yok mu gözüküyor. Ama işte resmi okul yerleştirmesinde çocuk gidiyor dört yıl sonra geliyor. Biz o arada çocuk ne oldu ne bitti. Okuldan öğretmenden bir talep gelmezse o çocuk sistem içerisinde ilkokulu kaynaştırmada bitiriyor belki ama okuma yazma öğrenmiyor. Ama işte öyle kaynıyor gidiyor açıkçası.”

RAM personeli, Odak RAM 1 olarak sayıca oldukça fazla öğrencinin sorumluluğunu aldıklarının altını çizerek, izleme hizmeti yapabilmeleri için farklı uygulamaların hayata geçirilmesini dile getirmiştir. Önerisini “Atıyorum Odak RAM 1 için 1500 tane kaynaştırma öğrencisi var. Her birini bu şekilde izlemek aslında imkânsız ama okullardan işte 2.sınıfta, 3.sınıfta talep gelse, özellikle 2.sınıf. Bir demiyorum, ikinci sınıfta daha iyi gözlem yapılmış bir şekilde. Ya bu çocuk, yani bayağı geriden geliyor. Götüremiyor denilse, tekrar çağrılır.” ifadeleriyle açıklamıştır (Görüşme, OA, str:77).

Odak RAM 1 müdürü, bu sorunun başka bir boyutuna değinmiştir. Kimi okul idarecilerinin aileye RAM’daki randevularını hatırlatmadığını, bilgi vermediğini ve buna bağlı olarak da ailelerin çocuklarını RAM’a getirmediğini ifade etmiştir. Bu durumu Odak RAM 1 müdürü; “Ancak okulun da burda hatası var. Çocuğunuzu RAM’a gönderiyorum, şu amaçla RAM’a gönderiyorum diye ön bilgilendirme yapmıyor. ... Aynı zamanda okulun e-postasına RAM’da şu tarihte incelemesi var diye düşünüyor. Aslında okul bu süreci veliyi bilgilendirse, takip etse, randevularımız hiç boş geçmicek.” (Görüşme, EM, str:104) ifadesiyle açıklamıştır. Odak RAM 1 müdürü, randevuya gelmeyen ailelerin sadece kademe geçişlerinde resmi tedbir kararı almak için geldiğini ve RAM’a başvuran ailelerin oranlarını “Dediğim gibi okul temelli gelen %20 %30 diğer kaynaklardan gelen ya da velinin kendisi de gelen de var %10’luk bir kesim.” ifadesiyle oldukça az olduğunu belirtmiştir (Görüşme, EM, str:104). Aile, okul idaresi arasında iş birliğinin az olması, yukarıda açıklandığı gibi izleme ve çocuğun gelişiminin takibini sekteye uğrattığı görülmektedir.

İşitme kayıplı çocukların RAM’la daha az temasta bulunması

Özel eğitim öğretmenleri, yetersizlik türlerine göre karşılaştırma yaptıklarında işitme kayıplı çocukların özellikle küçük yaş döneminde sağlık kurumlarıyla daha çok iletişimde olduğunu belirtmişlerdir (Görüşme, KB, str:34, OA, str: 125,129,131).

Özellikle ek engeli olmayan işitme kayıplı çocukların ihtiyaçları, istekleri ve problemleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları da dile getirilmiş, işitme kayıplı çocukların kendileri için “kapalı bir kutu” olduğunu dile getirmiştir (Görüşme, OA, str:129):

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 hani o yüzden RAM’a çok gelmiyor. Normal gelişen de bir çocuksa akademik olarak, zekâ olarak, çok fazla uğramıyorlar RAM’a. Bizim için şu anda kapalı kutu gibiler. Bizim için öyle şu anda, işitme ile alakalı.

Ailelerin RAM’a başvurmada isteksiz olması

RAM personeli, bazı ailelerin bilgi eksikliği, uzaklık veya ekonomik gerekçelerin dışında kendilerinin de RAM’a gelip eğitim almaya, bilgi edinmeyi isteksiz olduklarından bahsetmiştir. Bu durumun da zaman zaman çocuklarının daha geç eğitsel tanı almasına ve dolayısıyla eğitimine geç başlamasına sebep olmuştur. Kurum müdürü ailelerin sunulan bilgilendirme oturumlarına istekli olmadıklarını “Tanılama yaptık. Aslında şunları da geliştirmek istiyoruz. Şimdi yeni program başlattık. Pandemiden dolayı tam uygulayamadık ama yine başladık. Velilerden istek göremedim. Sanki zorunluluk gibi oldu.” (Görüşme, EM, str:108), RAM yerine başka kişi / kurum tercih ettiklerini “Ben anlamıyorum veliler işte, sağa sola gidiyorlar. Sorsanız derler ki işte kimse bize yardımcı olmadı bu kadar. Ya size yani kim yardımcı olabilir bu kadar, bilmiyorum. Yani hangi kurum daha bu kadar yardımcı olabilir?” (Görüşme, EM, str:118) ifadeleriyle, ailelerin kurumdan hizmet alması için farklı stratejiler denemesine karşın ailelere yine ulaşamadıklarını “Yani yalvardım gerçekten. Dedim ki yani özel eğitim bölümüne yalvardım. PDR bölümüne verdim rehabilitasyon psikolojik danışmanlığımı, onların şeyi. Birim birim çalışıyoruz. Şuraya öğrenci yönlendirin başlasın. Bir an önce başlasın. Yok yani. Veliler istemiyor. Sonrasında da yok bize yardımcı olmuyorlar diyor.” (Görüşme, EM, str:119) ifadeleriyle açıklamıştır.

Bazı ailelerin de kuruma geç başvurduğunu, bilgi eksikliğinden olsa da yine de süreçte biraz daha ilgisiz oldukları için RAM’a gelme sürelerinin uzadığı belirtilmiştir (Görüşme, GE, str:34): “Bazı aileler çok geç başvurmuş oluyor yani, bir yaş iki yaş yerine üç dört yaşında başvurmuş oluyor. Bu bilgisizlikten de kaynaklanıyor.”

Aileye psikolojik destek sunarken karşılaşılan zorluklar

0-3 yaş grubundaki özel gereksinimli çocukların eğitiminde ailelerin bilgilendirilmesi, aileye rehber olunması ve/veya aileye psikolojik destek sunulması RAM’da çalışan tüm personel gruplarınca belirtilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:391; Görüşme, CZ, str:26; EA, str:42; GB, str:98). Ancak, özel gereksinimli çocuklara RAM’da eğitim sunulmasındaki engellerden biri olan personel eksikliği, bu öneri için de geçerli olmuştur. Bu sorunu bir psikolojik danışman “Bu süreçte de biz, bu sefer çok çok açılırsak altından kalkmamızı zorlaştıracak sürece de götürebiliriz. Artı kamu kurumu olarak da bu konuyla ilgilencek farklı birçok alan var.” (Görüşme, EA, str:21) ifadesiyle açıklamıştır. Bu hizmet için RAM’la iş birliği içerisinde ya da ayrı biçimde çalışacak farklı devlet kurumları olduğu belirtilmiş ve ailelerin o kurumlardan psikolojik destek alması önerilmiştir (Görüşme, EA, str:21; FB, str:148). Bu destek için psikolojik danışman, “Artı kamu kurumu olarak da bu konuyla ilgilencek farklı birçok alan var. Aile sosyal politikalar da bu alanla ilgilenebilir.” (Görüşme, EA, str:32) ifadesinde olduğu gibi Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’nı işaret etmiştir. Eğer bu hizmet RAM’da sunulacak ise de psikolojik danışma ve rehberlik bölümü içerisinde aileye bilgi verme odaklı ayrı bir birim olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu fikrini psikolojik danışman şu ifadelerle dile getirmiştir: “Sadece veli ile ilgili bir birim kurulabilir burda. Veliye destek sunacak bir birim. Sürekli olarak bireysel danışma, sonraki sürecin takibi mesela. Veli çocuğuna ne kadar eğitim aldırabildiği, engelli çocuğun sonraki süreçte takibi, kariyer yönlendirmesi ile ilgili...” (Görüşme, EA, str:42).

4.1.7.1.6. ÖERM ile ilgili belirtilen sorunlar

Sundukları eğitim içeriğine dair endişelerin olması

RAM personeli, Türkiye’de özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin işleyişinden dolayı yetersizliği olan çocukların eğitimine istenilen katkıyı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir (Görüşme, GE, str:34; OO str:28). Özellikle örgün eğitim alırken rehabilitasyon merkezinde eğitime gitmek için sınıf ortamından çıkarılan çocuğun, bu eğitimden en üst düzeyde faydalandığına dair şüpheleri olduğunu belirtmiştir. “Çocuğun okuldan, evinden alınıp rehabilitasyon merkezinde geçirdiği sürenin maalesef birçok alanda boşuna olduğunu düşünüyorum. Mesela disleksi.

Disleksili çocuğu herhangi bir rehabilitasyon merkezine göndermeniz... Disleksi konusunda gerçekten uzman kişilerin olmasına bağlı: var mı faydalandı mı, tartışılır.” (Görüşme, OO, str:28)

Özel eğitim öğretmeni ise, bazı ailelerin özel özel eğitim ve rehabilitasyonlarda çocuklarına verilen eğitimi eleştirdiklerini belirtmiştir. “Bazıları işte rehabilitasyon merkezlerini pek benimsemiyorlar. Tamamen ticari amaçlarla açıldığını, çocuklarını hiç benimsemediğini söylüyorlar. Ondan gecikebiliyorlar.” (Görüşme, GE, str:34). Üstelik aileler, çocuklarını rehabilitasyon merkezine kaydetmediklerini ve böylece çocukların eğitime geç yaşta başlamasına sebep olduğu belirtilmiştir.

RAM, ÖERM iş birliğinde yaşanan sorun

Aynı zamanda özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi de olan bir personel, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin RAM’ı sadece rapor veren kurum olarak görmelerinin önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:647-648; Görüşme, UG, str:70). RAM’da önerilen eğitim planlarının rehabilitasyon merkezlerinde uygulamamasın ardındaki düşüncenin böyle bir algı olduğunu “Ancak şöyle de bir durum var. Sürecin içerisinde RAM’ları şuna sokmaya çalışıyorlar. Rehabilitasyon merkezleriyle alakalı hani rapor veren kurummuş tarzında bir pozisyona sokmaya çalışıyorlar.” (Görüşme, UG, str:70) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Bununla birlikte özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin RAM’ların verdiği eğitsel tanı kararına aileleri itiraz ettirdikleri de belirtilmiştir. Türkiye genelinde rehabilitasyonların RAM’ları “arka bahçe” gibi görerek sık sık RAM kararlarına itiraz edildiğini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:647). Bu durumu “Biliyorlar ki, normalde rehabilitasyonların olayı itiraz etmektir. ... Birçok yerde rehabilitasyonlar bunlara dilekçeler doldurur. İtiraz ettirirler. (Odak RAM 2’nin bulunduğu ilçede) çok itiraz olur mesela. Bu ilçenin klasik sevmediğim bir yönü vardır: orada rehabilitasyonlar sürekli itiraz ettiriliyor. Her kanala itiraz ettiriyorlar. Bizim kurumumuzda itiraz yok.” (Görüşme, EM, str:138) ifadeleriyle açıklamıştır.

4.1.7.1.7. Erken çocukluk dönemindekilere ilişkin bahsettikleri sorunlar

Bu başlık altında ortaya çıkan sorunlar;

- 0-36 aya verilen eğitim saatlerinin az olması,

- Erken çocukluk dönemi eğitimi için yaş sınırının bulunması,
- 0-36 aylık çocukların RAM tarafından takip edilememesi,
- 0-36 aylık çocukların eğitiminde RAM'ın rolünün belirsizliği
- Okulöncesi dönem çocuklarını değerlendirmenin zorlukları,
- Çocuğun eğitime erişmesini engelleyen durumlar ve
- Özel eğitim anaokulunun yaygın olmamasıdır.

0-36 aya verilen eğitim saatlerinin az olması

Hem aile (Görüşme, AK, str:166; EG, str:112) hem de personel görüşmelerinden (Görüşme, GB, str:127; MG, str:26; KB, str:36) elde edilenlere göre, devletin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde karşıladığı eğitim saatleri yetersiz bulunmuştur. Haftada iki saat ve bir ay içerisinde sekiz saat olan eğitimin özellikle 0-36 aylık işitme kayıplı çocuklar için yetersiz olduğu “Ama öğrencinin sekiz saat, o yaş grubundaki bir çocuk için yeterli değil. Normal okula da gitmediği için saati sekiz saatle kalmış oluyor.” (Görüşme, KB, str:36) ifadesiyle dile getirilmiştir.

Erken çocukluk dönemi eğitimi için yaş sınırının bulunması

Yasal olarak her ilde RAM'ın kayıtlara geçmesi ve yeterli sayıda öğrenci olmasıyla il genelinde erken çocukluk eğitimi birimi açılabilir. Her ne kadar RAM'ın hizmet sunduğu bölgede bu birimler veri toplanılan dönemde aktif olmasa da bu birimleri açmaya yönelik girişimler olmuş, pandemi döneminde bu girişimler sekteye uğramıştır. Ancak, erken çocukluk biriminden faydalanacak çocukların yaş aralığının kati biçimde sınırlandırılmış olması ve bu yaş aralığında hiçbir eğitimden faydalanamaması bir sorundur. Bu sorunu personel, şu ifadelerle açıklanmıştır (Görüşme, ÖT, str: 39):

“Tam bilemiyorum üç çocuğa da eğitim verirsiniz, beş çocuğa da verirsiniz hani olduktan sonra ama hani tam o 0-36 ayı yakaladınız ya bir ay var bitmesine. Öyle de örneklere rastladım. Çocuk 35 aylık yakalamışız bir ay sonra o hizmetten yararlanamıyor. 0-36 ay bence işitme kayıplı bir birey için çok çok önemli bir şey. Biz onu çok yakalayamadık. Gayri resmi yaptık geldi buraya bir-bir buçuk yaşında bilgi verdik.”

0-36 aylık çocukların RAM tarafından takip edilememesi

0-36 aylık çocukların eğitime özel özel eğitim merkezlerinde devam etmesi, RAM personelinin bu yaş grubuna sunduğu izleme hizmetini sekteye uğratmaktadır. Daha geniş kapsamda bu yaş grubuna RAM'ın farklı hizmetler sunmadığı "okulöncesi dönemde burda (RAM'da) yapılacak başka bir şey yok. Biz burda zaten destek eğitim çıkarıyoruz." (Görüşme, KB, str:36) ifadesiyle, bu yaş grubunun takip edilememesinin nedenini "Rehabilitasyondaki çocukları takip etmiyoruz çünkü rehabilitasyonlar özel biliyorsunuz biz onların öğrencilerin çalışmalarına müdahale etmiyoruz." (Görüşme, ÖA, str:49) ifadesiyle açıklamışlardır. Bunlara ek olarak, RAM'da 0-36 aylık çocuklara eğitsel tanılama ve değerlendirme sonrası sadece destek eğitim kararı çıkarıldığı için RAM personeli, ailelerin çocukları özel özel eğitim merkezine götürüp götüremediğini de takip edememektedir. RAM personeli, sadece resmi tedbir kararı çıkan çocukları izleyebildiğini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:151). Ancak RAM'da bu yaş grubuna izleme hizmetinin mutlaka sunulması gerektiğini psikolojik danışman "Çocuğun takibi, RAM'ın sorumluluğunda olmalı. Bir şekilde bu çocuklar takip edilmeli. RAM'lar, rapor veren kurum, rehabilitasyonlar ticari, öğretmenlerin niteliği de tartışmalı. RAM, rehabilitasyonları belirli açılardan denetleyebilir, yetkisi var mı ya da yapıyor mu bunu bilmiyorum ama bu yapılabilir." ifadeleriyle açıklamıştır (Araştırmacı günlüğü, str:686,686).

0-36 aylık çocukların eğitiminde RAM'ın rolünün belirsizliği

Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuk ve ailelerine sunulacak hizmetlerde RAM'ın eğitim veren bir kurum olup olmadığına ilişkin yapılan sorgulamada belirsizlik ortaya çıkmıştır. Odak RAM 1 müdürü, erken çocukluk döneminde yasal zorunluluk olmamasına karşın, RAM'ın eğitim veren bir misyon edinebileceğini belirtmiş ve işitme kaybı haricinde yetersizliği bulunan özel gereksinimli küçük çocuklara bir dönemlik eğitim sunmuş, genel gelişimin takibinde bulunmuştur (Görüşme, EM, str:16). Özel eğitimde erken tanı ve müdahalenin önemli olduğunu ancak ülke genelinde 0-36 ay arasındaki özel gereksinimli öğrenciler için devlet destekli ücretsiz eğitim veren örgün kurumlar olmadığı için belki bu açığın bir miktar RAM'da karşılanabileceği dile getirmiştir (Görüşme, EM, str:20,38). Üstelik bir özel eğitim öğretmeni, 0-36 aylık çocukların sadece özel özel eğitim merkezlerinde eğitim almasının, RAM'la ilişkilerinin

en az düzeyde olmasına, dolayısıyla bu yaş grubuna RAM'ın sunduğu hizmetleri sekteye uğrattığından yakınmıştır (Görüşme, KB, str:36).

Bir önceki başlıkta belirtildiği üzere, RAM, bu yaş grubu çocukların gelişimini de takip edememektedir (Görüşme, ÖA, str:49). Hem RAM'ın bu yaş grubuna sorumlu olduğu hizmetleri sunamaması açısından (ör. izleme) hem de bu yaş grubu çocukların daha yoğun ve nitelikli eğitime, takibe ihtiyacı olması açısından RAM'da 0-36 aylık çocuklara özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim verilmesi Odak RAM 1 müdürü ve özel eğitim öğretmenlerince önerilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:151; Görüşme, EM, str:38). Bunun tersine, Odak RAM 1'de bir psikolojik danışman ülke genelindeki RAM'larda özel eğitim öğretmeni sayısının eksikliği nedenlerine dayanarak 0-36 yaş grubu özel gereksinimli çocuklara eğitim hizmeti verilmesinin mümkün olmadığına dikkat çekmiştir (Görüşme, KB, str:36).

Bazı ebeveynler, ÖERM'de çocuklarının yetersizliğine özgü öğretmen olmadığını belirterek, RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenlerinden eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir (Görüşme, EÇ, str:40; UBG, str:152; OPŞ, str:162). Örneğin: "Rehabilitasyon merkezine beş saat gidemiyorsa, işte atıyorum iki saat oraya gidiyorsa, üç saat RAM'a gidebilir mesela ama işitme engelliler öğretmenine." (Görüşme, OPŞ, str:162). Özetle, 0-36 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklar için RAM'da RAM müdürü ve işitme kayıplı çocuk ailesi eğitim verilmesini talep eder ve uygun bulurken, RAM'ın MEB teşkilatlanmasındaki konumu, amacı ve öğretmen eksikliği bu talebin karşılanması gerektiği veya karşılanabileceği konusu tartışmalı kalmıştır (Araştırmacı günlüğü, str:686,686).

Okulöncesi dönem çocuklarını değerlendirmenin zorlukları

Küçük çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmesinde RAM personeli kimi zaman zorlandığını belirtmiştir. Küçük yaş çocuklarının konuşamamasının değerlendirmeyi özellikle zorladığını bir özel eğitim öğretmeni şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, İH, str:29).

Şimdi okulöncesi dönem dediğiniz gibi farklı biraz ilkokul ve ortaokuldan. Çünkü o dönemler çocuğun bize bazı çocuklar geliyor konuşmıyor. Onların tamamlanması ... iletişim kuramıyor konuşamadığı için zekanın dışı vurumu konuşmadır. Konuşmada olmadığı zaman her ne kadar zekayı bilerseniz de konuşma olmayan çocukların zekâ testi olarak LEITER uygulanıyor. Sadece görsel alanda zekasını ölçtüğümüz için sözel anlamda

ifade edici anlamında, sosyal yaşantı anlamında zekasını ölçemediğimiz için tam sağlıklı sonuç vermiyor.

Çocuğun eğitime erişmesini engelleyen durumlar

Çocukların eğitime erişmesinde ikamet ettiği bölgenin olanakları ve ailenin önemli etkenler olduğu ifade edilmiştir. BY (str:18) bu durumu şu ifadelerle açıklamıştır.

“Coğrafya bir kader... (Odak RAM 1’in sorumlu olduğu ilde) doğmuş işitme engelli olan çocuk ve Eskişehir’de doğmuş bir çocuk. İkisinin imkanlarını şöyle bir hayal edelim. Birisinin ailesi bilgiye uzak. Elimizin altında internet var, doğru. Ama birileri seni yönlendirmedeği sürece, oralarda yaşayanlara bakmazlar. Baksa da neye bakacak. Hangi eğitim kurumuna yollayabilir?”

Özel eğitim anaokulunun yaygın olmaması

Türkiye’de yeterli oranda küçük yaş özel gereksinimli çocuklar için uygun özel eğitim anaokulu bulunmamaktadır. Odak RAM 1’in hizmet verdiği merkez ilçede dahi veri toplanılan dönemde özel eğitim anaokulunun yeni açıldığı belirtilmiştir. “Türkiye’nin her bir yerinde yaygın bir şekilde özel eğitim anaokulları yok. Burda da yeni açıldı.” (Görüşme, BY, str:78) ifadesiyle bu sorun açıklanmıştır.

4.1.7.2. Odak RAM 1’e özgü sorunlar

Bu alt tema içerisinde iki kategori ele alınmıştır. Bunlar:

- Odak RAM 1’in hizmet sunduğu bölgelere özgü sorunlar
- Odak RAM 1 personelinin aileden kaynakladığını belirttiği sorunlar

4.1.7.2.1. Odak RAM 1’in hizmet sunduğu bölgelere özgü sorunlar

Bu başlık altında ortaya çıkan sorunlar;

- Merkez ilçede tek ÖERM’de işitme modülünün bulunması
- Merkez ilçede işitme kayıplı çocuklar için özel eğitim sınıfı olmaması
- Odak RAM 1’in sorumlu olduğu bölgenin sayıca fazla olması
- Merkez ilçede dil ve konuşma terapistinin olmaması ve
- İşitme kayıplı çocuklar lisesinin kapatılmasıdır.

Merkez ilçede tek ÖERM’de işitme modülünün bulunması

Odak RAM 1 müdürü, kurumlarında her özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bilgisini aile ile paylaştıklarını “Biz aşağıda bir pano oluşturduk. Her rehabilitasyon merkezinin künyesini, bilgilerini aldık. Kurum, telefon e-posta vs. bilgilerini almıştık. Onlardan bir tane çizelge oluşturduk. Destek eğitim kararı çıkan her bireye bölgemizdeki bütün destek eğitim kurumlarını listesini veriyoruz. O istediğini arasın, istediğiyle iletişime geçsin.” (Görüşme, EM, str:138) ifadeleriyle belirtmiştir. Ancak kurumun hizmet sunduğu merkez ilçede sadece bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde işitme kayıplı çocuklara özgü modül olduğu ifade edilmiştir. “İşitme programı tek yerde var. O yüzden işitme kayıplı öğrencilerim tek rehabilitasyon yapıyor bu işi. O yüzden A kurumundan B kurumuna git demem zaten yani öyle bir şeyim yok. Tek tercihleri olduğu için öyle bir şey sunmuyorum onlara.” (Görüşme, ÖA, str:49).

Merkez ilçede işitme kayıplı çocuklar için özel eğitim sınıfı olmaması

Özel eğitim öğretmeni, hizmet sundukları merkez bölgesinde özel eğitim anaokulu olduğunu ancak onun da yetersiz kaldığını ve işitme kayıplı çocuklara özgü özel eğitim sınıfına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. “Ben hep istemişimdir bir özel eğitim sınıfı bir okul bünyesinde olabilir. Ya da özel eğitim sınıf anaokulu gibi hafiflere ya da sadece işitmelere ait bir özel eğitim sınıfı olabilir. Anaokulu bünyesinde özel bağımsız anaokulu da olabilir.” (Görüşme, ÖA, str:94).

Odak RAM 1’in sorumlu olduğu bölgenin sayıca fazla olması

Kurum personeli sekiz ilçeden sorumlu olduklarını buna bağlı olarak da oldukça yoğun çalıştıklarını belirtmiştir (Görüşme, EA, str:38; TG, str:64). Sorumlu olunan bazı ilçelerin merkez ilçeye olan uzaklarının da hizmet kalitesini düşürdüğü bir özel eğitim öğretmeni tarafından “Okullara çok fazla bazen yönelemiyoruz okul gezileri yapıyoruz falan ama bunlar çok ... belki istedik düzeyde çok sık olamıyor. Çok uzak yerlere gidilemiyor.” (Görüşme, TG, str:64) ifadeleriyle, bölge fazlalığının yarattığı sorunu bir psikolojik danışman “Tercih döneminde çok fazla yerden sorumluyuz. Birebir temasa geçemediğimiz oluyor. Bu da öğrencinin sağlıklı yönlendirilememesine neden oluyor.” (Görüşme, EA, str: 38) ifadeleriyle açıklanmıştır.

Bunlara ek olarak, RAM'ın öğrenciyi yerleştirme ve takip etme sürecinde yaşadığı zorlukların bir nedeni de sorumlu olunan bölgenin fazlalığıdır. Çok fazla öğrencinin kurumda kayıtlı olması öğrenci gelişiminin takibini zorlaştırmaktadır. Kurum müdürü sorumlu olduğu öğrenci sayısını “Burada da biz yılda 2.300 inceleme yapıyoruz. Yani 2.300 öğrenciyi de takip etmemiz mümkün değil.” (Görüşme, EM, str:108) olarak belirtmiş ve genellikle sınırlı sayıdaki öğrencileri takip edebildiklerini “Bize yansıyanları takip ediyoruz. Bir şekilde bize dolaylı yoldan, doğrudan yansıyanları kendi gelip de buraya bilgi sorana yardımcı oluyoruz ya da dolaylı yoldan bir yerden o vasıta ile gelene de yardımcı olunuyor. Bizi bulana yardımcı oluyoruz.” (Görüşme, EM, str: 109) ifadeleriyle açıklamıştır.

Merkez ilçede dil ve konuşma terapistinin olmaması

Özel eğitim öğretmenleri merkez ilçede özel ya da devlet kurumlarında veri toplanılan dönemde dil ve konuşma terapistinin olmamasını görüşme içerisinde sıklıkla dile getirmişlerdir (Görüşme, BY, str:28-48; FB, str: 117). Örneğin; “Devlet kurumunda da yok, özelde de yok. Ve bu çok büyük bir eksik (merkez ilçede) herhangi bir yerde olmaması.” (Görüşme, BY, str:28). Dil ve konuşma terapistinin olmamasına bağlı olarak kimi zaman ailenin eğitsel tanı ve değerlendirme raporunu değiştirmek istediği dile getirilmiştir. Bu durumu özel eğitim öğretmeni aşağıdaki gibi detaylandırmıştır (Görüşme, BY, str:48):

“Mesela dil ve konuşma terapistinin olmaması sıkıntı. Ben şimdi dil ve konuşma diye rapor yazıyorum alamıyorlar. Veli o zaman şey gibi bakıyor, işte gidecekti bir rehabilitasyon merkezine haftada iki saat eğitim alcağı öğretmen yazmadı bunu. Aslında öyle değil. Sizin getirdiğiniz rapor dil konuşma, benim de verebileceğim bu. Sen bana dil konuşmadan rapor getiriyorsun ama eğitim verdirmemi istiyorsun. Olmuyor, benim de yetkim bir yere kadar. Bu ister istemez karşıdakine sen anlatırsan anlat, karşıdaki insan yapabiliirdi ama yapmadı gibi görüyor. Bunların hepsi birere zorluk.”

İşitme kayıplı çocuklar lisesinin kapatılması

Bir özel eğitim öğretmeni, işitme kayıplı çocuklara özgü olan lisenin kapatılmasına eleştirel yaklaşmıştır. Bu kararın yerleştirme kararlarını ve çocuğun eğitim hayatını da bir ölçüde etkileyebileceğini aşağıdaki gibi örneklendirmiştir (Görüşme, BY, str:16):

“Lise yıllarında eskiden işitme için liseler vardı fakat yanlış bilmiyorsam yavaş yavaş son mezunlarını veriyor. Bu sene falan herhalde son mezunlarını verecekler, kapatacaklar. Sorgulanması gereken bir karar. Neden alındığını bilmiyorum ama sorgulanması gereken bir karar olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz burada öğrencileri okullarda özel eğitim sınıfına yerleştirirken ya çocuğa hiçbir şey yapmayacaksın ya da çocuğa zihinsel engel olmadığı halde zihinsel engelli sınıfına yerleşecek.”

4.1.7.2.2. Odak RAM 1 personelinin aileden kaynakladığını belirttiği sorunlar

Bu başlık altında ele alınan sorunlar;

- Ailelerin ekonomik yetersizliği
- Ailelerin RAM’deki eğitimlere katılmaması ve nedenleri ve
- RAM, ÖERM, aile iş birliğinde yaşanan sorunlardır.

Ailelerin ekonomik yetersizliği

Personel, Türkiye genelinde özel gereksinimli çocuk ailelerin ekonomik yetersizliklerinden dolayı bazı hizmetlere erişemediğini belirterek, kendi hizmet sundukları ailelerin ekonomik durumunun coğrafi yapının zorluğu ile birlikte daha da zorlandığını dile getirmiştir. Ekonomik açıdan zorlanan ailelerin hem kendilerinin RAM’den yeterli destek almakta güçlük çektiği, hem de çocuklarını istenilen zamanda RAM’a tanı ve değerlendirme için getiremediklerini belirtmişlerdir (Görüşme, BY, str:30; GB, str:31; EA, str:34; OA, str:137; ÖA, str:59). Özellikle 0-36 aylık dönemde çocuğuna evde vakit ayıramayan ailelerin olduğu ve bu durumun çocuğun gelişimini olumsuz etkilediğini “Anne babalar bir şekilde geçimlerini sürdürmek... Bazen annelerin çalıştığı durumlarda çocuklara yeterli derecede yardımcı olamıyorlar. Bize geldiklerinde çocuğun durumu daha kötü bir yerde, performansı kötü. Rehabilitasyona gitti ama hiçbir şey öğrenemedi çünkü kendisi de çabalayamamış. Sadece rehabilitasyonla sınırlı kalmış. Bu şekilde çocuğuna yardımcı olamayan velilerde sıkıntı yaşıyoruz.” (Görüşme, ÖA, str:59) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Bununla birlikte Odak RAM 1’in hizmet sunduğu bölgede ücretsiz dil ve konuşma terapisi hizmeti bulunmamaktadır. Personel, bu yönde desteğe ihtiyaç duyan çocukların kendi imkanlarıyla ücretli bir şekilde destek alması yönünde yönlendirme yapmak zorunda kalmaktadır. Ancak ailelerin çoğunun bu desteği sağlayacak ekonomik gücü bulunmamaktadır (Görüşme, BY, str:30; OA, str:137). Bu durumu bir personel “Şimdi

tüm ailelere öğrencilerini, çocuklarını, bir özel bir dil konuşma terapistine götürme imkânı yok.” (Görüşme, BY, str:30) ifadeleriyle açıklamıştır.

Ailelerin RAM’deki eğitimlere katılmaması ve nedenleri

Ailelerin ekonomik yetersizliğe ek olarak farklı gerekçelerle RAM’da kendilerine verilen eğitimlere katılmadığı belirtilmiştir. Çoğu personel, aile üyelerinin çocuklarının yetersizliğini kabullenmede zorluk yaşadığını bildirmiştir (Görüşme, BY, str: 46-48, 88; EA, str:19, 32-34; GB, str:105; KB, str:42; MY, str:16; TG, str:32, OA, str:28; OO, str:32; ÖA, str:59). Bu durum, çocukların eğitime başlamasını geciktirmekte, ebeveynlerden RAM’da sunulan hizmetlerden faydalanmasını engelleyebilmekte ya da daha az faydalanmasına sebep olmaktadır. Ailelerin eğitime katılmasını zorlaştırdığını bir psikolojik danışman aşağıdaki gibi açıklamıştır (Görüşme, EA, str:34):

“Yine kabullenme süreci yani. Baştan beri söylüyorum, bizim bu süreçte en çok zorlandığımız yapabileceğimiz en büyük destek, velinin kabul süreci. Çünkü doğrudan veli gördüğü şeyi bile kabullenmiyor. Down Sendromlu çocuk. Bunu kime sorsanız çünkü dışardan baktığında görebileceği bir şey olmasına rağmen, velinin kabul etme süreci yıllar alabiliyor. O süreç bizi ciddi anlamda zorlayabiliyor. İşte yaptığımız çalışmaya katılım, süreklilik olmayabiliyor.”

Çocuğun eğitime geç başlamasını “Bütün yaş gruplarında aile oynuyor önemli miktardaki rolü. Çünkü aile ne kadar erken bu olayı kabullenebilirse çocuk için daha erken uğraşmaya başlamış olacak zaten. Bizim genelde karşılaştığımız sorun o oluyor zaten.” (Görüşme, KB, str:42), ifadesiyle, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitime çocuklarını göndermediklerini “Onlar da bir kabullenme aşaması oluşuna kadar biraz zorluk çekiyoruz. Kabullenme aşamasından sonra okullara yerleşmede problemler yaşıyoruz. Kabul etmiş gibi görünüyorlar ama aslında inkâr ediyor beyin herhalde. O yüzden bazı rehabilitasyona destek eğitime bile gönderirken zorluklar yaşıyoruz.” (Görüşme, TG, str:32) ifadeleriyle ve çocuklarının eğitsel tanısını değiştirmek istediklerini “Siz kararı veriyorsunuz arkasında da duruyorsunuz kararın. İşte oraya gidiyor, buraya gidiyor, ... işte MEB sistemi içerisinde, il milli eğitim müdürüne kadar ulaşıyor. Bu velinin işi halledilsin oluyor. İşte halledilsin olunca velinin isteği olunca velinin isteği çok farklı, yani o zaman uzmanlığınızın hiçbir anlamı kalmıyor. ... (rapor) değişebiliyor” (Görüşme, OA, str: 27-28) ifadeleriyle açıklamışlardır. Kimi aileler de çocuklarının yetersizliğini gizleyerek en uygun eğitim almasını önleyebilmektedirler.

Ailenin bu yaklaşımı, “Bazen aileler bunu göndermiyor çocukları özel eğitim öğrencisi olduğunu biliyorlar ama RAM’a göndermiyorlar.” (Görüşme, MY, str:16) sözcükleri ile araştırmacıya aktarılmıştır.

Personel, kendi hizmet sundukları bölgedeki ailelerde bir ebeveynin yoğun çalıştığını, diğer ebeveynin de çocukla ilgilendiğini belirtmiştir. Ebeveynlerden biri eğitime gelmek istediğinde bölgede yetersizliği olan çocuklarını bırakacakları başka bir kişi veya kurum bulamamaktadırlar. Ebeveynlerin RAM’da verilen eğitimlere katılamama nedeni olarak bu sorun bildirilmiştir. “Aile uygun olmuyor. Aile uygun bir şey belirleyemiyorsun. Şöyle ki, işte çalışıyor, çalışmıyorsa evde çalışıyor. Zaten yetersizlikten etkilenmiş bir çocuğu var. Onu bırakacak yeri olmuyor.” (Görüşme, GB, str:31)

Bununla birlikte bir grup aileyi bir araya getirip eğitim vermenin de zor olduğunu dile getirilmiştir (Görüşme, GB, str:32). Bir özel eğitim öğretmeni bu durumu “Burada yaşanan en büyük sorun ailelerin zaman olayı. Uygun vakit bulma konusunda ciddi sıkıntılar yaşanıyor. Bir aileye uygun olan vakit, diğer aileye uygun olmuyor.” ve “Dolayısıyla aile eğitimi çok sağlıklı gitmediğini düşünüyorum. Burda babaların kendine göre işleri falan oluyor.” (Görüşme, GB, str:33) ifadesiyle açıklamıştır.

Son olarak, bazı ailelerin RAM’daki randevuları ciddi biçimde takip etmemesi, ailelerin telefonları aktif kullan(a)maması veya mesajları dikkate almaması sorun olarak bildirilmiştir. Kurum müdürü bu müdürü şu ifadelerle açıklamıştır: “Veli mesajı dikkate almıyor, bazen randevuyu çok... %20 oranında randevuya gelinmiyor. Randevu talep ediliyor, biz talep ediyoruz randevu verilmiyor. Veli, sistemden gelen mesaja şey yapmıyor, bakmıyor.” (Görüşme, EM, str:104).

RAM, ÖERM, aile iş birliğinde yaşanan sorunlar

Personel, özellikle 0-36 aylık çocukların eğitime devam etme sürecinde aile, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi iş birliğine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Görüşme, GE, str:38; EM, str: 40; TG, str:96). Bu iş birliğinin oluşturulmasına yönelik yasal dayanaklar olmasına karşın, uygulamada sorunlar devam etmektedir. Bu üç paydaş içerisinde en büyük sorumluluğun aile üyeleri olduğunu kurum müdürü aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, EM, str:40)

“Siz ne kadar uğraşrsınız uğraşın, ebeveyn bir şey yapmak istemiyorsa hiçbir şey olmaz. Yani siz burda istediğiniz sistemi kurun. İsteddiğiniz algoritmayı oluşturun, istediğiniz iş birliğini platformunu kurun. Burdan isim isim çocuklar... şu çocuk şu saatte işte şu rehabilitasyonla derse girdi. Şu öğretmenden şu oldu, RAM'lara anlık bilgi yağsın bana, veli bu sürecinde çaba sarf etmediği müddetçe, ya da veli bu sürecin içinde koordinasyon almadığı müddetçe, bir şey olmaz. Yani iş birliği için de nasıl olabileceği noktasında yazılıda çizide her şey var aslında iş birliği de var. Her şey mevzuatlarda var ama maalesef bu maya tutmuyor bir türlü yani.”

İşbirliğinin artırılmasında, ailenin bilgi düzeyini artırmada özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine önemli ölçüde rol düşüğünü “Aileleri daha fazla bilinçlendirilebilir. Rehabilitasyon merkezlerinin hangi amaçlar doğrultusunda çalıştığı, ... yaptıkları çalışmaları kamuoyuna duyurarak, eğitimin de kalitesini insanlara sunabilirlerse daha çok öğrenci toplayabilirler. Öğrencilere ulaşabilirler. ... kendilerini tamamen ticari amaçlı değil de öğrencilerin menfaatine de işler yaptıklarını göstermeleri gerekir.” (Görüşme, GE, str:36-38) ifadeleriyle açıklamıştır. Özellikle küçük yaş çocukların destek eğitimden kendi kurumlarında faydalanması için özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri tıbbi tanıdan sonra ailelerle iletişime geçmektedir. Birçok aile, eğitsel tanı ve değerlendirme için RAM'dan randevuyu rehabilitasyon merkezlerinin aldığını belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:731; Görüşme, ör. EÇ, str:17; YE, str:16). Kimi personele göre bu durum üç paydaş arasındaki iş birliğini temsil ederken, kimi personel için temsil etmemektedir (Araştırmacı günlüğü, str:685). RAM'dan bilgi almadan önce ailenin rehabilitasyonların yönlendirdiği şekilde süreci devam ettirmesinin sakıncalarını “Genelde rehabilitasyon merkezleri de bu konuda ailelerin işlerini onlar görüyorlar, çocuğu hemen hastaneye... şimdi bize gelen öğrenci tanısı ile bazen hastane tanısı çelişebiliyor. Biz burda test yapıyoruz ve bizim testimiz geçerli sayılıyor. Fakat daha önce hastaneye gittiğinde öğrenci bize geldiği zaman bazen testlerde bir sıkıntı çıkıyor. O zaman biz biraz sıkıntı yaşıyoruz.” (Görüşme, TG, str:96) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Bir psikolojik danışman, iş birliğinin artırılması ve çocuk için en iyi sonuçların elde edilmesi için sürecin şu şekilde kurgulanması gerektiğini dile getirmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:686,686): “Çocuğun takibi, RAM'ın sorumluluğunda olmalı. Bir şekilde bu çocuklar takip edilmeli. RAM'lar, rapor veren kurum, rehabilitasyonlar ticari, öğretmenlerin niteliği de tartışmalı. RAM, rehabilitasyonları belirli açılardan denetleyebilir, yetkisi var mı ya da yapıyor mu bunu bilmiyorum ama bu yapılabilir.”

4.2. Odak RAM 2 Hakkında Edinilen Bilgiler

Odak RAM 2 personelinin tamamı araştırmacıya, gönüllü onam vermediği için kurumdan sistematik biçimde gözlem, görüşme verileri toplanılamamıştır (Araştırmacı günlüğü, str: 250-259). Dolayısıyla kuruma ait herhangi fiziksel yapı bilgisi edinilememiş, Odak RAM 2 çalışanlarından veri toplanılamamıştır. Ancak bu kurumdan hizmet alan ailelerden ve diğer RAM çalışanlardan kurumla ilgili edinilen bilgilerden edilen bulgulara aşağıda değinilmiştir.

Verilerin toplandığı pandemi döneminde ailelerin kuruma ilk defa destek eğitim raporu almak için gittiklerinde kurumda iki ya da üç kişinin bulunduğunu belirtmişlerdir: Kurum müdürü, evrak kayıta görevli memur ve bir öğretmen (Görüşme, AK, str:154). Çocuğu eğitsel tanı ve değerlendirme oturumuna alınan bir ebeveyn ise kurumda işitme engelliler öğretmeninin bulunmadığını belirtmiştir (Görüşme, UBG, str:141). Odak RAM müdürü, daha önce Odak RAM 2’de bir proje kapsamında çalıştığını belirterek, kurumda başvuran, tanılanan çocukların kaydının düzenli tutulduğunu ve yetersizliğe özgü çocuk sayılarını dikkatlice dosyaladıklarını belirtmiştir (Görüşme, EM, str:12, 52-56). Odak RAM 2’de kayıt sistemini “ya onlarda her şey kayıt altında. Yani listelerini bugün kaç çocuğunuz var deseniz liste gelir öyle bir gelenek olmuş orda.” (Görüşme, EM, str:54) ifadeleriyle özetlemiştir.

4.2.1. Odak RAM 2’de ailelerin gözünden eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu

Aileler, pandemi dönemi öncesinde ilk defa Odak RAM 2’ye başvurduklarındaki süreci anlatmışlardır. Aileler, ilk önce kendilerine çocukları ile ilgili bir forma bakarak soru sorduklarını, sonrasında çocukla birlikte bir odaya gittiklerini ifade etmişlerdir (Görüşme, NT, str:40; UBG, str:119). Çocuklar ilk tanıldığında daha tam oturamadıkları için, Odak RAM 2 personeli oturuma ebeveynleri de davet etmiştir (Görüşme, NT, str:46). Odada, personelin önünde çeşitli yaş kategorilerine göre ayrılmış formlar olduğu “Onların ellerinde kataloglar var. Bir yaş kataloğu, iki yaş kataloğu... O yaş gelişimine göre bize sorular sordular, çocuğunda gelişimine de baktılar. O ellerindeki kriterlere göre yönlendirme yaptılar.” (Görüşme, UBG, str:79), ifadeleriyle, çocuğun değerlendirilmesinin daha çok kendilerine formdan sorular sormak olduğunu “Ben size sorayım, siz bana bu çocuk şunu yapabilir mi? bunu yapabilir mi?” hani neleri yapabilir, neleri yapamaz... Orada biz aile görüşünü alarak o şekilde bir değerlendirme yapıldı.”

(Görüşme, UBG, str:123) ifadeleriyle açıklanmıştır. Çocuğunda çok engel bulunan UBG, sadece çocuğunun fiziksel gelişimine yönelik değerlendirme yapıldığı, işitme kaybının değerlendirilmesi için ayrı bir uygulama yapılmadığını belirtmiştir (Görüşme, UBG, str:90).

Çocuğu veri toplanılan dönemde yeni ilkokula başlayan bir anne de çocuğuna eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda çocuğu hakkındaki bilgileri kendisinden edindiklerini “Çocuk onunla birlikte çok güzel ders yaptı. Onu da yaptı. Mesela diyorum ya sayıları sordu. Rakamları sordu. Bildiği harfleri söyledim. Neyi biliyor diye sordu. Şu şu harfleri biliyor dedim” (Görüşme, GG, 101) cümleleriyle açıklamıştır. Başka bir ebeveyn yaklaşık iki buçuk yaşındaki işitme kayıplı çocuklarına değerlendirme oturumunda bazı görevler vererek değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Anne, değerlendirme oturumunda verilen görevleri “Mesela bir kâğıdın üzerinde bir bebek resmi vardı. Ağzı yoktu. Y...’a dedi ki “Y...’cım bu resmi tamamlar mısınız?” dedi. Y..., ona bir ağız çizdi. ... Ondan sonra başka... işte renkler, hadi bu arabanın üstünü kırmızıya boya, tekerleğini yeşile boya tarzında komut vererek...” (Görüşme, AK, str:118, 126) ifadesiyle dile getirmiştir.

Değerlendirme yapılan dönemde çocuğu yaklaşık iki yaşında olan NT (str:40), Odak RAM 2’de işitme kayıplı çocuğuna uygulanan bir değerlendirme oturumunu daha detaylı biçimde şu ifadelerle detaylandırmıştır:

Bir odada bir işte orada adamlardan birisi. O da işte bize (çocuğuma) sesleniyordu. Arkasından sesleniyordu, yanından sesleniyordu. Hani sesi takip edebiliyor mu? sesi duyuyor mu tam olarak falan diye. Öyle test ediyordu. Bazı şeyleri bazı zamanlar yaptı mı? Sonra ikinci testte miydi? Onu tam olarak hatırlamıyorum ama herhalde bir şeyleri gösteriyor, şeyleri yapboz tarzı şeyler var ya. Sonra işte yapboz tarzı şeyleri eline veriyorlardı hani yapabiliyor mu? Takabiliyor mu? Nasıl diye. Onları yaptıktan sonra işte bize dediler hani şu zihinsel... Zihinsel engelliliği var mı? İşte başka bir şekilde eğitim alması gerekiyor mu? Onu onun için yapıyorlarmış onları da. Ama Allah'a çok şükür öyle bir şey yoktu. Sadece işitme olarak. İşitme, konuşma olarak eğitim alacaksınız diye rapor yazdılar.

Odak RAM 2’de çok engelli çocuğu bulunan aile hariç çocuğu değerlendirilen diğer aileler, çocuklarının eğitim aldıkları kurumda işlediklerine göre değerlendirme yapıldığını ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:665). Örneğin; ilkokulda eğitim gören çocuk için rakamları, sadece özel özel eğitim ve rehabilitasyona giden çocuk için uzun-kısa, renk kavramları (Görüşme, AK, str:126; GG, str:101). Değerlendirme oturumlarının

otuz dakikadan az olduğu, eğer ebeveyn kabul eder ise bu oturumlara katılabileceği bilgisi de ailelerden edinilmiştir (Görüşme, GG, str:94; NT, str:46).

Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu sonrasında bir ebeveyn, alınan kararın içeriğini “İşte atıyorum soyut kavramlara geçilsin tarzında, işte ya da ne bileyim sayıya geçilsin, harflere geçilsin tarz...şu an hatırlamıyorum da örnek veriyorum. O şekilde bir rapor çıkarıyorlar yani yapabildiklerini bırakıp artık yapması gerekenlerle ilgili bir rapor çıkarıyorlar. Okulda o rapora göre eğitime devam ediyor.” (Görüşme, AK, str:128) açıklarken, başka bir ebeveyn bu oturumların birebir ders olduğunu dile getirmiştir (Görüşme, GG, str:234).

4.2.2. Odak RAM 2’de ailelerin aldığı hizmetler

Aileler, Odak RAM 2’den sadece eğitsel tanı ve değerlendirme sonrası bir rapor aldıklarını belirtmişlerdir (Görüşme, AK, str:162; GG, str:234; NK, str:94; NT, str:55). “RAM’dan bir hizmet almıyoruz açıkçası. Randevu alıyorlar gidiyoruz çocuğun değerlendirmesini yapıp gönderiyorlar bizi hani bizi öyle bir hizmet dersiniz.” (Görüşme, AK, str:136) ifadesiyle aile sadece destek eğitim raporunu güncellemek için çağrıldığını, başka bir ebeveyn psikolojik danışma ve rehberlik bölümünden bir hizmet almadığını (Görüşme, UBG, str:168), “Hizmet yok. Bir şey yapmadılar. Yapmaları gereken bir şey var mı?” (Görüşme, NT, str:42) ifadesiyle farklı bir hizmet almadığını belirtmiştir.

Ancak, çocuğu çok engelli olan aile, çocuğun işitme kaybına ilişkin bir hizmet almadığını belirtse de bedensel engeline ilişkin değerlendirmesinin yapıldığını ve Odak RAM 2’den fizyoterapi desteği aldıklarını dile getirmiştir (Görüşme, UBG, str:108): “Sadece o performans değerlendirmesini güzel yaptılar fiziki olarak. İşitmeyle ilgili bir performans değerlendirmesi ciddi anlamda yapılmadı.”

4.2.3. Ailelerin Odak RAM 2’den beklentileri

Odak RAM 2’den hizmet alan ailelerin çoğu, RAM’dan çocukları ve eğitimi hakkında daha fazla bilgi almayı istemişlerdir (Görüşme, AK, str:170; GG, str:185; ZA, str:224). “Özel eğitimde haftada ne kadar gidecekmiş? Ayda ne kadar gidecekmiş? Kaç ders alacak bireysel mi alacak? Grup mu alacak? Bunu ben okuldan şey olarak belirliyorlar. Okuldan öğreniyorum.” (Görüşme, GG, str:234) ifadeleriyle çocuğunun destek eğitimi hakkında yeterli bilgi alamadığını, “Diyelim ki RAM’daki öğretmen

değerlendirdi ve geri buldu. Öğretmene uyarı da bulunuyor mu? Bu çocuğun bu seviyede olmaması gerekiyor, daha ileri seviyede olması gerekiyor, bu konu ile ilgili ne yapmayı düşünüyorsunuz diye... Bilmiyorum yapıyorlar mı? Ama yapmadıklarını düşünüyorum.” (Görüşme, AK, str:170) ifadeleriyle RAM’da çalışan öğretmenlerin çocuklarını takip edip etmediğini bilmediklerini açıklamışlardır.

Çocuklarının en erken dönemde eğitime başlaması için RAM’da kendilerine bilgi verilmesi gerektiğini “Hani biz araştırıp başka yerden kulak dolgusu değil de böyle çocukların yardımı için, hani oraya gelip de şöyle anlatacak biri olsa daha iyi olmaz mı hani. Bu çocuğunuza şu lazım, bu olsa böyle buraya gidersen daha iyi olur dense yönlendirilse daha biz de hani çabuk şey yapabiliriz, geç kalmayız.” (Görüşme, ZA, str:204) ifadesiyle, psikolojik destek almak istediklerini ise “Ben mesela anne olarak çok psikolojik olarak eksik hissettim. Hani bir pedagog ya da bir bana psikolojik yardımdan biri olsaydı yanımda belki bu süreç çok rahat atlattırdım ve çocuğuma daha faydalı olabilirdim mesela. Daha kaliteli zaman ayırabilirdim o yönden psikolojik destek daha çok olabilir ailelere... RAM’larda olsun.” (Görüşme, UBG, str:222) ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Bir ebeveyn, Odak RAM 2’den aldığı hizmetten memnun kalmadığını belirtme ihtiyacı hissetmiştir. Destek eğitime devam eden çocuğunun raporunun yenilenmesi için aile, RAM’a başvurmuştur. Orada, çocuğuna destek eğitimden daha fazla saat yararlanması için zihin yetersizliği tanı konulmasının önerildiğini ifade etmiştir. Ebeveyn süreci şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, NT, str:61):

“En son gittiğimde (çocuğuma) tekrar test yaptılar. Orada bir bayan (çocuğumun) şey zihinsel olarak bir problemi olabileceğini düşündüğünü söyledi bana RAM’da. Ben şaşırđım hani zihinsel engelli olarak da eğitim alabilir gibilerinden şeyi yok ama eğitim mi öyle bir şey? Yaptığı testlerden bir şeyler sordu Ş...’ye. Ş...’ye bir şeyler söyledi. O işte (çocuğumun) verdiği cevaplara dayanarak dedi ki işte zihinsel olarak da bir dedi test edilsin dedi. Zihinsel olarak işte test yapan çocuğa götürdük. O yaptı testi. Bunların hepsi RAM’da oluyor. Götürdük çocuğu. Çocuk yaptı testi. Sizi bana neden gönderdiler dedi? Dedim arkadaşımıza sorun onu ben bilmiyorum dedim. Dedi zihinsel engelli olarak dedi eğitim almasını tavsiye etmiş göndermiş dedi. Dedim bence o bir tavsiye alsın.”

4.3. ODAK RAM3 Kurumsal Özellikleri

Fiziksel yapısı yöntemde bahsedilmiştir.

4.3.1. Kuruluş yılı, vizyonu ve misyonu

Odak RAM 3, 2006 yılında hizmet ettiği merkez ilçede kurulmuştur. Merkez ilçede dahil olmak üzere toplam dört ilçeye hizmet vermektedir (Görüşme, CZ, str:20-31). Kurumun erişilebilir internet sitesinde belirtildiği üzere kurulduğu günden itibaren dört kez yer değiştirmiştir. 2017 yılından itibaren verilerin toplandığı dönemde bulunan binada hizmet vermektedir (Dördüncü gözlem, str:117-119).

Kurum, vizyonunu, hizmet verdiği iki bölümün (özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik) etkinliğinin artırılması, hizmet edeceği hedef grubun kurumdan en üst düzeyde faydalanması olarak belirtmiştir. İlçelere sunduğu hizmetin hem nicelik hem de nitelik olarak artırılmasına yönelik çalışmalar yapmayı da misyon edinmiştir.

4.3.2. Personel bilgisi

Verilerin toplandığı dönemde, kurumda altı psikolojik danışman, sekiz özel eğitim öğretmeni, bir müdür yardımcısı ve iki memur görev almaktadır (Görüşme, CZ, str:26). Bu araştırmaya, kurum müdürü, üç özel eğitim öğretmeni ve üç psikolojik danışman gönüllü olarak katılmıştır.

4.3.2.1. Kurum müdürü

Kurum müdürü, psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunudur. Verilerin toplandığı dönemde 24 yıllık psikolojik danışman, yedi yıllık da RAM'da çalışma deneyimi bulunmaktaydı. Odak RAM 3 hariç başka bir RAM'da çalışmamıştır. Daha önce hiç işitme kayıplı çocuk veya bireyle karşılaşmamıştır.

4.3.2.2. Özel eğitim hizmetleri bölümü personeli

Verilerin toplandığı dönemde, kurumda sekiz özel eğitim öğretmeni çalışmaktadır (Görüşme, CZ, str:26). Bu kadro ile kurumda personelin sayısının yeterli olduğu müdür ve müdür yardımcısı tarafından belirtilmiştir (Görüşme, CZ, str:33, EY, str:17). Araştırmacının veri topladığı dönemde bir özel eğitim öğretmeni kurumda müdür yardımcılığı görevini de yerine getirmekteydi (Araştırmacı günlüğü, str:1462). Özel eğitim öğretmeni NF, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki işitme kayıplı çocuklara iki yıl, özel eğitim öğretmeni EA kaynaştırma/bütünleştirme ile sınıfına yerleştirilen ilkokul

düzeyindeki işitme kayıplı öğrencisine bir yıl öğretmenlik yapmıştır. Psikolojik danışman YD, ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenim gören işitme kayıplı çocukların, psikolojik danışman CZ, erken çocukluk dönemindeki işitme kayıplı çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamasında bulunmuştur. Kurum müdürü ve öğretmenlerine ilişkin daha detaylı bilgiler yöntem bölümünde Tablo 3.4'te yer almaktadır.

4.3.2.3. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü personeli

Bu bölümden araştırmaya üç psikolojik danışman /rehber öğretmen katılmıştır. Psikolojik danışman YD, ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenim gören işitme kayıplı çocukların psikolojik danışman CZ, erken çocukluk dönemindeki işitme kayıplı çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamasında bulunmuştur. Odak RAM 3'te araştırmaya katılan tüm personelin daha detaylı demografik bilgileri yöntem bölümünde Tablo 3.4'te sunulmuştur.

4.3.3. Odak RAM 3'ün sunduğu hizmetler

Odak RAM 3'ün sunduğu hizmetler, özel eğitim bölümü ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunduğu hizmetler olarak iki kategori altında açıklanmıştır.

4.3.3.1. Özel eğitim bölümünün sunduğu hizmetler

Özel eğitim bölümü; eğitsel tanılama ve değerlendirme, çocuğu sınıf içerisinde izleme ve takip etme, okul ziyaretleri gerçekleştirme, ihtiyaca göre öğretmenlere bilgi veren etkinlikler düzenleme, çocuğun sınıf içi gözlem raporuna göre yönlendirme kararını değiştirme, aileyi bilgilendirme hizmeti sunduklarını belirtmişlerdir (Görüşme, EA, str:34; EY, str:9; NF, str:6). Personel, bir önceki hizmet sundukları binanın şehrin daha merkezinde bulunması nedeni ile daha çok etkinlik düzenleyebildiklerini belirtmiştir. “Daha önce (ilçenin) daha merkezinde bir binamız varken çeşitli aile eğitim faaliyetleri düzenlemiştik.” (Görüşme, CZ, str:22) ifadesiyle aile katılımlı çeşitli etkinlikler hazırladıklarını, “Gerek ilçe merkezlerinde gerek kırsal kesimlerde diğer ilçelere de imkân dahilinde mümkün olduğunca ulaşmaya çalışıyoruz ama tabii bunlar saha çalışması oluyor.” (Görüşme, EA, str:54) ifadesiyle öğretmen, aile ve okulların

ihtiyaçlarına göre saha çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu hizmetlerin içerisinde daha sıklıkla öğrencilerin tanılanma ve yönlendirilmesine zaman ayırmaktadırlar (Görüşme, CZ, str:22).

4.3.3.1.1. Eğitsel tanılama ve değerlendirme

RAM'a eğitsel tanı ve değerlendirme için başvurmadan önce kurumdan randevu alınmaktadır. Randevu günü ve saatinde çocuk ebeveynleri ile birlikte kuruma gelmektedir. Kuruma ilk kez ve destek eğitim alma amaçlı geliniyorsa, tam teşekküllü sağlık kuruluşundan beş hekim imzalı Sağlık kurulu raporunun, ÇÖZGER, edinilmiş olması beklenmektedir (Görüşme, EY, str:4, 11; GT, str:6). Eğer resmi tedbir alma amaçlı kuruma başvuruluyorsa (ör. kademe geçişlerinde raporun güncellenmesi) tek ya da üç hekim imzalı raporun kabul edildiği belirtilmiştir (Görüşme, GT, str:10). Bununla birlikte ÇÖZGER'de en az %20 ve üzerinde çocuğun desteğe ihtiyaç duyduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Sadece bu oran ve üzerindeki çocuklar için destek eğitimi kararı alınmaktadır (Görüşme, CZ, str:10).

Personel söz konusu işitme kayıplı çocukları tanı ve değerlendirme oturumuna almadan önce mutlaka işitme cihazını (işitmeye yardımcı teknolojilerden birini) edinmiş ve kullanıyor olması gerektiğini belirtmiştir (Görüşme, GT, str:10; NF, str:16). Odak RAM 3'te bir eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu öncelikle özel eğitim bölüm başkanının, kuruma başvuran çocuk ve ebeveyni ile **ilk görüşmeyi** gerçekleştirmesiyle başlamaktadır. Kuruma daha önceden başvuran veya kurumda dosyası olan öğrencilerin değerlendirme ve ebeveyn bilgilendirmeleri kurumdaki özel eğitim öğretmeni tarafından gerçekleştirilmektedir (Görüşme, CZ, str:26). İlk görüşme esnasında ebeveyn müracaat dilekçesi imzalatılmakta, değerlendirme oturumunun nasıl yapılacağı hakkında sözlü bilgi verilmektedir.

Dilekçeyi veren ebeveyn, çocuğun eğitsel tanı ve değerlendirilmesi aşamasında kurum bahçesinde bekletilmektedir. "Orada bizi genelde içeri almıyorlar da dışarıdan kapıdan gördüğümüz kadarıyla çocuğa çeşitli sesler şey yapıyorlar. Sesler verdiysek diye böyle önlerindeki rapora not alıyorlar." (Görüşme, ET, str:60) ifadesiyle desteklemiştir. Değerlendirme oturumlarında MEB'in matbu form olarak yayınladığı ve RAM'larda kullanıma sunduğu yetersizliğe göre eğitsel tanı ve değerlendirme formları kullanılmaktadır (Görüşme, EA, str:6). "İşitme engelliler için bizim bir formumuz var,

modüllerin olduğu işte akıcı konuşma, gelişimsel dil, ses bozukluğu ile ilgili o formları dolduruyoruz çocuğun performansına göre. İhtiyacı olan modülleri işaretliyoruz, onlardan amaç seçiyoruz.” (Görüşme, NF, str:8) ifadelerinde belirtildiği gibi özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır.

Formdaki amaçları değerlendirmek için öğretmenler çeşitli materyaller kullanmaktadır. Bir ebeveyn, “Bebek oyuncakları, toplar, araştırma gibi şeyler gibi düzenekleri var. Yaptılar.” (Görüşme, ET, str:65) açıklamasıyla kullanılan materyalleri örneklendirmiştir. Bir anne işitme kayıplı çocuğuna eğitsel tanı ve değerlendirme esnasında uygulanan süreci “Mesela oradaki görevli kişi çok akıllı, hiçbir problemi yok işitme dışında dedi. Ama çok tepki veriyor dedi. Mesela masanın altından S...’yi hani vurduğunda S... oraya yöneldi. Hani somut bir şekilde söylemek gerekirse. Mesela işte at farklı bir şeyi de atmış olsa. Yani bir atma eylemini gösterdi orada.” (Görüşme, EG, str:94) ifadeleriyle anlatmıştır. Özel eğitim öğretmeni işitme kayıplı çocuklar için performans formunu doldururken şu sorulara cevap aradıklarını açıklamıştır: “Şimdi duyan bir çocukla, duymayan bir çocuk arasındaki makas ne kadar açık? Ciddi bir gelişim geriliği var mı?” (Görüşme, GT, str:12). Bunun haricinde işitme kayıplı çocukların işitme duyusuna ilişkin herhangi tanı koyma amaçlı başka işlem yapmadıklarını belirtmişlerdir (Görüşme, NF, str:6).

Özel eğitim öğretmeni eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda birebir gözlem yaptığında, ek olarak zekâ testine ihtiyaç duyuyorsa, bu isteğini eğitsel tanı değerlendirme performans formları ile birlikte özel eğitim bölüm başkanına iletmektedir. Özel eğitim bölüm başkanı, zekâ testini uygun bulursa kurum içerisinde testörlük görevini üstelenen psikolojik danışmanlara öğrenciyi yönlendirmektedir. İşitme kayıplı çocuklar için kurumda Leiter Zekâ Testi uygulanmaktadır (Görüşme, CZ, str:6; YD, str:34). Ardından, gözlem, test ve performans sonuçları, özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlarla birlikte değerlendirilmekte ve sonuç aileye bildirilmektedir. Aileye bilgilendirme yapıldıktan sonra özel eğitim değerlendirme kuruluna katılması önerilmektedir. Aile, toplantıya katılmayacağını beyan ederse, ilk inceleme sonrası aileden yazılı onay alınmaktadır (Görüşme, GT, str:10; NF, str:16). Bu aşamadan sonraki süreç, özel eğitim değerlendirme kurulunda öğrenci dosyasının sunulması ve kendisine uygun yerleştirme kararının alınması aşamasıdır.

4.3.3.1.2. Özel eğitim tanı ve değerlendirme kurulu ve yerleştirme süreci

Odak RAM 3'te verilerin toplandığı dönemde kurulun başkanlığını müdür yardımcısı yapmaktadır. MEB tarafından özel eğitim tanı ve değerlendirme kurulunun başkanlığına sadece müdür yardımcılarının uygun görüldüğü belirtilmiştir. Bunun öncesinde Odak RAM 3'te kurul başkanlığını en deneyimli özel eğitim öğretmeni yapmaktaydı (Görüşme, CZ, str:6). Kurula; testörlük görevini üstlenen bir psikolojik danışman, özel eğitim bölüm başkanı ve iki özel eğitim öğretmeni ve ebeveyn olmak üzere beş kişi katılmaktadır (Görüşme, EA, str:8; CZ, str: 6). Personel, bu kişileri kurulun “doğal üyeleri” olarak adlandırmaktadır (Görüşme, EA, str:8).

Odak RAM 3 personeli, kurulun amacını “Çünkü sonucunda ne olacak yani yapılan yönlendirme, eğitsel yönlendirme, bir özel eğitim sınıfı mı olacak ya da kaynaştırma eğitimimi olacak ya da ağır bir durumdaysa öğrenci özel eğitim uygulama okulunda mı olacak? Onun kararını yine kurulumuzda veriyoruz.” (Görüşme, CZ, str:6) ifadeleriyle açıklamıştır. Kurulda, eğitsel tanı ve değerlendirmesi yapılan çocuğun eğitsel tanısı kurul üyeleriyle görüşülerek kesinleştirilmektedir. Eğitsel tanının kesinleşmesinden sonra, MEBBİS'e çocuğun bilgileri ve kurulda uygun görülen eğitim raporu çıkarılmaktadır. Kurul, özel özel eğitim ve rehabilitasyon ücretsiz eğitim alması için destek eğitim raporu ve /veya kendisine uygun görülen okul türü ve kademesi için resmi tedbir y raporu oluşturmaktadır (Görüşme, EA, str: 14,18). Personel, resmi tedbir raporunu yönlendirme raporu olarak da açıklamıştır (Görüşme, CZ, str:10, EA, str:18). Oluşturulan raporların türü ve içeriği “Resmi tedbir raporumuzu düzenledikten sonra bu yönlendirme kararıdır. Biz yönlendirme kararımızı alırız. Yönlendirme kararı tam zamanlı kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, özel eğitim meslek okulu, özel eğitim uygulama okulu ya da işte anaokulu özel eğitim gibi bir yönlendirme kararı olur.” ifadeleriyle açıklanmıştır (Görüşme, EA, str:18).

Özetle, özel eğitim değerlendirme kurulu sonrası alınan karar, özel özel eğitim ve rehabilitasyondan ücretsiz eğitim alması için çıkarılan destek eğitim raporu ve çocuk için en uygun görülen eğitim türü ve kademesinin ilçe MEB'e açıklanmasını içermektedir. Odak RAM 3'ten ilçe MEB'e iletilen yönlendirme /resmi tedbir raporu sonrasındaki süreç aşağıda açıklanmıştır (Görüşme, EA, str:18).

Okul yerleştirmeleri de ilçe MEB müdürlüklerindeki özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yapılır. Örneğin, erken çocukluk eğitimi raporu biz düzenlemek mecburiyetindeyizdir kurul olarak. Yönlendirme kararımızı alırız, ilçe MEB'e gönderirsiniz. Ordaki ilgili kurulda özel

eğitim hizmet kurulu da ilcenin okulun imkanlarını değerlendirir. Mevcut sınıfların kontenjanlarını değerlendirir. Bir yerleştirme yapılabiliyorsa yapılır.

İlçe MEB yerleştirme kararını aldıktan sonraki süreç, kararların Odak RAM 3'e ve ebeveynlere bildirilmesidir. "İlçe kurulundan çıkan kararın bir nüshası bize ulaşır mutlaka resmi kanalla. Velimize de bilgi verilir. Velimiz de isterse zaten bizden bilgi kurulundan, ilçe kurulundan bilgi alabilir. Sonra velimiz gider kesin kaydını yaptırır okuluna." (Görüşme, EA, str:24) ifadelerinde belirtildiği gibi süreç ilerlemektedir. Bu aşamada ebeveynlere bir örgün eğitim kurumuna yerleştirilen çocuğun bilgisi Odak RAM 3 tarafından verilmektedir (Görüşme, EA, str:32).

Odak RAM 3'te çocuğu değerlendirilen aileler, bu süreçte kendilerine bilgi verilmediğini sadece çocuklarıyla ilgilendiklerini belirtmişlerdir (Görüşme, ET, str:67; EG, str:114; HÇ, str:122). "Bana herhangi bir belge sunulmadı. Sadece çocuğa odaklanıyorlar. Kişiye odaklanıyorlar oradaki engelli." (Görüşme, EG, str:124). Ancak sonraki eğitsel tanı ve değerlendirme oturumlarında "Bilgi olarak şey yapmıyorlar. Çocuğunuz bugün şöyle konuştu şöyle yaptı böyle yaptı şunları yaptık o tür şeyler hani gün içinde ne yaptysalar onları söylüyorlar." (Görüşme, ET, str:124) ifadesinde görüldüğü üzere, çocukla oturum esnasında uygulananların ve çocuğun tepkilerinin bilgisinin verildiği dile getirilmiştir.

4.3.3.1.3. İzleme hizmeti

Odak RAM 3'te çocuğun gelişimi sınıf içerisinde takip edilmektedir. Bunun için kurum kendi içerisinde bir izleme ekibi oluşturmuştur. İzleme ekibi, bazı eğitim kurumlarınca öğrencilerin izlenilmesi için davet de edilmektedir (Görüşme, CZ, str:20). Kurumun sunduğu izleme hizmetinin kapsamını özel eğitim öğretmeni şu şekilde açıklamıştır (Görüşme, CZ, str:20):

"Okullara gidip hem özel eğitim sınıf öğretmenleriyle görüşüyorlar. Hem okul idarileriyle hem velilerle görüşüyorlar. Herhangi bir eğitim isteği geldiğinde de bunları biz değerlendiriyoruz resmi başvuru olduğu sürece. Buna bağlı olarak da çeşitli eğitimler veriliyor okullara rehberlik araştırma merkezleri tarafından."

4.3.3.1.4. Tarama hizmeti

Tarama, çeşitli öğretim kademelerinde eğitim gören öğrencilerin gelişiminin değerlendirmesi amacıyla uygulanmaktadır. Buna ek olarak RAM, tarama faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan ihtiyaca göre özel gereksinimli çocuklar için sınıf/okul açtırma önerisinde bulunabilmektedir. Bu sürecin işleyişi ve RAM'ın rolünü Odak RAM 3 müdür yardımcısı "(Hizmet sunulan ilçelere) yeterli sayıda özel eğitim sınıfı ya da eğitim uygulama okulu açılmasını sağlayabilir. Bunu gerçekten yapabilir. Hem yönetmeliğe bağlı yapar hem de gider görüşmelerini yapar. Bir şekilde ilçe milli eğitim müdürlerine bunu sağlayabilir." (Görüşme, CZ, str:37) ifadeleriyle açıklamıştır. RAM, tarama faaliyetleri sonucuna göre, öğrenci sayısı ve öğrenciye uygun görülen en az sınırlandırılmış ortam ve çocuğun ikamet ettiği ilçedeki okul bilgilerini araştırarak ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ihtiyacı bildirebilmektedir.

4.3.3.2. Psikolojik danışma ve rehberlik bölümünün sunduğu hizmetler

Kurum müdürü, aynı zamanda psikolojik danışmandır. Kurumda bölüm olarak yaptıkları hizmeti şu başlıklarla açıklamıştır: okul rehberlik servisleriyle eşgüdümlü çalışma, rehber öğretmeni olmayan okulların rehberlik hizmetlerini desteklemek, ihtiyaç durumunda okullarda ebeveynler, öğrenciler veya öğretmenler için çeşitli etkinlikler düzenlemek, ortaöğretime ve üniversite geçiş sürecinde öğrencilere destek sunmak ve alanında bilimsel çalışmalarla katkı sağlamak (Görüşme, EY, str:9), özel gereksinimli çocuklara ve ailesine ihtiyaç duydukları alanda destek sunmak, testör olarak eğitsel tanı ve değerlendirme oturumlarında yer almak (Görüşme, YD, str: 8-10).

Psikolojik danışma ve rehberlik bölüm başkanı, Odak RAM 3'te çalışan beş psikolojik danışmanın öğrencilere ve ebeveynlerine eğitimler düzenlemekte olduğunu belirtmiştir (Görüşme, YD, str:8).

4.3.4. Odak RAM 3'ün işleyişi ve çalışma takvimi

Pandeminin devam etmesi ve sosyal gözlem için araştırmacıya gönüllü onam vermemesi sebebiyle bu kurumda araştırmacı, sosyal gözlem yapamamıştır. Araştırmacının çeşitli katılımcılık rolleri ile veri toplama sürecinde elde ettiği bilgilerde de haftalık, yıllık çalışma takvimine ve kurumun kendine özgü işleyişindeki değişikliklerin olup olmadığına keşfetmesine olanak sağlamamıştır.

4.3.5. Odak RAM 3'ün sunduğu hizmetlerde karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler

Sunulan hizmetlerde karşılaşılan zorluklar ve beraberinde sunulan öneriler iki alt tema içerisinde ele alınmıştır. Bu alt temalar;

- Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorluklar
- Odak RAM 1'e özgü karşılaşılan zorluklardır.

4.3.5.1. Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorluklar

Bu başlık altında ele alınan sorunlar;

- MEB'e bağlı okullarda öğretmen eksikliğine bağlı olarak yaşanan sorunlar
- ÇÖZGER'in sınırlı bir değerlendirme ile oluşturulması sorunu ve
- Yasal dayanakların uygulamaya yansımada karşılaşılan zorluklardır.

4.3.5.1.1. MEB'e bağlı okullarda öğretmen eksikliğine bağlı olarak yaşanan sorunlar

Özel eğitim bölüm başkanı, kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında sınıflara yerleştirilen öğrencilerin desteğe ihtiyaç duydukları öğretmene denk gelmediklerini bildirmiştir. Bu anlamdaki eksikliği "Bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarını dahilinde bütün çocuklarımızı, her yetersizlik alanında olan çocuklarımızı, bir şekilde kaynaştırma yapma gerekliliği hissediyor bakanlığımız ama bunun için de yeterli hem eğitim almış personelimiz yok bu anlamda." (Görüşme, CZ, str:35) ifadeleriyle; işitme kayıplı öğrencilerin yerleştirildiği sınıflarda alan mezunu öğretmene denk gelmemesini de "İşitme yetersizliği çeken öğrencimizi normal bir sınıfa koyduğumuzda sadece işitme yetersizliğinden muzdarip de olsa, sanki zihinsel yetersizliği varmış gibi de davranılıp bu çocukların köşeye itildiğini, biliyoruz." (Görüşme, CZ, str:35) ifadesiyle açıklamıştır.

Odak RAM 3'ten hizmet alan bir aile de aynı problemin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yaşandığını, işitme kayıplı çocuğuna farklı alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim yaptığını belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:682).

4.3.5.1.2. ÇÖZGER'in sınırlı bir değerlendirme ile oluşturulması sorunu

Sağlık kuruluşlarınca oluşturulan ÇÖZGER raporları, çocukların gerçek performansını yansıtmamaktadır. Bu görüşü "Şimdi özellikle hastanelerden gelen şu anda

ÇÖZGER oldu malum raporlar. Bu ÇÖZGER'lerin çok sağlıklı verildiğini düşünmüyorum ben kendi adıma. Biz bile burda bir öğrenci için iki saat uğraşırken yeterli verimi almadığımızı düşünüyorum ben kendi adıma.” (Görüşme, CZ, str:30) ifadeleriyle özel eğitim öğretmeni dile getirmiştir. Sağlık kuruluşlarında hem çocukların çok kısa sürede değerlendirilmesi hem de raporun içerisinde bulunan tanıların yeterince işlevsel tanımlanmamış olması bir problem olarak görülmüştür. (Araştırmacı günlüğü, str:321).

4.3.5.1.3. Yasal dayanakların uygulamaya yansımada karşılaşılan zorluklar

RAM personeli olarak önerdikleri kimi düzenlemelerin yönetmeliklere yansıtılmadığı eleştirilmiştir. Müdür yardımcısı bu eleştirisini “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, str:35) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Bununla birlikte, özel gereksinimli çocukların eğitimden en üst düzeyde fayda sağlaması için yönetmeliklerin sıklıkla güncellenmesine karşın, bu olumlu değişimin uygulamaya yansımadağı belirtilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:321; Görüşme, CZ, str:35; YD, str:30). Bu aşamada, okullarda yöneticilerin, sınıflarda öğretmenlerin üstlerine düşen sorumlulukları beklenen düzeyde yapmadığı “Özel eğitim çocukları ... onların haklarını gözetmeleri noktasında, eğitim fırsatlarından eşit biçimde yararlanmaları konusunda fırsatlar var. ... İyi şeyler yapılabilirken imkanlar çerçevesinde sunmayanları biraz eleştirmek gerekiyor. Niye sunmuyorlar? Kendileri neden yapmıyorlar, düşünmek gerekiyor.” (Görüşme, YD, str:30) ifadeleriyle ve “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 yani kişilerin böyle şeye bırakılınca olay...” (Görüşme, CZ, str: 35) ifadeleriyle açıklanmıştır. Dolayısıyla, genel müdürlüğün yasal düzenlemeler konusunda çaba sarf ettiği ancak il ve ilçe genelindeki bakanlık yöneticilerin bu düzenlemeleri sınıf ortamına çeşitli sebeplerle yansıtmakta zorluk yaşadığı belirtilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:321).

4.3.5.2. Odak RAM 3'e özgü sorunlar

Bu başlık altında ele alınan sorunlar;

- Odak RAM 3'ün sorumlu olduğu bölgenin fazlalığı
- Odak RAM 3'ün fiziksel durumunun yetersizliği
- Hizmet sundukları bölgelerdeki okulların sınırlı sayıda olması ve
- Anaokullarının ücret talep etmesidir.

4.3.5.2.1. Odak RAM 3'ün sorumlu olduğu bölgenin fazlalığı

Odak RAM 3, bulunduğu merkez ilçe dahil dört farklı ilçenin tamamına hizmet sunmakla görevlidir (Görüşme, CZ, str:33). Hem kurum binasının merkez içerisinde zor ulaşılabilir konumda olması, hem de diğer üç ilçenin uzak mesafede olması hizmet götürmeyi engellemektedir. Dolayısıyla hem ailelerin kuruma ulaşması hem de kurumun, okul ve ailelere ulaşması güçtür. Bununla birlikte, Odak RAM 3'ün sorumlu olduğu diğer üç ilçenin uzak ve dağınık yerleşim bölgesi olması, diğer bölgelere ulaşmak için ek maddi kaynak gerekmesi, kurumun diğer sorumlu olduğu bölgelere hizmet götürmesini zorlaştırmaktadır (Görüşme, EA, str:57-59). Kurumun idari görevlisi bu durumdan kaynaklanan sorunları “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” ifadeleriyle dile getirmiştir (Görüşme, CZ, str:31-33). Verilerin toplandığı dönemde ise daha çok telefon veya internet ortamından diğer sorumlu olduğu bölgelerle iletişime geçtiklerini de ifadelerine eklemiştir (Görüşme, CZ, str:31).

4.3.5.2.2. Odak RAM 3'ün fiziksel durumunun yetersizliği

Odak RAM 3 müdürü, varolan fiziksel koşulların uygunsuzluğuna değinmeden önce, daha önce hizmet sundukları binalarda da sorun yaşadıklarını “RAM’ların yerleşkesi onların sorumluluğuna bırakılıyor. Onlar da ilçedeki imkanlar doğrultusunda yer bulmaya çalışıyorlar ama bu konuda (Odak RAM 3'ün bulunduğu ilçe) olarak çok başarılı olunmadı şu ana kadar. Bence bu tür kurumların hizmetlerini daha iyi sunabilmesi için direkt bakanlıktan bu kurumlara yönelik prototip binalar şeklinde standart binalar arsa temini ve binalar yapılması şeklinde bir hizmet olması gerekiyor.” (Görüşme, EY, str:40) ifadeleriyle gerekçelerini açıklamıştır. Bununla birlikte, görüşülen

tüm personel, kurumun fiziksel binasını hem konum hem de oda sayısı ve özellikleri bakımından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, str:323; 4. Gözlem, str:118-129; Odak RAM 3 personeli görüşmeleri). Bina içerisinde; veli bekleme odası, engelliler için WC, çocuk oyun odası veya alanı, psikolojik danışma odası, görüşme odası, toplantı salonu bulunmamaktadır (Dördüncü gözlem; Görüşme, CZ, str:22; GT, str:13; EY, str:17; NF, str:47). Pandemi dönemde ebeveynler, kurum bahçesinde beklemek zorunda kalmaktadır. Özellikle soğuk havalarda bu durum ebeveynler için daha fazla problem teşkil etmektedir (Dördüncü gözlem, str: 33-35). Buna ek olarak, var olan birer test ve performans odası hem sayıca hem de ölçü olarak yetersiz bulunmaktadır (Dördüncü gözlem, str:75-77; Görüşme, CZ, str:45). Görüşme, EY, str:17). Özellikle işitme kayıplı bireyler için özel yalıtımlı malzeme ile döşenmiş odasının olmaması, bu çocukların eğitsel tanı ve değerlendirme oturumlarında oldukça problem olmaktadır. Problemi bir özel eğitim öğretmeni “Özellikle işitme grubunda yalıtılmış performans odası gerekliliği oluyor. Çünkü burada duvarlar çok ince. Uygun performans odamız da yok zaten gezip gördüyseniz fark etmişsinizdir. Diğer gruplar için bile yalıtım çok sıkıntılı. İşitme grubunda tamamen sıkıntı yaşıyoruz.” (Görüşme, GT, str:13) ifadeleriyle açıklamıştır.

Kurum müdürü, veri toplanılan dönemdeki bina ve bahçesinin yaklaşık 100 metrekare olduğunu, tüm özel gereksinimli bireylere hizmet verilecek ve pandemi döneminde alınan önlemlerin uygulanabilmesi için kurumun en az 300 metrekarelik bir alana ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir (Görüşme, EY, str:17). Bu sorunun çözümü için bakanlığın iyi planlanmış, standart bir RAM binasının oluşturulması önerilmiştir (Görüşme, CZ, str:35).

4.3.5.2.3. Hizmet sundukları bölgelerdeki okulların sınırlı sayıda olması

Kurumun sorumlu olduğu dört hizmet bölgesinin hiçbirinde işitme kayıplı çocuklar için erken çocukluk eğitimi alabileceği bir sınıf, okul ya da birim (Görüşme, GT, str:12; NF, str:18) ile ilkokul ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme haricinde eğitim alabilecekleri sınıf ya da okul bulunmamaktadır (Görüşme, EA, str:46; EY, str:30; NF, str:10). İşitme kayıplı çocukların eğitim alabilecekleri, yerleştirme yapmak zorunda kaldıkları okul ve kademeleri şunlardır: “işitme yetersizliği olan çocuklar için. İlkokul grubunda özel eğitim sınıfımız var lise gurubunda özel eğitim sınıfımız yok. Ne var?

Eğitim uygulama ya da özel eğitim okulumuz var lise grubumuz için meslek grubu olarak ama ortaokul grubunda kesinlikle özel eğitim sınıfımız yok işitme yetersizliği olan çocuklar için.” (Görüşme, CZ, str:35). Çocukların ihtiyaç duyduğu kademeye göre okul olmamasının zorluğunu kurum müdürü şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, EY, str: 30):

“İşitme kayıplı öğrencilerle ilgili ortaokul seviyesinde özel eğitim sınıflarının olmaması durumu... Bu sınıflarda ilkokul sürecindeki eğitim devam ettirilebilir orta okul sürecinde de. şu anda işitme engelliler okulunda verilebiliyor bu hizmet. Fakat bu okullara ulaşım zor. Belli yerlerde var. Her yerde yok okullar. Mesela lise kısmı il merkezinde var. Fakat ortaokul kısmı yok. ocuk 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. Yani ocuk şeyde diğer çocuklarla aynı sınıfta eğitim alacak. Bu da zor o ocuk için”

Bunlarla birlikte, kurum personeli, işitme kaybına ek farklı gereksinimi bulunan veya çeşitli nedenlerle dil gelişimi akranlarından önemli ölçüde fark eden çocukların kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında buldukları sınıflarında yeterince desteklenemedikleri için benzer gelişim düzeyindeki akranlarıyla ayrı bir özel eğitim sınıfına yerleştirilmesini önermiştir (Görüşme, CZ, str:35; EA, str:46). İşitme kayıplı çocuklar örneği aşağıda açıklanmıştır (Görüşme, EA, str:46):

“Akademik yönden ciddi eksikleri olan, akranlarından çok geride olan öğrencilerimiz için, daha ziyade birebir eğitime ihtiyacı olan öğrencilerimiz için nadiren de olsa uygun olabiliyor. Dolayısıyla en önemli husus bu olabilir diye düşünüyorum. En azından bir okulumuzun bir sınıfında işitme yetersizliği olan öğrencilerimiz için özel eğitim sınıfın bulunması.”

4.3.5.2.4. Anaokullarının ücret talep etmesi

Devlet anaokulları, yasal hakları olmamasına karşın kimi zaman ailelerden aidat adı altında ücret talep etmektedir. Aileler de bu ücreti vermemek için ayda 120 saat eğitim sunan anaokulları yerine, çocuğuna ayda sadece sekiz saat ücretsiz eğitim sunulan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine kaydetmektedir. Her açıdan bu durum, işitme kayıplı çocuklar için olumsuz etki yaratmaktadır (Araştırmacı günlüğu, str:321; Görüşme, CZ, str:41; GT, str:39). Personel anaokullarının ücret talep etmesinin gereğeleri olduğunu belirtse de özel gereksinimli hiçbir çocuktan böyle bir ücret talep etme hakkının olmadığını “Devlete bağlı ama ücret talep ediyor. Çünkü hem servisiydi hem öğlen yemeğiydi onlar belli bir miktar tutuyor. Bu miktarları da bir şekilde, kendi okul aile birliklerinden ya da velilerden tahsis etmek durumunda kalıyor okullar ama özel eğitim

öğrencisinden normalde bunu isteme hakları yok.” (Görüşme, CZ, str:41) ifadeleriyle açıklamıştır.

RAM personeli bu durumdan, ebeveynlerin kendilerine tekrar başvurmasıyla haberdar olabilmektedir. Ebeveynler, kuruma anaokullarına bu gerekçe ile kayıt yaptırmadığını belirtmektedir. Ancak RAM personelinin bu konuda yetkisinin olmaması, anaokullarına kayıt için aileyi ikna etmesini zorlaştırmaktadır. Anaokullarının bu talebinin RAM personeli tarafından irdelenip çözüme kavuşturulamaması süreci “Mesela engelli çocuklardan para alınmaması gerekiyor anaokullarından. Ciddi bir para devlet de olsa, para alınıyor aidat gibi. Alınmaması gerekiyor ama almaya çalışıyorlar. Hadi biz tekrar ilçe milli eğitim müdürlüğünü ya da şube müdürünü devreye sokuyoruz falan. Hani benim bir müdahale şansım olmadığı için kurumlarda böyle sürekli aracı olarak ona telefon, buna telefon...” (Görüşme, GT, str:39) ifadeleriyle somutlaştırılmıştır.

4.3.6. Türkiye Geneline Karşılaşılan Sorunlar ve Sunulan Öneriler

Bu tema içerisinde beş alt tema yer almaktadır. Bunlar:

- RAM personelinin karşılaştığı zorluklar ve sundukları çözüm önerileri
- RAM’da eğitsel tanı ve değerlendirmede karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri
- İşitme kayıplı çocukların eğitime başlama ve devam etme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sunulan çözüm önerileri
- Pandemide işitme kayıplı çocukların eğitiminde oluşan aksaklıklar ve
- RAM’ın MEB teşkilat sistemindeki konumundan dolayı karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileridir.

4.3.6.1. RAM personelinin karşılaştığı zorluklar ve sundukları çözüm önerileri

RAM personelinin karşılaştığı zorluklar ve sunulan öneriler; RAM personelinin yetki sorumluluk uyumsuzluğu ve personelin atanma koşulları ve niteliği olmak üzere iki kategori içerisinde açıklanmıştır.

4.3.6.1.1. RAM personelinin yetki sorumluluk uyumsuzluğu

RAM’da çalışan personelin çoğu, sıklıkla *yetki ve sorumluluk uyumsuzluğundan* bahsetmişlerdir (Görüşme, EM, str:79; GT, str:25; UG, str: 134-136). RAM’da çalışan

özel eğitim öğretmenleri kendilerine yüklenen sorumlulukları yerine getirecek yetkilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu sorunun bir kısmı, RAM'ın teşkilat içerisindeki statüsel belirsizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin gelişimini özel merkezlerde izleyecek yetkilerinin olmadığını “Çocuklarla ilgili alınmayan önlemleri veya rehabilitasyonda çocuklarla ilgili yapılmayan eğitimleri denetleyebilecek bir kurumuz. Ama denetlemek hakkımız yok. Yani görevimiz çok sorumluluğumuz da çok ama yetkimiz yok.” (Görüşme, GT, str:25), okullarda yapılan yanlış uygulamaları düzeltmek için yetkilerinin olmadığını “Devlet de olsa para alınıyor aidat gibi. Alınmaması gerekiyor ama almaya çalışıyorlar. Biz tekrar ilçe milli eğitim müdürlüğünü ya da şube müdürünü devreye sokuyoruz falan. Böyle bir aracı telgraf direkliği durumumuz var.” (Görüşme, GT, str:39), ihtiyaca göre okul ve sınıf ihtiyacının belirlediklerini ancak açacak yetkilerinin olmadığını “(Bir ilçedeki) okul açma kararını (merkez ilçe) öneriyor gibi. Burda statüsel bir çarpıklık var açıkçası.” (Görüşme, EM, str:79) ifadeleriyle örneklendirmişlerdir.

Bununla birlikte, RAM'ın öğrenci hakkında aldığı kararların “öneri” niteliğinde olması, öğrenciye RAM'da belirlenen amaçların ve eğitim planının uygulanmamasına sebep olmaktadır (Görüşme, YD, str:30). Dolayısıyla RAM'da özel gereksinimli öğrenci ile yapılan tanı, değerlendirme, izleme çalışmaları kimi zaman sadece bürokratik bir görevin yerine getirilmesi olarak kalmakta, RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çocuk ile ilgili görüşleri, kararları dikkate alınmamaktadır.

Özellikle 0-36 aylık dönemdeki çocukların eğitim süreci aile-RAM- özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi arasında gerçekleşmektedir. Bu aşamada psikolojik danışman, RAM'ın “kilit rol” de olduğunu dile getirmiştir. Çocuğu destek eğitime yönlendirdikten sonra takibini RAM'ın yapması gerektiğini ve bunun için daha fazla yetkisinin olması gerektiğini “Bunla alakalı ortak bir merkezde. O koordinasyonu da sağlaması gereken en önemli nokta RAM. Bunun da yapılabilmesi için, RAM'ların elinin güçlendirilmesi gerekiyor.” (Görüşme, UG, str:134) ifadeleriyle dile getirmiştir. Personel, RAM'daki öğretmenlerin belirlediği amaçların çocukla etkileşime giren, eğitim veren diğer kurumlarla uygulanıp uygulanmadığına ilişkin bilgisinin olmadığını ve bu bilgiyi resmi bir kanaldan alamadığını belirtmiştir. Bu sorunun kaynağını da yetkisizliğe bağlamıştır (Görüşme, UG, str: 134-136).

Özellikle özel eğitim öğretmenlerinin dile getirdiği gibi, özel öğrenme güçlüğünün eğitsel tanı ile net biçimde belirlenmesi, sağlık kuruluşlarında olmamaktadır. Eğitsel tanı ve değerlendirme, RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple RAM personeline özel öğrenme güçlüğü tanı yetkisinin verilmesi istenmiştir. Bu isteğin gerekçesini bir özel eğitim öğretmeni aşağıda açıklamıştır (Görüşme, GT, str:23):

Tanı koyma konusunda bizi sınırlandırmış. Mesela ben özel öğrenme güçlüğü tanısını koyamıyorum. Halbuki özel öğrenme güçlüğü eğitsel bir tanıdır. Ve ben burada zekâ testini alıp normal bulduğum bir çocuğu eğitsel performansında aldıktan sonra özel öğrenme güçlüğü disleksi ve diskalküli sorunu yaşadığını söyleyebiliyorum normalde. Ama yasal olarak bunu söyleyemiyorsun diyor bana Milli Eğitim. Mutlaka doktordan rapor getirmesi gerekiyor tanı koyabilmem için. Halbuki bu gerçekten eğitsel bir tanıdır ve bunu doktor koyamaz. Hani otizm olsun, işitme olsun, görme olsun. Bunları evet doktor koyar. O konuda hemfikirim ama özel öğrenme güçlüğü özellikle. E bir eğitimcinin koyacağı bir tanı.

Bunlarla birlikte diğer sıklıkla dile getirilen durum, RAM'da kaydı bulunan öğrencilerin takibidir. RAM müdürleri dahi, kurumunda değerlendirdiği öğrencilerin yetersizliğe özgü sayısını, belirli yaş aralıklarında yetersizlik türü oranlarının ne olduğunu, öğrencinin hangi eğitim kurumlarıyla ilişkisi olduğunu, hastanede hangi tanının ne zaman konulduğunu MEBBİS-RAM modülünden erişememektedir (Görüşme, EA, str:36; EY, str:36). Bu problemin çözülmesi ve RAM'da verilen hizmetlerin iyileştirilmesi için öğrencilerin verilerinin takip edilebileceği bir sistemin modüle eklenmesini önermişlerdir. Bu öneri ve gerekçeleri bir RAM müdürü aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Görüşme, EY, str:36):

Gerektiğinde çocuğun e-okuldaki bilgilerine de erişim sağlayabilelim istiyoruz ama bakanlık çok sıcak bakmıyor açıkçası. Bunun faydası ne olacak dersiniz. Biz bazen bize yönlendirilen çocukların aileler getiriyor. Aile kendi çocuğunun hangi okulda olduğunu bilmiyor. Yani nerede kaydı var bilmiyor. Biz TC'sine girdiğimiz zaman da bu çocuğun şu anki var olan okul pozisyonunu görebilmeliyiz. Çünkü çocukla ilgili bilgilere girerken o çocuğun okulu bilgisine de girmemiz gerekiyor. Net karar alabilmek için hangi sınıf seviyesinde, hangi okula kayıtlı? Bunları görmemiz gerekiyor.

Sağlık, eğitim kurumlarında yer alan çocuk bilgileri ile RAM'daki bilgilerin birleştirildiği takip sistemi ile özel gereksinimli çocuk için en iyi hizmetin sunulacağı ise psikolojik danışman tarafından şu ifadelerle açıklanmıştır (Görüşme, EA, str:36):

Çocuk hastaneye gidiyor, bir tanı alıyor. Biz bunu görmüyoruz, okul bunu görmüyor. Bu bilgilerin devletin bütün kamu kurum ve kuruluşlarının ortak hareket etmesini sağlayan bir

sistem geliştirilmeli bana göre. Çünkü çocuğun aldığı tanı, nerede ne yapıldığı, hangi süreçte, işte çocuk bir kurumdan eğitim alıyor, diğer kurumda onda nasıl diyalog kurulabiliyor bu birlikteliğin sağlanması fayda sağlayabilir.

Bir ebeveyn, personelle bu konuda benzer öneri sunmuştur. Kendi çocuğunun tanılanması ve eğitime başlaması sürecini değerlendirdiğinde bazı ebeveynlerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmediğini, bir devlet kurumunun çocukları takip etmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Ek olarak, gittiği her kurumda çocuğunun bilgilerini tekrar tekrar istemelerinin bir ebeveyn olarak kendisini yorduğunu belirtmiştir. Tüm bu düşüncelerini şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, AK, str:164-166):

Bu benim inisiyatifime kalmamalı. Benim annem eğitilmiş bir anne ise ben eğitilmiş bir çocuk olurum. Benim annem ilgisiz ya da bana değer vermeyen bir anne ise işte ben eğitim alamam. Bu ailenin inisiyatifine bırakılmamalı. Özel eğitim mecbur olmalı... Bu nasıl benim inisiyatifime bırakılabilir mesela? Onun için bence kesinlikle onun böyle bir yaptırımı olmalı. Atıyorum (oğlum) bu hafta renkleri öğrenmez ise özel eğitime devam edemeyecek. Ne bileyim işte kurumun ücreti kesilecek, bu veli ilgilenmiyor çocuğuyla. Ben şimdi çocuğumu gönderiyorum iyi bir öğretmene denk geldiyse çocukla ilgileniyor, iyi bir öğretmene denk gelmediyse ne aile ilgileniyor ne öğretmen ilgileniyor devlet para yatırıyor. Bir yerlerde bir ticaret işliyor yani. Bunu kime ne faydası oluyor? Çocuğum dışında herkese faydası oluyor yani anlatabildim mi? Bunun için kesinlikle yaptırımı olmalı, aileler kontrol edilmeli.

4.3.6.1.2. RAM personelinin atanma koşulları ve niteliği

RAM'da genellikle özel eğitim öğretmenliği (işitme, görme, zihin engelliler öğretmenliği) ve psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunları çalışmaktadır. Bu bölüm mezunlarının RAM'a atanabilmesi için herhangi bir başka ön koşul bulunmamaktadır. İlk atamada ilk tercihte açık kadro varsa bahsedilen bölüm mezunları doğrudan RAM'a atanabilmektedir (Görüşme, EA, str:66). Nitekim, bu araştırmanın katılımcısı Odak RAM 1 personeli KB, doğrudan doğruya RAM'a atanmıştır. Bununla birlikte RAM içerisinde ihtiyaç duyulduğu takdirde, farklı bir kamu kurum ve kuruluşun görevlendirme ile RAM'a personel istihdam edilmektedir (Görüşme, TG, str:84).

Bu başlık içerisinde yeni psikolojik danışma ve rehberlik ve özel eğitim öğretmenliği lisans programı personel tarafından eleştirilmiştir. Bir psikolojik danışman lisans eğitimi güçlü olsa da RAM'da çalışacak psikolojik danışmanlar için yetersiz kaldığını "Biz lisans eğitiminde belirli bir dönemde ders alıyoruz ama bir özel alanında eğitim almıyoruz ya da çok çok detaylı bir eğitim almıyoruz. Okullardaki rehberlik

öğretmenlik öğretmenlerimiz(in) RAM'dan yönlendirilen öğrenciler için belirli şartlarda eğitim alması lazım..." (Görüşme, EA, str:9) ifadeleriyle açıklamıştır. İşitme, görme, zihin yetersizliğine özgü öğretmenlik programlarının birleştirilip özel eğitim öğretmenliği programı olması da eleştirilmiştir. Bu durumun bir örneğini "Alan birleşti ama şimdi ben hiç görme eğitimi almadım. İşitme engelliler eğitimi diye bizim seçmeli bir dersimiz vardı." (Görüşme, OA, str:178) ifadeleriyle açıklanmıştır. Odak RAM 1'de işitme engelliler öğretmenliği, Odak RAM 3'te görme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin bulunması bu yetersizlik grubundaki çocuklar için bir nevi şans olarak da görülmüştür (Görüşme, GB, str:10).

Bununla birlikte, RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin zamanla öğretmenlik deneyiminde de mahrum kaldığı vurgulanmıştır (Görüşme, FB, str:110). Bu durumda hem RAM'a atanan hem de RAM'da görevini devam ettiren özel eğitim öğretmenlerin hizmet içi eğitime veya desteğe ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Bu sorunun çözümüne yönelik farklı paydaşlardan farklı görüşler dile getirilmiştir. Hem personel hem de çocuğu işitme kayıplı olan ebeveynler, RAM'da çalışan özel eğitim ve psikolojik danışmanların belirli nitelikleri olması gerektiğini vurgulamıştır. Bir özel eğitim öğretmeni, RAM'da çalışacak personelin seçilmesi için bakanlık bünyesinde bir birim oluşturulması önermiştir. Bu birimde RAM personeli seçecek kişinin konumu ve görevini "Zaman zaman rapor yazıp bakanlığa gönderiyoruz neler yapılabilir özel eğitim anlamında genel eğitim anlamında. Raporlar yazıyoruz. Bizim görevimiz biraz farklı RAM'lar olarak. Bir CEO atardım, CEO." (Görüşme, İH, str:61) ifadeleriyle açıklamıştır. Bir RAM müdürü ise, kurum içerisinde ihtiyaç duyduğu personeli, bakanlığın belirlediği bir havuzdan seçme şansının olmasını istemiştir: "Benim kafamdaki RAM, seçilen bir kadro, işte akademik boyutu olan insanlar, tabi benim ihtiyacıma göre seçmem lazım, akademik boyutu olan, bilimsel yönü olan insana ihtiyacım var. İhtiyacım ne yönde ise..." (Görüşme, EM, str:79).

Bununla birlikte RAM'da çalışacak personelin öğretmenlik meziyetlerinin yanı sıra farklı becerilerinin de olması vurgulanarak "üniversitedeki öğretim üyelerine benzer donanımda" olmasının beklendiği dile getirilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:292; Yapılandırılmamış görüşme, 14.12.2020). Veri toplanılan dönemde halihazırda RAM'da çalışan kimi personelin RAM'a geliş amaçları "Genellikle RAM'lar merkezde olduğu için daha iyi koşullarda olmak isteyen öğretmenler geliyor ya da öğretmenlikte tükenmiş,

mesleki olarak pek aktif olmak istemeyenler geliyor. Üniversitelerde kadro bulamamış ancak kendisini öğretmen olarak da görmeyenler var, onlar da RAM'a geliyor." olarak açıklanmıştır (Araştırmacı günlüğü, str: 275-277, Yapılandırılmamış görüşme, 14.12.2020).

Hem RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar (Görüşme, BY, str:70; OA, str:133; ÖA, str:108; NF, str:45) hem de bazı ebeveynler (Görüşme, ET, str:83; ÖBG, str:138,150) farklı gerekçelerle RAM'larda, çocuk gelişimi uzmanı, dil ve konuşma terapisti ve odyoloğun da çalışmasını önermişlerdir. Ebeveynler "O yüzden RAM'da yönlendirme kesinlikle olmalı dil terapistinin eksikliğini hissediyoruz." (Görüşme, UBG, str:150), RAM çalışanı "Burda mesela biz ben isterim ki mesela dil konuşma terapisti de olsun RAM'da." (Görüşme, OA, str:133) görüşleriyle dil ve konuşma terapisi ihtiyacını; "Ekleyeceğim mesela daha önce bize çocuk gelişimci olabilir." (Görüşme, TG, str:70) çocuk gelişimci ihtiyacını, "Kesinlikle bir odyolog isterdik." (Görüşme, NF, str:45) odyolog ihtiyacını dile getirmiştir.

Odak RAM 1 personeli kendilerine haftada bir gelen fizyoterapistin görevlendirme ile geldiğini, sadece kurumlarında çalışacak kalıcı bir fizyoterapiste ihtiyaç duyduklarını da belirtmişlerdir (Görüşme OA, str:141; ÖA, str:108). Odak RAM 3 personeli, kendilerinin hiç fizyoterapi hizmeti almadıklarını, fizyoterapiste ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Görüşme, NF, str:53). Bunlara ek olarak, RAM'larda bir nevi "formatör" görevi yapacak öğretmenlerin istihdamı da önerilmiştir. Bu personelin görev tanımı ve önerilen iş yükü "Bu konuda diyelim hani velilere hani seminerlere seminer verebilecek, kendisi hizmet içi alıp da belgesi olanlar şimdi arkadaşlardan bazıları hizmet içi belgeleri oluyor. O zaman gidip formatörlük hani şeylik yapıyorlar." (Görüşme, TG, str:68) ifadelerinde açıklanmıştır.

RAM'da çalışan *özel eğitim öğretmenlerinin* niteliği ve deneyimi için ise farklı öneriler olmuştur. Diğerlerine göre daha sıklıkla vurgulanan öneri, özel eğitim öğretmenlerinin RAM'a gelmeden önce farklı okullarda çalışması olmuştur (Araştırmacı günlüğü, str:653). Bu öneri, öğretmenin daha önceden özel eğitim sınıfı veya okulunda en az beş sene öğretmenlik yapması, hatta mümkünse özel eğitim uygulama okulunda çalışmasının daha iyi olacağına altı çizilmiştir: "RAM'a gelen kişinin kesinlikle bir eğitim uygulama okulunda çalışıp ona göre gelmesi lazım. Benim en büyük avantajım

eğitim uygulama okulundan kökenli ve eğitim uygulama okulundan sonra buraya gelmem.” (GrŖme, UG, str:108).

Bir diğer özel eğitim ğretmeni ailelere kabul aŖamasında destek olmak, yasa ve yönetmelikleri çocuğun en üst yararına kullanmak için deneyim kazanıp RAM’da alıŖmanın daha etkili olduğunu vurgulamıŖtır. Hatta RAM’da alıŖanlar için ayrı bir “RAM ğretmeni” kavramının oluŖmasını “Cehennem’in taŖları, iyi niyet karinesi ile kaplanmıŖtır diye. Siz iyi niyetli bir Ŗey yapıyorsunuz ama kötüye kullanılabilir. Bunların hepsi diyorum ya RAM’larda uzun süre alıŖmıŖ ve deneyimli olmuŖ olması... bir nevi RAM’ın öğretmenine gerektiğinde atandıktan sonra ayrı tutacaksın.” ifadeleriyle aıklamıŖtır (GrŖme, BY, str:92). RAM’da özel eğitim bölüm baŖkanlıđı yapan bir personel ise RAM’da alıŖacak özel eğitim ğretmenlerinin doğrudan doğruya sınıfta öğretmenlik deneyimi olanları nermiŖtir. Bu nerisini “Bir de öyle küçük bir uygulama deneyimi değil yani. Üniversitede yapılan staj Ŗeklinde değil de bizzat bu sınıfta öğretmenlik yapmıŖ olması gerekiyor. RAM’a gelmeden önce muhakkak tüm öğretmenler normal okullarla alıŖması gerekiyor diye dŖnyorum. nce orada alıŖsınlar sonra RAM’a gelsinler.” (GrŖme, FB, str:73).

Diğer neri, belirli bir yetersizlik türüne özgü öğretmenlik programından mezun olan öğretmenlerin özel eğitim ğretmeni unvanıyla kendisine yüklenen sorumluluklar için olmuŖtur (GrŖme, OA, str:143; TG, str:70). Kendisinin bir özel eğitim olarak hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu Ŗu ifadelerle aıklamıŖtır (GrŖme, OA, str:143):

Ama mesela görmede kendime bir ihtiyaç hissetmiŖtim. En son alanlardan birleŖtikten sonra, özel eğitim olduktan sonra. Görme ile alakalı bir hizmet içi eğitime gittim, kendime farkındalık olsun diye. Ŗu an mesela görme engelli bir bireye matematik, okuma yazma ğretebilirdim. Braille bilmiyorum ama mantığını öğrendim. Sırf o yüzden gittim. Hani iŖitmede de gitmek isterdim.

Hizmet içi eğitimlerin diğer bir konusunun ise özel gereksinimli çocuklara erken müdahalenin ne için ve nasıl yapılacağının anlatılması olmuŖtur (GrŖme, GB, str:105-107, A, str:104). “Her ğretmenin erken çocuklukla ilgili, özellikle sınıf ğretmenlerinin eğitilmesi, bunun önemine yönelik birtakım bilgiler verilmesi gerektiğini dŖnyorum.” (GrŖme, GB, str:107) ifadeleriyle tüm ğretmenlerinin bu konuda bilgi birikiminin arttırılması gerektiğini aıklamıŖtır. “İŖte dokuz aylık bir ocuk gelmiŖ, down sendromlu iŖte biraz kalsın, biraz bekleyelim tarzında yaklaŖımlar öğretmenler içerisinde bile olabiliyor. Bu anlamda erken müdahalenin iŖte 0-6 yaŖ döneminin, özellikle bunun

içerisinde 0-3 yaş döneminin ne kadar elzem olduğuna yönelik öğretmenlerin daha iyi bilgilendirilmesi gerekiyor.” (Görüşme, GB, str:105) açıklamalarıyla öneri somutlaştırılmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin RAM’da eğitsel tanı ve değerlendirmelerde sıklıkla görev aldığı belirtilerek, özel eğitim öğretmenlerinin daha çok test uygulayıcı eğitimi almasını önermişlerdir (Görüşme, OA, str:107, 115,141,170; ÖA, str:110). Bir öğretmen, bu isteklerinin nedenini ve kendilerine katacağı faydayı aşağıdaki gibi açıklamıştır (Görüşme, OA, str:107,141,171):

“Özel eğitimciler de test alsınlar. Çünkü bi test bilmek, kişiyi gerçekten geliştiriyor uyguladıkça. Çocuklara bakış açınız değişiyor, vizyonunuz değişiyor. Test bilmek iyi. ... Onun haricinde işte özel eğitimcilere de bazı testörlükleri verirdim rehber öğretmenlerle birlikte. Hani o test durumunu da. Çünkü biz şimdi söyle, akademik değerlendirme yapabilen özel eğitimci test niye yapamasın ki? ... Özel eğitim öğretmeni zaten değerlendirmeyi yapan, bunlarla kayda değer eğitimleri de var. Ama olay test konusuna gelince, niye test veremiyor. Niye test veremesin oluyor? Bunu bir türlü anlamış değilim.”

Kendisinin yasal olarak uygulama hakkı olmasa da belirli testler yaparak eğitsel tanı ve değerlendirme oturumunda çocuk ile ilgili daha detaylı ve bütüncül veri elde ettiğini şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, OA, str:111):

Kendi görüşümüzü pekiştirmek için aslında. Güzel bir test, hızlı isimlendirme testi var, erken okuryazarlığı var çalışma belleğini ölçen bir test var. Bakıyoruz işte hızlı isimlendirme testi yapıyoruz çocuğa. Çok yavaş çıkıyor. Sonra işte bir paragraf okutturuyoruz gerçekten okuma hızı da yavaş. Hızlı isimlendirme ile de özellikle özel öğrenme güçlüğüne de yordamak için kullanıyoruz bazen.

Ancak bir psikolojik danışman RAM’da çalışan herhangi birinin başka bir ön koşul aranmadan RAM’da tanı ve değerlendirme amaçlı test uygulamasının uygun olmadığını “Her insan öğretmen olamadığı gibi, her insan her psikolojik danışman her özel eğitim öğretmeni de testörlüğe görevlendirilmemeli. Sırf açılan bir eğitime sırf kurum tarafından önerilen kişinin sırf önerildiği için bu testi uygunluğu biraz tartışılmalıdır.” (Görüşme, YD, str:18) ifadeleriyle anlatmıştır. Bahsedildiği gibi, özel eğitim öğretmenlerinin de testör olabilmesi için başka değerlendirme kriterlerinin olmasını önermiştir. Bu kaygısını “Şöyle söylim yani psikolojik danışmanlar arasında da bu eğitimi alıp da testörlük yapıp da gerekli hassasiyeti gösteremeyen, göstermeyen demeyeyim de kişiliği, karakteri buna uygun olmayan insanlar da olduğu gibi, özel eğitim öğretmenleri arasında da yerli zekâ testini (ASİS) uygulayan arkadaşlar da yeterlilik

yetkililik konusu biraz tartışmalı bence. Yani benim gözlemim beş senedir ben testör olarak da görev yapıyorum.” (Görüşme, YD, str:18) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Bunlara ek olarak, RAM’larda bilimsel araştırma yapacak bilgi birikimine sahip veya lisansüstü eğitimi olan personelin çalışmasının daha uygun ve gerekli olduğu dile getirilmiştir (Görüşme, EM, str:79; İH, str:63). “RAM’lara çalışacak öğretmenleri kesinlikle yüksek lisans doktora yapması şartı koyardım.” (Görüşme, İH, str:63) ifadesiyle ve “Yani benim kafamdaki RAM, seçilen bir kadro, işte akademik boyutu olan insanlar, tabi benim ihtiyacıma göre seçmem lazım, akademik boyutu olan, bilimsel yönü olan insana ihtiyacım var.” (Görüşme, EM, str:79) ifadesiyle dile getirilmiştir.

RAM’da çalışacak öğretmenlere ilişkin sunulan önkoşullardan sonra, **RAM’da çalışmaya devam eden personel** için de bazı öneriler sunulmuştur. Öne çıkan ilk öneri, RAM’da çalışan personelin kalıcı olmasıdır (Araştırmacı günlüğü, str:389; Görüşme, BY, str:95,98; EA, str:56-58; OA, str:107, 143; ÖA, str:108; FB, str:71-73). Psikolojik danışmanlar, RAM’da eğitsel tanı ve değerlendirme için birçok eğitim aldıklarını (Ör. erken okuryazarlık testi, oyun terapisi uygulayıcılığı) belirtip, kurumdan ayrılırlarsa kurumda testör sayısının azalacağını hatta kalmayacağını belirtmişlerdir (Görüşme, EA, str:56-58). Özel eğitim öğretmenleri de benzer şekilde çeşitli hizmet içi eğitim aldıklarını (ör. Braille alfabesi, davranış problemlerine ilişkin seminer), kurumdan ayrıldıkları takdirde, belirli yetersizlik türüne özgü eğitsel tanı ve değerlendirme yapacak kimselerin kalmadığını belirtmişlerdir (Görüşme, BY, str:95; OA, str:143). Bu durumun çocuk için oluşturduğu olumsuzluğu en aza indirmek için “En az atıyorum beş yıl RAM’da çalışma şartıyla testörlükleri verirdim. Çünkü teste gönderdiğiniz kişi atıyorum bir sene sonra ben RAM’dan gidiyorum, okula dönücem dediğinde, o testi boş yere vermiş oluyorsunuz bir kişiye.” (Görüşme, OA, str:143) önerisi sunulmuştur. Personel, kendilerine hali hazırda kalıcı olmayıp, farklı kurum ve kuruluşlardan görevlendirme ile destek aldıkları çocuk gelişimi uzmanı ve fizyoterapistlerin de kalıcı biçimde kurumlarına atanmasını önermişlerdir (Görüşme, NF, str: 53; ÖA, str:108).

RAM’da çalışan **psikolojik danışmanların** niteliğinin artırılması özelinde de öneriler dile getirilmiştir. Psikolojik danışmanlar, RAM’daki hizmetleri daha iyi sunabilmek, bilimsel araştırmalarla verdikleri hizmeti geliştirmek için lisansüstü eğitim yapılmasını tavsiye etmiştir (Görüşme, EA, str:38; OA, str:107; UG, str:94). Ancak sadece niteliği yüksek lisansüstü eğitim programlarına devam edildiği takdirde bu eğitimin anlamlı olduğu belirtilmiştir (Görüşme, UG, str:96).

Bir diğerk personel, lisansüstü eğitimin hizmet sunulan belirli bir konuya, guruba yönelik uygulama becerilerini geliştirme yönünde olmasını “Gerçekten alandaki bir öğretmen burayı aradığı zaman, bizim alandaki yetkinliğimizin çok çok fazla olduğunu düşünerek arıyor. Çünkü biz onlara müşavirlik yapmak zorundayız. O yüzden bizim içinde bulunduğumuz koşulların eğitim seviyesi anlamında artırılması...” (Görüşme, EA, str:38) ve “Dediğim gibi 160 öğretmen bugün dediğim gibi biraz işte birisi arıyor toplantı ile ilgili bir şey soruyor. Alandan herkes kafasında ne olursa beni arayıp soruyor. Benim yetkinliğimin daha fazlası olması lazım ki alandaki arkadaşlara daha kolay yardımcı olabilmem adına” (Görüşme, EA, str:60) ifadeleriyle açıklamıştır.

RAM’da personelin verdiği hizmetin temel amacı, çocuklara en üst düzey fayda sağlamaktır. Buna yönelik olarak psikolojik danışmanların çocukları daha iyi anlamak, değerlendirmek ve yol göstermek için çeşitli konularda hizmet içi eğitim alınması önerilmiştir (Görüşme, EA, str:56; UG, str:94). Bununla birlikte, RAM’da çalışan psikolojik danışmanların iş ve sorumluluğu olduğu görevlerin azaltılması önerilmiştir. “Belki alanla daha çok bağlantı kurulması gerekir. Okullara daha çok gidilmesi. Tanılamaların belki başka ortamda yapılması olabilir. Çünkü çocuk geliyor bazen test yapılırken şey olabiliyor, birebir teste girmiyorum ama etkilendiğini görebiliyoruz.” paragrafında değinildiği gibi (Görüşme, EA, str:38), psikolojik danışmanların çocukları kendi sınıflarında değerlendirmesinin önünün açılacağı bildirilmiştir.

RAM’da görevli psikolojik danışmanların “testör olma” süreçlerinin daha planlı olması da önerilmiştir. Psikolojik danışma ve rehberlik bölümü başkanı çeşitli test uygulama eğitimlerinin (ör. Hızlı isimlendirme testi, ASİS) önemli ve zaman alıcı olduğunu, bu açıdan yetişmiş personelin kurumda bulunmasının zaruri olduğunu belirttiği ifadeleri şu açıklamada gösterilmektedir (Görüşme, EA, str:56)

“Burda mesela bir test eğitimi alan personelin, -çünkü bakanlığın ciddi emek ve maddi anlamda da harcamasının olduğu bir durum- test eğitimini alarak okullarda sonradan devam ediyorlar. Bu aldığı testleri kullanamıyorlar. Bu süreçte RAM personelinin ayrıca yetiştirilmesi gerekiyor. Hatta RAM’da çalışıyorsanız belki sözleşme olmaz kamu kurumu olduğu için ama uzun vadeli planlar yaparak personelin istihdam edilmesi gerekli bana göre.”

Sunulan son öneri, sadece psikolojik danışmanlara değil; aslında RAM’ın işleyişi ve MEB teşkilat sistemi ile de ilişkilendirilmiştir. Personel, psikolojik danışmanların okullara değil; doğrudan doğruya RAM’lara atanmasını önermiştir. RAM bünyesi içerisinde “rehberlik eğitim merkezi” gibi bir isimle kurulacak birimde, merkez ilçedeki

tüm psikolojik danışmanların istihdam edilmesi önerilmiştir. Böylece, sınıf ve okullara daha çok ziyaret gerçekleştirilebileceği, daha güvenilir öğrenci değerlendirmeleri yapılacağı dile getirilmiştir. “Okulda hiç öğretmen olmadan rehberlik eğitim merkezi diye bir birim kurulup okullara profesyonel hizmet... Çünkü her gün karşılaştığımız kişinin uzmanlıkla ilgili bakışımızla işte bir uzman gelmiş görüşcez bakışı farklı bir sistem gibi duruyor. ...Tabi RAM’ın bir birimi olabilir. Rehberlik hizmetleri için söylüyorum özellikle.” (Görüşme, EA, str:40-42) ifadeleriyle öneri detaylandırılmıştır. Bu sayede, RAM psikolojik danışma ve rehberlik bölümünün ayrıca okullarda çalışan rehber öğretmenlere seminerler düzenlemesi kalmış olacaktır. RAM’da görevli tüm psikolojik danışmanlar, uzmanlaşmak istedikleri alanda kendilerini daha rahat geliştirebileceklerdir.

4.3.6.2. RAM’da eğitsel tanı ve değerlendirmede karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri

Özel eğitim öğretmenleri, RAM’da eğitsel tanılama ve değerlendirme amacıyla kullanılan MEB’in yetersizlik türüne özgü geliştirdiği performans formlarını yetersiz bulmaktadırlar. Her ne kadar verilerin toplandığı dönemden önce MEB, bu formların güncellenmesi için çalışmalar başlatsa da pandemi döneminde bu çalışmaların yarım kaldığı ve güncellenmiş formların RAM’lara ulaşmadığını da bildirmişlerdir (Görüşme, GT, str:33; ÖT, str:65,72,78). “Bunun dışında performans formlarının tekrar revize edilmesi gerekiyor” (Görüşme, GT, str:33), “Mesela ATM’den para çeker diye bir madde var ben çocuğun ATM’den para çekip çekmediğini gözlemlene şansım yok. Tiyatro, sinemadaki davranışlarını ölçme gibi bir şeyim yok.” (Görüşme, ÖA, str:72) ifadeleriyle formların yetersizliğini örneklendirmişlerdir. Buna ek olarak, destek eğitimle ilgili RAM’da kullanılan modüllerin de işlevsel olmadığı bildirilmiştir. Hangi açılardan eksik olduğu ve bu eksikliğin sonuçları özel eğitim öğretmeni tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Görüşme, ÖA, str:78):

“Şimdiki destek eğitimle ilgili kullandığımız modüller karşılamıyor güncelliğini yeterliliğini kaybetti öyle diyelim. Çocuk sosyalde fende geri ama biz bunu destek eğitim öneremiyoruz. Yeterli değil ama bir fen konusuna değinmiyorsunuz matematiğin de bazı konuları eksik olmuş oluyor. Dört işlem içeren problemlerde bitiyor, matematik de kısıtlı. Lisedeyken hiç faydası olmuyor. Lise birdeki öğrencime lisedeki konularla ilgili destek eğitim öneremiyorum.”

Bu sorunları en aza indirmek için, özel eğitim öğretmenlerine daha fazla test, ölçek uygulayıcılığı ile ilgili eğitim verilmesinin yan sıra, halihazırda uygulayıcı olanlarından da hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilmiştir (Görüşme, İH, str:23). Form ve modüllerin içeriğine ilişkin sunulan öneri şu şekilde olmuştur (Görüşme, ÖA, str:78)

“Oysaki ne olmalı çocuk liseyi bitirmiş ben ona lisede edinemediği bilgileri de yazmam gerekir modül olarak çünkü yaş sınırı yok bu şekilde tekrar revize edilerek güncel hale gelmesi gerekiyor. Revize edilmiş halini zaten çalıştayda izledim ufak eksikleri vardı hem materyali olsun sunu örnekleri içerikleri çok güzeldi ama şu an henüz elimize ulaşmadı o yüzden hala 2006’da çıkan bakanlığın bize göndermiş olduklarını kullanıyoruz.”

Eğitsel tanılama ve değerlendirme için formların çeşitlendirilmesi de önerilmiştir. Özellikle okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim testleri ile de değerlendirilmesi, çocukların güncel durumunun daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacaktır görüşü belirtilmiştir (Görüşme, İH, str: 29; ÖA, str:108). Bu öneri “Mesela bakanlığın elinde şu an GEÇTA, DENVER gibi gelişim testleri var. Çok kullanılmıyor genelde zekâ testi kullanılıyor. GEÇTA, DENVER gibi gelişim testlerin uygulanması daha sağlıklı olur.” (Görüşme, İH, str:29) ile açıklanmıştır. “DENVER uygulayıcımız yok 0-6 yaş çocukların gelişimini takip açısından böyle bir testimiz yok.” (Görüşme, ÖA, str:108) ile bu test için uygulayıcı olunmasını istemiş hatta görüşmenin ilerleyen bölümlerinde çocuk gelişimi mezunlarının bu amaçla RAM’da bulunmasını da önermiştir. Bunlara ek olarak, tüm RAM’larda eğitsel tanı ve değerlendirme oturumlarının standartlaştırılması için de kullanılan form ve modüllerin standart değerlendirmeye izin verecek ölçüde güncellenmesi önerilmiştir (Görüşme, GE, str:46-48). Bu öneri şu ifadelerle dile getirilmiştir (Görüşme, GE, str:46):

“Bütün RAM’larda öğrencilerin performanslarını alırken, somut ve sabit kaynakların soruların olmasını istiyorum ben. Bu (Odak RAM 1) ile Odak RAM 2’nin bir öğrenci performans değerlendirmesi yaparken, bir öğretmen toplama işlemi soruyorsa diğeri daha farklı... Herkes kendi çalışma kağıdını kendisi çıkarıyor. Öğretmeni şu metni okutuyor. Diğeri matematikten farklı bir problemi sorabiliyor veya işte zihinsel engelli öğrenciler için kaba değerlendirme formlar çok uzun yıllardır aynı, hiç değişmemiş. Bunların değiştirilmesi olabilir ve sabit ve somut şeyler bütün ülke genelinde...”

RAM’daki öğretmenlerin zorlandığı diğeri bir durum, okulöncesi dönemdeki otizm, öğrenme güçlüğü veya hafif düzeydeki zihinsel yetersizliği olan çocukların

belirlenmesi sürecidir. Bu süreçte RAM'daki özel eğitim öğretmenlerinin niteliği ve yetkinlikleri de öne çıkmaktadır. Bahsedilen yetersizlik gruplarındaki sorun şu şekilde açıklanmıştır (Görüşme, GB, str:111):

“Özellikle otizm, hafif düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği. Aileler tarafından ilk etapta belirlenmesi zor olabiliyor. Hani çocuklardaki o gelişim basamaklarını aile bilmediğinden dolayı bunların normal olabileceğini, her çocuğun bir olmadığını, belki ilerde bu becerileri kazanabileceği tarzda bir yaklaşım içerisinde olabiliyor. Bu da özellikle okulöncesi dönemde belirlenmesi güç olan yetersizlik türlerinin birinci ve ikinci sınıfta belirlenmesine sebep olabiliyor. ... Özellikle hafif zihinsel yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü olan gruba yönelik ailelerin daha bilinçli olması gerekir diye düşünüyorum.”

RAM'a ulaşması ve eğitsel tanı ve değerlendirme sürecinde zorlanılan diğer grup, geçici koruma statüsüyle Türkiye'de bulunan özel gereksinimli çocuklardır. Yasal olarak sosyal güvencesi bulunmadığı için geçici koruma statüsündeki küçük yaş özel gereksinimli çocuklar, RAM'a ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde başvuramamaktadır. Özel koruma statüsünde otizm tanılı çocuğu bulunan aile, eğitim desteği almak için il valiliğine müracaat etmiş, valiliğin özel girişimleri ile RAM'a ulaşarak hizmet almıştır.

Ailelerin RAM'a ulaşma süreci “Mülteci çocuk vardı destek eğitiminden yararlanamıyordu. Rehabilitasyondan destek alamıyorlar resmi olarak onlar böyle. Çocuk yine valiye gitmişti. Vali bey, vali yardımcısına yönlendirmiş. O da beni aradı (RAM müdürü).” ifadeleriyle, RAM'da eğitime yönlendirme süreci “Ben bu çocuk için valilikten destek çıkarabilirim eğitim desteği dedi. Ben de onu bir rehabilitasyon merkezine yönlendirdim. Rehabilitasyon merkezi sahibi de ben ücretsiz alırım dedi. Bir şekilde mülteci çocuk, Afgan çocuk, ücretsiz -otizimliydi- destek alıyor.” (Görüşme, EM, str:62) ifadeleriyle dile getirilmiştir.

Eğitsel tanı ve değerlendirme kararlarında RAM personeli kimi zaman ailelerle çatıştıklarını, ailelerin çocukları hakkında kimi zaman gerçekçi beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum, çocukların kendilerine en uygun ortama yerleştirilmesini engellemekte, çocuğun evde gelişimini desteklenmesini geciktirmekte ve hatta eğitime daha geç başlamasına sebep olmaktadır (Görüşme, EA, str:35; KB, str:45; NF, str:22; OA, str:31; UG, str:58). Ailenin yerleştirme kararına karşı çıktığını “Tam buranın öğrencisi. Niye özel eğitim sınıfına alıyoruz? İşte verilmeyen toplananı yapabildiğini gördüm birinci sınıftayken. Ama bize gelen talep bu çocuk burda olmamalı, özel eğitim sınıfına gitmeli.” (Görüşme, OA, str:39) ifadeleriyle, ailelerin eğitsel tanılama ve

değerlendirmede gerçekçi olmayan tespitlerinin olduğu “Ailenin söylediklerine göre hareket etmemiz pek fazla doğru olmuyor. Çünkü burda gördüğümüz şeyleri, performans formuna geçmemiz lazım. Aile bayağı uçuk şeyler de söylediği oluyor. Benim çocuğum aslında normal konuşuyor falan diye. Burda geliyor çocuk hiç konuşamıyor.” (Görüşme, KB, str:45) ifadeleriyle açıklanmıştır. Bir personel, ebeveynlerin medyadan edindiği bilgileri çarpıtabildiğini “Ya da işte absürd bir örnek. Otizmli bir çocuğun doktor olması. Bu sefer bütün ailelerin çocuğun doktor olma gibi bir beklentiye sokabiliyor. Bunu anlatamıyorsunuz. Olumlu bir şeyden olumsuz bir şey söylemeye kalktığınız anda veliyle diyalog kuramıyorsunuz filan.” (Görüşme, EA, str:35) söylemiyle dile getirmiştir.

Eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumunu zorlaştıran bir diğer sorun, özel eğitim öğretmeninin bazı ebeveynlerle iletişim kurmakta yaşadığı güçluktur (Görüşme, ÖA, str:61). İşitme engelliler öğretmeni “Ailenin her zaman zihinsel bir sıkıntı yoksa anlamada mesela çünkü dezavantajlı ailelerle de karşılaşabiliyoruz bazen. Evlensinler çocuk olsun diye bir araya getirilmiş bireylerle (yetersizliği olan bireyler) karşılaşabiliyoruz bazen onlara kendimizi anlatmakta güçlük çekebiliyoruz” ifadeleriyle zorluk çektiği ebeveynlerin özelliklerini açıklamıştır.

Kimi zaman da ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi ya da ne kadar ve nasıl ilgilenmesi gerektiği ile ilgili bilgisinin olmaması sorun olmaktadır. Bu sorun sadece ailelerdeki bilgi eksikliği ile açıklanmamıştır. Ailelerin bilgi edinmek gibi gayelerinin olması ile de ilişkilendirilmiştir (Görüşme, GB, str:55; GE, str:22; GT, str:39). Personelin yanı sıra, bir işitme kayıplı çocuk ebeveyni de çoğu ebeveynin böyle bir tutumda olduğunu belirtmiş ve eleştirmiştir (Görüşme, AK, str:142). Bu eleştirisini “Aileler çok bilinçsiz. Oraya oturmaya gidiyorlar öyle... İşte oradaki veliyi oyalayan birkaç tane görevli var. Onlarla orada oturup çay kahve keyfi yapmak için giden veliler bile var. Çocuğunu yukarıda ne ders yaptığından haberi yok.” (Görüşme, AK, str:142) ifadeleriyle açıklamıştır.

4.3.6.3. Ailelere göre işitme kayıplı çocukların eğitime başlama ve devam etme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve sunulan çözüm önerileri

İşitme kayıplı çocukların eğitime başlama ve devam etme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler; tıbbi tanılanma süreci, her yaş grubu için yeterli düzeyde nitelikli eğitim kurumu ve nitelikli öğretmen ihtiyacı ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon

merkezinde verilen eğitime dair duyulan endişe olmak üzere üç kategori içerisinde açıklanmıştır.

4.3.6.3.1. Tıbbi tanılama süreci

Tüm odak RAM'ların hizmet ettiği bölgedeki aileler, ÇÖZGER raporu almakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. “(Odak RAM 2'nin hizmet verdiği merkez ilçede) hele hiç çocuğun muayene olması gereken doktorlar yok, devlet hastanesinde yok. ... Çocuk psikoloğu falan. Onlar yok...öyle bir şey yoktu. Birim yoktu.” (Görüşme, NT, str:63-65) ifadeleriyle ikamet ettikleri ilçe merkez hastanesinde rapor alacağı birimin olmadığını, rapor için büyükşehirin merkez ilçe hastanesine sevk edildiklerini, büyükşehirin merkez hastanesinde de doktorlardan geç döneme randevu verdiklerini “(Merkez ilden) alabilirsiniz eğitim araştırmada. Eğitim araştırmayı aradım. KBB'den işte şu doktorlardan, bu doktorlardan randevu alacaksınız dediler. KBB'yi arıyorum, randevu almak için bana üç ay sonrasında mı randevu veriyor. Ondan sonra kalp doktoruna çocuk kardiyolojisini arıyorum. Orası bana altı ay sonrasında randevu veriyor. Benim aramadığım yer kalmadı. (Merkez ili) artık eledim.” (Görüşme, NT, str:65) ifadeleriyle açıklamıştır.

Ebeveyn, ÇÖZGER raporu için birden fazla ilde girişimde bulduklarını “ilk tanı koyulacağı zaman da ben (merkez iller, komşu iller ve Ankara) her yeri gezdim. Bütün doktorları.” (Görüşme, NT, str:74) sözleriyle anlatmış, en son Ankara'da ÇÖZGER raporu aldığını belirtmiştir. Odak RAM 1 personeli ise hizmet verdiği il merkezinde raporu “yani genelde bir iki ay içerisinde getiriyorlar. En geç bir iki ay içerisinde getiriyorlar. Üç ay geçeni hiç görmedim ben. Sağlık raporlarını getiriyorlar.” (Görüşme, FB, str:38) ifadeleriyle iki-üç ay içerisinde edinilebildiğini belirtmiştir. Nitekim, katılımcı bir ebeveynin farklı sebeplerle birlikte sağlık kurumlarından geç dönemde randevu alarak çocuğunun tanısının iki yaşında koyulduğunu belirtmesi de destekleyici bulgu olmuştur (Araştırmacı günlüğü, str:529). “Kimisi kulağında sıvı var dedi, kimisi gripten olabilir dedi. Orda da bir teşhis koyamadıkları için, orda da fazla kalamadığım için ben de (komşu büyükşehir) getirmek zorunda kaldım. Oradan randevu aldım. Orada 24 aylıkken kızımın teşhisini koydular.” (Görüşme, GŞ, str:141).

Sonuç olarak, işitme kayıplı çocuk ebeveynleri, tıbbi tanı için hastaneden üç-altı ay sonrası için randevu alabilmeleri, yaşadıkları bölgede ileri tanı merkezinin

bulunmaması, ilk aşamada doktorun işitmeye yardımcı teknoloji önermemesi ve aileyi net bilgilendirmemesi, kimi ailenin çocuklarında farklı sağlık sorunlarının da bulunması nedenleriyle işitme kaybı tıbbi tanısının geç konulabildiğini belirtmişlerdir (Görüşme, EG, str:67; GŞ, str:141, NT, str:75, UBG, str:36).

Tıbbi tanının geç koyulması, işitme kayıplı çocuğun eğitime başlamasını geciktiren ilk problem olmuştur. Bir ebeveyn, tanının geç koyulmasının çocuğun eğitimini nasıl engelleyebileceğini “Ben çocuğumun eğitime başlaması gerektiği zaman hastanelerden randevu bekliyorum. Birisi üç ay sonraya veriyor, birisi altı ay sonraya veriyor. Benim kızımın o zaman altı aylık bir kaybı olmuş olacaktı. Altı ay da az bir zaman değil yani bir çocuk için.” (Görüşme, NT, str:75) sözleriyle açıklamıştır. Odak RAM 1 personeli, tanı sonrası doğrudan ailelerin RAM’a gelmediğini, anaokulu yaşı geldiği zaman başvurduğunu “Son gelen öğrenciler genelde anasınıfına gitmeye yakın beş yaş ve daha üstü. Bir yaşında falan yakalayamıyoruz biz. Aile yakalamış olsa bile ya rapor almıyor ya bize gelmiyor zaten küçük düşüncesi ile.” (Görüşme, ÖA, str:100) ifadeleriyle, Odak RAM 2’nin sorumlu olduğu bölgede bulunan bir ebeveyn de “Ankara’da altı aylıkken başlıyorlarmış eğitimlere. Bunu bilmiyordum. Bilseydim giderdim.” (Görüşme, NT, str: 34) ifadeleriyle RAM’a daha geç gittiğini belirtmiştir.

Bunlarla birlikte, bir psikolojik danışman da kimi zaman sağlık kurumlarında kapsamlı değerlendirme yapmadan ÇÖZGER raporu hazırlanabildiğini (Görüşme, MY, str:29), bu raporun da eğitsel tanı ve değerlendirme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle işitme kaybına ek engeli bulunan çocuklarda bu durumun çocuğun doğru tanıyı almasını geciktirmesine sebep olduğu vurgulanmıştır.

Tıbbi tanıdan sonra RAM personelin çoğunluğu, ailelerin çocuklarının engelini kabul aşamasında zorlandıklarını ve bu durumun çocuklarının eğitime başlamasını geciktiren en önemli unsur olduğunu belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:388; Görüşme, BY, str: 88; EA, str:34; İH, str:17; NF, str:22; SAÇ, str:34; TG, str:32). Bu süreci TG (str:32) aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Kabullenme aşamasından sonra okullara yerleşmede problemler yaşıyoruz. Kabul etmiş gibi görünüyorlar ama aslında beyin pek bunu hani inkâr ediyor beyin herhalde. O yüzden bazı rehabilitasyona diğer destek eğitime bile gönderirken zorluklar yaşıyoruz. Gitmesi gerektiğini anlatmada zorluklar yaşıyoruz. Veli hani bir şey istemiyor çocuğu için. Okulda tanılansın istemiyor. O aşamada zorluklar yaşıyoruz.

4.3.6.3.2. Her yaş grubu için yeterli düzeyde nitelikli eğitim kurumu ve nitelikli öğretmen ihtiyacı

Tüm Odak RAM'ların bağlı olduğu ilin farklı ilçelerinde ikamet eden iki aile (Görüşme, OPŞ, str:74; NT, str:48, 52) ve çeşitli RAM personeli (Görüşme, EA, str:40; OA, str:101) işitme kayıplı çocuklara özgü bölgede herhangi bir kurum olmadığını beyan etmişlerdir. Bu konu hakkındaki düşüncelerini bir ebeveyn "Böyle bir yer yok. İşitmeye, sadece işitme engelleri işitme ve konuşma engellilerin eğitim alabileceği bir kurum yok. (Veri toplanılan ilde, komşu büyükşehirlerde) yok. (Komşu büyükşehirde) yeni açılmış onu da öğrendim ama hiç kimse memnun değilmiş." (Görüşme, NT, str:48) ifadeleriyle belirtmiş ve bu durumun çocuğunun gelişimini olumsuz etkilediğini de açıklamıştır (Görüşme, NT, str:50):

"Çok fazla bilgileri yokmuş herhalde her rehabilitasyon merkezinde. Orası normal rehabilitasyon merkezi, işitme, konuşma üzerine değil sadece. Bütün engeller grubu. O yüzden yani ben, ben onu bu konuya bağlıyorum çocukların ilerleyemeyişini. Hani çocuklar ister istemez her şekilde, her şeyden psikolojik olarak etkileniyorlar. Ben buna bağlıyorum yani. Ben geçen mesela (özel bir merkez), işte şurada görünüyor hemen buradaki rehabilitasyon merkezi. Geçen önünden geçtim. Bayağı engelli bir çocuktu. İnsanların davranışları, orada çalışanların davranışlarını, çocuğu gördüm. Şok oldum böyle. O kadar üzülüm ki. Hani bir de normal bir çocuğun sadece işitme engelli bir çocuğun o davranışları gördüğünü bir düşünün."

Öyle ki, bir ebeveyn çocuğunun gelişiminin daha iyi desteklenmesi için veri toplanılan RAM'ın hizmet ettiği farklı bir ilçede ikamet etmesine karşın Ankara'da bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine kaydolduklarını belirtmiştir. Anne, çocuğunun Ankara'da sadece işitme ve konuşma engellilere eğitim veren bir rehabilitasyon merkezinden eğitim alması için çalışmayı bırakmış, üç ayda bir iki hafta boyunca Ankara'da kalmayı göze aldığını belirtmiştir. Merkez ilçede böyle bir kurumun olmasının kendilerini hangi açılardan nasıl zorlandığını şu ifadelerle anlatmıştır (Görüşme, NT, str:50,52,69, 81):

"Ben çalışan bir insandım normalde. Kızımın bu olayları, işlerinden dolayı ben çalışamaz duruma geldim. Ve hani sadece eşimle birlikte de hani eşimin maaşı nedir? Biraz zorlanmaya başlamıştık. Maddi sıkıntıya düştük. ... Oraya (Ankara'ya) haftada değil ben ilk zamanda ilk başladığım zamanda üç ayda bir gidiyordum. Onlar bana üç aylık görevi iki haftada veriyorlardı yapmam gerekenleri (çocuğuma) öğretmem gerekenleri bu süre zarfında. Bana onlar iki haftada gösteriyorlardı eğitimleri şu şekilde vereceksiniz, şunları öğretmeniz gerekiyor diye biz zaten telefonla sürekli iletişim halindeyiz onlarla. O şekilde ben üç ayda

bir gidiyordum. Ondan sonra üç o üç ayın sonunda verdikleri eğitimlerden bakıyorlardı. Hani (çocuğum) geçti mi testlerini yapıyorlardı. Allah'a çok şükür hepsinden de geçti. Öyle üç ay, üç ay olarak. Üç yaşında sonra işte kreşe falan başlayınca o süre biraz uzamaya başladı. ... Eğitim almasında sadece bu konu nedeniyle ulaşım bizim için sıkıntı oluyordu.”

Benzer biçimde başka bir ailenin yaşadığı coğrafya ve ekonomik yeterliği çocuğunun eğitime erişmesini etkilemiştir. Salgın döneminden bağımsız olarak, aileler özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine çocuklarını kendi imkanları ile götürmektedirler (Görüşme, ET, str:78; GŞ, str:40). Ailelerin ikamet ettiği bölge, eğitim kurumuna oldukça uzak olduğu için kurum servis hizmeti sunamamakta veya kısmi oranda sunabilmektedir. Bir ebeveyn “Mesela bugün arabayı tutup geldiysem iki saat fazla kalıyorum. Yani bu hafta oluyor bazen geliyorum bazen gelemiyorum. Çünkü (il merkezine) bir araba 200 milyona (200 TL'ye) geliyor.” (Görüşme, GŞ, str:44) ifadelerinde bu zorluğu ve oluşturduğu ekonomik yükü dile getirmiştir. Aynı ebeveyn, coğrafyanın zorluğunu “(Yaşadığı ilçeden)¹³ buraya (il merkezine) dere yolu tarafından gelip, sabahleyin köyden çıkıyorum caddeye geçicem, bir de arabaya binip buraya geliyorum. Bir de garajlar ileriye alındı burda (il merkezinde). Üç araba ile geliyorum buraya. Köyümüzden altı kilometre yola çıkıca ordan bir arabaya binip burdan garajlardan ya taksi ile ya minibüsle.” (Görüşme, GŞ, str:116) ifadeleriyle aktarmıştır. Soğuk kış şartlarında çocukların eğitimi aksattığını “Evet, özel eğitim alalı iki yıl falan oluyor ama haftada bir gün gidiyordu. Yani kar yağınca falan gidemiyordu, soğuk olunca.” (Görüşme, HÇ, str:194) ifadeleriyle başka bir ebeveyn dile getirmiştir.

Ailelerin küçük yaş çocuklarını destek eğitime götürürken zorlandıkları “(Yaşadığı ilçe)¹⁴ ilçesi çok kırsal ve dağınık yerleşmesine sahip” örneği verilerek RAM personeli tarafından da dile getirilmiştir (Görüşme, YD, str:22). Bu bulgular, bu yaş grubundaki çocuklara nitelikli eğitim sunan kurumların yaygınlaştırılması önerisini sunmaya zemin hazırlamaktadır.

0-36 aylık işitme kayıplı çocukların ücretsiz ve devamlı eğitim görebileceği *erken çocukluk biriminin* bölgede bulunmaması nedeniyle işitme kayıplı çocuklar haftada sadece iki saat ücretsiz destek eğitimi, özel özel eğitim rehabilitasyon merkezinden almaktadırlar. Ebeveynler, bu eğitimlerle ilgili bazı düzenlemeler yapılmasını önermişlerdir. Bir ebeveyn, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çocuğunun

¹³ GŞ'nin yaşadığı ilçe, merkez ilçe arası uzaklık yaklaşık 110 km. olup, yolculuk süresi ortalama iki buçuk saat sürmektedir.

¹⁴ Arazi yapısı genellikle dağlık, %40 meyilli yamaçlar mevcuttur.

aldığı eğitimin aynı gün üst üste olmasını istemiştir. Bu isteği ve önerisini “İki gün peş peşe değil de bir güne toplayarak mesela. Çocuğu sürekli ordan etkinliğinden mahrum ederek değil de... Eğitim saatlerinin daha böyle şey olmasını istiyorum mesela gün atarak değil de peş peşe. Atıyorum benim çocuğum bir saat Çarşamba bir saat cuma günü alacağına, iki saatini çarşamba günü alsın çocuğumun da kafasındaki soru işareti bitsin.” (Görüşme, YE, str:79-81) ifadeleriyle açıklamıştır. İşitme kaybına ek engeli bulunan aile de çocuğunun üç farklı alanda desteğe ihtiyaç duymasına karşın, bir alanda desteğe ihtiyaç duyan çocuklara aynı saat ücretsiz eğitim almasını eleştirmiştir. Bu eleştirisiyle birlikte aşağıdaki öneriyi sunmuştur (Görüşme, UBG, str:192, 205):

“Sadece işitme engeli olanda 2 saat alıyor biz hem fiziksel hem işitme hem de bilişsel olarak 3 alanda olmamıza rağmen bize de 2 saat. ... Yani özel sınıfların açılması sağlanabilir. Yani ana sınıfına gönderiyoruz 3-4 yaş artık onların eğitimiyle ilgilenebilecek en azından her ilçede bir okul olsa daha güzel olur.”

Bu sorunun çözümü için çok engeli bulunan çocuklara özel özel eğitim merkezlerinde daha fazla ücretsiz eğitim alınmasını ya da anaokullarında bu çocuk grubuna yönelik sınıf açılması önerilmiştir (Görüşme, UBG, str:205). İşitme kaybına ek dil ve konuşma terapisti desteği ihtiyaç duyan çocuklara bölgede ücretsiz dil ve konuşma terapi desteği sağlayan kurum olmaması, bu kapsamda ailelerin belirttiği diğer bir sorundur: “O (dil ve konuşma terapisti) da gitmiş hani özel eğitimde konuşma ve dil terapisti de yok şu an.” (Görüşme, UBG, str:55). Odak RAM 2 ve Odak RAM 3’ün hizmet ettiği merkez ilçelerde ve komşu illerde dil ve konuşma terapisti bulunduğu belirtilse de (Görüşme, BY, str:30; OA, str:137), bu terapistlerin ücretli biçimde hizmet sunması aileler için ulaşılmaz olmalarına sebep olmuştur (Görüşme, OA, str:137). Hatta RAM personeli, devlet tarafından ücretsiz dil ve konuşma terapisti desteği sunulmadığı için bazı özel gereksinimli öğrencilerin ÇÖZGER raporunun değiştirilmeye zorlandığını ifade etmiştir. Rapor değişikliği isteğiyle çocuğun gelişimini, eğitimini etkileyen durum şu ifadelerle açıkça anlatılmıştır (Görüşme, OA, str:137):

“Özelden destek alabilirsiniz dedim parasını verip. Ona da durumum yok dedi veli. Eşi cezaevine girmiş falan. Bu seferde rehabilitasyon diyor ki, sen git dil konuşmayı sildirt. Zihinden rapor al, biz öyle eğitim verelim. O da dil konuşma modülü verelim hani gibi konuşuyor ama çocuğun zekasında hiçbir problem yok. Çok iyi. Sadece bir artikülasyon bozukluğu var ama işte o desteği alamayacak şu anda. Anaokuluna gidip bir şeyler yapabilirse yapcak çocuk.”

Sadece bir ebeveyn, komşu büyükşehirin eğitim araştırma hastanesinde dil ve konuşma terapistine gittiklerini ancak çocuğuna dil ve konuşma terapisti tarafından verilen randevuların bir bilimsel araştırmanın gereği olarak sunulduğunu ifade etmiştir: “Almıyor sadece durumunu takip ediyor diyelim. Doktorumuz rica etmişti bizden hani tamam siz (veri toplanılan şehirdesiniz, sürekli gelemesiniz ama en azından (çocuğun) gidişatın nasıl, gitmesi gerektiği noktada mı, yaşının hani gerektirdiği yerde mi diye takibini alması amaçlı.” (Görüşme, AK, str:102).

Eğitim kurumu eksikliği ile diğer sorun, ailelerin ekonomik olarak güçlük çekmesidir. Bir ebeveyn, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden oldukça uzak mesafede ikamet ettiği için çocuğunu eğitime özel araba tutarak getirmek zorunda kalmıştır. Buna dayanarak “Araba konusunda servis verseydi daha iyi olurdu ve haftada iki günü bırak üç gün bile gider gelirdim.” (Görüşme, GŞ, str: 156) ifadeleriyle devletten var olan ücretsiz servis hattının geliştirilmesi talebinde bulunmuştur. Yine bu gerekçelerle en azından ikamet ettiği ilde işitme kayıplı çocuklara özgü özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olması istediğini “Bölgemizde Ankara'daki eğitimciler gibi gerçek bir eğitimci olarak eğitim veren bir merkezin sadece işitme ve konuşma engelliler adına bir eğitim merkezinin açılmasını çok isterim.” (Görüşme, NT, str:75) ifadeleriyle açıklamıştır.

RAM’da görevli bir özel eğitim öğretmeni de bölgede alan mezunu öğretmenlerden bulunmamasının bir sonucu olarak sonradan sertifika ile özel eğitime geçen öğretmenlerin alanda çalıştığını ancak onların da yeterli hizmet sunmadığını şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, GT, str:23): “Maalesef şu sertifika sorunu ülke özel eğitim alanında bence en büyük problem. Hani başka branşlardan sertifikayla özel eğitime geçen bir öğretmenle bir yere kadar bir şeyleri anlatabiliyorsun. Siz de karşılaşıyorsunuzdur. Yani alan mezunu olmayan öğretmenlerin görevlendirilmesi özellikle çok büyük problem oluyor yani.”

0-36 aylık çocukların rehabilitasyonlarda destek eğitim almasından sonra eğitim alınacak kurum özel eğitim anaokuludur. Sadece Odak RAM 1’in hizmet ettiği merkez ilçede dört yaş ve sonrasına hizmet veren *özel eğitim anaokulu* bulunmaktadır. Ancak okul, verilerin toplandığı dönemde henüz açılmış, kontenjanı az ve ilin diğer ilçelerine uzak mesafede bulunmaktadır (Görüşme, OA, str:81; YD, str:22). Özel eğitim anaokulu, Odak RAM 1’in hizmet ettiği diğer ilçelere ve Odak RAM 3’ün hizmet ettiği tüm ilçelere uzak mesafede bulunmaktadır. Bu durumda bu bölgelerde ikamet eden işitme kayıplı dört

yaş sonrası çocuklar anaokuluna yerleştirilememektedir. Odak RAM 3 personeli, bu problemi “Tabi bu çocuğun bir özel eğitim sınıfında olması gerekiyor. Ordan buraya çocuğu taşımak demek, çocuğun üç saat boyunca gidip gelmesi gerekir. Yani ne kazanır özel eğitim öğrencisi? O yüzden evine en yakın okulda bir özel eğitim sınıfın açılması, oraya bir hatta iki özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesi gerekiyor.” (Görüşme, YD, str:22) ifadeleriyle belirtmiştir. Odak RAM 1 personeli, özel eğitim anaokulunda yaşadıkları kontenjan sıkıntısını “Şimdi özel eğitim anaokulumuz açıldı bazı özel eğitim ana sınıflarımız var ama çabuk doluyor. Çalışanları işte dört ya da beş öğrenci oluyordu en fazla. Çabuk dolduğu için okul öncesi grupta çok fazla mesela tam zamanlı kaynaştırmaya uygun olmayıp, mecburiyetten tam zamanlı dediğimiz öğrenciler oldu.” (Görüşme, OA, str:81) ifadeleriyle açıklamıştır. İşitme kayıplı bir çocuk ebeveyni de özel eğitim anaokullarında küçük yaş çocuklarına öncelik verilmemesini eleştirerek özel anaokuluna gitmek zorunda kaldıklarını şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, AK, str:192):

Küçük yaşları en sona bırakıyorlar, başından alamıyorlar. Atıyorum şimdi 6 yaş grubu açtılar, 5 yaş grubu açtılar, 4 tane derslikleri var. İki tane 6, iki tane 5 açtılar, 4’e yer kalmadı, 4 açmıyorlar ya da çoğunluk 4 yaş gelince bir sınıf açıyorlar ama çoğunlukla olmuyor. O yüzden devlet okulları çok zor oluyor.

İlköğretim döneminde kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıfta eğitim gören işitme kayıplı çocukların sınıf öğretmeninden yeterli biçimde desteklendiği ancak branş öğretmenleri tarafından yeterince desteklenemediğine ilişkin de görüş belirtilmiştir (Görüşme, ÖA, str:55): “İlkokullarda pek sorun olmuyor çünkü ilkokul öğretmeni tüm öğrencilere hâkim ama branşlara gelince, branş öğretmenleri bazen o çocuğun kaynaştırma öğrencisi olduğunu gözden kaçırabiliyor. İşitme cihazını göremeyebilir. Çocuk belki o an kendini fark ettiremeyebilir. Yazılılarda ortaya çıkıyordur.”

Son olarak, işitme engelliler öğretmeni, işitme kayıplı çocukların sınıf geçme kriterlerinin esnetilmesi ve işitme kayıplı çocuklara lise sonrası istihdamın artırılmasını önermiştir (Görüşme, ÖA, str:92):

Bu çocuklarımıza sınıf geçmelerinde biraz daha kolaylık yapılmasını ben istiyorum. Sınıf geçme de tabii ki şu an eğitim sistemi program ağır bir kaynaştırma öğrencisi için lise programı ağır normal çocuklar için demiyorum bunu. Bu programı takip etmekte zorluk çeken çocuklar var. Programı onlara göre düzenleyemezler ama BEP biriminde bu çocuğa daha katı kurallar değil de sınıfını daha kolay geçmesi belki mezun olduktan sonra çalışabileceği işlere yönelik ve bu engelli hakları içinde KPSS çok önem taşıyor en azından

mezun olduklarında işe yerleşmeleri konusunda güzel şeyler yapılmasını diliyorum. ... En önemlisi bu liseden sonra çocuk ya İŞKUR'a gidiyor ya başka bir yerlere ya serbest çalışıyor bu çocuklarımıza özel ya da devlet bir yerde istihdam edilmesi için hak tanınması gerekiyor.

4.3.6.3.3. ÖERM'de verilen eğitime dair duyulan endişe

Özel eğitim öğretmeni, bölgelerindeki genelde ağır veya çok ağır engeli bulunan çocuklara hizmet vermesinden kimi ailelerin rahatsız olduğunu belirtmiştir (Görüşme, ÖA, str: 51). “Geçen dörtten beşe geçmiş işitme engelli bir kızımı tanıladık burada ... Okulda destek eğitimi aldı ayarlandı. Rehabilitasyona göndermedik. Çocuğum oraya gidince rahatsız oluyor zaten(dediler), çok az işitme kaybı var hafif.” ifadeleriyle anlatmıştır.

Aileler de bu merkezlerde işitme kayıplı çocuklarına nitelikli eğitim verecek öğretmenin olmamasını ya da az sayıda olmasını eleştirmiştir (Görüşme, AK, str:98; EÇ, str:48). “Çünkü özel rehabilitasyon merkezindeki çalışanların maalesef eğitim anlamında bu işi tam anlamıyla bilmiyor. 3-4 ay kurs gördükten sonra çocuğa yaklaşımları çok farklı oluyor.” (Görüşme, EÇ, str:43). Odak RAM 2'nin hizmet sunduğu bölgedeki rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerin alan mezunu olmasına karşın, deneyimsiz olması da ebeveynin çocuğun aldığı eğitimi sorgulamasına neden olmuştur: “Hep aklımda işitme mezunu, alanı işitme olan bir öğretmen var. O zaman da oraya yeni bir öğretmen arkadaşımız başlamış. İşte bana dedi ki ben bu konuda tecrübesizim ilk işim ama öğretmenlerimden mutlaka destek alıp işte kendimi geliştireceğim. (Çocuğum) implant olana kadar bu öğretmenimiz ile devam ettik ama hiçbir yol alamadık açıkçası.” (Görüşme, AK, str:98). Genel olarak rehabilitasyonlarda çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı küçük çocuklarla çalışmak için yetkin olmadığı “Yani öğretmenlerin hepsi için söylemesem de yüzde 70-80'i yeterli değil gibi geliyor.” (Görüşme, AK, str:144) ve “Bu işi daha tecrübeli olduktan sonra devletin bünyesinde devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Görüşme, EÇ, str:43) ifadelerinde değinilmiştir.

Ailelerin ÖERM'deki eğitimler için belirttiği diğer bir eleştiri, eğitim saatlerine tam olarak uyulmamasıdır. Kendisi de işitme kayıplı olan bir ebeveyn, işitme kayıplı çocuğunun rehabilitasyonda aldığı eğitim süresinin azlığını “Yirmi dakikada diyor bitiyor diyor şey diyor süresi. Zaman diyor gönderiyorlar diyor.” (Görüşme, KU, str:27) ifadeleriyle, katılımcının ifadelerini çeviren ve aynı zamanda işitme kayıplı çocuğun dayısı olan veli ise bu merkezlerin eğitime odaklanmadığını “Hani ben de çok iyi

biliyorum demiyorum (işaret dilini) ama her istediğini anlıyorum ben mesela Kıymet'in. Şimdi o tür ortamda yetiştiği için çocuk da işaret diline meyilli yetişti. Yani biraz hani ticarethane gibi görüyorum ben. Onu demek istiyorum.” (Görüşme, KU, str:32) ifadeleriyle açıklamıştır. Bununla birlikte anne KU, çocuklarına verilen eğitimin içeriğini “Oyun hamuru vesaire hep, yazmak, çizmek” olduğunu belirterek çocuğunun akademik becerilerinin hiç desteklenmediğini düşündüğünü açıklamıştır.

Bu endişelerle, çocuğu 0-36 ay arasında olan işitme kayıplı ebeveynler, rehabilitasyonlardan aldıkları iki saatlik eğitimin RAM'da beş saate tamamlanmasını önermişlerdir (Görüşme, EÇ, str:40; OPŞ, str:162; UBG, str:152). “Sadece şeylere bağlı kalmamak mesela rehabilitasyon merkezine. Biz haftada iki gün saatlik ücretsiz alma hakkımız devletin karşılığında ödediği. Onun haricinde eğitim aldırarak istersek ücrete tabi oluyor. Bu tarz çocuklara rehberlik araştırma merkezinde de böyle bir imkân olsa.” (Görüşme, UBG, str:162) ifadeleriyle RAM içerisinde bu yaş çocuklara eğitim verilmesini istemişlerdir.

4.3.6.4. *Pandemide işitme kayıplı çocukların eğitiminde oluşan aksaklıklar*

İşitme kayıplı çocuk ebeveynleri, pandemi döneminde çocuklarını özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine bireysel eğitim (Görüşme, AK, str: 188; GŞ, str:79) ve grup eğitimi için (Görüşme, EG, str:94) yollamadıklarını belirtmişlerdir. Bir aile, Odak RAM 3'ün hizmet bölgesinde bulunan ve merkez ilçeye uzak mesafede olan bölgede ikamet etmektedir. Bulunduğu bölgede tek bir ÖERM olduğunu, bu merkezinde pandemi sürecinde tamamen eğitime ara verdiğini belirtmiştir (Görüşme, HÇ, str:126; KU, str:13).

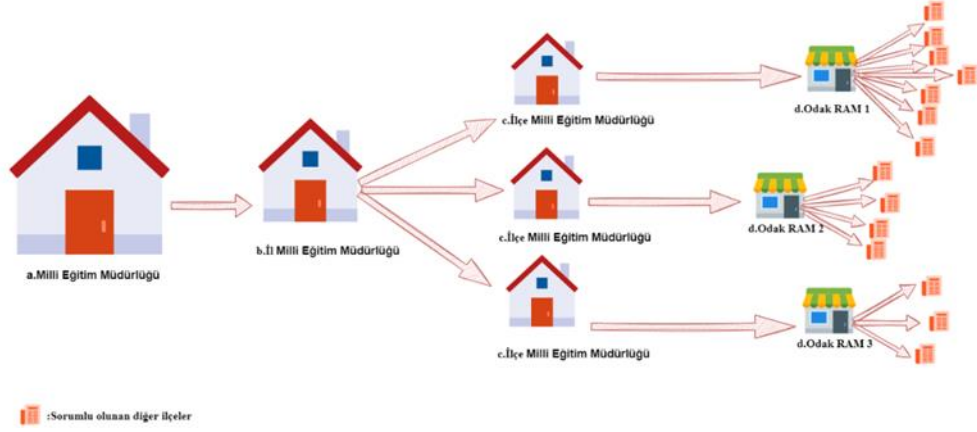
Pandemi nedeniyle yeni koklear implant olan işitme kayıplı çocuklar, cihazlarının ayarı için İstanbul'a veya Ankara'ya gitmek zorunda kalmışlardır (Görüşme, EÇ, str:72). Aileler, büyük şehirlere gidip gelme süreçlerinde çocuklarının eğitime devam etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir: “Biz İstanbul'dan geldik mesela ben bir ay sonra tekrar İstanbul'a dönmek zorunda kaldım. O esnada İstanbul'a gidiyorsun, çocuğunu eğitime götürüyorsun. Pandemi dolayısıyla on gün karantinada kaldık. Atıyorum 20 günde üç derse gidebildik falan mesela” (Görüşme, OŞ, str:38). Bir aile de çok engeli bulunan çocuklarının COVID-19'dan etkilenme riskinin oldukça fazla olması nedeniyle, çocuklarını hiç destek eğitime başlatmadıklarını ifade etmiştir (Görüşme, UG, str:55).

Pandemide destek eğitim rapor süreleri, 2020 yılının ocak ayından itibaren kademeli olarak altışar ay uzatıldığında, aileler rapor yenileme amacıyla RAM'a gelmemiştir (Üçüncü gözlem, str:29; Beşinci gözlem, str:592-593; Görüşme, EA, str:67). Odak RAM 1 personeli, pandemi döneminde evde eğitim kararı alan çocukların hiç eğitim alamadığını (Beşinci gözlem, str:283-286; Görüşme, ÖA, str:84), okullarda öğrenci tarama faaliyetlerini durdurduklarını (Görüşme, TG, str:52), kademeler arası geçiş için başvuran çocukların eğitsel tanı ve değerlendirmelerinin pandemi öncesi kadar detaylı olmadığını (Görüşme, GB, str:139), Odak RAM 3 personeli, kaynaştırma kararı aldıkları öğrencilerin gelişimini sınıflarında takip edemediklerini belirtmişlerdir (Görüşme, CZ, str:20).

Son olarak, pandemide çocukların eğitim alamaması, acil uzaktan eğitimden yeterince fayda görememesi veya farklı sağlık problemlerinin oluşması sebebiyle daha sonraki yaşlarında akranları ile arasındaki farkın açılacağını da belirtilmiştir. RAM personeli, pandeminin bu olumsuz etkinin özellikle evde ailesiyle nitelikli etkileşim kurulmayan çocuklarda olabileceği yönünde görüş bildirmiştir (Beşinci gözlem, str:485-490, 678).

4.4. Türkiye Geneline RAM'ların MEB teşkilatlanmasındaki konumuna ilişkin sorunlar ve sunulan öneriler

Teşkilat şemasında odak RAM'ların her biri, bulunduğu il/ilçedeki MEB'e bağlıdır. Her bir RAM, birden fazla ilçeye hizmet sunmaktadır. Dolayısıyla, merkez ilçede bulunan RAM'lar, sorumlu olduğu diğer ilçelerin üst kurumu gibi görünmektedir. Başka bir açıdan, her bir ilçe, bulunduğu ilçenin MEB müdürlüğüne de bağlıdır. Bu durumda, RAM, merkez ilçe dışındaki diğer ilçelerin üst kurumu gibi görünse de statüsel olarak herhangi bir okulla aynı konumdadır (Görüşme, CZ, str:33-35; EM, str:79). Bu hiyerarşi temsili olarak Şekil 4.2'de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. MEB teşkilatı içerisinde RAM'ın konumu

Nitekim, RAM'ın teşkilat sistemindeki statüsel karmaşasını uzun yıllar RAM'da idari görev yapmış bir psikolojik danışman aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

“Onun haricinde işte RAM'ların mesela bağlı olduğu milli eğitim müdürlükleri var. Biz mesela (ilçe) merkezde olduğumuz için ilçe MEB'e bağlıyız fakat dört ilçe de bize bağlı. Yani biz üst müyüz alt mıyız tam olarak belli değil mesela.” (Görüşme, CZ, str:43), “İl RAM'da aynı şekilde, o il MEB'e bağlıdır ama merkez ilçe de mesela oraya bağlıdır. Yani kimin altta kimin üstte olduğu belli değil RAM açısından bakarsak. Çünkü bir yazı yazıyorsunuz ilçe MEB'e, üstü müstün altı mısın belli değil.” (Görüşme, CZ, str:45).

Bu haliyle, RAM'daki işleyişte gereğinden fazla bürokratik süreci yürütmek zorunda kaldıkları Odak RAM 1 müdürü tarafından şu ifadelerle açıklanmıştır (Görüşme, EM, str: 79):

“Mesela biz burdan (*sorumlu olunan diğer bir ilçeye*) gitceğimiz zaman il MEB onayı alıyoruz. Bunun için önce ilçeye yazıyoruz. İlçe, ile yazıyor. İlçe kaymakamlığa yazıyor, kaymakamlık ile yazıyor, il onay veriyor. İl kaymakamlığa yazıyor, kaymakamlık ilçeye, ilçe bize yazıyor. Sadece ilden bir yazı ile alabileceğimiz o durum araya üç tane kurum girerek alıyoruz. Artı (*sorumlu olunan bir ilçeden*) bir okul bizden rehberlik talebi yaptığında okul ilçe milli eğitime yazıyor, ilçe milli eğitim kaymakamlık, kaymakamlık il MEB'e, il MEB, ilçeye, kaymakamlığa, kaymakamlık ilçe MEB'e, ilçe MEB bize yazıyor. Biz cevap yazdığımızda altı tane yazı yazılıyor, bir yazının üstüne. Bu da bir statüsel bir sıkıntı ortaya çıkıyor.”

Bunlara dayanarak RAM'ların ilçe MEB'e bağlı olmaktan ziyade, onunla eş değer başka bir konumda olması gerektiği ya da farklı bir yapılanmaya gidilmesi gerektiği RAM müdür yardımcısı tarafından önerilmiştir (Araştırmacı günlüğü, str:321; Görüşme, YD, str:30). RAM'da yöneticilik deneyimi bulunan bir psikolojik danışman RAM'ın “Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ayrı bir birime rehberlik araştırma merkezlerine koyabilirdim. ... Halbuki ilçe MEB değil de direk kaymakamlığa bağlı olmuş olsa, aynı ilçe MEB gibi

ekstradan bir müdürlük olsa RAM müdürlüğü diye.” (Görüşme, CZ, str:43-45) ifadesinde olduğu gibi doğrudan ve sadece bakanlığa bağlı bir kurum, RAM müdürü “RAM’lar il MEB’e bağlı olsun, (*veri toplanılan ilde*) üç tane RAM var. Direk il Milli Eğitim’e bağlı olsun. İl milli eğitim müdürü yardımcısına karşı sorumlu olsun.” (Görüşme, EM, str:79) ifadesi ile sadece il MEB’in bir birimi olmasını önermiştir. RAM idarecileri tarafından RAM’ın MEB teşkilat sistemi içerisindeki yerine ilişkin öneriler şu şekilde özetlenebilir: RAM, Şekil 1’de gösterilen “b” veya “c” maddelerindeki kurumlara değil, doğrudan doğruya “a” maddesine, Millî Eğitim Bakanlığı içerisinde ayrı bir birim olmalıdır. Örneğin, CZ’nin (str:45) belirttiği gibi MEB RAM Müdürlüğü.

RAM personeli, 0-36 aylık özel gereksinimli çocuklara ÖERM haricinde ücretsiz eğitim sunan yaygın eğitim kurumlarının olmaması, RAM’ların bu yaş grubu ve ailesiyle daha az temasta bulunması, RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sorumluluk yetki karmaşası yaşaması gibi problemlerin, RAM’ın MEB içerisindeki konumundan kaynaklandığına işaret etmiştir. Bazı personel, RAM’ın halihazırda sorumluluğu olan görevlerin diğer kamu kurum ve kuruluşlarıyla, özellikle okullarda sınıf içerisinde yerine getirebileceği belirtilerek RAM’ların kapatılmasını önermiştir (Araştırmacı günlüğü, str:272; Anlık görüşme, EM, str:15-30; KB, str:57, 59). Bu öneri, “Zaten ben RAM’ları toptan kaldırılabildim de. Çünkü biz burda rapor veriyoruz, öğrenciyi yönlendiriyoruz ama bunu yapması gereken okuldaki öğretmen olmalı. O yüzden ben RAM’ların bulunmasını pek anlamlı bulmuyorum.” (Görüşme, KB, str:57) ifadesiyle açıklanmıştır. Bununla birlikte, RAM’ın kapatılması gerekçeleri araştırmacı günlüğünde şu şekilde özetlenmiştir:

“RAM’ın aslında çok yoğun görünen ancak sahada çok aktif olmayan bir birim olduğunu, bir RAM (idarecisi) olarak da hiç de hayalini kurduğu gibi işlemediğini açıkça belirtti. Bugün (özel eğitim öğretmeni) beyle yaptığım görüşmede de RAM’ların geliştirilmesine yönelik tavsiyesi RAM’ların kapatılmasıydı. Şu zamana kadar biri RAM idarecisi, biri özel eğitim öğretmeni olmak üzere iki kişi RAM’ın bürokratik işlemleri artırması, personel/kaynak giderleri ile kıyaslandığında bu kalemin daha etkin işleyecek yerlere aktarılması daha iyi olması ifade edildi. Üstüne üstlük, (bir özel eğitim öğretmeni) RAM’ları aşama aşama nasıl kapattıracağına dair her şeyi zihninde kurguladığını da söyledi. Bakanlıkla görüşmelerinde bunu dile getirecekmiş.”

Bu görüşü işitme kayıplı çocuk ebeveynleri RAM’a ulaşma amaçları ve RAM’dan aldığı hizmetleri anlatarak dolaylı yoldan çeşitli söylemlerle desteklemiştir. “RAM’la çok diyalogumuz olmadı, olmuyor.” (Görüşme, YE, str:50), “Mesela özel eğitimde bu

raporlar için RAM'a gitmemiz gerekmesi ara ara, biz RAM'a gitme ihtiyacı hiç hissetmezdik. Çünkü bize farklı bir katkısı, etkisi olmadı. Sadece o belgeyi almak için gidiyoruz.” (Görüşme, UBG, str:236), “Hocam RAM'ı eğitim kurumundan ziyade evrak düzenleyen kurum olarak öğrendik.” (Görüşme, OPŞ, str:187), “Rehberlik araştırmadan vallahi dediğim gibi Nagihan Hanım benim orayla çok ilgim yok. Benim orayla hiçbir alakam yok. Fazla orada temasta olmak iyi gelir miydi?” (Görüşme, NT, str:76), “RAM sanki çocuğu değerlendirip sanki çocuğu başından atıyormuş gibi bir izlenim yarattılar. İşin açıkçası bu.” (Görüşme, EÇ, str:40), “RAM bize rapor veren bir kurum onun dışında bir şeyi yok benim için bugüne kadar.” (Görüşme, AK, str:148) ifadeleriyle ebeveynler, işitme kayıplı çocukların eğitimi için sadece resmî belge edindikleri bir kurum olarak görmektedirler.

Bir ebeveyn, Türkiye'de RAM'dan ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden aldığı hizmeti Hollanda'da aldığı hizmetle karşılaştırmıştır. Aile, Odak RAM 2'nin bulunduğu bölgede ikamet etmekte iken, Ankara'da bulunan bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine çocuğunu eğitim alması için götürmektedir. Çocuğun odyolojik değerlendirmeleri için kimi zaman yakın bir büyükşehir, kimi zaman da başka bir büyükşehir götürmektedir. İşitme kayıplı çocuğu dört yaşına gediğinden itibaren de ikamet yerine yakın bir anaokuluna kaydetmiştir (Görüşme, NT, str:8-12). Farklı illerden çocuğun eğitim ihtiyacını karşılamaktayken aile altı aylığına Hollanda'ya gitmiştir. Oradaki süreci NT (str:87) “O süre zarfında boş durmasın diye Hollanda'da okula gönderdim. Orada hemen okul dedim, anaokulu, kreş tarzı. Gönderdiğimde hemen öğretmenlere (çocuğunun) işitme engelli olduğunu görünce devreye başka şeyleri mesela bizim özel eğitim aldığımız kurum var ya öyle bir yerleri devreye sokuyorlar” diye dile getirerek, Türkiye'deki gibi RAM, ÖERM, anaokulu, ileri tanı merkezi gibi farklı yerlere başvurmak zorunda kalmadığını dile getirmiştir. Hollanda'da çocuğunun eğitim aldığı sınıf öğretmenin her şeyi planladığını ve Türkiye'de böyle bir sistemin olmasını şu ifadelerle açıklamıştır (Görüşme, NT, str:87):

“Orada Auris diye bir yer var, Hollanda'da. Orada işte işitme ve konuşma problemi olan çocukları hemen şey mercek altına alıyorlar. Hemen eğitimine başlatıyorlar. Ben şok oldum burada. Öğretmeni beni aradığında işte Ş... 'inde de işitme kaybı var. Engeli var değil midir? Evet dedim. Bizde de başvurduk dedi. Haftada dedi bir gün okula dedi eğitmen gelip Ş... 'ye bir saatlik ders verecek. Ben şok oldum. Dedim Allah'ım dedim Türkiye'de o kadar belgeler isteniyor. Hollanda'da hiç öyle bir şey yok. Kendiliğinden gelişen şey sistematik olarak gelişiyor. Sisteme Ş... 'in işitme engelli olduğu giriliyor. Zaten hangi sisteme girerseniz girin

Ş...’nin Hollanda’da işitme engelli olduğu görülüyor zaten. Ve hemen nereye gidersem gideyim hani hemen hangi okula giderse git hemen bir eğitmen yanına gelip ona yardımcı oluyor.”

Ebeveyn, Türkiye’de de buna benzer bir sistemin kurulmasını, çocuğu ilk tanılandığı andan itibaren devlet tarafından takip edilmesini, çocuğunun kaydolduğu sınıfta eğer gerekiyorsa desteklenmesini -ÖERM’ye haricen gitmemeyi- istemiş ve bu uygulamayı önermiştir.

Nitekim ebeveynlerin RAM hakkındaki bu algıları, bazı idareciler tarafından da dile getirilmiştir (Görüşme, EM, str:138; UG, str:70). RAM’ın kapatılıp, RAM’ın sunduğu hizmetlerin diğer kamu kurum ve kuruluşlarına devredilmesi önerisinin alt yapısında “Sürecin içerisinde RAM’ları şuna sokmaya çalışıyorlar. Rehabilitasyon merkezleriyle alakalı hani rapor veren kurummuş tarzında bir pozisyona sokmaya çalışıyorlar.” (Görüşme, UG, str:70) ifadelerinde belirtilen durum yer almaktadır. Daha açıkça, Türkiye genelinde rehabilitasyonların ve işitme kayıplı çocuk ebeveynlerin RAM’ları “rapor veren kurum” gibi gördüğü söylenebilir (Araştırmacı günlüğü, str:647).

Sonuç olarak, RAM’ın MEB teşkilatlanmasındaki konumu ile ilgili meydana gelen sorunları en aza indirmek için sunulan öneriler iki görüş etrafında toplanmaktadır: a) RAM’ın kapatılması, b) RAM’ın yeniden şekillendirilmesi.

RAM, kapatıldıktan sonra halihazırda sunulan hizmetlerin nasıl yürütüleceğini ilişkin sunulan tüm paydaşların görüşlerden ortaya çıkan yol haritası şu şekildedir.

a) RAM kapatıldığında işleyecek süreç için öneriler:

- İşitme kayıplı çocukların eğitimlerine bir an önce başlaması için sağlık kurumlarında ailelere bireysel bilgilendirme hizmetinin sunulması, doğrudan eğitimlere yönlendirilmesi (Görüşme, NF, str:26).
- Özel gereksinimli çocuğun eğitsel tanı ve değerlendirmesini çocuğa en uzun süre eğitim veren öğretmeni yapması. Ör. 0-36 aylık çocuk için özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki işitme engelliler öğretmeni, 48-66 aylık çocuk için anasınıfındaki öğretmeni.
- Herhangi bir sınıfta eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların desteğine ihtiyaç duyduğu tüm personelin, çocuğun okuluna gelerek destek sunması. Ör. dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist (Görüşme, NT, str:87; UBG, str:205). 0-36 aylık işitme kayıplı bir çocuk ve ailesi RAM, özel özel eğitim ve

rehabilitasyon merkezine ayrı ayrı gitmek yerine, doğrudan özel özel eğitim merkezi veya erken çocukluk birimine kaydolması, çocuk ile ilgili bilgilerin bir öğretmen tarafından toplanıp, eğitsel değerlendirmesinin yapılması (Görüşme, NT, str:87).

- 0-96 aylık çocuklara eğitim sunan devlet destekli erken çocukluk biriminin kurulması (Görüşme, EÇ, str:43,59; GB, str:92,123-127; MG, str:26; YD, str:28).
- Her okulda psikolojik danışma ve rehberlik bölümünün kurulması. RAM’da çalışan tüm psikolojik danışmanların, öncelikle rehber öğretmen bulunmayan okullara görevlendirilmesi, özellikle özel gereksinimli çocuk bulunan okullarda bu alanda deneyimi bulunan rehber öğretmenlerin görevlendirilmesine öncelik verilmesi (Görüşme, FB, str:106).
- Özel gereksinimli çocuk ailelerin profesyonel psikolojik destek alması için Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’nca her ilde birimlerin oluşturulması (Araştırmacı günlüğü, str:391; Görüşme, EA, str:32). Buna ek olarak söz konusu bakanlığın özel gereksinimli çocuk ailelerine “boş zaman” oluşturulması için belirli bir müddet de olsa çocukların güvenle vakit geçirebileceği birimlerin oluşturulması (Görüşme, FB, str:148).
- Özel gereksinimli çocuğun sağlık kurumunda tanılandığı andan itibaren güncel son durumunun görülebileceği, kendisine uygulanan testlerin, değerlendirme sonuçlarının çocuğun öğretmeni ile aracı kurum olmadan paylaşabileceği ve çocuğun daha iyi değerlendirilmesi için verilerinin çocukla etkileşimde bulunan tüm personel tarafından görülebileceği bir devlet veri sistem kurulması (Araştırmacı günlüğü, str:420).

RAM’ın kapatılmadan yeniden şekillendirilmesi için sunulan önerilerden oluşan yol haritası aşağıda açıklanmıştır.

b) RAM’ın yeniden şekillendirilmesi süreci için sunulan öneriler:

- RAM’a sadece özel eğitim bölümü için kaynak ayrılması, psikolojik danışma ve rehberlik bölümünün kapatılması. RAM’da çalışan psikolojik danışmanların okullara görevlendirilmesi (Görüşme, FB, str:106-107).
- RAM’da işitme kayıplı küçük çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunabileceği “oyun gruplarının” oluşturulması, sonrasında diğer özel gereksinimli çocuk grubuna genişletilmesi (Görüşme, MG, str:34).

- RAM’da özel eğitim bölümü içerisinde yetersizliğe özgü birimlerin oluşturulması (Görüşme, EA, str:44; OA, str:152). Örneğin “Belki o alanda kendi içinde farklılaştırılabilir. İşte işitme engelli ile olabilir, otizm ile olabilir, down sendromlu ile olabilir. Yani herkesin bugün uzmanlaştığı hastanedeki gibi özelde bir alan olabilir.” (Görüşme, EA, str:44).
- RAM’da, eğitsel tanı ve değerlendirme ekibi, izleme ekibi ve eğitim ekibi gibi ekiplerin oluşturularak özel gereksinimli çocuklara destek sunulması (Görüşme, MY, str: 34-36).
- RAM’ın araştırma geliştirme bölümünün daha planlı ve nitelikli olması için üniversiteler ile RAM arasında protokollerin oluşturulması (Araştırmacı günlüğü, str:292; Görüşme, EM, str:97; İH, str:65) Örneğin; “hani teknik kapasitesi olmayan RAM veriyi toplansın, üniversitede bunu yazımını ve raporlamasını yapsın.” (Görüşme, EM, str:97).
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’nın ilgili birimlerine çocuğu özel gereksinimli ailelerin psikolojik destek alması için yönlendirilme mekanizmasının oluşturulması Araştırmacı günlüğü, str:391; Görüşme, EA, str:32).
- RAM içerisinde özel eğitim öğretmeni ve psikolojik danışmandan oluşan *ebeveyn danışma biriminin* kurulması. Bu birimle ailelere eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumundan sonra bireysel yüz yüze bilgilendirici toplantıların organize edilmesi (Görüşme, EA, str:42; GB, str:59). Örneğin, “Veliye destek sunacak bir birim. Sürekli olarak bireysel danışma, sonraki sürecin takibi. Veli çocuğuna ne kadar eğitim aldırabildiği, engelli çocuğun sonraki süreçte takibi, kariyer yönlendirmesi ile ilgili.” (Görüşme, EA, str:42).
- RAM’ın psikolojik danışma ve rehberlik bölümünün hizmet ettiği grubun kapsamının genişletilmesi. Psikolojik danışmanların hazırladığı eğitimlerin anne adaylarına kadar genişletilmesi ve içeriklerin çocuk gelişimi kapsamında hazırlanması (Görüşme, TG, str:54).
- Verilerin toplandığı dönemde salgın tedbirleri gereği yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Yüz yüze eğitime geçildiği dönemde birçok öğrencinin okula uyum sorunu yaşayacağı tahmin edilmiştir. RAM’da öğrencilerin bu geçiş sürecini daha iyi yönetilmesi için sınıflarda eğitsel tanılama ve değerlendirme yapacak özel bir gezici ekibin oluşturulması önerilmiştir (Görüşme, ÖA, str:118; TG, str:66).

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, bir ilde bulunan üç farklı RAM’da 0-6 yaşındaki işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular belirli başlıklar altında alanyazınla birleştirilerek tartışılmıştır. Odak RAM’da sunulan hizmetler hem birbirleriyle hem de alanyazınla karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlar, sonuç kısmında özetlenmiş ve ardından çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Tartışmada ele alınacak başlıklar; a) Odak RAM’ların sunduğu hizmetleri etkileyen özelliklerinin karşılaştırılması, b) Odak RAM’ların işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunduğu hizmetlerde karşılaştığı zorluklar, c) RAM’ların MEB teşkilatlanmasındaki konumu ve işitme kayıplı çocukların eğitime erişme sürecindeki rolüdür.

5.1. Odak RAM’ların Sunduğu Hizmetleri Etkileyen Özelliklerinin Karşılaştırılması

Odak RAM’larda sunulan hizmetleri etkileyen birden fazla özellik dile getirilmiştir. Her bir özellik, farklı başlıklarda karşılaştırılmıştır. Bu başlıklar; Odak RAM’ların fiziksel özellikleri, personel sayısı ve niteliği ile her bir RAM’ın sorumlu olduğu bölgeye ilişkin özelliklerdir.

5.1.1. Odak RAM’ların fiziksel özelliklerinin karşılaştırılması

Odak RAM 1’in fiziksel özellikleri, kurumda bulunan eğitsel tanılama ve değerlendirme odaları, aile görüşme odası kurumda çalışan psikolojik danışman ve özel eğitim öğretmenleri tarafından yeterli bulunmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan fiziksel gözlemlerde de (Birinci ve ikinci gözlem), Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği’nde (2018) belirtilen fiziksel alt yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Odak RAM 1 müdürü kurumunu en azından hizmetleri sunmayı engellemeyecek kadar yeterli bulmuştur. Bu bulgu, Türkiye’nin çeşitli illerindeki RAM’larda yapılan araştırma sonuçlarına göre yeni ve farklı bir bulgudur. Çünkü, alanyazında birçok RAM’ın fiziksel alt yapı eksikliği olduğu raporlanmıştır (Akbiyık, 2022; Aktaş, 2022; Avcıoğlu, 2012; Nazlı vd., 2021; Yurtsever, 2013; Yalçın, 2021; Yürekli ve Şafak, 2022). Odak RAM 1’in tersine, Odak RAM 3’de önemli alt yapı eksiklikleri vardır. Kurum müdürünce hizmetlerin sunulmasını ilk olarak, eğitsel tanı ve değerlendirme, aile bekleme odası ve engelli WC’nin bulunmaması olumsuz biçimde etkilemektedir. Araştırmacı tarafından

gerçekleştirilen fiziksel gözlemlerde de Odak RAM 3'deki çoğu personelin değindiği gibi, önemli alt yapı eksiklikleri gözlenmiştir. Odak RAM 3 müdürü, eğitsel tanı ve değerlendirme amaçlı kullandıkları odanın ses yalıtımlı olmamasını, işitme kayıplı çocukların değerlendirilme sürecini ayrıca daha da fazla olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Alanyazında da birçok RAM binasının yönetmeliğine uygun yapılmadığı (Nazlı vd., 2021; Sart vd., 2016; Yaşar, 2012, Yurtsever, 2013), farklı RAM'larda da ses yalıtımlı değerlendirme odalarının bulunmadığı raporlanmıştır (Yalçın, 2021). Kendi kurumlarını fiziksel açıdan yeterli bulan bazı Odak RAM 1 personeli, Odak RAM 3 personeli gibi Türkiye genelinde standart bir RAM binası planının oluşturulmasını ve uygulanmasını önermiştir. Bu öneri, farklı RAM'larda yürütülen araştırmalarda da mevcuttur (Avcıoğlu, 2012; Nazlı vd., 2021; Yalçın, 2021).

5.1.2. Odak RAM'ların personel sayısı ve niteliğinin karşılaştırılması

Odak RAM 1 ve Odak RAM 3'de çalışan ve araştırmaya katılan tüm psikolojik danışmanların lisans mezuniyeti aynı ve her iki kurumda yasal olarak çalışabilecek personel sayısı en üst seviyededir. Ancak, kurumda çalışan toplam personel sayısı ve yetersizliğe özgü özel eğitim öğretmenleri sayısı açısından farklılıklar mevcuttur. Odak RAM 1'de verilerin toplandığı dönemde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin biri işitme, dördü zihin engelliler öğretmenliği mezunu, dördü farklı alandaki öğretmenlik programından mezun olmuşlardır. Odak RAM 3'de ise, bir görme engelliler öğretmenliğinden, iki sınıf öğretmenliği programından mezun katılımcı bulunmaktadır. Odak RAM 1'de işitme engelliler öğretmeninin, Odak RAM 3'de görme engelliler öğretmeninin bulunması, kurumda çalışan diğer özel eğitim öğretmenleri tarafından şans olarak görülmektedir. Çünkü Odak RAM 1 ve 3'de çalışan bazı özel eğitim öğretmenleri Türkiye'deki çoğu RAM'da hiç özel eğitim öğretmeninin bulunmadığını dile getirmiştir. Odak RAM 2'den hizmet alan bir ebeveyn de bu görüşü destekleyici olarak, Odak RAM 2'de işitme engelliler öğretmeninin bulunmadığını ve bunun önemli bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. Nitekim farklı RAM'lardan veri toplanan araştırmada bir RAM'da katılımcı grubunda sadece bir özel eğitim öğretmenliği mezunu personelin çalıştığı raporlanmıştır (Yürekli ve Şafak, 2022). Farklı çalışmalarda RAM'da ikiden fazla özel eğitim öğretmeni çalıştığı raporlanmış ancak bu öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliğinden mezun olup olmadığı belirtilmemiştir (Çağlayan, 2022; Çolak, 2022). İstanbul'da 34 farklı RAM'dan veri

toplanan bir araştırmada katılımcıların yarısından fazlasının özel eğitim öğretmenliği mezunu lisans programından mezun olduğu belirlenmiştir (Yalçın, 2021).

Türkiye genelinde RAM’da çalışan personelin özelliklerine ilişkin net ve kapsamlı veri alanyazında bulunamadığından araştırmaların katılımcı özelliklerinden sınırlı bilgi edinilmiştir. Dolayısıyla Odak RAM 1 ve 3’de çalışan öğretmenlerin değindiği gibi, özel eğitim öğretmenliği mezunu olan personelin RAM’larda bulunmadığı görüşüne destekleyici bulguya alanyazında rastlanamamıştır. Ancak çeşitli araştırma sonuçlarından yola çıkarak (Kocaoğlu, 2022; Yalçın, 2021; Yürekli ve şafak, 2022) RAM’da yetersiz sayıda işitme engelliler öğretmenin çalıştığı söylenebilir. Bunun bir nedeni, özel eğitim öğretmeni tarafından işitme kayıplı çocukların diğer özel gereksinimli çocuk grubuna göre çok daha az sayıda RAM’a başvurması olarak açıklanmıştır. Farklı bir araştırmada da, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında araştırma verilerinin toplandığı RAM’a okulöncesi dönemde işitme kaybı açısından resmi tedbir kararı çıkarılan 27 çocuk olduğu, beş çocuğun da tedbir gerektirmeyen işitme kayıplı olduğu bulgusu paylaşılmıştır. Bu sayıları ile okulöncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların RAM’daki yoğunluğu özel eğitim öğretmenin görüşünü destekleyerek en az sıklıkta görülen yetersizlik grubunu oluşturmuştur (Aşık ve Yıldırım, 2021). Benzer şekilde, RAM’ın tanınırlığı ve verdiği hizmetlerin bilinirliği hakkında yapılan bir araştırmada 125 kişiye anket uygulanmış ve anket katılımcılarından RAM’lardan en çok hizmet alan gruplara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda sekiz farklı gruptan RAM’dan en az hizmeti, işitme kayıplı çocuk ve yetişkinlerin aldığı belirtilmiştir (Gören, 2010).

Odak RAM 1 müdürü, özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanları ile Odak RAM 3’de çalışan görme engelliler öğretmeni (ör. Görüşme, EA, str:38; GB, str:154, OA; 143), personel sayılarının sorumlu oldukları hizmetleri sunmaya yeterli olmadığını belirtmişler ve RAM’a personel atanma koşullarının değişmesini, halihazırda çalışan personelin niteliğinin geliştirilmesini önermişlerdir.

5.1.2.1. RAM’da çalışan ve RAM’a atanacak personel niteliğine ilişkin sunulan önerilerin karşılaştırılması

Sırasıyla; a) RAM müdürü, b) RAM’da çalışacak özel eğitim öğretmeni ve psikolojik danışman ve rehber öğretmen için sunulan öneriler aşağıda tartışılmıştır.

a) RAM müdürü için öneriler

RAM müdürünün niteliğine ilişkin öneriler, Odak RAM 1’de çalışan personel tarafından dile getirilmiştir. Özel eğitim öğretmenleri, RAM müdürünün, özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarından birinde yetkin olmasının yanı sıra, yönetmeliklerde muğlak olan kısımları özel eğitim öğretmenleri ile birlikte çocuk için en faydalı biçimde yorumlayabilen kişi olmasını önermiştir. Sadece öğrencinin eğitsel tanılama ve değerlendirilme işine odaklanılmasını eksik bularak, RAM’ın daha etkin çalışmasına katkı sunacak yönetsel becerileri olan “Yönetmeliklerin bazen sınırlı tutulduğu yeri zorlayabilen, cesur, farklı bakış açılara sahip” kişilerden seçilmesini önermiştir (Görüşme, GB, str:160). Nitekim, Odak RAM 1 müdürü, kendisinin il MEB müdürlüğü tarafından yapılan yazılı sınavda ve sonrasında gerçekleştirilen mülakatta yöneticilik, RAM’ın sorumlulukları, kendisinin planları hakkında yoğun içerikli sorgulamalar sonucu RAM müdürü olarak atandığını belirtmiştir. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’nde (2018, madde:6) müdür adayının, öğretmenlik/kurucu müdür/müdür yardımcısı gibi sıfatlarla en az bir yıl çalışması veya müdürlük yapması şartı bulunmakta, RAM müdürlüğü için ayrı ve özel bir şart bulunmamaktaydı. Aynı yönetmeliğin güncel halinde ise (2021, madde:6) yukarıdaki koşullara ek olarak, RAM müdürü adayı için rehber öğretmen/psikolojik danışman olmasına öncelik verilmiş, rehber öğretmen başvurmadığında özel eğitim öğretmenine öncelik verilecek özel bir madde eklenmiştir. Alanyazında RAM müdürleri ile ilgili veya RAM müdürü görüşü alınarak yapılan araştırmalar (Öksüz, 2019; Yaşar, 2012) bu yönetmeliklerle birlikte ele alındığında zamanla RAM müdürü atama kriterlerinin geliştiği söylenebilir.

Odak RAM 1’de çalışan psikolojik danışman ise, RAM müdürünün kurum içerisindeki personelin iş birliğini artıracak, iletişim becerilerini geliştirecek yönetsel becerilere sahip olmasına dikkat çekmiştir. Alanyazında da RAM müdürlerinin yöneticilik ve hizmetlerin iş birliği içerisinde yürütülmesi için müdürlerin eğitim yönetimi, teftişi, planlaması alanında lisansüstü eğitim alması veya bu alanda hizmet içi eğitimlere katılması önerilmiştir (Yaşar, 2019). Halihazırda RAM’ın sunduğu hizmetler bakımından müdürün bu iki bölümü iş birliği içerisinde çalıştırması için teşvik etmesi gerekmektedir (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, 2020). Bu araştırmaya katılan Odak RAM 1 müdürü, eğitim yönetimi, teftişi ve planlaması alanında yüksek

lisansı bulunan bir öğretmendir. Odak RAM 3 müdürü de uzun yıllar öğretmenlik deneyimi bulunan rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans mezunu bir öğretmendir.

b) RAM’da çalışan özel eğitim öğretmeni ve psikolojik danışman için sunulan öneriler

RAM personeline ilişkin öneriler, her iki RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar ile üç farklı RAM’da hizmet alan işitme kayıplı çocuk aileleri tarafından dile getirilmiştir. RAM’da çalışacak özel eğitim ve psikolojik danışmanlar için de birçok öneri sunulmuştur. Bunlar; her iki unvanla çalışan personelin daha önce farklı kurumlarda öğretmenlik yapması, var olan personelin hizmet içi eğitimlerde uygulama deneyiminin artırılması, bir bilimsel araştırmayı planlatıp uygulayabilecek yeterlikte olması ve RAM’da testörlük yapan personelin kalıcı olmasıdır (Görüşme, İH, str:61; EM, str:79; FB, str:71; TG, str:88).

Birçok araştırmada, bu araştırmadaki katılımcıların önerdiği gibi, RAM’da çalışacak personelin RAM öncesi öğretmenlik deneyiminin olmasını önermiştir (Akbıyık, 2022; Aktaş, 2022; Göncü, 2019; Nazlı vd., 2021). Her yaş ve tür yetersizliği olan çocuğun eğitsel tanılama ve değerlendirmesine ilişkin belirli standart olmadığı dile getirilmiş, öğretmenlerin deneyimlerinin değerlendirme oturumlarında önemli olduğu bu araştırmada özel eğitim öğretmeni ve psikolojik danışmanlarca vurgulanmıştır. Hatta bir psikolojik danışman “RAM’a gelen kişinin kesinlikle bir eğitim uygulama okulunda çalışıp ona göre gelmesi lazım.” (Görüşme, UG, str:108) ifadesiyle, doğrudan özel eğitim uygulama okulu, eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezi gibi öğrencilerine bağımsız yaşam becerileri kazandırmayı hedefleyen okullarda çalışmasını önermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin alan yeterliklerinin RAM’da incelendiği bir araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin en çok özel gereksinimli kişiyi tanıma, materyal geliştirme ve etkili öğretim yöntemlerini uygulamada hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları bulunmuştur (Göncü, 2019). Bu bakımdan, RAM’da çalışmadan önce, yetersizliği bulunan her çocuğa özel yöntem ve araç-gereç kullanarak, onların temel yaşam becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan uygulama okullarında çalışılması ya da bu okullarda çalışan öğretmenlerin RAM’da çalışmasına öncelik verilmesi uygun bir öneri olabilir.

Diğer öneri, personelin hizmet içi eğitim almasıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin niteliğinin artırılması için; erken çocukluk eğitimi, küçük yaş çocuğun eğitsel tanı ve değerlendirme becerisi, okuduğu lisans bölümü haricinde hizmet sundukları farklı yetersizlik türleri hakkında hizmet içi eğitim alması önerilmiştir. Alanyazında da

RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almasını destekleyen araştırma bulguları mevcuttur (Aktaş, 2022; Çağlayan, 2022; Çayır, 2021; Kırbıyık, 2011; Yalçın, 2021; Yanık ve Gürgür, 2017). Bu çalışmada, Odak RAM 1 ve 3'de zihin engelliler öğretmenliğinden mezun öğretmen işitme ve görme; Odak RAM 1'de işitme engelliler öğretmenliğinden mezun öğretmen zihin ve görme; Odak RAM 3'de görme engelliler öğretmenliğinden mezun öğretmen zihin ve işitme yetersizliği olan çocukların özellikleri ve eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Odak RAM 2 ve Odak RAM 3'den hizmet alan iki aile de, işitme engelliler öğretmeni olmayan özel eğitim öğretmenlerinin işitme kayıplı çocuklarına uygun eğitsel tanılama ve değerlendirme yapmadığını belirtmiştir. Alanyazında da RAM personelinin işitme kayıplı çocukların özellikleri ve eğitimi (Yılmaz ve Doğan, 2022) ile farklı yetersizlik alanlarındaki çocukların özellikleri, eğitimi hakkında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu destekleyen araştırma sonuçları mevcuttur (Aktaş, 2022; Çağlayan, 2022; Çolak, 2022; Kırbıyık, 2011; Kocaoğlu, 2022; Yalçın, 2021).

Personelle ilgili diğer bir öneri, özellikle RAM müdürleri tarafından dile getirilmiştir. Kurumun, sorumluluklarından biri, araştırma ve geliştirmedir (Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, 2020). Ancak, kurumda bir bilimsel araştırmayı tasarlayıp, yürütebilecek nitelikte personel bulmakta zorluklar yaşanmaktadır. Nitekim Odak RAM 1'de iki tezsiz bir tezli yüksek lisans mezunu personel bulunmasına karşın bu zorluğun yaşandığı kurum müdürünce ve bölüm başkanlarınca vurgulanmıştır. Bu zorluğu aşmak için, RAM personelinin üniversitelerle kendi uzmanlık alanı ile ilgili önkoşulları sağladıkları takdirde lisansüstü eğitim yapmasına olanak sağlayacak iş birliği programlarının oluşturulması, lisansüstü yapan personelin kurumda bir müddet kalıcı olması veya kurum içerisinde bilimsel araştırma ekiplerinin kurulması ve bu alana yoğunlaşması önerilebilir. RAM'da rehberlik hizmetleri bölümünün işlevselliğinin incelendiği bir çalışmada, bu çalışmanın bulgularına ek olarak, RAM'a doğrudan bir danışman akademisyen atanması ve yüksek lisans yapan rehber öğretmenlerin RAM'da çalışması önerilmiştir (Nazlı vd., 2021).

Bu çalışmada bazı özel eğitim öğretmenleri, RAM'da eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine aktif katıldıkları ve ihtiyacı mevcut personelle karşılayamadıkları için daha fazla psikolojik ölçme araçlarının uygulayıcısı olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak bir psikolojik danışman, özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik ölçme araçlarını uygulama yetkisi olmasına şüphe ile yaklaşmış ve psikolojik danışmanlar da

dahil olmak üzere tüm katılımcıların belirli önkoşulları sağladıktan sonra testör olması gerektiğini savunmuştur. Farklı bir araştırmada ise RAM'da çalışan psikolojik danışman tam tersi bir görüş dile getirmiştir. Her RAM'da eğitsel tanılama ve değerlendirme yoğunluğunu karşılayacak testör olmadığı için lisans mezuniyeti fark etmeksizin her RAM personeline testörlük yetkisi verilmesini önermiştir (Aktaş, 2022). Alanyazınla karşılaştırılan, RAM'da testörün kim olacağı konusunda çelişkili bulgular nedeniyle kesin bir yargıya varmak zordur. Ancak bu araştırmada bahsedildiği gibi her RAM'da eğitsel tanılama ve değerlendirmede ihtiyacını karşılayacak testör bulunmadığı ve bu nedenle testör sayısının artırılmasına ilişkin bulgular, alanyazınla örtüşmektedir (Aktaş, 2022; Nazlı vd., 2021; Yılmaz ve Doğan, 2022).

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin testör olma isteği ve nedenlerinin daha detaylı tartışılmasına gerek duyulmuştur. Bu araştırmanın bulgularında daha önce belirtildiği gibi, birçok RAM'da çalışma deneyimi olan özel eğitim öğretmenin “RAM’lar aslında çoğunlukla özel eğitim alanına hizmet sunuyor. %90 diyebiliriz.” (Görüşme, FB, str:141-143) ifadelerinde de vurgulandığı üzere, RAM, ağırlıklı olarak eğitsel tanılama ve değerlendirme hizmeti sunan bir kurumdur (Gören, 2010; Nazlı vd., 2021). Dolayısıyla RAM'da özel eğitim öğretmenlerinin diğer hizmetlere göre daha çok eğitsel tanılama ve değerlendirme hizmeti sunduğu söylenebilir. Ancak ister yetersizliğe özgü lisans programından mezun olsun, ister özel eğitim öğretmenliğinden olsun, RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenleri lisans eğitiminde eğitsel tanılama ve değerlendirmeye özgü, çeşitli ölçme araçlarının kullanımını içeren bilgi ve beceri kazandığı bir ders almamaktadır. Yönetmeliklerde de (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2018; Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, 2020) RAM'da çalışsa dahi özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik ölçme araçlarını kullanabileceği veya testörlük yapabileceği belirtilmemiştir. Ancak, RAM'da eğitsel tanılama ve değerlendirme gibi yoğunlukla yapılan bir işte, özel eğitim öğretmenleri, çocuğu daha iyi tanımak, bütüncül bakış açısıyla değerlendirmek için bazı testlerin uygulayıcılığına ihtiyaç duymaktadırlar.

Birkaç özel eğitim öğretmeni özellikle küçük yaş çocukların eğitsel tanı değerlendirme oturumlarında çocuğun durumuna göre, zekâ testi yerine gelişim testi uygulanmasının çocuğun gerçek performansını belirleme açısından daha uygun olduğunu belirtmiş, RAM'da gelişim testlerinin kullanılmamasını eleştirmişlerdir. Alanyazında bu görüşü destekleyici olarak, erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimini

değerlendirmek üzere gelişim testlerinin kullanabileceği belirtilmiştir (Çelik, 2018; Sazak-Pınar, 2006). Bu açıdan personelin de dile getirdiği gibi, RAM’da gelişim testlerinin kullanılması (ör. Ankara Gelişim Tarama Envanteri [AGTE], Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı [GEÇTA]), özel eğitim öğretmenlerinin çocuğun gelişimini daha iyi ve kapsamlı değerlendirmesi, farklı ölçme ve değerlendirme araçlarından elde ettiği sonucu çocuk gözlemiyle kıyaslaması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu öneriyi destekler nitelikte farklı araştırma sonuçları ve kuramsal bilgi de mevcuttur. Çocuk gelişiminin değerlendirilmesinde, sadece formal ölçme araçlarının kullanımı alanyazında yeterli bulunmamaktadır. Üstelik sadece formal ölçme araçlarının kullanımının, çocuğun süreçteki gelişiminin göz ardı edilmesine neden olabileceği belirtilmiştir (Ching vd., 2010; Genç, 2022; Owens, 2008). Ek olarak, 0-3 yaş arasındaki çocuklara standartlaştırılmış testler uygulanamamakta, okulöncesi dönemdeki çocuklarda ise çocukların o anki dikkat ve ilgi durumları, formal ölçme aracından elde edilen sonucun geçerliğine dair tehdit oluşturmaktadır (Owens, 2008). Söz konusu işitme kayıplı küçük çocuklar olduğunda ise, genel gelişiminin değerlendirilmesine ek olarak, işitsel algısının, dil ve konuşma becerisinin, artikülasyon ve konuşma anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi, çocuk için hazırlanacak olan destek eğitim planı için daha da önemlidir (Nikolopoulos, Archbold ve Gregory, 2005; Şahlı, 2015). Bunun için işitme kayıplı küçük çocuğun dikkatini yönlendirmesi, ortak ilgi kurması gibi iletişim becerileri ile doğal etkileşimlerde sergilediği iletişimi başlatma ve sürdürme çabası, çeşitli amaçlarla bağlama uygun dil kullanımı becerileri de (Cole ve Flexer, 2020; Girgin, 2002; Uzuner, 2003) öğretmen tarafından dikkatle değerlendirilmelidir. Bu açıdan, RAM’da işitme kayıplı küçük bir çocuğu eğitsel olarak değerlendirecek bir özel eğitim öğretmenin bu becerileri değerlendirmeye yönelik bilgi birikiminin, yeterliğinin olması önemlidir. Sonuç olarak, RAM’da özellikle küçük yaş işitme kayıplı çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumlarında; formal olmayan envanterlerle de çocuğu değerlendirilebilecek (ör. Genç, 2022; Genç, Girgin ve Karasu, 2020), çocuğun gelişimine uygun oyun odası gibi odalarda doğal etkileşimlerde dil ve iletişim becerilerini gözlemleyebilecek (ör. Clark, 2007; Turan, 2010; Uzuner, 2003), ilk değerlendirmeden sonra birkaç oturum daha düzenleyerek çocuğun genel performansını detaylandırabilecek (Yılmaz ve Doğan 2023), çocukların dil iletişim gelişiminin değerlendirilmesinde ebeveynlerden daha detaylı bilgi

toplamak için görüşme yapabilecek (ör. Ching, vd., 2010; Wong vd., 2017) bir öğretmene RAM’da ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın katılımcısı olan bir özel eğitim öğretmeni, pandemi öncesinde RAM’da kullanılmak üzere yeni performans belirleme formların oluşturulma sürecinin başladığını, bu kapsamda RAM personeline eğitim verildiğini belirtmiştir. Aktaş’ın (2022) araştırmasında da bir RAM personeli yeni formların MEB tarafından oluşturulduğunu ancak henüz RAM’lara gönderilmediğini ifade etmiştir. Farklı bir raporda ise, MEB’in eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumunda kullanmak üzere çeşitli düzenlemeler yaptığı belirtilmiş ancak nasıl bir form oluşturduğu, öğretmenlere hangi eğitimi verdiği henüz paylaşılmamıştır (Nazlı vd., 2021). Dolayısıyla, RAM’da özel eğitim öğretmenlerinin daha fazla ve farklı ölçme aracı uygulamasına ilişkin MEB’in yaklaşımı henüz açık değildir.

Sonuç olarak, bu araştırmadaki özel eğitim öğretmenlerinin önerdiği gibi yönetmeliklerde (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2018; Rehberlik ve Araştırma Yönetmeliği, 2020) ve MEB yayınlarında RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin testör olmasına, farklı ölçme araçlarını eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumlarında kullanmasına ilişkin bir öneri bulunmamaktadır. Ancak, alanyazına ve ihtiyaca dayanarak, özel eğitim öğretmenlerinin tanı koyma amacı gütmeyen kendisini ve öğrencisinin gelişimini izlemesine olanak sağlayan değerlendirme ölçeklerini kullanabilmesi için hizmet içi eğitim alması önerilebilir. Benzer şekilde RAM’da çalışan psikolojik danışmanların da özel gereksinimli çocuklara çeşitli ölçme araçlarını geçerli ve güvenilir biçimde uygulayabilmesi için hizmeti içi eğitim alması veya MEB’in belirleyeceği önkoşulları sağlamasından sonra gelişim testlerini ve formal olmayan ölçme araçlarını kullanması önerilebilir. Bu öneri, özel eğitim öğretmenlerinin RAM’da çalışsa dahi belirli yeterlik, bilgi, beceri ve uzmanlık gerektiren tüm olası psikolojik ölçme değerlendirme araçlarını uygulama yetkisinin verilmesini uygun görmeyen psikolojik danışmanın ifadesiyle de çelişmemektedir.

5.2. Odak RAM’ların İşitme Kayıplı Çocuk ve Ailesine Sunduğu Hizmetlerde Karşılaştığı Zorluklar

Odak RAM’larda karşılaşılan zorlukların bir kısmı kendi fiziksel ve kurumsal özelliklerine özgüdür. Diğer bir kısmı, Türkiye genelinde rastlanan zorluklarla örtüşen problemlerdir. Bu kapsamda, öncelikle Odak RAM’ın kendi fiziksel ve kurumsal

özelliklerine özgü olan zorluklar karşılaştırılacak, ardından Türkiye genelinde rastlanan zorluklarla örtüşen problemler alanyazınla karşılaştırılacak tartışılacaktır.

5.2.1. Odak RAM'ların kendisine ve hizmet ettikleri bölgeye özgü zorluklarının birbirleriyle karşılaştırılması

Her iki RAM, bağlı bulunduğu merkez ilçe de dahil olmak üzere birden fazla ilçeye hizmet sunmaktadır. Odak RAM 1, merkez ilçe dahil yedi ilçe; Odak RAM 2, merkez ilçe dahil dört ilçe; Odak RAM 3 merkez ilçe dahil olmak üzere üç farklı ilçeye hizmet sunmakla yükümlüdür. Odak RAM 1 ve 3'de verilerin toplandığı dönemde yasal olarak çalışabilecek personel sayısı en üst seviyede olmasına karşın sorumlu oldukları ilçelere çeşitli etmenlere bağlı olarak yeterince hizmet edemediklerini belirtmişlerdir. Odak RAM 3 personeli, coğrafi açıdan belki de şehrin özellikle kış aylarında ulaşımı en zor ilçelere hizmet ettiğini belirterek, üç ilçeye ait sorumluluğun zorluğunu vurgulamıştır. Nitekim Odak RAM 1 ve Odak RAM 3'den hizmet alan ailelerin çoğu da, hizmet aldıkları RAM'ın kendilerine uzak ve ulaşımının ekonomik olarak da zor olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında da bu bulguya benzer biçimde, RAM'ın tam anlamıyla hizmetleri sunamamasının bir sebebi, sorumlu olunan bölgelerin çokluğuna ve coğrafi özelliklerine bağlanmıştır (Aslan ve Bal, 2014; Nazlı vd., 2021). RAM'da psikolojik danışma ve rehberlik bölümünün incelendiği bir araştırmada başlıca sorunlardan biri, rehber öğretmen olmayan okullara hizmet sunmaya gidecek olan personel eksikliği ve bu okullara ulaşımı sağlayacak araç eksikliği olarak belirtilmiştir. Birden fazla ilçeye hizmet eden RAM'ın özellikle okulları ziyaret, izleme çalışması ve eğitim verme amaçlı görevlendireceği fazla personelin çoğu zaman bulunmaması, sorumlu olunan bölgenin çokluğundan kaynaklanan bir sorun olarak açıklanmıştır (Nazlı vd., 2021). Benzer şekilde, farklı bir araştırmada, RAM personelinin eğitim öğretim kurumlarına hiç ziyarette bulunmamasını etkileyen faktörler arasında personel eksikliği ve sorumlu olunan bölgenin fazlalığı dile getirilmiştir (Aslan ve Bal, 2014).

Bunlarla birlikte Odak RAM 1'in hizmet sunduğu merkez ilçede işitme kayıplı çocuklar için özel eğitim sınıfı olmaması ve işitme kayıplı çocuklar lisesinin kapatılması önemli bir sorun olarak özel eğitim öğretmenlerince dile getirilmiştir. Odak RAM 3 müdürü ve öğretmenleri de, hizmet sundukları tüm bölgede sınırlı sayıda okul olduğunu belirtmişlerdir. Sorumlu oldukları bölgede, sınırlı sayıda okulun olması ya da özel eğitim

sınıflarının olmaması, her iki RAM’da özel eğitim değerlendirme kurulunda çocuk için verilecek yerleştirme kararını etkilemektedir. Alanyazında da çocuğa en uygun eğitim ortamının bulunmadığı durumlarda çocuğun daha kısıtlayıcı ortamlara yerleştirilmek zorunda kaldıklarını belirten araştırma bulguları mevcuttur (Çolak, 2022, Biral, 2019; Dayı, Ataman ve Kösretaş, 2022).

5.2.2. Odak RAM’ların Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorlukları ve karşılaştırılması

Her iki RAM’daki personelin değindiği ve Türkiye genelinde sorun olarak gördüğü ilk sorun; özel gereksinimli bireyler için düzenlenen yasaların uygulamaya yansımaması ve RAM’ın çocuk için hazırladığı çeşitli raporların çeşitli paydaşlarca dikkate alınmamasıdır. Her iki kurumdaki personel, İl MEB komisyonunda kararlaştırılsa dahi çeşitli sebeplerle RAM’ın çocuk için önerdiği yerleştirme kararına uyulmadığını belirtmiştir. Okul idarecilerinin kimi zaman okulunda fiziki yer olmadığını, kimi zaman sınıf mevcudiyetlerinden bahsederek yasal alt yapısı olmasına karşın özel eğitim sınıfı açmadığını, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında sınıfa RAM’ın önerdiği öğrenciyi yerleştirmediklerinden bahsetmişlerdir. Özellikle dil edinimini kaçırmış, sözlü dili kullanmakta yetkin olmayan işitme kayıplı bireyler için bölgede ortaokul açılmasını önerdiklerini ancak açılmadığını belirtmişlerdir. Odak RAM müdürü, RAM’ın okul/sınıf açtırma sürecinde yasal olarak rolünün olmasına karşın doğrudan bir yetkisinin olmamasını eleştirilmiştir. Alanyazında da RAM personelinin önermesine karşın, özel eğitim sınıfının açılmadığını belirten bulgular mevcuttur (Özak, Vurak ve Avcıoğlu, 2008; Yılmaz ve Doğan, 2022). Bu sorunların çözümü için, RAM’da çalışan psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenleri, devletin RAM’a yerleştirme konusunda yetki verilmesini, okullarda denetlenebilirliğinin artırılmasını ve yönetmelikte hangi kurumun hangi yetki ve sorumlulukta olduğunu açık açık yazılmasını önermişlerdir. Bu öneriler, aynı zamanda RAM’da çalışan personelin yetki ve sorumluluk uyuşmazlığının çözümü için de sunulmuştur ve alanyazında bu bulguyla örtüşen araştırma sonuçları mevcuttur (Nazlı vd., 2021; Yılmaz ve Doğan, 2022).

Her iki RAM personelinin çocuklar için yerleştirme önerisinden sonra karşılaştıkları diğer bir zorluk; ailelerin çocukları hakkında verilen yerleştirme kararına olan itirazlarıdır. Alanyazında farklı yetersizliği olan çocuk ailelerin de yerleştirme kararlarına itiraz ettiğini raporlayan araştırma sonuçları mevcuttur (Yanık ve Gürgür,

2017; Yılmaz ve Doğan, 2022; Yurtsever, 2013). Alanyazında bu durumun bir nedeni, ailelerin çocuklarının durumu hakkında yeterli bilgilendirilmemesi olarak açıklanmaktadır (Çakmak, 2017; Yanık ve Gürgür, 2017; Yurtsever, 2013). Bu araştırmada ise bazı araştırma bulgularına zıt olarak, ailelerin RAM personeli tarafından bilgilendirmek istendiği, hatta özel eğitim değerlendirme kuruluna çağrıldığı ancak ailelerin çoğu zaman katılmadığı beyan edilmiştir. Bu kapsamda, araştırma verilerinin toplandığı dönemde, Odak RAM 1’de, 0-3 yaş arasında çocuğu yeni tanı alan aileler için oluşturduğu bilgilendirme projesinin hayata geçirilmesi dikkate değer bir bulgudur. Personelin görüşlerine ters olarak bu araştırmaya katılan ebeveynler, RAM tarafından eğitim ve yerleştirme kararları hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini, sadece rapor aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya paralel biçimde, alanyazında ailelerin bilgilendirmediğini belirten araştırmalar da mevcuttur (Çakmak, 2017; Yurtsever, 2013). Oysa, işitme kayıplı çocukların 0-3 yaşta aile eğitimine başlaması ve ailesiyle birlikte desteklenmesi, aileye çocuğunun gelişimi ve eğitimi hakkında net ve doyurucu bilgiler verilmesi, çocuğun gelişiminin önemli bir parçası, erken müdahale çalışmalarının da önemli amaçlarından biridir (Cole ve Flexer, 2020; English, 2008; Trivette ve Dunst, 2000). Bu bulgularda dikkat çekilecek durum, aynı hizmete ilişkin, hizmet sağlayanlar ile hizmet alanlar arasında farklı görüşlerin bulunmasıdır. Aileler, RAM’dan bilgi almadıklarını belirtirken, her iki kurumdaki RAM personeli aileleri bilgilendirdiklerini ifade etmiştir. RAM, ÖERM, okulöncesi eğitim kurumlarında çeşitli paydaşlarla görüşülerek yürütülen bir araştırmada da aileler ile personelin hem çocuğun tanılanması hem de eğitim sürecine ilişkin karşıt görüşler ifade ettiği araştırma bulgusu mevcuttur (Çelik, 2018). Bu iletişimsizliği en aza indirmek için aileler, RAM’da broşürlerin oluşturulmasını, bireysel bilgilendirme oturumlarının düzenlenmesini önermiştir. Odak RAM 1 müdürü ise, ailelerin bu talebinin kendi kurumunda karşılanmaya çalışıldığına ilişkin çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Örneğin, Odak RAM 1’de aileleri bilgilendirmek ve yönlendirmek için şehirde bulunan tüm ÖERM’lerin bilgilerini ve iletişim numaralarını içeren bir listenin ailelere verildiği ifade edilmiştir.

Yerleştirme kararlarından sonra her iki RAM personelinin karşılaştığı diğer zorluk, çocuğa en uygun en az kısıtlayıcı ortamın belirlenmesi sürecinde çocuğa daha önceden hazırladıkları eğitim planının okullarda uygulanmaması, destek eğitim raporlarının kendilerine ulaştırılmamasıdır. Her iki RAM’daki özel eğitim öğretmenleri, çocuk için RAM’da hazırladıkları destek eğitim planına ÖERM’lerin veya sınıf öğretmenin

uymadığını ve bunun genel bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. RAM’da çocuk için hazırlanan raporun tüm kurumlarca uygulandığında çocuğa faydalı olacağı ve yasal olarak da RAM’ın destek eğitim programlarını hazırlama yetkisi olduğu belirtilmiştir. Buna karşın özellikle ÖERM’lerin programı uygulamaması RAM’da 0-3 yaş arasındaki çocuğun gelişiminin takibini daha da zorlaştırmıştır. Hatta çocuğun ÖERM’deki süreci hakkında RAM, sadece ÖERM tarafından aileye verilen bir rapor ya da evrakla haberdar olmuştur. Alanyazında da RAM’ın hazırladığı destek eğitim programının çocuğun diğer kurumlardaki öğretmenleri tarafından dikkate alınmadığıyla (Aktaş, 2022; Yanık ve Gürgür, 2017; Yaylacı ve Güller, 2022; Yılmaz ve Doğan, 2022) ve ÖERM, RAM arasında bu açıdan iş birliği olmadığıyla örtüşen araştırma sonuçları mevcuttur (Aktaş, 2022; Çelik, 2018; Korucu, 2015; Yılmaz ve Doğan, 2022).

Her iki kurumdaki RAM personelinin karşılaştığı diğer zorluklar; RAM’ın MEB teşkilatlanmasındaki konumuyla yakından ilişkilidir. Bu zorluklar, işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetler bağlamında bulgu yazımına paralel biçimde, ayrı bir başlık altında tartışılmıştır.

5.3. RAM’ın MEB Teşkilatlanmasındaki Konumu ve İşitme Kayıplı Çocukların Eğitime Erişme Sürecindeki Rolü

RAM’ın MEB teşkilatlanmasındaki konumu ile ilgili ifade edilen sorunlar, kurumun verdiği hizmetlerin uygulama sürecinde belirginleşmektedir. Bu çalışmada, Odak RAM 1 müdürü tarafından sıklıkla bahsedilen ilk sorun, RAM’ın her sorumluluğunu yerine getirebilecek yetkisinin olmamasıdır. Özel eğitim öğretmenlerince bu sorun özellikle, 0-3 yaş özel gereksinimli çocuk gelişiminin RAM personeli tarafından ÖERM’de takip edilememesiyle gündeme geldiği söylenebilir. RAM personelinin yerleştirme ve özel eğitim değerlendirme kurul kararını girdiği MEBBİS’de RAM personeli, çocuğun güncel durumu hakkında herhangi bir bilgiyi görememekte ve RAM’ın çocuğu izleme sorumluluğunu yerine getirmesi zorlaşmaktadır. Nitekim alanyazında da çocuğun hangi beceriyi hangi koşullarda neden yapamadığına ilişkin RAM’da veri olmadığı ve neredeyse RAM-ÖERM arasında evrak paylaşımı haricinde iletişimin olmadığı belirten araştırma sonuçları mevcuttur (Atmaca ve Uzuner, 2020; Biral, 2019; Çelik, 2018; Nazlı vd., 2021; Yılmaz ve Doğan, 2022).

Bu çalışmada, özellikle 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuk ve ailesinin eğitime erişmesinde RAM, aileler tarafından “rapor veren kurum”, RAM personeli

tarafından “özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinin arka bahçesi” olarak tanımlanmıştır. RAM Yönergesi (2020) incelendiğinde, özel eğitim bölümünün sorumluluklarında yaş gruplarına özgü ayrıştırma yapılmadan genel olarak eğitsel tanılama ve değerlendirme hizmeti sunulduğu, Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği’ne (2018) göre de 0-3 yaşta özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarına erken çocukluk dönemi hizmeti sunulacağı belirtilmiştir. Ancak hangi kurumun burada aktif rol alabileceği yönerge ve yönetmelikte yer almamıştır. Dolayısıyla, RAM, ailelerin hafızasında 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuklarına sadece ÇÖZGER’e dayalı destek eğitim kararı çıkaran bir kurum olarak yer edinmiştir. Sadece işitme kaybına ek engeli bulunan çocuğu olan aileler RAM’dan farklı bir hizmet aldığını belirtmiştir. Odak RAM 1 ve Odak RAM 2’de işitme kaybına ek fiziksel yetersizliği bulunan çocuklar için haftada bir gün fizyoterapi seansı düzenlenmiştir. Hatta bir aile, Odak RAM 2’de çocuğun işitmesi ile ilgili bir değerlendirme yapılmadığının, sadece fiziksel gelişiminin değerlendirdiğini ifade etmiştir.

RAM’ın 0-3 yaş çocuklara rapor düzenleyen kurum odağında hizmet vermesinin bir diğer nedeni, RAM’ın Türkiye’de kuruluş amacı ve özel eğitimin yaygınlaşmasıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye’de RAM, ilk olarak rehberlik ve psikolojik danışma alanında hizmet vermeye başlamış, alanda yeterli sayıda personel olmadığı için özel eğitim öğretmeni olarak çeşitli kurumlarda çalışanlar, RAM’da çalışmaya başlamıştır (Çitil, 2021; Doğan, 1991). 1990’lı yıllardan sonra RAM’ın kapsamı genişletilmiş ve özel eğitim hizmetleri yaygınlaştırılmış (573 sayılı KHK; Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2006) ve bu alanda yeterli sayıda personel olmadığı için psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunları RAM’da özel eğitim bölümünde hizmet vermeye başlamıştır. Dolayısıyla RAM’ın, kurulduğu amaçtan daha farklı amaçlarla hizmet sunduğu ve kapsamının daha çok özel eğitim hizmetleri yönünde geliştiği söylenebilir (Nazlı vd., 2021). Bu araştırmada ortaya çıkan sorun, RAM’da 2018 yılında yönetmeliğe giren 0-3 yaş özel gereksinimli çocukların desteklenmesi maddesinden sonra daha da belirgin durumda gelmiş olabilir. Çünkü yönetmelikte (2018) bu yaş grubundaki çocuklara erken çocukluk dönemindeki hizmetlerin sunulması belirtilmiştir. Aile bilgilendirmesini de içeren bu hizmet, ailelerin eğitime erişmek için başvurduğu bir kurum olan RAM’ın doğal olarak sorumluluğu olmuştur (Biral, 2019). Ancak yönetmelikte, daha önce bahsedildiği üzere, bu yaş grubu özel gereksinimli çocuk

ve ailesine RAM'ın hangi personelle, nasıl ve ne kadar hizmet sunulacağı belirtilmemiştir.

Benzer şekilde, RAM'ın 0-3 yaş arasında işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunabileceği hizmetler için sunulan öneriler de çelişkilidir. RAM'ların kapatılmasını öneren görüşler bu yaş grubuna sunulacak hizmetler için farklı bir yol haritası oluşturmuştur: işitme kayıplı çocukların tanı aldığı sağlık kurumunda bilgilendirilmesi, eğitim alması ve hemen ardından ÖERM'ye yönlendirilmesidir. Alanyazında da işitme kayıplı çocukların erken dönemde eğitime erişmesini sağlamak için tanılandığı sağlık kurumlarında aile eğitimi alması, bu kurumların içerisine aile eğitimi sunacak bir personelin istihdam edilmesi önerilmiştir (Baş, Turan ve Uzuner, 2019; Serin vd., 2011; Shulman vd., 2011).

Konuyla ilgili diğer bir öneri, işitme kayıplı çocuğun eğitsel tanı ve değerlendirmesini çocukla en çok vakit geçiren personelin yapmasıdır. Bu öneri, aynı zamanda farklı ülkelerdeki çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirilmesi süreciyle örtüşmektedir (Bradley ve Danielson, 2004; Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015; Forbes, 2007). Bu öneriye göre Türkiye'de 0-3 yaş arasındaki çocuğun değerlendirmesini ÖERM'deki öğretmenin planlaması beklenmektedir. Ancak ÖERM'de bu yaş grubundaki çocukla çalışan öğretmenlerle ilgili de çeşitli problemler bulunmaktadır. Öğretmenlerin sık sık kurum değiştirmesi (Atmaca ve Uzuner 2020; Ertürk-Mustul, 2021), kurumlarda çalışan bazı öğretmenlerin işitme kayıplı küçük çocukların eğitimi ve desteklenmesi hakkında yeterli bilgi ve becerisinin olmaması (Ertürk-Mustul, 2021; Kılıç, 2020), öğretmenlerin ÖERM'deki derslerde işitme kayıplı çocuğun dil gelişimini destekleyici uygulamalardan uzak bir içerikle sunması (Atmaca ve Uzuner 2020; Kılıç, 2020), ÖERM'lerde odyologların pedagojik formasyon ve işitme kayıplı çocukların eğitimi ile ilgili herhangi bir özelleşmiş eğitim almadan aile eğitimleri uygulaması (Akçakaya-Baş, 2022; Ertürk-Mustul, 2021) öne çıkan problemlerdendir. Bu haliyle, 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuklarının sadece ÖERM'lerde gelişiminin takip edilmesi ve eğitim planının oluşturulması, işitme kayıplı çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde de sorunlar olabileceğinin göstergeleri olabilir. Üstelik, RAM'ın işitme kayıplı çocuğun gelişimini takip edemediği bu kurumda bu çocukları kim denetlemektedir sorusu da bir sonraki aşamada gündeme gelebilir. Bu durumda, sorun değişmemiş, sadece sorun yaşanan kurum değişmiş olacaktır. Nitekim, bir araştırmada ÖERM'lerin özel eğitim alanında yetkin kişiler tarafından denetlenmediği, "sürücü

kursları denetim yönetmeliğine göre” göre denetlendiği belirtilmiş (Çelik, 2018), olası sorunun ayak izleri raporlaştırılmıştır. Bunlarla birlikte, bu yaş grubu eğitimleri işitme kayıplı çocuklara aile eğitimi olarak sunulmalıdır. Bu kapsamda ailelere işitme kayıplı çocuklarının gelişimi ve ihtiyaç duydukları her konuda bilgi verilmeli, çocuklarının dil becerilerini nasıl destekleneceğine ilişkin bilgi ve beceri kazandırılmalıdır (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2020). ÖERM’de 0-3 yaş işitme kayıplı çocuk ve ailesine bu kapsamda uygulanan aile eğitimlerinin sınırlı olduğu ve sunulan aile eğitimlerinin içeriğinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğuna ilişkin bulguları olan araştırmalar mevcuttur (Atmaca ve Uzuner 2020; Bekar, Uzuner ve Çolaklıoğlu, 2021; Ertürk-Mustul, 2021). Bu açıdan özellikle 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuk ve ailesinin sadece ÖERM’de eğitim alması ve eğitsel olarak değerlendirilmesi tek ve nihai çözüm olmayabilir.

RAM’da çalışan bir özel eğitim öğretmeni, işitme kayıplı çocukların tanındığı sağlık kuruluşunda eğitim almasını önermiştir. Bu öneri, alanyazınla örtüşmektedir (Serin vd., 2011; Shulman vd., 2011). Ancak böyle bir uygulamada ortaya çıkacak bazı problemler vardır. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde, tüm işitme kayıplı çocuk ebeveynlerinin vurguladığı üzere il merkezinde işitme kayıplı çocukların tanındığı ileri tanı merkezi bulunmamaktaydı. Çevre illerdeki ileri tanı merkezleri de iki-üç ay sonraya randevu alabilmekteydiler. Eğer işitme kayıplı çocuklar ve ebeveynleri, 0-3 yaş arasında sadece ileri tanı merkezinden eğitim alabilseydiler, bu araştırmada yer alan işitme kayıplı çocuk aileleri, devamlı olarak farklı bir şehre gitmek zorunda kalacaklar ve eğitim için randevu bulmakta zorlanacaklardı. Bu durumun, eğitime erişme sürecinde zaten var olan çeşitli maddi ve ulaşım sorunlarını (Baş, Turan, Uzuner, 2019; Başar, Aygün ve Güven, 2007; Bradham vd., 2011) daha da derinleştireceği söylenebilir.

Bu önerinin, farklı bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde şu anki uygulamadan daha iyi işleyeceğine dair alanyazında desteklenen görüşler de mevcuttur. Çelişki buradan kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada bir aile zaten halihazırda il merkezindeki ÖERM’de işitme kayıplı küçük çocuklara nitelikli eğitim verilmediği için ayda bir kere iki hafta kalacak şekilde Ankara’ya gittiğini beyan etmiştir. Ailenin bu şikâyeti alanyazında bahsedilen bir bulgudur (Altınyay ve Ertürk, 2012; Atmaca ve Uzuner 2020; Ertürk-Mustul, 2021). Aynı ebeveyn, bir dönem Hollanda’da ikamet etmek zorunda kaldığını ve kızının eğitimini aksatmamak için *Auris* okullarından olan bir kreşe çocuğunu kaydettiğini açıklamıştır. Kızını *Auris*’e kaydettikten sonra kendisinin başka kurumlara başvurmadığını, okulun kızının işitme kayıplı olduğunu öğrendiğinde işitme engelliler

öğretmeni atadığını ve bu desteği okulun içerisinde sunduğunu açıklamıştır. Türkiye’de de bu şekilde, kızı anaokuluna gittiğinde ayrıca ÖERM’ye gitmeden eğitim almasını, daha az kurum gezerek, kızının ÇÖZGER raporunu her seferinde her kuruma beyan etmek zorunda kalmadan hâlihazırda devam ettiği eğitim kurumunda destek sunulmasını istemiş ve önermiştir.

Doğuştan işitme kayıplı çocuklara erken müdahale aynı ilke ve amaçlar benimsenerek ülkelerin eğitim ve bakım sistemine göre farklılaşmaktadır. Ebeveynin ifade ettiği gibi Hollanda’da sadece işitme kayıplı çocuklar için değil; dil ve iletişim bakımından desteğe ihtiyaç duyan her çocuk ve ailesine Auris veya Kentalis kurumlarında devlet tarafından ücretsiz eğitim hizmeti sunulmaktadır (Delft, 2020). Bu kurumlar, hem öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin devamlı geliştirme imkânı sunması, çocuğun ilerleyen yaşlarda ilkokuldaki öğretmeniyle iş birliği kurması ve sürdürmesi, hem de işitme kayıplı çocuk ve ailesini birebir ve sistematik olarak desteklemesi bakımından önemli kurumlar olarak görülmektedir (Delft, 2020). Farklı ülkelerde de küçük yaş işitme kayıplı çocuk ve ailesine tüm hizmetlerin bir kurumda sunulduğu örnekler mevcuttur (Clausen-May, Brown ve Fletcher-Campell, 2015; Tokumitsu ve Uchiyama, 2004; Yoshinaga-Itano, 2003). Ancak bu durum ülkelerin eğitim, bakım, sağlık hizmetlerini sunarken benimsediği yönetim yaklaşımıyla ilişkilidir. Türkiye’de işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan tüm hizmetler Milli Eğitim ve Sağlık Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve farklı kurumlara farklı yetkiler verilmektedir. Bu durum Türkiye’de, tüm hizmetlerin bir arada sunulmasına engel olmaktadır (Çelik, 2018; Diken vd., 2012; Er-Sabuncuoğlu-Diken, 2010).

Farklı nedenlerle birlikte, tüm hizmetlerin bir arada sunulamamasından gelen gecikmeyle işitme kayıplı çocuk ve ailesi, aile eğitimlerine daha geç erişebilmektedir. Bu istenmeyen durum çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (English, 2011; Sass-Lehrer, Moeller ve Stredler-Brown, 2016). Türkiye’de 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocukların eğitime erişmesinde rolü olan ve bu çalışmada incelenen RAM’larda işitme kayıplı çocuk ailelerine erken dönemde eğitime başlamanın önemi hakkında yeterli bilgi verilememesi, ailelere sistematik psikolojik destek sunulamaması, çocukların bu kurumda verilen destek eğitim raporuyla ÖERM’den eğitim alabilmesi ancak burada gelişiminin takip edilmemesi, eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumlarında işitme engelliler öğretmenin bulunamaması, ailelerin farklı kurumlara başvurması ve RAM’dan yeterli destek görmediğini belirtmesi çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilen durumlara örnek oluşturmaktadır (Harkönen, 2007).

Bu kapsamda ele alınacak bir diğerkonu, ÷lkedeki yasaların işitme kayıplı çocuk ve ailesinin eğitime erişmesindeki etkisinin tartışılmasıdır. Bu araştırmadaki RAM personelinin de belirttiğı üzere, Türkiye’de 0-3 yaş arasında erken çocukluk hizmeti, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı’nde ilk kez 2018 yılında bahsedilmiştir. Araştırma verilerinin toplandığı dönemde verilerin toplandığı bölgede bu hizmeti sunan aktif bir erken çocukluk birimi de bulunmamaktaydı. Odak RAM 1 müdürü, bu birimin RAM’da kurulabilir olduğunu belirtmiş, Odak RAM 2’de öğretmenlik yaparken böyle bir örnek proje yapıldığından bahsetmiş, bir ebeveyn de bu hizmeti RAM’dan almayı önermiştir. Ancak Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi’nde (2020) RAM’ların aktif eğitim veren bir kurum olmasına dayanak oluşturan bir madde mevcut değildir. Dolayısıyla RAM’da 0-3 yaş arasındaki çocuklara aile eğitiminin sunulmasının yasal alt yapısı henüz oluşmadığı düşünölmektedir.

Son olarak, 0-3 yaş işitme kayıplı çocuk ve ailesine RAM’da özel eğitim bölümü personeli tarafından aile eğitimi hizmeti sunulmasında birçok zorluğun olduğu belirtilmiştir. Ancak bu yaş grubundaki çocuk ailesine rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü personeli tarafından hizmet sunulmasının zorluğuna ilişkin farklı bir görüş belirtilmemiştir. Hatta tüm Odak RAM’lardan hizmet alan aileler, RAM’dan psikolojik destek almayı istediklerini belirtmişlerdir. RAM içerisindeki sorumluluklarının fazla olması haricinde, bu hizmeti yasal olarak da sunabilecekleri yönetmelikte yer almaktadır (Özel Eğitim ve Hizmetler Yönetmeliğı, 2018). Alanyazında da bu yaş grubundaki işitme kayıplı küçük çocuk ve ailesine aile rehberliğı kapsamında, ailenin ve çocuğun faydalanabileceğı yasal haklar, Türkiye’de bu çocuklara eğitim sunan kurum seçenekleri gibi konularda bilgi gereksinimlerini karşılayabileceğı, beraberinde ebeveynlere, imkanları dahilinde psikolojik destek sunulabileceğı belirtilmiştir (Biral, 2019; Nazlı vd., 2021). Nitekim, bir araştırmada özel eğitim bölümünün RAM’dan tamamen ayrılması, RAM’ın rehberlik hizmetlerine daha çok yoğunlaştırılması dahi önerilmiştir (Nazlı vd., 2021). Bunlara ek olarak, bu araştırmanın katılımcılardan olan bir psikolojik danışma rehberlik bölüm başkanı, RAM’da bu hizmeti sunacak yeterli sayıda personel bulunmadığı durumlarda ailelere psikolojik destek sağlanması için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın kendilerine destek olmasını önermiştir. Bu kapsamda, RAM’ın farklı devlet kurumlarından da destek alarak, 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuk ailesine sistemli biçimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunabileceğı ancak 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuklara sistematik biçimde aile eğitimi sunmakta çeşitli zorluklarla karşılaşacağı söylenebilir.

Böylece, araştırma bulgularında açıklandığı üzere, işitme kayıplı çocukların eğitime erişme sürecinde ortaya çıkan “RAM, bir okul mu, halk eğitim merkezi mi, rapor düzenleyen bir kurum mu, ÖERM’lerin arka bahçesi mi” sorgulamalarının bir kısmına cevap olacak birtakım önerilerin sunulduğu düşünülmektedir. Bu öneriler, işitme kayıplı çocukların RAM’da eğitsel tanılanması değerlendirilmesi ve izlenmesi hizmetlerinin incelendiği araştırmanın önerisiyle de örtüştüğü üzere, RAM’ın MEB teşkilatlanmasındaki konumunun, personel yetkisinin ve sorumluluklarının güncellenmesini ve netleştirilmesini içermektedir (Yılmaz ve Doğan, 2022).

5.4. Araştırmacının Karşılaştığı Zorluklar ve Sunduğu Çözüm Önerileri

Bu çalışmada araştırmacının karşılaştığı zorluklar iki başlık altında tartışılabilir. a) araştırma ortamına girişte karşılaşılan zorluklar, b) ailelerle görüşme randevusu oluşturma sürecinde karşılaşılan zorluklardır.

5.4.1. Araştırma ortamına girişte karşılaşılan zorluklar ve sunulan önerilerin tartışılması

Araştırmacı, gönüllü onay alma sürecinde, ilk olarak Odak RAM 2 idarecileri tarafından reddedilmiştir. İdareciler, araştırmacının kendisini ve araştırmasını tanıtmaya fırsat vermeden araştırma konusunu yeterli bulmadıklarını beyan etmiş, böyle bir araştırmanın amacı ve kapsamının araştırılmaya değer olmadığını, RAM’daki uygulamaların yönetmeliklere göre sunulduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle Odak RAM 2’de gözlenmeye, incelenmeye değer farklı bir hizmetin olmadığını ve araştırmacının gözlem yapmasının gerekli olmadığını da eklemişlerdir.

Araştırmacı, başlangıçta Odak RAM 3 idarecisinden de gönüllü onay alamamıştır. Ancak ilerleyen süreçte, inandırıcılık komitesinin önerisiyle görüşmeye devam etmiş, daha önce yaptığı araştırmaları, etik izinlerini, yapılacak olan araştırmanın yöntemi ve kurumdan beklentisini daha detaylı biçimde tekrar anlatmıştır. Odak RAM 3 idarecisinin kendisine sorduğu soruları yanıtlamaya gayret göstermiş, tüm iletişim kanallarını kendisiyle paylaşmıştır. Araştırmacı Odak RAM 3 ziyaretlerinde farklı katılımcılık rolleri ile kendisiyle görüşmek isteyen personelle görüşmüş, kurum olarak çıkardıkları dergi hakkında konuşmuştur. Kurum müdürü, bu süreçte araştırmacıdan araştırmanın konusu dinledikten ve tüm etik izinlerin alındığını öğrendikten sonra araştırmacıya daha

“uygulamalı” araştırma olan, öğretmen eğitimi araştırmalarına ihtiyaç duyulduğunu ve ÖERM’de böyle çalışmaların yapılmasını önermiştir (Araştırmacı günlüğü, str:83). Buna benzer öneri, diğer Odak RAM idarecileri tarafından da dile getirilmiştir. Araştırmacının RAM idarecilerinden aldığı bu tepkiler, deneyimli araştırmacılar tarafından, durum araştırmalarının başında araştırmacıların karşılaşılabileceği doğal bir durum olarak ifade edilmektedir. Gönüllü onay verecek kişilerin, araştırmacının kendisi ve araştırması hakkında sorgulama yapmasının oldukça muhtemel olduğu ifade edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu kabulde araştırmacı, tüm etik izinleri olduğu halde, Odak RAM 2 ve Odak RAM 3’e başvuran ailelerin iletişim bilgisini almak için bulunduğu ilin MEB müdürlüğüne müracaat etmiştir. İl müdürlüğü, bahsi geçen kurum yöneticileriyle araştırmacıya ailelerin iletişim bilgisinin verilmesi için aracılık etmiştir. Kurum idarecileri, işitme kayıplı çocuk ve ebeveynlerinin bilgilerini il müdürlüğüne iletmiş, müdürlük de araştırmacıya ulaştırmıştır.

Araştırmacı bu süreçte il müdürlüğü, çalıştığı kurumun idarecileri, Odak RAM 2 ve Odak RAM 3 idarecileriyle sık sık görüşmüş, kurumlar arası iletişim kurmaya çalışmıştır. Bu çabalar sonucunda araştırmacı, Odak RAM 3’de fiziksel gözlem gerçekleştirebilmiş ve o kurumda gönüllü olan personelle görüşebilmiştir. Ancak Odak RAM 3’den sosyal gözlem verisi elde edememiştir. Bu süreç, araştırmacının inandırıcılık komitesinin de yönlendirmeleriyle, sosyal becerilerini kullanması, kurumlar arası dengeyi korumada çaba sarf etmesiyle bu yönde gelişmiştir.

Odak RAM 3 müdürü, fiziksel gözleme izin verirken, kurumda yapılan eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumlarının ve özel eğitim ve değerlendirme kurullarının “kurumun mahremi” olduğu gerekçesiyle, gözlenemeyeceğini ifade etmiştir. Oysa, araştırmalarda mahrem ve etik konularında çalışan araştırmacılar, mahrem/hassas olan araştırmaları “kişisel tecrübeleri içeren, onur kırıcı, gizli, suçlayıcı davranışları ele alan konuları” içerdiğini belirtmektedir (Renzetti ve Lee,1993). Sunulan hizmetlerin incelenmesi amaçlanan bu araştırmada böyle bir veri toplanmak istenmemiştir. Ancak, kurumun fiziksel açıdan eksikliğinin bulunması, pandemi koşullarında RAM’ın rutin işleyişinde olmaması ve bölgede özel eğitim alanında yapılan araştırmaların sınırlı olması, Odak RAM 3 idarecisinin sosyal gözlem yapmaya izin vermesine engel olmuş olabilir.

Araştırmacı, bu sorunu gidermek için alanyazında önerildiği üzere yüksek lisans tezinde farklı bir kurumda sosyal gözlem yaptığını, bu araştırmanın inandırıcılık komitesi üyeleri tarafından da sık sık denetlendiğini ve hakları doğrultusunda gözlem sonrası isterse tüm verileri kendisine göstereceğini, kendisinden onay alacağını açıklamıştır (Brantlinger vd., 2005). Farklı zamanlarda, farklı katılımçılık rolüyle Odak RAM 3 müdürü ile yapılan bu görüşmeler sonrasında sosyal gözlem için gönüllü onay alınmadığı için araştırmacı, inandırıcılık komitesinin de önerisiyle bu teknikle veri toplamak için daha fazla ısrarcı olmamıştır. Daha fazla veri toplama ısrarı, araştırmacıya olan güvenin zedelenmesi tehditini içerebileceği için bu aşamada veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

Bunlarla birlikte, alanyazında RAM'ı farklı amaçlarla farklı yetersizlik grubuna sunduğu hizmetlerle birçok paydaşın görüşüyle inceleyen birçok araştırma mevcuttur (ör. Aktaş, 2022; Aslan ve Bal, 2014; Çağlayan, 2022; Nazlı vd., 2021; Yılmaz ve Doğan, 2022). Ancak RAM'dan sosyal gözlem verisi toplanan hiçbir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durumun nedeni, bu araştırmacının karşılaştığı gibi, diğer birçok RAM'da araştırmacılara gözlem verisi toplanmasına ilişkin gönüllü onay verilmemesi olduğu söylenebilir.

5.4.2. Ailelerle veri toplama sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sunulan önerilerin tartışılması

Araştırmacı, işitme kayıplı çocuk ebeveynleri ile de görüşme randevusu oluşturmada kimi zaman zorlanmıştır. Bazı ebeveynler, araştırmacıyı “işitme cihaz firma çalışanı” zannetmiş, hiçbir şey satın almayacaklarını belirtmiş, bazı ebeveynler de pandemide görüşmek istememişlerdir. Bazı ebeveynler de araştırmacının o alanda çalışan uzman olup olmadığını sorgulamışlardır. Araştırmacı, ebeveynlerin bu sorularına cevap oluşturmak ve meslekte profesyonel biri olduğunu açıklamak için Bogdan ve Biklen'in (2007) önerdiği gibi, ebeveynlere kendisini daha basit, net ve samimi ifadelerle tanıtmıştır. Kendisini tanıtırken çalışmış olduğum kuruma ait kartviziti iletişim bilgilerini talep eden ebeveynlere vermiş, lisans ve lisansüstü eğitimini anlatmış, çalıştığı kurumun internet sitesine araştırmanın amacını ve kapsamını duyurmuştur.

Bununla birlikte ailelerle yapılan ilk görüşmenin doğası, aile ile sürdürülerek olan iletişimin süresini ve niteliğini etkilemektedir (English, 2007). Her ne kadar aile eğitimi amaçlı ailelerle görüşülme de araştırmacı bu bilgiyle ailelerle iletişim kurmaya

başlamıştır. Görüşme randevusu talep etmeden önce, ailelerin, çocukları hakkında sorduğu soruları cevaplamış, o an ihtiyaç duyduğu bilgileri vermeye gayret göstermiştir. Görüşme randevusu alırken, görüşme verilerinin kendilerinin izni olmadan kullanmayacağını, görüşme sırası ve sonrasında istedikleri takdirde kendilerinden elde ettiği verileri sileceğinin onayını vermiştir (Brantlinger vd., 2005).

Araştırmacının ailelerle görüşme sürecinde karşılaştığı ve bu zorluklara eşlik eden diğer zorluk, pandeminin olmasıdır. Birkaç aile hafta sonu sokağa çıkma kısıtlamalarının uygulandığı dönemde sık sık ulaşımı daha zor ve uzak olan köydeki evlerine gitmekteydi. Buna ek olarak, çocuklarının genel sağlık durumundan da endişelenmekteydiler. Bu sebeple işitme kayıplı çocuklarını ÖERM'ye götürmeye ara vermiş, topluluk içerisinde bulunmamaya dikkat etmişlerdir. Pandemide işitme kayıplı küçük çocukların eğitime ara verdiği, işitme cihaz ayarlarını dahi yaptırmadığını açıklayan araştırma sonuçları mevcuttur (Atıcı-Turan ve Emre, 2022; Çolak vd., 2021; Jenks, DeSell ve Walsh, 2022; Sennaroğlu vd., 2020). Bu koşullarda üç aile ile araştırmacı telefonla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Birçok araştırmada, WhatsApp ve Zoom gibi programlarla online ve uzaktan geçerli ve güvenilir veri toplanabileceği önerilmiştir (Archibalt vd., 2019; Dimond vd., 2012; Moises, 2020). Bu araştırmada, araştırmacı, ailelere gönüllü katılım formunu görüşme öncesi WhatsApp aracılığıyla iletmış, aile ile WhatsApp sesli konuşma ya da doğrudan telefon araması ile görüşmüştür. Telefonla görüşme esnasında araştırmacı, birkaç soruyu tekrarlı biçimde aileye sormak zorunda kalmıştır. Telefonla yapılan görüşmelerde, e-mail ya da mesajla yapılan görüşmelere göre daha çok tekrarlı konuşma yapıldığına ilişkin bir araştırma bu bulguyla örtüşmektedir (Archibalt vd., 2019). Bununla birlikte, görüşmeler esnasında araştırmacı, görüşme formuna notlar almış, açılımlı soruları sorup sormadığını daha iyi takip edebilmiş ve farklı bir ortamda uzun süre görüşmek istemeyen katılımcılarla daha uzun süre telefonda görüşebilmiştir. Tüm bunlar, görüşme ile elde edilen verilerin inandırıcılığını artırmaya katkı sunan önlemler ve uygulamaları oluşturmuştur (Moises, 2020).

5.5. Sonuç

Bu araştırmada RAM'ın işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunduğu hizmetler; iki farklı RAM'da çalışan personelin, üç farklı RAM'dan hizmet alan işitme kayıplı çocuk ebeveynlerinin görüşleri ve araştırmacının iki farklı RAM'da yaptığı gözlemler dikkate alınarak bütüncül olarak incelenmiştir. İşitme kayıplı çocuk ve ailesinin erken dönemde

eğitime erişmesinde RAM, T¼rkiye’de aracı ve önemli bir kurumdur. RAM’da hem özel eğitim hem de rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunulmaktadır. Ancak bu hizmetlerin sunulmasında ve işitme kayıplı çocukların erken dönemde eğitime erişmesinde; RAM’ın sorumluluk ve yetki uyuşmazlığından, RAM’da çalışan personel niteliğinden, RAM’da eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumlarının birçok açıdan yetersiz olmasından, T¼rkiye’deki yasal düzenlemelerden ve ailelerden kaynaklanan çeşitli sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada, işitme kayıplı çocukların erken dönemde eğitime erişmesini ve ailelerin süreçte yeterli bilgilendirilmesini zorlaştıran ilk durum, Odak RAM’lardan hizmet alan tüm ebeveynlerin ileri tanı merkezinde çocukları tanıldıktan sonra doğrudan ÖERM’ye başvurmasıdır. Aileler, ÖERM’de yapılan yönlendirmeler neticesince, RAM’dan çocukları için eğitsel tanılama ve değerlendirme randevusu almışlardır. Çoğu zaman ebeveynler, bu randevunun da ÖERM tarafından alındığını belirtmiştir. Bu durum, işitme kayıplı çocuk ailelerinin gözünde RAM’ı sadece evrak düzenleyen bir kurum durumuna düşürmüştür. Bundan daha da önemlisi, sağlık kurumlarında çeşitli sebeplerden dolayı çocukları hakkında net ve doyurucu bilgi alamayan aileler, RAM’a temas etmediğinde de bu bilgilere erişmekte zorluk yaşamaktadırlar.

Bunlarla birlikte, ÖERM’de de yeterli ve doyurucu bilgi alamayan, orada da çocuğuna işitme engelliler öğretmeninin eğitim vermediğini öğğrenen bazı aileler, farklı ÖERM arayışına girdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, ailelerin daha çok kurum gezmesine, daha fazla bilgi eksikliği yaşamasına ve nihayetinde çocuklarının eğitime daha geç başlamasına yol açmıştır. Tıbbi olarak neredeyse ortalama yedi-sekiz aylıkken pandemide tanılanan işitme kayıplı çocuklar, aile eğitimlerine beklenilenden daha geç yaşta başlayabilmiştir. Üstelik farklı ÖERM’lerde sunulan her eğitimin, 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklara aile merkezli yaklaşımla ve işitsel/sözel yöntemle sunulan eğitim olmadığı, aile ve personel görüşmelerden elde edilmiştir. Benzer şekilde, ÖERM’lerde ailenin çocuğuyla birlikte eğitime devamlı katıldığı bir eğitimin sunulup sunulmadığı da tüm paydaşlarca şüphede edilen bir konu olmuştur. Söz konusu işitme kaybına ek engeli bulunan çocuklar olduğunda ise pandemide işitme kaybına ilişkin neredeyse hiç eğitim almadığı ortaya çıkmıştır.

RAM’da özellikle 0-3 yaş doğuştan işitme kayıplı çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirmesinde farklı sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki kurumda çalışan

birçok RAM personeli, özellikle tıbbi tanı ile işlem yapabildikleri küçük yaş çocuk gruplarında (ör. doğuştan işitme kayıplı çocuklar, otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar) yetersiz ölçme araçlarıyla, sınırlı bir zaman diliminde, tek bir değerlendirme oturumunda, bilgi ve beceri eksikliği bulunarak sadece form dolduran kişi olduklarını açıklamışlardır. Bu kapsamda, RAM'larda daha önce çalışmasının MEB tarafından yapıldığı bildiren güncel, yaş veya gelişim seviyesine göre ayrıştırılmış ölçme araçlarının ve bu ölçme araçlarına yönelik personel eğitimlerinin vakit kaybetmeden sunulmasını önermişlerdir. RAM'da sunulan hizmetlerin aksamaması için kurumda hizmet içi eğitim alan personelin de bir müddet kalıcı olmasını talep etmişlerdir. Bununla birlikte, kendisine özgü felsefesi ve ilkeleri olan erken çocukluk eğitimine ilişkin RAM personeline bilgi ve beceri kazandıran, bu yaş grubuna uygulanabilecek ölçme araçlarının da tanıtılmasını içeren eğitimlerin kendilerine sunulmasını istemişlerdir. Bu araştırmadaki katılımcıların belirttiği üzere, sadece bilgi veren hizmet içi eğitimlerle ve lisansüstü eğitimle bu açığın kısa zamanda kapatılmayacağı düşünülmektedir. Ancak, bu eğitimler, personelin niteliğinin artırılması, küçük yaş çocukların daha iyi tanınması ve değerlendirmesine olanak sağlayacağı için önemli görülmektedir.

RAM'da işitme kayıplı çocuklara, çeşitli açılardan yetersiz görülen performans formunun kısa bir zaman diliminde aile bildirimine göre doldurulması ve destek eğitimi raporu düzenlenmesi dışında, farklı bir hizmet sunulmamıştır. Çocuğu yeni tanılanan ailelere de sunulduğu beyan edilen bilgilendirme programı, pandemi koşullarında askıya alınmıştır.

Bu araştırmada, RAM'ın 0-3 yaş işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunduğu veya sunacağı hizmetlerin netleştirilmesine olanak sağlayan yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesi neredeyse her tema içerisinde sunulan bir öneri olmuştur. Yönetmelikte 0-3 yaş grubuna erken çocukluk biriminin açılması önerilmiştir. Ancak hem RAM'da, hem okullarda, hem de ÖERM'de bu yaş çocukla çalışacak nitelikli işitme engelliler öğretmeni eksikliği mevcuttur. Bununla birlikte, her ne kadar bazı RAM'larda bu çocuklara erken çocukluk döneminde eğitim sunacak işitme engelliler öğretmeni bulunsa da RAM halihazırda olan sorumluluklarını yerine getirmekte birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Türkiye'deki RAM binalarının standart olmaması, her RAM'da çocuğun gelişimine uygun eğitim odasının, materyalinin ve değerlendirme araçlarının bulunmaması, personel eksikliği ve RAM'ın Türkiye'deki kuruluş amacının farklı olması gerekçeleriyle, bu yaş grubuna RAM'da aile eğitimi hizmeti sunulmasının oldukça zor

olacağı düşünülmektedir. İleri tanı merkezlerinde neredeyse Türkiye’de altı aylıkken tanılanan işitme kayıplı çocukların vakit kaybetmeden aile eğitimine erişmesi, ailelerin daha az kuruma başvurarak daha az yıpranması ve çocuklarının odyolojik değerlendirme ile eğitim hizmetlerini bir arada alabilmesi için RAM yerine alanyazında başka bir kurum önerilmektedir. Bu kurum, ileri tanı merkezleridir. Her geçen gün Türkiye’de sayısı artan ileri tanı merkezlerinde işitme kayıplı çocukların aile eğitimi için erken çocukluk biriminin kurulması önerilebilir. Böylece işitme kayıplı küçük çocuklar özelinde ileri tanı merkezi, RAM, ÖERM arasındaki geçişler azaltılabilir, kurumların sorumlulukları netleştirilebilir.

5.6. Öneriler

Üç farklı RAM’dan çeşitli katılımcılardan, çeşitli araştırmacılık rolüyle, 0-6 yaşındaki işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetlerin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak daha sonraki araştırma ve uygulamalara ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

5.6.1. Araştırmalara yönelik öneriler

İşitme kayıplı çocukların aile eğitimine erişme ve eğitimini sürdürme sürecine yönelik araştırma önerileri

- Bu çalışmada, RAM personelinin, RAM’den hizmet alan ailelerden görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuk ve ailesinin ücretsiz hizmet aldığı ÖERM’lerden veri toplanamamıştır. Dolayısıyla bu yaş grubundaki çocuklara hizmet sunan ÖERM’de çalışan öğretmenlerin, idarecilerin, işitme kayıplı çocuk ailelerinin ve bölgedeki RAM personelinin katılımını da içeren durum araştırmaları düzenlenebilir.
- Bu araştırmanın alanyazınla örtüşen bulgularından biri RAM ile ÖERM arasındaki iş birliği eksikliğidir. 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuklara RAM’de eğitsel tanılama ve değerlendirilme sonucu oluşturulan destek eğitim planının ÖERM’de uygulanıp uygulanmadığını inceleyen araştırmalar tasarlanabilir. Bu araştırmanın akabinde, RAM ve ÖERM öğretmenlerinin çocuğun gelişimi ve eğitim planı hakkında uyduğu ve uyuşmadığı durumlar

belirlenip, problem durumların en aza indirilmesini amaçlayan eylem araştırmaları tasarlanabilir.

- Bu araştırma önerilerinde alanyazına dayanarak sunulan, 0-3 yaş arasındaki işitme kayıplı çocukların ileri tanı merkezinde aile eğitimi alabildiği, ebeveynlerin bu süreçte RAM'dan rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti alabildiği, 0-3 yaş işitme kayıplı çocuk ve ailesine hizmet modelinin oluşturulmasına öncülük eden betimsel ve müdahale araştırmaları planlanabilir.

RAM'ın yapısına, işleyişine ve sunduğu hizmetlerin incelenmesine yönelik sunulan araştırma önerileri

- Türkiye genelindeki tüm RAM'larda işitme kayıplı küçük çocuk ve ailesine hizmet sunmaya yetecek personelin, fiziki durumun, ölçme ve değerlendirme araçlarının olup olmadığının belirlenmesini amaçlayan ulusal çaplı betimleme çalışmaları planlanabilir.
- Bu araştırmada RAM, işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetler kapsamında incelenmiştir. Buna karşın, farklı yetersizlik türlerinin RAM'da tanılanmasında, yerleştirilmesinde çeşitli sorunlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, RAM'da tüm yetersizlik türlerine ilişkin eğitsel tanılama ve değerlendirme, yerleştirme, izleme, tarama ve rehberlik hizmetlerinin güncel durumu hakkında bilgi veren araştırmalar tasarlanabilir. Elde edilen verilerle, RAM'ın farklı yetersizliği olan çocuk ve ailesine sunduğu hizmetlerde farklılaşma olup olmadığı incelenebilir.
- Bu araştırmada, RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanların özlük hakları ve yetkilerinin farklılaştığı, bu durumun da çeşitli problemlere neden olduğu bulunmuştur. Bu farklılaşmanın gerekçelerini öğrenmek ve RAM'da hizmet sunmayı engelleyen yetki karmaşası sorunun betimlenmesi amacıyla yasa koyucularla ve idarecilerle görüşmeler yoluyla veri toplanılan araştırmalar desenlenebilir, sorunu en aza indirmek için öneriler geliştirilebilir.
- Bu araştırmada RAM'da işitme kayıplı çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirmesini farklı lisans programından mezun olan bazı personelin yaptığı görülmüştür. Bazı aileler, bu durumdan memnun kalmamış, bazı personel de bilgi ve beceri eksikliğinin bulunduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda, RAM'da işitme

kayıplı farklı yaş dönemindeki çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde, değerlendirmenin hangi değişkenlerle ilişki olduğunu, hangi değişkenlerden etkilendiğini içeren ilişkisel veya geriye dönük araştırmalar planlanabilir.

- Hem rehberlik ve psikolojik danışmanlık hem de özel eğitim öğretmenliği lisans bölümlerinin RAM’da küçük yaş işitme kayıplı çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirilmesi ve gelişiminin takibi sürecine yönelik öğretmen adaylarına hangi bilgi ve becerileri ne ölçüde kazandırmayı hedeflediğine yönelik betimleyici araştırmalar tasarlanabilir. Görüş ve öneriler alınabilir.

İşitme kayıplı çocukların destek eğitim aldığı ÖERM’lere ilişkin sunulan araştırma önerileri

- Bu araştırma amacına benzer şekilde, işitme kayıplı çocukların eğitim aldığı ÖERM’lerde işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetler, karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler incelenebilir.
- Bu araştırma amacı temelinde, işitme kayıplı çocuk ve ailesinin ileri tanı merkezinden RAM’a, RAM’dan ÖERM’ye beraberinde farklı kurumlara geçişlerini ve geçiş sürecindeki deneyimlerini inceleyen araştırmalar planlanabilir.

5.6.2. Uygulamalara yönelik öneriler

İşitme kayıplı çocukların erken dönemde aile eğitimine erişmesi için sunulan öneriler

- Doğuştan işitme kayıplı çocukların tanılandığı ileri tanı merkezleri ile eğitim aldığı ÖERM’ler arasındaki işbirliğini artırmak için yasal düzenlemelerin çalışılması gündeme getirilebilir.
- RAM’da işitme kayıplı küçük çocuk ailesine, çocuğun o bölgede faydalanabileceği tüm kurumlar ile uzmanların listesi verilebilir.
- Özellikle pandemi gibi rutinin dışında gelişen acil durumlarda, işitme kayıplı çocuk ve ailesinin eğitiminden ve bilgiden mahrum kalmaması için 0-3 yaş grubuna Web tabanlı bilgilendirme ve eğitim platformu, Millî Eğitim Bakanlığı’nca oluşturulabilir. Bu platformdan, fiziksel uzaklık, coğrafi koşullar gibi çeşitli nedenlerle eğitime erişmede zorlanan işitme kayıplı çocuk ve ailesinin yararlanmasına öncelik verilebilir.

RAM'ın işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunduğu hizmetlerin iyileştirilmesi için sunulan öneriler

- Her bir RAM'daki personelin bireysel ihtiyacına yönelik hizmet içi eğitim talepleri toplanıp, benzer eğitime ihtiyaç duyan personelin bir araya getirilmesi sağlanabilir. İhtiyaca göre Web tabanlı olarak eğitim programları oluşturulabilir.
- RAM'da bilimsel araştırmaların yapılması ve personelin bilimsel araştırma yapabilecek bilgi ve becerilerinin artırılması için üniversiteden bir ya da birkaç danışman akademisyen ile iş birliği geliştirmesi sağlanabilir.
- Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği'nde RAM'ın ve personelinin özellikle 0-3 yaş grubundaki çocuk ve ailesine karşı olan sorumlulukları, yetkileri netleştirilebilir.
- RAM'a farklı kurumlarda, farklı özel gereksinimli çocuk grubuyla çalışan veya çocukların gelişimini farklı açıdan değerlendirmeye katkı sağlayacak RAM personelinin atanması için RAM'a atanma koşulları çeşitlendirilebilir.
- RAM'da testör olarak görev yapan personelin, testörlük eğitimi aldığı RAM'da, belirli bir süre kalıcı olması sağlanabilir. Böylece, RAM'da eğitsel tanılama ve değerlendirmeye ilişkin bilgi ve beceri paylaşımı artırılabilir.
- 0-3 yaşındaki işitme kayıplı çocukların gelişiminin takibi sorumluluğu yasa ve yönetmeliklerce RAM'a devredilecek ise, RAM'da eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumunu yapan personelin, bu çocuğu ÖERM'de izlemesine imkân veren yasal düzenlemeler gerçekleştirilebilir.
- 0-3 yaşındaki işitme kayıplı çocuklara sunulması önerilen aile merkezli aile eğitimleri hakkında RAM, ÖERM personeli ve araştırmacıların birlikte çalışmasına imkân veren iş birliği protokolleri oluşturulabilir.
- Üniversitelerde bulunan özel eğitim öğretmenliği programlarına 0-3 yaşındaki işitme kayıplı çocuklara sunulan aile eğitimi hakkında bilgi içeren dersler eklenebilir, özel eğitim öğretmen adaylarına RAM ve ÖERM'de uygulama yapma fırsatı oluşturulabilir. Benzer şekilde psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerine özel gereksinimli çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirmesinde rolleri ve sorumluluklarını içeren dersler eklenip, RAM'da uygulama yapmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Akçakaya, H. ve Baş, N. (2022). *İşitme kayıplı çocuk ve gençlerin salgın dönemde ortaya çıkan ve değişen ihtiyaçları*. International EJER Congress, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aktaş, Y. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin ram çalışanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (İstanbul örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. London: Sage.
- Algan, T. (2016). Aile danışmanlığı uygulaması: Dünü, bugünü ve yarını. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(7), 2208-2217.
- Altınyay, Ş. and Ertürk, B. (2012). Eğitim Odyolojisi ve işitme engellilerde özel eğitim süreci. *Türkiye Klinikleri Kulak Burun Boğaz JENT*, 5(2), 100-110.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü, 1926-1980* (Vol. 3). Gazi Üniversitesi Rektörlüğü.
- 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.
- Angrosino, M. (2008). Focus on observation. U. Flick (Ed.). *Doing ethnographic and observational research* içinde (s.53-66). London: Sage.
- Aras-Öztürk, S. E., Aktaş, S., Karakurt, L. T., Develioğlu, Ö. N., Murat, Z., Çetinkaya, F. and Güleç, S. G. (2018). The follow-up results of newborn hearingscreening of Gaziosmanpaşa Taksim Research and Training Hospital. *Turkish Archives of Pediatrics/Türk Pediatri Arşivi*, 53(1), 10.

- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G. and Lawless, M. (2019). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18,1-8.
- Aslan, S. ve Bal, E. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 313-324.
- Aşık, M. ve Yıldırım, T. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüklerince özel gereksinimli öğrencilere yönelik yönlendirme kararlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 31-61.
- Atıcı-Turan, G. ve Emre, S. (2022). Pandemi öncesinde ve pandemi sürecinde KBB polikliniklerine giden hasta sayılarının karşılaştırılması: Elâzığ Fethi Sekin Şehir Hastanesi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 17(3), 459-471.
- Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1214-1248.
- Atmaca, U., Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde deneyimi olan iki öğretmenin bu merkezlerle ilgili görüşlerinin incelenmesi. V. *International Eurasian Educational Research Congress*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Aurelio, F. S. and Tochetto, T. M. (2010). Newborn hearing screening: experiences of different countries. *International Archives Of Otorhinolaryngology*, 14(3), 355-363.
- Avcioğlu, H. (2012). Guidance and Research Centers (GRC) Managers' Perceptions of Problems Encountered in the Identification, Placement-Follow up, Individualized Education Program (IEP) Development and Integration Practice. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2025-2031.
- Azkeskin, K.E. (2021). Belçika Birleşik Krallığı, A. Oktay ve Ö.Polat (Ed.). *Dünya ülkelerinde eğitim sistemleri ve okulöncesi eğitim içinde* (s.101-141). Ankara: Pegem.

- Baş, G. (2013). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Educational Science*, 1(1), 63-93.
- Baş, N., Turan, Z. ve 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.
- Başar, F., Aygün, N. and Güven, A. G. (2009). Ondokuz Mayıs Üniversitesi yenidoğan işitme taraması (YEDİT) ilk yıl sonuçları. *OMÜ Tıp Dergisi*, 24(2), 43-51.
- Batu, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Bekar, R., Uzuner, Y. ve Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 31-59.
- Berk, L. E. (2008). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (6th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Biral, B. (2019). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde eğitsel tanılama üzerine sosyolojik bir değerlendirme* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bogdan, R. C. and Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods* (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Bolat, H. and Genç, A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: Tarihçesi ve prensipleri. *Türkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics*, 5(2), 11-14.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bradham, T.S., Houston, K.T., Guignard, G.H. and Hoffman, J. (2011). Strategic analysis of family support in EHDI systems. *The Volta Review*, 111(2), 181-194.

- Bradley, R. and Danielson, L. (2004). The Office of Special Education Program's LD initiative: A context for inquiry and consensus. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 186-188.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. and Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Brown, P. M. and Nott, P. (2005). Family centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods and results. P. E. Spencer (Ed.), *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard of Hearing Children* içinde, (s. 136-165). Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Bruder, M.B. and Dunst, C.J. (2005). Personnel preparation in recommended early intervention practices degree of emphasis across disciplines. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 25-33.
- Bulut, Y. (2021). Fransa. A.Oktay ve Ö.Polat (Ed.). *Dünya ülkelerinde eğitim sistemleri ve okulöncesi eğitim* içinde (s.249-272). Ankara: Pegem.
- Chapchap, M. J. and Segre, C. M. (2001). Universal newborn hearing screening and transient evoked otoacoustic emission: new concepts in Brazil. *Scandinavian Audiology*, 30(2), 33-36.
- Ching, T. Y., Crowe, K., Martin, V., Day, J., Mahler, N., Youn, S., Street, L., Cook, C. and Orsini, J. (2010). Language development and everyday functioning of children with hearing loss assessed at 3 years of age. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(2), 124-131.
- Ceyhan, E., Akdoğan, R. and Bozkurt, F. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. Ankara: Provizyon Prodüksiyon.
- 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.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*.UK: Plural.

- Clausen-May, C. Brown, T. and Fletcher-Campell, F. (2015). *Early intervention and prevention with children and families*. UK:Oxford Brookes University
- Christensen, L.B., Burke-Johnson, R. and Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay). Ankara:Anı.
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed.: S.B. Demir). Ankara: Eğiten.
- Code of Practise (Uygulama Kılavuzu) (2015). Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf
- Cole, E.B. and Flexer, C. (2020). *Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six*. UK: Plural.
- Çağlayan, E. (2022). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çayır, A. (2021). *Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programının (ODÖP) etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramı'na dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cook, B. and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 7(2), 135–144.
- Çiprut, A. ve Akdaş F. (2014). Taramada kullanılan yöntemler, taramaya hazırlık, etkileyen faktörler. *Yenidoğan işitme taraması eğitim kitabı* içinde (s.38-50). <https://ekutuphane.saglik.gov.tr/Yayin/297> (Erişim Tarihi: 05.02.2021)
- Çitil, M. (2021). *Türkiye’de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize Akademik.
- Çelik, S., Tomris G. ve Bakkaloğlu, H. (2022). Gelecekte bizi neler bekliyor? H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve G. Tomris (Ed.). *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitim el kitabı* içinde (s.785-792). Ankara: Vize Akademik.
- Çolak, M.A. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, H., Okan, Ö. Z., Cennet, Ö. Z., Yalçınkaya, E., Adalılar, İ., Koç, M. K., Yıldırım, S., Tahtacı, Ş., Korkut, Y., Batuk, M. and Sennaroğlu, G. (2021). COVID-19 pandemisinin odyolojik servislere yönelik etkileri ve tele-odyoloji. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-10.
- Dalzell, L., Orlando, M., MacDonald, M., Berg, A., Bradley, M., Cacace, A., Deborah, C., Joseph, D., Judith, G., Ellen, G., Steven, G., Joaquim, P., Joan, R., Spivak, L., Frances, S., Beth, P. (2000). The New York State universal newborn hearing screening demonstration project: ages of hearing loss identification, hearing aid fitting, and enrollment in early intervention. *Ear and Hearing*, 21(2), 118-130.
- Dayı, E., Ataman, S. and Köşretiş, B. (2022). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Sürecinde İş Birliği: Aile Deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2663-2693.

- Deaf Association Northern Ireland (2014). *Early years intervention for deaf children in Northern Ireland*. <https://bda.org.uk/wp-content/uploads/2017/03/BDA-NI-Report-Early-Years-Intervention-for-Deaf-Children-in-Northern-Ireland-2014.pdf>
- Deakin, H., and Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616.
- 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%20Annaloes%20van%20Delft%206556434.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Diken, İ.H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, R. F., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Günel, M.K., Kara, Ö.K. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the Developmental System Approach. *Infants & Young Children* 25(4), 346-353.
- Dimond, J. P., Fiesler, C., DiSalvo, B., Pelc, J., Bruckman, A. S. (2012). Qualitative data collection technologies: A comparison of instant messaging, email, and phone. *Proceedings of the 17th ACM international conference on Supporting group work*, s.277-280.
- Doğan, S. (1991). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 3-8.
- Dunst, C.J. (2000). Revisiting “Rethinking early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149.
- Eren, E. (2021). *Özgül öğrenme bozukluğu tanımlı çocuğa sahip annelerin deneyimlerinin ve gereksinimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ertürk-Mustul, E. (2021). *3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ertürk-Mustul, E., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-22.
- Er-Sabuncuoglu, M. and Diken, I. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 149-160.
- English, K. M. (2008). Counseling issues in audiologic rehabilitation. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 35(Fall), 93-101.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive early childhood education: Literature review*. F. Bellour, P. Bartolo and M. Kyriazopoulou, (Ed.). Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Country information for UK(England)-Assessment within inclusive education systems*. <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/assessment-within-inclusive-education-systems>
- Forbes, F. (2007). Towards inclusion: An Australian perspective. *Support for Learning*, 22(2), 66-71.
- Fox, S., Levitt, P. and Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81, 28-40.
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson Merrill Prentice Hall, Inc.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- Genç, E. (2022). *Formel olmayan iletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi ve işitme kayıplı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Genç, T., Girgin, Ü. ve Karasu, P. H. (2020). İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 507-526.
- Gillham, B. (2000). *Real world research: The research interview*. Continuum
- Girgin, Ü. (2002). Dil gelişimi etkinlikleri. S. Topbaş (Ed.). *Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde* (s. 245- 283). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- Goodrick, D. (2014). *Comparative case studies*. UNİCEF: Methodological briefs impact evaluation no:9.
- Göksoy, S. ve Öksüz, K. (2019). Eğitsel tanılama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Diyalektolog*, (20), 65-80.
- Gören, E.Z. (2010). *Türkiye’de rehberlik ve araştırma merkezlerinden hizmet alanların analizi ve İstanbul’da bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göncü, A. (2019). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin özel eğitim hizmetleri bölümlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Guralnick, M.J. (1997). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 319-345.
- Guralnick, M.J. (1991). The next decade of research on the effectiveness of early intervention. *Exceptional Children*, 58, 174-183.
- Gül, S.O. ve Diken, İ.H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 46-78.

- Hammersley, M. ve Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik: İthilafly konular ve bağlamalar* (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı.
- 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.
- Hart, B. and Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.
- Hayashi, A. and Tobin, J. (2014). The power of implicit teaching practices: Continuities and discontinuities in pedagogical approaches of deaf and hearing preschools in Japan. *Comparative Education Review*, 58(1), 24-46.
- Hendricks, D.R., Thoma, C.A. and Boyd, K.S. (2010). Goal implementation and evaluation. C.A. Thoma and P. Wehman (Ed.). *Getting the most out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* içinde (s.191-215). Maryland: Paul H. Brookes.
- Jenks CM, DeSell M. and Walsh J. (2022). Delays in Infant Hearing Detection and Intervention During the COVID-19 Pandemic: Commentary. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 166(4), 603-604.
- Jinzhong, S. (2004). The development of rehabilitation for deaf children in China. J. Suzuki, T. Kobayashi ve K. Koga (Ed.), *Hearing Impairment: An invisible disability* içinde (s.441-443). Springer: Indonesia.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2019). Müdahale: Erken destek. Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikolojide kuram ve uygulamalar içinde* (s.252-276). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kaplan-Şahin, B. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmelerin OSB olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, N. (2014). Guidance and research centers of Turkey: From the perspective of parents. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 358-369.

- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kargın, T. (2017). Okulöncesinde performans değerlendirme ve BEP hazırlanması. Bülbin, S. ve Hatice B. (Ed.), *Okulöncesinde kaynaştırma: Ne, ze zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* içinde (s.77-137). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kato, D. (1996). Education at the Japan Oral School for the Deaf (Nippon Rowa Gakko). *Early Child Development and Care*, 122(1), 51-62.
- Kemaloğlu, Y.K. (2016). Yenidoğan işitme taramasının koklear implantasyon yaşı ve sonuçları üzerine etkisi. https://www.academia.edu/23607040/Yenidoğan_İşitme_Taramasının_Koklear_İmplantasyon_Yaşı_ve_Sonuçları_Üzerine_Etkisi_Effects_of_Newborn_hearing_Screening_Programs_on_Cochlear_Implant_Outcomes
- Kemaloğlu, Y.K. (2015). Yenidoğan işitme taramaları. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.). *Temel odyoloji* içinde (s.191-217). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Keleşoğlu, F. ve Atasayar, M. (2021). Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci. C. Sola-Özgüç (Ed.). *Özel eğitimde değerlendirme* içinde (s.31-65). Ankara: Vize Akademik.
- Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırbyık, M.E. (2011). *Özel eğitim ve değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocaoğlu, A. (2022). *Barınma Merkezi İlkokulu'nda eğitim gören özel gereksinimli bireylerin tanılama süreci: Sınıf öğretmeni ve ram personeli görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koretz, D.M. and Barton, K. (2003). Assessing students with disabilities issues: Issues and evidence. *Educational Assessment*, 9(1-2), 29-60.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükgöz, M. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küpelı, S. (2020). *Koklear implant uygulama sürecinin işitme kayıplı çocuk ailelerinin ve uzmanların bakış açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design an interactive approach*. London: Sage.
- McConnell, S.R. and Rahn, N.L. (2016). Assessment in Early Childhood Special education. B. Reichow, B. A. Boyd, E.E. Barton and S.L. Odom (Ed.). *Handbook of early childhood special education* içinde (s.89-106). Switzerland: Springer.
- McLean, M., Sandall, S.R. and Smith, B. (2016). History of early childhood special education. B. Reichow, B. A. Boyd, E.E. Barton and S.L. Odom (Ed.) *Handbook of early childhood special education* içinde (s.3-20). Switzerland: Springer.
- Merriam, S. B. and Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Meşe, İ. (2014). Engelliliği açıklayan sosyal model nedir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 79-92.

- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği (2020). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2018). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2000). https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_gi_son.pdf adresinden edinilmiştir.
- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., and Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 429-445.
- Moises Jr, C. (2020). Online data collection as adaptation in conducting quantitative and qualitative research during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Education Studies*, 7(11).
- Morton, C. C., and Nance, W. E. (2006). Newborn hearing screening-a silent revolution. *New England Journal of Medicine*, 354(20), 2151-2164.
- Nazlı, S., Kiye, S., Yoncalık, O., Aşçıoğlu-Önal, A., Can, N. ve Ateş, E. G. Ç. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezleri rehberlik hizmetleri bölümünün işlevselliğinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 225-268.
- Neumann, K., Euler, H. A., Chadha, S. and White, K. R. (2020). A survey on the global status of newborn and infant hearing screening. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 5(2), 63-84.
- Nikolopoulos, T. P., Archbold, S. M. and 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.

- Noble, K. G., Houston, S. M., Kan, E., & Sowell, E. R. (2012). Neural correlates of socioeconomic status in the developing human brain. *Developmental science*, 15(4), 516-527.
- Odom, S.L. and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00224669030370030601>
- Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., Kaul, S. and Guralnick, M. J. (Ed.). (2003). *Early intervention practices around the world*. Brookes Pub.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. and Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137- 148. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440290507100201>
- OECD [The Organisation for Economic Co-operation and Development] (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Owens, R.E. (2008). *Language development an introduction*. (7th ed.). Boston: Pearson
- Öksüz K. (2019). Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları personel kaynaklı problemler ve çözüm stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2, 2-6.
- Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (30.05.1997). No:573. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Özgüç, C. S. (2019). Özel eğitim öğretmen adaylarının rehberlik araştırma merkezinde gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 763-789.
- Özgüven, E. (2016). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4-15.

- Öztürk-Ertem, İ. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: Üç sorun ve üç çözüm. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 13-25.
- Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçümlene ve değerlendirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. New York: Sage.
- Pierangelo, R. and Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Pearson College Division.
- Press, F. and Hayes, A. (2000). OECD thematic review of early childhood education and care policy. *Australian Background Report. Department of Education, Training and Youth Affairs: AGPS*.
- Raban, B. and Kilderry, A. (2017). Early childhood education policies in Australia. *Early childhood education policies in Asia Pacific: Advances in theory and practice*, 1-30.
- Raeve L.D. and Lichert, G. (2012). Changing trends within the population of children who are deaf or hard of hearing in Flanders (Belgium): Effects of 12 years of universal newborn hearing screening, early intervention, and early cochlear implantation. *The Volta Review*, 112(2), 131-148.
- Ramey, C.T. and Ramey, S.L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.
- Renzetti, C. M. and Lee, R. M. (1993). *Researching sensitive topics*. New York: Sage.
- Santrock, J. (2010). *Child development*. The United States of America: McGraw-Hill Companies.
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., ve Düşkün, Y. (2016). *Engeli Olan Çocukların Türkiye’de Eğitime Erişimi: Durum Analizi ve Öneriler*. Eğitim Reformu Girişimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf

- Sass-Lehrer, M., Moeller, M. P. and Stredler-Brown, A. (2016). What every early intervention professional should know? M. Sass-Lehrer (Ed.). *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families* içinde (s.3-35). Oxford: Oxford University Press.
- Sato, T., Nakazawa, M., Takahashi, S., Mizuno, T., Ishikawa, K., and Yamada, T. (2020). Outcomes of regional-based newborn hearing screening for 35,461 newborns for 5 years in Akita, Japan. *International Journal of Pediatric*, 131, 1-6.
- Sazak-Pınar, E. (2006). Dünya’da ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83.
- Schunk, D.H. (2011). *Learning theories_an educational perspective*, Addison.
- Sennaroğlu, G., Çiprut, A., Ataş, A., Kırkım, G., Türkyılmaz, M. D., Kaya, Ş. and Gültekin, M. (2020). Türkiye Odyologlar ve Konuşma Bozuklukları Uzmanları Derneği Uzlaş Raporu: COVID-19 Pandemisi ve odyoloji. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 18-27.
- Serin, G., Gürbüz, M.K., Keçik, C., İncesulu, A. and Tekin, N. (2011). Auditory screening program of newborns with risk and well babies in Turkey. *The Journal of International Advanced Otolaryngology*, 7(3), 351-356.
- Shulman, S., Besculides, M., Saltzman, A., Ireys, H., White, K. R. and Forsman, I. (2010). Evaluation of the universal newborn hearing screening and intervention program. *Pediatrics*, 126(1), 19-27.
- Simons, H. (2014). Case study research: In-depth understanding in context. P.E. Nathan (Ed.) *The Oxford handbook of qualitative research* içinde (s.455-470). Oxford: Oxford University Press.
- Silva, C., Freschi, E. and Caselli, P. (2018). ECEC in the European Union: analysis and governance of ECEC systems of four Member States. *Form@ re-Open Journal Per la Formazione in Rete*, 18(1), 234-247.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage

- Stewart, C. and Cash, W. (2008). *Interviewing: Principles and practices*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, S., Ünlü, E. ve Şen, A. (2010). *Özel eğitim terimler sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi.
- Sola-Özgüç, C. (2019). Zihin engelliler öğretmeni adaylarının rehberlik araştırma merkezinde gerçekleştirdikleri uygulamaya ilişkin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 763-789.
- Soriano, V. (2005). *Early childhood intervention: Analysis of situations in Europe: Key aspects and recommendations*. <https://www.european-agency.org/>
- Şahlı, A. S. (2022). Türkiye’de odyolojik re/habilitasyon uygulamaları ve başarı için temel prensipler. *Journal Of Medical Sciences*, 3(Özel Sayı).
- Şahlı, S. (2015). Erken tanı ve erken müdahale. Belgin E. (Ed.), *Temel odyoloji içinde* (s.219-229). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.
- Sipal, F. R. and Bayhan, P. (2010). Service delivery for children who are deaf: Thoughts of families in Turkey. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(2), 81-89.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik: teori ve uygulama* (6.Baskı). İstanbul: Alkım.
- Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 86-95.
- Temel, Z.F. (2003). Aile eğitim modeli: Dünyada ve Türkiye’deki uygulamalar. MEB, AÇEV, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaşma, yönetim ve yapılar toplantısı raporu içinde* (s.35-52). <https://www.acev.org/directory/erken-cocukluk-egitim-politikalari-yayginlasma-yonetisim-ve-yapilar-toplantisi-raporu/>
- 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.

- Tiryakioğlu, Ö. ve Avcioğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 2(1), 13-29.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative inquiry*, 17(6), 511-521.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative inquiry*, 16(7), 575-582.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tokumitsu, H. and Uchiyama, T. (2004). Early intervention program of hearing-impaired children in Japan. *Hearing Impairment içinde* (s. 126-129). Tokyo:Springer.
- Tunca, E., Kesbiç, K. ve Gencer, E. G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Turan, Z. ve Baş, N. (2019). The Evaluation of the effectiveness of newborn hearing screening program: A center in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(2), 141-153. doi: 10.20489/intjecse.670470
- Turan, Z., Koca, A. ve Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 93-117.
- 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.
- Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara:Anı yayıncılık.
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators*. Washington, DC:Department of Education.
- Urban, M. (2015). Sufficiently well informed and seriously concerned? European Union policy responses to marginalisation, structural racism, and institutionalised

- exclusion in early childhood. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), 399-416.
- Uzuner, Y. (2003). *İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi*. U.Tüfekçioğlu (Ed.) Çocukta dil ve kavram gelişimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Vehapoğlu-Türkmen, A., Yiğit, Ö., Akkaya, E., Uğur, E., Kefeciler, Z. and Gözütok, S. (2013). İstanbul Eğitim ve Araştırma Hastanesi yenidoğan işitme taraması sonuçlarımız. *İstanbul Medical Journal*, 14(1), 175-80.
- Vohr, B., Carty, L. M., Moore, P. E. and Letourneau, K. (1998). The Rhode Island Hearing Assessment Program: Experience with statewide hearing screening (1993-1996). *Journal of Pediatrics*, 133, 353-357.
- Vuran, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). *Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları*. Sosyal Bilimler Dergisi, ciltsiz, 141-158.
- Yagata, S. (2019). Inclusive Education and Communication Impairment in Early Childhood: A Perspective from Japan. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(3).
- Yanık, Ş. ve Gürgür, H. (2017). Procedures in Turkey for guiding students with special needs into inclusive settings. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1649-1673.
- Yaşar, V. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) görev yapan rehberlik ve araştırma merkezleri müdürlerinin yöneticilik becerileri ile bazı yönetici davranışlarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 5-22.
- 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, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, M. (2022). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Rehberlik ve araştırma merkezi değerlendirme raporları ile öğretmen değerlendirme sonuçları arasındaki uyumun*

- incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yaylacı, F. ve Güller, B. (2022). Rehberlik araştırma merkezleri tarafından bir ön değerlendirme raporu ile yönlendirilen olgularda tanısal tutarlılığın değerlendirmesi. *Turkish Journal of Child Adolescent Mental Health*, 29(1), 35-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Y. ve 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, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.901899>
- Yılmaz, R., Yazıcı, M.Z., Erdim, İ., Kaya, H.K., Özcan Dalbudak, Ş. and Kayhan, T. F. (2016). Follow-up results of newborns after hearing screening at a training and research hospital in Turkey. *The Journal of International Advanced Otology*, 12(1), 55-60.
- Young, M. E. (2002). *From early child development to human development: Investing in our children's future*. Washington: World Bank.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yürekli, M. ve 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.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. United States of America: Sage.
- Yin, R.K. (2009). *Qualitative research from start to finished*. Guilford Press.

- Yoshinaga-Itano, C. (2004). Levels of evidence: Universal Newborn Hearing Screening (UNHS) and Early Hearing Detection And Intervention Systems (EHDI). *Journal of Communication Disorders*, 3, 451- 465.
- Zhu, J. (2009) Early childhood education and relative policies in China. *ICEP* 3, 51-60.
<https://doi.org/10.1007/2288-6729-3-1-5>
- Warren, C. J. E. (1954). Brown v. board of education. *United States Reports*, 347(1954), 483.
- White, K.R. (2004). Early hearing detection and intervention programs: Oppurtunities for genetic services. *American Journal of Medical Sciences*, 130(A), 29-36.
- Wong, C. L., Ching, T. Y., Cupples, L., Button, L., Leigh, G., Marnane, V., Whitfield, J., Gunnourie, M. and Martin, L. (2017). Psychosocial development in 5-year-old children with hearing loss using hearing aids or cochlear implants. *Trends in Hearing*, 21, 1-19.
- Xingkuan, B. (2004). Current status of deafness anf hearing impairment, prevention strategies and activities in China. J.Suzuki, T.Kobayashi ve K.Koga. *Hearing Impairment: An invisible disability* içinde (s.444-448). Springer: Indonesia.
- Ulusal Yenidoğan İşitme Taraması Uygulama Rehberi [UYİTER], 2014.
<http://isitmetarama.saglik.gov.tr/Yardim/Kullanım%20kılavuzu%20V2.5.pdf>
(Erişim Tarihi: 20.07.2015)

EKLER

EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 11.06.2020 Protokol No: 35256

Tarih: 24.06.2020



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İşitme Kayıplı Çocuk ve Ailesine Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Sunulan Hizmetlerin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Zerrin TURAN
TEZ YAZARI:	Nagihan BAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>	
<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>	<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>
<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>	<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>
<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>	<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>

EK-2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Etik Kurul Karar Belgesi



İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18802389-44-E.16769002
Konu : Araştırma İzni
(Nagihan BAŞ)

16.11.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) ... Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığının 22.09.2020 tarihli ve 532577 sayılı yazısı.

... Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Arş. Gör. Nagihan BAŞ'ın, "İşitme Kayıplı Çocuk ve Ailesine Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Sunulan Hizmetlerin İncelenmesi" konulu doktora tezi ile ilgili çalışması, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu çalışmanın, ... Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Arş. Gör. Nagihan BAŞ tarafından; eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, İlimiz genelindeki resmi Rehberlik ve Araştırma Merkezi yönetici, öğretmen, diğer personel ve öğrenci velisine 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı içerisinde okul ve kurum müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.



OLUR
16.11.2020



Ek : Kontrol çizelgesi ve anket formu (14 Sayfa)



EK-3. RAM Personeli/Ebeveyn Gönüllü Katılım Onay Formu.

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın RAM Çalışanı /ebeveyn

Bu araştırma Prof. Dr. Zerrin Turan danışmanlığında Arş. Gör. Nagihan Baş tarafından yürütülmektedir. Araştırmada Merkez ilçesinde bulunan RAM'da işitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Amaç doğrultusunda sizinle görüşme ve gözlemler gerçekleştirilecektir. Görüşmeler sırasında sizlere önceden hazırlanmış sorular sorulacak ve süreç ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Ses kaydı siz istediğiniz takdirde durdurulacaktır. Gözlemler esnasında yaptığımız uygulamalar gerektiği zaman ses kaydı ayrı olarak alınacaktır.

Araştırma öncesinde Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul'undan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve araştırma tüm etik açılardan uygun bulunmuştur. Araştırmaya katılıp katılmamak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada isminiz gizli tutulacak ve raporda kod isimler kullanılacaktır.

Araştırmadan istediğiniz zaman ayrılabilme hakkına sahipsiniz. Görüşme veya gözlemler sonrasında araştırmaya katılmaktan vazgeçerseniz ses kaydınız araştırmacı tarafından imha edilecektir. Bununla birlikte eğer isterseniz ses kaydı dökümü ve araştırma sonuçları sizinle paylaşılacaktır. Sizden toplanan veriler bilgisayar ortamında ve yazılı doküman olarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.

Araştırma süreci boyunca elde edilen bilgiler araştırmanın danışmanı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Gerekmesi halinde yazılı izniniz alınarak diğer kişilerle paylaşılacaktır. Verileriniz **sadece bilimsel amaçlar** doğrultusunda **kimliğiniz gizli kalacak biçimde** kullanılacaktır.

Veri toplama aşamasında gerçekleştirilen hiçbir uygulama sizlere rahatsızlık verecek nitelikte olmayacaktır. Buna rağmen herhangi bir rahatsızlık hissederseniz bildirmekten çekinmeyiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu değerlendirmek için ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Araştırma hakkındaki sorularınızı Arş. Gör. Nagihan Baş'a doğrudan iletebilirsiniz.

Araştırmacı: Nagihan Baş

Adresi:

İş Tel:

Cep Tel:

Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum. İstedğim zaman araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Veri toplama sürecinde ses ve video kayıtlarının oluşturulmasını kabul ediyorum. Bilgilerimin yalnızca bilimsel çalışmalarda ismim gizlenerek kullanılmasını onaylıyorum.

EK-4. Aileler İçin Hazırlanan Katılımcı Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU (Ebeveyn)

1. Adınız soyadınız:
2. Çocuğa yakınlık durumunuz:
() Anne () Baba
() Diğer [Lütfen belirtiniz].....
3. Yaşınız [Lütfen belirtiniz]:
4. Eğitim durumunuz: [Lütfen ocuğun hem annesi hem de babası için doldurunuz]
5. Annenin /Babanın Mesleği.....

İlkokul Terk	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu		Üniversite Mezunu			Lisans üstü
			Normal	Meslek	2 yıl	4yıl	Açık öğretim	
Anne								
Baba								

6. İşitme Durumunuz: [İşitme kaybınız var ise a,b,c şıklarınız lütfen yanıtlayınız.]

6.a. İşitme Kaybı Derecesi

- 16-40 dB HL ()
- 41-55 dB HL ()
- 56-70 dB HL ()
- 71-90 dB HL ()
- 90 dB HL ve üstü ()

6.d. İşitme Kaybı Yok ()

6b. İşitme Kaybı Türü:

6.c. İşitme Kaybı Etiyolojisi:

7. Ailenizdeki toplam ocuk sayısı:
 - a. İşitme kayıplı ocuk sayısı:.....
 - b. Herhangi bir engeli olan ocuk sayısı ve engelin türü:
8. Yaşadığınız Yer:
9. İletişim Bilgisi [Lütfen belirtiniz]:

EK-5. Aileler İçin Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu (İK ocuk ebeveyni)

Tarih ve Saat:

Görüşülen kişi:

Görüşme ortamı:

Sorular

1. İK ocuğunuz eğitim almaya nasıl başladı?
 - İşitme kaybı tanıldıktan sonra eğitime yönlendirildiniz mi?
 - Sizi RAM'a kim yönlendirdi?
 - RAM'dan hangi eğitim kurumuna yönlendirildiniz?
2. Çocuğunuzun eğitime başlamasında veya devam etmesinde RAM alışanları ile olan deneyimleriniz nelerdi?
 - Katkıları neler?
 - Eksik bulduğunuz yönleri neler?
 - Önerileriniz neler?
3. RAM'dan hangi hizmetleri aldınız?
 - Bilgilendirme?
 - Aile eğitimi?
 - Psikolojik danışma hizmeti?
4. RAM'ın size ve çocuğunuza daha faydalı olabilmesi için sunacağınız öneriler nelerdir?
 - RAM çalışanlarına önerileriniz
 - Yasa koyuculara önerileriniz
 - Diğer ailelere önerileriniz
 - Diğer önerileriniz
5. İK ocuğunuzun en erken dönemde eğitime erişmesi ve devam etmesi sürecinde karşılaştığınız en büyük zorluk nedir?
 - Bunu aşmak için neler önerirsiniz?
6. İK ocuğunuzun en erken dönemde eğitime erişmesi ve devam etmesi sürecinde sizce en çok yardımcı olduğunu düşündüğünüz kişi veya kurum nedir?
 - Nedenini açıklayabilir misiniz?
7. Son olarak, eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-6. Ebeveynlerin İşitme Kayıplı Çocukları İçin Hazırlanan Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU (İşitme Kayıplı Çocuk)

1. Adı soyadı:
2. Doğum Tarihi:
3. Doğum yeri:
4. Cinsiyeti: K () E ()

5. **a. İşitme Kaybı Derecesi:**

- 16-40 dB HL () Hafif derecede işitme kaybı
- 41-55 dB HL () Orta derecede işitme kaybı
- 56-70 dB HL () Orta-ileri derecede işitme kaybı
- 71-90 dB HL () İleri derecede işitme kaybı
- 90 dB HL ve üstü () Çok ileri derecede işitme kaybı
-

b. **İşitme Kaybı Türü:**

.....

c. **İşitme Kaybı Etiyolojisi (Kayba sebep olduğu belirtilen durumlar):**

.....
.....
.....

6. Kullandığı işitme teknolojisi:

- Çift taraflı koklear implant ()
- Tek taraflı koklear implant, tek taraflı işitme cihazı ()
- Çift taraflı işitme cihazı ()
- Kullanmıyor ()

7. Ek engelli olup/olmama durumu:

Var ()* Yok ()

*Cevabınız “Var” ise lütfen hangi ek engelin olduğunu belirtiniz:

.....

8. Çocuğunuzun işitme kaybı tanısı aldığı sağlık kurumu:

.....

9. Çocuğunuzun işitme kaybının tanılanma, cihaz edinme ve eğitime ilk başladığı yaşları lütfen belirtiniz.

Tanılanma yaşı:

Cihaz edinme yaşı:

Koklear implant kullanma yaşı:

İkinci koklear implantı kullanma yaşı:

Eğitime başlama yaşı:

10. Çocuğunuzun şu anda eğitim aldığı kurum:

.....

11. Çocuğunuzu eğitim ortamına yerleştiren kurumun adı (*Örneğin: X RAM*)

.....

12. Sizi RAM'a yönlendiren kişi:

Sınıf öğretmeni

Okul müdürü

Rehber öğretmen

KBB doktoru

Odyolog^[L]_[SEP]

Diğer [Lütfen belirtiniz] ^[L]_[SEP].....

EK-7. RAM Personeli İçin Hazırlanan Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU (RAM Çalışanı)

1. Adınız ve soyadınız:
2. Cinsiyetiniz:
 Kadın Erkek Diğer
3. Yaşınız (*Lütfen yazınız*):
4. Eğitim durumunuz:
 Lisans Yüksek Lisans* Doktora*
[Cevabınız yüksek lisans veya doktora ise mezun olduğunuz / devam ettiğiniz lisanüstü programını ve üniversitesini lütfen belirtiniz.]
.....
5. Lisans eğitiminizden mezun olduğunuz Üniversite / Bölüm:
.....
6. Lisans eğitiminizden mezun olduğunuz yıl:
7. Mesleki geçmişiniz:
 - a. öğretmenlik deneyimi süresi (var ise):
 - b. RAM'da çalışma süreniz (farklı bir RAM'da çalıştı iseniz):
 - c. Odak RAM X'de çalışma süreniz:
.....
 - d. Diğer çalışma deneyimleriniz (var ise):
8. İşitme kayıplı çocuklarla çalışma deneyimi (var ise)
 - a. Süresi:
 - b. Çalıştığınız işitme kayıplı çocuk yaş grubu:
.....
9. Özel eğitim alanı ile ilgili katılmış olduğunuz mesleki gelişim çalıştay(lar)ı, seminer(ler)i lütfen belirtiniz.
.....
10. Odak RAM X'deki göreviniz:
.....
11. İşitme kayıplı çocuk ve ailesine sunulan hizmetlerdeki rolünüz:.....

EK-8. RAM Personeli İçin Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu (RAM alışanları)

Tarih ve Saat:

Görüşülen kişi ve mesleği/unvanı:

Görüşme ortamı:

Sorular

1. Kurumunuzda (RAM) İK ocuklara sunulan hizmetler nelerdir?
 - Eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci nasıldır?
 - Yerleştirme süreci nasıldır?
 - İzleme süreci nasıldır?
 - Aile bilgilendirme süreci nasıldır?
2. Kurumunuzda İK ocuk ailesine tüm süreçlerde sunulan hizmetler nelerdir?
 - Erken ocukluk döneminde İK çocuğu olan ailelere sunulan hizmetler,
 - Formal eğitim alan İK çocuğu olan ailelere sunulan hizmetler nelerdir?
3. Kurumunuzda İK ocuk ve ailesine sunduğunuz hizmetlerde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
 - İK ocuk ve ailesine sunulan hizmetlerde karşılaşılan zorluklar diğer ÖG ocuk grubundan farklılaşmakta mıdır?
 - Eğer farklılaşıyorsa bu farklar nelerdir?
 - (Eğer zorluklar var ise) Sizin en çok karşılaştığınız zorluk nedir?
4. Kurumunuzda İK ocuk ve ailesine sunduğunuz hizmetlerin daha iyi olması için neler önerirsiniz?
 - Diğer meslektaşlarınıza neler önerirsiniz?
 - Diğer RAM'lara neler önerirsiniz?
 - Yasa koyuculara neler önerirsiniz?
 - Farklı bir gruba öneriniz var mı? (Var ise nelerdir?)
5. Kurumunuzda İK ocukların en erken dönemde eğitime erişmesi ve devam etmesi süreci nasıl gerçekleşmektedir?
 - Bu süreçte karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
 - Bu sürecin daha iyi işlemesi için sunacağınız çözüm önerileri nelerdir?
 - Bu süreçte sizce kim (öğretmenler, RAM alışanları, okul öncesi kurum çalışanları, aile) daha aktif rol oynamaktadır?
6. Kurumunuzda İK ocuk ve ailesine sunulan hizmetleri yeniden düzenleme fırsatı verilseydi, hangi düzenlemeleri gerekleştirirdiniz?
7. Son olarak, eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-9. Veri Toplama Teknikleri Tablosu

VERİ TOPLAMA ÇİZELGESİ					
VERİLER	VERİNİN TÜRÜ	AMAÇ	TARİH	SAAT	SÜRE
<i>Telefon görüşmesi</i>	Günlük verisi	Odak RAM 2 ve Odak RAM 3 müdürleri ile randevulaşma	26.08.2020	10:58	-
<i>Yüz yüze görüşme</i>	Günlük verisi	Odak RAM 2'ye araştırma amacını anlatma ve kendimi tanıtma	27.08.2020	11:00-11:55	55'
<i>Yüz yüze görüşme</i>	Günlük verisi	Odak RAM 3'e araştırma amacını anlatma ve kendini tanıtma	27.08.2020	13:30-13:50	20'
<i>Yüz yüze görüşme</i>	Günlük verisi	İl Milli Eğitim'e izin için başvurma süreci	21.09.2020	14:10	-
<i>Telefon görüşmesi</i>	Günlük verisi	Odak RAM 1 müdürü ile randevulaşma	27.10.2020	11:10-11:16	6'
<i>Yüz yüze görüşme</i>	Günlük verisi	Odak RAM 1'e araştırma amacını anlatma, kendini tanıtma, çalışanlarla tanışma	28.10.2020	10:00-11:25	85'
1.Gözlem	Fiziksel gözlem	Odak RAM 1 binasının genel görünümü ve her bir katın krokisinin çıkarılması	02.11.2020	11:30:12:15	45'
2.Gözlem	Fiziksel gözlem	Odak RAM 1'de bulunan eğitsel tanı ve değerlendirme odasının fiziksel özelliklerinin incelenmesi	03.11.2020	13:40-13:53	13'
<i>Yüz yüze görüşme</i>	Günlük verisi	İl Milli Eğitim AR-GE birimine izin için araştırmanın açıklanması	10.11.2020	16:10-16:30	20'
<i>Telefon ile görüşme</i>	Günlük verisi	İl Milli Eğitim AR-GE biriminde araştırmanın onay alması	11.11.2020	16:00	-
<i>Yüz yüze görüşme</i>	Günlük verisi	İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ıslak imzalı araştırma izninin teslim alınması	19.11.2020	14:10	-
3. Gözlem	Sosyal gözlem	Odak RAM 1 haftalık idari değerlendirme toplantısı	23.11.2020	09:06- 09:40 09:45- 11:30	34' 105'
<i>Yüz yüze görüşme</i>	Günlük verisi	Odak RAM 1'e kayıtlı çocuk velilerinin iletişim bilgisinin alınması	23.11.2020	11:45	-
4. gözlem	Fiziksel gözlem	Odak RAM 3 binasının genel görünümü ve her bir katın krokisi	30.11.2020	15:35- 16:10	35'
Görüşme	Pilot görüşme	RAM personeline sorulacak sorular önce pilot görüşmenin gerçekleştirilmesi	01.12.2020	16:05- 16:30	25'
	Günlük verisi	Odak RAM 2 ve Odak RAM 3'e kayıtlı çocuk velilerinin iletişim bilgisinin alınması (aynı zamanda belge niteliği taşımaktadır)	09.12.2020	14:20	-
Görüşme (Yüz yüze)	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme Odak RAM 1	10.12.2020	14:05- 14:30	25'53''
Görüşme (Yüz yüze)	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme Odak RAM 1	10.12.2020	16:00-16:11	11'10''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	14.12.2020	11:57-12:20	13'23''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Psikolojik danışman)	14.12.2020	12:25-12:37	12'03''

EK-9. (Devam) Veri Toplama Teknikleri Tablosu

VERİ TOPLAMA ÇİZELGESİ					
VERİLER	VERİNİN TÜRÜ	AMAÇ	TARİH	SAAT	SÜRE
<i>Anlık görüşme (Yüz yüze)</i>	Günlük verisi	RAM'ların organizasyonu, amacı ve örgütlenmesi hakkında personelle yapılan anlık görüşme	14.12.2020	13:06- 15:00 (yaklaşık)	s.26-29 satr:1129-1287
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 3 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	17.12.2020	12:55-13:23	13'23''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 3 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	17.12.2020	13:36-13:52	16'
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 3 görüşme (psikolojik danışman/testör)	17.12.2020	14:07-14:31	24'30''
<i>Uzman görüşü (Telefon ile)</i>	Günlük verisi	Sahadaki araştırmacı rolü, psikolojik danışmanlarla görüşme kapsamı ve ÖERM ile görüşme hakkında uzman görüşü alma	18.12.2020	11:40-12:10 (yaklaşık)	s.31 satr: 1361-1405
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 3 görüşme (Özel eğitim bölüm başkanı)	18.12.2020	12:47-13:28	40'12''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 3 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	18.12.2020	13:35-14:00	25'07''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 3 görüşme (Rehberlik bölüm başkanı)	18.12.2020	14:10-14:26	17'
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 3 görüşme (RAM müdürü)	18.12.2020	14:44-15:15	38'24''
<i>Görüşme (Yüz yüze)</i>	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveyn görüşmesi Odak RAM 3	18.12.2020	16:00/16:10- 16:15-16:22	17'
<i>Anlık görüşme (Yüz yüze)</i>	Günlük verisi	Odak RAM 2'den veri toplanması için önerilerin sunulması	22.12.2020	12:00-12:55	s.35 satr: 1565-1593
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (RAM müdürü)	29.12.2020	10:30-11:53	82'29''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (PDR bölüm başkanı)	12.01.2021	11:42-12:24	42'41''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	15.01.2021	10:18-11:09	32'16'' 17'37''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	18.01.2021	12:25-13:21	52'44'' 4'09''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	19.01.2021	11:20-12:18	58'

EK-9. (Devam) Veri Toplama Teknikleri Tablosu

VERİ TOPLAMA ÇİZELGESİ					
VERİLER	VERİNİN TÜRÜ	AMAÇ	TARİH	SAAT	SÜRE
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	20.01.2021	11:05-11:30	27'17'' 1'46''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	20.01.2021	11:55-12:10	14'45''
Görüşme (Yüz yüze)	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynlerle görüşme (Anne ve baba) Odak RAM 1	21.01.2021	13:40-14:18	37'38'' 48''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	22.01.2021	11:45-11:06	22'49'' 7'20''
Görüşme (Yüz yüze)	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Anne) Odak RAM 1	22.01.2021	12:45-13:15	20'39'' 3'31''
Görüşme (Telefon)	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Baba) Odak RAM 3	23.01.2021	14:44-15:10	23'31''
Görüşme (Telefon)	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Anne) Odak RAM 3	24.01.2021	14:05-14:35	34'49''
Görüşme (Telefon)	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Anne) Odak RAM 3	24.01.2021	18:05-18:27	22'27''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	25.01.2021	14:00-14:51	49'47''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Psikolojik danışman)	25.01.2021	15:04-15:27	22'03''
Görüşme	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Anne) Odak RAM 3	27.01.2021	11:53-12:13	23'
Görüşme	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Anne) Odak RAM 2	27.01.2021	13:17-13:58	41'
Görüşme	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Anne) Odak RAM 2	27.01.2021	14:26-14:41	15'37''
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Özel eğitim öğretmeni)	28.01.2021	11:53-12:13	42'29''
5. gözlem	Sosyal gözlem	Odak RAM 1 özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısı	29.01.2021	10:35- 11:25	50'
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Psikolojik danışman)	29.01.2021	13:53-14:18	25'29''
6. gözlem	Sosyal gözlem	Odak RAM 1'de bir eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumunu	02.02.2021	11:02- 11:22	20'22''

EK-9. (Devam) Veri Toplama Teknikleri Tablosu

VERİ TOPLAMA ÇİZELGESİ						
VERİLER	VERİNİN TÜRÜ	AMAÇ	TARİH	SAAT	SÜRE	
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Psikolojik danışman)	02.02.2021	12:35-13:19	44'	
Görüşme	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Anne) Odak RAM 2	03.02.2021	13:14-13:50	36'	
Görüşme	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Anne) Odak RAM 2	03.02.2021	14:54-15:36	37'06''	
Görüşme	Ebeveyn ile görüşme	Ebeveynle görüşme (Anne) Odak RAM 2	11.02.2021	14:35-15:05	30'	
Görüşme	RAM çalışanı ile görüşme	Odak RAM 1 görüşme (Psikolojik danışman)	12.02.2021	10:50-11:25	33'	
7. gözlem	Sosyal gözlem	Odak RAM 1'de eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu, kaynak kişinin görüşleri	16.02.2021	10:35- 11:25	28'06'' 19'33''	
8. gözlem	Sosyal gözlem	Odak RAM 1'de eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu	23.02.2021	10:56- 11:35	39'	
<i>Uzman görüşü (Telefon ile)</i>	Günlük verisi	Araştırmacının danışmanı ile verilerin miktarı ve türü hakkında sorgulamaların yapılması	03.03.2021	20:30-20:50 (Yaklaşık)	s.77 satur: 3486-3511	
<i>Uzman görüşü (Telefon ile)</i>	Günlük verisi	Alan uzmanı ile toplanan verilerin miktarı ve araştırma sorularının karşılaştırılması	07.03.2021	14:52-15:27 (Yaklaşık)	s.78 satur: 3513-3536	
<i>İnanırcılık komitesi görüşmeleri</i>	Günlük verisi	Verilerin doygunluğa ulaştığı ve analize hazır olduğu kararının verilmesi	16.03.2021	18:55-19:29	s.77 satur: 3573-3613	
<i>İnanırcılık komitesi görüşmeleri</i>	Günlük verisi	Görüşme, gözlem verilerinin özetlerinin okunması, analiz aşaması için önerilerin sunulması	08.05.2021	17:30-17:48 (Yaklaşık)	s.77 satur: 3617-3627	
<i>Uzman görüşü (Telefon ile)</i>	Günlük verisi	Alan uzmanından araştırma sorularının bulgulara göre güncellenmesi, çeşitlendirilmesi için önerilerin sunulması	01.06.2021 06.06.2021	16:00-16:13 14:00-14:22	s.81-82 satur: 3681-3706	
<i>Uzman görüşü (Telefon ile)</i>	Günlük verisi	Bulguların, araştırma sorularına göre yeniden yazılması	06.06.2021 15.01.2022	-	s.83-85	

EK-10. Araştırma Verilerinden Elde Edilen Temalar, Alt Temalar ve Kategoriler

Tema 1. Odak RAM 1 ve Özellikleri		
Kuruluş yılı, vizyonu ve misyonu		
Personel bilgisi		
Odak RAM 1'in işleyişi ve sunduğu hizmetler		
Odak RAM 1'in yıllık çalışma takvimi ve projeleri		
Odak RAM 1'in 2020-2022 yılı içerisinde planladığı faaliyetler		
	Öğrencinin eğitsel tanılanması ve değerlendirilmesi	-İşitme kayıplı çocuğun eğitsel tanılama ve değerlendirme oturumu -Eğitsel tanı ve değerlendirme oturumları hakkında personelin verdiği bilgiler oturumda kullandıkları testler hakkındaki bilgiler
Odak RAM 1'in sunduğu hizmetler	Odak RAM 1'in sunduğu yerleştirme hizmeti Odak RAM 1'in sunduğu izleme hizmeti Odak RAM 1'in sunduğu tarama hizmeti Odak RAM 1 PDR bölümünün sunduğu hizmetler	
Odak RAM 1'in sunduğu hizmetlerde karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler	Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorluklar	RAM'ın MEB teşkilat sistemindeki konumu ve yapısından kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri RAM personelinin karşılaştığı zorluklar, çözüm önerileri
		-RAM'da çalışma saatlerine denk gelen ek ders ücretinin düşük olması -RAM'ın öğrenciyi yerleştirme ve takip etme sürecinde yaşadığı zorluklar -RAM'ın kuruluş amacı ve yıllar içerisinde değişen konumu -Pandemiden kaynaklanan sorunlar -PDR lisans programının yetersiz olması -RAM'larda WISC-IV'ün uygulanamaması -Özel eğitim alanı içerisindeki politikaların uygulamaya henüz yansımaması -Personel profilinden dolayı karşılaşılan zorluklar

EK-10. (Devam) Araştırma Verilerinden Elde Edilen Temalar, Alt Temalar ve Kategoriler

Tema 1. Odak RAM 1 ve Özellikleri		
Odak RAM 1'in sunduğu hizmetlerde karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler	Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorluklar	Erken çocukluk dönemindekilere ilişkin bahsedilen sorunlar
		Odak RAM 1'in hizmet sunduğu bölgelere özgü sorunlar
	Odak RAM 1'e özgü sorunlar	Odak RAM 1 personelinin aileden kaynakladığını belirttiği sorunlar
Tema 2. Odak RAM 2 Hakkında Edinilen Bilgiler		
Odak RAM 2'de ailelerin gözünden eğitsel tanı ve değerlendirme oturumu		
Odak RAM 2'de ailelerin aldığı hizmetler		
Ailelerin Odak RAM 2'den beklentileri		

- 0-36 aya verilen eğitim saatlerinin az olması,
- Erken çocukluk dönemi eğitimi için yaş sınırının bulunması
- 0-36 aylık çocukların RAM tarafından takip edilememesi
- 0-36 aylık çocukların eğitiminde RAM'ın rolünün belirsizliği
- Okulöncesi dönem çocuklarını değerlendirmenin zorlukları
- Çocuğun eğitime erişmesini engelleyen durumlar
- Özel eğitim anaokulunun yaygın olmaması
- Merkez ilçede tek ÖERM'de işitme modülünün bulunması
- Merkez ilçede işitme kayıplı çocuklar için özel eğitim sınıfı olmaması
- Odak RAM 1'in sorumlu olduğu bölgenin sayıca fazla olması
- Merkez ilçede dil ve konuşma terapistinin olmaması
- İşitme kayıplı çocuklar lisesinin kapatılması
- Ailelerin ekonomik yetersizliği
- Ailelerin RAM'daki eğitimlere katılmaması ve nedenleri ve
- RAM, ÖERM, aile iş birliğinde yaşanan sorunlar

EK-10. (Devam) Araştırma Verilerinden Elde Edilen Temalar, Alt Temalar ve Kategoriler

Tema 3. ODAK RAM 3 ve Özellikleri

Kuruluş yılı, vizyonu ve misyonu

Personel bilgisi

Odak RAM 3'ün sunduğu hizmetler

Odak RAM 3'ün işleyişi ve çalışma takvimi

Odak RAM 3'ün sunduğu hizmetler

Odak RAM 3'ün sunduğu hizmetlerde karşılaşılan zorluklar ve sunulan öneriler

Türkiye genelinde karşılaşılan zorluklarla örtüşen zorluklar

-MEB'e bağlı okullarda öğretmen eksikliğine bağlı olarak yaşanan sorunlar
-ÇÖZGER'in sınırlı bir değerlendirme ile oluşturulması sorunu
-Yasal dayanakların uygulamaya yansımada karşılaşılan zorluklar

Odak RAM 3'e özgü karşılaşılan zorluklar

-Odak RAM 3'ün sorumlu olduğu bölgenin fazlalığı
-Odak RAM 3'ün fiziksel durumunun yetersizliği
-Hizmet sundukları bölgelerdeki okulların sınırlı sayıda olması
-Anaokullarının ücret talep etmesidir.

Tema 4: Türkiye Genelinde Karşılaşılan Sorunlar ve Sunulan Öneriler

RAM personelinin karşılaştığı zorluklar ve sundukları çözüm önerileri

-RAM personelinin yetki sorumluluk uyumsuzluğu
-RAM personelinin atanma koşulları ve niteliği

RAM'da eğitsel tanı ve değerlendirmede karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri

İşitme kayıplı çocukların eğitime başlama ve devam etme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sunulan çözüm önerileri

-Tıbbi tanılama süreci
-Her yaş grubu için yeterli düzeyde nitelikli eğitim kurumu ve nitelikli öğretmen ihtiyacı
-ÖERM'de verilen eğitime dair duyulan endişe

Pandemide işitme kayıplı çocukların eğitiminde oluşan aksaklıklar

RAM'ın MEB teşkilat sistemindeki konumundan dolayı karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri