



**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA  
MERKEZLERİNİN TANİ,  
DEĞERLENDİRME VE İZLEME  
SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ: BURDUR  
İLİ ÖRNEĞİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**İsmail ÖZER**

**Eskişehir 2025**

**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNİN TANı, DEĞERLENDİRME  
VE İZLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ: BURDUR İLİ ÖRNEĞİ**

**İsmail ÖZER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Özel Eğitim Ana Bilim Dalı**

**Zihin Engelliler Eğitimi Programı**

**Danışman: Doç. Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ**

**Anadolu Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Aralık 2025**

**Eskişehir**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İsmail ÖZER'in "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: Burdur İli Örneği." başlıklı tezi 28/11/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Ana Bilim dalında Zihin Engelliler Eğitimi Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

|                  | <u>Ünvanı Adı Soyadı</u>     | <u>İmza</u> |
|------------------|------------------------------|-------------|
| Üye (Danışman) : | Doç.Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ | .....       |
| Üye :            | Prof.Dr. İbrahim Halil DİKEN | .....       |
| Üye :            | Doç.Dr. Gözde TOMRİS         | .....       |

.....

**Prof.Dr. Nafiz Öncü CAN**

**Anadolu Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü**

## ÖZET

### REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNİN TANI, DEĞERLENDİRME VE İZLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ: BURDUR İLİ ÖRNEĞİ

İsmail ÖZER

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Aralık 2025

Danışman: Doç. Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ

Bu araştırma Burdur ilindeki RAM’larda görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimleri olan çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçleri hakkındaki görüş ve önerilerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma desenleri arasında yer alan durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmaya ilişkin örneklem Burdur ilindeki RAM’ları kapsadığından Burdur Merkez RAM, Gölhisar RAM, Bucak Abdurrahman Taş RAM’da görev yapan 15 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlüğü kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeler ve araştırmacı günlüğü yoluyla elde edilen veriler, tümevarımsal bir yaklaşımla tematik analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçlar, eğitsel değerlendirmenin öğrencinin akademik, bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyen çok boyutlu bir süreç olduğunu, tanılama, yönlendirme, izleme ve rapor yenileme basamaklarıyla sistematik olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Süreç, resmi belgeler ve standart formlar kadar öğretmen gözlemleri, aile görüşmeleri ve çoklu kaynaklardan elde edilen verilerle bütünleşik bir şekilde yürütülmekte; öğrencinin bireysel performansı ve sosyal uyumu dikkate alınarak en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun yönlendirme sağlanmaktadır. Ancak ailelerin müdahalesi, kurumsal kapasite yetersizlikleri, materyal ve araç eksiklikleri, zaman yönetimi sorunları ve personel kaynaklarındaki sınırlılıklar sürecin etkinliğini olumsuz etkilemektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Özel Eğitim, Özel gereksinimi olan çocuk, Eğitsel değerlendirme, Yönlendirme, İzleme.

## ABSTRACT

### EXAMINATION OF EDUCATIONAL EVALUATION PROCESSES OF GUIDANCE AND RESEARCH CENTERS: THE EXAMPLE OF BURDUR PROVINCE

İsmail ÖZER

Department of Special Education,

Intellectual Disabilities Education Program

Anadolu University, Graduate School, December 2025

Supervisor: Doç. Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ

This research aims to describe the opinions and suggestions of teachers working in Regional Education Centers (RAMs) in Burdur province regarding the diagnosis, assessment, and monitoring processes of children with special needs. The research was designed using a case study, which is among the qualitative research designs. Since the sample of the research covers the RAMs in Burdur province, 15 teachers working in Burdur Central RAM, Gölhisar RAM, and Bucak Abdurrahman Taş RAM were included in the research. The data of the research were obtained using a semi-structured interview form and a researcher's journal. The data obtained through interviews and the researcher's journal were analyzed using thematic analysis with an inductive approach. The results show that educational assessment is a multidimensional process that supports the academic, cognitive, and social development of the student, and is carried out systematically with the steps of diagnosis, referral, monitoring, and report renewal. The process is carried out in an integrated manner with official documents and standard forms, as well as teacher observations, family interviews, and data obtained from multiple sources; referral is provided in accordance with the principle of the least restrictive environment, taking into account the student's individual performance and social adjustment. However, family interference, insufficient institutional capacity, lack of materials and tools, time management problems, and limitations in personnel resources negatively affect the effectiveness of the process.

**Keywords:** Special education, Child with special needs, Educational evaluation, Referral, Monitoring.

## ÖN SÖZ /TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden sonraki akademik kariyerimin ilk aşaması olan yüksek lisans tez çalışmamın her anında yanımda olan, bana her konuda rehberlik eden ve destek sunan değerli hocam Doç. Dr. Seçil Çelik Demirtaş'a hoşgörüsünden ve sabrından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sürecimin öncesinde ve sonrasında değerli görüşlerini benden esirgemeyen Prof. Dr. İbrahim Halil Diken, Prof. Dr. Sezgin Vuran, Prof. Dr. Elif Tekin İftar, Prof. Dr. Cevriye Ergül, Prof. Dr. Çıgıl Aykut, Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez Kartal ve Doç. Dr. Gözde Tomris hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın ortaya çıkmasında kilit role sahip olan, uygulama sürecinde değerli zamanlarını bana ayırıp görüşlerini ve önerilerini benimle paylaşan 15 katılımcının her birine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Güvenirlilik sürecindeki desteklerinden dolayı benim için çok özel bir yere sahip olan Dr. Öğr. Üyesi Gamze Kaplan hocama, pilot görüşmemdeki desteğinden ötürü Havva Tunç'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca hiçbir zaman maddi, manevi desteğini benden esirgemeyen, her kararında yanımda olan annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Lisans eğitimim başından beri hayatımda olan akademik sürecimin her anında yanımda olan bu yolculukta sabrı, desteği hiçbir zaman azalmayan hayat arkadaşım eşim Şeyma Özer'e sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak bu zorlu süreçte en büyük motivasyon kaynağım, varlığıyla, sevgisiyle ve gülüşüyle araştırmamın her satırında bana güç veren kızıma çok teşekkür ederim.

Çalışmamın konuyla ilgilenen araştırmacılara ve uygulayıcılara faydalı olması dileğiyle.

Aralık 2025

İsmail ÖZER

31/12/2025

## **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 İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

İsmail ÖZER

31/12/2025

## **ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI**

Bu tezi hazırlanılması(örneğin ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) yürütülmesi, verilerin analizi vb. üretken yapay zekâ programlarından yararlanmadığımı, kaynakların Türkçeye çevirisi, imla ve redaksiyon açısından üretken yapay zekâ programlarından yararlandığımı 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.

İsmail ÖZER

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

|                                                                                |      |
|--------------------------------------------------------------------------------|------|
| BAŞLIK SAYFASI .....                                                           | i    |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....                                                     | ii   |
| ÖZET .....                                                                     | iii  |
| ABSTRACT.....                                                                  | iv   |
| ÖN SÖZ /TEŞEKKÜR .....                                                         | v    |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....                               | vi   |
| ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI .....                                       | vii  |
| İÇİNDEKİLER .....                                                              | viii |
| TABLolar DİZİNİ .....                                                          | xii  |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....                                                          | xiii |
| KISALTMALAR DİZİNİ .....                                                       | xiv  |
| 1 GİRİŞ.....                                                                   | 1    |
| 1.1 Problem Durumu .....                                                       | 1    |
| 1.2 Amaç.....                                                                  | 4    |
| 1.3 Önem .....                                                                 | 4    |
| 1.4 Varsayımlar .....                                                          | 6    |
| 1.5 Sınırlılıklar.....                                                         | 6    |
| 1.6 Tanımlar .....                                                             | 6    |
| 2 ALANYAZIN.....                                                               | 9    |
| 2.1 Özel Gereksinimleri Olan Bireylerin Tanılanması ve Sınıflandırılması ..... | 9    |
| 2.1.1 Özel gereksinimleri olan bireyler .....                                  | 9    |
| 2.1.2. Özel gereksinime yol açan nedenler .....                                | 10   |
| 2.1.3 Özel gereksinimleri olan bireylerin sınıflandırılması .....              | 11   |
| 2.2 Özel Eğitimde Değerlendirme.....                                           | 28   |
| 2.2. Tıbbi Değerlendirme.....                                                  | 30   |
| 2.3. Eğitsel Değerlendirme.....                                                | 31   |
| 2.3.1 Tanılama Süreci.....                                                     | 32   |

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.1. Değerlendirme süreci .....                                                | 35 |
| 2.3.2. Yönlendirme ve yerleştirme süreçleri.....                                 | 37 |
| 2.3.3. İzleme süreci.....                                                        | 38 |
| 2.3.4. BEP Hazırlama .....                                                       | 38 |
| 2.3.5. RAM'ların tanılama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki görevleri..... | 40 |
| 2.4 İlgili Araştırmalar .....                                                    | 41 |
| 2.4.1 Uluslararası alanyazında yer alan araştırmalar .....                       | 41 |
| 2.4.2 Ulusal alanyazında yer alan araştırmalar .....                             | 45 |
| 3 YÖNTEM .....                                                                   | 54 |
| 3.1 Araştırma Modeli.....                                                        | 54 |
| 3.2 Katılımcı Grubu .....                                                        | 56 |
| 3.3 Araştırma Süreci.....                                                        | 58 |
| 3.4 Veri Toplama Tekniği ve Aracı .....                                          | 60 |
| 3.4.1 Görüşme sorularının hazırlanması .....                                     | 60 |
| 3.4.2 Görüşmelerin gerçekleştirilmesi .....                                      | 63 |
| 3.4.3. Doküman incelemesi.....                                                   | 65 |
| 3.4.4 Araştırmacı günlüğü .....                                                  | 66 |
| 3.5 Veri Analizi.....                                                            | 66 |
| 3.5.1 Analiz öncesi hazırlık süreci .....                                        | 67 |
| 3.5.2 Verilerin analizi süreci .....                                             | 68 |
| 3.6 İnandırıcılık .....                                                          | 69 |
| 3.7 Araştırmacı Hakkında .....                                                   | 71 |
| 4. BULGULAR .....                                                                | 73 |
| 4.1 Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Anlamı .....                                 | 73 |
| 4.1.1 Eğitsel değerlendirmenin anlamı .....                                      | 74 |
| 4.1.2 Var olan performansın değerlendirilmesi .....                              | 76 |
| 4.1.3 BEP oluşturma.....                                                         | 77 |
| 4.2 Eğitsel Değerlendirmenin Adımları .....                                      | 79 |
| 4.2.1 Tanılama.....                                                              | 81 |
| 4.2.2 Yönlendirme.....                                                           | 83 |
| 4.2.3 İzleme .....                                                               | 87 |
| 4.2.4 Rapor yenileme .....                                                       | 89 |

|       |                                                                       |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3   | Çoklu Yetersizlik ve Eğitsel Değerlendirme.....                       | 92  |
| 4.3.1 | Baskın yetersizlik alanının belirlenmesi.....                         | 93  |
| 4.3.2 | Modüler ve çoklu değerlendirme süreci.....                            | 94  |
| 4.3.3 | Uzman desteğinin önemi ve profesyonel sınırlar.....                   | 94  |
| 4.3.4 | Veli talepleri ve en az kısıtlayıcı ortam ilkesi.....                 | 95  |
| 4.3.5 | Yönlendirme ve yerleştirme kararları.....                             | 95  |
| 4.4   | Eğitsel Değerlendirmede Başvurulan Kaynaklar .....                    | 96  |
| 4.4.1 | Yönetmelik, kılavuz, form ve modüller .....                           | 97  |
| 4.4.2 | Kaynakların ihtiyaçları karşılama yeterliliği .....                   | 100 |
| 4.5   | Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Başarılı Yönleri.....                 | 102 |
| 4.5.1 | Öğrenciyi gözlemleme .....                                            | 103 |
| 4.5.2 | Eğitsel süreçleri planlama ve yönlendirme .....                       | 104 |
| 4.5.3 | RAM'ın kurumsal kapasitesi ve değerlendirme kalitesi.....             | 105 |
| 4.5.4 | Okul-Aile işbirliği .....                                             | 106 |
| 4.6   | Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar .....           | 107 |
| 4.6.1 | Ailenin müdahalesi .....                                              | 107 |
| 4.6.2 | Bürokratik ve kurumsal engeller .....                                 | 108 |
| 4.6.3 | Tanılamada süre ve planlama sorunları.....                            | 108 |
| 4.6.4 | Eğitim materyali ve test eksiklikleri .....                           | 109 |
| 4.6.5 | Motivasyon düşüklüğü ve olumsuz çalışma koşulları .....               | 110 |
| 4.7   | RAM'ın Eğitsel Değerlendirme Sürecini Geliştirmeye Yönelik Öneriler . | 110 |
| 4.7.1 | Eğitsel tanılama sürecine ilişkin öneriler .....                      | 111 |
| 4.7.2 | Eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin öneriler.....                  | 113 |
| 4.7.3 | Eğitsel yönlendirme sürecine ilişkin öneriler .....                   | 115 |
| 4.7.4 | BEP ile ilgili öneriler .....                                         | 117 |
| 4.7.5 | İzleme sürecine ilişkin öneriler.....                                 | 119 |
| 4.7.6 | Rapor yenileme sürecine ilişkin öneriler .....                        | 120 |
| 4.7.7 | Diğer öneriler .....                                                  | 122 |
| 5     | SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....                                      | 124 |
| 5.1   | Sonuç .....                                                           | 124 |
| 5.2   | Tartışma.....                                                         | 126 |
| 5.3   | Öneriler .....                                                        | 136 |
|       | KAYNAKÇA.....                                                         | 140 |

**EKLER**

**ÖZ GEÇMİŞ**



## TABLÖLAR DİZİNİ

### Sayfa

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 2.1</b> DSM-5’te Otizm Spektrum Bozukluğundan Etkilenmenin Üç Düzeyi..... | 15 |
| <b>Tablo 2.2</b> Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar.....                      | 42 |
| <b>Tablo 2.3</b> Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar .....                           | 47 |
| <b>Tablo 2.4</b> Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar (Devam) .....                   | 48 |
| <b>Tablo 3.1</b> Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler.....                        | 57 |
| <b>Tablo 3.2</b> Katılımcılarla Yapılan Görüşmeler.....                            | 64 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 2.1 Eğitsel Tanı ve Değerlendirme Süreçleri .....                             | 32  |
| Şekil 3.1 Durum Çalışması Desenleri.....                                            | 55  |
| Şekil 3.2 Araştırmanın Uygulama Basamakları .....                                   | 59  |
| Şekil 3.3 Veri Analizi Süreci.....                                                  | 67  |
| Şekil 4.1 Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Anlamı.....                               | 74  |
| Şekil 4.2 Eğitsel Değerlendirme Sürecindeki Temel Basamaklardaki Deneyimler .....   | 80  |
| Şekil 4.3 Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme Süreci .....     | 93  |
| Şekil 4.4 Eğitsel Değerlendirmede Kullanılan Kaynaklar ve Yöntemler.....            | 97  |
| Şekil 4.5 Eğitsel değerlendirme sürecinin başarılı yönleri .....                    | 103 |
| Şekil 4.6 Eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar .....               | 107 |
| Şekil 4.7 RAM'ın eğitsel değerlendirme sürecini geliştirmeye yönelik önerileri..... | 111 |

## KISALTMALAR DİZİNİ

|        |                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------------|
| AAIDD  | : Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Engellilikler Derneği   |
| APA    | : Amerikan Psikiyatri Birliği                             |
| BEP    | : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı                     |
| BM     | : Birleşmiş Milletler                                     |
| DEHB   | : Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu             |
| DSM    | : Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı |
| EASNIE | : Avrupa Özel İhtiyaçlar ve Kapsayıcı Eğitim Ajansı       |
| MEB    | : Milli Eğitim Bakanlığı                                  |
| NCES   | : Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi                    |
| OSB    | : Otizm Spektrum Bozukluğu                                |
| ÖEHY   | : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği                      |
| ÖEHY   | : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği                      |
| RAM    | : Rehberlik ve Araştırma Merkezleri                       |
| UNESCO | : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü      |

# 1 GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın temel problemi mevcut alanyazın doğrultusunda ele alınarak değerlendirilmiş; ardından belirlenen bu problemten yola çıkılarak çalışmanın amacı, taşıdığı bilimsel ve uygulamadaki önemi, dayandığı varsayımlar, sınırlılıklar ve çalışmada kullanılan kavramların açıklamaları sunulmuştur.

## 1.1 Problem Durumu

Bireyler doğuştan getirdikleri ya da sonradan edindikleri bireysel ve gelişimsel özellikleri ve öğrenme şekilleri bakımından birbirinden ayrılır. Bu çeşitlilik, bireylerin toplumsal hayata uyum sağlayabilmeleri için farklı öğrenme ihtiyaçlarını da beraberinde getirir. Bu bağlamda eğitim hizmetlerinin, bireylerin bu farklılıklarına yanıt verebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak, gelişimsel açıdan akranlarına kıyasla belirgin biçimde farklılık gösteren bireyler söz konusu olduğunda, genel eğitim uygulamaları çoğu zaman yetersiz kalmakta ve özel olarak yapılandırılmış eğitim süreçlerine gereksinim duyulmaktadır (Çuhadar, 2013). Özel eğitim hizmetlerinin sunulabilmesi için bireylerin eğitsel tanı süreçlerinden geçirilmesi yasal bir zorunluluktur. Bu süreçler, bireyin özel eğitim gereksiniminin belirlenmesi, uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi, gelişiminin değerlendirilmesi ve izlenmesi gibi birbirini izleyen aşamalardan oluşmaktadır (Çuhadar, 2014). Bu aşamalar temel olarak; tarama, yönlendirme, tanılama, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme, değerlendirme ve izleme olarak tanımlanmaktadır (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011). Tanılama aşaması, bireyin hangi alanlarda güçlü olduğunu ve hangi yönlerinin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaya yönelik başlangıç sürecidir. Bu aşama sağlık uzmanları, öğretmenler ve ailenin iş birliğiyle disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülerek bireyin ihtiyaçlarının kapsamlı biçimde anlaşılmasına hizmet eder (McLoughlin ve Lewis, 2008). Buna karşılık değerlendirme süreci, tanılamadan farklı olarak bireyin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimini düzenli biçimde izlemeyi hedefler. Bu izleme sayesinde elde edilen bilgiler, öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve bireyin eğitimsel gereksinimlerine uygun müdahalelerin planlanması açısından büyük önem taşır (Salend, 2005). İzleme ise geliştirilen programların sahada nasıl uygulandığını ortaya koyarak, öğretmen ve aile iş birliği içinde sürecin sürdürülebilirliğini sağlar (Weishaar vd., 2007). Dolayısıyla özel eğitimin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını değerlendirmek için sistematik izleme vazgeçilmezdir (Luckner ve Friend, 2011).

Dünya genelinde özel gereksinimleri olan bireylerin tanılama, değerlendirme ve izleme süreçleri genellikle eğitimle doğrudan ilişkili resmi kurumlar tarafından yürütülmektedir (Ceyhan vd., 2013). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde bu süreçler “Özel Eğitim Hizmetleri Ofisi (Office of Special Education Services)” ve okul bölgelerine bağlı psikolojik danışma birimleri aracılığıyla yürütülürken; Avrupa ülkelerinde çoğunlukla eğitimden sorumlu bakanlıklar bünyesindeki özel eğitim daireleri ve rehberlik merkezleri sorumluluk üstlenmektedir. Benzer şekilde, bazı ülkelerde bu görev üniversitelere bağlı araştırma merkezleri veya yerel eğitim otoriteleri tarafından yerine getirilmektedir. Ortak nokta, sürecin farklı kurumlarca organize edilmesine rağmen eğitim-öğretim hizmetleriyle doğrudan bağlantılı yapılarda sürdürülmesidir (Lebeer vd., 2012). Uluslararası alanyazın, bu süreçlerde karşılaşılan başlıca sorunların; tanılama standartlarının ülkeler arasında büyük ölçüde değişmesi, değerlendirme araçlarının kültürel geçerliliği, çok disiplinli ekipler arasında koordinasyon eksikliği ve izleme uygulamalarının sürdürülebilirliğinin sağlanamaması gibi yapısal güçlükler etrafında toplandığını göstermektedir (Flanagan vd., 2013; Lindsay, 2007; Mitchell, ve Sutherland, 2020; Norwich, 2014).

Türkiye'de ise bu süreçler, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülmekte olup, yalnızca Türkiye'ye özgü bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (ÖEHY, 2018). Bu modelin ayırt edici yönü, tanılama ve yönlendirme süreçlerinin tek bir merkezi kurumsal yapı olan RAM'ların bünyesi altında toplanmış olmasıdır. RAM'lar; özel eğitim ve psikolojik danışma birimlerinden oluşan, bünyesinde rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptığı kurumlardır. Bu merkezler, özel gereksinimleri olan bireylerin tanınması, değerlendirilmesi ve en uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi görevini üstlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). RAM bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu, müdür yardımcısı başkanlığında özel eğitim bölüm başkanı, psikolojik danışman, özel eğitim öğretmeni ve ilgili bireyin velisinin katılımıyla oluşturulmaktadır. Gerekğinde ilgili kurum ve kuruluşlardan uzman kişilerin de kurul toplantılarına katılması mümkündür (Öğülmüş, 2021).

Her ne kadar sistem bu biçimde yapılandırılmış olsa da, uygulamada kurulların işlevselliği ve tanılama sürecinin bütüncüllüğü konusunda çeşitli aksaklıklar yaşandığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de uygulanan tanılama sisteminin işleyişi incelendiğinde,

alanyazında çok sayıda sorunun varlığına işaret edilmektedir. Örneğin, Avcıoğlu (2012), mevcut tarama programlarının yeterince kapsamlı olmadığını; Yurtsever (2013), yönlendirme öncesi süreçlerin okul düzeyinde etkili işlemediğini; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu (2013) ise RAM ve sağlık kurumları arasında yeterli iş birliğinin kurulamadığını belirtmiştir. Ayrıca Yanık (2016), RAM’larda kullanılan değerlendirme araçlarının güncel ve yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, sistemdeki çeşitli yapısal aksaklıklara işaret etmektedir. Öte yandan, Türkiye’de tanı almış çocukların sayısının, tanı sisteminin gelişmiş olduğu ülkelerle kıyaslandığında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, tanı sürecindeki işleyişin yeterince etkili olmadığını düşündürmektedir (Aksoy ve Şafak, 2020). RAM’ların çalışma koşulları incelendiğinde ise farklı sorun alanlarına rastlanmaktadır. Değerlendirme ortamlarının psikolojik testler için yeterince uygun olmadığı (Avcıoğlu, 2012; Türkkal, 2019), kullanılan araç-gereçlerin sınırlı olduğu (Güven ve Balat, 2006), fiziksel koşulların – örneğin ışık, ısı ve ses yalıtımı – ideal düzeyde sağlanamadığı (Ekim, 2015; Yılmaz ve Uçar, 2021) belirtilmektedir. Ayrıca değerlendirme için ayrılan sürelerin kısa olduğu (Yanık ve Gürgür, 2017), RAM’lar ile okullar arasında koordinasyon eksikliği yaşandığı (Çakmak, 2017; Yurtsever, 2013) ve izleme sürecinin çoğu zaman göz ardı edildiği (Güven ve Balat, 2006) rapor edilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazın bir arada değerlendirildiğinde, tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin hem yapısal hem de uygulamaya ilişkin çok boyutlu sorunlar içerdiği; özellikle RAM merkezli sistemin işleyişine ilişkin saha temelli verilerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye’de tanılama sürecinin sahada nasıl yürütüldüğüne ilişkin bütüncül ve derinlemesine analizlere duyulan gereksinimi açık şekilde ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular ışığında, tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin bir bütün olarak işleyişinin sahada nasıl uygulandığının incelenmesi, sistemin mevcut durumunu daha kapsamlı biçimde ortaya koymak adına önem taşımaktadır. Bu nedenle, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin erken tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerini Burdur ili örneği üzerinden ele alan bu çalışma, alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı, saha temelli verilerle uygulamadaki güçlü ve zayıf yönleri ortaya koymayı ve sistemin iyileştirilmesine yönelik somut politika önerileri sunmayı hedeflemektedir.

## 1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı Burdur ilindeki RAM’lardaki özel gereksinimleri olan çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişinin belirlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- Özel gereksinimleri olan bir çocuğun eğitsel değerlendirilmesi ne anlama gelmektedir?
- Özel gereksinimleri olan bir çocuğun eğitsel değerlendirme sürecinde hangi adımlar izlenmektedir?
- Birden fazla yetersizliği bulunan çocukların eğitsel değerlendirme süreci nasıl gerçekleştirilmektedir?
- Eğitsel değerlendirme sürecinde hangi yönetmelik, kılavuz, form ya da modüllerden yararlanılmaktadır ve bu kaynaklardan elde edilen bilgiler nasıl kullanılmaktadır?
- Eğitsel değerlendirme sürecinin başarılı bulunan yönleri nelerdir?
- Eğitsel değerlendirme sürecinde ne tür sorunlar yaşanmaktadır ve bu sorunların nedenleri nelerdir?
- Erken eğitsel tanı, değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçlerinin niteliğini artırmak amacıyla ne tür iyileştirme önerileri sunulabilir?

## 1.3 Önem

Özel eğitim hizmetlerinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için eğitsel tanılamadan izlemeye doğru giden tüm RAM süreçlerinin titizlikle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Eğitsel olarak doğru tanılanmamış, nitelikli şekilde eğitsel değerlendirilmesi yapılmamış ya da gelişimi izlenmemiş çocukların istenilen akademik, sosyal ve duygusal amaçlara ulaşması mümkün görünmemektedir (Lavery, 2007). Dolayısıyla bu çalışmayla paylaşılan sonuçlar ve sunulan önerilerle, RAM süreçlerine ilişkin mevcut işleyişin daha bütüncül biçimde incelenmesi, özel gereksinimleri olan çocuklara sunulan özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin hangi açılardan geliştirilebileceğine dair önemli ipuçları sağlayabilir.

Özel gereksinimleri olan çocukların eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçlerinde RAM’larda birtakım sorunlar yaşandığı görülmektedir (Kamen Akkoyun, 2007; Özak vd., 2008; Yurtsever, 2013). Bu bileşenlerin her biri, özel eğitim

sürecinin bütünlüğünü doğrudan etkileyen önemli basamaklardır; çünkü tanılamadaki bir hata, sonraki tüm eğitimsel müdahalelerin niteliğini belirleyen yönlendirmenin yanlış yapılmasına, değerlendirme sürecinin zayıflamasına ve izleme aşamasında çocuğun gerçek gelişim seyrinin gözden kaçmasına neden olabilmektedir (Anastasiou ve Keller, 2017). Bu sorunların sebepleri ve RAM çalışanlarının bakış açısıyla ilgili sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmesinin özel eğitim hizmetleri sürecine katkısı olacağı varsayılmaktadır. RAM'lar dışında tanı, değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçlerinde hastane, okul ve aile paydaşların rol aldığı bilinmektedir (Yanık, 2016; Avcıoğlu, 2012). Bu kişi ve kuruluşlarla iş birliğinin nasıl yapıldığı ve süreçte ortaya çıkan problemleri, problemlerin çözüm yollarını ve bu problemlerin kaynaklarını saptamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Uluslararası alanyazın da benzer sorun alanlarına işaret etmektedir. Özellikle tanı sürecinde kurumlar arası eşgüdüm eksikliği, ölçme araçlarının güncelliği ve değerlendirme standartlarının farklılığı, pek çok ülkede özel eğitim sistemlerinin temel aksaklıkları arasında gösterilmektedir (Anastasiou ve Keller, 2017; Lindsay, 2007). Yapılacak çalışma sonunda ortaya çıkan sorunlara yönelik sunulacak çözüm yolları ve önerilerin, bu sorunları çözmesi beklenen ilgili paydaşlara yol gösterici olduğu ifade edilebilir.

Bunlara ek olarak, RAM'la ilişkili özel eğitim hizmetleri süreçlerini inceleyen araştırma sayısının az olduğu göze çarpmaktadır (Tiryakioğlu, 2009). Yapılan bu çalışmayla daha önceki araştırmalardan elde edilen bulguların karşılaştırılması fırsatı doğacaktır. Bu karşılaştırma sayesinde, Türkiye'de özel eğitim tanılama ve izleme sisteminin zaman içindeki değişimi, güçlü ve zayıf yönleri ile birlikte daha görünür hale gelebilecek; bu da sistemin yeniden yapılandırılmasına yönelik politika geliştirme süreçlerini destekleyebilecektir. Diğer çalışmalarda eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve izlemeye ilişkin tespit edilen sorunların ortadan kalktığı veya hâlâ devam ettiğine ilişkin mevcut durum ortaya konabilecektir. Ayrıca yalnızca Türkiye'ye özgü bir model olan RAM sisteminin bir ildeki birden fazla kurumda nasıl işlediğine ilişkin karşılaştırmalı veri sunması bakımından bu çalışma ulusal alanyazın açısından özgün bir katkı niteliğindedir. Bununla birlikte, RAM'larda standartlaştırılmış uygulama modellerinin geliştirilmesi yönünde atılacak adımlar için ihtiyaç duyulan temel saha verisinin oluşturulması bakımından da bu araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Çalışmada Burdur RAM, Bucak Abdurrahman Taş RAM ve Gölhisar RAM işleyiş bakımından karşılaştırılmış, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Burdur RAM yaklaşık 50 yıldır hizmet veren, Bucak Abdurrahman Taş RAM 3 aydır hizmet veren, Gölhisar RAM ise 2 yıldır hizmet veren bir kurumdur. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, Burdur ilinde hizmet verme bakımından eski ve yeni olan RAM'ların eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin genel bir bakış açısı edinilebilmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca farklı kuruluş dönemlerine sahip RAM'ların karşılaştırılması, kurumların deneyim sürelerinin süreçlerin niteliğine etkisine ilişkin önemli çıkarımlar sunarak uygulamaya dönük öneriler geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır.

#### 1.4 Varsayımlar

- Bu çalışmada kullanılan görüşme ve gözleme dayalı nitel araştırma yöntemindeki soruların geçerli ve güvenilir bir araç olduğu,
- Öğretmenlerin soruları samimi, içten ve doğru bir şekilde cevapladıkları,
- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun olduğu,
- Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektif olarak yansıtıldığı varsayılmıştır.

#### 1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda sunulmuştur:

- Araştırma, Burdur ilinde MEB'e bağlı üç RAM'da görev yapan 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Zaman ve kaynak yetersizliği gibi nedenlerden dolayı araştırma daha büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilememiştir.
- Araştırmada yalnızca RAM öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış olup, ailelerin, okul öğretmenlerinin ve öğrencilerin sürece dair deneyimleri doğrudan veri olarak alınmamıştır.

#### 1.6 Tanımlar

**Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP):** Eğitim kurumlarında oluşturulan sorumlu ekip tarafından her özel gereksinimleri olan öğrenci için geliştirilen; öğrencinin mevcut performans düzeyinin belirlenmesi, uygun öğretim yöntemleri ve destek hizmetlerin

planlanması, uygulama ve izleme aşamalarını içeren yazılı özel eğitim programıdır (Weishaar, 2010).

**Çoklu yetersizlik:** Birden daha fazla yetersizlik olma durumu (Şafak, 2013).

**Değerlendirme:** Öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygunluğunu belirlemek için bilgi toplama ve bu bilgilere göre bir karar verme süreci (McLoughlin ve Lewis, 2008).

**Değerlendirme formu:** MEB'in tüm yetersizlik türleri için ayrı ayrı düzenlediği, RAM'lerde değerlendirme süreçlerinde kullanılan, bireylerin tüm gelişim basamaklarına ilişkin amaçların olduğu standart form (MEB, 2006, m. 4).

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

**Eğitsel tanılama:** Gelişimsel yetersizlik tanısı almış veya risk grubunda yer alan çocukların gerilik gösterdikleri alandaki performans düzeylerini belirleme (Cavkaytar ve Diken, 2005).

**Gönderme öncesi:** Yetersizliği olduğu düşünülen öğrencilerin informal değerlendirmenin yapıldığı ve gerekli düzenlemelerin yapıldığı süreç (Çuhadar, 2013).

**Gönderme:** Yetersizliği olduğu tespit edilen öğrencilerin ayrıntılı değerlendirme için ilgili kurumlara yönlendirilme basamağı (Çuhadar, 2013).

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

**İşitme yetersizliği:** İşitme kaybını işitme sisteminde oluşan herhangi bir sorun sebebiyle bireyin yaşamında sözel dili işlevsel şekilde kullanamaması, iletişimde zorluklar yaşaması (Girgin, 2003).

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

**Ortopedik yetersizlik:** Kazalar, hastalıklar ve genetik problemlere bağlı olarak iskelet, kas ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda ortaya çıkan hareket ile ilgili yetersizlikler (MEB, m. 4).

**Otizm spektrum bozukluğu (OSB):** Gelişimin erken evrelerinde ortaya çıkan, iletişim ve dil becerilerinde yetersizlikler ile yineleyici davranış örüntüleriyle tanımlanan nörolojik ve gelişimsel bir bozukluk (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013)

**Öğrenme güçlüğü:** Ortalama veya ortalamanın üstünde zekâyâ sahip bireyin okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik gibi temel becerileri edinmede güçlük yaşama durumu (Akçin, 2013).

**Tanımlama:** Bireyin gelişimsel olarak herhangi yetersizliğe sahip olma durumunu tespit etme, varsa yetersizlik düzeyi ve türünü belirleme (Gürsel, 2008).

**Tarama:** Yetersizliği olabilecek veya risk grubundaki çocukları belirleme süreci (Gürsel, 2010).

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

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

**Zihinsel yetersizlik:** Hem zihinsel işlevsellikte hem de kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerileriyle ifade edilen uyum davranışlarında belirgin sınırlılıklar ile karakterize edilir. Bu yetersizlik gelişimsel dönemde ortaya çıkar ve bu dönem, bireyin 22 yaşına ulaşmasından önceki süreç olarak tanımlanır (AAIDD, 2021)

## 2 ALANYAZIN

Bu bölümde, özel gereksinimleri olan bireylerin tanılama ve sınıflandırılmasına ilişkin temel yaklaşımlar ile eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçleri ele alınmıştır. İlk olarak özel gereksinimleri olan bireylerin tanımı, özel gereksinimli olma nedenleri ve farklı yetersizlik türlerine göre sınıflandırılması açıklanmıştır. Ardından, eğitsel tanılama ve değerlendirmenin önemi vurgulanarak tıbbi tanılama, okul temelli uygulamalar ve RAM tarafından yürütülen süreçler ayrıntılı biçimde incelenmiştir. RAM'ların tanılama, izleme, değerlendirme ve BEP hazırlama sürecindeki işlevleri üzerinde durularak, kullanılan araçlar, yönlendirme ve yerleştirme uygulamaları ile izleme süreçleri tartışılmıştır. Bu çerçevede, ilgili alanyazına yer verilmiş ve güncel araştırma sonuçları sunulmuştur.

### 2.1 Özel Gereksinimleri Olan Bireylerin Tanılanması ve Sınıflandırılması

#### 2.1.1 Özel gereksinimleri olan bireyler

Toplumlar birbirinden farklı özellikler taşıyan bireylerden oluşur ve bu farklılıklar bazı bireylerin yaşamlarında ya da eğitim süreçlerinde özel düzenlemeler yapılmasını gerekli kılar. Toplumsal yaşamda bağımsız olabilmek için ek destek ve özel önlemlere ihtiyaç duyan bireyler, özel gereksinimleri olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Eldeniz-Çetin, 2017). Geçmişte daha çok “engel” kavramıyla ifade edilen bu durum, günümüzde daha az örseleyici olması nedeniyle “özel gereksinim” kavramıyla da açıklanmakta; bireyin sahip olduğu yetersizlikten kaynaklı olarak yaşına, cinsiyetine veya içinde bulunduğu sosyal ve kültürel koşullara bağlı rolleri yerine getirmekte güçlük yaşaması şeklinde tanımlanmaktadır (Ataman, 2003; Cavkaytar, 2017).

Özel gereksinimleri olan bireylere ilişkin tanımların tarihsel sürecine bakıldığında, ilk dönemlerde tıbbi bakış açısıyla bireyin zihinsel, psikolojik ya da fizyolojik eksikliklerine odaklanan açıklamaların öne çıktığı, 1980'lerden sonra ise sosyal modelin etkisiyle bu eksikliklerin bireyin sosyal yaşama katılımını ve hizmetlere erişimini sınırlayan yönlerine vurgu yapan tanımların ön plana geçtiği görülmektedir (Çitil, 2013). Bu değişim, özel gereksinim kavramının yalnızca bireysel yetersizliklere indirgenemeyeceğini, aynı zamanda toplumsal koşullar ve çevresel faktörlerle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çatı bir kavram olarak ele alınan özel gereksinim, farklı yetersizlik gruplarını kapsamaktadır. Bu bireyler, sahip oldukları yetersizliklerin türüne ve düzeyine göre görme, işitme, hareket etme, öğrenme ya da algılama gibi alanlarda sınırlılıklar

yaşayabilmekte ve buna bağlı olarak öğrenme ile davranış özellikleri de çeşitlenmektedir (Metin, 2012). Benzer şekilde, Baykoç Dönmez (2010) bu bireyleri gelişim seyri normalden farklılaşan kişiler olarak açıklamaktadır.

Uluslararası kurum ve kuruluşlara göre, “özel gereksinimleri olan birey (special needs individuals)” kavramı genellikle resmi tanımların dışında, genel ve belirsiz ifadeler içeren bir terim olarak kabul edilmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) özel gereksinimleri olan bireyi, okul programlarının, öğretim yöntemlerinin ve örgütlenme yapısının adapte edilmesi gereken, ek insanî veya maddî kaynakların sağlanmasını gerektiren bireyler olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2025). BM Engelli Hakları Sözleşmesi’ne göre özel gereksinimleri olan bireyler uzun süreli fiziksel, zihinsel, zihinsel ya da duyuşsal bozuklukları olan ve bu bozuklukların toplum içinde eşit ve etkin katılımlarını engelleyebilecek bireylerdir (BM, 2006). AAIDD, özel gereksinimli bireyleri tanımlarken, bu bireylerin zihinsel işlevsellik ve uyumsal davranış alanlarında önemli sınırlılıklar gösterdiğini belirtmektedir. AAIDD'ye göre, zihinsel engellilik; bireylerin genel zihinsel kapasitesinde (öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi) ve günlük yaşam becerilerini (konseptüel, sosyal ve pratik beceriler) kullanma yeteneklerinde belirgin sınırlılıklar olmasıyla karakterizedir. Bu durum, bireylerin 22 yaşından önce gelişimsel dönemde başlamalıdır (AAIDD, 2021). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) ise özel gereksinimleri olan birey, bireysel gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde ayrışan kişiler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Bu tanımlar birlikte değerlendirildiğinde, “özel gereksinimleri olan birey” kavramının, yalnızca bireysel yetersizlikleri ifade etmekle kalmayıp; aynı zamanda eğitim, sağlık ve toplumsal katılım süreçlerinde özel destek ve uyarlamaların gerekliliğini ortaya koyan çok boyutlu bir kavram olduğu görülmektedir.

### **2.1.2. Özel gereksinime yol açan nedenler**

Özel gereksinime yol açan nedenler genel olarak üç grupta incelenmektedir: Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası etmenler (Diken, 2017). Doğum öncesine ilişkin nedenler, gebelik döneminde genetik aktarımın yanı sıra çevresel risk faktörleri ile ilişkilidir (Umar, 2016). Akraba evlilikleri, kan uyuşmazlığı, anne adayının alkol ve ilaç kullanımındaki bilinçsizlik, radyasyona maruz kalma, yetersiz beslenme, kronik hastalıklar, sigara tüketimi ve zehirlenme gibi durumlar, fetüsün gelişimini olumsuz

etkileyerek özel gereksinim durumuna yol açabilmektedir (Diken, 2017). Dolayısıyla, doğum öncesi süreçte hem kalıtsal hem de çevresel etkenlerin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Özel gereksinimli olma durumlarının yalnızca gebelikle sınırlı olmadığı, doğum sürecinde de risklerin söz konusu olduğu belirtilmektedir (Ulay, 2024). Doğum, bebeğin bağımlı olduğu korunaklı bir ortamdan bağımsız bir yaşama geçişini ifade ettiği için oldukça hassas bir süreçtir (Howard vd., 2010). Bu dönemde doğumun çok erken ya da düşük kilolu gerçekleşmesi, uzun sürmesi veya zor koşullarda olması zihin yetersizliği ve serebral palsi gibi sorunlara yol açabilmektedir. Ayrıca, doğum esnasında bebeğin beyne yeterince oksijen gitmemesi, steril olmayan ortamlarda doğum yapılması ya da vakum ve forseps gibi araçların uzman olmayan kişiler tarafından kullanılması da özel gereksinimlere neden olabilecek faktörler arasındadır (Gander ve Gardiner, 2004; Hooper ve Mills, 2004). Bu bağlamda, doğum sırasındaki tıbbi müdahalenin niteliği ve koşulların uygunluğu büyük bir önem taşımaktadır.

Doğum sonrası dönemde ortaya çıkan nedenler ise daha çok çevresel koşullarla ilgilidir. Yetersiz beslenme, bulaşıcı hastalıklar, kazalar ve çeşitli sağlık sorunları bireylerde kalıcı yetersizliklere yol açabilmektedir (Umar, 2016). Örneğin, menenjit sonrasında gelişen bedensel engeller, orta kulak enfeksiyonlarına bağlı işitme kaybı, beyin travmasıyla oluşan zihinsel yetersizlik ya da diyabet kaynaklı görme problemleri sık karşılaşılan durumlardandır. Benzer şekilde, bebeklik döneminde aşılardan yapılmaması veya geciktirilmesi, viral hastalıklar, havale, kaza ve yaralanmalara bağlı uzuv kayıpları ya da beyin hasarları doğum sonrası nedenler arasında değerlendirilmektedir (Alkan, 2018; Diken, 2017). Dolayısıyla, bireyin özel gereksinimli olma durumunu etkileyen faktörlerin yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda çevresel ve toplumsal boyutları da bulunmaktadır.

### **2.1.3 Özel gereksinimleri olan bireylerin sınıflandırılması**

Bu çalışmada özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılması; öğrenme güçlüğü, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), zihinsel yetersizlik, görme ve işitme yetersizliği, bedensel/ortopedik yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), duygu-davranış bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, çoklu yetersizlik ve üstün zekâlı/özel yetenekli bireyler olmak üzere çeşitli yetersizlik türleri altında ele alınmıştır. Bu sınıflandırmanın temel gerekçesi, RAM'ların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinde en sık karşılaşılan ve kapsamlı şekilde incelenmesi gereken grupları

yansımasıdır. Ayrıca uluslararası alanyazında sınıflandırmanın yalnızca tanısal bir ayrım üretmek amacıyla değil; eğitim planlamasının bireyselleştirilmesi, uygun destek hizmetlerinin belirlenmesi ve hak temelli uygulamaların standardize edilmesi için zorunlu bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004; World Health Organization, 2007). Örneğin IDEA, eğitimsel sınıflandırmanın amacını öğrencilerin gereksinim duyduğu destekleri belirlemek olarak tanımlarken; Dünya Sağlık Örgütü'nün ICF modeli sınıflandırmayı işlevsellik, katılım ve çevresel faktörleri bütünleştiren çok boyutlu bir çerçeveye yerleştirmektedir.

Alanyazında sınıflandırmaya ilişkin iki ana yaklaşım bulunmaktadır: “yapılması gerektiğini” savunan grup ve “sınırlı kullanılmasını” öneren grup. Sınıflandırmayı gerekli gören çalışmalar, doğru kategorilerin belirlenmesinin uygun eğitim ortamına yönlendirme, hizmet sunumunda eşgüdüm ve kaynak dağılımı açısından vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedir (Florian ve McLaughlin, 2008). Buna karşılık eleştirel yaklaşım ise sınıflandırmaların etiketleme, damgalama ve düşük beklentilere yol açabileceğini, bu nedenle tanı kategorilerinin bireyin işlevselliği ve çevresel destekleriyle birlikte ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Skrtec, 1991; Norwich, 2013). Dolayısıyla bu araştırmada kullanılan sınıflandırma, hem Türkiye’de RAM uygulamalarında karşılaşılan yetersizlik türlerini görünür kılmak hem de uluslararası alanyazında kabul gören işlevsel sınıflandırma yaklaşımlarıyla uyumlu bir çerçeve sunmak amacıyla tercih edilmiştir. Bu çerçeve, eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin daha bütüncül ve sistematik biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. İzleyen bölümde RAM’larda sıklıkla karşılaşılan yetersizlik türlerinin temel özellikleri, nedenleri, yaygınlık oranları ve kullanılan güncel müdahaleler gibi özet bilgiler yer almakta; bu bilgilerle okuyuculara genel bir bakış açısının sunulması hedeflenmektedir.

### **2.1.3.1 Öğrenme Güçlüğü**

Öğrenme güçlüğü, zekâ düzeyleri ortalama ya da ortalamanın üzerinde olmasına rağmen okuma-anlama, matematik ve yazılı ifade becerilerinde akranlarına kıyasla düşük performans gösteren bireyleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Bender, 2019). Başka bir tanımlamaya göre, öğrenme güçlüğü tanısı daha çok bilişsel süreçlerdeki bozulmalarla, özellikle de görsel-uzamsal beceriler gibi zihinsel işlevlerdeki yetersizliklerle ilişkilendirilmektedir (Fisher vd., 2022). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı beşinci sürümüne (DSM-V) göre bu tanının konulabilmesi için; en az

altı ay süreyle okuma hataları, yavaş okuma, okuduğunu anlamada güçlük, yazma sorunları, hesaplama ve akıl yürütmede zorluklar gibi belirtilerin devam etmesi gerekmektedir (APA, 2013). Bu nedenle öğrenme güçlüğü, yalnızca akademik performans farklılıklarıyla değil, süreklilik gösteren öğrenme sorunlarıyla da ilişkilendirilmektedir.

DSM-V’de öğrenme güçlüğü üç temel alt başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki okuma güçlüğü (disleksi) olup, en sık karşılaşılan türdür. Bu durumda bireyler kelimelerin sırasını karıştırabilir, düzensiz ve yavaş okuyabilir, cümlelerde sık hatalar yapabilir ve metinleri anlamlandırmada zorlanabilirler. İkinci alt tür matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak tanımlanmakta ve sayı sayma, temel işlemler yapma ya da problem çözme gibi becerilerde yaşanan zorluklarla karakterize edilmektedir. Üçüncü alt tür ise yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) olup, hecelerin karıştırılması, düzensiz yazı, el yazısında güçlük ve düşüncelerin yazılı olarak organize edilmesinde yaşanan sorunları içermektedir. Dolayısıyla öğrenme güçlüğü farklı alt türlerde ortaya çıkabilmekte ve bireyler arasında çeşitlilik göstermektedir (APA, 2013).

Uluslararası alanyazında öğrenme güçlüğü’nün okul çağındaki çocukların yaklaşık %5 ila %15’ini etkilediği, bu oranların kültürel ve tanılama ölçütlerine göre farklılık gösterebildiği belirtilmektedir (APA, 2013). Türkiye’de tanılama sürecindeki yetersizlikler, sistemsel aksaklıklar ve eğitim olanaklarının sınırlılığı gibi nedenler, doğru tanılama yapılmasını güçleştirmekte ve bu durum hatalı verilerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Melekoğlu’nun (2017) belirttiğine göre, resmi tanı almış özel eğitim öğrencilerinin yalnızca yaklaşık %3’ü özgül öğrenme güçlüğü tanısına sahiptir. Bu durum, öğrenme güçlüğü’nün hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde yaygın bir özel gereksinim türü olduğunu göstermektedir. Öğrenme güçlüğü’nün nedenleri çok boyutludur ve genetik, nörolojik, çevresel ve pedagojik etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar, özellikle beyin yapısındaki işlevsel farklılıklar, dil işleme alanlarındaki etkinlik düşüklüğü, prenatal ve perinatal komplikasyonlar ile yetersiz öğrenme deneyimlerinin önemli rol oynadığını göstermektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2020). Bu bireyler heterojen bir yapıya sahip olup birbirinden farklı özellikler gösterebilirler (Ataman, 2012). Öğrenme güçlüğüne sahip olanlarda özellikle zihinsel kapasite ile akademik performans arasında belirgin farklılık, bilgileri genellemekte güçlük ve dil kullanımında yetersizlik sıkça gözlenmektedir (Güzel Özmen, 2015).

Öğrenme güçlüğüne yönelik etkili müdahalelerin temelini erken tanı, bireyselleştirilmiş öğretim planları ve çok duyulu öğrenme yaklaşımları oluşturmaktadır (Hallahan vd., 2013). Özellikle Orton-Gillingham gibi yapılandırılmış okuma programları, sistematik fonolojik öğretim teknikleri ve teknoloji destekli öğretim yöntemleri bireylerin akademik becerilerini geliştirmede etkili bulunmuştur (Snowling vd., 2022). Bununla birlikte öğretmen, aile ve uzman iş birliği, öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini güçlendiren en önemli faktörlerden biridir (Kirk vd., 2015). Öğrenme güçlüğü, bireyin okul yaşantısını ve akademik başarısını doğrudan etkileyen önemli bir durumdur. Ancak erken tanı, uygun öğretim yöntemleri ve doğru destek hizmetleri ile bu bireylerin eğitim süreçlerinde başarıya ulaşmaları mümkün olabilmektedir. Öğretmenler, aileler ve uzmanların iş birliği yapması, öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin yaşamlarında olumlu sonuçlar doğurabilecek önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Kirk vd., 2017). Dolayısıyla erken müdahale ve bütüncül destek süreçleri, bireyin hem akademik hem de sosyal yaşamını olumlu yönde şekillendirebilmektedir.

#### **2.1.3.2 Otizm Spektrum Bozukluğu**

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), farklı tanımlar ve sınıflandırmalar olsa da, temel olarak sosyal iletişimdeki güçlükler, sınırlı ilgi alanları ve yineleyici davranışlarla kendini gösteren, her bireyde şiddet ve belirtileri değişkenlik gösterebilen bir nörogelişimsel durumdur (Pennington vd., 2014). OSB ile ilgili en yaygın kabul gören tanım, APA tarafından yayınlanan DSM-V’de yer almaktadır. Buna göre OSB, toplumsal iletişim ve etkileşimde sürekli yetersizlik ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri, ilgi veya etkinlikler ile ortaya çıkan genetik temelli nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Bu durum, bireylerin günlük yaşam ve sosyal etkileşimlerini etkileyen karmaşık bir yetersizlikler kümesini içerir. OSB, yaşamın erken dönemlerinde başlayan sınırlı ilgi alanları ve duyuşsal davranış örüntüleri ile birlikte sosyal iletişim ve tekrarlayıcı davranışlarda bozukluk sergileyen bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır. DSM-V’e göre Tablo 2.1’de olduğu üzere OSB düzey 1, düzey 2 ve düzey 3 olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

**Tablo 2.1***DSM-5'te Otizm Spektrum Bozukluğundan Etkilenmenin Üç Düzeyi*

| <b>Destek düzeyi</b>                             | <b>Sosyal iletişim</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Sınırlı, tekrarlayan davranışlar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Düzyey 3</b><br>“Çok yoğun destek gerektirir” | Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişimdeki ağır yetersizlikler, işlevsellikte önemli bozukluklara, çok sınırlı düzeyde sosyal etkileşim başlatmaya ve başkalarından gelen sosyal uyaranlara en az düzeyde cevap vermeye neden olur. Örneğin, sadece birkaç anlaşılabilir kelime konuşabilen, nadiren iletişim başlatan ve iletişim başlattığında da sadece ihtiyaçlarının karşılanması için anormal yaklaşımlar sergileyen ve yalnızca doğrudan sosyal yaklaşımlara tepki veren bir birey                           | Davranışlarda esnekliğin olmaması, değişikliğe uyum sağlamada aşırı güçlük ya da işlevselliğin tüm alanlarını olumsuz yönde etkileyen diğer sınırlı/tekrarlayan davranışlar. Odak noktasını ya da eylemini değiştirmede önemli düzeyde stres ve güçlük.                                                |
| <b>Düzyey 2</b><br>“Yoğun destek gerektirir.”    | Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde önemli yetersizlikler, destek sağlandığında dahi sosyal yetersizliklerin görülmesi; sınırlı sosyal etkileşim başlatma, başkalarından gelen sosyal etkileşim girişimlerine az ya da anormal tepkiler verme. Örneğin, basit cümleler kullanan, etkileşimleri dar, özel ilgi alanlarıyla sınırlı kalan ve belirgin düzeyde garip, sözel olmayan iletişime sahip olan bir birey.                                                                                          | Davranışlarda esnekliğin olmaması, değişikliğe uyum sağlamada güçlük ya da başkaları tarafından açıkça görülebilecek ve farklı ortamlarda işlevselliği olumsuz yönde etkileyecek kadar sık görülen diğer sınırlı/tekrarlayıcı davranışlar. Odak noktasını ya da eylemini değiştirmede stres ve güçlük. |
| <b>Düzyey 1</b><br>“Destek gerektirir.”          | Destek sunulmadığında sosyal iletişimdeki bozukluklar fark edilebilir yetersizliklere neden olur. Sosyal etkileşim başlatmada güçlük ve başkalarının sosyal girişimlerine atipik tepki verme ya da tepki vermede başarısız olma ile ilgili açık örnekler. Sosyal etkileşime ilgi azalmış gibi görünebilir. Örneğin, tam cümleler ile konuşabilen ve etkileşim kurabilen ancak karşılıklı etkileşim ve sohbette başarısız olan ve arkadaşlık kurma girişimleri garip görünen ve genellikle başarısız olan bir birey. | Davranışlarda esnekliğin olmaması bir ya da daha fazla ortamda işlevselliği önemli düzeyde olumsuz olarak etkiler. Etkinlikler arası geçişlerde güçlük. Organizasyon ve planlamadaki problemler bağımsızlığı olumsuz etkiler.                                                                          |

OSB'nin yaygınlığı üzerine yapılan çalışmalarkullanılan yöntemlere göre farklılıklar göstermekle birlikte, güncel verilerde dünya genelinde görülme sıklığı her 31 çocukta 1 kişi olarak tespit edilmiştir. Erkek çocuklarında otizm teşhisi konulma olasılığı kız çocuklarına göre 4 kat daha fazladır (TACA, 2025). Türkiye’de OSB’den etkilenen birey sayısı 2 milyonu aşmakta ve bu durumdan etkilenen aile üyelerinin sayısı 8 milyonun üzerindedir; 0-18 yaş grubunda ise yaklaşık 700 bin OSB’li çocuk ve genç bulunmaktadır. Ancak bu çocukların sadece 42 bine yakını eğitim hizmetlerine erişebilmektedir, bu da ciddi bir hizmet açığını göstermektedir (Tohum Otizm Vakfı, 2024).

OSB'nin kesin nedeni hâlâ tam olarak bilinmemekle birlikte, genetik ve çevresel faktörlerin birlikte etkili olduğu düşünülmektedir. Çevresel riskler, genetik ve epigenetik etkiler inflamasyon (iltihaplanma), oksidatif stres (oksitleyici baskı) ya da hipoksik ve iskemik hasar (oksijen yetersizliği ve kan akışının azalmasına bağlı doku hasarı) gibi karmaşık mekanizmalar aracılığıyla OSB riskini artırabilmektedir (Lord vd., 2020). Genetik çalışmaları, OSB’nin önemli ölçüde kalıtsal olduğunu ve aile içi yatkınlığın belirgin bir rol oynadığını göstermektedir. İkiz ve aile çalışmaları, bu bozukluğun güçlü bir genetik bileşeni olduğunu tutarlı şekilde ortaya koymuştur (Gaugler vd., 2014). Ayrıca, Wang ve arkadaşları (2017) OSB’nin en yüksek kalıtsal yaygınlığa sahip tıbbi durumlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde 100’den fazla gen ve genomik bölge OSB ile ilişkilendirilmiş olup, çoğunluğu heterozigot germ hattı ve de novo mutasyonları kapsamaktadır (Sanders vd., 2015). Bu genetik değişiklikler, DNA dizisinde veya kromozom yapısında doğrudan bir değişikliğe yol açmasa da, protein kodlayan bölgelerdeki işlevsel etkileri aracılığıyla OSB riskini artırmaktadır (Lord vd., 2020).

Müdahale açısından, erken tanı ve aile merkezli, bireyselleştirilmiş yaklaşımlar temel olmakla birlikte uygulamada davranışsal, gelişimsel ve eğitimsel yöntemlerin kombinasyonu tercih edilmektedir. Etkili müdahale örnekleri arasında erken yoğun davranışsal müdahaleler (EIBI/ABA), gelişimsel-ilişkisel modeller (ör. Early Start Denver Model) ile konuşma-dil terapisi, ergoterapi ve aile eğitimi/parent-mediated programlar yer almakta; deneysel çalışmalar erken başlanan müdahalelerin bilişsel ve uyumsal becerilerde anlamlı kazanımlar sağlayabildiğini göstermiştir (Dawson vd., 2010). Birey üzerindeki olumsuz etkiler ve temel araştırma bulguları, OSB’li çocuk ve gençlerde sosyal izolasyon, anksiyete, depresyon ve düşük özsaygı gibi duygusal

sorunlara yol açtığını göstermektedir. Akademik alanlarda, iletişim ve sosyal beceri eksiklikleri nedeniyle öğrenme güçlükleri ve okul başarısında düşüşler sıkça gözlenmektedir (Mazurek ve Kanne, 2010). Ayrıca motor koordinasyon ve günlük yaşam becerilerinde sınırlılıklar, bireyin bağımsızlığını ve sosyal katılımını olumsuz etkilemektedir. Güncel araştırmalar, erken başlanan ve bireyselleştirilmiş müdahalelerin, özellikle sosyal iletişim ve uyum becerilerinde anlamlı kazanımlar sağladığını ortaya koymaktadır (Reichow vd., 2012). Erken ve bütüncül destek programları, davranışsal, gelişimsel ve eğitimsel stratejilerin bir arada uygulanmasıyla OSB’li bireylerin yaşam kalitesini artırmakta ve toplumsal katılımı güçlendirmektedir. Bu bulgular, OSB’nin hem bireysel hem ailevi ve toplumsal düzeyde önemli etkilerinin olduğunu ve müdahale stratejilerinin disiplinler arası bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır.

### **2.1.3.3 Zihinsel Yetersizlik**

Zihinsel yetersizlik, yaşamın farklı dönemlerinde ortaya çıkabilen ve zihinsel işlevler ile uyumsal davranışlarda sınırlılıkları içeren bir özel gereksinim türüdür (Kirk vd., 2017). Bu özel gereksinim türüne sahip bireylerin, yaşamlarını daha bağımsız sürdürebilmeleri için uygun destek ve hizmetlere erişimleri büyük önem taşımaktadır. APA tarafından yayınlanan DSM-V’e göre, zihinsel yetersizlik “kavramsal, sosyal ve pratik alanlardaki hem zihinsel işlevlerde hem de uyumsal davranışlarda eksiklikler içeren, gelişimsel dönemde ortaya çıkan bir bozukluktur” (APA, 2013).

AAIDD’nin 1973 yılında kabul ettiği kılavuz doğrultusunda yapılan araştırmalarda, zihin yetersizliğinin yaygınlık oranı %1,2 olarak belirlenmiştir. Zihin yetersizliği tanısı, erkeklerde (%1,48) kızlara (%0,90) kıyasla daha yüksek görülmektedir. Ayrıca okul çağındaki çocuklarda, 3-7 yaş grubuna oranla daha sık rastlanmaktadır (Zablotsky ve Black, 2020). Türkiye’ye yönelik çalışmalar ise zihin yetersizliğinin yaklaşık %1-3 oranında görüldüğünü ortaya koymaktadır (Atalay ve Yıldız, 2021). Zihinsel yetersizlik, doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası nedenlere bağlı olarak gelişebilmektedir. Doğum öncesi dönemde genetik ve biyolojik etkenler, örneğin Down Sendromu, Frajil X, William Sendromu, Hidrosefali, Fenilketonüri, Mikrocefali, Prader-Willi Sendromu ve Fetal Alkol Sendromu risk faktörleri arasında yer almaktadır. Doğum anı sırasında bebeğin oksijensiz kalması, kordon dolanması veya doğum travmaları zihinsel yetersizliği tetikleyebilen diğer etkenlerdir. Doğum sonrası dönemde ise kazalar, ciddi hastalıklar ve enfeksiyonlar gibi faktörler bireyin zihinsel gelişimini etkileyebilmektedir

(Kurt, 2015). DSM-V’de zihinsel yetersizlik, nörogelişimsel bozukluklar kategorisi altında yer almakta ve tanılama; hafif, orta, ağır ve çok ağır zihinsel yetersizlik, gelişimsel gecikme ve nedeni belli olmayan zihinsel yetersizlik olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmaktadır (APA, 2013).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik müdahaleler, bireyin bağımsız yaşam becerilerini, temel akademik becerilerini (okuma, yazma, aritmetik), sosyal etkileşim, mesleki hazırlık, spor ve sanat etkinlikleri ile toplumsal uyumu geliştirmeye odaklanmaktadır (Byrne, 2022). Araştırmalar, erken başlanan özel eğitim ve uyarlanmış programların, bireylerin öğrenme düzeylerini ve uyumsal davranışlarını anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir (Atherton ve Crickmore, 2022).

Zihinsel yetersizlik heterojen bir yapıya sahiptir ve bireyler farklı özellikler gösterebilmektedirler (Sucuoğlu, 2019). Bu çeşitlilik, her bireyin gereksinimlerinin farklı olmasını ve uygun eğitim hizmetlerinin bireyselleştirilmesini gerekli kılmaktadır (Ataman, 2012). Zihinsel yetersizliği olan bireyler, normalin altında bir zihin gelişimine sahip olup, yaşamlarındaki bazı faaliyetleri kısmen veya tamamen gerçekleştirmekte güçlük yaşayabilirler (Rao, 2008). Bu durum özellikle çocukluk döneminde belirginleşir ve bireyler, aynı yaştaki akranlarına göre zihinsel yetenek, sosyal beceri ve günlük yaşam aktivitelerinde belirli eksiklikler yaşayabilirler (Kaneshiro, 2015).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğrenme süreçleri genellikle daha yavaştır ve bu süreçte kavramsal, sosyal ve pratik beceriler, işlevsel akademik yetenekler ile uyum sağlama ve hatırlama alanlarında güçlükler ortaya çıkabilmektedir (Haegele ve Park, 2016). Ayrıca öğrenilen bilgilerin farklı durumlara ve ortamlara genellenmesinde sorunlar yaşanabilir. Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan bireylerin öncelikli eğitim gereksinimleri arasında bağımsız yaşam becerileri, temel akademik beceriler (okuma, yazma ve aritmetik), spor ve oyun etkinlikleri, sanat ve kültürel etkinlikler, sosyal etkileşim, mesleki hazırlık ve toplumsal uyum yer almaktadır (Govinda, 2008). Zihinsel yetersizlik, bireyin öğrenme ve gelişme kapasitesinden yoksun olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, bu bireylerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için özel eğitim stratejilerine ve uyarlanmış programlara ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda, ulusal eğitim sistemlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere uygun özel eğitim hizmetlerini sağlaması gerekmektedir. Uygulama ve hizmetlerin kapsamı ise ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir (Alshamri, 2019).

#### **2.1.3.4 Görme Yetersizliği**

Görme yetersizliği, bireyin günlük yaşamda ve eğitim ortamlarında belirli güçlüklerle karşılaşmasına yol açan önemli bir özel gereksinim alanıdır. Görme yetersizliği, kişinin bağımsız hareket etmesini tamamen engellemez; ancak yürüme, çevreyi keşfetme ve günlük görevleri yerine getirme süreçlerinde destek gerektirebilir (Messaoudi vd., 2022). Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, görme yetersizliği “görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey” olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018). Bu tanım, hem az gören hem de tamamen görmeyen bireyleri kapsayan şemsiye bir kavramdır (Kreuzer, 2007).

Ackland, Resnikoff ve Bourne (2018) tarafından yapılan tahminlere göre, dünya genelinde yaklaşık 253 milyon kişinin görme engelli olduğu öngörülmektedir. Bunların 36 milyonu tam görme engelli iken, 217 milyonu orta ila şiddetli görme kaybı (MSVI: Moderate to Severe Visual Impairment) yaşamaktadır. Uzak görme engeli yaygınlığı %3,44 olup, bu grubun %0,49’u tam görme engelli, %2,95’i ise MSVI kategorisindedir. Ayrıca, yaklaşık 1,1 milyar kişinin yakın görme bozukluğuna sahip olduğu tahmin edilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yürütülen bir araştırmada, Türkiye’de görme güçlüğü yaşayan kişi sayısının 1.039.000 olduğu bildirilmiştir. Bu sayı içinde, görme faaliyetlerini yerine getirirken zorlanan ve bu faaliyetleri hiç yapamayan bireylerin de bulunduğu belirtilmektedir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023).

Görme yetersizliği için müdahale yöntemleri arasında cerrahi tedaviler, ilaç tedavileri ve görme destek teknolojilerinin kullanımı vardır. Görme rehabilitasyonu, düşük görme cihazları, Braille eğitimi, bilgisayar destekli eğitim ve çevresel uyarlamalar, görme engellilerin bağımsızlık ve yaşam kalitesini artırır. Teknolojik gelişmelerle birlikte sesli kitaplar, taktik haritalar, ekran okuyucuları ve mobil uygulamalar gibi araçlar yaygınlaşmaktadır. Erken müdahale ve toplum bilinçlendirme programları da önem taşımaktadır (Ağca ve Akengin, 2025). Görme yetersizliğine sahip bireyler, görmeye dayalı görevlerde zorlanabilir ve bu durum hem akademik hem de günlük yaşam etkinliklerini etkileyebilir. Toplumda bu bireylere yönelik önyargılar sıkça gözlemlenmekte olup, görme yetersizliği yalnızca öğrenmeyi değil, diğer gelişim alanlarını da etkileyebilmektedir (Brian ve Haegle, 2014; Marcone ve Penteado, 2013). Az gören bireyler, sınırlı görme yeteneklerini kullanarak bu güçlüklerin üstesinden gelmeye çalışırken; tamamen görme yetersizliği olan bireyler, diğer duyularını etkin

biçimde kullanarak uyum sağlarlar. Bu nedenle eğitim ortamlarında, görsel materyallerin yanı sıra dokunsal ve işitsel içeriklerin de sunulması bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Messaoudi vd., 2022; Mirzahamdamova, 2024; Yalçın ve Kamalı Arslantaş, 2020).

#### **2.1.3.5 İşitme Yetersizliği**

İşitme yetersizliği, bir veya her iki kulakta sesleri algılama kapasitesinin belirli bir eşik değerin altında olması durumunu ifade etmektedir. Bu eşik değeri, genel olarak 20 dB olarak kabul edilmekle birlikte bazı bölgelerde 15 dB olarak da değerlendirilebilmektedir (Brown, 2020). Dünya Sağlık Örgütü, işitme kaybının engelliliğe yol açtığı durumu, çocuklarda daha iyi işiten kulakta 30 dB’den fazla işitme kaybı olarak tanımlamaktadır (Brown, 2020). İşitme yetersizliği, bireyin duyma sürecinde yaşadığı sınırlılıklar sonucunda sesleri anlamakta güçlük çekmesine veya hiç duymamasına yol açmakta ve bu durum dil, konuşma ve iletişim becerilerinde problemler yaratabilmektedir (Sarı vd., 2021). Buna ek olarak, işitme kaybı bireyin genel gelişiminde gecikmelere ve öğrenme sürecinde sınırlılıklara neden olabilmektedir (Tutuk ve Melekoğlu, 2019).

Dünya Sağlık Örgütü (2021) verilerine göre, dünya genelinde yaklaşık 34 milyon çocuk işitme kaybı yaşamaktadır. Türkiye’de ise Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023) engelli ve yaşlı istatistik bültenine göre, işitmeye yardımcı araç kullanmalarına rağmen işitmede ciddi güçlük çekenler veya hiç duymayanlar dahil olmak üzere işitme güçlüğü yaşayanların oranı %1,1’dir. Ayrıca her 1000 bebekten 2-3’ü doğuştan işitme kaybı ile dünyaya gelmekte olup, geçici veya sonradan oluşan işitme kayıpları da dahil edildiğinde bu oran %0,6’ya yükselmektedir.

Doğuştan işitme kaybı, konuşma ve dil gelişimini doğrudan etkilediği için erken dönemde müdahale edilmesi önemlidir. Erken destek ve yeterli dil girdisi sağlanmadığında, çocuklar yalnızca iletişim becerilerinde değil, bilişsel, sosyal ve akademik alanlarda da güçlükler yaşayabilirler (Ching vd., 2018; Tomblin vd., 2015). Erken tanı ve işitsel destek (örneğin işitme cihazı veya koklear implant) ile birlikte sunulan dil odaklı müdahaleler, çocukların bilişsel ve akademik gelişimini olumlu yönde etkiler (Yoshinaga-Itano, 2023). Destek sağlanmadığında ise ilerleyen yıllarda akademik başarının düşmesi, mesleki yaşamda zorluklar ve sosyal uyum problemleri görülebilir. Erken yaşta tespit edilen işitme kayıplarında, yaşamın ilk iki yılında uygulanan amplifikasyon yöntemleri ve erken müdahale programları, çocukların dil gelişimi ve okul başarısı üzerinde olumlu etkiler

yaratmaktadır (Cuda vd., 2014; Tobey vd., 2013). Özellikle işitme cihazları veya diğer destekleyici teknolojilerin zamanında kullanılması, çocukların normal dil gelişimini destekleyerek akademik başarılarını artırabilmektedir. Yapılan araştırmalar, erken tanı ve müdahalenin dil ve konuşma becerilerini güçlendirdiğini ve okul başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Alduhaim vd., 2020; Yoshinaga vd., 2017).

#### **2.1.3.6 Bedensel/Ortopedik Yetersizlik**

Bedensel ve ortopedik yetersizlik, farklı gelişim dönemlerinde çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilen ve bireyin hareket yeteneklerini kısıtlayan bir özel gereksinim türüdür (Ataman, 2012). Bu yetersizlikler, etkiledikleri sistem ve kaynaklandıkları nedenlere bağlı olarak iki ana grupta incelenebilir: Nöro-motor bozukluklar ve kas-iskelet sistemi bozuklukları (Uysal, 2015). Nöro-motor bozukluklar arasında serebral palsy, spina bifida, Rett sendromu, travmatik beyin yaralanmaları, omurilik yaralanmaları, çocuk felci ve multiple skleroz gibi durumlar yer almaktadır. Kas-iskelet sistemi bozuklukları ise kas hastalıkları, doğuştan kol veya bacak eksiklikleri, şekil bozuklukları, kalça çıkıkları, amputasyonlar ve romatoid artrit gibi durumları kapsamaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Dünya genelinde ve Türkiye’de engelli bireyler toplumun önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Dünya nüfusunun yaklaşık %15’i bir tür engelle yaşamını sürdürmekte olup, bunların %2-4’ü ciddi fonksiyonel güçlükler yaşamaktadır (World Health Organization [WHO], 2021). Türkiye’de ise Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’nın (2023) engelli ve yaşlı istatistik bültenine göre engellilerin %13,78’i ortopedik engellidir.

Ortopedik yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesini artırmak ve bağımsızlıklarını desteklemek için çeşitli müdahaleler uygulanmaktadır. Fizyoterapi, rehabilitasyon programları ve düzenli egzersizler, kas gücünü artırmak, hareketlilik ve denge becerilerini geliştirmek açısından büyük öneme sahiptir. Bunun yanı sıra, ortez ve protezlerin kullanımı, yetersizliği telafi ederek hareket kabiliyetini desteklemekte ve bireylerin günlük yaşamda daha bağımsız olmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bireyselleştirilmiş eğitim programları, ergoterapi ve psikososyal destek, ortopedik yetersizliği olan bireylerin topluma katılımını artırmak ve günlük yaşam becerilerini geliştirmek için etkili araçlardır (Uysal, 2015). Engelli bireyler yalnızca ekonomik ve istihdam alanında değil, eğitim alanında da çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle örgün eğitimde karşılaşılan güçlükler daha karmaşık olup, çok sayıda faktörden kaynaklanmaktadır. Eğitim kurumlarına erişimdeki çevresel ve mimari engeller, ulaşım sorunları ve okul içi

düzenlemelerin engellilere uygun olmaması, öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında ders müfredatının ve öğretim materyallerinin engellilere uyumlu olmaması ile eğitim personeli ve diğer öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları da karşılaşılan sorunları artırmaktadır (Kaldık, 2021). Bu durum, eğitimde kapsayıcılığı ve engelli bireylerin eşit fırsatlarla eğitim almasını doğrudan etkilemektedir.

### **2.1.3.7 Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu**

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), genellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve gençlik ile yetişkinlik döneminde de belirtileri sürebilen nörogelişimsel bir bozukluktur. Bu bozukluk, tipik olarak dikkatsizlik, aşırı hareketlilik (hiperaktivite) ve dürtüsellik semptomları ile karakterizedir ve sıklıkla diğer psikiyatrik bozukluklarla birlikte görülebilmektedir (Chan vd., 2022). DEHB, gelişimsel olarak beklenen düzeyin üzerinde dikkat ve davranış kontrolü sorunları sergileyen çocukluk döneminde en yaygın psikiyatrik ve nörogelişimsel bozukluklardan biridir (Zang, 2019; Montalva-Valenzuela vd., 2022).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve APA tanımlarına göre DEHB, akademik, sosyal ve mesleki işlevsellik üzerinde olumsuz etkiler yaratabilen; en az altı ay süren kalıcı dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite-dürtüsellik örüntüsü ile karakterize edilen bir bozukluktur ve belirtiler 12 yaşından önce başlamaktadır (APA, 2013; ICD-11, 2023). DSÖ'ye göre dikkatsizlik, yüksek uyaranlı veya sık sık ödül içermeyen görevlerde dikkati sürdürmede zorluk, dikkat dağınıklığı ve organizasyon sorunları ile kendini gösterirken, hiperaktivite aşırı motor aktivite ve hareketsiz kalma güçlüğü; dürtüsellik ise sonuçları düşünmeden davranma eğilimi olarak tanımlanmaktadır. DEHB'nin etkileri hafif, orta veya ağır düzeylerde görülebilmektedir (APA, 2013; ICD-11, 2023).

Küresel düzeyde DEHB'nin görülme sıklığı %5,29 ile %7,2 arasında tahmin edilmekte ve son yıllarda bu oranlarda artış gözlemlenmektedir (Chan vd., 2022; Zhang vd., 2023). DEHB, Türkiye'de 20 çocuktan birinde görülen yaygın bir nörogelişimsel bozukluktur. Tanya sahip çocukların %8,1'i 6-12 yaş aralığında olup, kentlerde yaşayan çocuklarda daha sık gözlenmektedir (Eryılmaz ve Üstündağ, 2019). DEHB'nin kesin nedenleri henüz net olarak belirlenememiştir; biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel faktörlerin bir arada etkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde genetik, nörogelişimsel ve çevresel etkiler öne çıkarılmakla birlikte, çoğu hipotez tek başına yeterli görülmemekte, ortak bulgular ise doğum sırasında ve genetik faktörlerle beyinde meydana gelen bozukluklar,

sosyoekonomik düzey, ihmal, istismar, travma ve olumsuz yaşam koşullarını kapsamaktadır. Ayrıca hamilelik ve doğum komplikasyonları ile gebelikte sigara kullanımı da DEHB riskini artıran etmenler arasında yer almaktadır (Çöpür ve Çöpür, 2018).

DEHB tedavi yaklaşımları genellikle okul yıllarında başlamaktadır ve farmakolojik tedavi yaygın olarak kullanılmakla birlikte, uzun vadeli etkileri henüz tam olarak belirlenmemiştir. Bunun yanında dikkat eksikliği alanında ilaç dışı tedavi yöntemleri de uygulanmaktadır; diyet müdahaleleri (yapay gıda ve şeker kısıtlamaları) ile nörogelişimsel ve bilişsel-davranışsal psikolojik müdahaleler bunlara örnek olarak verilebilir (Barke ve ark., 2013). DEHB'nin çocukların işlevselliğini birden çok alanda etkilemesi nedeniyle, tedavi stratejilerinin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır. DEHB'ye sahip bireyler dikkat toplama, odaklanma, yapılan işi sürdürme, dürtü kontrolü ve sıra bekleme gibi becerilerde güçlük yaşayabilmektedir. Bu durum, özellikle okul ve sosyal etkinliklerde dikkati sürdürmede zorluk olarak gözlemlenmekte ve bireylerin performansını olumsuz etkileyebilmektedir (Kaymak Özmen, 2010). Ayrıca, DEHB olan çocukların önemli bir kısmında dikkatsizlik zamanla azalırken, dürtüsellik belirtileri çoğu zaman yetişkinliğe kadar devam edebilmektedir (Chan vd., 2022).

#### **2.1.3.8 Duygu Davranış Bozukluğu**

Özel gereksinimleri olan bireylerin önemli bir kısmı, çeşitli duygu ve davranış problemleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunlar, çocuk ve gençlerin toplumsal yaşamda etkin bir biçimde yer almalarını engelleyen ve hem kendilerine hem de çevrelerine duygusal ya da fiziksel zarar verme potansiyeli taşıyan davranış kalıpları olarak tanımlanmaktadır (Cullinan, 2002). DSM-V'e göre duygu ve davranış bozukluğu, dört ana başlık altında incelenmektedir: İnsanlara ve hayvanlara karşı saldırganlık, eşyaları kırıp dökme, kuralları ciddi ölçüde çiğneme ve dolandırıcılık ya da hırsızlık. Bu dört başlık altında yer alan 15 tanı kriterinden en az üç tanesinin son iki ay içinde görülmesi ve bunlardan en az birinin altı ay süreyle devam etmesi durumunda duygu ve davranış bozukluğu tanısı konulabilmektedir (APA, 2013). Bu bozukluğa sahip bireyler, yaş ve kültürel normlara aykırı biçimde sürekli ve tekrar eden davranışlar sergilemektedir (APA, 2013).

Duygu ve davranım bozuklukları okul çağı çocuklarında yaygın görülen psikiyatrik sorunlardan biridir. ABD verilerine göre, okul çağı çocuklarının yaklaşık %7'si DDB tanısı almakta olup, risk grubundaki öğrenciler de dahil edildiğinde bu oran %12'ye yükselmektedir (Forness ve ark., 2012). Türkiye'deki veriler de benzer eğilim göstermektedir; "Türkiye'nin Ruh Sağlığı Profili" araştırmasına göre, 4-18 yaş aralığındaki çocuklarda annelerden alınan bilgilere göre duygu ve davranım bozuklukları oranı %11,3, öğretmen raporlarına göre %11,6'dır (Erdoğan ve Karasu, 2024). Duygu ve davranım bozuklukları etiolojisinde tek bir faktörden söz etmek mümkün olmayıp, genetik, psikolojik, nörobiyolojik ve sosyal etmenler etkileşim içinde rol oynamaktadır. Bu bozukluklarda genetik faktörler çevresel etmenlerle birleşerek epigenetik mekanizmalar üzerinden ortaya çıkmaktadır (Kring ve ark., 2017). Literatür, düşük sosyo-ekonomik düzey, parçalanmış aile yapısı, sürekli fiziksel veya cinsel istismar, antisosyal ebeveynler, çok çocuklu aileler, aşırı ceza veya yetersiz ebeveyn denetimi, işsizlik ve yüksek suç oranlı okul veya mahalleleri risk faktörleri olarak tanımlamaktadır.

Duygu ve davranım bozukluklarında psikososyal müdahalelerin önemi vurgulanmakta; müdahalelerin çocuk ve ergen yaş gruplarına göre planlanması gerektiği belirtilmektedir. Özellikle antisosyal davranışlar sergileme riski yüksek, saldırgan gençlerde sorunların çocukluk döneminde başladığı saptanmıştır. Literatür, müdahalelerin orta çocukluk döneminde (6-11 yaş) ve bilişsel-davranış temelli olduğunda daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Smaragdi ve ark., 2020). Duygu ve davranış bozuklukları; yakın çevre ve akranlarla sağlıklı ilişkiler kuramama, açıklanamayan öğrenme güçlükleri yaşama, normlara uymayan duygu ve davranışlar sergileme, genel yaşamda mutsuzluk, depresif ruh hali ve huzursuzluk, karşılaşılan durumlarla ilişkili somatik yakınmalar ve korkular hissetme gibi belirtilerle kendini gösterebilir (Kauffman ve Landrum, 2013). Duygu ve davranış bozuklukları, bireyin kendisine ve çevresine zarar verme eğilimleri taşıdığından, sosyal uyum becerilerinin gelişmesini engeller ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkiler yaratır. Bu bireylerde sıklıkla kurallara karşı gelme, saldırgan davranışlar, anksiyete, depresyon ve somatik şikâyetler ortaya çıkar; sonuç olarak sosyal, bilişsel ve dikkatle ilgili sorunlar gözlemlenir ve öğrenme süreçleri olumsuz etkilenir (Gage vd., 2017; Hassan, 2015; McClelland ve Morrison, 2003). Dolayısıyla, duygu ve davranış bozuklukları, öğrenme güçlükleri ve okul başarısızlıkları gibi ikincil sorunları tetikleyebilmektedir.

### **2.1.3.9 Dil ve Konuşma Bozukluğu**

Dil ve konuşma bozukluğu, bireyin farklı sebepler sonucunda anadilini edinim ve kullanım sırasında yaşadıkları güçlüklerdir (Aydın Uysal ve Tura, 2018). Dil bozukluğu, özlü, yazılı veya diğer sembolik sistemlerin anlaşılması ve/veya kullanımında ortaya çıkan aksaklıklar olarak tanımlanmaktadır (ASHA, 1993). Bu durum, bireylerin iletişim kurma becerilerini doğrudan etkiler ve günlük yaşam ile akademik alanlarda zorluklar yaratabilir.

Konuşma bozuklukları ise konuşma seslerinin üretiminde, akıcılığında ve ses ile ilgili diğer özelliklerde görülen problemlerle karakterizedir (ASHA, 1993; Owens vd., 2018). Bu kapsamda akıcı konuşma bozukluğu, kekemelik ve hızlı bozuk konuşma gibi alt türler yer almakta, konuşmada tekrarlar, uzatmalar, bloklar ve konuşma hızında düzensizlikler gibi belirtilerle kendini göstermektedir. Bu bozukluklar, sadece iletişim yeteneğini sınırlamakla kalmamakta; aynı zamanda çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimlerini de etkileyerek zorbalık ve dışlanma gibi sosyal sorunlara yol açabilmektedir (Blood ve Blood, 2016; Tetnowski vd., 2021).

Sunderajan ve Kanhere (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, çocuklarda dil ve konuşma gecikmesinin yaygınlığının %2,53 olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarının tedavisinde erken müdahale büyük bir öneme sahiptir. Erken yaşta uygulanan dil terapisi, çocukların iletişim becerilerini geliştirmede ve dil edinimini desteklemede etkili olmaktadır. Tedavi süreci, çocuğun bireysel gereksinimlerine göre planlanmalı ve hedefler çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve mevcut dil becerilerine uygun şekilde belirlenmelidir. Terapötik müdahaleler arasında birebir konuşma ve dil terapisi, oyun temelli dil etkinlikleri ve aile eğitim programları yer almaktadır. Ailelerin sürece aktif katılımı, günlük yaşamda çocuğun dil kullanımını destekleyici ortamlar oluşturması ve terapötik önerileri uygulaması tedavi etkinliğini artırmaktadır. Ayrıca, bazı durumlarda çok disiplinli yaklaşımlar; odyoloji, psikoloji ve özel eğitim uzmanlarının iş birliğiyle yürütülmekte, böylece çocuğun hem bilişsel hem de sosyal gelişimi desteklenmektedir. Uzun vadede, düzenli takip ve gerektiğinde müdahalelerin güncellenmesi, dil ve konuşma becerilerinin kalıcı ve fonksiyonel biçimde kazanılmasını sağlamaktadır (Webb ve Adler, 2016). Dil ve konuşma bozuklukları olan bireylerin erken dönemde tanı ve uygun müdahale süreçlerine yönlendirilmeleri, iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Aileler, eğitimciler ve uzmanlar arasında etkili bir iş birliği

ile dil ve konuşma bozukluklarına yönelik bireyselleştirilmiş ve destekleyici yaklaşımların geliştirilmesi açısından önemlidir (Kirk vd., 2017). Dil konuşma bozukluğunun nedenleri iki grupta ele alınabilmektedir. Bunlar organik bozukluklar ve işlevsel bozukluklardır (Maviş, 2015). Organik bozukluklar, bireyin kas-sinir sisteminde tanımlanabilen sorunlara bağlı olarak ortaya çıkan bozukluklar olup, dudak yarıklığı ve serebral palsi bu duruma örnek gösterilebilmektedir. İşlevsel bozukluklar ise organik ve sinir sistemine bağlı olmayan, sebebi bilinemeyen bozukluklar olup, kekemelik ve ses kaybı bu duruma örnek gösterilebilmektedir (Maviş, 2015). Dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler ifade edici ve alıcı dil becerilerinde yaşadıkları sorunlardan dolayı kendini ifade etmekte ve yönergeler uymakta güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu durum dil konuşma bozukluğu olan bireylerin sosyal ve akademik becerilerde olumsuzluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2006).

#### **2.1.3.10 Çoklu Yetersizlik**

Özel gereksinimleri olan bireyler, yalnızca tek bir yetersizlikten etkilenebileceği gibi, farklı derecelerde birden fazla yetersizlikten de etkilenebilirler. Bir bireyde birden fazla yetersizliğin aynı anda görülmesi durumu “çoklu yetersizlik” olarak adlandırılmaktadır (Çetin vd., 2020). Çoklu yetersizliği olan çocuklar, bilişsel, sosyal, motor ve iletişim gibi birden fazla alanda güçlükler yaşayabilirler. Bu durum, akranlarına göre öğrenme süreçlerinde gecikmelere yol açar (Beukelman ve Mirenda, 2007; Haakma, 2021). Çoklu yetersizlik, bireyde birden fazla yetersizlik durumunun olması olarak tanımlanmaktadır (Şafak ve Yürekli, 2021). Çoklu yetersizlik (işitme, görme, zihinsel, vb.) ve sağlık sorunları (epilepsi, kalp hastalıkları, vb.) genellikle beraber görülmektedir (Eldeniz-Çetin vd., 2020).

Diğer yetersizlik türlerine göre yaygınlığı daha düşük olduğu rapor edilen çoklu yetersizlik; doğum öncesinde, doğum anında ve doğum sonrasında meydana gelen istenmeyen durumlar sonucunda ortaya çıkabilmektedir (Sarı, 2015). Çoklu yetersizliğe sahip bireyler özel gereksinimleri sonucu zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve iletişim becerilerinde sınırlılık yaşayabilmektedirler (Erdem, 2018). Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitim ve gelişim süreçlerinde tedavi ve destek yaklaşımları, genellikle disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülmektedir. Bu yaklaşımda, bireyin sahip olduğu farklı yetersizlik alanları dikkate alınarak hem tıbbi hem de eğitimsel müdahaleler eş zamanlı olarak planlanır. Tıbbi açıdan, nörolojik, ortopedik veya işitsel/işlevsel

bozukluklara yönelik özel tedavi ve rehabilitasyon programları uygulanır. Eğitimsel açıdan ise bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanarak, akademik, sosyal ve günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesine odaklanılır. Ayrıca fizyoterapi, ergoterapi, konuşma ve dil terapisi gibi destek hizmetleri sürece entegre edilir (Mednick, 2002). Çoklu yetersizliği olan bireyler, gözlemleyerek, keşfederek ya da tesadüfi yolla öğrenme becerilerinde sınırlılıklar gösterirler. Ayrıca çevresel uyaranlar, örneğin yüksek sesler, görsel karmaşıklıklar veya çevresel gürültüler, dikkatlerini kolayca dağıtabilir. Dikkati sürdürmek için verilen ipuçlarını anlama ve yorumlama konusunda da güçlükler yaşadıkları gözlemlenmektedir (Bruce vd., 2024). Bundan dolayı çoklu yetersizliğe sahip çocuklar evde veya hastanede olmak üzere yetersizlik derecesine ve sağlık durumlarına bağlı olarak en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almaktadırlar (Eldeniz-Çetin, 2021). Bu eğitim ortamlarında da çoklu yetersizliğe sahip öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini kazandırılması gerekmektedir (Erdem, 2018).

#### **2.1.3.11 Üstün Zekâlı/Özel Yetenekli**

Özel gereksinimleri olan bireyler arasında yer alan üstün yetenekli öğrenciler, sahip oldukları özellikler açısından oldukça heterojen bir grup olarak değerlendirilmektedir ve alanyazında bu öğrencilerin ortak özellikleri konusunda tam bir görüş birliği bulunmamaktadır (Matthews ve Yun Dai, 2014). Üstün veya özel yetenekli çocuklar, seçkin yetenekleri sayesinde yüksek düzeyde performans gösterebilen ve bu yetenekleri alanında tanınmış kişilerce fark edilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Clark, 2015).

Kirk ve Gallagher'a (2015) göre üstün yetenekli birey, zihinsel beceri, yaratıcılık, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans gösteren ya da potansiyelini geliştirme açısından mevcut eğitim ortamlarının yetersiz kaldığı ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocuk olarak tanımlanabilir. Üstün yetenekli çocuklar, Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Dünya Konseyi tarafından belirlenen zekâ ve diğer yetenek alanlarında başarı gösteren veya bu başarıyı gösterebilme potansiyeline sahip bireylerdir. Bu alanlar; Genel Zihinsel Yetenek, Özel Akademik Yetenek, Yaratıcı ve Üretici Düşünme, Liderlik Yeteneği, Görsel ve Sahne Sanatları ile Psiko-Motor (Devinimsel) Yetenekleri kapsamaktadır (Clark, 2015; Frei ve Conklin, 2016).

ABD'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sayısının kesin olarak belirlenmesi güçtür. 2014 yılında Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES, 2018), devlet okulu öğrencilerinin yaklaşık %7'sinin üstün zekâlı ve yetenekliler eğitim programlarına dahil

edildiğini bildirmiştir. Türkiye’de ise öğrencilerin %2’sinin zihinsel işlevleri üstün yetenek düzeyinde, %0,13’ünün ise çok üstün ve dahi düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Koç, 2016). Hem dünya genelinde hem de Türkiye’de üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik çeşitli yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) gibi kurumlar, bu öğrencilerin eğitim ve destek süreçlerinde önemli rol oynamaktadır (Çelikten, 2017).

Üstün yetenekli öğrenciler, akranlarına kıyasla öğrenmeye daha hızlı adapte olur, yoğun merak duygusu gösterir ve meraklarını gidermek için sürekli sorular sorar. Etraflarını gözlemleme becerileri gelişmiştir, gelişim alanları eş zamanlı ilerlemez, yaratıcıdır ve olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilirler (Batu, 2015). Bu öğrenciler, yüksek öğrenme hızı, karmaşık problemleri anlama ve çözme becerisi, problemlere yönelik yeni stratejiler geliştirme kapasitesi ve zihinsel erken olgunlaşma gibi bilişsel yeteneklerle karakterizedir (Van Tassel-Baska, 2021).

## **2.2 Özel Eğitimde Değerlendirme**

Bütün çocukların eğitiminde olduğu gibi, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitiminde de amaç, onların ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürebilmeleri ve kendi kendilerine yeterli hale gelmeleridir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Özel gereksinimleri olan bireyler, görme, işitme, fiziksel ya da zihinsel gelişim alanlarındaki yetersizliklerden etkilenebilmektedirler; bu bireylerin çoğu zaman akranlarına kıyasla beklenen akademik veya sosyal performansı sergileyememeleri, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını gerektirmektedir (Olson vd., 2008). Özel eğitimde bireylerin bağımsız olarak toplum yaşamına katılabilmesi, bireysel farklılıkları ve yapabildiklerinin dikkate alınarak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlere uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla mümkündür (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Özel eğitimde değerlendirme, tarihsel olarak tıbbi modelin baskın olduğu 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başlarında bireylerin “normalden sapma düzeylerini” belirlemeye odaklanan klinik test uygulamalarıyla başlamıştır. Alfred Binet’nin 1905’te geliştirdiği zeka testi, özel gereksinimli çocukların sınıflandırılmasında ilk standart araçlardan biri olarak kullanılmaya başlanmış ve uzun süre değerlendirme süreçlerinin temelini oluşturmuştur (Anastasiou ve Keller, 2017). 1950’ler ve 1960’larda davranışçı yaklaşımların etkisiyle

değerlendirme, gözlenebilir performansın ölçülmesine ve eğitimsel yerleştirme kararlarının nesnel test puanlarına dayanmasına evrilmiştir. 1970'lerin ortasında ABD'de Public Law 94-142'nin (şimdiki IDEA) kabul edilmesi, özel eğitimde değerlendirmenin yalnızca tanılama amacıyla değil, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması ve öğrencinin ilerlemesinin izlenmesi için zorunlu bir süreç olarak tanımlanmasına yol açmış, böylece değerlendirme çok boyutlu ve eğitimsel temelli bir yapıya dönüşmüştür (Mertens ve McLaughlin, 2004).

Günümüzde uluslararası çerçeve, Dünya Sağlık Örgütü'nün "Uluslararası İşlevsellik, Yeti Yitimi ve Sağlık Sınıflandırması (ICF-CY)" modelinin etkisiyle değerlendirmeyi yalnızca bireyin içsel özelliklerinden değil, çevresel ve bağlamsal etmenlerden bağımsız düşünölmeyecek bütöncöl bir süreç olarak ele almaktadır (WHO, 2007). Bu kapsamda birçok ölke, değerlendirme süreçlerini tıbbi, psikolojik, pedagojik ve sosyal bileşenleri birlikte içeren çok disiplinli ekipler aracılığıyla yürötmektedir. Örneğın ABD'de değerlendirme; okul psikologları, özel eğitim öğretmenleri, konuşma ve dil terapistleri ve aile temsilcilerinden oluşın ekipler tarafından gerçekleştirilmekte ve yalnızca standart test sonuçları değil, sınıf içi gözlemler, performans temelli ölçömler ve öğretim sürecine ilişkin veriler de karar mekanizmasına dahil edilmektedir (Turnbull vd., 2007). Avrupa ölkelerinde ise özellikle İskandinav ölkelerinde fonksiyonel değerlendirme yaklaşımı yaygın olup, çocuğın kapasitesinin yanı sıra günlük yaşantıda karşılaştığı çevresel engeller de değerlendirme raporlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Uluslararası uygulamalarda değerlendirme süreci genellikle üç temel aşamada ilerlemektedir: tanılama (identification), eğitsel değerlendirme (educational assessment) ve izleme (progress monitoring). Tanılama aşamasında çocuğın gereksinim alanlarını belirlemek için çoklu veri kaynakları kullanılmakta; yalnızca tek bir testin sonuçlarına dayalı karar verilmesi birçok ölkenin mevzuatında açık biçimde yasaklanmaktadır. Eğitsel değerlendirme aşamasında, çocuğın güçlü yönleri, öğrenme biçimleri ve çevresel gereksinimleri analiz edilerek bireyselleştirilmiş eğitim planlarının oluşturulması gerekmektedir. Son aşama olan izleme sürecinde ise öğrencinin eğitim hedeflerine ilerlemesi düzenli aralıklarla ölçölmekte, gerekli durumlarda yerleştirme veya öğretim yöntemleri yeniden düzenlenmektedir. Bu yapı, değerlendirmenin dönmesel bir işlem değil, eğitsel süreci yönlendiren sürekli ve döngösel bir mekanizma olarak görölmesini sağlamaktadır (Hallahan vd., 2022).

## 2.2. Tıbbi Değerlendirme

Uluslararası alanda özel gereksinimli çocuklara yönelik tıbbi değerlendirme süreci, genellikle sağlık ekiplerinin disiplinler arası iş birliği içinde yürüttüğü kapsamlı bir klinik inceleme modeliyle gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte çocuk ilk olarak çocuk hekimi ya da çocuk psikiyatristi tarafından başvuru gerekçesi doğrultusunda değerlendirilmekte; ardından nörolojik muayene, gelişim testleri, odyolojik incelemeler, genetik analizler ve gerekirse beyin görüntüleme yöntemleri gibi ek disiplinlerin katkısıyla çok yönlü bir tanılama yapılmaktadır (Johnson & Myers, 2007; Filipek vd., 2000). Birleşik Krallık, Kanada ve ABD gibi ülkelerde, tıbbi değerlendirme klinik gözlemler ile standart gelişim değerlendirme araçlarının birlikte kullanıldığı bağlamsal ve kanıta dayalı bir tanı modeline dayanmakta; tanı yalnızca tek bir ölçüte değil, çocuğun davranış örüntüleri, işlevsel performansı ve sağlık geçmişi gibi çoklu veri kaynaklarına dayandırılmaktadır. Bu yaklaşımla tıbbi tanı, eğitsel ve sosyal desteklerin planlanmasında temel bir girdiyi oluşturmakta ve erken müdahalenin en önemli basamaklarından biri olarak kabul edilmektedir.

Ülkemizde tıbbi değerlendirme süreci hastanelerde yürütülmekte olup, bu süreç uluslararası uygulamalara benzer şekilde farklı disiplinlerdeki bir sağlık ekibinin klinik gözlem, gelişimsel değerlendirme ve tıbbi test sonuçlarını bütüncül biçimde incelemesine dayanmaktadır (ÖEHY, 2018; Özyürek, 2004). Bu kapsamda çocuk psikiyatristleri, klinik değerlendirmelere ek olarak nörolojik testler ile kulak-burun-boğaz, psikoloji ve genetik birimlerinden elde edilen bulguları dikkate alarak tıbbi tanı koymaktadır. Değerlendirme sürecinin aşamalı biçimde ilerlemesi nedeniyle aileler tanı için önce çocuk psikiyatri birimlerine başvurmakta; eşlik eden nörolojik ya da gelişimsel bir durum şüphesi varsa çocuk nörolojisine yönlendirilmektedir. Çocuk nörolojisi tarafından yapılan ayrıntılı muayene ve testler sonrasında ise tanı süreci yeniden çocuk psikiyatri birimi tarafından tamamlanmaktadır. Ayrıca devlet tarafından sağlanan özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmek için hem tıbbi hem de eğitsel tanılama yapılması ve resmi bir raporun düzenlenmesi zorunludur (Yiğitoğlu ve Odluyurt, 2021). Erken tanı ve yönlendirmenin güçlendirilmesi amacıyla sağlık personelinin tarama, izleme ve aile bilgilendirme süreçlerinde aktif rol üstlenmesi Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yürütülen eylem planlarında da vurgulanmaktadır (Aydın ve Özgen, 2018). Tanı sürecinin etkin işlemesi için, diğer ülkelerde olduğu gibi, eğitsel değerlendirme

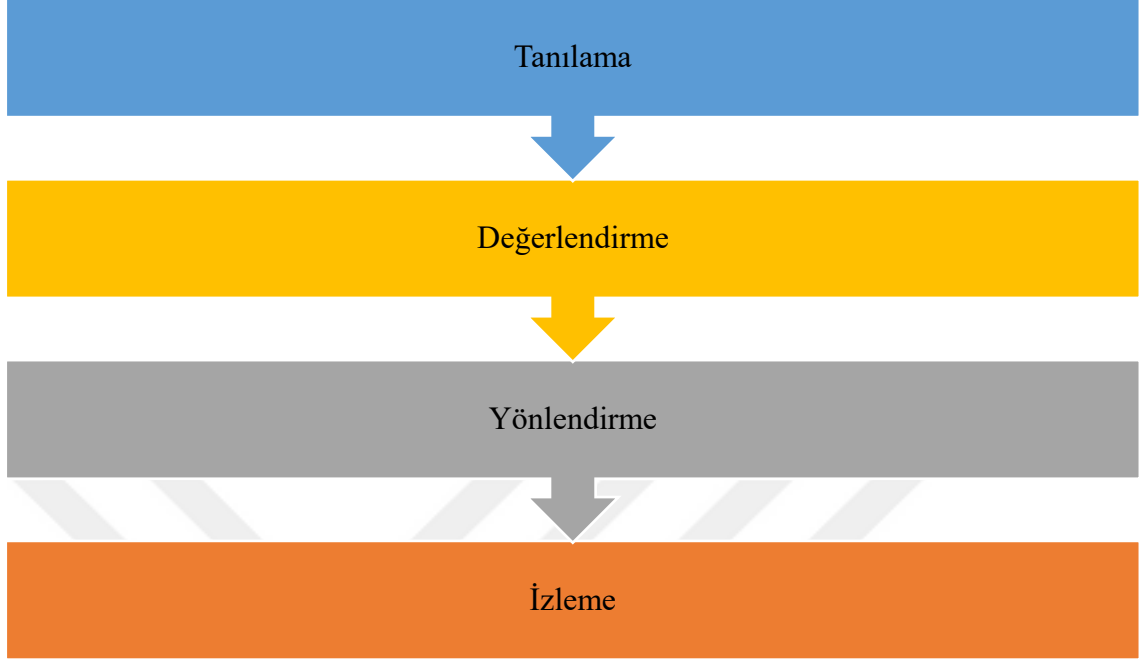
sürecine katkı sunan psikolojik danışman, psikolog, özel eğitim öğretmeni ve ölçme değerlendirme uzmanı gibi profesyonellerin görevlerini mevzuata uygun şekilde yerine getirmesi gerekmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007). Bunun yanında teknolojik gelişmeler sayesinde gelişim testlerinin standartlaştırılması, nörogörüntüleme yöntemlerinin yaygınlaşması ve genetik analizlerin hızlanması, tıbbi değerlendirme sürecinin doğruluğunu artırmakta ve erken tanıyı daha ulaşılabilir hale getirmektedir (Aksoy ve Şahin, 2016).

### **2.3. Eğitsel Değerlendirme**

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre, eğitsel değerlendirme süreci, bireyin hem tüm gelişim alanlarındaki özelliklerini hem de akademik alanlardaki yeterliliklerini dikkate alarak, eğitimdeki her kademeye ve türdeki geçişlerde gerçekleştirilir. Türkiye'de eğitsel değerlendirme süreci, sağlık kuruluşları ve RAM tarafından, bireyin ailesinin de aktif olarak katılımıyla yürütülen bir ekip çalışması şeklinde gerçekleşir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011). Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinin sunulabilmesi için bireylerin eğitsel tanı süreçlerinden geçirilmesi yasal bir zorunluluktur. Bu süreç, bireyin özel eğitim gereksiniminin belirlenmesi, uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi, gelişiminin değerlendirilmesi ve izlenmesi gibi birbirini takip eden aşamalardan oluşmaktadır (Çuhadar, 2014). Söz konusu eğitsel tanı ve değerlendirme süreçleri şekil 2.1'de gösterilmektedir.

## Şekil 2.1

*Eğitsel Tanı ve Değerlendirme Süreçleri*



Şekil 2.1’den de görüleceği üzere Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan bireylerin tanı ve değerlendirme süreci, RAM tarafından yürütülen çok aşamalı bir ekip çalışmasıdır. Süreç, RAM müdürü önerisi ve il/ilçe milli eğitim müdürlüğü onayıyla kurulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu aracılığıyla başlar. Kurul, rehberlik araştırma merkezi müdür yardımcısı başkanlığında özel eğitim bölüm başkanı, en az bir psikolojik danışman ve en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşur; ilgili bireyin velisi veya kendisi ve gerektiğinde diğer kurum çalışanları da sürece katılabilir. Okul öncesi dönem ve ilkokul çağındaki birey, sınıf öğretmeni veya ailesi tarafından özel eğitim gereksinimli olma şüphesiyle RAM’a yönlendirilir. Öğrencinin eğitsel performansı ve zeka düzeyi, formal ve informal araçlarla değerlendirilir. Değerlendirme sonucunda gerekli görülürse birey hastaneye sevk edilir ve tıbbi rapor RAM’a sunulur. Bu veriler doğrultusunda Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu, öğrencinin özel eğitim gereksinimini belirleyen raporu düzenler ve uygun eğitim programlarına yönlendirir. Program süresi dolduğunda izleme çalışmaları yapılır ve süreç RAM tarafından adım adım takip edilir (Öğülmüş, 2021).

### 2.3.1 Tanılama Süreci

Özel eğitim hizmetlerinin özel gereksinimleri olan bireye uygun bir şekilde sağlanabilmesi için tanılama yapılması esastır. Özel eğitim gereksinimi olan çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için eğitsel tanılama süreci ve bu süreçte yer

alan değerlendirmeler büyük önem taşıtmaktadır (Turnbull vd., 2007). Tanılama süreci ulusal alanyazında tıbbi ve eğitsel değerlendirme olarak ayrı ayrı iki süreç gibi görünse de aslında ardı ardına yapılması gereken bir süreçtir. Tanılama sürecinde bireyde gelişimsel olarak bir yetersizlik veya gerilik varsa bu durumun türünü ve düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Grsel, 2008). Tanılama aşaması, bireyin hangi alanlarda güçlü olduğunu ve hangi yönlerinin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaya yönelik başlangıç sürecidir (McLoughlin ve Lewis, 2008). Başka bir ifade ile tanılama, bireyin özel gereksinimlerini doğru şekilde belirleyerek, eğitim sürecinde uygun kararların alınmasını kolaylaştıran bir değerlendirme yaklaşımıdır (Avcıoğlu, 2014).

Tanılama süreci, bireyin eğitim hayatındaki potansiyelini ortaya koyarak, hangi alanlarda destek gerektiğini saptamayı amaçlar (Taylor, 2014). Erken uygulandığında, tanılama, bireyin farklılıklarının tespit edilmesini sağlayarak eğitim planlaması üzerindeki olumlu etkilerini artırmaktadır (Lange ve Thompson, 2006). Bu aşama sağlık uzmanları, öğretmenler ve ailenin iş birliğiyle disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülerek bireyin ihtiyaçlarının kapsamlı biçimde anlaşılmasına hizmet eder (McLoughlin ve Lewis, 2008). Bu sayede öğrencinin eğitimli profesyoneller tarafından olabildiğince çok yönlü değerlendirilmesi ve kapsamlı bir lme sürecinden geçirilmesi sağlanır (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Tanılamanın ilk basamağı, süreç içerisinde yapılan uygulamalarda elde edilen bilgiler ışığında çocukların ihtiyaçlarına göre özel eğitim sürecinin başlatılmasıdır. Eğitsel tanılama sürecinde birden fazla standart test ve bireyin özelliklerine göre lme araçları kullanılmaktadır (Fiscuss ve Mandell, 2002). Çocukların zel eğitimle ilgili yetkili mercileri yönlendirmek için ve bu mercilerin çocuklara rehberlik edebilmeleri için tanılama temel bir koşuldur (Lorraine, 2009). Eğer tanılama süreci sistematik ilerlemezse yanlış değerlendirmeler ve yönlendirmeler olabilmektedir (Laverty, 2007). Bu nedenle, tanılama sürecinin kapsamı ve uygulama alanları farklı boyutlarıyla ele alınmalıdır. Aşağıda hem tıbbi değerlendirmeler hem okul ortamındaki gözlemler hem de RAM çerçevesinde gerçekleştirilen değerlendirmeler detaylı bir şekilde incelenmektedir.

Özel gereksinimleri olan çocuklarda öğrenme güçlükleri genellikle ilkokul döneminde ortaya çıkmaktadır. Bunun temel nedeni, yetersizliklerin çoğunlukla akademik alanlarda kendini göstermesidir (Korkmazlar, 1992). Bu durum, öğrencilerin çoğunlukla sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmesini ve böylece eğitsel tanılama sürecinin

başlatılmasını sağlamaktadır (Öğülmüş, 2021). Bu nedenle öğretmenler, özellikle öğrencinin öğrenme biçimleri, sosyal etkileşimleri ve duygusal özellikleri hakkında bilgi toplamada tanılama sürecine katkı sağlarlar. Ayrıca, özel gereksinimden şüphelenilen öğrencilerin mevcut eksikliklerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yürütürler (Gürsel, 2008).

Okullarda özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirme ve tanılama süreci, çok aşamalı bir yapı olarak yürütülmektedir. Sürecin ilk aşaması olan ön değerlendirme, öğrencinin genel durumunu anlamak amacıyla öğretmenleri, ailesi, rehberlik ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ile öğrenciye ait belge ve bilgilerinin incelenmesini kapsar. Ardından veri toplama basamağı gelir; bu aşamada öğrencinin akademik, bilişsel, dil ve iletişim, sosyal-duygusal ve motor becerileri değerlendirilir (Öztürk, 2019). Okullarda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin değerlendirilmesinde bilişsel, dil ve iletişim, okuma-matematik ve davranışsal alanları kapsayan çeşitli araçlar kullanılır. Bu süreçte standart testler yanında öğretmen gözlemleri ve veli görüşmeleri de değerlendirmeye dahil edilerek öğrencinin tüm yönleriyle kapsamlı bir şekilde incelenmesi sağlanır (Şen vd., 2018). Toplanan bilgiler ışığında öğrencinin güçlü yönleri, yeterlilikleri ve ihtiyaçları belirlenir; bu aşama değerlendirme basamağı olarak adlandırılır (Öztürk, 2019).

Türkiye’de özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel tanılama, uygun eğitim programlarına yönlendirilme ve izleme süreçleri, MEB’e bağlı RAM tarafından yürütülmektedir. Bu süreç, RAM’larda yapılandırılmış bir ekip çalışması ile organize edilir. RAM, eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerini, RAM müdürünün önerisi ve il/ilçe milli eğitim müdürlüğünün onayı ile oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu aracılığıyla gerçekleştirir (ÖEHY, 2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre özel eğitim değerlendirme kurulu, rehberlik araştırma merkezi müdür yardımcısının başkanlığında; özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, en az bir psikolojik danışman ve en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşur. Kurula ayrıca ilgili bireyin velisi ya da kendisi katılabilir; ek olarak, görüşlerine başvurulmak üzere ilgili kurum ve kuruluşlardan personel de süreçte yer alabilir. Böylece çok disiplinli bir yaklaşım sağlanarak öğrencinin farklı boyutlardan değerlendirilmesi mümkün hale gelmektedir. Okul çağındaki öğrencilerde özel eğitim gereksinimi şüphesi, çoğunlukla sınıf öğretmeni veya aile tarafından fark edilir ve şüphe duyulan birey, yaşadığı bölgenin bağlı olduğu RAM’a

yönlendirilir. Öğrencinin eğitsel performansı ve bilişsel düzeyi, formal ve informal değerlendirme araçları ile ölçülerek analiz edilir. Bu aşamada RAM bünyesinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar aktif rol üstlenir. Değerlendirme sonucunda, uzmanlar gerekli gördüğünde öğrenci tıbbi değerlendirme için hastaneye sevk edilir. Hastane incelemeleri sonucunda hekimler tarafından özel eğitim gereksinimi tespit edilen birey, raporunu RAM'a sunar ve sürecin tamamlanmasını talep eder. Özel eğitim değerlendirme kurulu, eğitsel değerlendirmeler ile tıbbi raporları dikkate alarak öğrencinin özel eğitim gereksinimi tanısını belirler ve gerekli raporlamayı gerçekleştirir. Tanılama sürecinin ardından kurul, öğrencinin ilgi, yetenek ve gereksinimlerine uygun olarak eğitim programlarına yönlendirilmesini sağlar. Eğitim programının tamamlanmasının ardından izleme çalışmaları ile öğrencinin gelişimi takip edilir. Özel gereksinimleri olan çocuklar, bu süreçleri adım adım takip eder ve nihai olarak RAM tarafından uygun eğitim programlarına yerleştirilir (Öğülmüş, 2021; ÖEHY, 2018). Aşağıdaki bölümde söz konusu süreçler sırasıyla ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

### **2.3.1. Değerlendirme süreci**

Özel eğitime uygunluğun belirlenmesinden önce, öğrencinin değerlendirme ve tanılama aşamalarının sırasıyla tamamlanması gerekmektedir (Çuhadar, 2014). Değerlendirme süreci, tanılamadan farklı olarak, öğrencinin akademik ve sosyal becerilerinin sistemli bir biçimde izlenmesini amaçlar. Bu izleme sayesinde elde edilen veriler, öğretim stratejilerinin planlanması ve öğrencinin eğitim ihtiyaçlarına uygun müdahalelerin belirlenmesinde anahtar rol oynar (Salend, 2005). Özel eğitim bağlamında değerlendirme, öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için yasal karar alınmasına ve yetersizlikle ilgili bilgilerin sistematik biçimde toplanmasına dayanır. Bu süreç; tanılama, gönderme öncesi hazırlık, gönderme, özel eğitime uygunluğun tespiti, bireysel eğitim programının planlanması, programın uygulanması ve yeniden değerlendirme aşamalarından oluşur ve özel eğitimde değerlendirmenin temel hedeflerini ortaya koyar (McLoughlin ve Lewis, 2008).

Tanı öncesindeki süreç, ön değerlendirme ya da kaba değerlendirme olarak adlandırılır. Ülkemizde, özel gereksinim olma şüphesi taşıyan bireyler, yaşadıkları bölgedeki RAM'a başvurarak süreci başlatırlar. Ardından öğrencinin eğitsel performansı ve zeka düzeyi, formal ve informal değerlendirme araçlarıyla ölçülür. Bu aşamada, RAM bünyesinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar sürece aktif olarak katılır.

Değerlendirme sonucunda uzmanlar tarafından uygun görülürse, öğrenci tıbbi değerlendirme için hastaneye yönlendirilir. Hekimler tarafından tıbbi olarak özel gereksinim tanısı konulan öğrencinin velisi veya yasal temsilcisi, hastaneden alınan raporu RAM'a sunarak sürecin tamamlanmasını talep eder. Özel eğitim değerlendirme kurulu, hem eğitsel değerlendirme sonuçlarını hem de hastane raporunu dikkate alarak öğrencinin özel eğitim değerlendirme raporunu hazırlar ve tanılama sürecini sonlandırır (Öğülmüş, 2021). Değerlendirmenin temel amacı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin performansına dayalı olarak ihtiyaçlarını belirlemek ve buna uygun eğitim planları hazırlayarak gelişimini desteklemektir. Bu süreçte öğrencinin evde, okulda veya her iki ortamda alacağı desteklerin planlanması da değerlendirmeye dahildir. Değerlendirme aşamasında gözlem, aile görüşmeleri, tıbbi kontrollerin yapılması ve çeşitli ölçme araçları ile performans testlerinden yararlanılabilmektedir (McLoughin ve Lewis, 2005).

#### **2.3.1.1. Değerlendirmede kullanılan araçlar**

Değerlendirme sürecinde kullanılan araç ve ölçütler, sürecin amacına bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir; örneğin tanılama, eğitim planlaması veya bireysel gelişim takibi için tercih edilen araçlar değişiklik arz eder (Schalock vd., 2011). Değerlendirmenin kalitesini belirleyen etkenler arasında kullanılan araçlar, izlenen süreç ve elde edilen sonuçlar yer almakta olup, bu unsurların amaca uygunluğu ve sonuçların uygulanabilirliği büyük önem taşımaktadır. Tanılama aşamasında ise değerlendirme süreci formal ve informal araçlar üzerinden yürütülür. Formal araçlar genellikle standartlaştırılmış başarı testleri, psikolojik testler ve zeka testlerinden oluşurken, informal araçlar program bazlı ve ölçüt bağımlı yöntemlerle uygulanabilmektedir (Gürsel, 2013). Ayrıca, değerlendirme araçlarının seçimi bireyin özel gereksinim türüne göre farklılık göstermektedir (Ceyhan vd., 2013). Örneğin zihinsel yetersizliği olan bireylerde uyumsal, bilişsel, dil-iletişim, görsel ve genel gelişim alanları göz önünde bulundurulurken (Kırcaali-İftar, 2015), görme yetersizliği olan bireylerde dil gelişimi, oyun becerileri, motor, bilişsel, sosyal ve akademik yetenekler dikkate alınmaktadır (Tuncer, 2014). İşitme kayıplı bireylerde ise akademik, dil-iletişim, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanları değerlendirme kapsamına alınır (Isaacson, 1996).

Zihinsel yetersizliği olan çocuk ve yetişkinler için sıkça kullanılan ölçme araçları arasında Leiter Zeka Ölçeği, ASİS Zeka Testi, Stanford-Binet Zeka Ölçeği, Porteus Labirent Testi,

Weschler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Testi, Kohs Küpleri Ölçeği, Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Arac, Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri ve Denver Gelişimsel Tarama Testi yer almaktadır (Bozkurt, 2009; Ceyhan vd., 2013). Görme yetersizliği olan bireylerde tanılama için en yaygın araç Snellen Kartı'dır (Gürsel, 2008). İşitme kayıplı bireylerde ise değerlendirmeler, oyun odyometrisi, konuşma odyometrisi, saf ton odyometri, hava yolu işitme ölçümleri, kemik iletim testi, otoakustik emisyon testi, akustik immitance, işitsel uyarılmış beyin sapı cevapları, uyarılmış tepki odyometrisi ve auditory steady-state response testleri gibi çeşitli odyolojik araçlarla yürütülmektedir (Erbek, 2015; Öztürk, 2015; Werts vd., 2007). Tüm bu araçlar, tanılama sürecinde birey hakkında kapsamlı ve ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla kullanılmaktadır. Tanılama süreci, hem tıbbi değerlendirme hem de eğitsel değerlendirme aşamalarını içermekte olup, her iki sürecin elde ettiği veriler bireyin eğitim planlamasında temel oluşturur.

### **2.3.2. Yönlendirme ve yerleştirme süreçleri**

Özel gereksinimleri olan çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için, bu öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun biçimde, gereksinim düzeyleri doğrultusunda farklı eğitim ortamlarına yönlendirilmesi gerekmektedir (Cavkaytar, 2000). Yönlendirme sürecinin ardından, RAM'lar tarafından hazırlanan "özel eğitim değerlendirme kurulu raporu" esas alınarak birey, uygun resmi okul ya da kuruma yerleştirilmektedir (ÖEHY, 2018). Yerleştirme öncesinde sürecin sağlıklı ilerlemesi için çeşitli aşamaların tamamlanması gerekmektedir. Bu aşamalar; öğrencinin durumunun belirlenmesi, problem tanımının yapılması, ilgili verilerin toplanması, uzman görüşlerinden yararlanılması, uygun müdahale yöntemine karar verilmesi, uygulamanın gerçekleştirilmesi ve son olarak sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesidir (Bigge vd., 1999). Bu aşamalar yalnızca öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda en uygun eğitim ortamının seçilmesine de zemin hazırlamaktadır.

Özel eğitim hizmetlerinde eğitim ortamının uygunluğuna karar verilirken üç temel seçenek göz önünde bulundurulmaktadır. Bunlar; öğrencinin herhangi bir özel destek almadan mevcut sınıfında eğitimini sürdürmesi, genel eğitim sınıfında kapsayıcı eğitim kapsamında en az kısıtlayıcı ortamda destek eğitim alması veya özel eğitim sınıfı ya da okulunda ayrı bir eğitim ortamına yönlendirilmesidir (Sakız, 2024). Ayrı eğitim ortamı, özel gereksinimleri olan öğrencilere bireyselleştirilmiş programların uygulandığı, gerekli

araç-gereçlerle donatılmış sınıflarda, özel eğitim öğretmenleri eşliğinde yürütülen eğitim sürecini ifade etmektedir (Özyürek, 2006). Bununla birlikte, özel gereksinimleri olan çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan benzer akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri kapsayıcı eğitim yaklaşımını tanımlamaktadır (Gürgür, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının temelinde ise bu öğrencilerin akranlarıyla eşit fırsatlar çerçevesinde deneyim paylaşması, sosyal etkileşimlerini geliştirmesi ve eğitimden mümkün olan en üst düzeyde faydalanması yer almaktadır (Gürgür, 2008; Sucuoğlu, 2019).

### **2.3.3. İzleme süreci**

Özel eğitim hizmetlerinin son basamağını izleme süreci oluşturmaktadır. ÖEHY’de erken çocukluktan başlayarak eğitimin her kademesinde özel gereksinimleri olan bireylerin gelişimlerinin düzenli olarak takip edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu süreç, hem eğitimde sürekliliğin korunması hem de bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan amaçların gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. ÖEHY’de göre izleme, her yıl planların yenilenmesi ve önerilen özel eğitim hizmetlerinin uygunluğunun değerlendirilmesi yoluyla yürütülmektedir (MEB, 2018, m. 13). İzleme; çocuğun gelişim alanlarındaki ilerlemeyi saptamaya, destek gerektiren boyutları ortaya çıkarmaya ve sürecin sistematik şekilde sürdürülmesine imkân tanıyan bir mekanizma olarak tanımlanmaktadır (National Deaf Children Society, 2012). Öğrenciye uygun eğitim ortamı belirlendikten sonra başlayan bu aşama, yalnızca bireysel gelişimi takip etmeye değil, aynı zamanda özel eğitimin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını ölçmeye de hizmet etmektedir (Weishaar vd., 2007). Bu yönüyle izleme, özel eğitim sürecinin kontrol ve rehberlik işlevini üstlenmektedir. Uygulanan planların güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarmakta, farklı kurumlarda süreçlerin işleyişine dair karşılaştırmalı bilgi sağlamaktadır. Planların uygulanabilirliği konusunda elde edilen bulgular, sonraki eğitim adımlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Weishaar vd., 2007). Dolayısıyla, özel eğitimin amaçlarının gerçekleşme düzeyini anlamak için sistematik bir izleme süreci yürütmek vazgeçilmezdir (Luckner ve Friend, 2011).

### **2.3.4. BEP Hazırlama**

Türkiye’de RAM’lar, yalnızca özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçlerini yürütmekle kalmayıp, aynı zamanda bu öğrencilerin eğitim planlarının temelini oluşturacak süreçleri de başlatmaktadır. Bu bağlamda, BEP’in

oluşturulmasında RAM'ların büyük bir rol üstlendiği görülmektedir (Küçüker vd., 2002). BEP, özel gereksinimi olan bireylerin tüm gelişim alanları göz önünde bulundurularak, eğitimin planlandığı ve düzenlendiği yazılı bir belgedir. BEP, öğrencinin mevcut performansını belirlemek, uygulanacak eğitim hizmetlerini planlamak ve gerektiğinde değişiklik yapılmasına olanak sağlamak amacıyla, uzman bir ekip tarafından hazırlanır ve genellikle bir yıllık süre için geçerlidir (Wood, 2002). Başka bir ifadeyle, BEP, özel gereksinimleri olan bireylerin bireysel farklılıklarına uygun olarak, en az kısıtlayıcı eğitim ortamları sağlandıktan sonra oluşturulan ve yıllık olarak gözden geçirilen yasal bir dokümandır (Maanum, 2004).

BEP hazırlık sürecinde, okul idarecileri, özel eğitim öğretmenleri, aileler ve sürece katılan diğer uzmanlardan oluşan bir ekip bir araya gelerek, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal alanlardaki mevcut performansını ve yaşına uygun gelişim özelliklerini belirler. Bu süreçte amaç, öğrencinin mevcut becerileri ile beklenen performansı arasındaki farkı en aza indirmek için gerekli eğitim ve uzman desteğini planlamaktır (Özyürek, 2006). BEP'in içeriği oldukça ayrıntılıdır ve aşağıdaki unsurları kapsar (Thoma vd., 2010):

- Öğrencinin her alandaki mevcut performans düzeyi,
- Öncelikli desteklenmesi gereken gelişim alanlarının belirlenmesi,
- Kısa ve uzun vadeli eğitim hedeflerinin tanımlanması,
- RAM ve diğer özel eğitim hizmeti sağlayıcılarının önerilerinin dikkate alınması, sunulacak hizmetlerin faydalarının açıklanması,
- Belirlenen kısa dönemli hedefler doğrultusunda öğrencinin gelişiminin nesnel ölçütlerle izlenmesi ve değerlendirilmesi.

RAM'ların BEP sürecindeki rolü, yalnızca öğrencinin mevcut durumunu belirlemekle sınırlı kalmayıp, hangi gelişim alanlarının destekleneceğine karar verme ve eğitim sürecinin etkinliğini sağlama açısından önemlidir (Tike-Bafra ve Kargın, 2009). BEP, öğrencinin hangi amaçlarla, ne kadar süreyle, hangi mekânda ve hangi uzmanlar tarafından uygulanacağını belirleyen bir yol haritasıdır; bu nedenle RAM'lar, planın ilk ve en önemli basamağını oluşturan merkezler olarak işlev görür (Kargın, 2007). Son olarak, her BEP'in bireyin eğitsel performansına dayalı olarak hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin tanısının ve eğitim ihtiyaçlarının doğru tespit edilmesi,

etkili bir BEP'in oluşturulmasının temel anahtarıdır. Dolayısıyla RAM'lar, özel eğitim sürecinin başarıyla yürütülmesinde merkezi ve belirleyici bir rol üstlenmektedir.

### **2.3.5. RAM'ların tanılama, izleme ve değerlendirme süreçlerindeki görevleri**

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile belirlenen yasal çerçeveyi uygulamaya dönüştürme ve yürütme sorumluluğunu pratik düzeyde RAM'lara vermiştir (Güven ve Balat, 2006). Ülkemizde özel gereksinimleri olan bireylerin tanı, değerlendirme, izleme, yerleştirme, BEP hazırlama, aile eğitimi, mesleki yönlendirme ve iş istihdamı sağlama gibi tüm hizmetler, yasal düzenlemeler doğrultusunda resmi veya özel eğitim kurumları aracılığıyla yürütülmektedir (Altinkurt, 2008). RAM'lar, bu uygulamalar zinciri içerisinde, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim hizmetlerinden yararlanmasını başlatan ve sürecin devamlılığını sağlayan resmi kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle tanılama, değerlendirme, yerleştirme ve izleme süreçlerinde RAM'ların aktif rol aldığı görülmektedir. Bu kurumlar, bireylerin eğitim gereksinimlerini belirlemek, uygun eğitim ortamına yönlendirmek ve süreci denetlemekle sorumludur (Batu ve Kırcaali İftar, 2006).

RAM'ların temel amacı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarını önermek ve birey ile ailesine destekleyici eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunmaktır (ÖEHY, 2018). Bu süreç, farklı alanlarda uzmanlaşmış kişilerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmasını gerektiren disiplinler arası bir ekip çalışması ile yürütülmektedir (McLoughin ve Lewis, 2005). RAM'larda oluşturulan ekip, özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler veya psikolojik danışmanlar, sosyal çalışmacılar ve aile üyelerinden oluşur; gerektiğinde ise sınıf öğretmeni, odyolog, fizyoterapist ve hekimler de sürece dahil edilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007; Salvia vd., 2012). Ancak ekip üyelerinin katkıları, yalnızca uygun uzmanlık alanlarına sahip olmalarıyla sınırlı kalmaz; değerlendirmelerin sağlıklı ve güvenli bir şekilde yürütülebilmesi için kullanılan fiziksel ortamların koşulları da sürecin etkinliğinde belirleyici bir rol oynar. Bu bağlamda, değerlendirme odalarının ses yalıtımı, ışık ve ısı düzeni uygun şekilde ayarlanmalı ve bireylerin huzursuzluk yaşayabileceği uyaranlardan arındırılmış olması sağlanmalıdır. Ayrıca ara vermeden yapılan değerlendirmeler, sürecin etkinliğini artırmakta ve özel gereksinimleri olan bireylerin kendilerini güvende ve rahat hissetmelerine katkı sağlamaktadır (Avcıoğlu, 2012; Odendahl, 2011; Özgüven, 2004). Tanılama ve yerleştirme sürecini takiben gelen BEP hazırlama aşamasında RAM'lar, sunulacak

hizmetin planlanması ve uygulanmasına karar verme sorumluluğunu üstlenir. Öğrencinin alacağı eğitimin niteliğini belirleyen bu aşama, RAM'ların süreçteki önemli rolünü ortaya koymaktadır (ÖEHY, 2018). Bu bağlamda RAM'lar, yalnızca tanılama yapmakla kalmayıp, bireyin eğitim yolculuğunun her aşamasında rehberlik ve yönlendirme görevini de üstlenmektedir.

## **2.4 İlgili Araştırmalar**

### **2.4.1 Uluslararası alanyazında yer alan araştırmalar**

Özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin uluslararası alanyazında, farklı ülkelerde uygulanan modeller, yasal düzenlemeler ve iyi uygulama örnekleri ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmalar, tanılama süreçlerinde kültürel çeşitliliğin, disiplinler arası ve ötesi iş birliğinin ve bilimsel dayanaklı ölçme araçlarının önemini vurgulamakta; aynı zamanda uygulamada karşılaşılan etik, yapısal ve mesleki sorunlara dair karşılaştırmalı bulgular sunmaktadır (Brocanelli vd., 2014; Rosenbaum ve Gabrielsen, 2019; Young vd., 2024). Uluslararası alanyazında yer alan araştırmalar, Türkiye'deki uygulamaların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından yol gösterici olmakta; özellikle kapsayıcı eğitim, çoklu değerlendirme, aile katılımı ve veri temelli izleme süreçleri konusunda önemli bakış açıları sunmaktadır (Brocanelli vd., 2014; Rosenbaum ve Gabrielsen, 2019; Young vd., 2024). Bu bölümde, rehberlik ve araştırma merkezlerine benzer işlevleri yürüten kurumların uluslararası düzeydeki uygulamalarına ve bulgularına yer verilmiştir. Tablo 2.2'de uluslararası araştırmaların özeti yer almaktadır.

**Tablo 2.2***Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar*

| Yazarlar / Yıl                          | Tür | Araştırmanın Amacı                                                                                                            | Yöntem                              | Katılımcılar ve Özellikleri   | Veri Toplama Araçları                                       | Veri Analizi                               | Bulgular                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Brocanelli vd., 2014</b>             | M   | Brezilya’da öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki bilgi ve uygulamalarını analiz etmek                                      | Nitel, anket                        | 4 devlet okulu öğretmeni      | Açık uçlu anket formu                                       | İçerik analizi                             | Değerlendirmenin süreç odaklı olması gerektiği, mevcut durumda öğretmenlerin ağırlıklı olarak sonuç ve kontrol odaklı yaklaştığı vurgulandı. |
| <b>van Os vd., 2017</b>                 | M   | Mobil deneyim örneklemiyle (ESM) bireysel izleme ve kişiselleştirilmiş değerlendirme olanaklarını klinik uygulamada göstermek | Uygulama örnekleri, vaka analizleri | Farklı hasta grupları, Avrupa | Mobil deneyim örneklemi anketleri, uygulama veri kayıtları  | Zaman serisi analizi, vaka karşılaştırması | Gerçek zamanlı izleme, kişiselleştirilmiş değerlendirme ve müdahale olanağı, hasta süreçlerinde veri tabanlı bireyselleştirme sağlandı.      |
| <b>Broder-Fingert vd., 2019</b>         | M   | OSB’de Aile Navigasyonu uygulamasının süreç değerlendirmesi                                                                   | Karma yöntem, süreç analizi         | ABD, 3 eyalet                 | Yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, süreç izleme formları | İçerik analizi                             | Hizmete erişim, aile görüşmesi ve eğitimde uygulama/izleme aksaklıkları tespit edildi; süreç iyileştirme için öneriler sunuldu.              |
| <b>Rosenbaum &amp; Gabrielsen, 2019</b> | M   | Çok küçük çocuklarda OSB yönlendirme kararında toplum hizmeti sağlayıcılarının değerlendirme sürecini incelemek               | Video ile uyarılmış anket, analiz   | ABD, 346 profesyonel          | Video tabanlı anketler, karar takip formları                | İçerik analizi, nicel karar analizleri     | Yönlendirme kararlarında izleme ve erken belirti eksikleri, profesyoneller arası önemli farklar ve eğitim gereksinimleri tespit edildi.      |
| <b>Rice vd., 2022</b>                   | M   | DSM-5’e göre OSB tanı kriterlerinin ve tanı sürecinin ayrıntılı tanımlanıp güvenilirliğinin değerlendirilmesi                 | Protokol geliştirme ve doğrulama    | ABD, klinisyenler ve çocuklar | DSM-5 tanı protokolü, çocuk değerlendirme kayıtları         | Kappa uyum analizi, karşılaştırmalı analiz | Protokol yüksek gözlemci uyumu sağladı, farklı gruplar arası tutarlılık ve süreçte standardizasyon elde edildi.                              |
| <b>Young vd., 2024</b>                  | M   | OSB’de özel eğitim uygunluğunun değerlendirilmesinde sistemik, çocuk ve değerlendirme faktörlerinin etkisini incelemek        | Nicel                               | ABD, eğitim kayıtları         | OSB değerlendirme kayıtları, öğrenci profilleri             | Hiyerarşik lojistik regresyon analizi      | Değerlendirme bileşenlerinde farklılıklar, eşitsizliklerin nedenleri ve sistemsel süreç farkları analiz edildi.                              |

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, uluslararası alanyazında RAM benzeri kurumlarda tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerine odaklanan güncel araştırmalar, süreçlerin nesnel, çok kaynaklı ve veri temelli yaklaşımlarla yürütülmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitelikli tanı, değerlendirme ve izleme uygulamalarında özellikle psikometrik açıdan güçlü, geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile standartlaştırılmış protokollerin kullanılması öne çıkmaktadır (Rice vd., 2022). Ayrıca süreç odaklı değerlendirme, öğretmen ve uzmanların uygulamalarında yalnızca sonuç veya kontrol değil, bütünsel bir yaklaşım benimsenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Brocanelli vd., 2014). Süreçlerin sürekli kalite takibi ve dijital veri tabanları ile izlenmesi, hem tanılama süreçlerinde tutarlılık ve standardizasyonun artırılması hem de uygulama farklılıklarının tespit edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Johannsen vd., 2011). Klinik ve eğitimsel bağlamda mobil deneyim gibi yenilikçi teknolojilerin ve mobil uygulamaların süreçlere entegrasyonu, bireyselleştirilmiş izleme ve müdahale olanaklarını genişletmektedir (van Os vd., 2017). Özellikle OSB’de erken tanı ve müdahale uygulamalarının değerlendirilmesi, çok paydaşlı süreçlerin ve aileyle etkileşimin izlenmesi ile kaliteye katkı sunmaktadır (Broder-Fingert vd., 2019). Ayrıca, yönlendirme kararlarının alınmasında, sürece katılan profesyonellerin yaklaşımları, erken belirtiye duyarlılıkları ve kurumlar arası iletişim süreç kalitesini etkilemektedir (Rosenbaum ve Gabrielsen, 2019). Bütün bu bulgular ışığında, RAM benzeri kurumlarda etkili tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerinin oluşturulması için çoklu veri kaynaklarının, güçlü teknolojik araçların ve standartlaştırılmış protokollerin birlikte kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Aşağıda geçmişten günümüze tez konusu ile ilgili olan uluslararası araştırmalar sırasıyla daha detaylı olarak ele alınmıştır.

Brocanelli ve arkadaşları (2014), Brezilya’da dört devlet okulunda görev yapan öğretmenlerle niteliksel ve anket tabanlı bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada açık uçlu anket formu aracılığıyla öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik bilgi ve uygulamaları analiz edilmiştir. İçerik analizine göre, öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımının genellikle sonuç ve kontrol odaklı olduğu, süreç odaklı değerlendirme ve karar verme boyutunun geri planda kaldığı saptanmıştır. Çalışma, eğitimsel değerlendirme süreçlerinin bütüncül biçimde planlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin mesleki destek ve rehberliğe ihtiyaç duydukları öne çıkarılmıştır. Johannsen ve arkadaşları (2011), Danimarka’da klinik tanılama ortamında demans tanı sürecinin kalitesini artırmak amacıyla kalite

göstergelerine dayalı veri tabanı geliştirmiştir. Araştırmada klinik kayıt veritabanı ve izleme göstergeleri kullanılmış, bulgular betimsel analiz ve karşılaştırmalı raporlama ile değerlendirilmiştir. Bu veri tabanı sayesinde tanı süreçlerinde izleme, standardizasyon ve kalite artışı sağlanmış; ayrıca uygulama farklılıkları ve bölgesel değişkenlikler belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, tanısal uygulamalar ve süreç izleme standartlarının kurumlar arası farklılıkları azaltmada etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Klinik ortamda veri tabanlı süreç izleme modellerinin sürdürülebilirliği vurgulanmıştır.

van Os ve arkadaşları (2017), Avrupa’da farklı hasta gruplarıyla gerçekleştirilen uygulama örnekleri ve vaka analizleriyle, mobil deneyim örnekleme (ESM) yöntemiyle kişiselleştirilmiş tanılama ve izleme süreçlerini incelemiştir. Araştırmada mobil uygulamalarla hastaların günlük yaşamından gerçek zamanlı veri toplanmış, zaman serisi analizi ve vaka karşılaştırması yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular, ESM’in süreçlerin kişiselleştirilmesinde, bireyselleştirilmiş müdahalelerin planlanmasında ve hasta izleminde büyük avantaj sağladığını göstermiştir. Bu yöntem, özellikle karmaşık vakalarda değişimi izlemek ve tedavi planlamasını dinamik olarak güncellemek açısından etkili bulunmuştur. Klinik ve eğitimsel ortamlarda dijital veriyle süreç odaklı izlemeyi güçlendiren bir model önerilmiştir. ESM, bireylerin günlük yaşamlarında anlık duygu, düşünce ve davranışlarını doğal bağlamında ölçmeye dayalı bir değerlendirme yöntemidir. Katılımcılardan gün içinde belirli aralıklarla (örneğin telefon veya dijital cihazlar aracılığıyla) kısa formlar doldurmaları istenir ve böylece deneyimlere ilişkin yoğun ve zamana duyarlı veri toplanır. Bu yaklaşım, geçmişe dayalı hatırlamaya bağlı önyargıları en aza indirerek daha güvenilir ve ekolojik olarak geçerli bilgiler sağlar.

Broder-Fingert ve arkadaşları (2019), ABD’de üç eyalette gerçekleştirilen karışık yöntemli süreç analizinde OSB’de Aile Navigasyonu uygulamasının etkinliğini incelemiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve süreç izleme formları kullanılmış, Failure Modes and Effects Analysis (FMEA) ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirme yapılmıştır. Bulgular, hizmete erişim, aile görüşmesi, eğitimde uygulama ve izleme aksaklıklarını ortaya koymuş; sürecin iyileştirilmesi için çok sayıda öneri sunulmuştur. Özellikle, aile ile iletişim, eğitimcilerin hazırlığı ve takip süreçlerinin kalitesinin süreç başarısında belirleyici olduğu belirlenmiştir. Araştırma, aile merkezli uygulamalarda sürecin adım adım analiz edilmesinin önemini göstermiştir.

Rosenbaum ve Gabrielsen (2019), ABD’de 346 profesyonelle gerçekleştirilen video ile anket ve analiz tabanlı bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada, profesyonellerin küçük çocuklarda OSB yönlendirme kararlarında kullandıkları süreçler ve karar alma dinamikleri analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak video tabanlı anketler ve karar takip formları kullanılmış, analizde içerik analizi ve nicel karar analizleri uygulanmıştır. Sonuçlar, erken belirti izleme ve yönlendirme kararlarında önemli eksiklikler ile profesyoneller arası yaklaşım farklılıklarını ortaya koymuştur. Eğitimsel ortamda süreç standardizasyonu ve uzman desteğinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Rice ve arkadaşları (2022), ABD’de klinisyenler ve çocuklarla yürüttükleri protokol geliştirme ve doğrulama temelli bir çalışmada, OSB tanı sürecinde DSM-5 kriterlerine uygun tanı protokollerinin ayrıntılı olarak tanımlanıp gözlemci uyumu ve standardizasyonunun sağlanmasını incelemiştir. Araştırmada DSM-5 tanı protokolü ve çocuk değerlendirme kayıtları veri toplama aracı olarak kullanılmış, analizde Kappa uyum analizi ve karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, oluşturulan protokolün yüksek gözlemci uyumu sağladığını ve farklı gruplar arasında tutarlılık kazandırdığını göstermiştir. Böylece tanı ve izleme süreçlerinde standardizasyon ve güvenilirlik artmıştır. Bu yönüyle geliştirilen protokol, klinik tanı süreçlerinin ulusal düzeyde uyumlaştırılması açısından model teşkil etmektedir.

Young ve arkadaşları (2024), ABD’de OSB’de özel eğitim uygunluğunun değerlendirilmesinde sistemik, bireysel ve süreç faktörlerinin rolünü hiyerarşik lojistik regresyon yöntemiyle incelemiştir. Çalışmada, eğitim kayıtları, OSB değerlendirme formları ve öğrenci profilleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular, değerlendirme bileşenlerinde ve uygulama süreçlerinde anlamlı farklılıklar olduğunu, bu farklılıkların ise eğitimde fırsat eşitsizliklerine yol açabildiğini göstermiştir. Analizler, tanı ve değerlendirme süreçlerinin çok boyutlu ele alınması ve standartlaştırılması gerekliliğini öne çıkarmıştır. Sistemsel süreçler, çocuk ve çevre faktörlerinin birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

#### **2.4.2 Ulusal alanyazında yer alan araştırmalar**

Türkiye’de özel gereksinimleri olan bireylere yönelik tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelendiği akademik çalışmalar, özellikle RAM odaklı olarak son yıllarda hızla artmaktadır. Bu kapsamda, RAM’larda yürütülen eğitsel tanı, değerlendirme ve izleme uygulamalarının işleyişinin, sürece dahil olan paydaşların (öğretmen, veli, uzman

vb.) deneyimlerinin ve karşılaşılan sorunların çok yönlü olarak ele alındığı görülmektedir (Bozkurt, 2009; Doğan & Türkkal, 2019; Işıkdogan Uğurlu & Kayhan, 2018; Özaka, Vural & Avcıoğlu, 2008; Ünay, Erdem & Günel, 2021; Yurtsever, 2013). Araştırmalarda, uygulamalardaki standart eksikliği, fiziksel donanım ve insan kaynağı yetersizliği, veri toplama ve değerlendirme araçlarındaki güncellik, güvenilirlik ve geçerlilik sorunları ile kurumlar arası iş birliği eksikliği gibi temel zorluklara dikkat çekilmektedir (Bozkurt, 2009; Doğan & Türkkal, 2019; Işıkdogan Uğurlu & Kayhan, 2018; Özaka, Vural & Avcıoğlu, 2008; Ünay, Erdem & Günel, 2021; Yurtsever, 2013.). Bunun yanında, ailelerin sürece katılımı, erken tanılama ve izleme uygulamalarının niteliği, eğitimci ve uzmanların mesleki yeterlilikleri de sıkça tartışılan başlıklar arasındadır. Bu bölümde, Türkiye’de RAM ve benzeri kurumlarda yürütülen eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçlerini konu alan araştırmalar sistematik şekilde özetlenmiş ve mevcut durumun geliştirilmesine yönelik temel araştırma bulgularına yer verilmiştir. Tablo 2.3’de ve Tablo 2.4’te ulusal araştırmaların özeti görülmektedir.

**Tablo 2.3***Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar*

| Yazar / Yıl                                | Tür | Araştırmanın Amacı                                                                                                                 | Yöntem                       | Katılımcılar ve Özellikleri                                                         | Veri Toplama Araçları                     | Veri Analizi    | Bulgular                                                                                                                           |
|--------------------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bozkurt, 2009</b>                       | DR  | Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerindeki durumu ortaya koymak                                              | Dosya inceleme               | Büyükşehirde RAM’da tanı alan 103 öğrenci                                           | Dosya inceleme formu, uzman özlük dosyası | Betimsel analiz | Tanılama süreçlerinde dosya yetersizlikleri, yönetmeliklere uyum sorunları.                                                        |
| <b>Özaka, Vural &amp; Avcıoğlu, 2008</b>   | M   | RAM müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi             | Yarı yapılandırılmış görüşme | 6 RAM müdürü                                                                        | Yarı yapılandırılmış görüşme formu        | İçerik analizi  | Süreçler adım adım izleniyor, ancak uygulamadaki sorunlar, iş birliği ve dosya eksiklikleri.                                       |
| <b>Yurtsever, 2013</b>                     | YL  | RAM personelinin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunların belirlenmesi                                  | Nicel (anket)                | İstanbul’daki 24 RAM’da 145 personel                                                | Kişisel Bilgi Formu, Sorunlar Anketi      | Betimsel analiz | Başvuru evrak eksikliği, fiziksel donanım yetersizliği, ölçme araçları ve personel eksikliği, kurumlar arası iş birliği sorunları. |
| <b>Işıkdogan Uğurlu &amp; Kayhan, 2018</b> | M   | Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecine yönelik görüşleri                       | Nitel                        | Ankara’da bir ilkokulda 6 öğretmen                                                  | Yarı yapılandırılmış görüşme              | İçerik analizi  | İzleme çalışmalarının olmaması, destek hizmet eksikliği, öğretmen bilgi yetersizliği, mesleki sorunlar.                            |
| <b>Doğan &amp; Türkkal, 2019</b>           | M   | Matematik becerilerinde yetersizlik yaşayan öğrencilerin RAM’daki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi                        | Nitel durum çalışması        | 7 RAM personeli, 7 öğretmen, 7 veli                                                 | Yarı yapılandırılmış görüşme              | İçerik analizi  | RAM iş yoğunluğu, personel/fiziksel eksiklikler, paydaşlar arası iş birliği gereksinimi.                                           |
| <b>Dayı, Ataman &amp; Kösetaş, 2022</b>    | M   | Özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde ailelerin deneyimleri ve iş birliğinin incelenmesi | Nitel                        | Türkiye genelinde RAM’da değerlendirilen 22 özel gereksinimleri olan bireyin ailesi | Yarı yapılandırılmış görüşme              | İçerik analizi  | Sonuçların paylaşımı, iş birliğinde yaşanan sınırlılıklar, farklı uygulamalar, bilgi eksikliği ve düzenleme beklentileri.          |

**Tablo 2.4***Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar (Devam)*

| Yazar / Yıl                          | Tür | Araştırmanın Amacı                                                                                                                                 | Yöntem                     | Katılımcılar ve Özellikleri                                       | Veri Toplama Araçları                                              | Veri Analizi    | Bulgular                                                                                                                    |
|--------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>İzoğlu-Tok &amp; Doğan, 2022</b>  | M   | Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların tanı alma sürecine yönelik ebeveyn yaşantılarının incelenmesi                                         | Nitel                      | 10 ebeveyn                                                        | Yarı yapılandırılmış görüşme                                       | İçerik analizi  | Erken tanılamamanın önemi, mevzuat uygulama aksaklıkları, süreçte bilgi/destek eksikliği.                                   |
| <b>Ulusoy vd., 2023</b>              | M   | Psikolojik danışmanların eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşleri                                                                               | Nitel (olgubilim)          | 10 psikolojik danışman                                            | Yarı yapılandırılmış görüşme                                       | İçerik analizi  | Süreç değerlendirmesi eksik, personel eğitimi eksikliği, veli ve danışman bilgi ihtiyacı.                                   |
| <b>Yılmaz &amp; Doğan, 2023</b>      | YL  | RAM'larda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişinin iştirme kayıplı çocuklar özelinde incelenmesi                                     | Betimsel durum çalışması   | İç Anadolu'da 2 RAM, 13 öğretmen                                  | Yarı yapılandırılmış görüşme, doküman analizi, araştırmacı günlüğü | İçerik analizi  | RAM süreçlerinde iş birliği eksikliği, form/materyal yetersizliği, izleme sürecinin zayıflığı; sorunlar ve çözüm önerileri. |
| <b>Ünay, Erdem &amp; Günal, 2021</b> | M   | Geçici koruma altındaki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanı süreci                                                                         | Nitel (fenomenoloji)       | 10 özel eğitim öğretmeni                                          | Yarı yapılandırılmış görüşme                                       | İçerik analizi  | Süreçler benzer ama uygulamada farklılıklar ve özgün sorunlar, çözüm önerileri.                                             |
| <b>Akıncıoğlu Çolak, 2022</b>        | YL  | OSB olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin incelenmesi                                                                        | Görüşme ve doküman analizi | 12 psikiyatrist, 12 RAM öğretmeni, 12 ebeveyn, 54 öğrenci dosyası | Yarı yapılandırılmış görüşme, dosya inceleme                       | Betimsel analiz | Tanılama süreçlerinde informal araçlar, RAM'da öğretmen eğitimi eksikliği, tarama ekibi önerisi.                            |
| <b>Çetin &amp; Koç, 2021</b>         | M   | Özel gereksinimleri olan göçmen öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar                                            | Nitel (olgubilim)          | 8 özel eğitim uzmanı                                              | Yarı yapılandırılmış görüşme                                       | İçerik analizi  | Dil-yeterlik, materyal ve testlerin kültürel uyumu, iş birliği eksikliği.                                                   |
| <b>Kocaoğlu &amp; Güner, 2024</b>    | M   | Suriyeli özel gereksinimleri olan göçmen öğrencilerin tanılama ve değerlendirme sürecinin RAM personeli ve sınıf öğretmenleri gözünden incelenmesi | Durum çalışması            | RAM personeli ve sınıf öğretmenleri                               | Yarı yapılandırılmış görüşme                                       | İçerik analizi  | Dil ve kültür farklılıkları, araçların kültüre duyarlılığı, iş birliği eksikliği.                                           |

Tablo 2.4'te de görüldüğü gibi, Türkiye'deki RAM'larda gerçekleştirilen tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerine yönelik yapılan çalışmalar, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim yolculuğunda hem yapısal hem de uygulamaya dayalı pek çok güçlüklerle karşılaşıldığını ortaya koymaktadır (Yılmaz & Doğan, 2023; Bozkurt, 2009; Yurtsever, 2013; Dayı, Ataman & Kösretaş, 2022; Öğülmüş, 2021). Alanyazına sıklıkla vurgulanan başlıca sorunlar arasında, RAM süreçlerinin işleyişinde standartların yeterince sağlanamaması, kurumlar arası iş birliği eksiklikleri (Yılmaz & Doğan, 2023; Yurtsever, 2013; Doğan & Türkkal, 2019), güncel ve yeterli ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımında karşılaşılan güçlükler (Bozkurt, 2009; Yürekli & Şafak, 2022; Akıncıoğlu Çolak, 2022), ayrıca personel ve fiziksel altyapı yetersizlikleri (Yurtsever, 2013; Doğan & Türkkal, 2019; Özaka, Vural & Avcıoğlu, 2008; Işıkdogan Uğurlu & Kayhan, 2018) öne çıkmaktadır. Araştırmalar, ailelerin ve öğretmenlerin süreç hakkında bilgilendirilmesi, etkin katılımlarının sağlanması ve izleme-değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi gerekliliğine de dikkat çekmektedir (Dayı, Ataman & Kösretaş, 2022; Işıkdogan Uğurlu & Kayhan, 2018). Bununla birlikte, göçmen öğrenciler (Çetin & Koç, 2021; Kocaoğlu & Güner, 2024; Ünay, Erdem & Günal, 2021) ve çoklu yetersizliği olan bireyler (Yürekli & Şafak, 2022) gibi özel grupların tanılama süreçlerinde hem yasal hem de uygulama düzeyinde çeşitli eksikliklerin ve uyum sorunlarının sürdüğü görülmektedir. Tüm bu bulgular ışığında, RAM'larda yürütülen tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin, hem yasal düzenlemeler hem de güncel bilimsel gelişmeler doğrultusunda gözden geçirilmesi ve disiplinler arası bir yaklaşım modeline dönüştürülmesi yönünde çalışmaların yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Aşağıda geçmişten günümüze tez konusu ile ilgili ulusal araştırmalar daha detaylı olarak açıklanmıştır.

Özaka, Vural ve Avcıoğlu (2008), RAM müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüş ve önerilerini araştırmıştır. Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme ve içerik analizine dayalı nitel bir yöntemle gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Müdürlerin görüşlerine göre süreçler adım adım izlense de, uygulamada birçok aksaklık, özellikle iş birliği ve dosya hazırlama aşamalarında sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca, öğrenci ve aileyle iletişimde ve dosya takip sistemlerinde de eksiklikler tespit edilmiştir. Müdürler süreçlerin iyileştirilmesi için kurumlar arası koordinasyonun artırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bozkurt (2009), zihinsel yetersizlik tanısı alan öğrencilerin RAM bünyesindeki tanılama süreçlerini kapsamlı biçimde ele almıştır. Bu araştırmada, doktora tezi kapsamında dosya inceleme yöntemi kullanılmış, veri toplama aracı olarak öğrenci dosyaları, inceleme formları

ve uzman özlük dosyaları tercih edilmiştir. Bulgular, tanılama süreçlerinde kullanılan ölçme araçlarının uygunluğu, meslek elemanlarının yeterliliği ve dosya içeriklerindeki eksikliklerin sık yaşandığını göstermiştir. Ayrıca, sürecin yönetmeliklere yeterince uygun yürütülmemesi ve uyumsal davranışlara ilişkin bilgi eksiklikleri önemli sorunlar olarak vurgulanmıştır. Tüm bu aksaklıkların tanı ve eğitim planlamasını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Yurtsever (2013), RAM personelinin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunları İstanbul'daki 24 RAM'da görev yapan 145 personelin çalışmaya katılımı ile incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem olarak anket uygulanmış, veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve sorunlar anketine başvurulmuş; analizde frekans, yüzde ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sonuçlara göre, başvuru evraklarının eksikliği, yoğun iş yükü nedeniyle yaşanan gecikmeler, fiziksel donanım ve personel yetersizliği ile ölçme araçlarının güncelliğine yönelik sorunlar öne çıkmıştır. Kurumlar arası iş birliği ve bilgi paylaşımındaki eksikliklerin de yaygın olduğu saptanmıştır. Katılımcılar, sürecin daha etkin ve hızlı işlemesi için geliştirilmesi gereken yönleri dikkat çekmişlerdir.

Işıkdogan Ugurlu ve Kayhan (2018), Ankara'daki bir ilkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine dair görüşlerini araştırmıştır. Çalışmada nitel yöntem ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin değerlendirme ve izleme çalışmalarında ciddi anlamda destek hizmet yetersizliği ve mesleki bilgi eksikliği yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca izleme faaliyetlerinin uygulanmadığı ve ölçme-değerlendirme alanında mesleki sorunlar bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, RAM ve diğer paydaşlardan daha fazla destek ve rehberlik beklediklerini ifade etmişlerdir.

Doğan ve Türkkal (2019), matematik becerilerinde yetersizlik yaşayan öğrencilerin RAM'daki eğitsel tanılama süreçlerini çok paydaşlı bir yaklaşımla incelemiştir. Araştırmada nitel durum çalışması yöntemi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve içerik analizi kullanılmıştır. RAM personeli, öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmeler sürecin çeşitli yönlerini ortaya koymuştur. Bulgular, RAM'larda iş yoğunluğu, personel ve fiziksel eksikliklerin sürecin etkinliğini sınırladığını göstermiştir. Ayrıca, bilgilendirme eksikliği ve iletişimdeki kopuklukların paydaşlar arası iş birliği ihtiyacını artırdığı belirtilmiştir.

Dayı, Ataman ve Kösetaş (2022), RAM'larda eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçlerinde ailelerin deneyimlerini incelemiştir. Araştırma, nitel yöntemle ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yapılmış, veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, ailelerin süreç boyunca bilgi eksikliği yaşadıklarını ve yeterince sürece dahil edilmediklerini

göstermektedir. İş birliği ve katılım düzeyinin düşüklüğü, RAM'lar arasında uygulama farklılıkları, ailelerin süreçle ilgili düzenleme ve geliştirme beklentileri ön plana çıkmıştır. Daha etkin iş birliği ve bilgilendirme gerekliliği vurgulanmıştır.

İzoğlu-Tok ve Doğan (2022), özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynlerinin tanı alma sürecine ilişkin yaşantılarını nitel araştırma yöntemiyle incelemiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin deneyimleri, erken tanıamanın önemini ve süreçte bilgi/destek eksikliği yaşandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, mevcut yasal düzenlemelerin uygulamada yeterince etkili olmadığı saptanmıştır. Ailelerin süreçte daha etkin ve bilgilendirici bir yaklaşım beklentisi öne çıkmıştır.

Ulusoy ve arkadaşları (2023), psikolojik danışmanların eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşlerini nitel olgubilim deseniyle değerlendirmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, içerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, süreç değerlendirmesinde ve personel eğitiminde ciddi eksiklikler olduğu görülmüş, danışman ve velilerin bilgi ihtiyacı ön plana çıkmıştır. Psikolojik danışmanlar, uygulamada teorik bilgilerin pratiğe aktarılmasında güçlük yaşandığını vurgulamıştır. Daha fazla eğitim ve iş birliğine gereksinim olduğu ifade edilmiştir.

Yürekli ve Şafak (2022), ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin RAM öğretmenlerinin görüşlerini analiz etmiştir. Nitel araştırma deseninde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve içerik analizi uygulanmıştır. Bulgular, tanılama ve değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Öğretmenler uygulamalı eğitim, yeni yöntemler ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sürekliliği olan mesleki gelişim ve daha sistematik bir yaklaşım önerilmiştir.

Yılmaz ve Doğan (2023), işitme kayıplı çocuklar özelinde RAM'larda yürütülen tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerini betimsel durum çalışması yöntemiyle incelemiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğü kullanılmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, hastane ve RAM arasında iş birliği eksikliği, değerlendirme formlarındaki yetersizlik, materyal eksikliği ve uygun fiziksel şartların sağlanamaması gibi yapısal sorunlara işaret etmektedir. Ayrıca izleme sürecinin yıllık raporlarla sınırlı olması ve süreçte uygulama farklılıkları da vurgulanmıştır. Tüm bu sorunların RAM süreçlerinin işleyişini ve niteliğini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Öğülmüş (2021), özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin RAM'daki tanılama süreçlerini olgubilim desenli nitel bir araştırmayla incelemiştir. Araştırmada bir RAM'da görevli 8 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve içerik analizi ile veriler değerlendirilmiştir. Bulgular, fark etme, tanılama ve yönlendirme aşamalarında bilgi eksikliği, uygulama sorunları ve iletişim kopukluklarının sıkça yaşandığını göstermektedir. Öğretmenlerin süreçte yeterli rehberlik ve destek alamadığı, tanılama uygulamalarının standart olmadığı saptanmıştır. RAM süreçlerinde çoklu veri kaynağı ve daha yapılandırılmış eğitim modellerine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Ünay, Erdem ve Günal (2021), geçici koruma statüsündeki özel gereksinimleri olan öğrencilerin RAM'daki eğitsel tanılama süreçlerini, nitel fenomenoloji deseninde yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı öğretmen görüşleriyle değerlendirmiştir. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, Türk vatandaşı öğrencilerle benzer tanılama aşamalarının izlendiğini, ancak uygulamada dil, kültür ve sistemsel nedenlerle farklılıklar ve çeşitli engellerin bulunduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, sürece ilişkin özgün sorunları ve çözüm önerilerini detaylandırmıştır. Özellikle çok kültürlü öğrenci profiline sahip ortamlarda daha duyarlı süreçlerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Akıncıoğlu Çolak (2022), OSB olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini yüksek lisans tezi kapsamında, görüşme ve doküman analizi yöntemleriyle incelemiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci dosyası incelemeleri yapılmıştır; veriler betimsel analizle işlenmiştir. Bulgular, tanılama süreçlerinde informal araçların yaygın olarak kullanıldığını, RAM'da çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitime ve tarama ekibine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Aile desteğinin süreçte önemli olduğu ve formal değerlendirme araçlarının eksikliği de vurgulanmıştır. Süreçte standartlaşmanın ve çok disiplinli ekiplerle erken tanılamamanın önemi öne çıkmıştır.

Çetin ve Koç (2021), özel gereksinimleri olan göçmen öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme süreçlerindeki sorunları olgubilim desenli nitel araştırma ile incelemiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular, dil yeterliliği ve kültürel uygunluk sorunlarının yanı sıra materyal ve test eksikliği ile iş birliği ve destek ihtiyacının altını çizmektedir. Ayrıca, öğretmenler ve uzmanlar göçmen öğrencilerin tanılama süreçlerinde kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Sürecin sağlıklı işlemesi için sistematik iş birliği ve kültürel uyarlama gereksinimi ortaya konmuştur.

Kocaoğlu ve Güner (2024), Suriyeli özel gereksinimleri olan göçmen öğrencilerin tanılama ve değerlendirme süreçlerini RAM personeli ve sınıf öğretmenlerinin gözünden, durum çalışması

deseninde ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle incelemiştir. Araştırmada veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, süreçte dil ve kültür farklılıklarının, değerlendirme araçları ve yöntemlerinin kültüre duyarlılık açısından yetersiz olmasının ve iş birliği eksikliğinin süreci zorlaştırdığını göstermektedir. Katılımcılar, karşılaşılan özgün sorunlara yönelik öneriler sunmuş ve çok kültürlü ortamlarda standartlaşmış, kültürel açıdan hassas değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır.

Yürekli ve Şafak (2022), ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini nitel araştırma deseninde yarı yapılandırılmış görüşmelerle incelemiştir. İçerik analiziyle elde edilen bulgular, sürecin tüm aşamalarında sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Öğretmenler uygulamalı eğitim, yeni prosedürler ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, sürecin iyileştirilmesi için sürekli mesleki gelişim ve daha sistematik bir yaklaşım önerilmiştir.

### 3 YÖNTEM

#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırma, Burdur ilindeki RAM’larda görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimleri olan çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçleri hakkındaki görüş ve önerilerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin süreç hakkındaki bakış açılarını belirleyip ayrıntılı veri toplamak hedeflendiğinden, nitel araştırma yaklaşımı bu araştırma için uygun görülmüştür (Creswell, 2005). Nitel araştırma, olayların ve bireylerin algılarının, kendi doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir şekilde anlaşılmasını amaçlayan; veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel yöntemlerin kullanıldığı sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yöntemi insanların kendi dünyalarını nasıl gördükleri, deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla ve tecrübelerini hangi anlamları yükledikleriyle ilgilenir. Böylece insanların tecrübelerini ve yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarının yorumlanması amaçlanır (Merriam, 2009).

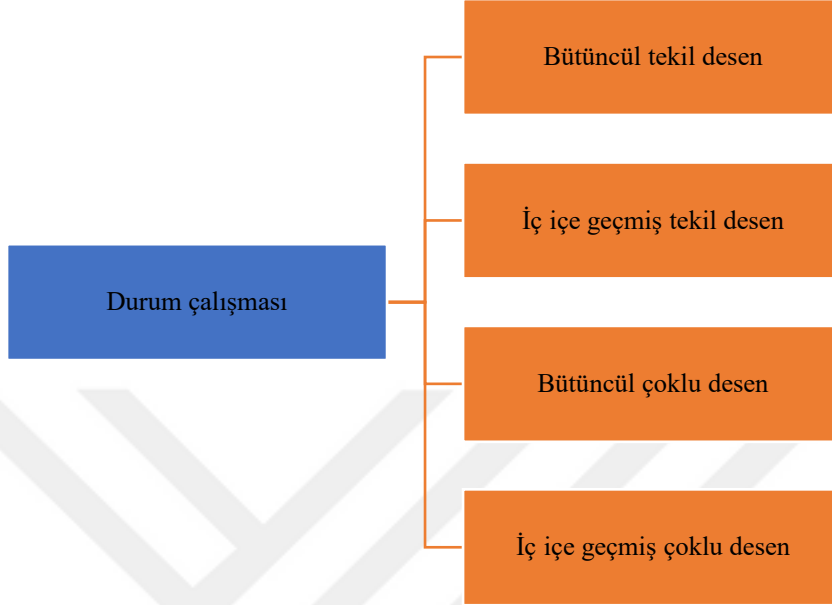
Araştırmaya uygun desen seçimi çalışmaların sınırlarını belirler ve araştırma verilerinin kendi kapsam dâhilinde ele alınmasını sağlar. Bu amaçla bu çalışmanın deseni süreç ile derinlemesine bilgi almak adına nitel araştırma desenleri arasında yer alan durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, sınırları belirli bir olay, çevre, program, sosyal grup, toplum ya da benzeri yapıların ayrıntılı biçimde analiz edilmesini amaçlayan bir yöntemdir. Bu bağlamda “durum”, kendi içinde tutarlı ve bütüncül bir sistemi temsil eder (Stake, 1995). Yin (2003), durum çalışmasını, güncel bir olgunun kendi doğal ve özgün bağlamı içinde incelenmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinin her biri farklı bir inceleme odağına sahiptir. Durum çalışması ise belirli bir olgu ya da süreci, yaşandığı bağlam içinde, olduğu gibi anlamaya ve aktarmaya odaklanır. Bu deseni diğerlerinden ayıran temel özellik, belirli bir durumu ya da sınırlı bir sistemi derinlemesine ele alarak ayrıntılı betimlemelere yer vermesi ve elde edilen verileri bağlamsal bütünlük içinde yorumlamaya dayanmasıdır (Hancock ve Algozzine, 2006). Durum çalışmasında amaç, incelenen olgunun doğal ortamı içinde bozulmadan ve sürecin kendi akışı içinde değerlendirilmesidir. Bu yöntemde araştırmacının müdahalesi minimum düzeyde tutulur; bu nedenle araştırmacının bulgular üzerindeki etkisinin oldukça sınırlı olduğu varsayılır (Yin, 1994).

Durum çalışmaları, sınırlı bir sistemin nasıl işlediğini çoklu veri toplama yöntemleriyle açıklamayı hedeflerken, incelenen olay ya da olgunun sayısına bağlı olarak tekil ya da çoğul yapıda tasarlanabilir (Creswell, 2013). Yin’in (1984) sınıflandırmasına göre bu yöntem

bütüncül tekil desen, iç içe geçmiş tekil desen, bütüncül çoklu desen ve iç içe geçmiş çoklu desen olmak üzere dört temel biçimde ele alınır (Şekil 3.1 )

**Şekil 3.1**

*Durum Çalışması Desenleri*



Bütüncül tekil desen, yalnızca aynı türdeki tek bir analiz biriminin –örneğin bir birey, kurum ya da okulun– derinlemesine incelendiği araştırma türüdür. Bu yaklaşım genellikle; bir kuramın geçerliliğini test etmek, istisnai ya da norm dışı bir olguyu araştırmak ya da daha önce üzerinde durulmamış bir durumu incelemek olmak üzere üç durumda tercih edilir:

İç içe geçmiş tekil desen ise, tek bir bağlam içinde birden çok alt birimin bulunduğu ve bu alt yapıların odakta olduğu çalışmalardır. Örneğin bir okul üzerine yapılan araştırmada, okul bütün olarak değil; içindeki bölümler, birimler ya da öğretmen grupları gibi alt yapılar analiz edilir.

Bütüncül çoklu desen, birbirinden bağımsız ve tamamı kendi içinde anlamlı birimler olarak değerlendirilen birden fazla durumun incelenmesi esasına dayanır. Bu modelde, her bir durum ayrı ayrı ele alındıktan sonra karşılaştırmalı analiz yapılabilir. Örneğin farklı sosyoekonomik düzeylere sahip okullar karşılaştırılabilir.

İç içe geçmiş çoklu desen ise birden fazla bağlamanın incelendiği fakat her bağlam içinde alt birimlere de odaklanılan modeldir. Örneğin, farklı okullardan seçilen branş grupları bu desen kapsamında ayrı ayrı analiz edilebilir.

Bu araştırma, özel gereksinimleri olan çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin olarak Burdur ilindeki RAM’larda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini incelemektedir. Çalışma, sınırlı bir coğrafi ve kurumsal bağlamda yürütülmesi, belirli bir

olgunun (tanı, değerlendirme ve izleme süreçleri) doğal ortamında, derinlemesine ve katılımcı deneyimlerine dayalı olarak ele alınması gibi nedenlerle tekil durum çalışması (single case study) deseni kapsamında değerlendirilebilir. Araştırmacının sürece müdahale etmeksizin durumu betimlemesi ve bağlamın (RAM'ların yapısı, işleyişi, personel rolleri) özgüllüğü, çalışmanın bağlama duyarlı nitel bir desen taşıdığını göstermektedir. Yin (2003) ve Stake (1995) gibi alanyazın uzmanlarının tanımlarına da uygun biçimde, bu çalışma belirli bir durumu bütüncül biçimde anlama amacına hizmet eden tek durum deseni örneğidir.

### **3.2 Katılımcı Grubu**

Araştırmanın örneklemi, Burdur ilinde faaliyet gösteren üç Rehberlik ve Araştırma Merkezini kapsamaktadır. Bu kapsamda, Burdur Merkez, Gölhisar ve Bucak Abdurrahman Taş Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan tüm psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Aşağıda, araştırma kapsamındaki bu üç merkeze ilişkin kurumsal, sosyal ve ekonomik özellikler ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Burdur RAM, 1986'dan bu yana Burdur il merkezinde hizmet vermekte olup 2024 yılında bina güçlendirme çalışmaları nedeniyle geçici olarak İbn-i Sina Anadolu Sağlık Meslek Lisesi'nde faaliyetlerini sürdürmektedir. Merkezde 13 öğretmen normu bulunmakta, mevcut personel sayısı bu normun üzerindedir. Kurum, görev tanımlarının netliği, hizmet içi eğitim çalışmaları ve stratejik hedeflerle uyumlu mali yönetimiyle öne çıkmaktadır. Kaynaklarının büyük bölümü merkezi bütçeden karşılanmakta, 2025 yılı için 400.000 TL ödenek aktarılmıştır. Güçlü teknolojik altyapısı sayesinde MEBBİS, e-Okul ve DYS gibi sistemler üzerinden rehberlik, psikolojik danışma ve özel eğitim hizmetlerini etkin biçimde yürütmektedir.

Gölhisar RAM, 2023 yılında faaliyete başlamış olup Burdur iline bağlı beş ilçeye hizmet vermektedir. Kurumda toplam 8 personel görev yapmakta, norm kadro kapsamında 5 özel eğitim öğretmenine ihtiyaç bulunmaktadır. İnceleme, bireysel görüşme ve toplantı alanları gibi temel fiziki olanaklara sahip olan merkez, mali işlemlerini merkezi bütçe kaynaklarıyla yürütmekte ve planlamada enflasyon oranlarını dikkate almaktadır. MEBBİS, e-Okul ve DYS gibi dijital sistemleri etkin biçimde kullanarak rehberlik, özel eğitim ve yönlendirme hizmetlerini çağdaş bir anlayışla sürdürmektedir.

Bucak Abdurrahman Taş RAM, 2024 yılında Bucak Şehit Muhittin Talha Çalışkan Anadolu İmam Hatip Lisesi binasında hizmete başlamış olup, 1 müdür, 1 özel eğitim öğretmeni ve 2 rehber öğretmen olmak üzere toplam 4 personel ile faaliyet göstermektedir. Kurum, yeni kurulmuş olmasına rağmen modern eğitim anlayışıyla hareket ederek planlı ve sistematik bir

biçimde çalışmayı hedeflemektedir. Eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin niteliğini artırmak amacıyla çağdaş teknolojik araçlardan yararlanmakta; MEBBİS, e-Okul, DYS ve EBYS sistemlerini aktif biçimde kullanmaktadır. 2025 yılı için kuruma 400.000 TL kaynak aktarılmıştır. Kurumun öncelikli hedefleri arasında, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek, özel gereksinimleri olan bireylere yönelik eğitsel değerlendirme ve yönlendirme süreçlerini güçlendirmek ve paydaşlarla iş birliği içinde sürdürülebilir hizmet modelleri geliştirmek yer almaktadır.

Burdur ilinde MEB'e bağlı üç RAM'da (Burdur Merkez RAM, Gölhisar RAM, Bucak Abdurrahman Taş RAM) çalışmakta olan özel gereksinimleri olan çocukların eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçlerinde yer alan toplam 15 RAM öğretmeni ile araştırma yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin örneklem Burdur ilindeki RAM'ları kapsadığından üç RAM'da görev yapan tüm psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Nitel araştırmalar için önerilen doygunluk noktası dikkate alındığında, yaklaşık 12–15 katılımcının derinlemesine veri üretmek için yeterli olduğu vurgulanmakta olup (Corrigan ve Onwuegbuzie, 2020; Guest vd., 2006), bu çalışmada ulaşılan 15 katılımcıdan gelen verilerin doygunluk sağladığı söylenebilir. Katılımcılara ait demografik bilgiler tablo 3.1'de gösterilmektedir.

**Tablo 3.1**

*Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

| Katılımcı no | Branş                 | Mesleki Tecrübe | Görev Yeri                |
|--------------|-----------------------|-----------------|---------------------------|
| 1            | Özel Eğitim Öğretmeni | 6-7 ay          | Burdur Merkez RAM         |
| 2            | Özel Eğitim Öğretmeni | 1 yıl           | Burdur Merkez RAM         |
| 3            | Özel Eğitim Öğretmeni | 1 yıl           | Bucak Abdurrahman Taş RAM |
| 4            | Özel Eğitim Öğretmeni | 2 yıl           | Gölhisar RAM              |
| 5            | Psikolojik Danışman   | 10. yıl         | Burdur Merkez RAM         |
| 6            | Özel Eğitim Öğretmeni | 20 yıl          | Burdur Merkez RAM         |
| 7            | Özel Eğitim Öğretmeni | 11. yıl         | Burdur Merkez RAM         |
| 8            | Psikolojik Danışman   | 3 ay            | Bucak Abdurrahman Taş RAM |
| 9            | Özel Eğitim Öğretmeni | 2. yıl          | Gölhisar RAM              |
| 10           | Özel Eğitim Öğretmeni | 8 ay            | Burdur Merkez RAM         |
| 11           | Psikolojik Danışman   | 2 yıl           | Burdur Merkez RAM         |
| 12           | Özel Eğitim Öğretmeni | 2 yıl           | Burdur Merkez RAM         |
| 13           | Özel Eğitim Öğretmeni | 2 yıl           | Gölhisar RAM              |
| 14           | Özel Eğitim Öğretmeni | 7 ay            | Burdur Merkez RAM         |
| 15           | Psikolojik Danışman   | 2 yıl           | Gölhisar RAM              |

Araştırmaya katılan toplam 15 katılımcının demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki tecrübe ve görev yeri bakımından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Branş açısından değerlendirildiğinde, çoğunluğun (11 katılımcı) özel eğitim

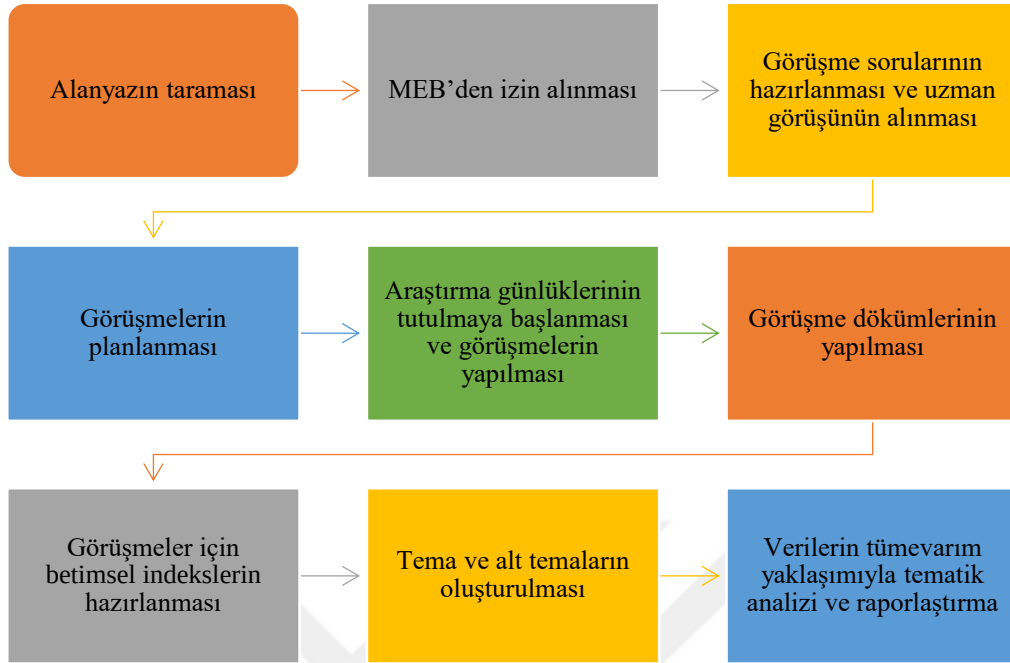
öğretmeni olduğu; geriye kalan 4 katılımcının ise psikolojik danışman olarak görev yaptığı tespit edilmiştir. Mesleki tecrübe süresi açısından incelendiğinde, katılımcılar arasında mesleğe yeni başlamış bireylerden (3 ay) 20 yıllık deneyime sahip katılımcılara kadar geniş bir yelpazeye yayılan bir dağılım olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, farklı tecrübe düzeylerinden gelen katılımcıların görüşlerinin elde edilmesine olanak tanıyarak verilerin zenginliğini artırmıştır. Katılımcıların görev yerleri açısından bakıldığında ise çoğunluğun Burdur RAM’da görev yaptığı (7 kişi) görülmekte; bunun dışında Bucak Abdurrahman Taş RAM’de görev yapan 3, Gölhisar RAM’de görev yapan ise 5 katılımcı bulunmaktadır. Bu dağılım, il genelindeki farklı RAM’lerde çalışan uzmanların görüşlerinin temsiliyetini sağlayarak araştırmanın kapsamını genişletmiştir.

### **3.3 Araştırma Süreci**

İlk aşamada, kapsamlı bir alanyazın tarama süreci yapılmış ve araştırmanın konusuna karar verilmiştir. Ardından araştırmanın Burdur ili genelini kapsamaması nedeniyle İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alındıktan sonra araştırmadaki katılımcılara bu çalışmanın ne amaçla yapıldığı, nerede kullanılacağına, elde edilen bilgilerin nerede ve nasıl paylaşılacağına dair bilgiler verilerek katılımcılardan onay alınmıştır. Sırasıyla Burdur Merkez RAM, Gölhisar RAM, Bucak Abdurrahman Taş RAM olmak üzere katılımcılarla araştırmacı tarafından ilgili görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında katılımcılardan izin alarak telefonla ses kaydı alınmıştır. Ayrıca görüşmelerden sonra her üç RAM’den da araştırmada kullanılmak üzere dokümanlar toplanmıştır. Ayrıca görüşme öncesi, sonrası araştırmacının düşüncelerinin yer aldığı araştırma günlükleri tutulmuştur. Araştırmanın ana aşamalarının yürütülüşüne ait süreçler Şekil 3.2.’de sunulmuştur.

**Şekil 3.2**

*Araştırmanın Uygulama Basamakları*



Şekil 3.2, bu araştırma sürecinde izlenen uygulama adımlarını sistematik ve aşamalı bir biçimde ortaya koymaktadır. Süreç, alanyazın taraması ile başlamış ve verilerin analizine kadar uzanan çok boyutlu bir dizi etkinliği kapsamaktadır. Aşağıda her bir aşama sıralı ve daha ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Araştırma süreci, çalışmanın kuramsal ve uygulamalı temellerini oluşturmak amacıyla kapsamlı bir alanyazın taraması ile başlamıştır. Bu tarama kapsamında, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik ulusal ve uluslararası kaynaklar, akademik makaleler, tezler, yönetmelikler ve kılavuzlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Alanyazın taramasını takiben, çalışmanın sahada uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. MEB izni, hem etik hem de yasal açıdan araştırmanın meşruiyetini sağlamak açısından önemli bir adımdır.

İzinlerin alınmasının ardından, araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama aracını oluşturmak amacıyla görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular, alanyazın taramasında elde edilen bilgi ve kavramlara dayanarak geliştirilmiştir. Hazırlanan sorular, alanında uzman üç kişiden oluşan bir jüriye sunulmuş ve içerik geçerliliği açısından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra görüşme sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için görüşmelerin planlanması adımına geçilmiştir. Katılımcılarla uygun gün ve saatlerde görüşme yapabilmek adına randevular alınmış ve görüşme takvimi oluşturulmuştur.

Görüşmelerin gerçekleştirilmesi aşamasında, Burdur ilinde yer alan Burdur, Bucak ve Gölhisar ilçelerindeki RAM’larda görev yapan personel ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında araştırma günlüğü tutulmaya başlanmış, böylece süreçteki gözlemler, dikkat çekici detaylar ve araştırmacının sahadaki deneyimleri sistematik biçimde kaydedilmiştir. Aynı zamanda bu süreçte ilgili dokümanlar da toplanarak veri çeşitliliği sağlanmıştır.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtları yazıya dökülmüş ve görüşme dökümleri oluşturulmuştur. Bu dökümler, ham verinin analiz için hazır hâle getirilmesini sağlamıştır. Verilerin sistematik biçimde çözümlenebilmesi amacıyla, her görüşmede geçen temel konuların, temaların ve önemli ifadelerin kategorize edildiği betimsel indeksler hazırlanmıştır. Bu indeksler, verilerin sınıflandırılması ve analiz sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayan temel bir araç işlevi görmüş, araştırmacının metinler üzerinden anlamlı örüntüler ve ilişkiler ortaya koymasına imkân tanımıştır.

Analiz sürecinde, elde edilen veriler doğrultusunda tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, katılımcıların yanıtlarındaki anlamlı örüntüler, tekrar eden vurgular ve karşılaşılan sorunlar dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Verilerin analizinde tümevarımcı tematik analiz yaklaşımı benimsenmiş, bu kapsamda görüşme dökümleri, toplanan dokümanlar ve araştırma günlüğü birlikte değerlendirilmiştir. Verilerin çeşitliliği ve çok yönlülüğü, analiz sürecinde içerik geçerliliğinin artırılmasını sağlamış ve çalışmanın bütüncül bir bakış açısıyla raporlanmasına olanak tanımıştır. Bu süreç sonunda, tüm aşamalar birbirini tamamlayan ve nitel araştırma ilkelerine uygun şekilde yapılandırılmış uygulama adımlarından oluşmuş; araştırma, geçerliliği ve güvenilirliği desteklenmiş bir metodolojik temele oturtulmuştur.

### **3.4 Veri Toplama Tekniği ve Aracı**

Nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle kullanılanlar arasında doküman, gözlem, görsel- sesli materyal ve görüşme gösterilir (Creswell, 2013; McMillan, 2004; Yıldırım, 1999). Bu araştırmada veri farklılıklarını daha iyi analiz edebilmek için görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü kullanmıştır. Veri toplama teknikleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

#### **3.4.1 Görüşme sorularının hazırlanması**

Araştırmada Burdur ilindeki RAM’larda özel gereksinimleri olan çocukların eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçlerinde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu süreci detaylı şekilde incelemek ve var olan durumu betimlemek için ana veri toplama kaynağı olarak nitel veri toplama araçlarından olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Bogdan

ve Biklen, 1992; Uzuner, 1999). Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde, araştırmacılar önceden hazırlanmış bir soru setini temel alır. Ancak görüşme sırasında, elde edilen cevapları derinlemesine anlamak veya belirsiz kalan hususları netleştirmek amacıyla bu temel soruların yanı sıra ek açıcı ve takip soruları da yöneltebilirler (Karataş, 2017). Yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler özel gereksinimleri olan çocukların eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçlerinin ayrıntılı olarak incelemesine fayda sağlayacaktır. Görüşmeler özel gereksinimleri olan çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinde yer alan üç farklı RAM’da görevli personellerle yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara deneyimlerini aktarmaları için çeşitli sorular yönetilmiştir (Flick, 2007). Görüşme, araştırmacıya esneklik, detaylı bilgi verme, katılımcının yüksek cevap verme olasılığı, katılımcıyı gözlem olanağı sağlar (Glesne, 2013). Bu avantajlar göz önünde bulundurularak veri toplama aracı olarak görüşme formu uygun bulunmuştur.

Görüşme sorularının hazırlanmasına yönelik ilk adım olarak araştırmacı tarafından sistematik ve kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu tarama sürecinde, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel değerlendirme, eğitsel tanılama, yönlendirme, izleme ve raporlama süreçlerini ele alan hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Alanyazın taraması yalnızca ampirik araştırmalarla sınırlı tutulmamış; aynı zamanda kuramsal yaklaşımlar, uygulama modelleri ve farklı ülkelerdeki sistemsal yapıların karşılaştırmalı olarak ele alındığı çalışmalar da değerlendirmeye alınmıştır. Böylece görüşme sorularının yalnızca uygulamaya değil, aynı zamanda kuramsal ve yapısal boyutlara da duyarlı biçimde oluşturulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, ilgili mevzuat ve uygulama kılavuzları da alanyazın taramasının ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Hizmetleri Yönergesi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Kılavuzu ve Destek Eğitim Raporu Hazırlama Rehberi gibi yasal ve yönetsel belgeler ayrıntılı biçimde incelenmiş; bu belgelerde yer alan tanım, süreç basamakları, görev ve sorumluluklar görüşme sorularının çerçevesini belirlemede yol gösterici olmuştur. Bu yaklaşım, hazırlanan soruların yürürlükteki mevzuatla uyumlu olmasını ve sahadaki uygulamaları gerçekçi biçimde yansıtmasını amaçlamıştır.

Alanyazın ve mevzuat incelemesi sonucunda, araştırmanın amaçlarıyla örtüşecek şekilde geniş kapsamlı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu; eğitsel tanılama sürecinin işleyişi, eğitsel yönlendirme süreci, izleme ve rapor yenileme uygulamaları, çoklu yetersizliği olan bireylerde sürecin nasıl yürütüldüğü, mevzuat ve kılavuzların uygulamadaki kullanımı, sürecin güçlü yönleri, karşılaşılan yapısal ve uygulamaya dönük sorunlar ile sürecin iyileştirilmesine

yönelik öneriler gibi temalar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Böylece görüşme sorularının yalnızca betimleyici değil, aynı zamanda süreci eleştirel ve bütüncül biçimde ele alabilecek nitelikte olması amaçlanmıştır.

Oluşturulan soru havuzundan araştırmanın amacına, kapsamına ve nitel araştırma desenine en uygun sorular seçilerek ilk taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak formda yer alan soruların açık, anlaşılır ve katılımcıların mesleki deneyimlerini ayrıntılı biçimde yansıtmalarına olanak tanıyacak nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca soruların sıralamasında, katılımcıların sürece ilişkin genel görüşlerinden başlayarak daha özel ve derinlemesine değerlendirmelere yönelmelerini sağlayacak bir yapı benimsenmiştir.

Hazırlanan taslak görüşme formunun içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla form, özel eğitim, ölçme ve değerlendirme ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, soruların açıklığı, kapsamı, araştırma amacına uygunluğu, kavramsal tutarlılığı, etik hassasiyetleri ve gereksiz tekrar içerip içermediği gibi ölçütler doğrultusunda değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorular sadeleştirilmiş, daha anlaşılır ve doğrudan ifadelerle yeniden yapılandırılmış; benzer içeriğe sahip sorular birleştirilmiş ve alt soruların sıralaması yeniden düzenlenmiştir.

Ayrıca uzman önerileri doğrultusunda, “eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan kaynaklar” sorusuna, bu kaynakların hangi amaçlarla ve nasıl kullanıldığını irdeleyen açıklayıcı bir alt soru eklenmiştir. Çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesine ilişkin sürecin özgün yapısı dikkate alınarak bu konuya yönelik ayrı ve daha ayrıntılı bir soru oluşturulmuş; önerilere ilişkin sorular ise alt başlıklara ayrılarak katılımcıların daha sistematik ve kapsamlı görüş bildirmeleri sağlanmıştır. Bu düzenlemelerin ardından görüşme formunun ikinci versiyonu oluşturulmuştur.

Son aşamada, düzenlenen görüşme formu veri toplama sürecine geçilmeden önce pilot bir görüşme ile test edilmiştir. Pilot uygulama, soruların anlaşılabilirliğini, görüşme süresinin uygunluğunu ve soruların katılımcılardan beklenen nitelikte veri üretilmediğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme, araştırma evrenine benzer niteliklere sahip bir RAM personeliyle gerçekleştirilmiş ve bu uygulamanın temel amaçları arasında soruların anlaşılabilirliğini test etmek, görüşme süresini tahmin etmek, gereksiz tekrarları belirlemek ve araştırmacının görüşme sırasına yönelik deneyim kazanmasını sağlamak yer almıştır. Pilot görüşme sonucunda, bazı alt soruların sıralamasının anlatım akışını zorlaştırdığı ve bazı sorulara verilen yanıtların yüzeysel kaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca “RAM’ın süreçlere ilişkin niteliğini artırmaya yönelik önerileriniz” sorusunun oldukça kapsamlı olduğu ve bu

nedenle alt başlıklara bölünmesinin daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda nihai düzenlemeler yapılmış, alt soruların mantıksal sıralaması yeniden yapılandırılmış, bazı ifadeler daha açık ve yönlendirici biçimde düzenlenmiş ve görüşmeciye yönelik yardımcı açıklamalar eklenmiştir.

Nitel görüşmelerin planlanmasında, katılımcılara çok sayıda soru yöneltmekten kaçınılması önerilmektedir (Weiss, 1994). Yarı-yapılandırılmış mülakat tekniğinin belirleyici özelliği, az sayıda temel soru belirleyip, bu sorulardan hareketle ek ve detaylandırıcı soruların türetilmesidir (Rubin ve Rubin, 2012). Ne kadar çok soru sorulursa o kadar iyi olacağı düşüncesi yanıltıcı olup, ideal soru sayısına dair kesin bir standart bulunmamaktadır. Bu süreçte, içinde onlarca soru barındıran anket uygulamaları gibi yaklaşılmamalıdır. Önemli olan, soruların niceliği değil; araştırmanın amacıyla uyumlu, zengin bir içeriğe sahip ve veri çeşitliliği sağlayacak nitelikte olmasıdır (Roulston, 2010; Rubin ve Rubin, 2012). Alanyazında, nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi toplamak amacıyla genellikle 10-15 ana soru ve bu sorulara bağlı olarak geliştirilen alt soruların yeterli ve anlamlı veri sağladığı ifade edilmektedir (Corrigan ve Onwuegbuzie, 2020; Guest vd., 2006). Bu bağlamda araştırmada görüşme formunun son hali sekiz ana sorudan ve bu sorulara bağlı çeşitli alt sorulardan oluşmuştur. Form, EK-2’de sunulmuştur. Sorular, eğitsel değerlendirme sürecinin tüm boyutlarını kapsayan tematik bir yapı çerçevesinde kurgulanmıştır. Katılımcıların süreçlere ilişkin deneyim, görüş, öneri ve eleştirilerini detaylı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayacak biçimde açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Soruların esnek bir yapıda hazırlanması, görüşmenin doğal akışı içinde katılımcının anlatımını genişletmesine olanak tanımaktadır. Görüşme formu, geçerliliği sağlamak amacıyla hem bilimsel alanyazın hem de uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş, pilot uygulamayla pratik işleyişi test edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak güçlendirilmiştir. Bu yönleriyle görüşme formu, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel değerlendirme süreçlerine ilişkin hem uygulamaya hem de algılara dair kapsamlı ve derinlemesine veri elde etmeye uygun, sistematik ve bilimsel bir veri toplama aracı olarak yapılandırılmıştır.

### **3.4.2 Görüşmelerin gerçekleştirilmesi**

Araştırma kapsamında, Burdur ilinde RAM’da görev yapan toplam 15 personel ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerin tercih edilmesinin temel nedeni, katılımcıların görüşlerini daha özgür ve ayrıntılı şekilde ifade edebilmeleridir. Özellikle RAM gibi profesyonel bir ortamda, personelin mesleki değerlendirme ve deneyimlerini paylaşırken birbirinden etkilenmeden, daha içten ve samimi yanıtlar vermesi önemlidir. Odak grup

görüşmelerinde ise katılımcılar, diğer katılımcıların fikirlerinden etkilenebilir veya çekingen davranabilir; bu da bireysel deneyimlerin derinlemesine ortaya çıkmasını sınırlayabilir. Bu nedenle, RAM personelinin deneyimlerini detaylı ve tarafsız şekilde incelemek amacıyla bireysel görüşmeler tercih edilmiştir. Görüşmeler her bir katılımcı ile ortalama 35 ila 55 dakika arasında sürmüştür. Bu süre, katılımcıların paylaştıkları bilgi yoğunluğu ve görüşmenin seyrine bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Görüşmelerin tamamı katılımcıların aktif görev yaptıkları kurum ortamlarında, yani RAM binalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin katılımcıların kendi iş yerlerinde yapılmasının temel nedeni, onlara alışık oldukları fiziksel ortamda söz hakkı vermek ve böylece anlatım rahatlığı ile veri geçerliliğini artırmaktır. Aynı zamanda, görüşmelerin iş ortamında yapılması, katılımcıların çalışma koşullarını gözlemleme olanağı sağlayarak bağlamın daha iyi anlaşılmasına katkı sunmuştur. Her katılımcı ile görüşme öncesinde randevu alınmış, uygun gün ve saat belirlenerek programlama yapılmıştır. Katılımcıların mahremiyetine ve etik ilkelere önem verilerek, görüşmeler başlamadan önce ses kaydı alınacağı bilgisi paylaşılmış ve yazılı onamları alınmıştır. Tüm görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş, böylece daha sonra yapılan çözümler sırasında veri kaybı yaşanmasının önüne geçilmiştir. Kayıtlar, yalnızca araştırmanın yürütücüsü tarafından erişilebilecek şekilde güvenli bir dijital ortamda saklanmıştır. Bu yöntem, görüşmelerin doğruluğunu ve araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla tercih edilmiştir.

**Tablo 3.2**

*Katılımcılarla Yapılan Görüşmeler*

| Katılımcı | Tarih      | Kayıt Saati | Görüşme Yeri          | Süresi (dk) | Görüşmeyi Yapan |
|-----------|------------|-------------|-----------------------|-------------|-----------------|
| K1        | 1.06.2025  | 09:30       | Toplantı Odası        | 40          | Araştırmacı     |
| K2        | 2.06.2025  | 10:00       | Müdür Odası           | 45          | Araştırmacı     |
| K3        | 3.06.2025  | 11:15       | Rehber Öğretmen Odası | 50          | Araştırmacı     |
| K4        | 4.06.2025  | 09:45       | Toplantı Odası        | 35          | Araştırmacı     |
| K5        | 5.06.2025  | 10:30       | Müdür Odası           | 55          | Araştırmacı     |
| K6        | 6.06.2025  | 11:00       | Rehber Öğretmen Odası | 48          | Araştırmacı     |
| K7        | 7.06.2025  | 09:15       | Toplantı Odası        | 42          | Araştırmacı     |
| K8        | 8.06.2025  | 10:45       | Müdür Odası           | 37          | Araştırmacı     |
| K9        | 9.06.2025  | 11:30       | Rehber Öğretmen Odası | 53          | Araştırmacı     |
| K10       | 10.06.2025 | 09:50       | Toplantı Odası        | 41          | Araştırmacı     |
| K11       | 11.06.2025 | 10:20       | Müdür Odası           | 44          | Araştırmacı     |
| K12       | 12.06.2025 | 11:10       | Rehber Öğretmen Odası | 39          | Araştırmacı     |
| K13       | 13.06.2025 | 09:40       | Toplantı Odası        | 36          | Araştırmacı     |
| K14       | 14.06.2025 | 10:55       | Müdür Odası           | 50          | Araştırmacı     |
| K15       | 15.06.2025 | 11:25       | Rehber Öğretmen Odası | 47          | Araştırmacı     |

Tabloda görüldüğü üzere, araştırma kapsamında Burdur ilindeki RAM personeli ile 01-15 Haziran 2025 tarihleri arasında bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sabah ve öğle saatlerinde, katılımcıların görev yaptığı mekânlara uygun olarak Toplantı Odası, Müdür Odası ve Rehber Öğretmen Odası'nda yapılmıştır. Her bir görüşmenin süresi 35 ila 55 dakika arasında değişmekte olup, bu durum katılımcıların deneyimlerini detaylı şekilde paylaşabilmeleri için yeterli zamanı sağlamıştır. Tüm görüşmeler tek bir araştırmacı tarafından yürütülmüş, böylece görüşme sürecinde standartlığın ve veri güvenilirliğinin korunması hedeflenmiştir. Bu yapı, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bireysel bir ortam sunarken, aynı zamanda veri toplama sürecinin sistematik ve tutarlı bir şekilde yürütülmesine olanak tanımıştır.

### **3.4.3. Doküman incelemesi**

Bu araştırmada, Burdur ilindeki RAM'larda görev yapan personellerin özel gereksinimleri olan çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin görüş ve önerilerini anlamak amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, RAM'larda özel gereksinimi olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin işleyişine dair belge niteliğindeki bilgiler elde edilmiştir. Bu kapsamda, sürecin hangi aşamalardan oluştuğu, hangi araç ve tekniklerin kullanıldığı, değerlendirilen çocukların farklı yetersizlik alanlarına ait formlar ve kayıtlar incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olgular hakkında bilgi barındıran yazılı veya görsel materyallerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem, nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağıdır ve özellikle eğitim ortamlarında yürütülen süreçlerin belge temelli olarak incelenmesine imkân tanır. Araştırmada dokümanlar, RAM'larda kullanılan eğitsel değerlendirme formu, BEP, veli müracaat dilekçesi, resmi tedbir raporu, destek eğitim raporu (rehabilitasyon raporu), özel eğitim değerlendirme kurulu toplantı karar defteri ve eğitsel değerlendirme ilk inceleme formu üzerinden incelenmiştir. Bu sayede, özel gereksinimleri olan çocukların değerlendirme sürecine ilişkin uygulamadaki tutarlılık, araçların işlevselliği ve sürecin bütünselliği hakkında bilgi sağlanmıştır.

Doküman incelemesi, araştırmacıya sürecin doğrudan gözlemlenemediği durumlarda, sistematik ve güvenilir veri toplama imkânı sunmakta; ayrıca, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin karşılaştırılmasına ve süreçle ilgili eksikliklerin belirlenmesine olanak tanımaktadır (Bowen, 2009). Bu nedenle, RAM'larda kullanılan eğitsel değerlendirme dokümanlarının analizi, araştırmanın temel veri toplama aracı olarak seçilmiştir ve elde edilen bilgiler, RAM

personelinin görüşleri ile birlikte yorumlanarak özel gereksinimli bireylerin tanı ve değerlendirme süreçlerinin anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

#### **3.4.4 Araştırmacı günlüğü**

Bu araştırmada, nitel veri toplama sürecinin önemli bir parçası olarak araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü araştırmacının katılımcılara, kişiler arası konuşmalara, olaylara, betimlenmek istenen sürece ilişkin sezgilerine ya da betimlemelerine yer verebildiği, kendi düşüncelerini aktarabildiği birincil kayıt defteridir. Araştırmacı günlüğünü el yazısıyla kaydedebileceği gibi teknolojik donanımlar üzerinden kayıt tutarak da hazırlama özgürlüğüne sahiptir (Glesne, 2014). Araştırmacı, görüşmelerin yapıldığı her günün sonunda yaşadığı deneyimleri, gözlemlerini, katılımcılarla kurduğu etkileşimleri ve sürece ilişkin sezgilerini yazılı olarak kaydetmiştir. Günlük, yalnızca betimsel notlardan ibaret olmayıp aynı zamanda araştırmacının görüşmeler sırasında ve sonrasında zihninde oluşan düşünce süreçlerini, dikkat çeken durumları ve duygusal tepkilerini de içermektedir. Katılımcıların söyledikleri ile beden dilleri arasındaki tutarlılıklar veya tutarsızlıklar, araştırmacının dikkatini çeken mekânsal ya da çevresel unsurlar, görüşmelerin gerçekleştiği işyeri ortamının dinamikleri gibi detaylar günlükte yer almıştır. Bu günlük kayıtları hem verilerin bağlam içinde daha doğru şekilde yorumlanmasına katkı sağlamış hem de araştırmacının kendi önyargılarının ve etkilerinin farkında olarak süreci daha sistematik ve etik biçimde yönetmesine yardımcı olmuştur. Günlük, çoğunlukla elde taşınabilir bir deftere el yazısıyla tutulmuş, bazı zamanlarda ise dijital sesli notlar aracılığıyla desteklenmiş ve sonradan yazılı forma dönüştürülmüştür. Bu yöntem, verilerin yalnızca sözlü beyanlara değil, aynı zamanda bağlamsal koşullara ve araştırmacının refleksiyonlarına da dayandırılmasına olanak tanımıştır. Böylelikle araştırma günlüğü, çalışmanın metodolojik bütünlüğüne katkı sağlayan tamamlayıcı bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

#### **3.5 Veri Analizi**

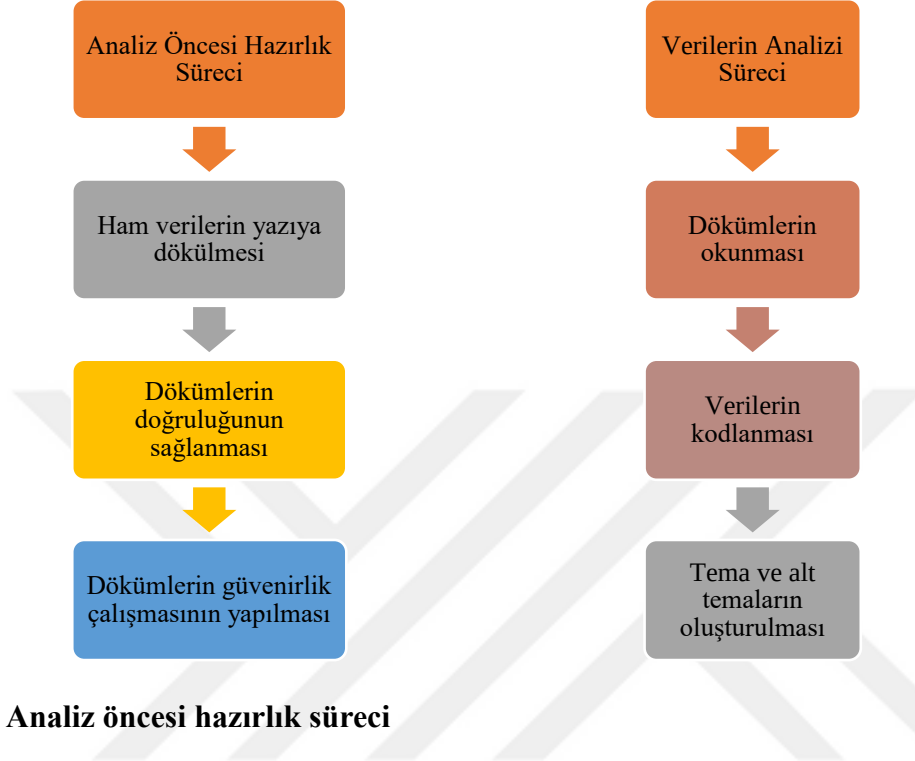
Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde, her bir veri türüne uygun yöntemler uygulanmıştır. Bu bağlamda, görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal tematik analiz yöntemiyle, araştırmacı günlüğü verileri makro analiz yöntemiyle, dokümanlardan elde edilen veriler ise doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Tematik analiz birden fazla benzer veriyi bir araya toplayarak ana temalar oluşturma yoluyla okunurluğu ve anlaşılabilirliği arttırmayı sağlayan önemli bir analiz türüdür (Braun ve Clarke, 2006; Frankel ve Devers, 2000). Veri çözümleme süreci, analiz öncesi hazırlık ve analiz

aşamaları olmak üzere iki temel bölümde ele alınmış, Şekil 3.3'te görsel olarak sunulmuş ve aşağıda bu aşamalara ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

### Şekil 3.3

Veri Analizi Süreci



#### 3.5.1 Analiz öncesi hazırlık süreci

Bu çalışmanın veri analizine hazırlık aşamasında izlenen süreçler aşağıda detaylandırılmıştır.

**Ham verilerin yazıya dökülmesi** sürecinde araştırmacı, günlük yaşamında kullanmadığı ayrı bir cep telefonu aracılığıyla bu kayıtları hemen görüşme sonrasında güvence altına almak amacıyla yedeklemiştir. Daha sonra, ses kayıtları dikkatle dinlenerek, tam ve eksiksiz biçimde yazılı metne aktarılmıştır. Bu döküm sürecinde, araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmadan, duyduğu konuşmayı orijinal haliyle olduğu gibi aktarmıştır. Ayrıca, görüşmelerde yer alan katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak için, isimler yerine kodlama yapılmış ve görüşme sırasına uygun şekilde dökümler tamamlanmıştır.

**Dökümlerin doğruluğunun sağlanması**, içerik analizi sürecinin önemli bir parçası olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmacı, elde edilen dökümleri birden fazla kez okuyarak veriler üzerinde derinlemesine bir hakimiyet kazanmış ve bu durum, raporlama aşamasına katkı sağlamıştır.

Dökümlerin güvenilirlik çalışması ise analiz öncesinde yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan dökümlerin %30'luk rastgele seçilmiş bir bölümü, özel eğitim alanında yüksek lisans yapmış, nitel araştırma yöntemleri eğitimi almış ve nitel yöntemle desenlenmiş bir

projede deneyimli bir uzmana iletilmiştir. Uzman, ses kayıtlarını dinleyerek dökümlerin doğruluğunu ve tutarlılığını değerlendirmiştir. Eksik veya hatalı bulunan kısımlar not edilmiş ve araştırmacı ile birlikte bu noktalar üzerinde görüşülerek mutabakata varılmıştır. Bu aşamanın ardından, görüşme formuna aktarılan döküm metinleri tez danışmanına sunulmuş ve danışman tarafından da kontrol edilerek son haline getirilmiştir.

### **3.5.2 Verilerin analizi süreci**

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme verileri tümevarıma dayalı tematik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tümevarımsal tematik analiz, öncelikle verilerden ortaya çıkan kavram ve temaların ön planda tutulduğu, dinamik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Braun ve Clarke, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu analiz türünde, araştırmacı sürece belirli bir genel soruyla başlamakta; ancak araştırmanın ilerleyişi esnasında yeni sorular geliştirerek bu sorulara yanıtlar aramaktadır. Tümevarıma dayalı tematik analizdeki amaç, verileri açıklayabilecek temel kavram ve ilişkileri ortaya koymak ve veriyi derinlemesine işlemektir. İlk olarak toplanan veriler kavramsallaştırılır, ardından bu kavramlar mantıklı bir düzen içinde gruplanarak veriyi anlamlandıran temalar ve örüntüler belirlenir. Bu süreçte, araştırmacı verileri detaylı şekilde tanımlayarak, verilerde saklı kalmış anlamları gün yüzüne çıkarmaya çalışır. Benzer içerikteki veriler, oluşturulan temalar çerçevesinde bir araya getirilir, yorumlanır ve böylece sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aşağıda, bu araştırmada veri analizinde izlenen adımlar ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Dökümlerin okunması aşamasında katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından detaylı bir biçimde okunmuş ve görüşme sorularıyla uyumlu olacak şekilde anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümlere ayrılan yanıtlar üzerinde yorumlar yapılmış, notlar alınmış ve her bir bölümün kavramsal olarak hangi anlamı taşıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, oluşturduğu bu bölümleri kodlayarak bir kod listesi taslağı oluşturmuştur.

Verilerin kodlanması aşamasında, elde edilen yoğun veri yığını içerisinde anlamlı bilgilerin düzenlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, veriler araştırmanın amacı çerçevesinde anlamlı parçalara bölünmüş ve her bir bölümün hangi kavrama işaret ettiği tespit edilmiştir. Görüşme dökümleri, her soruya ilişkin olarak defalarca okunmuş; benzer anlamlar taşıyan veriler aynı kodlarla etiketlenmiştir. Böylece, farklı bölümlerde yer alan fakat anlam bakımından birbirine yakın olan veriler bir araya getirilmiş ve kodlama işlemi tamamlanmıştır.

Tema ve alt temaların oluşturulması aşamasında araştırmacı, kodları bir araya getirerek ortak noktalarını saptamış ve tematik kodlama olarak adlandırılan bu yöntemi uygulamıştır. Tematik

kodlama yapılmadan verilerin düzenlenmesi ve veriler arasında anlamlı bağlantılar kurmak güçleşmektedir. Bu yaklaşımla araştırmacı, elde ettiği kodları titizlikle incelemiş, benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymuş ve birbirleriyle ilişkili kodları gruplayarak temalar oluşturmuştur. Sonuç olarak, 7 ana tema ve 30 alt tema oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında araştırmacı günlüğü verileri ise makro analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Makro analiz, araştırmacı günlüğü veya alan notları gibi öznel gözlemler içeren verilerin çözümlenmesinde kullanılan bir yaklaşımdır. Bu analiz türünde, veriler mikro düzeyde kodlanmak yerine, araştırma sürecine ilişkin genel gözlemler, deneyimler, süreç içi kararlar ve uygulama dinamikleri bütüncül bir bakış açısıyla incelenir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada, RAM’larda yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin gözlemler, araştırmacı günlüğünde sistematik olarak kaydedilmiş; sürecin genel işleyişi, ekip etkileşimleri ve uygulamadaki güçlü/zayıf yönler makro analiz ile değerlendirilmiştir. Böylece, RAM personelinin uygulama sürecine dair yansımaları ve sürecin bütüncül görünümü ortaya konmuştur.

Dokümanlardan elde edilen veriler ise doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Doküman analizi, araştırmanın odaklandığı konuyla ilgili yazılı veya görsel materyallerin sistematik incelenmesini sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem, belgelerde yer alan bilgilerin içerik ve bağlam açısından çözümlemesini mümkün kılar. Araştırmada, RAM’larda kullanılan eğitsel değerlendirme formları, tanılama raporları ve ilgili kayıtlar doküman analizi ile incelenmiş; özel gereksinimli çocukların değerlendirme süreçlerinde kullanılan araçlar, sürecin aşamaları ve uygulamadaki tutarlılık bu yöntemle ortaya çıkarılmıştır. Doküman analizi, hem süreçle ilgili somut veri sağlamak hem de diğer veri kaynaklarından elde edilen bulgularla karşılaştırma yapabilmek açısından önemlidir.

### **3.6 İnandırıcılık**

Nitel araştırmalarda bilimsel geçerlik ve güvenilirlik; inandırıcılık, aktarılabirlik, onaylanabilirlik ve güvenilebilirlik olmak üzere dört temel ölçüt çerçevesinde değerlendirilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu başlık altında, yürütülen bu çalışmada söz konusu kriterlerin sağlanabilmesi adına alınan önlemler açıklanmaktadır.

Merriam ve Tisdell’in (2015) ifadesine göre, nitel araştırmalarda inandırıcılık, pozitivist paradigmadaki “iç geçerlik” kavramına denk düşmektedir. İç geçerlik; ulaşılan sonuçların, incelenen gerçekliği ne ölçüde yansıttığıyla ilgilidir. Bu bağlamda, nitel bir çalışmada inandırıcılığı sağlamanın en etkili yollarından biri, veri çeşitliliği (triangülasyon) yönteminin

uygulanmasıdır. Patton'a (2002) göre, bu yöntem araştırmacının çalışmaya önyargısız ve dengeli bir bakış açısıyla yaklaşmasına olanak tanımaktadır. Archibald'in (2016) vurguladığı gibi, birden fazla araştırmacının analiz sürecine katılımı, verilerin daha nesnel biçimde değerlendirilmesini desteklemektedir. Bu doğrultuda, söz konusu çalışmada yalnızca birincil araştırmacı değil, farklı bir araştırmacı daha analiz sürecine dahil edilmiştir. Böylece veri yorumlarının öznel yargılardan arındırılması ve inandırıcılığın artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, katılımcılarla uzun süreli ve derinlemesine etkileşim kurulması, nitel araştırmalarda inandırıcılığı güçlendiren bir başka uygulamadır. Bu çalışmada her bir katılımcı ile kapsamlı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve ardından ayrıntılı biçimde çözümlenmiştir. Katılımcı onayı (member checking), nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla başvuru ve bulguların geçerliğini artırmayı amaçlayan bir tekniktir. Bu yöntemde, araştırmacının ulaştığı bulgular ve yorumlar, verileri sağlayan katılımcılarla tekrar paylaşılır ve onaylarına sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu süreç, araştırmacının kişisel önyargılarından veya verileri yanlış yorumlama ihtimalinden kaynaklanabilecek hataları en aza indirmeye yardımcı olur. Çalışmada yürütülen görüşmeler sırasında, her bir soru için katılımcıların ifadeleri özetlenmiş ve bu özetler katılımcılara dönülerek, aktardıkları görüşlerin doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Bunlara ek olarak, uzman görüşlerine başvurulması da araştırmanın geçerliğini destekleyen bir diğer yöntemdir. Strauss ve Corbin'in (1990) belirttiği üzere, uzman değerlendirmeleri araştırmacının olası ön kabullerini fark etmesine ve araştırma sürecini daha tarafsız biçimde yürütmesine katkı sunar. Bu çalışmada hem veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde hem de analiz aşamalarında konu ve yöntem bilgisine sahip uzmanlardan görüş alınarak çalışmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Veri çeşitlemesi sağlayabilmek adına RAM'lerden ve özel bir rehabilitasyon merkezinden dokümanlar toplanmış, araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Dokümanların, kayıtların ve kodların alanda çalışan iki uzman tarafından kontrol edilmesi araştırmacı çeşitlemesi ve dış denetim kapsamında değerlendirilmektedir (Akar, 2016; Yin, 2012).

Nitel araştırmaların amacı, genellemeye ulaşmak değil, belirli bağlamlarda derinlemesine anlam üretmektir. Bu nedenle, elde edilen bulguların benzer bağlamlara ne derece taşınabileceği, yani aktarılabilirliği önemli bir ölçüt olarak ele alınmaktadır. Erlandson ve arkadaşlarının (1993) belirttiği üzere, araştırmanın aktarılabilirliğini sağlayan temel yaklaşımlardan biri, elde edilen verilerin ayrıntılı biçimde betimlenmesidir. Bu çalışmada da, katılımcıların inançları, duyguları ve düşüncelerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilerek

verilerin detaylı bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Böylece, okuyucuların bulguları kendi bağlamlarıyla ilişkilendirmeleri kolaylaştırılmıştır.

Güvenilebilirlik, ulaşılan bulgu ve yorumların sistemli ve tutarlı bir süreç sonucunda elde edilip edilmediğiyle ilgilidir. Erlandson (1993), bu kriterin sağlanmasının, veri toplama ve analiz aşamalarında tarafsızlık ilkesine bağlı kalınmasıyla mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada da, veri toplama süreçleri açık ve sistematik bir biçimde yürütülmüş; analiz aşamasında izlenen yöntem, elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar ayrıntılı biçimde raporlanarak güvenilirliğin sağlanması hedeflenmiştir.

Onaylanabilirlik, araştırmanın dış denetleyiciler tarafından izlenebilir, kontrol edilebilir ve doğrulanabilir bir yapıda yürütülmesi anlamına gelmektedir. Bu kapsamda Lincoln ve Guba (1985), denetim izi (audit trail) yöntemini önermektedir. Bu yöntem, araştırma sürecinde atılan her adımın kronolojik olarak kaydedilmesi ve gerekçeleriyle birlikte belgelenmesini içerir. Bu çalışmada da veri toplama, analiz ve yorumlama süreçleri ayrıntılı olarak belgelenmiş ve sürecin şeffaf bir şekilde sunulması sağlanmıştır. Ayrıca, nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir akademik danışman, dış denetleyici olarak araştırma sürecine dâhil edilmiş; araştırma probleminin kapsamlı biçimde ele alınıp alınmadığı, verilerin yeterli düzeyde toplanıp toplanmadığı ve ulaşılan kod-temaların uygunluğu gibi konularda geri bildirimde bulunmuştur. Bu şekilde çalışmanın onaylanabilirliği desteklenmiştir.

### **3.7 Araştırmacı Hakkında**

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi olan İsmail Özer tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı, mesleki yaşamında çeşitli illerde özel eğitim alanında öğretmenlik ve idarecilik görevlerinde bulunmuş, halen T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Burdur/Göhlhisar Özel Eğitim Meslek Okulu'nda okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı, meslek hayatı boyunca özel gereksinimleri olan bireylerin tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerinde karşılaşılan sorunları yakından gözlemleme fırsatı bulmuştur. Farklı illerde edindiği deneyimler, bu süreçlerin uygulamada çoğu zaman standartlardan uzak, farklı kurumlarda değişen yöntemlerle yürütüldüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca ailelerin sürece katılımında yaşanan güçlükler, kullanılan ölçme araçlarının güncellik açısından sınırlı oluşu ve eğitimcilerle uzmanlar arasındaki iş birliğinde görülen eksiklikler, yazarın dikkatini çeken önemli sorunlar olmuştur. Görev yaptığı Burdur ili özelinde de benzer durumlarla karşılaşması, bu alanda akademik bir araştırma yapma isteğini pekiştirmiştir. Bu doğrultuda, RAM'ların tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerini ayrıntılı biçimde inceleyerek mevcut durumu ortaya koymak, güçlü yönleri

ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemek ve uygulamaya yönelik öneriler geliştirmek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmeye karar vermiştir.



#### 4. BULGULAR

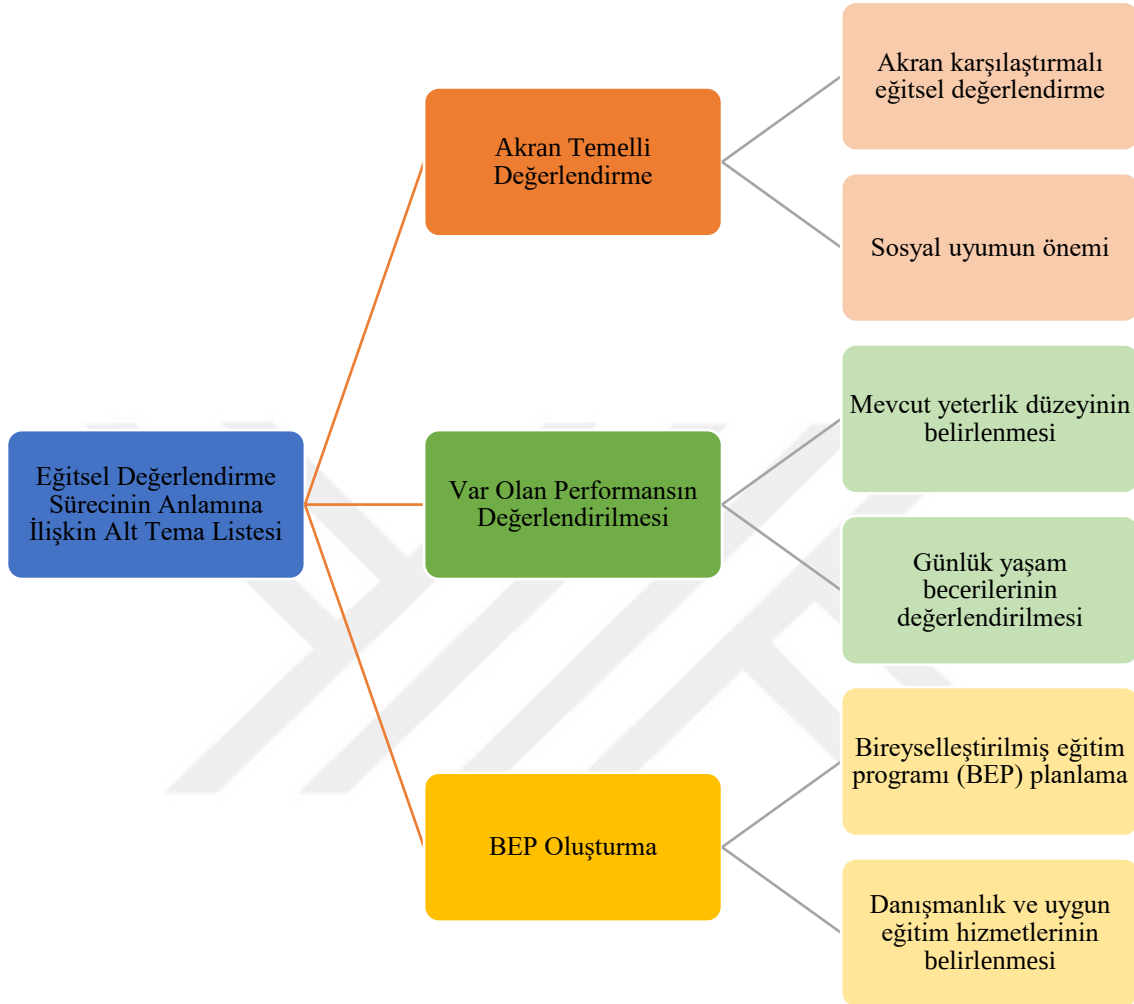
Bu araştırmada elde edilen bulgular, yedi ana tema çerçevesinde bütüncül biçimde yapılandırılmıştır. İlk ana tema olan *Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Anlamı*, katılımcıların eğitsel değerlendirmenin işlevine ve özel gereksinimleri olan bireyler için taşıdığı konumsal öneme ilişkin algılarını kapsamaktadır. İkinci tema olan *Eğitsel Değerlendirmenin Adımları*, tanılama, değerlendirme, yönlendirme ve izleme aşamalarının uygulamadaki işleyişini ortaya koymaktadır. Üçüncü tema, *Çoklu Yetersizlik ve Eğitsel Değerlendirme*, birden fazla yetersizliğe sahip bireylerde sürecin nasıl karmaşıklaştığını ve profesyonellerin bu bağlamda yaşadığı güçlükleri ele almaktadır. Dördüncü tema olan *Eğitsel Değerlendirmede Başvurulan Kaynaklar*, sürecin dayandığı veri setlerini, ölçme araçlarını ve profesyonel iş birliği kaynaklarını içermektedir. Beşinci tema, *Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Başarılı Yönleri*, uygulamanın güçlü yönlerine odaklanırken; altıncı tema, *Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar*, yapısal, kurumsal ve uygulamaya ilişkin sınırlılıkları tartışmaktadır. Son olarak *RAM'ın Eğitsel Değerlendirme Sürecini Geliştirmeye Yönelik Öneriler* teması, katılımcıların sürecin iyileştirilmesine yönelik somut önerilerini kapsamaktadır. Bu yapı doğrultusunda, araştırmanın bulguları aşağıda her bir ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar çerçevesinde ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

##### 4.1 Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Anlamı

Katılımcılara, eğitsel değerlendirmenin kendileri açısından ne anlam ifade ettiğı sorulduğunda, yanıtlar akran değerlendirmesi, var olan performansın belirlenmesi ve BEP ile ilişkili değerlendirme olmak üzere üç alt tema etrafında toplanmıştır. Bu kapsamda, bazı katılımcılar akran karşılaştırmalı analizler ve sosyal uyum boyutuna vurgu yaparken, bazıları mevcut yeterlik düzeyi, günlük yaşam becerileri ve eğitim ortamı gibi performans odaklı unsurlara dikkat çekmiştir. Diğer bir grup ise, BEP planlaması ve danışmanlık ihtiyacının belirlenmesi gibi BEP sürecine yönelik değerlendirmelere odaklanmıştır. Bu bağlamda verilen yanıtlar, eğitsel değerlendirmenin hem tanılayıcı hem de yönlendirici bir işlev üstlendiğini ve bu yönüyle öğrencinin eğitim yaşamında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Şekil 4.1'de eğitsel değerlendirme sürecinin anlamı temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden hareketle oluşturulan alt tema ve konular sunulmuştur.

**Şekil 4.1**

*Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Anlamı*



Eğitsel değerlendirme sürecinin anlamına ilişkin yapılan analizler sonucunda, bu tema altında üç temel alt tema belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri ışığında, bu alt temalar akran temelli değerlendirme, var olan performansın değerlendirilmesi ve BEP ile ilişkili değerlendirme olarak ortaya çıkmıştır. Aşağıda, söz konusu alt temalar detaylı biçimde ele alınmaktadır.

#### **4.1.1 Eğitsel değerlendirmenin anlamı**

Eğitsel değerlendirme sürecinin anlamıyla ilgili olarak katılımcılar çoğunlukla (K2, K4, K9) öğrencinin akademik ve gelişimsel performansının, aynı yaş grubundaki akranlarıyla karşılaştırılmasının eğitsel değerlendirme sürecinde önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Örneğin Katılımcı 2, “Özel gereksinimli bir çocuğun eğitsel olarak değerlendirilmesi eğitsel

*açından neleri yapıp neleri yapamadığını belirlemek. Neleri yapıp neleri yapamadığını belirlemek. Tabii ki akranlarına göre belirlemek.”* sözleriyle öğrencinin gelişimsel konumunun akranlarına göre netleştirildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 4, *“Özel gereksinimli öğrencinin eğitsel değerlendirmesi öğrencilerin normal akranlarına farklılık gösterdiği, gösteremediği gibi, normal akranlarına göre ortalamanın ne kadar yakın ya da yakın olmadığı ilgili yapılan değerlendirmelerdir.”* ifadesiyle sürecin fark ve benzerlikleri objektif biçimde ortaya koyma amacına dikkat çekmiştir. Katılımcıların biri (K9) ise bu karşılaştırmının tanılama ve yönlendirme süreçlerindeki işlevine değinmiştir. Nitekim Katılımcı 9, *“Özel gereksinimli bir çocuğun eğitsel değerlendirmesi, bulunduğu okul ortamında diğer akranlarından seviye olarak farklılık varsa bu çocuğun sınıf öğretmeni veya okuldaki rehber öğretmen tarafından en yakın RAM’a yönlendirilip orada eğitsel değerlendirilmesinin yapılıp...”* sözleriyle, akran karşılaştırmasının uygun yönlendirmeye zemin hazırladığını ortaya koymuştur. Araştırmacı günlüğüne de katılımcıların bakış açılarını destekleyebilecek birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“Katılımcı 2 ile yapılan görüşme sırasında öğretmenin ellerini masaya koyarak sürekli ‘akranlarına göre’ ifadesini yinelemesi dikkat çekiciydi. Vücut dilinde kararlılık, ses tonunda ise ölçülü bir resmiyet hakimdi. Bu durum, öğretmenin değerlendirme sürecini nesnel bir karşılaştırma biçiminde değil, adeta resmi bir gereklilik olarak algıladığını düşündürmektedir.”* (02.06.2025, 10:20, s.19). Bu bulgular, akran karşılaştırmasının öğretmenler açısından sadece pedagojik bir araç değil, aynı zamanda kurumsal bir sorumluluk olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin ölçme standartlarıyla birlikte pedagojik duyarlılığının da geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Yapılan doküman incelemelerinde ise, görüşme analizleri ve araştırmacı günlüğü bulgularının aksine, eğitsel değerlendirme sürecinde akran karşılaştırması için standart bir form veya ölçüt bulunmadığı gözlemlenmiştir. Doküman incelemesi bulgularına göre, RAM ve okul ortamında kullanılan formlar genellikle bireysel öğretmen gözlemlerine dayalı olup, akran karşılaştırmasının nesnel ve tutarlı bir biçimde kaydedilmesini sağlayacak sistematik bir araç mevcut değildir. Bu durum, değerlendirme sonuçlarının öğretmenler arasında ve okullar arası karşılaştırılabilirliğini sınırlamakta ve sürecin standartlaşmasını engellemektedir.

Bazı katılımcılar (K7) ise, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde sosyal uyumun göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşte olan katılımcılar, öğrencilerin akranlarıyla birlikte gelişen sosyal uyum becerilerinin eğitim başarısını ve psikososyal gelişimini doğrudan etkilediğini vurgulamışlardır. Katılımcı 7’nin

*“Bir öğrencinin destek eğitim odasına gitmesi, kendi bireyselleştirilmiş eğitim programında öğrenme hızına göre ilerlemesi nedeniyle akranlarından farklılaşması, arkadaşlar tarafından dışlanması ve zorbalığa maruz kalması”* ifadesi, sosyal uyumun eğitim sürecindeki zorluklarını gözler önüne sermektedir. Ayrıca, aynı katılımcı, *“Bu çocukların daha özgür, daha rahat bir eğitime kavuşmaları açısından toplumda anlamlı farklılıklar oluşturmak için çalışmalar yapılması gerektiğini”* belirterek, sosyal kapsayıcılığın desteklenmesinin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, sosyal uyuma dayalı değerlendirme sadece öğrencinin mevcut durumunu belirlemekle kalmayıp, eğitim programlarının sosyal açıdan kapsayıcı ve destekleyici olmasını sağlamak için temel bir referans olarak kabul edilmektedir. Tüm bu görüşler, akran karşılaştırmalı değerlendirmenin özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir.

#### **4.1.2 Var olan performansın değerlendirilmesi**

Katılımcılar öğrencinin mevcut yeterlik düzeyinin belirlenmesinin, eğitsel değerlendirme sürecinin başlangıç ve yönlendirici bir adımı olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılara göre bu aşamanın temel amacı, öğrencinin hangi bilgi ve becerilere sahip olduğunu, hangi alanlarda ise eksiklik yaşadığını sistematik biçimde ortaya koymaktır. Katılımcılar (K1, K10), bu sürecin yalnızca tanılama değil, aynı zamanda eğitim planlamasının omurgasını oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, Katılımcı 1’in *“Zaten eğitsel değerlendirmeleri çocuğun performansını belirlemek amaçlı olarak yapıyoruz. Çocuğun ne biliyor ne bilmiyor. Daha sonraki eğitim planlamasında kullanacağımız ilk adım.”* sözleri, performans düzeyinin belirlenmesinin eğitsel sürecin yapı taşlarından biri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Katılımcı 10’un *“Eğitsel değerlendirmesi bu çocuğun bir bakıma performansı almak demektir...ilk önce bir durumuna bakıyoruz neyi biliyor neyi bilmiyor yapabildikleri yapamadıklarını ona göre okulda BEP hazırlıyoruz”* ifadeleri, performans tespitinin doğrudan eğitsel değerlendirme süreciyle bağlantısını vurgulamaktadır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgulara benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“Öğrencinin performans verilerini incelerken, bazı öğrencilerin akademik seviyeleri ile sosyal uyumlarının örtüşmediğini gözlemledim. Bu durum, değerlendirme sürecinde yalnızca akademik ölçütlerin yeterli olmayacağını düşündürdü”* (05.06.2025 10:45, s.14). Bu bulgular, performans düzeyinin belirlenmesinin eğitsel değerlendirme sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, değerlendirme sürecinde akademik, sosyal ve işlevsel boyutların birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir. Yapılan doküman incelemeleri sonuçlarına göre, eğitsel değerlendirme formunda farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerin akademik, bilişsel, sosyal

ve davranışsal gelişim alanlarındaki mevcut yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik hedef davranışlar ve ölçütler bulunduğu gözlemlenmiştir. Doküman incelemesi bulgularına göre, bu formlar yalnızca öğrencinin eksik olduğu noktaları değil, aynı zamanda güçlü yönlerini de sistematik olarak kaydetmeye olanak tanımakta ve öğretmenlere hedef odaklı planlama yapma imkânı sağlamaktadır (EK 8).

Katılımcıların birkaçı (K3, K6) ise bu performans analizinin yalnızca akademik boyuta değil, aynı zamanda işlevsel ve çevresel faktörlere de ışık tuttuğuna değinmiştir. Örneğin katılımcı 6'nın *"Çocuğun mevcut zihinsel durumunun ya da performans durumunun belirlenmesi, eğitim olarak, eğitim ortamının belirlenmesi, eğitim içeriklerinin belirlenmesi, hangi yöntemler uygulanacak, kim uygulayacak, bu tür şeylerin hep eğitim tanımı çocukla ilgili."* sözleri, performans verilerinin eğitim ortamı, içerik ve yöntem seçimi gibi çok boyutlu planlamalarda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, bir katılımcı (K3), öğrencinin mevcut performans düzeyinin belirlenmesinin yalnızca eğitim planlaması için değil, bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi açısından da önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcı 3'ün *"Biz çocuğun hayatında ailesi olmadan da kendi kendine yetebilmesini nasıl sağlayabiliriz... gelişimine uygun bir şekilde değerlendirmesini yapmaya çalışıyoruz."* ifadesi, performans değerlendirmesinin uzun vadeli yaşam kalitesiyle olan bağımlı ortaya koymaktadır.

#### 4.1.3 BEP oluşturma

Eğitsel değerlendirme sürecinin anlamıyla ilgili olarak katılımcılar eğitsel değerlendirme sürecinin BEP planlanmasında temel veri kaynağı olarak görüldüğünü vurgulamışlardır. Katılımcıların çoğunluğu, eğitsel değerlendirmenin, çocuğun mevcut performansını ve potansiyelini belirleyerek BEP'nin temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, eğitsel değerlendirmenin BEP ile ilişkisini somut örneklerle açıklanmışlardır (K6, K10). Örneğin, Katılımcı 10 bu süreci *"...ilk önce bi durumuna bakıyoruz neyi biliyor neyi bilemiyor yapabildikleri yapamadıklarını ona göre okulda BEP hazırlıyoruz işte eğer yapabildikleri yapamadıklarını aldıktan sonra RAM'da da ona göre zaten raporunu tutuyoruz bu şekilde"* sözleriyle doğrudan BEP planlamasına veri sağlayan bir adım olarak tanımlamaktadır. Yapılan doküman incelemeleri sonuçlarına göre, eğitsel değerlendirme formunda farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerin akademik, bilişsel, sosyal ve davranışsal gelişim alanlarındaki mevcut yeterlik düzeylerini kapsamlı bir şekilde gözlemlenmesine yönelik açıkça tanımlanmış hedef davranışlar ve ölçütler bulunduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun mevcut düzeyini belirlemek amacıyla Eğitsel Değerlendirme Formu, farklı gelişim alanlarına yönelik çeşitli hedef davranışları içermektedir. Bu alanlar arasında öğrenmeye

destek, erken matematik becerileri, dil ve iletişim, matematik, okuma ve yazma ile sosyal etkileşim yer almaktadır. Formda, çocuğun bu alanlardaki yetkinliklerini ölçmek için “100’e kadar ikişer ritmik sayar”, “Karışık sıralanmış 1-20 arası nesneleri/nesne resimlerini tek tek sayar”, “100’e kadar nesneleri/nesne resimlerini ikişer ikişer sayar”, “Görseldeki yüz ifadelerinden duyguyu adlandırır”, “Temel ve karmaşık duyguları ayırt eder”, “İletişim kurar”, “Söylenen sözcükler arasından uyaklı olanları belirler” ve “Sözcükleri hecelerine ayırır” gibi somut davranışlar yer almaktadır (EK 8). Bu sayede çocuğun gelişim alanlarındaki güçlü ve desteklenmesi gereken yönleri sistematik biçimde ortaya konmaktadır. Doküman incelemesi bulgularına göre, bu formlar, öğrencinin yapabildiklerini ve yapamadıklarını sistematik biçimde kaydetmeye imkân tanımakta ve BEP planlamasında öğretmen ve RAM öğretmenlerine somut veri sağlamaktadır. Benzer şekilde Katılımcı 6, “*Çocuğun eğitim ortamının belirlenmesi, eğitim içeriklerinin belirlenmesi, hangi yöntemler uygulanacak, kim uygulayacak, bu tür şeylerin hep eğitim tanımı çocukla ilgili*” ifadeleriyle, değerlendirme sonuçlarının eğitim ortamı, içerik ve yöntem seçimine yön verdiğini vurgulamaktadır. Doküman analizine dayalı olarak elde edilen bulgularda da BEP formlarının, öğrencinin eğitim süreçlerinin planlanmasında sistematik bir rehber işlevi gördüğünü göstermektedir. BEP formlarında yer alan “uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlar, ölçütler, yöntem ve teknikler, kullanılacak materyaller, başlama ve bitiş tarihleri ile ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri” gibi başlıklar, öğrencinin bireysel performansına uygun olarak eğitim planlamasının yapılmasına olanak sağlamaktadır (EK 9). Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: “*BEP hazırlanırken öğretmenler ve RAM personeli arasındaki gözlem ve iletişimi izlerken, bazı öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının sadece akademik performansa dayandırılmadığını, sosyal ve duygusal durumların da dikkate alındığını gözlemledim*” (03.06.2025 11:30, s.22). Bu bulgular, eğitsel değerlendirmenin BEP’inhem teknik hem de bireysel uyum açısından önemli bir veri kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, BEP hazırlama sürecinde çok boyutlu veri toplamının önemli olduğu söylenebilir.

Sunulan bulgularla birlikte, birkaç katılımcı (K7, K11), BEP ile ilişkili değerlendirmenin, çocuğun öğrenme hızı ve bireysel gelişimi doğrultusunda gerekli danışmanlık hizmetlerinin belirlenmesinde ve uygun eğitim programlarının planlanmasında önemli bir rol oynadığını özellikle vurgulamıştır. Bu bağlamda, Katılımcı 7, eğitsel değerlendirmenin çocuğun bireysel öğrenme hızına uygun programlar geliştirilmesine olanak tanıdığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “*O çocuğun kendi bireysel gelişimi içerisinde kendi öğrenme hızında veya o öğrenme*

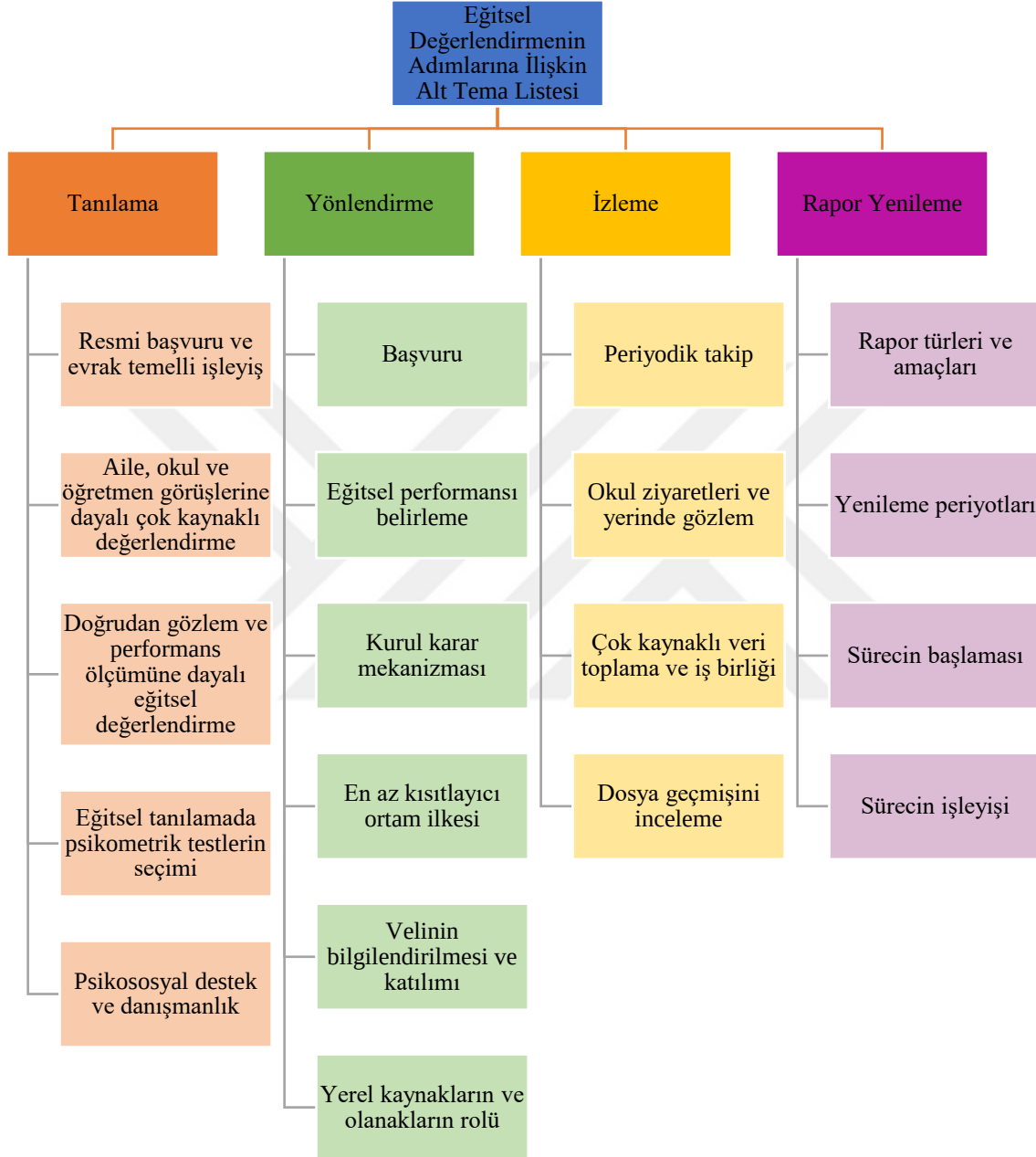
ortamlarının, tekniklerin, yöntemlerinin çocuğa özel bireyselleştirilmiş bir eğitime çocuğun kavuşturulması anlamına geliyor”. Bu görüş, BEP’nin çocuğun bireysel hızına ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiğini vurgularken, eğitsel değerlendirmenin bu özelleştirme sürecinde kilit bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Katılımcı 7, “Çocuğa göre yapıldığı için programlar, eğitim programları çocuğun okula karşı, eğitime karşı olumlu tutum geliştirmesine ve kendi bireysel gelişimine önemli ölçüde katkı sunduğunu düşünüyorum” diyerek, BEP’nin çocuğun eğitime yönelik motivasyonunu artırdığını ve gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Bu, eğitsel değerlendirmenin yalnızca teknik bir süreç olmadığını, aynı zamanda çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Katılımcıların bir diğer önemli vurgusu, eğitsel değerlendirmenin BEP hazırlanırken okul ve RAM arasındaki iş birliğini gerektirdiğidir. Örneğin, Katılımcı 11, okulda öğretmenlerin doldurduğu eğitsel değerlendirme formlarının BEP hazırlanmasında çok önemli olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir: “Eğitsel değerlendirme formunu doldururken özverili davranmak çok önemli öğretmenlerimiz için çünkü çocuk için en iyi kararı verebilecek olan yine aslında onlar diye düşünüyorum”. Bu görüş, eğitsel değerlendirme sürecinin BEP’in doğruluğu ve etkinliği için öğretmenlerin gözlemlerine dayandığını ve bu nedenle titizlikle yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

#### **4.2 Eğitsel Değerlendirmenin Adımları**

Katılımcılara, eğitsel değerlendirme sürecindeki temel basamaklardaki deneyimler hakkındaki görüşleri sorulduğunda yanıtlar eğitsel tanılama süreci, eğitsel yönlendirme süreci, izleme süreci ve rapor yenileme süreci olarak dört alt tema etrafında toplanmıştır. Şekil 4.2’de eğitsel değerlendirme sürecindeki temel basamaklardaki deneyimler temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden hareketle oluşturulan alt tema ve konular sunulmuştur.

**Şekil 4.2**

*Eğitsel Değerlendirme Sürecindeki Temel Basamaklardaki Deneyimler*



Katılımcıların eğitsel değerlendirme sürecindeki temel basamaklardaki deneyimlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, aşağıda alt temalar halinde sırasıyla açıklanmıştır.

#### 4.2.1 Tanılama

Katılımcılar, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel tanılama sürecine ilişkin farklı boyutlara vurgu yapmışlardır. Katılımcıların ifadelerinden hareketle özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel tanılama süreci, resmi evrak temelli işleyiş, çok kaynaklı bilgi toplama, performans ve gözlem temelli değerlendirme, ölçme araçlarının seçimi ve psikososyal destek boyutlarında bütünleşik bir yapı sergilemektedir. Çoğunlukla sürecin resmi belgeler ve performans değerlendirmeleri çerçevesinde yürütüldüğü görülürken, bazı katılımcılar sürecin müşavirlik ve psikolojik danışma işlevlerini de ön plana çıkarmıştır.

Eğitsel tanılama süreci ile ilgili olarak katılımcıların çoğunluğu (K1, K2, K5, K6) sürecin resmi başvuru, randevu sistemi ve evrak teslimi ile başladığını vurgulamıştır. Bu noktada özellikle bakanlık tarafından belirlenen formlar, ÇÖZGER ve sağlık raporlarının sürecin ilk basamağını oluşturduğu ifade edilmiştir. Örneğin Katılımcı 1 bu durumu *“Yani çocuk geliyor, yani randevuyla alıyoruz zaten, başvuruyorlar. Genelde çözgerleri ya da sağlık raporları ile birlikte gelmiş oluyorlar.”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde. Katılımcı 2, *“Okuldan bir değerlendirme formu geliyor. Bu değerlendirme formunu inceliyorlar. Daha sonra kendileri bir eğitsel değerlendirmeye alıyorlar.”* diyerek sürecin resmi başvuru ve evrak takibi ile başladığını belirtmektedir. Bu ifadeler, eğitsel tanılamanın yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda idari bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Süreç, mevzuat ve protokoller çerçevesinde yürütülmekte; bu da RAM uygulamalarında resmi belgelerin merkezi rolünü ortaya koymaktadır. Doküman analizi sonuçları da, eğitsel tanılama sürecinin resmi başvuru ve evrak teslimi ile başladığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Başvuru formunda yer alan bilgiler; çocuğun kimlik ve iletişim bilgileri, velisi/vasisi bilgileri, eğitim ve sağlık geçmişine ilişkin belgeler, daha önceki değerlendirme ve raporlar, başvuru tarihi ve randevu saatinin belirtilmesi gibi ayrıntıları içermektedir. Bu bilgiler, sürecin şeffaf ve kayıtlı bir şekilde yürütülmesini sağlamak ve eğitsel tanılama kurulunun çocuğun durumunu sistematik olarak değerlendirmesine olanak vermektedir (EK 10). Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Örneğin, *Resmi evrak sürecini izlerken ailelerin dilekçe getirdiğini gözlemledim. Evrak temelli işleyişin sürecin başlattığı açıkça görülüyor.*” (01.06.2025 09:45, s.14). Bu bulgular, resmi evrak temelli işleyişin eğitsel tanılama sürecinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

Katılımcıların bazıları (K3, K4, K12), tanılamada çok paydaşlı bilgi toplamanın önemine dikkat çekmiştir. Katılımcılar tarafından aile görüşmeleri, okul raporları, öğretmen gözlemleri ve rehberlik servislerinin değerlendirmeleri sürecin ayrılmaz parçaları olarak görülmektedir.

Katılımcı 3 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: *“İlk önce aile, okul ve değerlendircinin gözlemi en sonunda hep beraber toplantıda verilen bu donelerle ortaya çıkacak veri”*. Benzer şekilde Katılımcı 4, *“Bu formu biz inceledikten sonra çocukla ilgili öğretmenin düşüncelerini ve velisinin düşüncesini, okul rehberlik servisi varsa bunların düşüncesini görmüş oluruz.”* diyerek çoklu bilgi kaynaklarının kullanılmasına vurgu yapmıştır. Katılımcıların bu vurguları, çocuğun yalnızca bireysel performansına değil; aile, okul ve sosyal çevresinden gelen bilgilere de dayalı olarak değerlendirilmesini ortaya koymaktadır. Yapılan doküman incelemeleri sonuçlarında ise, veli görüşmeleri için standart bir form bulunduğu ancak okul raporları, öğretmen gözlemleri ve rehberlik servislerinin değerlendirmelerinin standart formlar üzerinden yapılmadığı, bu verilerin çoğunlukla serbest metin veya kuruma özgü dokümanlarla toplandığı görülmüştür. Bu durum, çok paydaşlı veri toplamanın önemine rağmen uygulamada standartlaşmanın sınırlı olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların bazıları (K10, K11, K14) ise, eğitsel değerlendirmede çocuğun bireysel performansını gözlemlene sürecine özellikle dikkat çekmiştir. Bu noktada resmi formların yanında öğretmenin doğrudan gözlemleri ve performans ölçümleri belirleyici olmaktadır. Katılımcı 1, *“Çocuğun bir şey yapabilmesi ve yapamama durumuna göre bir kontrol listesi de diyebiliriz bunu gözlemliyoruz aslında”* sözleriyle performans temelli yaklaşımı açıklamaktadır. Katılımcı 14’ün şu ifadeleri de performans boyutuna dikkat çekmektedir: *“Hangi modülden zihin modülü mü dil geliştirme modülü mü öğrenme güçlüğü modülü mü... hangi performansa ihtiyacı varsa o modülün alt başlıklarının değerlendirmesini yapıp modülümüzü bitiriyoruz”*. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen gözlemlerine ait birtakım notları bulunmaktadır. Örneğin, *“Bazı öğrenciler için öğretmen gözlemleri sınırlı kaldı; özellikle kalabalık sınıflarda her öğrencinin performansını detaylı gözlemek mümkün olmadı”* (05.06.2025 10:40, s.19). Bu durum, araştırmacının gözünden çoklu bilgi toplamanın her zaman yeterince uygulanamadığını göstermektedir.

Daha az sayıda katılımcı tarafından (K5, K15) eğitsel tanılamada psikometrik testlerin ve ölçme araçlarının seçimine de dikkat çekilmiştir. Burada çocuğun yetersizlik türüne veya performansına göre uygun testin seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Örneğin Katılımcı 5, *“Mesela çocukta dil konuşmada sıkıntı varsa biz çocuğu herhangi bir teste alamayız. Leiter almamız lazım ki çocuk dil konuşmaya bağlı zekâ puanı kaybetmesin... çocukta üstün zekâ belirtileri varsa mümkünse WISC-R ya da ASIS uygulamamız lazım.”* diyerek test seçiminin önemine dikkat çekmektedir. Katılımcı 15 ise, *“Çocuğun buraya ilk geliş sürecinde zihinsel değerlendirmesi yapmak amacıyla çocukları test alabiliyorum.”* sözleriyle bu sürece kendi

rolünü eklemiştir. Bu bulgular, RAM uygulamalarında test seçiminin çocuğun bireysel farklılıklarına duyarlı yapılması gerektiğini ve tanılamanın bilimsel geçerlik-güvenirlik ilkelerine dayandırıldığını göstermektedir.

Son olarak katılımcıların bir kısmı (K7, K15) eğitsel değerlendirmeyi yalnızca teknik bir süreç olarak değil, aynı zamanda ailelerin bilgilendirilmesi, psikolojik destek sağlanması ve okul paydaşlarına danışmanlık verilmesi açısından değerlendirmiştir. Katılımcı 7 bu boyutu şu sözleriyle aktarmıştır: *“Önce okullardaki paydaşlarımızı bu konuda müşavirlik hizmetleri yapıyoruz... en az kısıtlanmış ortamı çocuklarımıza... burada yerleştirmeler yapmaya çalışıyoruz”*. Benzer şekilde Katılımcı 15, *“Çocuğun eğitime işte bireysel mi alacağı grup mu olacağı konusunda buna ne kadar hazır olduğu veya ailenin süreç hakkında... nasıl kaygılarının olduğu bilgilerini ne düzeyde olduğu... psikolojik danışman görev alabiliyor”* ifadeleriyle sürecin psikososyal boyutunu vurgulamıştır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Örneğin, *“Bazı aileler sürece dahil edilmediğinde çocukların motivasyonu düştü ve sürecin etkililiği azaldı.”* (12.06.2025 11:15, s.33). Ailenin bilgilendirilmesinin ve psikososyal desteğin önemini araştırmacı da gözlemlemiştir.

#### 4.2.2 Yönlendirme

Katılımcıların eğitsel yönlendirme süreci hakkında görüşleri, eğitsel yönlendirmenin çok aşamalı, çok paydaşlı ve çok boyutlu bir süreç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çoğunlukla katılımcılar sürecin başvuru, tanılama, kurul değerlendirme, en az kısıtlayıcı ortamda yerleştirme ve veli bilgilendirmesi aşamalarından oluştuğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar süreçte yerel kaynakların ve olanakların rolüne dikkat çekerek daha geniş bir perspektif sunmuştur.

Katılımcıların çoğunluğuna (K5, K6, K15) göre eğitsel yönlendirme sürecinin ilk ve en önemli aşaması, okul veya aile tarafından fark edilen öğrencinin resmi olarak değerlendirilmesidir. Standart formlar, gözlemler ve psiko-eğitsel testlerle öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri, eğitsel performansı ve ihtiyaçları belirlenmektedir. Süreç çoğunlukla öğrencinin öğretmeni veya velisi tarafından fark edilen bir gelişimsel farklılığın RAM’a bildirilmesiyle başlamaktadır. Katılımcılar, başvuru aşamasında okul ve öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Katılımcı 5 bu aşamayı şöyle anlatmaktadır: *“İlk adım okul. Okulda zaten rehberlik araştırma merkezi olarak biz her sene başında okullara yönlendirme süreci nedir? Nasıl yapılmalıdır? Bunu anlatıyoruz....”* Benzer şekilde Katılımcı 6 da *“Bizdeki eğitsel tanınma süreci öğrenci bize başvurur. Bizim bölüm başkanlığına, resmi dilekçeyle... Sonra belirtilen günde, eğer evraklarını teslim etmişse evraklarıyla birlikte gelir.”* ifadesiyle sürecin

resmi bir başvuru dilekçesi ve evraklarla başladığını belirtmiştir. Doküman analizi bulguları, eğitsel tanılama sürecinin resmi başvuru ve evrak teslimi ile başladığını göstermektedir. Örneğin, çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanılama için sunulan dilekçe sürecin başlangıcında veli talebini açıkça göstermektedir (EK 10). Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“Gözlem sırasında başvuruların çoğunlukla okul veya veli tarafından geldiğini ve sürecin resmi evraklarla başlatıldığını fark ettim. (03.06.2025 11:35, s.12)”*. Bu bulgular, yönlendirme sürecinin idari boyutunun önemini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda RAM’ın, sürecin başlangıcında resmi prosedürleri eksiksiz uygulamasının çok önemli olduğu söylenebilir.

Başvurunun ardından öğrenciye uygulanan testler, performans değerlendirmeleri ve gözlemler yönlendirme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Katılımcılar (K4, K12, K14), tanılamamanın yalnızca tıbbi raporlara dayandırılmadığını, eğitsel performansın da dikkate alındığını özellikle vurgulamışlardır. Katılımcı 4 bu süreci ayrıntılı biçimde açıklamaktadır: *“Yönlendirme süreci şöyle, eğitsel performansının çocuğun aldıktan sonra performansını gördükten sonra... çocuğun eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkardık... kaynaştırma öğrencisi olması mı, özel eğitim sınıfına gitmesi mi daha iyi olur bunlara bakıyoruz.”* Katılımcı 12 de benzer şekilde değerlendirme araçlarını vurgulamıştır: *“Yani çıkan öğrencinin sağlık raporuna ya da kurumumuza uygulandıysa zeka testine göre kurulda toplanıp arkadaşlarla birlikte İlçe Milli Eğitim Özel Kuruluna yönlendiriyoruz.”* Katılımcı 15 ise *“RAM olarak çocuğun değerlendirilmesinin alınıp özel eğitim öğretmeni tarafından eğitsel performansının alınması veya gerek varsa ihtiyaç varsa başka testler yapılarak...”* diyerek özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanan testler ile yönlendirme öncesi öğrencinin genel yeterlik durumunun tespit edildiğini belirtmektedir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“Değerlendirme sırasında öğretmenlerin gözlemlerinin, tıbbi raporlardan çok farklı bilgiler sağladığını gözlemledim. (07.06.2025 09:15, s.19)”*. Bu bulgular, çok boyutlu değerlendirme yaklaşımının önemini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, eğitsel yönlendirme kararlarının yalnızca tıbbi veriye değil, okul ve öğretmen gözlemlerine de dayandırılması gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların (K1, K8, K9, K10, K12, K14, K15) ifadeleri, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel yönlendirme sürecinde karar mekanizmasının yalnızca RAM tarafından değil, aynı zamanda il ve ilçe düzeyindeki özel eğitim hizmetleri kurulları tarafından yürütüldüğünü göstermektedir. Katılımcılar, RAM’ın daha çok rapor hazırlayıcı ve öneri sunucu bir rol üstlendiğini, nihai kararın ise ilgili kurullar tarafından verildiğini vurgulamaktadırlar. Nitekim

Katılımcı 1, sürecin çok boyutlu ve işbirlikçi yapısını *“Diğer kuruldaki hocalarımızla birlikte paylaşıp... en az kısıtlayıcı ortamı belirleyerek yönlendirmesini yapıyoruz.”* ifadesiyle aktarmıştır. Katılımcı 9 ise RAM’ın rolünü sınırlayıp kurulun belirleyici yönünü öne çıkarmış ve bu durumu *“Biz buradan ilçeye gönderiyoruz, ilçe ve il birlikte değerlendiriyor.”* cümlesiyle dile getirmiştir. Katılımcı 10 da aynı doğrultuda, RAM’ın yalnızca raporlayıcı konumda olduğunu vurgulayarak *“Tabii bunu kurul belirliyor biz sadece raporunu yazmakla mükellefiz...”* demiştir. Katılımcı 12 ise yönlendirme sürecinde kurulların işlevselliğine dikkat çekmiş ve *“Kurulda toplanıp arkadaşlarla birlikte İlçe Milli Eğitim Özel Kuruluna yönlendiriyoruz onlar artık uygun olan sınıfa da...”* ifadesiyle durumu açıklamıştır. Bununla birlikte Katılımcı 14, sürecin nihai olarak il ve ilçe milli eğitim birimleri tarafından yürütüldüğünü belirtmiş, *“Milli eğitimin en son Milli Eğitim yapıyor, il ve ilçe Milli Eğitim yapıyor yönlendiriyor.”* sözleriyle merkezi karar alma mekanizmasına işaret etmiştir. Bu görüşler bütün olarak değerlendirildiğinde, eğitsel yönlendirme sürecinde RAM’ın tanılayıcı ve raporlayıcı bir fonksiyon üstlendiği, ancak nihai kararın ilçe ve il düzeyindeki özel eğitim kurulları tarafından alındığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların açıklamaları, yönlendirme sürecinin yalnızca bireysel uzman görüşlerine değil, kurulların kolektif karar mekanizmasına dayandığını ortaya koymaktadır. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen gözlemlerine ait birtakım notları bulunmaktadır. *“Toplantılara katıldığımda bazı kurulların karar alma sürecinin oldukça hızlı ve yüzeysel olduğunu gözlemledim, bu durum sürecin ideal işleyişinden farklıydı. (09.06.2025 11:40, s.23)”*. Bu gözlem, kurulların işleyişinde uygulamada karşılaşılan farklılıkları ortaya koymaktadır.

Katılımcıların ifadeleri (K1, K11, K14), özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel yönlendirme sürecinde “en az kısıtlayıcı ortam” prensibinin temel bir referans noktası olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yerleştirme kararlarının otomatik olarak özel eğitim sınıfına yönlendirme şeklinde değil, öncelikle kaynaştırma seçeneğinin değerlendirilmesi anlayışıyla alındığını belirtmektedirler. Bu yaklaşım, alanyazında da sıkça vurgulanan şekilde, bireyin sosyal uyumunu ve akran ilişkilerini güçlendirmeye yönelik pedagojik bir zorunluluk olarak görülmektedir. Nitekim Katılımcı 1, sürecin işleyişine ilişkin değerlendirmesinde, yönlendirmenin merkezine bu prensibin alındığını şu şekilde dile getirmiştir: *“En az kısıtlayıcı ortamı belirleyerek yönlendirmesini yapıyoruz.”* Katılımcı 11, bu süreci açık bir biçimde *“Çocuğun ihtiyacına, şartlara göre en az kısıtlanmış ortamda en iyi yararlanabileceği kuruma yönlendirilmesi.”* sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcıların (K1, K6) vurguladığı bir diğer nokta, velilerin bilgilendirilmesi ve sürece katılımıdır. Bu durum, ailenin sürecin pasif bir gözlemcisi değil, aktif bir paydaşı olduğunu göstermektedir. Katılımcı 1, bu noktaya özellikle dikkat çekerek *“Tabii veliyi bilgilendirmesini de yapıyoruz... çoğu velimiz bu konuda biraz bilinçlendirilmesi gerekiyor.”* ifadesiyle, velilerin bilinçlendirilmesinin sürecin sağlıklı işlemesi açısından zorunlu olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 6, veli onayının ve görüşünün yönlendirme kararlarında dikkate alındığını şu sözlerle dile getirmiştir: *“Veli görüşü alınır burada. Fikri alınır ama yerleşmeyi özel eğitim hizmetleri kurulu yapıyor zaten. Biz sadece burada veliye bilgi amaçlı bir ifade vermiş oluyoruz.”* Bu ifadeler, velilerin doğrudan karar verici olmamakla birlikte süreçte danışılan ve bilgilendirilen önemli aktörler olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen gözlemlerine ait birtakım notları bulunmaktadır. *“Bazı velilerin sürece ilgisinin düşük olduğunu ve bilgilendirme toplantılarına katılmadıklarını gözlemledim. (14.06.2025 11:00, s.33)”*. Bu gözlem, velilerin katılımının sürecin sağlıklı işlemesi için yeterince garanti olmadığını göstermektedir.

Katılımcı ifadelerine (K3, K10, K14) göre özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel yönlendirme sürecinde, yerel kaynaklar ve mevcut eğitim olanakları, öğrencinin uygun okul veya sınıfa yerleştirilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Katılımcı 3, sürecin esnek ancak kaynaklara bağlı olduğunu şu şekilde açıklamıştır: *“Çocuğumuzu herhangi bir özel eğitim sınıfına da yönlendirmemiz gerekebilir. Sınıfımız yoksa hizmet kurulunda yeni bir sınıfın açılması için istekte bulunuyoruz.”* Bu ifade, yönlendirme sürecinde yalnızca mevcut sınıfların değil, gerektiğinde yeni sınıfların açılmasının da gündeme gelebileceğini göstermektedir. Katılımcı 10 ise, sınıf yönlendirmesinin yalnızca öğrencinin bireysel gereksinimleriyle değil, aynı zamanda mevcut öğrenci grupları ve okuldaki genel organizasyonla da ilişkili olduğunu şöyle belirtmiştir: *“...okullardaki diğer öğrenci grupları da önemli tek başına değil neticede o sınıflarda ya da kaynaştırma olabilecekse ona göre sınıf yönlendirmesi yapılıyor...”* Bu ifade, yerleştirme sürecinin çok boyutlu olduğunu ve kararların yalnızca bireysel gereksinimlere değil, sınıf dinamiklerine ve mevcut kaynaklara göre alındığını ortaya koymaktadır. Katılımcı 14 ise: *“Eğitsel yönlendirme süreci il ve ilçelerde farklılık gösterebiliyor bunun sebebi de okulların durumu sınıfların durumu... Mesela otizm sınıfını düzenlemiş bir okulun otizm sınıfı varsa bir okulda yok...”* ifadesiye eğitsel yönlendirme sürecinin bölgesel farklılıklar gösterebildiğini vurgulamış ve bunun nedenini yerel okul ve sınıf durumlarına bağlamıştır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla paralel birtakım notlar yazmıştır. *“Yerleştirme sürecinde bazı okulların sınıf kapasiteleri ve kaynak eksiklikleri nedeniyle ideal kararların*

uygulanamadığını gözlemledim. (15.06.2025 09:00, s.36)”. Bu bulgular, sürecin yerel kaynaklarla sınırlı olduğunu ve planlamanın buna göre esnetilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, yerleştirme kararlarının hem öğrencinin gereksinimleri hem de mevcut kaynaklar dikkate alınarak alınması gerektiği söylenebilir.

#### 4.2.3 İzleme

Katılımcıların eğitsel değerlendirmede izleme süreci hakkında ifadeleri, izleme sürecinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu, periyodik takip ile okul ziyaretleri ve yerinde gözlemin izleme sürecinin temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. Bazıları ise çoklu kaynaktan veri toplama ve dosya izleme süreçlerine dikkat çekmiştir.

Katılımcılar çoğunlukla (K2, K5, K6, K7, K10, K12) izleme sürecinin belirli aralıklarla ve yapılandırılmış şekilde periyodik takiplerle yürütüldüğünü, özellikle yıl sonu veya eğitim kademesi değişikliklerinde tekrar değerlendirme yapıldığını vurgulamışlardır. Katılımcı 2, *“İzleme süreci de okullarındaki öğretmenlerden dönem sonlarında gelen geri bildirimle birlikte... tekrardan rapor yenilemeye geldiklerinde de bunun eşliğinde takiplerini yapıyorlar.”* diyerek izlemenin hem öğrencinin mevcut performansını hem de öğretmen gözlemlerini dikkate alarak yürütüldüğünü belirtmiştir. Katılımcı 5 ise, periyodik değerlendirmenin özellikle eğitim kademesi geçişlerinde önem taşıdığını ifade ederek, *“Çocuk ilkokulda tanındıysa... ilkokul bitmeden de biz bu testleri yeniliyoruz ve normalleşme var mı bakıyoruz... dördüncü sınıf bittiğinde, kademe değiştirdiğinde tekrar bakıyoruz... bakanlığın emri doğrultusunda biz yeniliyoruz testi.”* demiştir. Katılımcı 7, izlemenin zaman içindeki gelişimi değerlendirdiğini vurgulayarak, *“Öbür yılda geldiği zaman tekrar ne yapıyoruz? Bu çocuğumuzun 1 yıllık gelişim anlamındaki yaşamış olduğu süreci izliyoruz.”* demiştir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla paralel notlar düşülmüştür: *“İzleme süreci öğrencinin gelişimini bütüncül görmemize olanak tanıyor. Periyodik veri toplama sayesinde müdahalelerin etkinliği takip edilebiliyor.”* (07.06.2025, s.32). Bu bulgu, izleme sürecinin yalnızca belge takibi değil, öğrencinin gelişimsel sürecini anlamada önemli bir adım olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların bazıları (K4, K9, K10, K14, K15), izlemenin en etkili yolunun düzenli okul ziyaretleri ve yerinde gözlem olduğu konusunda hemfikirdir. Örneğin Katılımcı 4, sürecin düzenli ziyaretlerle desteklendiğini vurgulayarak, *“İlgili okullara gideriz okul ziyaretleri yaparız çocuğu yerinde izleriz... biz dersleri takip ederiz... yılda 2 defa böyle bir okul ziyaretleriyle çocuklarla özellikle bir kaynaştırma öğrencisi için bu durumları kontrol ediyoruz.”* demiştir. Bu görüşte olan katılımcılara göre bu ziyaretler, çocuğun sınıf içi

davranışlarını, akran ilişkilerini, BEP'in uygulanışını ve öğretmen-çocuk etkileşimini birincil kaynaktan görmeyi sağlamaktadır. Nitekim Katılımcı 10, okul ziyaretlerinin öğrencinin sınıfa uyum sağlama durumunu ve eksikliklerini doğrudan gözlemleme fırsatı sunduğunu belirterek, *“Biz zaten bir ara dönemde gidiyoruz okullara ziyaret adı altında orada çocuk neyi yapıp yapmamış eksik var mı yok mu çocuk sınıfa uyum sağlamış mı... bunlar önemli.”* demiştir. Katılımcı 14 ise, ziyaretlerin yönlendirme sürecinin doğruluğunu ve önerilerin uygulanabilirliğini sağlamada önemli olduğunu ifade etmiş, *“İzleme süreci bir yerleştirmemizi yaptıktan sonra okullara tabii ara ara ziyaret etmemiz gerekiyor... bizim önerdiğimiz şekilde hizmet müşavirlik hizmeti verdiğimiz şekilde düzgün yerleştirme yapılmış mı... bunları dile getirerek düzeltilmesini istiyoruz.”* demiştir. Katılımcı 15 ise, *“Zaman zaman okullara gidip özel eğitim öğrencilerinin bulunduğu okullara gidip çocukların eğitim sürecini yerinde gözlemleme amacıyla öğretmenlerle görüşme okul idaresiyle görüşme...”* diyerek ziyaretlerin hem öğrencinin eğitim sürecini hem de öğretmen ve okul idaresiyle iş birliğini değerlendirme fırsatı sunduğunu vurgulamıştır. Yapılan doküman incelemeleri sonuçlarında, düzenli okul ziyaretleri ve yerinde gözlem değerlendirmelerinin standart formlar üzerinden yapılmadığı, bu verilerin çoğunlukla serbest metin veya kuruma özgü dokümanlarla toplandığı görülmüştür. Bu durum, çok paydaşlı veri toplamanın önemine rağmen uygulamada standartlaşmanın sınırlı olduğunu göstermektedir.

Bazı katılımcılar (K1, K5, K12, K15) ise öğretmen, aile ve diğer uzmanların (rehabilitasyon merkezi öğretmenleri) izleme sürecine dahil edilmesinin önemine işaret etmiş ve birden fazla kaynaktan veri toplama ve iş birliğine vurgu yapmıştır. Nitekim Katılımcı 12, *“Onun dışında rehabilitasyona gidiyorsa oradaki hocalarıyla görüşüp değerlendirme yapıyoruz... öğretmeniyle birlikte iş birliği içinde oluyoruz...”* diyerek izleme sürecinin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmadığını, öğrencinin farklı eğitim ve destek ortamlarının da göz önünde bulundurulduğunu belirtmektedir. Bunun yanında Katılımcı 5, *“Aile ile öğretmenin iletişiminin kuvvetli olmasını istiyoruz... çocuktaki gelişime bağlı. Sonrasında çocuğun tekrar değerlendirilmek üzere bize yönlendirilmesini istiyoruz.”* ifadesiyle, eğitsel yönlendirmede iş birliği ve veri paylaşımının sürekli bir döngüyle yürütüldüğü belirtmektedir. Katılımcı 15 ise, *“...okullardan yıl sonunda... öğrenciyle ilgili bir yıllık bir rapor düzenleniyordu RAM'lara gönderiliyordu... o raporda çocuğun sınıf öğretmeni işte okul rehber öğretmeni psikolojik danışmanın doldurmasıyla velinin de doldurmasıyla o şekilde bir rapor düzenleniyordu.”* ifadesiyle çoklu veri kaynaklarının entegrasyonunun ve paydaşlar arası iş birliğinin, öğrencinin eğitim gereksinimlerinin kapsamlı şekilde değerlendirilmesini sağladığını vurgulamaktadır.

Diğer taraftan katılımcılar, sürece öğretmen, aile ve diğer uzmanların dahil edilmesinin öğrencinin bireysel gereksinimlerini anlamada ve eğitim planlamasında önemli katkılar sağladığını vurgulamışlardır.

Katılımcıların bazıları (K3, K7), RAM bünyesinde dosya izleme sayesinde izleme sürecinin yapılandırıldığını ifade etmiştir. Bu sistem, çocuğun yıllık gelişim takibini ve gerektiğinde yeniden yönlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Örneğin Katılımcı 3, dosya inceleme sürecini detaylandırarak, *“Önceki dosyalarını inceliyoruz sisteme girip. İlk baştan itibaren başlıyoruz... Çocuğumuz hikayesi nedir? İlk önce hangi yılda almış tedbirini?... Destek eğitimi kesilen tüm bireylerin listesini çıkardık. Onların neden kesildiğini dosyalarına tek tek girerek... inceledik”* demiştir. Bu ifade, geçmiş yıllara ait verilerin sistematik olarak takip edilmesinin, öğrencinin gelişim sürecinin bütüncül şekilde anlaşılmasını sağladığını göstermektedir. Araştırmacının günlüğünde de bu bulguyla paralellik gösteren notlar bulunmaktadır: *“Dosya incelemeleri, öğrencinin gelişimini geçmişten bugüne izlemeye ve gerektiğinde yönlendirme kararlarını gözden geçirmeye yardımcı oluyor.”* (12.06.2025, s.45). Bu not, dosya takibinin izleme sürecinin bütüncül ve sistematik olmasını sağladığını desteklemektedir. Yapılan doküman incelemeleri sonuçlarına göre, RAM'daki izleme dosyalarının çoğunluğu öğrencinin yıllık gelişim kayıtlarını, BEP ilerleme notlarını ve önceki tedbir kararlarını sistematik olarak içermekte olup, bu belgeler aracılığıyla öğrencinin eğitim sürecinin geçmişten bugüne bütüncül bir şekilde takip edilebildiği görülmüştür. Bununla birlikte, bazı belgelerde verilerin eksik veya güncellenmemiş olduğu durumların bulunması, izleme sürecinde veri bütünlüğünün sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Katılımcı 7 ise, dosya izleme sisteminin yalnızca belgeleri saklamakla kalmayıp, öğrencinin tüm eğitim ve değerlendirme süreçlerinin merkezi ve erişilebilir bir kaynağa dönüştürülmesini sağladığına dikkat çekerek, *“Bizim zaten dosyalarımız var burada. Bütün çocuklarımızın dosyaları var... Zaten kayıtlarımızda, MEPİS kayıtlarımızda çocuğun bütün aldığı testler, uygulandığı görüşme formları vs.... Hepsi zaten kaydımız altında.”* demiştir.

#### **4.2.4 Rapor yenileme**

Katılımcılar, RAM'larda düzenlenen iki temel rapor türü olduğu konusunda hemfikirdir. Katılımcılar özel eğitim ve RAM uygulamalarında resmi tedbir raporu ve destek eğitim raporu olmak üzere iki temel rapor türü olduğu konusunda görüş birliğine sahiptir. Çoğu katılımcı (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K10, K11, K14, K15), resmi tedbir raporunun okul kademeleri arasında geçişlerde (okul öncesi-ilkokul, ilkokul-ortaokul, ortaokul-lise) yönlendirme amacıyla kullanıldığını vurgularken, destek eğitim raporunun (Rehabilitasyon Raporu) ise rehabilitasyon

süreçlerini ve bireysel eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yıllık olarak düzenlendiğini ifade etmiştir. Nitekim Katılımcı 6, *"İki tür raporumuz var. Bir tanesi rehabilitasyon raporu, bir tanesi resmi okul yerleştirilmesi için kullanılan özel eğitim değerlendirme kurulu raporu."* ifadesiyle resmi tedbir raporunun okul yerleştirmesi ve kademe geçişlerine odaklandığını, destek eğitim raporunun ise çocuğun gelişim düzeyine odaklandığını belirtmiştir. Katılımcılar bu iki raporun farklı amaçlar taşıdığını ve süreçlerinin birbirinden ayrıldığını da açıklamışlardır. Örneğin Katılımcı 3, *"Tedbir raporu bittiyse zaten şu son kaç yıldır 2020'den itibaren olanlar devam ettiği için pek sıkıntı yok. Ama çocuk küçükken almış, örneğin küçük, atipik almış raporunu, büyümüş, 3 yıldır içinde değişebilecek durumlar var. Veliye söyleyebiliyoruz, raporu bir yenilettirebilirsiniz."* diyerek, resmi tedbir raporunun kademe değişikliklerinde öncelikli olarak göz önüne alındığını ve sürecin çocuğun gelişimine bağlı olarak gerektiğinde yeniden değerlendirilebildiğini belirtmektedir. Yapılan doküman incelemeleri sonuçlarında ise, resmi tedbir raporunda çocuğun kişisel bilgileri, raporun başlangıç ve bitiş tarihleri ile eğitsel değerlendirme sonuçları, tanı, önerilen özel eğitim hizmeti ve yönlendirme kararına ilişkin açıklamaların yer aldığı tespit edilmiştir (EK 11). Benzer şekilde, rehabilitasyon raporunda çocuğun kişisel bilgilerine ek olarak raporun başlangıç ve bitiş tarihleri, eğitsel değerlendirme sonuçları, tanı, önerilen destek eğitim programlarının ayrıntıları ve bireyin katılacağı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ait bilgiler bulunmakta; ayrıca destek eğitim kararının kaç yıl süreyle, bireysel mi yoksa grup düzeyinde mi uygulanacağı ve hangi modüllerde destek eğitimi alacağına ilişkin bilgiler de raporda belirtilmektedir (EK 12). Araştırmacının günlüğünde de bu bulgularla paralellik gösteren notlar bulunmaktadır: *"Resmi tedbir ve destek eğitim raporları, hem öğrencinin eğitim yolculuğunu hem de müdahale planlarını yönlendiren kritik araçlar olarak öne çıkıyor."* (15.06.2025, s.28). Bu bulgu, rapor türlerinin farklı amaçlarla düzenlenmesinin süreç planlamasında önemli olduğunu göstermektedir.

Özel gereksinimleri olan bireylerin rapor yenileme süreç ise öğrencinin eğitim kademe geçişleri ve bireysel gelişim performansına göre düzenlenmektedir. Katılımcılar (K1, K7, K14), resmi tedbir raporlarının genellikle kademe geçişlerinde yenilendiğini, destek eğitim raporlarının ise yıllık olarak güncellendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı 1, resmi tedbir ve destek eğitim raporlarının periyotlarını açıklayarak, *"Resmi tedbir kademe değişikliğinde yani anaokulu, ilkokul, ortaokulu. 4 yılda 1 gibi yaklaşık. Ama destek eğitim her yıl."* demiştir ve iki rapor türünün yenilenme sıklığının farklı olduğunu ve sürecin öğrenci gereksinimleri doğrultusunda planlandığını vurgulamıştır. Katılımcı 7 ise rapor yenileme sürecinin yıllık bir döngüye dayandığını belirterek, *"İkisinin de rapor yenileme süreci aynı mı hocam? Raporu yenileme"*

*süreci şöyle oluyor... Bir yıllık süreçte ve çocuk yine öbür yıl aynı ay geldiği zaman mesela Nisan ayı geldiği zaman çocuk geliyor buraya.”* demiştir. Katılımcı 14, *“Resmi tedbir raporu okullara yönlendirdiğimiz atıyorum hafif düzeyde zihinsel engelli çocuk okullara X bir okulda hafif düzeyde zihinsel engeli var o çocuğu x bir okuluna yönlendiriyoruz... resmi tedbir olarak yönlendirmemizi yapıyoruz.”* ifadesiyle resmi tedbir raporlarının öğrenci yönlendirmesindeki işlevine dikkat çekmiş ve bu raporların eğitim ortamına uygun yönlendirme sağladığını ifade etmiştir.

Sunulan bu bulgulara ek olarak bazı katılımcılar (K1, K4, K8), rapor yenileme sürecinin başlatılmasında okul ve RAM arasındaki iş birliğine dikkat çekmiştir. Bu görüşte olan katılımcılara göre bu süreçte okullardan gelen *“Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu”* ve sağlık raporları temel veri kaynağıdır. Nitekim katılımcı 1, sürecin başlangıcını açıklayarak, *“Okuldan yine hepsinde form gelip süreçler aynı mı? Evet. Eğitsel değerlendirme istek formunu alıp sağlık raporlarıyla birlikte alıyoruz.”* demiş ve rapor yenileme sürecinin standart bir prosedür çerçevesinde yürütüldüğünü ve temel verilerin önceden belirlenmiş belgeler üzerinden sağlandığını belirtmiştir. Katılımcı 4 ise *“Okullara düşen her yaz mezun olacak çocuklara özellikle isim listesinde bulunan öğrencilerin, eğitsel değerlendirme isteği formu doldurup RAM'lara göndermesi gerekmektedir.”* diyerek özellikle mezun olacak öğrenciler için okulların form doldurmasının sürecin başlatılmasında çok önemli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 8 de sürecin devamını ve yeniden yönlendirme adımlarını açıklayarak, *“Okuldan tekrardan yönlendirme gelecek RAM'a. İşte RAM tekrar randevu oluşturup çocukla tekrardan eğitsel değerlendirmesini alacak. Tekrardan karar çıkıyor diyebiliyorum.”* demiştir.

Birçok katılımcının (K1, K4, K6, K8, K10, K15) ifadesine göre ise, yenileme sürecinin işleyişi ilk değerlendirme sürecine oldukça benzerdir. Buna göre süreç genellikle okulun MEBBİS üzerinden Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu (veya Yeniden İnceleme Formu) doldurarak RAM'ı bilgilendirmesiyle başlar. Katılımcı 4 bu durumu de sürecin uygulama biçimine değinerek, *“Okullara düşen her yaz... eğitsel değerlendirme isteği formu doldurup RAM'lara göndermesi gerekmektedir... Bu formu nasıl gönderiyorlar? formu sistem üzerinden, MEBBİS'den giriş sağlayarak...”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 6 ve Katılımcı 10'un anlattığı üzere, aile randevu alır, güncel sağlık raporu ve okuldan gelen performans kayıt formları gibi evraklarla başvurur. Katılımcı 15'in altını çizdiği gibi, Destek Eğitim Raporu yenilemesinde, çocuğun rehabilitasyon merkezinden gelen BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı), BÖP (Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı) ve gelişim raporları da önemli veri kaynaklarıdır. Katılımcı 15 bu durumu, *“İşlemleri genel olarak hemen hemen aynı...”*

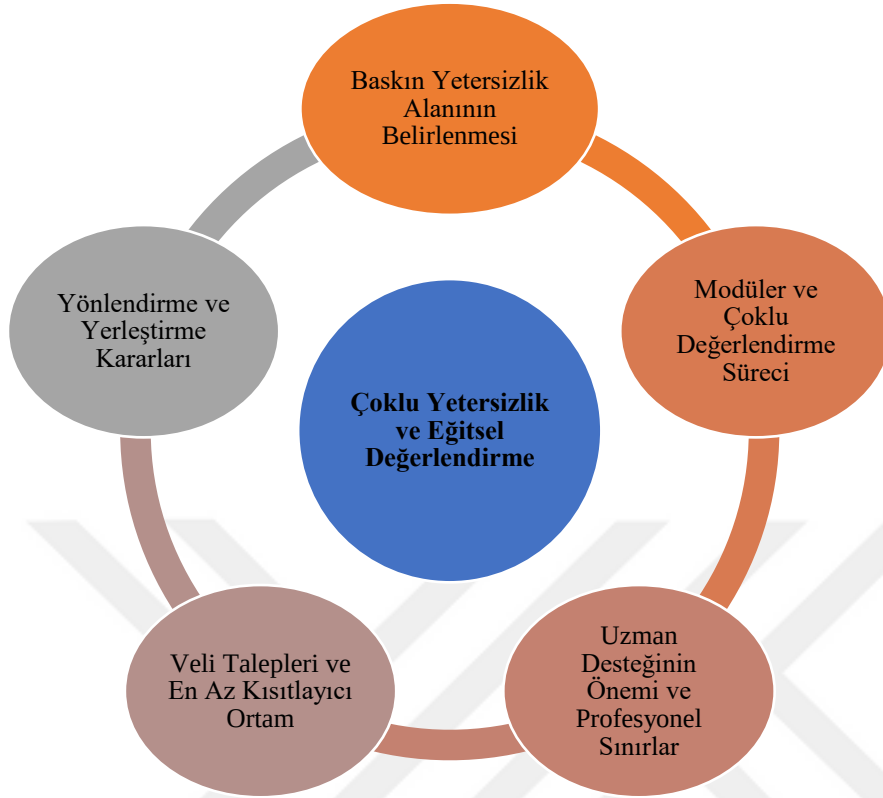
*rehabilitasyon raporunu yenileme sürecinde... çocuğun rehabilitasyondan aldığı eğitim hangi düzeyde ilerleme olmuş mu... onlara bakılıyor” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı 4’ün de “Bu veriler ışığında önceki ve mevcut performans karşılaştırılarak bir karara varılır.” ifadesi ile belirttiği gibi, tüm bu veriler ışığında önceki ve mevcut performans karşılaştırılarak bir karara varılır. Bu şekilde, yenileme süreci hem okul ve aileden gelen belgelerle hem de RAM içindeki sistematik değerlendirmelerle yürütülmekte ve öğrencinin güncel bireysel gereksinimlerine uygun kararlar alınmaktadır. Araştırmacının günlüğünde de bu bulguyla paralellik gösteren notlar bulunmaktadır: “Rapor yenileme süreci, öğrencinin eğitim kademe geçişi ve gelişim performansına bağlı olarak sistematik biçimde yürütülüyor. RAM ve okul iş birliği sürecin etkinliğini artırıyor.” (16.06.2025, s.37). Bu bulgu, raporların yalnızca belge olmadığını, öğrencinin güncel gereksinimlerini belirlemede ve yönlendirmede önemli araçlar olduğunu ortaya koymaktadır.*

#### **4.3 Çoklu Yetersizlik ve Eğitsel Değerlendirme**

Katılımcılara, çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri sorulduğunda bu konuda sınırlı deneyime sahip oldukları için K2, K5, K8 ve K13 bu soruya yanıt verememişlerdir. Ancak, diğer katılımcıların yanıtları, sürecin genel çerçevesini kapsamlı bir şekilde ele aldığı için eksik yanıtlar analiz bütünlüğünü bozmamıştır. Değerlendirmeye alınan yanıtlar baskın yetersizlik alanının belirlenmesi, modüler ve çoklu değerlendirme süreci, uzman desteğinin önemi ve profesyonel sınırlar, veli talepleri ve en az kısıtlayıcı ortam, yönlendirme ve yerleştirme kararları olarak beş alt tema etrafında toplanmıştır. Şekil 4.3'te çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme süreci temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden hareketle oluşturulan alt tema sunulmuştur.

### Şekil 4.3

Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme Süreci



Katılımcıların çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, aşağıda alt temalar halinde sırasıyla açıklanmıştır.

#### 4.3.1 Baskın yetersizlik alanının belirlenmesi

Katılımcıların çoğunluğu (K3, K4, K7 K15), birden fazla yetersizliği olan bir çocuğun değerlendirilmesinde, yetersizlik türlerinden hangisinin çocuğun eğitimsel ve gelişimsel ihtiyaçları açısından baskın olduğunun belirlendiğini vurgulamışlardır. Örneğin, Katılımcı 4, dil ve konuşma yetersizliğini önceliklendirerek, “Birden fazla yetersizliği olan çocuklarla öncelikli engel türü... atıyorum dil konuşma güçlüğü ve zihin engelliği bir arada olduğunu varsayarsak öncelikle çocuk dil konuşmaz.” sözleriyle bu yaklaşımı somutlaştırmıştır. Katılımcı 3, baskın yetersizliği seçme çabasını, “Ve şuna dikkat ediyoruz, aldığında da en elzem olanı hangisi? Hafif Mental’de örneğin öğrenmeye destek aldı ama aynı zamanda dil konuşmadan eksikleri de çok fazla. Buna da öncelik vermeliyiz de en uygun olanlarından seçmeye çalışıyoruz.” ifadeleriyle açıklamıştır. Buna karşın Katılımcı 15, tüm yetersizliklerin eşit derecede ele alınması gerektiğini belirterek, “Birden fazla yetersizliği varsa en çok hayatını zorlaştıran alandan işlem yapılır veya en azı göz ardı edilir gibi bir şey yoktur. Kaç yetersizlik alanı varsa onunla ilgili işlemler yapılır.” sözleriyle holistik bir yaklaşımı savunmuştur.

Yapılan doküman incelemeleri sonuçlarında ise, birden fazla yetersizliği olan bir çocuğun değerlendirilmesinde, yetersizlik türlerinden hangisinin çocuğun eğitimsel ve gelişimsel ihtiyaçları açısından baskın olduğunun belirlenmesinin standart formlar üzerinden yapılmadığı, bu verilerin çoğunlukla serbest metin veya kuruma özgü dokümanlarla toplandığı görülmüştür. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“Baskın yetersizlik belirlenirken öğretmenler genellikle dil ve zihinsel alanı önceliklendiriyor; ancak bazen tüm alanlar eşit değerlendirilmiş gibi not düşülmüş”* (2025-10-10 11:35, s.42). Bu bulgular, RAM’daki değerlendirmede hem baskın alan seçimi hem de holistik yaklaşımın uygulandığını göstermektedir.

#### 4.3.2 Modüler ve çoklu değerlendirme süreci

Katılımcılar (K1, K10, K12, K14), çoklu yetersizliği olan çocuklarda farklı yetersizlik türleri için ayrı modüller kullanıldığını ve değerlendirmelerin sırayla yapıldığını vurgulamışlardır. Katılımcı 1 zihinsel ve dil yetersizliklerinin birlikte değerlendirildiğini belirterek, *“Yine formlarımız doğrultusunda modüllerdeki yönergeler göre çocuğu zihinden alırken aynı zamanda dilden de alabiliyoruz bazı modüllerde. Hemen zaten onların işaretlemelerini de yapabiliyoruz.”* sözleriyle modüler yapıyı açıklamıştır. Katılımcı 10 farklı uzmanların modüler değerlendirmelerini vurgulayarak, *“Birden fazla yetersizliği var bunun eğitsel değerlendirmesi yapılırken ilk önce zihin performansını ben alıyorum özel eğitimci olarak... daha sonra fizyoterapistimiz var fizyoterapistimiz geliyor onun performansı alıyor zaten.”* sözleriyle süreci detaylandırmıştır. Katılımcı 12 de benzer şekilde, *“Birden fazla yetersizliği varsa yani örneğin bir zihinsel var ya da bedenseli varsa ikisi birlikte varsa aynı şekilde öncelikle özel eğitim öğretmenlerimiz tarafından zihinsel performans alınıyor daha sonra FTR arkadaşımız doktorumuz tarafından fiziksel performans alınıyor.”* ifadeleriyle çok disiplinli yaklaşımı desteklemiştir. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen gözlemlerine ait birtakım notları bulunmaktadır. Örneğin, *“Bazı modüllerde uygulama sırasında eksiklikler fark edildi; örneğin FTR modülü zaman zaman atlanmış veya eksik raporlanmış”* (2025-10-10 16:05, s.47). Bu gözlem, modüler ve çok disiplinli değerlendirme sürecinin her zaman eksiksiz yürütülmediğini göstermektedir. Bu nedenle, uygulamadaki bazı boşlukların giderilmesi için ek denetim ve rehberlik ihtiyacı olduğu söylenebilir.

#### 4.3.3 Uzman desteğinin önemi ve profesyonel sınırlar

Birkaç katılımcı (K6, K9, K11), kendi yeterliliklerini sorgulayarak uzman desteğinin önemini vurgulamıştır. Katılımcı 6, işitme ve görme yetersizliklerinde kendi değerlendirmelerinin yetersiz olduğunu belirterek, *“Ben işitme engelli öğretmeni değilim, görme engelli öğretmeni*

değilim. Bunlarla ilgili değerlendirmelerimin çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.” sözleriyle profesyonel sınırları açıkça ifade etmiştir. Katılımcı 9, fizyoterapistin rolünü vurgulayarak, *“Tanılamalar yani zihinsellere mesela biz kendimiz burada değerlendirmesini alıyorsak bedensel değerlendirmesini fizyoterapi uzmanımız gelip onun değerlendirmesini yapıyor o şekilde yönlendiriyoruz.”* ifadeleriyle uzman katkısını öne çıkarmıştır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“Katılımcılar uzman desteğinin önemine sıkça değindi; bazı alanlarda kendi sınırlarını fark ediyorlar, özellikle işitme ve görme yetersizliklerinde ek uzmanlık gerekliliği ortaya çıkıyor (10.10.2025 14:30, s.37).”* Bu bulgular, RAM’deki eğitsel değerlendirme sürecinde çok disiplinli çalışmanın zorunluluğunu ve uzman yeterliliğinin sürece etkisini göstermektedir.

#### **4.3.4 Veli talepleri ve en az kısıtlayıcı ortam ilkesi**

Bazı katılımcılar (K3, K11), velilerin genellikle kapsayıcı eğitimi tercih ettiğini ve en az kısıtlayıcı ortam ilkesinin süreçte rehber olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı 3, veli taleplerinin baskınlığını vurgulayarak, *“Yönlendirme kararını verirken ve bu noktada en fazla talep gören şey velinin muazzam bir isteği oluyor.”* ifadeleriyle veli etkisini açıklamıştır. Aynı katılımcı en az kısıtlayıcı ortam ilkesini vurgulayarak, *“Tabii şuna da özen göstermeye çalışıyoruz. Ne olursa olsun ilk kararlarımız olduğu için en az kısıtlayıcı ortamdan gitmeye çalışıyoruz.”* demiştir. Katılımcı 11, aile görüşlerini entegre ederek, *“Modüller sırayla yapılır her birinde de yine ailenin görüşlerini almak önemlidir.”* sözleriyle aile katılımını vurgulamıştır. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen birtakım gözlem notları bulunmaktadır. Örneğin, *“Bazı veliler, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine rağmen özel sınıfları talep edebiliyor; aile taleplerinin her zaman süreçle örtüşmediğini gözlemledim (10.10.2025 15:10, s.38).”* Bu gözlem, aile talepleri ile pedagojik ilke arasında her zaman tam bir uyum olmadığını göstermektedir.

#### **4.3.5 Yönlendirme ve yerleştirme kararları**

Katılımcılar (K1, K9, K10, K14), yönlendirmenin yetersizlik türüne ve kurul kararlarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı 1, resmi tedbirlerin birleştirildiğini belirterek, *“Zihinde eğer çok hani bizim değerlendirmemiz dışında bir şey varsa ama çoğu zaman da olmuyor zaten uyuyor. Yerleştirmesi yapılırken işte zihin artı dil diye yerleştiriliyor zaten çocuk. Yani resmi tedbirle öyle işleniyor.”* sözleriyle süreci açıklamıştır. Katılımcı 9, rehabilitasyon merkezine yönlendirmeyi vurgulayarak, *“fizik tedaviyle ilgili bir şey varsa rehabilitasyon merkezlerini doktor raporu doğrultusunda yönlendiriyoruz zihinsel yönlendirmeye de eğer gidecekse orada gitmeyecekse de kendi okulunda destek eğitim odalarından faydalanmasını söylüyoruz.”*

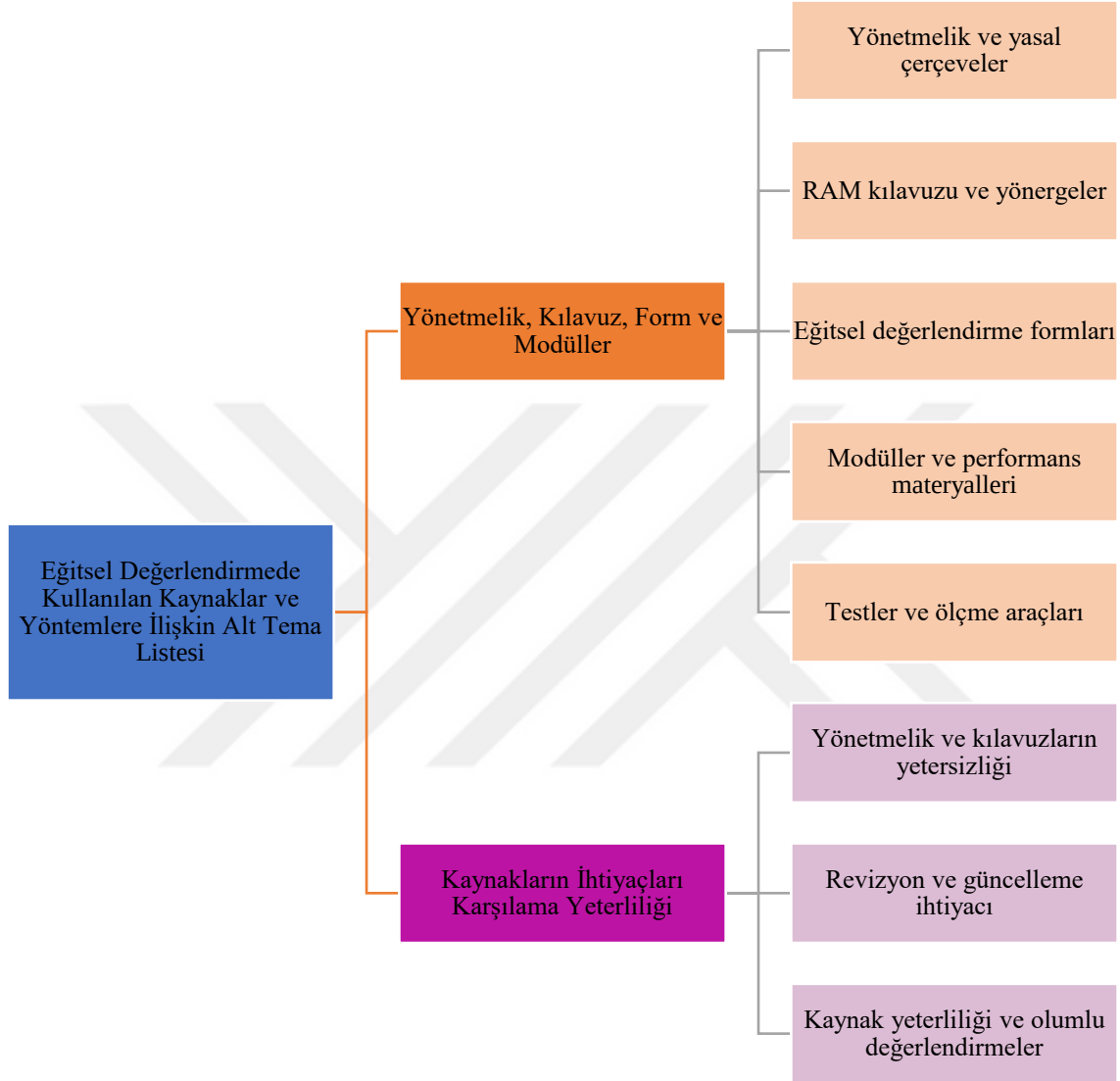
ifadeleriyle hibrit bir yaklaşımı savunmuştur. Katılımcı 10, kurul kararını öne çıkararak, *“Birden fazla yetersizliği varsa yani o çocuğun gidebileceği okullar belli kurul karar veriyor bunu yine aynı şekilde de yani öğrencinin gidebileceği okulu kurul kararıyla yerleştirme yapıyoruz.”* demiştir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Yapılan doküman incelemeleri, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu toplantı karar defterinde, çocukların eğitsel tanı düzeyleri, destek eğitim kararlarının bireysel veya grup düzeyinde olup olmayacağı ve önerilen destek eğitim programları ile ilgili bilgilerin kaydedildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, kurula çağırılan uzman görüşlerinin de defterde yer alması, katılımcıların ifade ettiği resmi tedbirler doğrultusunda yönlendirme ve hibrit uygulamaların sistematik olarak belgelendiğini göstermektedir. Bu durum, katılımcıların sözlü anlatımları ile resmi doküman kayıtlarının birbirini desteklediğini ortaya koymaktadır (EK 13). Bu notlara örnekler şunlardır: *“Yönlendirme kararlarında kurulun önemi belirgin; öğrenciler, resmi tedbir ve destek eğitim raporlarına göre farklı okullara yönlendiriliyor (10.10.2025 16:30, s.40).”* Bu bulgular, yönlendirme ve yerleştirme kararlarının hem rapor sonuçlarına hem de kurul değerlendirmelerine bağlı olduğunu göstermektedir.

#### **4.4 Eğitsel Değerlendirmede Başvurulan Kaynaklar**

Katılımcılara, eğitsel değerlendirmede kullanılan kaynaklar ve yöntemler hakkında sorulduğunda yanıtlar yönetmelik, kılavuz, form ve modüller ve kaynakların ihtiyaçları karşılama yeterliliği olarak iki alt tema etrafında toplanmıştır. Şekil 4.4'te eğitsel değerlendirmede kullanılan kaynaklar ve yöntemler temasına ilişkin katılımcı ifadelerinden hareketle oluşturulan alt tema ve konular sunulmuştur.

#### Şekil 4.4

*Eğitsel Değerlendirmede Kullanılan Kaynaklar ve Yöntemler*



Katılımcıların eğitsel değerlendirmede kullanılan kaynaklar ve yöntemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, aşağıda alt temalar halinde sırasıyla açıklanmıştır.

##### 4.4.1 Yönetmelik, kılavuz, form ve modüller

Katılımcılara eğitsel değerlendirmede kullanılan kaynaklar hakkında görüşleri sorulduğunda RAM’larda eğitsel değerlendirme sürecinin farklı kaynaklarla desteklendiği görülmektedir. Yönetmelikler ve kanunlar yasal çerçeveyi oluştururken, formlar, modüller ve testler pratik uygulamanın temel araçlarını meydana getirmektedir. Bununla birlikte RAM kılavuzunun

güncel olmaması, hatta bazı katılımcıların hiç kullanmadığını belirtmesi, sahada standartlaşma eksikliğine yol açmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (K1, K2, K4, K6, K7, K8, K11, K12), eğitsel değerlendirme sürecinde en temel dayanaklarının “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*” olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, bu yönetmeliği sürecin hukuki temelini oluşturan bir referans kaynağı olarak değerlendirmiştir. Örneğin Katılımcı 2, “*Özel eğitim yönetmeliği var zaten. Kaynaştırma var. Onlardan...*” derken, Katılımcı 4 ise “*Özel eğitim yönetmeliğinden faydalaniyoruz. 573 sayılı KHK var.*” sözleriyle yalnızca yönetmelikle değil, kanun hükmünde kararnamelerle de sürecin şekillendiğine dikkat çekmiştir. Ancak katılımcı yanıtlarında da anlaşıldığı üzere katılımcılar, yönetmelikleri temel rehber olarak konumlandırarak, mevzuatın RAM işleyişini şekillendirdiğini vurgulamışlardır. Örneğin, Katılımcı 1 bakanlık modüllerini ve yönetmeliği ön plana çıkararak, “*Bakanlığın göndermiş olduğu modülleri kullanıyoruz. Yönetmeliğe bakıyoruz, mevzuat. Ama işte bu biraz RAM işleyişi göreceli de olabiliyor.*” sözleriyle farklılığa vurgu yapmıştır. Katılımcı 12’de özel eğitim yönetmeliğini temel alarak, “*Yani özel eğitim yönetmeliği var ondan yararlanıyoruz.*” sözleriyle doğrudan kullanımı belirtmiştir. Yapılan doküman incelemeleri sonuçlarında, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin işleyişi düzenlediği ve eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılacak temel prosedürleri, değerlendirme adımlarını ve görev dağılımlarını belirlediği tespit edilmiştir. Ancak sahada yönetmeliğin uygulanması, güncel kılavuz ve standart formların eksikliği nedeniyle bazı uygulamalarda kişisel yorum ve kurum içi uygulamalara bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Katılımcılar (K3, K5, K8, K11) RAM kılavuzuna veya benzeri kaynaklara sahip olduklarını da belirtmişlerdir. Örneğin Katılımcı 3, “*RAM kılavuzumuz da var*” derken; Katılımcı 11 ise “*Kılavuz? Evet yararlandığımız bir kılavuz var.*” ifadesiyle farklı deneyimlere işaret etmiştir. Bu çeşitlilik, RAM’lar arasında işleyiş farklılıklarının bulunduğunu göstermektedir. Nitekim bu işleyiş farklılıklarının bir sonucu olarak katılımcıların önemli bir kısmı (K6, K7, K9, K14, K15) RAM kılavuzunun olmamasını veya eski yönergelerin güncelliğini yitirmesini sorun olarak belirtmiştir. Bununla ilişkili olarak Katılımcı 4, “*RAM önergesi eskidi şu an çok doğru bilgileri yansıtmayabilir*” sözleriyle bu eksikliği vurgulamış; Katılımcı 6, “*RAM yönetmeliklerimiz şu an için yok. Karambolde çıkacak diye bekliyoruz. Önümüzdeki 3 senedir mi çıkacak? Hâlâ çıkacak, bekliyoruz.*” diyerek belirsizliği dile getirmiştir. Katılımcı 7 ise “*RAM yönetmenimiz yok. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğ’in’de geçiyor. RAM bölümü var orada*” sözleriyle RAM’ların ayrı bir yönetmeliğe sahip olmayışının iş yükünü ve rol karmaşasını artırdığını açıklamıştır. Katılımcı 14 kılavuz eksikliğinin yarattığı farklılıkları

eleştirerek, *“Bizim en çok açıkçası yakındığımız durum bu herhangi bir sınırlarımızı çizen herhangi Türkiye’de standartların oluşturan a iliyle b ilinde farklılık yaratmayacak bir kılavuzumuz yönetmeliğimiz maalesef yok bunun eksikliğini açıkçası çekiyoruz.”* sözleriyle standartlaşma ihtiyacını vurgulamıştır. Katılımcı 9, ortak kılavuz eksikliğini belirterek, *“Yok öyle bir kılavuz.”* ifadeleriyle bölgesel farklılıkları vurgulamıştır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Örneğin, *“RAM kılavuzunun güncel olmaması sık sık dile getirildi. Görüşmeler sırasında bazı uzmanlar bu eksikliğin kendilerini ‘kendi yöntemini bulmaya’ zorladığını söyledi. (16.10.2025 14:25, s.48).”* Bu durumun, uygulamada ciddi bir heterojenlik yarattığı düşünülmektedir.

Eğitsel değerlendirme sürecinde formlar katılımcıların sıklıkla (K2, K4, K7, K11) başvurduğu araçlardandır. Bununla ilişkili olarak Katılımcı 2, *“Arkadaşların hazırladıkları, eğitsel değerlendirme formları var. Bir de bakanlığın gönderdiği, yanlış bilmiyorsam, tanıya göre olabilecek formlar var”* diyerek sahada hem resmî hem de yerelde üretilmiş formların kullanıldığını vurgulamıştır. Katılımcı 4, *“Veli görüşme formu kullanılır. Eğer zekâ testine ihtiyaç duyulursa bu zekâ testini vesaire oluyor.”* ifadesiyle formların tanılama sürecinde farklı işlevler üstlendiğini belirtmiştir. Yapılan doküman incelemelerinde, RAM’den temin edilen eğitsel değerlendirme ilk inceleme formunun kullanıldığı tespit edilmiştir (EK 14). Bu bulgu, katılımcıların sözlü olarak belirttiği sahadaki hem resmi hem de yerelde üretilmiş formların kullanımını doğrulamaktadır ve değerlendirme sürecinde formların hem standartlaştırılmış hem de uyarlanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Örneğin, *“Bazı RAM’larda farklı illerden gelen örnek kılavuz veya form dosyalarının paylaşıldığına tanık oldum. Bu, sahada resmî bir standardın yerine deneyim paylaşımı ağlarının oluştuğunu gösteriyor (17.10.2025 10:15, s.49).”*

Birçok katılımcı (K4, K7, K10, K14), özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel değerlendirmesinde modüllerin önemli bir yer tuttuğunu da belirtmiştir. K4, *“Okuma yazma modülü, matematik modülü, özbakım becerileri modülü ve günlük yaşam modülü gibi ihtiyacı önceliği olan hangisiyse bunu yaparak çocuğun eğitim kararını veriyoruz.”* sözleriyle modüllerin karar sürecindeki işlevini ortaya koymuştur. K10 da benzer şekilde, *“Eğitsel değerlendirmede modüllerimiz var, bakanlığın sağlamış olduğu o modüllere göre çocuğun eğitsel değerlendirme sürecinde bize destek sağlıyor.”* ifadesini kullanmıştır. Yapılan doküman incelemesi sonuçları, eğitsel değerlendirme formunun, farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerin akademik, sosyal, iletişimsel ve motor becerilerindeki mevcut yeterliklerini belirlemeye yönelik hazırlandığını göstermektedir. Formda, Öğrenmeye Destek, Erken

Matematik, Dil ve İletişim, Matematik, Okuma ve Yazma ile Sosyal Etkileşim gibi modüller yer almakta ve her bir modülde açıkça tanımlanmış hedef davranışlar ile ölçütler belirlenmiştir (EK 8). Katılımcı 14 ise modüllerin süresinin yetersizliğine dikkat çekmiş, *“Bedensel yetersizliği olan bireylerde... 650 saat veriliyor mesela bu 650 saat çocuğun yararlanması gereken şeyden mahrum kalmış olacak. Modüllerin süresi kesinlikle artırılmalı”* sözleriyle modüllerin süre sınırlılıklarının çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabildiğini vurgulamıştır.

Bazı katılımcılar (K5, K15) ise, testlerin de sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir. Örneğin katılımcı 5, *“Biz test aşamasında bakanlığın bize vermiş olduğu hizmet eğitimlerle aldığımız testleri kılavuz olarak kullanıyoruz. Bizim kılavuzumuz onlar.”* sözleriyle testlerin rehberlik boyutundaki işlevini vurgulamıştır. Katılımcı 15 ise *“Çocuğun değerlendirme sürecinde kullanılan formlar, testler, envanterler olarak...”* ifadesiyle testlerin standart uygulama aracı olarak önemine dikkat çekmiştir.

#### **4.4.2 Kaynakların ihtiyaçları karşılama yeterliliği**

Katılımcıların, eğitsel değerlendirmede kullanılan kaynakların ve yöntemlerin yeterliliğine dair görüşleri, RAM uygulamalarında formlar, modüller ve yönetmelik düzeyinde hem güçlü yönler hem de eksiklikler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çoğunluk, mevcut yönetmelik ve kılavuzların belirsizlik içerdiğini ve bazı durumlarda karar alma süreçlerini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı form ve modüllerin genel olarak yeterli olduğunu belirtirken, diğerleri revizyon ve güncelleme gerekliliğine dikkat çekmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (K1, K2, K3, K4, K8, K11, K14) mevcut yönetmelik ve kılavuzların belirli durumlarda (örneğin, yerleştirme ve uygulama süreçleri) yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Bu yetersizlik, özellikle yerleştirme ve uygulama süreçlerinde ortaya çıkan belirsizliklerden kaynaklanmaktadır. Katılımcı 1, yönetmeliklerin duruma göre değişen yeterlilik düzeyine dikkat çekerek, *“Yani o karşılaştığımız soruna göre aslında değişiyor. Bazen evet yeterlidir diyebiliyoruz ama bazen öyle bir şeyle karşılaşıyoruz ki ya hani burada açık kalmış hani bu nasıl olabilir acaba diye de dediğimiz zaman oluyor.”* demektedir. Katılımcı 2 ise yönetmelik ve kılavuzlarda belirsizlik olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Fakat yönetmelikle ilgili açıkları olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir yerleştirmeyi yaparken acaba şundan mı acaba bundan mı hani böyle netlik olmayan kısımlar olabiliyor”*. Katılımcı 3, yönetmelik ve kılavuzların parçalı ve dağınık olduğunu belirterek, *“Eksik buluyorum. Şöyle eksik buluyorum, çok bölük pörçük. Yani birisinin cevabını yönetmelikte bulurken, birisinin cevabını gidip kılavuzda buluyorum. (...) Lakin yetersiz geliyorlar.”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde katılımcı 4, RAM’a özgü bir yönetmelik

gerekliliğine değinmiş ve “Yeterli değil yani bir RAM yönetmelik çıkarılmalı çünkü ram özel eğitim yönetmeliği kısa şekilde geçmesi doğru değil çünkü ram birçok doğru işleyişi olduğundan dolayı bu işlemler biraz daha açıkça belirtilmesi gerekiyor.” demiştir. Bu ifadeler, yönetmeliklerin açık alanlarını ve güncelleme ihtiyacının RAM çalışanları tarafından ciddi şekilde algılandığını göstermektedir. Yapılan doküman analizi bulgularına göre eğitsel değerlendirme ve tanılamamanın temelini oluşturan ÖEHY Madde 7, bireylerin "uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi"ni öngörürken, bu "uygun ortam"ın kriterlerini yeterince tanımlamamaktadır. Yönetmelikte yer alan EK-1 veya EK-2 raporlarına göre ayırım yapılmakla birlikte, kaynaştırma mı yoksa özel sınıf mı tercih edileceğine dair somut ölçütler belirtilmemiştir; bu öznel yorumlara kapı aralayarak, bireylerin en az sınırlandırılmış eğitim ortamına erişimini riske atmaktadır. Benzer şekilde, Madde 8'de gereken belgeler (örneğin, ÇÖZGER raporu) zorunlu kılınsa da, rapor yenileme için "ihtiyaç halinde" ifadesi, düzenli takip mekanizmalarını belirsiz bırakmaktave süreçte gecikmelere yol açmaktadır. Diğer taraftan yerleştirme süreçlerinin kilit unsuru olan kademe geçişleri ve kayıt kabulünde ise ÖEHY Madde 9 ve Madde 34 arasındaki çelişkiler dikkat çekicidir. Madde 9, her kademe (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) RAM planlamasını ve il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararını zorunlu kılmaktadır. Ancak Madde 34/2, kayıt kabulünde "yerleştirme kararı aranmaz" derken, nakillerde "velilere bilgilendirme yapılarak yeni yerleştirme kararı alınır" ifadesi, bu bilgilendirmenin zorunlu olup olmadığını ve gecikme sürelerini netleştirmemektedir. Bu tutarsızlık, özellikle zorunlu öğrenim çağındaki bireylerin nakil işlemlerinde idari karmaşalara neden olmaktadır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: “Yönetmelik ve kılavuzlar bazı durumlarda yeterli değil, özellikle yerleştirme süreçlerinde belirsizlik yaratıyor (10.10.2025 16:45, s.42).” Bu bulgular, RAM çalışanlarının mevcut kaynakların hem yeterlilik hem de güncellik açısından sınırlı algılandığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, kaynakların güncellenmesi ve standartlaşma ihtiyacının güçlü bir şekilde hissedildiği söylenebilir.

Bazı katılımcılar (K4, K5, K6) ise, form ve testlerin eski yapısını eleştirerek, uzmanlara katkı çağrısı yapmıştır. Katılımcı 5, Stanford Binet testinin revizyon ihtiyacını belirterek, “Ben kendi adıma Stanford Binet uygulayıcısıyım. Revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum. En son revizesi 1970'lerde yapılmış bir test. O yüzden revize edilmesini düşünüyorum ama WISC-R, Leiter, Bunlar gayet yeterli testler.” sözleriyle tarihsel güncelliği sorgulamıştır. Katılımcı 6, formların revizyonuna olan ihtiyacı, “Yani bazı formların içerikleri ya da performansları

*sorular o kadar saçma ki ya da dayaksız ya da yeterli düzeyde değil. Yani çok da yeniden bir revize edilmesi lazım.” ifadeleriyle belirtmiştir.*

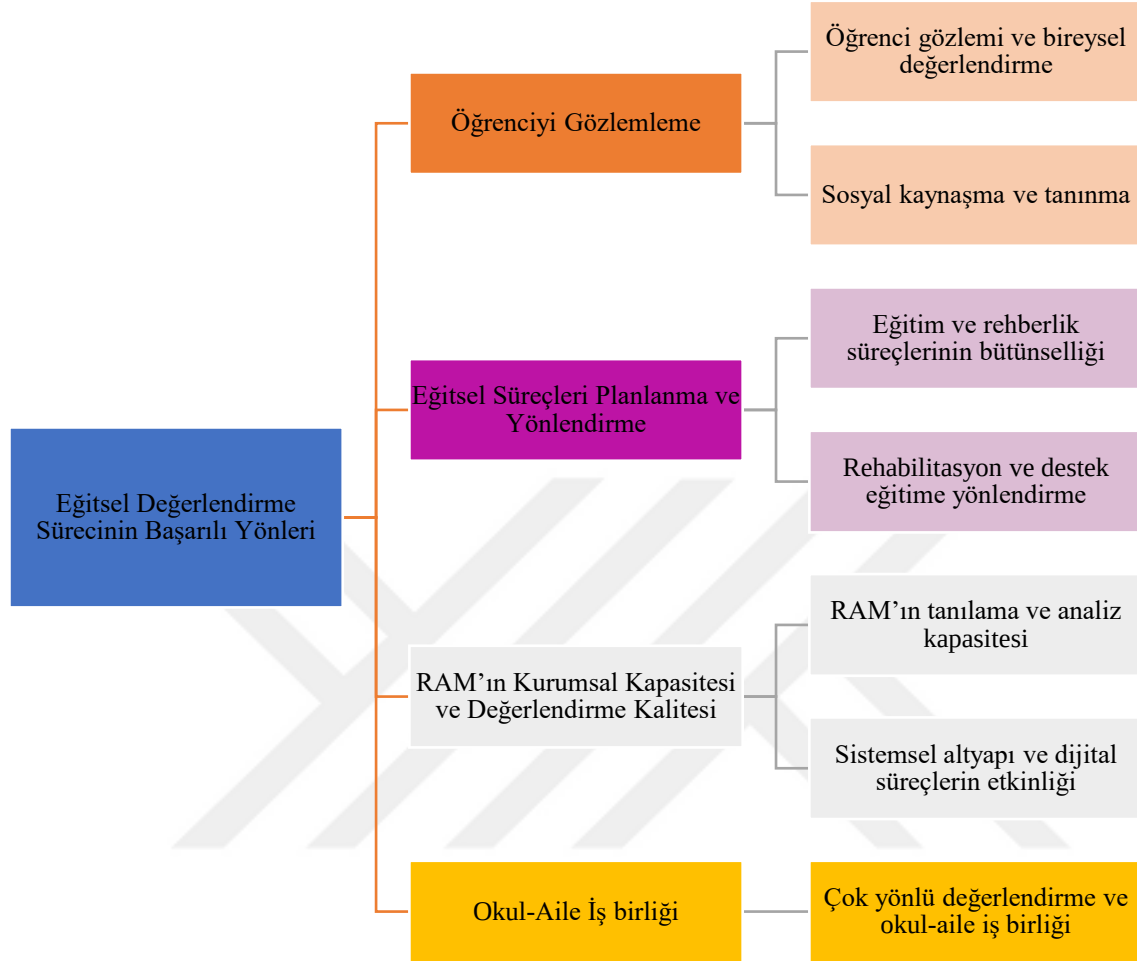
Öte yandan katılımcıların bir kısmı (K4, K7, K9, K12) form ve modüllerin yeterliliğine dikkat çekerek olumlu bir bakış sunmuştur. Örneğin Katılımcı 12, performans değerlendirme ölçeklerini geniş ve yeterli bulurken, *“Performans değerlendirme ölçekleri gayet geniş hazırlanmış yani bakanlık tarafından yeterli olduğunu düşünüyorum. Formlar yeterli diyorsunuz yönetmelik, kılavuz ve modüller yeterli mi sizce? Yeterlidir diye düşünüyorum.”* ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı 4 ise performans formlarını yeterli olarak değerlendirdiğini, *“Performans formlarımız genel itibarıyla zihin modülü olduğundan yeterli olduğunu düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir.

#### **4.5 Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Başarılı Yönleri**

Katılımcılara, eğitsel değerlendirme sürecinin başarılı yönleri sorulduğunda katılımcıların çoğunluğu eğitsel değerlendirme sürecini başarılı bulmakta, sürecin özellikle birebir gözlem, çok yönlü değerlendirme, kaynaştırma, test ve performans ölçümlerinin etkinliği, RAM personelinin profesyonelliği ve online sistemin kolaylaştırıcı etkisi açısından olumlu olduğunu ifade etmektedir. Şekil 4.5’te dile getirilen başarılı yönlerin tümü ve katılımcıların görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Şekil 4.5

Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Başarılı Yönleri



#### 4.5.1 Öğrenciyi gözlemleme

Katılımcılar, uyguladıkları eğitsel değerlendirme sürecini öğrenciyi bireysel olarak gözlemleme ve tanılama açısından başarılı bulmaktadırlar. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğu (K1, K11, K12, K14, K15), öğrenciyi birebir gözlemlemenin özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını doğru belirlemede çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar, birebir gözlem sayesinde öğrencinin mevcut performansını ve gelişim potansiyelini daha net değerlendirebildiklerini belirtmiştir. Katılımcılar bu süreçle ilgili olarak şu şekilde değerlendirmiştir: Katılımcı 1, öğrenciyi gözlemleyerek hangi öğrencinin hangi özel eğitim sınıfına uygun olduğunu ifade ederek, "*Ortam atmosferini daha iyi bildiğimiz için yönlendirme konusunda iyi olduğumuzu düşünüyorum. Çocuğu gördüğümüz zaman da hani bakıyoruz ya bu çocuk işte şunları şunları biliyor. Yani genel anlamda hepsini başarılı buluyorum.*" şeklinde açıklamada bulunmuştur. Benzer şekilde Katılımcı 12, birebir görüşme sayesinde eksiklerin ve

ilerlemelerin daha net görüldüğünü vurgulayarak, *"Biz kendimiz burada öğrenciyle birebir görüşme sağladığımız için daha net eksiklerini ya da hangi yönde artıları var hangi yönde ilerleme sağlamış bunları görebilmemiz için daha net sonuçlar veriyor bize."* demiştir. Katılımcı 11 ise bu sürecin özel eğitim öğretmenleri ve uzmanlar tarafından yürütülmesinin önemine dikkat çekmiş ve, *"Eğitsel değerlendirme sürecinde özel eğitim alan öğretmenlerinin bunları yapıyor olması benim için önemli ya da bir fizyoterapistin bunu yapıyor olması."* şeklinde değerlendirmiştir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *"Öğrenciyi birebir gözlemlemenin özellikle kaynaştırma sürecinde performans ve sosyal uyum açısından kritik olduğunu gözlemledim (10.10.2025 16:45, s.42)."* Bu bulgular, birebir gözlemin eğitsel değerlendirme sürecinde hem öğrencinin gelişim potansiyelini hem de yönlendirme kararlarını doğru belirlemeye katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, RAM'larda birebir gözlemin sistematik bir uygulama olarak sürdürülmesi gerektiği söylenebilir.

Bazı katılımcılar (K3, K7, K9), eğitsel değerlendirmenin özel gereksinimleri olan bireylerin kaynaştırılmasını ve toplumsal uyumunu sağladığını vurgulamıştır. Katılımcı 3, kaynaştırmanın öğrencilerin tanınmasını artırdığını ifade ederek, *"Hayata kazandırma, tanınması. Önceden hiçbir şekilde tanınmayan bireylerin şu anda gözle görülür bir hale gelmiş olması. Bu çocukları tanımaya başlıyor. Hadi hep beraber oyun oynayalım, hep beraber etkinliğe katılalım derken çocuk tanınır bir hale geliyor."* demiştir. Katılımcı 7, kaynaştırmanın çocuğun özgüvenini artırdığını vurgulamış ve *"Çocuk geldi zaten kendisi yetersizlik alanında... Çocuk da resmi tedbir anlamında kaynaştırma, özel eğitim gereksinimli birey tanısı aldığı için zaten."* demiştir. Ayrıca Katılımcı 9, öğrencilerin toplumsal olarak kazanılmasının önemine değinerek, *"Şimdi normal akranları seviyesinde olmayan bir çocuklarımız için eğitsel değerlendirme çocuklarımızın seviyesine uygun eğitim alıp diğer arkadaşları seviyesine onları yetiştirmeye çalışıyoruz..."* şeklinde ifade etmiştir.

#### **4.5.2 Eğitsel süreçleri planlanma ve yönlendirme**

Katılımcılar, eğitsel değerlendirme sürecinin planlanması ve yönlendirilmesi boyutunun etkin ve başarılı olduğunu ifade etmektedirler. Bununla ilişkili olarak bazı katılımcılar (K4, K15) RAM'da yürütülen eğitsel değerlendirme sürecinin tanılama, yönlendirme ve izleme aşamalarını kapsayacak şekilde bütüncül yürütülmesini başarılı bulmaktadır. Katılımcı 15, sürecin tekrarlanan değerlendirmelerle öğrencinin performansını takip etme avantajı sağladığını belirterek, *"Yani çocuk ara ara bir RAM'a değerlendirmeye geldiği için her gelişinde çocuğun eğitsel performansı alındığı için bu süre zarfında çocuğun eğitiminde ne*

*kadar bir ilerleme olup olmadığı açık bir şekilde görülebiliyor."* demiştir. Katılımcı 4 ise sürecin öğretmen farkındalığını artırdığına değinmiş ve, *"İlk basamakta öğretmenlerin öğrenciyi fark etmesi... öğretmenler aceleci davranıyor, bu acele edici davranmakta başarısızlığa sebep oluyor."* ifadelerini kullanmıştır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *"Eğitsel değerlendirme sürecinin bütüncül uygulanması öğrencilerin gelişim takibini kolaylaştırıyor ve öğretmen farkındalığını artırıyor (11.10.2025 10:30, s.45)."* Bu bulgular, RAM'da sürecin planlama ve yönlendirme boyutunun hem öğrenci performansını takip etmede hem de öğretmen farkındalığını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, sürecin düzenli ve bütüncül uygulanmasının eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

-Bazı katılımcılar ise (K7, K10), eğitsel değerlendirme sürecinin ardından yapılan rehabilitasyon ve destek eğitim yönlendirmesini başarılı bulmaktadır. Bu yönlendirme, öğrencilerin eğitimde eksikliklerini tamamlamasını ve gelişimlerini desteklemektedir. Katılımcı 7 ise değerlendirme ve yönlendirmelerin öğrencinin özgüvenini ve okul motivasyonunu artırdığına dikkat çekerek, *"Çocuk da resmi tedbir anlamında kaynaştırma, özel eğitim gereksinimli birey tanısı aldığı için zaten. Bu, çocukların gelişiminde de etkiliyor yani. Çocuklar mutlu hissediyor kendini."* demiştir. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen gözlemlerine ait birtakım notları bulunmaktadır. Örneğin, *"Bazı öğrencilerde değerlendirme süreci performans ölçümünde sınırlı kalıyor; özellikle iletişim eksiklikleri olan öğrenciler net sonuç vermiyor (11.10.2025 10:50, s.46)."*

#### **4.5.3 RAM'ın kurumsal kapasitesi ve değerlendirme kalitesi**

Katılımcıların bazıları (K5, K14), RAM'ların tanılama ve analiz süreçlerindeki kapasitesini başarılı bulmaktadır. Bu süreçte uygulanan testlerin ve eğitim hizmetlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru şekilde belirlemede etkili olduğu vurgulanmıştır. Katılımcı 5, RAM'ların analizlerini ve testlerini son yıllarda geliştirdiğini belirterek, *"Ben RAM'ların analizlerini başarılı buluyorum. Gerçekten artık son yıllarda hastaneyle hep doğru orantılı, hastaneyle paralel tanımlar koyuyor ve çocukları çok güzel analiz ediyor."* demiştir. Katılımcı 14, RAM'ın tanılama sürecini kurallara uygun ve sistematik yürüttüğünü ifade ederek, *"RAM olarak rehberlik ve araştırma merkezi olarak en iyi yaptığımız şey eğitsel tanılama sürecini çok doğru nizami kurallara uygun yaptığımızı düşünüyorum."* değerlendirmesinde bulunmuştur. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *"RAM'ların analiz süreçleri son yıllarda gelişmiş, testler ve raporlama süreci daha*

*sistematik hale gelmiş (12.10.2025 09:20, s.52)."* Bu bulgular, RAM'ların kurumsal kapasitesinin ve değerlendirme kalitesinin öğrenci ihtiyaçlarını belirlemede etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, RAM'ın kurumsal yapısı ve sistematik işleyişi, eğitsel değerlendirme sürecinin güvenilirliğini artırmaktadır.

Bazı katılımcılar (K6) ise, dijital sistemler ve online süreçlerin sürecin etkinliği açısından önemli katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcı 6, *"...sistemin online sisteme geçmiş olması... raporların her şeyin online sistem üzerinden gitmesi... benim en çok takdir ettiğim şey..."* şeklinde görüş belirtirken, sürecin istatistiksel veri erişimi gibi bazı eksiklikleri olduğunu da vurgulamıştır. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen gözlemlerine ait birtakım notları bulunmaktadır. Örneğin, *"Online sisteme geçiş süreci bazı çalışanlar tarafından zor algılanıyor ve veri girişinde gecikmeler oluyor; bu da değerlendirme sürecinde aksamalara neden olabiliyor (12.10.2025 09:40, s.53)."* Bu durum dijital dönüşüm süreçlerinin bazı aksaklıklar yaratabileceğini göstermektedir.

#### **4.5.4 Okul-Aile işbirliği**

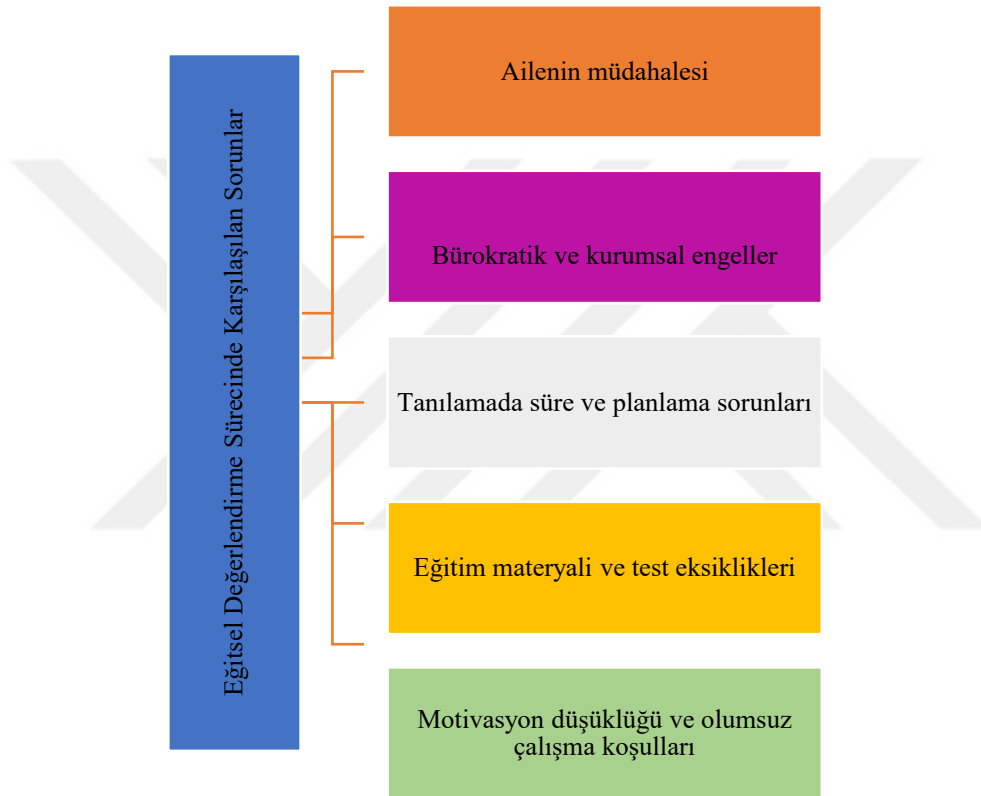
Katılımcıların bazıları (K2, K11) ailelerin sürece aktif katılımı ve okul ile iş birliği süreçlerini başarılı bulmaktadırlar. Bununla ilişkili olarak Katılımcı 2, velinin ve okulun sürece katkısını değerlendirerek, *"Okuldan da bir gözlem geliyor olması. Orada velinin de, velinin alınan fikirler ve neler yapıldığına dair kısımların oluyor olması..."* demiştir. Benzer şekilde Katılımcı 11, ailenin sürece katılımının çocuğun bilgilerinin doğruluğunu artırdığını ifade ederek, *"Ailenin katılımının bizim için önemli olmasına aslında öncelikle çocukla ilgili en iyi bilgileri yine aynı veriyor."* demiştir. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen gözlemlerine ait birtakım notları bulunmaktadır. Örneğin, *"Bazı veliler sürece aktif katılmak istemiyor veya gönderilen formları zamanında tamamlamıyor; bu durum değerlendirme sürecini geciktirebiliyor (13.10.2025 10:40, s.57)."* Bu not, okul--aile iş birliği süreçlerinin her zaman planlandığı gibi yürütülemediğini ve sürecin etkinliğinin aile katılımına bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Son olarak bazı katılımcılar (K6) da, eğitsel değerlendirme süreçlerinde kullanılan online sistemin ve dijital modüllerin etkinliğini başarılı bulmaktadır. Bu sistem, verilerin güvenli ve düzenli toplanmasını sağlayarak iş yükünü azaltmaktadır. Katılımcı 6, *"Eğitsel değerlendirme sürecinin başarı bulduğum yönü 2006'dan bu tarafa baktığımız zaman şöyle, sistemin online sisteme geçmiş olması..."* şeklinde ifade ederken, sistemin hala istatistiksel veri çıkarma açısından geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

#### 4.6 Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcılara, eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların nedenleri hakkında görüşleri sorulduğunda katılımcıların verdikleri yanıtlar, RAM'ın eğitsel değerlendirme süreçlerinde aile, kurumsal kapasite, araç ve planlama eksiklikleri, zaman yönetimi süreçlerinin büyük sorunlar yarattığını göstermektedir. Şekil 4.6'da dile getirilen sorunların tümü ve katılımcıların görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

**Şekil 4.6**

*Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar*



##### 4.6.1 Ailenin müdahalesi

Katılımcıların çoğunluğu (K1, K3, K7, K11, K14, K15), ailelerin sürece olan yoğun müdahalesinin değerlendirme sürecinde zorluklar yarattığını vurgulamaktadırlar. Çoğu katılımcıya göre ailelerin sürece müdahil olması, bazı durumlarda kararların objektifliğini etkileyebilmektedir. Örneğin Katılımcı 1, *"Yani ailelerden problemler çıkabiliyor. Çocuğun yerleştirmesine illaki hayır benim çocuğum kaynaştırmada kalacak vs. şeklinde de direklikler oluyor."* sözleriyle veli isteklerinin en az kısıtlayıcı ortam ilkesini etkilediğini açıklamıştır. Katılımcı 3, veli taleplerinin modül seçimini bozduğunu ifade ederek, *"Verilen kararlarda etkilenmiş bir şekilde gelip itiraz etmeleri çok fazla oluyor. Çocuğu alması gereken şey yerine başka modülleri talep ediyorlar. Yani benim çocuğum ergo almalı bir şekilde duyulmuş."*

demıştır. Katılımcı 7, CİMER şikayetlerini veli ilişkilerine bağlayarak, “*Mesela cimer şikâyetleri. Çok cimer şikâyeti mesela.*” ifadeleriyle yasal müdahaleleri vurgulamıştır. Katılımcı 11, “*Aile çocuğa sorduğumuz zaman tuvalet eğitimi var mı diye evet diyor ancak bir bakıyoruz ki çocuğu aldığımızda altında çocuk bezli olabiliyor ya da aile çocuğun durumunu abartabilir.*” sözleriyle bu durumu velilerin bilinç düzeyi ve yanlış yönlendirme olasılığına bağlamıştır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: “*Ailelerin sürece müdahalesi bazen eğitsel yönlendirmeyi zorluyor, özellikle modül ve yönlendirme seçimlerinde kararların objektifliği etkileniyor (14.10.2025 11:25, s.62).*” Bu bulgular, ailelerin yoğun katılımının sürecin objektifliğini zaman zaman sınırlandığı göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, ailenin müdahalesinin sürecin etkinliği ve tarafsızlığı üzerinde belirleyici olabileceği söylenebilir.

#### **4.6.2 Bürokratik ve kurumsal engeller**

Bazı katılımcılar (K3, K7, K8, K12, K14), bürokratik ve kurumsal sınırlamalardan kaynaklı olarak standartlaşma eksikliğinin karar gecikmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı 3, yeni kurum keşfini standartlaşma eksikliğine bağlayarak, “*Bir de yeni açıldığımız için kendimiz biraz el yordamıyla keşfettik. Yani birçok kurumun hibrit birleşimi gibi olduk.*” demiştir. Katılımcı 8, ilçe kurulunda ters düşmeyi bürokratik eksikliğe bağlayarak, “*Tabi ilçeyle çok ters düştüğümüz sıkıntılar oldu. Hani otizm sınıfının açılmasını istedik anaokulunda, okul öncesinde. İlçe istemedi. Yani hala açtıramadık açıkçası. Eksikmiş evrağımız.*” sözleriyle bürokratik engelleri vurgulamıştır. Katılımcı 12, fiziksel eksikliği ifade ederek, “*Kurum olarak belki fiziksel olarak üst katta olmamız ya da bireysel odalarımızın eksik olması belki bir eksi olabilir.*” demiştir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: “*Standartlaşma eksikliği ve bürokratik prosedürler, kararların alınmasını geciktiriyor ve sürecin etkinliğini düşürüyor (14.10.2025 12:20, s.64).*” Bu bulgular, bürokratik ve kurumsal engellerin RAM uygulamalarında sürecin gecikmesine ve yer yer esnekliğin azalmasına yol açtığını göstermektedir. Bu doğrultuda, kurumsal yapı ve bürokratik düzenlemelerin sürecin etkinliği üzerinde belirleyici olduğu söylenebilir.

#### **4.6.3 Tanılamada süre ve planlama sorunları**

Katılımcıların bazıları (K2, K10, K11), eğitsel değerlendirme sürecinde zamanlamanın yetersizliği ve planlama eksiklikleri nedeniyle sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Bu durum, hem RAM personelinin iş yükünü artırmakta hem de özel gereksinimleri olan bireylerin doğru değerlendirilmesini engellemektedir. Bununla ilişkili olarak Katılımcı 11, süreli tanılama rahatsızlığını belirterek “*Öğrenciyi bir saatte ne kadar uzman da olsa tanılama gibi önemli bir*

*şeyi bir saatte yapıyor olmanız ya da yarım saat de bu çocuğun durumu ya da eksikliğiyle ilgili bir süre yapıyor olmamız."* diyerek süre kısıtlılığına vurgu yapmıştır. Yapılan doküman incelemelerinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde tanılama süreci için net bir süre sınırının belirtilmediği tespit edilmiştir. Bu durum, sürecin resmi olarak süreye ilişkin bir standart içermediğini göstermekte olup, katılımcıların ifade ettiği zaman kısıtlılığı sorununun uygulamadaki planlama ve iş yükü faktörlerinden kaynaklanabileceğine işaret etmektedir. Katılımcılar ayrıca ağır engelli durumlarda performans alım zorluğunu vurgulamışlardır. Katılımcı 10, tepkisiz çocuklarda objektifliği sorgulayarak, *"Diyeyim mesela bazıları hiç konuşmıyor ya da bilinç yok eee çocuğu aldığımız zaman karşımızda put gibi ne cevap veriyor ne tepki veriyor ne de işaret falan filan tabi bunlar performansı almakta bizi zorlaştırıyor."* ifadeleriyle iletişim engellerini açıklamıştır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *"Süre kısıtlılığı ve yetersiz planlama, tanılama sürecinde hem uzmanların iş yükünü artırıyor hem de öğrencinin doğru değerlendirilmesini zorlaştırıyor (15.10.2025 10:45, s.72)."* Bu bulgular, tanılama sürecinde zaman yönetimi ve planlamanın önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, RAM süreçlerinin etkinliğini artırmak için süre ve planlama düzenlemelerinin gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

#### **4.6.4 Eğitim materyali ve test eksiklikleri**

Katılımcıların bazıları (K2, K5), RAM'ın mevcut tanılama araçlarının bazı özel gereksinimleri olan bireyler için yetersiz olduğunu ve güncellenmelerine ihtiyaç bulunduğunu belirtmektedir. Bu durum, özellikle testlerin uygulanabilirliği ve geçerliliği açısından sorun yaratmaktadır. Bununla ilişkili olarak Katılımcı 2 eğitim gecikmelerini ve test eksikliğini belirterek, *"Mesela devlet hastanesinden doktor bize test için gönderiyor. Mesela WISC-R diye gönderiyor. Bizde WISC-R uygulayan kimse yok. Bu tarz dezavantajlar olabiliyor."* sözleriyle testleri uygulayacak uzmanlık boşluğunu açıklamıştır. Katılımcı 5 ise test revizyonunu eleştirerek, *"Yani mesela Stanford Binet gibi bir testin gerçekten güzel bir test ama çağımıza revize edilmesi lazım. İçindeki bazı sorular, kullanılan cümleler bile eski Türkçe. Kullanılan ölçme araçlarının biraz revize edilmesinde fayda var."* diyerek mevcut testlerin çağın gerekliliklerine uygun olmadığını vurgulamıştır. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen gözlemlerine ait birtakım notları bulunmaktadır. Örneğin, *"Bazı durumlarda mevcut testler sınırlı olsa da, deneyimli personel ile uygulanabilir hale geliyor ve sonuçlar yine geçerli olabiliyor (16.10.2025 09:50, s.82)."* Bu not, test eksikliklerinin sürecin tamamında olumsuz

etkiler yaratmadığını ve personel becerisi ile bazı eksikliklerin telafi edilebildiğini göstermektedir.

#### **4.6.5 Motivasyon düşüklüğü ve olumsuz çalışma koşulları**

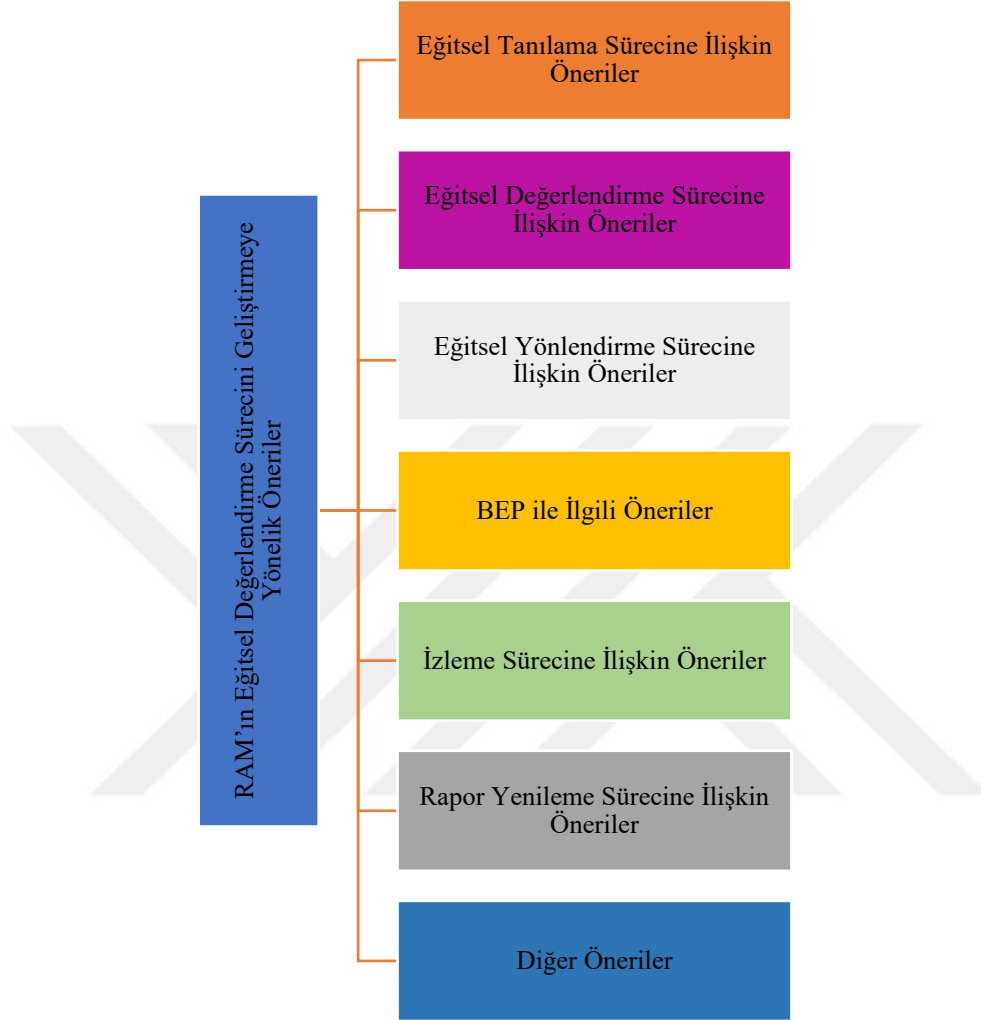
Bazı katılımcılar (K5) RAM'ın insan kaynağı ve motivasyon açısından bazı sınırlamalar içerdiğini belirtmektedir. Bu görüşe göre personelin motivasyonu, çalışma saatleri ve eğitim deneyimi ile ilgili sorunları sürecin kalitesini doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır. Bununla ilişkili olarak Katılımcı 5 çalışma saatleri ve test revizyonunu motivasyon düşüklüğüne bağlayarak, *"Bence rehberlik araştırma merkezindeki çalışan öğretmenlerin motivasyonu açısından çalışma saatleri kesinlikle düzenlenmeli. Randevulu çalışan bir kurumun 8,5-5,5 açık olması ya da işi öğrenci olan bir kurumun yaz tatilinde çalışıyor olmasını ben hiç mantıklı bulmuyorum."* ifadeleriyle uzun çalışma saatlerinden kaynakları motivasyon sorunlarını vurgulamıştır. Araştırmacının günlüğünde ise bu bulgularla paralellik göstermeyen gözlemlerine ait birtakım notları bulunmaktadır. Örneğin, *"Bazı personel, yoğun ve uzun çalışma saatlerine rağmen sürecin sorumluluğunu üstleniyor ve motivasyonlarını yüksek tutuyor (17.10.2025 11:40, s.91)."* Bu not, motivasyon düşüklüğünün tüm RAM personeli için geçerli olmadığını ve bireysel farklılıkların etkili olabileceğini göstermektedir.

#### **4.7 RAM'ın Eğitsel Değerlendirme Sürecini Geliştirmeye Yönelik Öneriler**

Katılımcılar, eğitsel değerlendirme sürecini geliştirmeye yönelik birtakım öneriler getirmişlerdir. Şekil 4.7'te eğitsel değerlendirme sürecini geliştirmeye yönelik öneriler hakkında katılımcı ifadelerinden hareketle oluşturulan alt tema ve konular sunulmuştur.

Şekil 4.7

RAM'ın Eğitsel Değerlendirme Sürecini Geliştirmeye Yönelik Öneriler



Katılımcıların eğitsel değerlendirme sürecini geliştirmeye yönelik önerilere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, aşağıda alt temalar halinde sırasıyla açıklanmıştır.

#### 4.7.1 Eğitsel tanılama sürecine ilişkin öneriler

Katılımcılar eğitsel tanılamamanın niteliğini artırmaya yönelik önerilerini personel eğitimi, materyal ve ölçme araçlarının güncellenmesi, iş birliği ve aileyi bilgilendirme boyutlarında tasvir etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (K1, K2, K5, K6, K14, K15), eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan materyallerin ve ölçme araçlarının güncel ihtiyaçlara cevap vermediğini ve güncellenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 1, bu konuda “*Aslında bizim burada da yaşadığımız bir şey materyal eksikliği. Daha gerçek nesnelerle, bunu da talep ettik zaten ama, daha gerçek nesnelerle eğitsel değerlendirme yapsak daha faydalı olabileceğini düşünüyorum.*” ifadeleriyle güncellik ihtiyacını vurgulamıştır. Katılımcı 6, test geçerliliğini

araştırmaya bağlayarak, “Eğitsel tanılama süreci ile ilgili testlerin ve hastaneden gelen raporların geçerlilik düzeyiyle ilgili vallahi bir araştırma yapılmasını isterim ben işin doğrusu.” demiştir. Benzer şekilde Katılımcı 5 de “Kullanılan ölçme araçları çağımızın gereksinimlerini çok yansıtmıyor. Biraz revize edilmesinde fayda var.” sözleri ile ölçme araçlarının güncellenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Katılımcı 14 ise “Mesela ben öğrenme güçlüğü birden dördüncü sınıfa kadar bakabiliyor bence mesela bu mantıksız olmuş biraz... en azından 1-2 sene daha esnetme yapılabilirdi diye düşünüyorum.” fadesiyle mevcut testlerin sınırlılıklarını örneklemiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (K2, K5, K11, K15), RAM personelinin eğitim ve uzmanlaşma süreçlerinin iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı 2 bu konuda “RAM’a geçen personelin aslında bir merkezi eğitimi olabilir. Türkiye genelindeki RAM’larda bir standartizasyon çalışmasının yapılması çok daha iyi olur.” sözleri ile merkezi eğitim ve standartlaşma ihtiyacına değinmiştir. Katılımcı 5 uzmanlaşma ihtiyacını belirterek, “Ben özellikle özel eğitim öğretmenlerinin spesifik konularda uzun vadeli eğitimlerle uzmanlaştırılmasını isterim..” ifadeleriyle uzun vadeli eğitimi savunmuştur. Katılımcı 15 “RAM’daki personelin test eğitimi konusunda daha hızlı veya daha çeşitli test eğitimi alma süreçleri izlenebilir tanılama için.” sözleri ile bu ihtiyacı testör eğitimleri üzerinden değerlendirmiştir.

Bazı katılımcılar (K4, K8, K11), öğretmenlerin tanılama sürecindeki gözlem ve yönlendirme rollerine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda katılımcılar öğretmen gözleminin niteliğinin artırılmasını önererek, yanlış yönlendirmeleri önlemişlerdir. Katılımcı 4 bu konuda öğretmen gözlemini vurgulayarak, “Bu süreçte bir tane öğretmenin gezici olarak bilip öğrenci bir sınıfta görmesi gerekiyor.” sözleriyle gezici gözlem önermiştir. Katılımcı 11, öğretmen çalışmalarını önererek, “Okullardaki öğretmenlerimiz ile ilgili çalışmalar yapılabilir... böylece daha hızlı ve daha doğru bir şekilde bu yolda ilerleyebileceğimizi düşünüyorum.” ifadeleriyle öğretmenlerle iş birliği gerekliliğini dile getirmiştir.

Katılımcıların bazıları (K3, K7, K9), aile ve toplum bilgilendirme stratejileri ile erken tanılama konusunda aile farkındalığının artırılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı 8 bu farkındalığın okullardan başlaması gerektiğini şu sözlerle vurgulamıştır: “Okuldan tabii daha erken fark edilip bir RAM’a daha erken bir şekilde gönderilse ya da fark ediliyor ama çok önemsenmeyebiliyor maalesef ki...” Katılımcı 3, sosyal medya kullanımını önererek “Kendimiz bülten, yazı, sitemizi aktif şekilde kullanarak, sosyal medyamızı aktif şekilde bunun için kullanıyoruz... Daha çok sosyal medyayla, seminerlerle erken tanılamamanın işe yarayabileceğini

*düşünüyorum.*” sözleri ile aileleri bilgilendirme çalışmalarına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde K7 ise *“Kamu spotu da yapılabilir. Broşürler, etkinlikler yapılabilir yani bunlar. Erken tanılamayı çok önemli buluyorum.”* ifadeleri ile kamu spotları ve bilgilendirme etkinlikleri önermiştir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“Materyal ve testlerin güncelliği ve personel eğitim eksikliği sürecin etkinliğini sınırlıyor; aile farkındalığı arttırılmalı (20.10.2025 14:20, s.102).”* Bu bulgular, eğitsel tanılama sürecinde hem kaynakların hem de insan faktörünün etkinliğin artırılmasında önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, materyal güncellemeleri, personel eğitimi ve aile bilgilendirme çalışmalarına öncelik verilmesi sürecin kalitesini artırabilir.

#### **4.7.2 Eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin öneriler**

Katılımcıların eğitsel değerlendirme sürecinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinde RAM’ın eğitsel değerlendirme sürecinin niteliğini artırmak için hem yapısal (mekân, materyal, kadro) hem de işlevsel (standartlaşma, eğitim, izleme, yetki devri, dijitalleşme) düzenlemelere ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcı 5, Katılımcı 8 ve Katılımcı 9 öneri eksikliğini belirterek, *“Yani tam hâkim olmadığım için bir fikrim yok.”* (K8) ve *“yok şu anda.”* (K9) *“Yok, bu sürecin ben güzel işlediğini düşünüyorum”.* (K5) sözleriyle genel memnuniyeti ifade etmiştir. Bu durum, mevcut süreçlerin kısmi yeterliliğini yansıtmaktadır. Ancak eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin önerilerini dile getiren katılımcılar çoğunlukla (K1, K4, K12, K14), RAM’ın eğitsel değerlendirme sürecinde verimliliğin artırılabilmesi için fiziksel mekân ve altyapı koşullarının geliştirilmesinin önemli bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir. Mevcut durumun büyük ölçüde yeterli olduğu ifade edilmekle birlikte, tanılama odalarının sayısının artırılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Örneğin Katılımcı 1, *“Yeterli. Sadece bir tane daha değerlendirme odamız olsa iyi yani. Fiziksel olarak binamızın durumu iyi.”* sözleriyle fiziki koşulların genel anlamda uygun olduğunu, ancak ek bir odanın sürece katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Benzer biçimde Katılımcı 4, küçük ölçekli bir RAM olmaları nedeniyle testör ve test odalarının kısıtlı olduğunu belirterek *“Küçük Ram olmamız itibarıyla. Çok olmasa da testör ve test odalarımız var. Ama sayısı arttırılabilir. Belki bir tane daha olabilir, daha çok sıkışık olduğumuz durumlarda...”* ifadesiyle tanılama süreçlerinde mekânsal yetersizliklerin ortaya çıkabileceğine işaret etmiştir. Bazı katılımcılar ise mevcut mekânların yalnızca sayısal değil niteliksel açıdan da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcı 12, *“...fiziksel olarak da bu testlere çok uygun odalarımız yok... öncelikle bunların belki biraz düzeltilebilmesi*

*gerekir...*” diyerek mevcut odaların testlerin uygulanmasına uygun şekilde düzenlenmesinin önemine değinmiştir.

Bazı katılımcılar (K6, K10, K11, K15), eğitsel değerlendirme sürecinde özellikle rapor süreleri, izleme ve yaptırım konularında sorunlar yaşandığını bu nedenle bu süreçlerin yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı 6, *“...rehabilitasyon, bu eğitsel değerlendirmelerin her yılda yenilenmesi yerine... çocuğun var olan tanısı değişmiyorsa... daha uzun süreli raporlar verebilmeli.”* sözleri ile mevcut sistemin iş yükünü artırdığını ve raporların daha uzun süreli düzenlenmesinin sürecin verimliliğini artıracağını ifade etmiştir. Ayrıca, yalnızca rapor düzenlemenin yeterli olmadığını, izleme yetkisinin artırılması ve yaptırım gücünün güçlendirilmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Katılımcı 10 ise, raporların daha kısa süreli tutulmasının çocuğun gelişim sürecine katkı sağlayacağını, çünkü kazanımların daha kısa periyotlarla izlenmesinin öğrenme sürecini pekiştirdiğini ifade etmiştir: *“...çocuğun geldiği süre bir yıllık değil de... bir yıl bence uzun bir süre çünkü ne kadar kısa olursa kazanımların yerleşmesi de... o kadar kolay olacak...”* Benzer şekilde Katılımcı 11 de *“...süre belki biraz uzayabilir... daha test üzerinden değil de eylem üzerinden bu yapılabilir...”* diyerek değerlendirmelerin yalnızca test sonuçlarına dayalı olarak değil, çocuğun davranışları ve eylemleri üzerinden yapılması gerektiğini, bu yaklaşımın daha gerçekçi ve işlevsel sonuçlar doğuracağını dile getirmiştir. Eğitsel değerlendirme sürecinin yeniden yapılandırılmasına yönelik önerilerde, özellikle dijital entegrasyonun sürece katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Katılımcı 11, değerlendirme süreçlerinin yalnızca test temelli değil, öğretmen görüşmelerine dayalı olarak daha dinamik biçimde yürütülebileceğini belirtmiştir. Katılımcı, sürece teknoloji destekli görüşmelerin eklenmesi gerektiğini ifade ederek, *“her çocuk için bir görüşme online mı ya da yüz yüze ayarlanabilir bunlar tabi ki çok emek ve maliyet isteyen şeyler ama büyük ihtimalle düşünülmüştür.”* sözleriyle online görüşme yöntemini önermiştir.

Bazı katılımcılar (K2, K3, K4), RAM personelinin özellikle yeni başlayanlarda süreçleri öğrenmede zorlandığını, bu nedenle merkezi düzeyde eğitim programlarının ve standart uygulamaların gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda Katılımcı 2, merkezi eğitimlerin hem rehberlik hem de özel eğitim bölümlerinde işleyiş birliği sağlayacağını belirterek, farklı kurumlar arasında uygulama farklılıklarını azaltacak bir sistemin önemini vurgulamıştır: *“...RAM’a geçen personelin aslında bir merkezi eğitimi olabilir. Merkezi eğitimden geçmesi hem rehberlik bölümünün hem özel eğitim bölümünün... işleyiş açısından bir birlik olmuş olur. Çünkü arada kaldığımız konularda bir RAM’ı arıyoruz, oranın işleyişi*

*bambaşka...*”. Benzer şekilde Katılımcı 3, personel sayısındaki azalmaların niteliği olumsuz etkilediğini ve kadro güçlendirilmedikçe sürdürülebilir bir kalite yakalanamayacağını şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Bizim sayımız 3 tane özel eğitimciyiz. Sayımız baya baya azalacak. Bir şekilde kadromuzun, tekrardan sayımızın çoğaltılması gerekiyor. Ki niteliğimiz yükselsin.”* Bu görüşler, hem insan kaynağının niceliğinin hem de eğitsel yeterliliklerin kurum içi işleyişte belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Katılımcı 4, test ve ölçme araçlarının güncellenmesine yönelik önerilerde bulunarak, düzenli aralıklarla hizmet içi eğitimlerin yapılmasının gerekliliğini şöyle vurgulamıştır: *“Nihayetinde bize yani test olarak artırılabilir testörlerin eğitimleri yenilenebilir. Mesela yani atıyorum 5 yılda bir 2 yıldan bir 3 yılda bir, geçen süre sırasında testörler tekrar çağrılıp seminer düzenlenebilir.”* Bu durum, kurum içi standardizasyonun yalnızca personel eğitimi ile değil, aynı zamanda kullanılan ölçme araçlarının güncellenmesi ve periyodik eğitimlerle de desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla paralel notlar düşülmüştür. Örnek: *“Fiziksel mekân yetersizlikleri, rapor süreçleri ve personel eğitim eksikliği sürecin verimliliğini sınırıyor; dijital sistemler kısmen yardımcı olabilir (21.10.2025 09:45, s.110).”* Bu bulgular, sürecin hem yapısal hem de işlevsel bileşenlerinin geliştirilmesinin eğitsel değerlendirme kalitesini artırmada önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, mekân düzenlemeleri, personel eğitimleri, rapor ve izleme süreçlerinin iyileştirilmesi ile dijital entegrasyon öncelik kazanabilir.

#### **4.7.3 Eğitsel yönlendirme sürecine ilişkin öneriler**

Katılımcıların eğitsel yönlendirme sürecine ilişkin önerilerinin çoğunlukla (K1, K2, K5) personel eğitimi ve standartizasyon ihtiyacına odaklandığı görülürken, bu konu altında toplanan ifadeler, RAM çalışanlarının mesleki gelişiminin erken yönlendirme sürecinin tutarlılığını artıracığını savunmaktadır. Örneğin, Katılımcı 1’in *“RAM'daki kararları, kurul kararı zaten üstün oluyor ama aslında eğitimcilerin de özel eğitim hakkında daha çok bilgilendirilmeleri...”* ifadesi eğitimcilerin özel eğitim bilgisini artırmanın yönlendirme kararlarının kalitesini yükselteceğini vurgulamaktadır. Katılımcı 5 ise okul idarecileri ve öğretmenlerinin eğitimi yönüne değinmiştir. *“Yönlendirme süreci de şöyle, sınıf öğretmenlerinden ziyade idareciler bu konuda bence küçük bir eğitimden geçirilmeli...”* ifadesiyle idarecilerin eğitiminin öğretmenleri yönlendirmede önemli olduğunu savunmaktadır.

Bazı katılımcılar (K3, K9), eğitsel yönlendirme sürecinde okullarla iletişim ve form yönetiminde yaşanan aksaklıkların sürecin etkinliğini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Katılımcı 3, okulların formları zamanında ve eksiksiz göndermemesi nedeniyle

sürecin aksadığını ifade etmiş, sürecin daha verimli yürütülebilmesi için okulların sorumluluklarını yerine getirmesinin önemine şu sözlerle dikkat çekmiştir: “ *Yani çoğu okulumuz bir türlü formları göndermiyor. Formları gönderenler de sadece gönderiyor.*” Benzer şekilde Katılımcı 9, sürecin etkinliğinin artırılması için okulların çocuklarla ilgili yönlendirmelerde daha dikkatli ve zamanında hareket etmesi gerektiğini şu ifadelerle belirtmiştir: “*Eğitsel yönlendirme süreçlerinde okulların bu konuda daha dikkatli olup hani çocukları bazı konularda eğer geciktirmemeleri daha uygun.*” Bu görüşler, eğitsel değerlendirme sürecinin etkin yürütülebilmesi için okul personelinin iletişim ve form yönetimi konusunda sorumluluk bilincinin güçlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Bazı katılımcılar (K6, K14), eğitsel yönlendirme sürecinde ailelerin tutumlarının sürecin etkinliğini doğrudan etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bazı ailelerin çocuklarını önerilen okullara göndermemesi veya belirli sınıflara yönlendirilmesine karşı çıkmasının süreci aksattığı belirtilmiştir. Katılımcı 6, velilerin süreci engelleyici rolüne dikkat çekerek, yasal yaptırımın önemine şöyle işaret etmiştir: “*Veli'nin istemediği durumlarda bir yaptırım uygulanabilecek bir maddenin olması lazım... Netice olarak bazen veli çocuğunu yerleştirilen okula göndermek istemiyor.*” Benzer şekilde Katılımcı 14, ailelerin keyfi tutumlarının çocukların eğitim hakkını olumsuz etkilediğini ifade etmiş ve özellikle otizmlili çocukların uygun sınıflara yönlendirilmesinde karşılaşılan zorlukları şu sözlerle dile getirmiştir: “*Çocuk otizmlili... aile otizm sınıfına göndermek istemiyor... absürd bir durum zaten tanısını almış yani göndermemesi yanlış yönlendirmenin biz bu sorunuyla karşılaşıyoruz.*” Bu görüşler, özel gereksinimleri olan çocukların eğitim haklarının korunabilmesi için velilerin yönlendirme süreçlerine ilişkin sorumluluklarının netleştirilmesi ve yasal çerçevenin güçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bazı katılımcılar (K10, K11), eğitsel yönlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının ve sınıf yapılanmalarının uygun şekilde düzenlenmesinin sürecin etkinliği açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcı 10, bireyselleştirilmiş eğitimin öğrencinin başarısına katkısını vurgulayarak, destek eğitim odalarında verilen birebir eğitimin önemine şu sözlerle işaret etmiştir: “*Bir öğrencinin bir öğretmen... bireysellik o kadar çocukta başarılı olduğunu gördüm... destek eğitim odası... birebir eğitim alıyor her gün... çok başarılı olduğunu düşünüyorum.*” Benzer biçimde Katılımcı 11 “*Eğitsel yönlendirme süreci tanılamadan sonraki aşama olduğu için belki öğretmenlerimizin elini kolunu bağlamayacak kadar bir sınıf sayısı olabilir... bazen arkadaşlarımız bu çocukları yönlendirirken ilçelerde sınıfların olmaması onları çok zorluyor.*” ifadesiyle sınıf sayısının yetersiz olmasının

öğretmenlerin yönlendirme sürecinde karşılaştığı zorlukları artırdığını ifade etmiş ve sınıf açığının süreci sınırladığına dikkat çekmiştir.

Yalnızca bir katılımcı (K7) tarafından dile getirilmiş olsa da, eğitsel değerlendirme sürecinde teknolojinin kullanımının önemi vurgulanmaktadır. Katılımcı 7, dijital araçların ve online platformların sürece entegrasyonunun hem erişilebilirliği artırabileceğini hem de çocukların sağlık ve güvenliğini korumada avantaj sağlayabileceğini şu görüşlerle ifade etmiştir: *“Bu da yapılabilir yani orada inovasyon şöyle... yine zoom vesaire gibi şeylerle çocuğun oradaki ortamı düzenlenmiş... bu inovasyonu kullanarak bu değerlendirmeler yapılabilir.”* Bu görüş, özellikle uzaktan değerlendirme ve dijital entegrasyonun sürecin etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından potansiyel katkılarını göstermektedir. Araştırmacı günlüğüne düşülen notlarda, *“Özellikle aile müdahaleleri ve okul sorumluluk eksikliklerinin süreci aksattığı, ancak merkezi eğitim ve standart uygulamaların bu zorlukları kısmen azaltabileceği gözlemlenmiştir (21.10.2025 11:20, s.115).”* Bu bulgular, yönlendirme sürecinin etkinliğinin çok boyutlu ve koordineli müdahale gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

#### 4.7.4 BEP ile ilgili öneriler

BEP, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim süreçlerinde temel bir rehber niteliğindedir. Ancak katılımcıların ifadeleri, BEP uygulamasında Türkiye genelinde ciddi tutarsızlıklar ve bilgi eksiklikleri bulunduğunu göstermektedir. Örneğin K4 çoğunlukla, öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama süreçleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve süreçleri zaman zaman yüzeysel yürüttüğü şu sözlerle belirtmiştir: *“BEP ler çoğu yerde yanlış yapılıyor, Çoğu yerde uygulaması yanlış oluyor.”* (K4). Bu görüş, BEP’in sadece biçimsel bir doküman haline gelmesi durumunun, öğrencilerin bireysel hedeflerine ulaşmasını engellediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda katılımcıların bu konuyla ilgili çoğunlukla (K1, K2, K3, K4, K8, K9, K10) BEP hazırlama ve uygulama eğitiminin güçlendirilmesi ihtiyacına odaklandığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak Katılımcı 1, *“Yani özel eğitim öğretmenleri bunları yine yapabiliyor tabii ki. Ama diğer branşlardaki öğretmenlerimiz bu konuda bilgilendirilmeliler. Özellikle ortaokul kısmı diye düşünüyorum.”* diyerek, tüm branş öğretmenlerinin sürece hâkim olmasının önemine dikkat çekmiştir. Katılımcı 3, *“Bununla ilgili hizmet içi eğitim olabilir. Okullara müşavirliğe gidildiği zaman bir güne gerekirse tek bir okul alıp destek eğitime giren öğretmenlere yani branş fark etmeksizin orada bir müşavirlik yapılabilir.”* ifadeleriyle hizmet içi eğitimin uygulanabilirliğini önermiştir. Katılımcı 9 da RAM ziyaretlerinde öğretmenlere tavsiye ve rehberlik verilmesinin sürecin niteliğini artırabileceğini ifade ederek, *“Öğretmen arkadaşlarımızda bazı eksiklikler olabilir bunların da hani kurumumuz tarafından gidilen*

gezilerde tavsiye niteliğinde onları önerilebilir yani neler yapacakları.” demiştir. Bu görüşler, BEP hazırlama ve uygulama sürecinde öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artıracak sistematik eğitim programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların bir kısmı (K2, K6, K14), BEP sürecinde standartlaşmanın sağlanmasının uygulama ve değerlendirme güvenilirliği açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcı 2, *“Bunun bir standartizasyonu olur ve aynı elden çıkar ve aynı şeyler beklenir. Bu hem uygulama açısından hem değerlendirme açısından hem de bu değerlendirmelerin geri dönüşlerine tekrardan güncelleme açısından standartizasyonun olması bence çok verimli olur”* ifadeleriyle, bölgesel farklılıkları ortadan kaldıracak bir sistem önerisinde bulunmuştur. Benzer şekilde Katılımcı 6, *“Herkes en azından standart bir BEP yapmış olur. Çünkü öğretmenlerin bizzat böyle elinde oturup da BEP yapması gibi bir şey söz konusu değil. Herkes internetten çıkarıyor.”* diyerek, dijital platformlar üzerinden de standartlaştırmanın mümkün olabileceğini belirtmiştir. Katılımcı 14 ise yeni formatın uygulanmasının öğretmenlerin işini kolaylaştırdığını ve ülke genelinde bir standart oluşturmanın faydalı olduğunu ifade ederek, *“BEP’in yeni formatı da öğretmenlerin eee işini kolaylaştırdığını düşünüyorum mesela bu bir standartta düşmesiyle standardı olması da güzel oldu.”* demiştir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin bilgi düzeyi farklılık gösteriyor; bazı branş öğretmenleri süreçten yeterince haberdar değil.”* (10.10.2025, 14:30, s.42). Bu bulgular, BEP uygulamasında standartlaşma eksikliği ve bilgi farklılıklarının sürecin etkinliğini etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve standart bir BEP uygulamasının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bazı katılımcılar (K11, K12), BEP’in yalnızca hazırlanmasının yeterli olmadığını, uygulanmasının ve takibinin de titizlikle yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı 11, *“BEPlerin denetlenmesi ve yeri geldiğinde yapılmalı bence ancak hangi kurumun yapacağını tabii ki bakanlık karar verir... öğretmenlerin de BEP’e göre hareket etmesi bir plan hazırlıyorsak eğer buna göre hareket etmemiz gerekir.”* diyerek denetim ve uygulamadaki uyumun önemine vurgu yapmıştır. Katılımcı 12 de sınıf ortamındaki öğrenci sayısının ve öğretmenin yükünün, BEP’in etkinliğini doğrudan etkilediğini ifade ederek, *“Bunun için öğretmenin ekstra bir zaman harcaması fazla emek harcaması lazım veya öğrenci için farklı etkinlikler uygulaması gerekir... biraz daha bunların belki okul idaresi tarafından denetlenerek bu işi yürütülebilir.”* demiştir.

BEP hazırlama sürecinde öğretmen motivasyonunun da önemli bir etken olduğu bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı 7, *“BEP hazırlıyorsa bu adama, BEP ödeneği gibi vesaire gibi böyle bir ödenek çıkarılabilir ve bunun da etkili denetimi yapılabilir o zaman.”* diyerek ekonomik teşvik ve mesleki takdirin önemini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin BEP hazırlama sürecine daha özenli ve sistematik bir şekilde katılmasını destekleyebilir.

#### 4.7.5 İzleme sürecine ilişkin öneriler

Katılımcıların izleme sürecinin geliştirilmesine yönelik ifadeleri, izleme sürecinin mevcut uygulamalarını değerlendirirken hem güçlü yönlerini hem de geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar (K1, K8, K9, K11), mevcut izleme sürecinin genel olarak yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı 9, *“İzleme süreci yıllık yapılan planlar doğrultusunda izlemelerimiz yapılıyor şu anda bir eksiklik yok.”* derken sürecin planlı bir şekilde yürütüldüğünü belirtmiştir. Ancak Katılımcı 1 ve Katılımcı 8 tamamen bilgi eksikliği veya süreçle ilgili fikir belirtmemiş, sırasıyla *“Fikrim yok diyebilirim.”* (K1) ve *“Yok, hayır.”* (K8) demiştir. Katılımcı 11 de benzer şekilde sürece ilişkin bilgisinin sınırlı olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Bununla ilgili çok bir bilgim yok sanırım.”* (K11).

Birkaç katılımcı (K4, K5), izleme sürecinde öğrencinin bireysel performansının düzenli olarak kaydedilmesi ve sınıf öğretmenleri ile paylaşılmasının önemine dikkat çekmiştir. K4, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Daha çok öğrencinin başarısının değerlendirilmesi, izlenmesi gerekir bu süreçte.”* Benzer şekilde, Katılımcı 5, izleme sürecinin zamanlamasına dikkat çekmiş *“Bu kademenin yani beklenen kademe yılının mesela birinci sınıfta tanınıyoruz çocuğu. Eğer aileden geri dönüp gelmezse dördüncü sınıfı bitirmesini bekliyoruz. Bunun kısaltılması gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek mevcut sürecin öğrencilerin eğitim fırsatlarını en iyi şekilde değerlendirmesine engel olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların bazıları (K6, K10), RAM personelinin izleme sürecindeki yetkilerinin artırılmasının sürecin etkinliği açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı 6, *“Valla biraz önce dediğim gibi izlemek yeterli değil, yaptırım gücümüzün olması yeterli”* derken, yalnızca gözlemle sınırlı kalınmasının süreci sınırladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 10, *“RAM personeline biraz daha yetki verilirse karşıdaki insan öğretmenimiz bunu daha dikkate alacak daha umursamayacak. Bu sebeple izleme sürecinde yetkinin RAM personeline daha fazla verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek, yetki ve denetim mekanizmasının izleme sürecini güçlendireceğini belirtmiştir.

Katılımcıların bir kısmı (K12, K15), izleme sürecinde öğretmenler arası iletişim ve iş birliğinin geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Katılımcı 12 bu noktayı, *“Belki kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin bir grup oluşturulabilir RAM bünyesinde hani onlarla böyle aylık olarak toplanılabilir ya da WhatsApp üzerinden ya da online görüşme üzerinden hani ne eksikleri var ya da neler daha güzel yapılabilir.”* ifadeleriyle vurgulayarak, çevrim içi ve yüz yüze iş birliği mekanizmalarının öğrenci takibini kolaylaştıracağını öne sürmüştür. Benzer şekilde, Katılımcı 15 sürecin sistematik bir biçimde yürütülmesi gerekliliğine dikkat çekmiş ve *“Yıllık veya dönemlik o formlar düzenlenebilir bu şekilde her yıl çocuğun durumuyla ilgili form dosyasına eklenir ve o şekilde izlem daha sistematik hale gelir diye düşünüyorum.”* sözleriyle dijital sistem entegrasyonu ve düzenli form kullanımının izleme sürecini yapılandırıcı bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların biri (K7) ise, velilerin izleme sürecinde etkin bir gözlemci ve iş birliği unsuru olarak rol alması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı 7, bu noktaya dikkat çekerek, *“İzleme sürecine ilişkin şeylerimiz, burada velilerimize çok şey düşüyor. İzleme sürecinde veliler burada aktif rol alması lazım.”* ifadeleriyle, velilerin yalnızca gözlemci rolü üstlenmesinin önemini ve bilgi eksikliği durumunda sürecin aksayabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“İzleme sürecinde öğretmenler arası iletişim eksikliği sürecin etkinliğini zaman zaman düşürüyor; bazı öğretmenler formları düzenli göndermiyor, bazıları ise eksik dolduruyor.”* (10.10.2025, 16:45, s.48). Bu bulgular, izleme sürecinde yetki dağılımı, iletişim ve form yönetimi gibi alanlarda geliştirilmesi gereken noktalar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, RAM personelinin yetkilerinin artırılması, öğretmenler arası düzenli iletişim ve iş birliği mekanizmalarının güçlendirilmesi ve dijital sistem entegrasyonu ile izleme sürecinin daha sistematik hâle getirilmesi gerektiği söylenebilir.

#### **4.7.6 Rapor yenileme sürecine ilişkin öneriler**

Katılımcıların rapor yenileme sürecinin geliştirilmesine yönelik ifadelerine bakıldığında bazılarının (K1, K2, K7) rapor yenileme sürecinin yıllık olarak yürütüldüğünü ve genel olarak yeterli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 1, sürecin süre açısından uygun olduğunu ifade etmiştir: *“Yani yıldan yıla yenileniyor. Destek eğitim olarak bence iyi. Süre yeterli”*. Benzer şekilde Katılımcı 7 de sürecin makul olduğunu şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Rapor yenileme sürecinde herhangi bir şey yok. Bir yıllık süreç var zaten bizim orada makul. Zaten kademelerde de resmi tedbir raporlarında da. Kademe zaten en az okul öncesi iki yıldır desek. Öteki dört yıl, öteki dört yıl. Zaten liseden sonra zaten olmuyor. Yani o zaten bir şey yok. Evet”* (K7). Katılımcı 2

ise, sürecin okul düzeyinde mevcut uygulamalara bağlı olarak yürütüldüğünü ve kendisinin ek bir önerisi olmadığını şu sözlerle belirtmiştir: *“Yenilemeyle ilgili bir değişiklik olmadıktan sonra ben kendim okulda çalışırken ki sürecimden ekstradan göndermiyoruz. Ne verildiyse genelde kademe değişene kadar onunla devam etmiş oluyor. Şu an o konuyla ilgili nitelikli bir önerim yok.”*

Katılımcıların bazıları (K3, K4, K12), rapor yenileme sürecinde veri yönetimi ve sistem entegrasyonunun özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel yönlendirme süreçlerinde etkinliğini artırmada önemli rol oynadığını vurgulamışlardır. Katılımcı 3, bu noktayı detaylandırarak, *“Yani her gelen veliden çocuğun vasisi kim, eşinizle ayrıldınız mı gibi sorular yerine direkt sistemimizde gözükebilir. İkinci olarak sistemimizde gözükmesi gereken çözger. Bu ikisi entegre olursa bizim için baya faydalı olabilir.”* sözleriyle velilerden alınan bilgilerin ve raporların sistematik olarak kaydedilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir. Katılımcı 12, bu entegrasyonun teknik düzeyde uygulanabileceğini belirterek, *“RAM’da rapor girme kısmında orada direkt öğrencinin Sağlık Bakanlığı tarafının sitesinden direkt aktarılıp bize belki sunulabilir, hani bizim oraya rapor numarası girmemize gerek bırakmadan direkt sistemin kendisinin direkt alabilir.”* ifadeleriyle sürecin dijital ortamda otomatikleştirilebileceğini önermiştir.

Birkaç katılımcı (K6, K11, K15) ise, rehabilitasyon ve destek eğitim süreçlerinin etkinliğini sorgulamış ve uygulamada iyileştirme alanlarını belirtmiştir. Örneğin Katılımcı 11 de, aile ve rehabilitasyon arasındaki koordinasyonun önemli olduğunu belirterek, *“Rapor yenilemede bazen rehabilitasyonlarla ilgili sorunlar yaşayabiliyoruz; ailenin yerine imza atma yapılmayan, BEP’te yapılmayan kazanımları yapmış gibi gösterme bunlar bizi zorlayabiliyor.”* sözleriyle, hem aile hem de rehabilitasyon merkezleriyle etkin denetim ve iletişim mekanizmalarının kurulmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Bu görüşler, sürecin denetlenmesi ve iş birliğinin güçlendirilmesinin eğitsel yönlendirme kalitesini artırmada temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Katılımcı 15, rehabilitasyon ile RAM arasındaki koordinasyon eksikliklerinin eğitim sürecinde aksamalara yol açtığını belirterek, *“Destek eğitim raporları kısmında süreç zaten rehabilitasyon sıkı bir şekilde bunu takip ettiği için çok fazla sorunla karşılaşılmıyor ama RAM ile rehabilitasyon arasında ilişkiden dolayı bazen eğitim kesilmesi gerekiyorsa kesilmeyip devam edebiliyor, bazen devam etmesi gereken eğitim kesiliyor.”* ifadeleriyle sürecin daha sistematik bir şekilde işletilmesini önermiştir. Bunun yanında Katılımcı 6, mevcut ders saatlerinin yetersizliğini vurgulayarak, *“Ders saatleri yetersiz. İşin doğrusu ben rehabilitasyonlara çok mantıklı bakmayan bir insanım. Rehabilitasyon yerine okul öğretmenlerine aynı ödenen ücret ödense ya da onun yarısına yakın*

*bir ücret ödense okul öğretmenleri daha fazla ders saatli çocuklarla geçirir yani”* sözleriyle rehabilitasyon yerine okul öğretmenlerinin daha etkin kullanılabileceğini önermiştir.

Bazı katılımcılar (K8, K9) ise, özel gereksinimleri olan öğrencilerin rapor yenileme sürecinde ailelerin bilinçlendirilmesinin ve sürece aktif katılımının önemine dikkat çekmişlerdir. Katılımcı 8, ailelerin süreci yeterince anlamadığını ve bazen taleplerinin öğrencinin eğitim ihtiyacına uygun olmadığını belirterek, *“Ailelerin de aslında bilgilendirilmesi gerekiyor. Aile de o yüzden ısrarcı oluyor bu eğitimi alması konusunda. Ama öğrencinin o eğitime ihtiyacı yok.”* ifadeleriyle, ailelerin yeterli bilgiye sahip olmadan sürece müdahil olmasının sorunlara yol açabileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Katılımcı 9, aile bilgilendirmesinin okul aracılığıyla yapılmasının önemini belirterek, *“Velilerin işte kademe geçişlerinde gecikmeden eğitim öğretim yılı başlangıcında gelip raporlarını yenilemeleri gerekiyor, bunu da okulların velileri bilgilendirmesi gerekiyor.”* sözleriyle, ailelerin zamanında ve bilinçli şekilde sürece katılımının eğitsel planlamanın etkinliği açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Öte yandan Katılımcı 4 ise rapor yenileme sürecinde yapılan test ve eğitim uygulamalarının standardize edilmesinin önemine değinerek, *“Bunlarla ilgili çalışmaların tekrar yapılmasını, testörlere gereken eğitimlerin verilmesi gerekiyor. Çünkü unutulabiliyor. Olmadıkça gelen şeylerin sayısı az oldukça bunlar unutulabilen şeyler.”* ifadeleriyle, testlerin tekrarlanması ve testörlerin güncel eğitimlerle desteklenmesinin, hem raporların doğruluğu hem de resmi tedbir kararlarının sağlıklı alınması açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“Rapor yenileme sürecinde hem sistem entegrasyonu hem de aile ve rehabilitasyon merkezleriyle koordinasyon eksikliği gözlemledim; bazı raporlar zamanında güncellenmiyor, bazı kazanımlar yanlış veya eksik işleniyor.”* (10.10.2025, 17:20, s.53). Bu bulgular, rapor yenileme sürecinde veri yönetimi, dijital sistem entegrasyonu, aile bilgilendirmesi ve rehabilitasyonla koordinasyon alanlarında geliştirilmesi gereken noktalar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, sürecin daha sistematik hâle getirilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi, raporların dijital olarak takip edilmesi ve test ile eğitim uygulamalarının standardize edilmesi gerektiği söylenebilir.

#### **4.7.7 Diğer öneriler**

Bazı katılımcılar, ek öneri sunma gereksinimi duymadıklarını veya sürecin mevcut kapsamının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı 5, *“Yok, hayır. Genel olarak bahsettiğimi düşünüyorum.”* ifadeleriyle ek öneri sunmama durumunu yansıtmıştır. Benzer şekilde K8, *“Hayır, yok.”* diyerek ek katkı sağlamadığını belirtmiş; Katılımcı 9, *“Teşekkür ederim hocam*

*bu kadar yeterli.” ifadesiyle sürece ek öneri sunmadığını ifade etmiştir. Katılımcı 15 de, “Değerlendirme süreciyle ilgili sorular detaylıydı. Aklıma gelen başka bir şey yani aklıma gelen başka bir şey yok.” diyerek mevcut değerlendirme sorularının kapsamlı olduğunu ve ek bir öneri sunma ihtiyacı duymadığını ifade etmiştir. Bu yanıtlar, katılımcıların çoğunluğunun mevcut süreç ve sorular çerçevesinde değerlendirmeyi yeterli bulduğunu göstermektedir.*

Bazı katılımcılar (K1, K3, K12) ise, RAM süreçlerinde sistem entegrasyonu ve standartlaşmanın önemine dikkat çekmişlerdir. Katılımcı 1, *“Şundan çok mustarip biz aslında okullardan gelen eğitsel değerlendirme istek formunun gelmesi konusunda. Daha böyle hani sistemsal bir hale getirebilir, tek düze hale getirilebilir.”* ifadeleriyle okullardan gelen formların sistem üzerinden takip edilebilir ve standart bir süreçle işlenebilir olması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer biçimde Katılımcı 3, *“Bir özet şeklinde olursa, bir genel kılavuzumuz olursa çok faydalı olacak bize. Sistemler entegre olursa yine çok faydalı olacak...”* Katılımcı 12 de, *“Belki şöyle olabilir yeni başlayan arkadaşlar için ya da RAM’da hiç tecrübesi olmayan çalışanlar için... genel geçer bilgilerin olduğu bir küçük kılavuz gibi...”* diyerek, standart rehberlik sağlayacak bir el kitabının yeni personel için yol gösterici olacağını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar (K6, K7, K10) ise RAM personelinin alan uzmanlığı ve yeterliliğinin sürecin kalitesi açısından önemli olduğunu da vurgulamışlardır. Katılımcı 6, *“RAM gibi kurumlarda çalışanların daha alan mezunu, uzmanlık olmasını tercih ederim.”* diyerek personelin ilgili alanda uzmanlaşmasının önemini belirtmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 10, *“RAM personelinin biraz daha bakanlık bir ayrıcalık tanınması gerektiğini düşünüyorum... alınan ücret yani ben normal okuldakine göre daha düşük olduğunu düşünüyorum... bu verimliliği etkiliyor...”* diyerek, çalışma koşullarının ve teşvik mekanizmalarının personel verimliliği ve motivasyonu üzerindeki önemine dikkat çekmiştir.

Katılımcıların bazıları (K2, K14), RAM’larda rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesinin sürecin etkinliği açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcı 2, *“Rehberlik bölümü olarak biraz daha özel eğitimin dışında olduğumuzu ve çok hâkim olmadığımızı fark ettim... Biraz ayrı ayrı gidiyormuşuz gibi sanki...”* ifadeleriyle rehberlik hizmetlerinin özel eğitim süreçleriyle daha entegre çalışmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 14, *“Rehberlik ve Araştırma Merkezinde rehberlik ayağını da çok önemli olduğunu düşünüyorum...”* diyerek rehberlik hizmetlerinin standartlaştırılması, bilgi paylaşımının artırılması ve velilerin bilinçlendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Katılımcılar (K3, K12, K14), RAM’lar arası bilgi paylaşımının yetersizliğine dikkat çekerek, süreçlerin standardize edilmesi ve yeni başlayan personel için yol gösterici mekanizmaların

oluşturulmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Katılımcı 3, *“Bir genel kılavuz ve sistemler entegre olursa çok faydalı olacak. Türkiye genelindeki RAM’lar farklı sistem uyguluyor. Tek elden toplanması en azından genel geçer bir yorumun olması faydalı olacak.”* diyerek tek merkezli bir rehberin önemini belirtmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 12, *“Bir el kitabı gibi bir şey olursa yeni başlayan arkadaşlar için yol gösterici olabilir. Tanılamanın nasıl olacağı, raporun nasıl girileceği, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri içeren bir kılavuz faydalı olacaktır.”* ifadeleriyle yeni personelin adaptasyonunu kolaylaştıracak rehberlik mekanizmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Araştırmacı günlüğüne de bu bulgularla benzer birtakım notlar yazmıştır. Bu notlara örnekler şunlardır: *“Katılımcıların çoğu mevcut süreçten memnun görünüyor; ek öneri sunmaktan kaçınıyorlar. Ancak sistem entegrasyonu ve personel rehberliği konularında eksiklikler gözlemledim.”* (10.10.2025, 18:15, s.60). Bu bulgular, RAM süreçlerinde standardizasyon, rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi ve yeni personel için yol gösterici mekanizmaların önemini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, sürecin daha sistematik hâle getirilmesi, rehberlik ve eğitim süreçlerinin entegre edilmesi ve yeni başlayanlar için rehber materyallerin hazırlanması gerektiği söylenebilir.

## 5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1 Sonuç

Bu araştırma, Burdur ilindeki RAM’larda görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimleri olan öğrencilerin tanılama, değerlendirme, yönlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin görüşlerini inceleyerek bu süreçlerin işleyişine dair bütüncül bir tablo sunmaktadır. Elde edilen bulgular, eğitsel değerlendirmenin sadece akademik yeterlikleri belirlemeye yönelik bir tanı koyma mekanizması değil; öğrencinin bilişsel, sosyal ve davranışsal özelliklerini çok kaynaklı veri aracılığıyla ortaya koyan, öğretim planlamasına ve BEP hazırlıklarına yön veren çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Akran değerlendirmesi, mevcut performansın belirlenmesi ve BEP’e temel oluşturma gibi işlevler, değerlendirme sürecinin öğretimsel kararları destekleyen stratejik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tanılama, yönlendirme ve izleme süreçlerine ilişkin bulgular, RAM uygulamalarının alan yazındaki çok disiplinli değerlendirme yaklaşımıyla büyük ölçüde uyumlu yürütüldüğünü göstermektedir. Tanılama sürecinin resmi belgeler ve standart formların ötesine geçerek aile

görüşmeleri, öğretmen gözlemleri ve psiko-eğitsel testlerle desteklendiği; böylece öğrencinin ihtiyaçlarının çok yönlü biçimde ortaya konduğu anlaşılmaktadır. Yönlendirmenin, başvuru aşamasından kurul değerlendirilmesine ve en az kısıtlayıcı ortama yerleştirmeye kadar sistematik bir yapıya sahip olduğu, kararların tıbbi raporlara indirgenmeyip performans gözlemleri ve uzman değerlendirmeleriyle desteklendiği görülmüştür. İzleme sürecinin ise periyodik takipler, okul ziyaretleri, yerinde gözlemler, çoklu veri kaynakları ve dosya incelemeleriyle yürütüldüğü; bu yönüyle öğrencinin doğal öğrenme ortamındaki performansını doğrudan değerlendirme imkânı sunduğu bulgulanmıştır. Rapor yenileme süreci de eğitsel yönlendirmeyi şekillendiren temel mekanizmalardan biri olarak öne çıkmış; tedbir ve destek eğitim raporlarının öğrencinin gelişim hızına ve eğitim kademesine göre güncellendiği görülmüştür.

Çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar, sürecin daha yüksek düzeyde uzmanlık, ekip çalışması ve modüler değerlendirme gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Baskın yetersizlik alanının belirlenmesinin önemli olduğu, farklı yetersizlik alanlarının sıralı ve bağımsız modüllerle değerlendirilerek bütüncül bir profil oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Kullanılan kaynak ve araçlara ilişkin bulgular, formlar, modüller, yasal düzenlemeler ve testlerin sürecin omurgasını oluşturduğunu; ancak RAM'lar arasında kılavuz kullanımı ve uygulama standardı açısından farklılıklar bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma, eğitsel değerlendirmenin güçlü yönlerinin öğrenci gelişimine somut katkı sağlayan çok yönlü veri kullanımı, öğretmen profesyonelliği, okul-aile iş birliği ve destek eğitim süreçlerinin entegrasyonu olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, aile müdahalesi, bürokratik sınırlılıklar, materyal yetersizliği, standartlaşma eksikliği, zaman yönetimi sorunları ve personel kapasitesi gibi faktörler süreçlerin niteliğini sınırlayan temel unsurlar olarak belirlenmiştir. Bu nedenle katılımcılar, ölçme araçlarının güncellenmesi, test uygulamalarında standartlaşma sağlanması, personel eğitimlerinin güçlendirilmesi, dijitalleşmenin artırılması ve BEP uygulamalarının ulusal ölçekte tutarlı hâle getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Genel olarak araştırma, RAM'larda yürütülen eğitsel değerlendirme süreçlerinin tanılama, yönlendirme ve eğitimsel planlama aşamalarının tamamında belirleyici bir işleve sahip olduğunu; bu süreçlerin niteliğinin geliştirilmesinin özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim yaşamını doğrudan etkileyen güçlü bir dönüşüm potansiyeli taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede yapılacak yapısal ve uygulamaya dönük iyileştirmelerin, özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artırarak öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerinin daha tutarlı, bütüncül ve sürdürülebilir biçimde karşılanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öte yandan çalışma sonuçları, RAM'larda uzun süredir varlığını sürdüren yapısal ve uygulamaya ilişkin sorunlara

da ayna tutmaktadır. Burdur ili RAM örnekleri üzerinden yapılan değerlendirmeler, ülke genelinde gözetilmesi gereken standartların netleşmesine katkı sağlarken; bu standartların uygulanmasında sosyal, fiziksel, kültürel ve dilsel farklılıklar nedeniyle çeşitli sorunlarla karşılaşabildiği gözlenmektedir. Bu bağlamda kullanılan testlerin Türkiye'nin toplumsal ve kültürel özelliklerinin dikkate alınarak revize edilmesi, test uygulayıcılarının bu farklılıklara hazırlıklı olması ve standartlaşma sağlanırken aynı zamanda esnekliğin korunması önemli görülmektedir. Özellikle Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu özel gereksinimleri olan bireylerin değerlendirilmesinde, öğrencinin dil yeterliği dikkate alınmalı; Türkçe bilmeyen öğrenciler için dil becerisi gerektirmeyen ölçme araçlarına yer verilmeli ya da öğrenciyle etkili iletişim kurabilecek kişiler aracılığıyla değerlendirme süreçleri yürütülmelidir. Bu tür düzenlemeler, RAM'larda yürütülen eğitsel değerlendirmelerin adil, işlevsel ve kapsayıcı olmasını destekleyecektir.

## 5.2 Tartışma

Bu araştırmada Burdur ilindeki RAM'larda görevli öğretmenlerin özel gereksinimleri olan çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Eğitsel değerlendirme sürecinin anlamına ilişkin elde edilen sonuçlar, eğitsel değerlendirmenin çok boyutlu bir araç olduğunu göstermektedir. Eğitsel değerlendirme yalnızca öğrencilerin akademik yeterliklerini ölçmekle kalmamakta; aynı zamanda bireysel farklılıkların tanınmasına da olanak sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımada özellikle akran değerlendirmesini önemli bir yöntem olarak kullanmaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde, bu sonuçların farklı ülkelerdeki uygulamalarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Özel eğitim alanında akran değerlendirmesi özellikle İskandinav ülkeleri, Finlandiya, İsveç ve Norveç tarafından aktif kullanılmaktadır. Burada öğrencilerin birbirleriyle sosyal uyum ve öğrenme süreçlerine ilişkin geri bildirimleri sistematik olarak teşvik edilmektedir. Türkiye'de ise akran değerlendirmesi giderek benimsenmekte olup uygulama ve farkındalık açısından gelişmekte olan bir alandır (Eroğlu ve Sığırtmaç, 2019). Heward (2009), Olson vd. (2008), Westling ve Fox (2004) tarafından vurgulandığı üzere, özel gereksinimleri olan bireyler çoğu zaman akranlarına kıyasla beklenen akademik veya sosyal performansı sergileyememekte, bu durum onların özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasını gerekli kılmaktadır. Ceyhan ve arkadaşları (2013) da Türkiye'de değerlendirmelerin öğrencilerin gelişim alanlarındaki seviyelerini ortaya koymak amacıyla formal araçlarla gerçekleştirildiğini ve elde edilen sonuçların akran karşılaştırmalarıyla bütünleştirildiğini belirtmektedir. Uğurlu ve Kayhan'ın (2018) öğretmenlerin eğitsel değerlendirme süreçlerine

yönelik görüşlerini incelediği araştırmada, öğretmenlerin değerlendirmeyi öğrencilerin mevcut performanslarını belirlemek, akranlarıyla karşılaştırmak ve BEP sürecine katkı sağlamak için kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın sonuçlarıyla doğrudan örtüşmekte ve öğretmenlerin uygulamada değerlendirmeyi çok boyutlu bir araç olarak gördüklerini teyit etmektedir. Dolayısıyla, akran değerlendirmesi yalnızca performans farklılıklarını açığa çıkarmakla kalmamakta, aynı zamanda destek ihtiyacını belirleyen temel göstergelerden biri haline gelmektedir. Bu bağlamda, araştırmada ortaya çıkan mevcut performansın belirlenmesi ve akran değerlendirmesi temaları, alanyazında yer alan sonuçlarla güçlü bir paralellik göstermektedir.

Eğitsel değerlendirme sürecindeki temel basamaklara ilişkin sonuçlar, tanılama, yönlendirme, izleme ve rapor yenileme süreçleri çerçevesinde ele alınmıştır. Tanılama sürecine ilişkin elde edilen sonuçlar, eğitsel değerlendirme sürecinin yalnızca resmi evrak ve standart formlara dayalı bir işlem olmaktan öteye geçtiğini ortaya koymaktadır. Tanılama süreci, aile, okul ve uzmanlardan sağlanan çok kaynaklı bilgiyle desteklenmekte ve öğrencinin bireysel performansına, öğretmen gözlemlerine ve rehberlik servislerinden elde edilen verilere dayalı olarak çok boyutlu bir biçimde yürütülmektedir. Bu süreçte resmi raporlar ve evraklar temel bir başlangıç noktası sağlamakta, ancak tek başına yeterli olmayıp öğretmen gözlemleri, aile görüşmeleri ve uzman katkılarıyla desteklenmektedir. Türkiye’deki uygulamaları inceleyen çalışmalar da bu bulgularla uyumludur. Kocaoğlu ve Güner (2024), öğretmenlerin tanılamamanın resmi başvuru ile başladığını ve resmi evrakların sürecin ilk aşamasını oluşturduğunu vurgulamaktadır. Uğurlu ve Kayhan (2018), eğitsel tanılamamanın aile, okul ve uzmanlardan gelen çok kaynaklı bilgiyle desteklendiğini ve aile görüşmelerinin süreçte önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Dayı, Ataman ve Kösretaş (2022) ise tanılamamanın yalnızca evrak temelli yürütülmediğini; öğretmen gözlemleri, rehberlik servislerinin katkıları ve aile görüşmeleriyle daha bütüncül bir şekilde ilerlediğini göstermektedir. Bu veriler, Türkiye’de eğitsel tanılamamanın çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini doğrulamaktadır. Uluslararası bağlamda, benzer süreçler ve farklı uygulama biçimleri gözlemlenmektedir.. ABD’de Özel Eğitim süreci ise IDEA 2004 çerçevesinde yürütülmektedir. ABD’de bir çocuğun değerlendirilmesine ebeveyn veya okul bölgesi tarafından talep başlatılabilir; ancak özel eğitim hizmetlerinin başlaması için ebeveyn onayı zorunludur (National Center for Learning Disabilities, 2006). Bu durum, Türkiye ve ABD’de sürecin aile onayına dayalı olduğunu göstermektedir; ancak ABD’de yasal hak ve ebeveynin bilgilendirilmiş onayı süreçte merkezi bir rol oynarken, Türkiye’de daha çok kurum içi disiplinler arası ekip çalışması ön plana çıkmaktadır.

Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde tanılama, genetik testler, nörolojik görüntülemeler (MRT, beyin filmi vb.), kan testleri ve motor-konuşma testlerini içermektedir. Ayrıca konulan tanının doğruluğu için İnsan Genetiği Araştırma Merkezlerine yönlendirme yapılmaktadır (Çam, 2022; Familienratgeber, 2019). Bu uygulama, tanılamada biyolojik ve genetik verilerin öncelikli olarak kullanıldığı, çok disiplinli ama daha bilimsel temellere dayalı bir süreci ortaya koymaktadır. Türkiye'deki RAM süreci daha çok eğitimsel gözlem ve rehberlik verileriyle ilerlerken, Almanya'da biyolojik ve tıbbi doğrulama ön plana çıkmaktadır. Bu fark, iki ülke arasındaki kaynak, altyapı ve uzmanlaşma düzeyinden kaynaklanabilir. Bu bulgular ışığında, Türkiye'de eğitsel tanılamamanın temel basamaklarından olan tanılama süreçleri, hem ulusal hem de uluslararası bağlamda çok boyutlu bilgi toplama ve ekip çalışmasına dayalı bir yaklaşım gerektirmektedir. Suudi Arabistan örneği, Türkiye'deki RAM sistemine yapısal olarak benzeyen ve merkezi bir kamu örgütlenmesi içinde yürütülen bir tanılama modelini temsil etmesi nedeniyle tartışmaya dâhil edilmiştir. Her iki ülkede de eğitsel tanılama süreci sağlık raporlarıyla başlamakta, çok disiplinli ekipler aracılığıyla yürütülmekte ve aile/vasi onayı sürecin zorunlu bir bileşeni olarak konumlanmaktadır. Bu yönüyle Suudi Arabistan, yüksek gelirli Batı ülkelerinden farklı olarak, bürokratik ve yasal çerçevenin süreci doğrudan şekillendirdiği, merkeziyetçi ve gelişmekte olan ülke bağlamına daha yakın bir örnek sunmaktadır. Ancak Suudi Arabistan'da vasi onayına ilişkin sürelerin yasal olarak net biçimde tanımlanmış olması ve belirli bir zaman diliminde yanıt alınmaması durumunda onayın verilmiş sayılması (Ministry of Education, 2015), Türkiye'deki RAM uygulamalarından ayrılan önemli bir yön olarak öne çıkmaktadır. Bu farklılık, benzer kurumsal yapılara sahip ülkelerde dahi yasal düzenlemelerin tanılama sürecinin hızını ve işleyişini nasıl etkileyebildiğini göstermesi bakımından karşılaştırmalı bir örnek niteliği taşımaktadır. Farklı ülkelerdeki uygulama biçimleri ise sürecin yapısını etkileyen yasal çerçeve, biyolojik ve tıbbi doğrulama ile aile katılımı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Türkiye'deki sürecin daha bütüncül ve standart bir yapıya kavuşturulması, uluslararası iyi uygulamalardan alınacak derslerle mümkün olabilir.

Araştırma bulguları, Burdur ilindeki RAM'larda yürütülen eğitsel yönlendirme sürecinin çok aşamalı, çok paydaşlı ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yönlendirmenin başvuru, tanılama, kurul değerlendirme, en az kısıtlayıcı ortamda yerleştirme ve veli bilgilendirmesi basamaklarıyla ilerlediğini belirtmiş; sürecin yalnızca tıbbi raporlara dayalı bir karar mekanizması olmadığını vurgulamışlardır. Öğrencinin performans gözlemleri, psiko-eğitsel testleri ve öğretmen geri bildirimleri sürecin bütüncül bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca kararların yalnızca RAM tarafından değil, il

ve ilçe düzeyindeki özel eğitim hizmetleri kurulları aracılığıyla kolektif biçimde alındığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar bu bulguları desteklemektedir. Avcıoğlu (2012) ve Vardar (2024), yönlendirme kararlarının yalnızca RAM tarafından alınmadığını; il ve ilçe düzeyinde işleyen özel eğitim hizmetleri kurulları aracılığıyla kolektif olarak şekillendiğini belirtmiştir. Çitil, Özkubat ve Akçayır (2024) ise yalnızca tıbbi tanılarının yeterli olmadığını; okul ortamındaki bireysel gözlemler ve standart psiko-eğitsel testlerin sürecin önemli bir boyutunu oluşturduğunu ortaya koymuştur. Uğurlu ve Kayhan (2018) da öğretmen görüşlerine dayanarak, eğitsel yönlendirmenin bütüncül bir değerlendirme anlayışıyla yürütüldüğünü vurgulamıştır. Bu doğrultuda, Türkiye’de eğitsel yönlendirme hem çok boyutlu bilgi toplamayı hem de disiplinler arası ekip kararını gerektiren bir yapı olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası uygulamalarla karşılaştırıldığında benzerlikler ve farklılıklar dikkat çekmektedir. ABD’de IDEA 2004 çerçevesinde, özel gereksinimli bir öğrencinin yerleştirilmesi, ebeveynler ve çocuğu tanıyan diğer paydaşların dahil olduğu ekip tarafından yapılmakta ve en az kısıtlayıcı ortam ilkesi esas alınmaktadır (OSPI, 2021; National Center for Learning Disabilities, 2006). ABD’de BEP, öğrencinin yerleştirme kararının temelini oluşturmakta ve yerleştirme yıllık olarak güncellenmektedir. Bu yaklaşım, Türkiye’deki sürecin RAM ve kurullar aracılığıyla yürütülen kolektif karar mekanizmasıyla paralellik göstermektedir; ancak ABD’de ebeveynin bilgilendirilmiş onayı ve yıllık güncelleme zorunluluğu sürecin yapısal bir farklılığını oluşturmaktadır. İngiltere’de ise yerleştirme kararları Department for Education (2014) tarafından en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak ekip çalışması ile alınmaktadır. Bu sistem, Türkiye’de uygulanan basamaklı yönlendirme süreciyle benzerlik göstermekte, ancak uygulamadaki standartlaşma ve merkezi düzenlemeler İngiltere’de daha belirgindir. Suudi Arabistan’da yönlendirme sürecinde, çocukların mevcut seviyeleri doğrultusunda en az kısıtlayıcı ortamda yerleştirilmesi hedeflenmektedir ve BEP hazırlanması zorunludur. Ayrıca yerleştirme kararları için vasinin yazılı onayı alınmakta; 14 gün içinde yanıt verilmemesi durumunda onay verilmiş sayılmaktadır (Almosa, 2014). Bu sistem, Türkiye’deki kolektif karar mekanizması ve bütüncül değerlendirme yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir; ancak yasal onay süreleri ve prosedürlerin net şekilde belirlenmiş olması sürecin hızını ve uygulama biçimini etkileyebilir. Bu karşılaştırmalar ışığında, Türkiye’deki eğitsel yönlendirme sürecinin çok boyutlu, paydaş odaklı ve sistematik bir yapı sergilediği; ancak uluslararası uygulamalara kıyasla yasal süreler, ebeveyn onayı, standartlaşma ve merkezi düzenlemeler gibi bazı yapısal farklılıklar nedeniyle süreçte uygulama biçimi ve hız açısından farklılıklar gözlenebileceği söylenebilir. Bu durum, Türkiye’de eğitsel yönlendirmenin uluslararası iyi uygulamalarla

uyumlu hale getirilmesi için yasal ve idari çerçevede iyileştirmelere ve standart prosedürlerin belirlenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmadaki RAM’larda yürütülen eğitsel değerlendirme çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri, izleme sürecinin yalnızca formal rutinlerden ibaret olmadığını; öğrencilerin gelişimsel ilerlemelerinin sürekli, sistematik ve çok boyutlu bir şekilde izlenmesi gerektiğini net biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcılar özellikle yıl sonları ve eğitim kademeler arası geçiş dönemlerinde yapılan periyodik takiplerin öğrencinin beceri düzeyinde meydana gelen değişiklikleri gözleme, yönlendirme kararlarını güncelleme açısından işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’deki uygulamalar da bu bulgularla paralellik göstermektedir. Ünay, Erdem ve Günal (2021) tarafından yapılan çalışmada, RAM’da görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin izleme sürecinde en sık başvurdukları yöntemin okul ziyaretleri olduğu belirlenmiştir. Özellikle kademeler arası geçişlerde bu ziyaretlerin yoğunlaşması, araştırmanın sonuçlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Benzer biçimde Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008) RAM öğretmenlerinin izleme sürecinde okul ziyaretlerinin yanı sıra formlar aracılığıyla ek takip uygulamaları gerçekleştirdiklerini ortaya koymuş ve sürecin çok boyutlu yapısını desteklemiştir. Bu sonuçlar, izleme sürecinin hem gözlemsel hem de dokümantasyon temelli araçlarla yürütüldüğünü göstermektedir. Ancak, bu sonuçla paralel olarak uluslararası alanda yapılan çalışmalar izleme süreçlerinin daha ileri düzeyde uygulandığını ve Türkiye’deki uygulamaların bazı noktalarda eksik kaldığını göstermektedir. Örneğin, eğitim sistemlerinde “izleme ve değerlendirme” uygulamalarına odaklanan bir çalışma, özel eğitim öğrencilerinde müfredat temelli ölçümler (curriculum-based measurement, CBM) ve sürekli ilerleme takibinin (progress monitoring) kullanılması halinde yeniden genel eğitime dönebilirlik veya kademeler arası geçişlerde başarı oranının anlamlı biçimde arttığını göstermiştir (EASNIE, 2024). Bu bulgu, RAM’larda gözlemlenen okul ziyaretleri ve doküman incelemelerinin dışında düzenli veri toplama ve analiz mekanizmalarının izleme sürecine dahil edilmesi gerekliliğini işaret etmektedir. Diğer taraftan, Avrupa düzeyinde yapılan izleme-değerlendirme sistemleri üzerine bir araştırma, eğitimde kapsayıcılık ve eşitlik özelinde izleme-ve-değerlendirme sistemlerinin ülkelerin politika geliştirme süreçlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu sistemlerin özellikle öğrencilerin duyu, davranış, sosyal ve akademik gelişim gibi çok yönlü alanlarında veri topladığı belirtilmiştir (EASNIE, 2024). Bu veriler ışığında, RAM ortamlarında uygulanan izleme sistemlerinin daha çok akademik ve kademeler arası geçişle sınırlı kaldığı, sosyal beceriler, bağımsız yaşam ve yaşam boyu gelişim gibi alanların yeterince takibini içermediği söylenebilir. Bu durum, izleme sürecinin sadece okul odaklı değil, yaşam boyu öğrenme ve

sosyal bütünleşme perspektifiyle ele alınması gerektiğini işaret etmektedir. Buna ek olarak, izleme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin bu süreçler hakkında bilgi ve beceri sahibi olması gerektiği de ortaya konmuştur. Örneğin, Türkiye’de özel eğitim öğretmenlerine yönelik yapılan bir hizmet içi eğitim çalışması, öğretmenlerin geçiş planlama ve izleme yeterliklerinde anlamlı artış sağlanabileceğini göstermiştir (Karal ve Wolfe, 2018). Bu bulgu, RAM öğretmenlerinin yalnızca veri toplama değil; bu veriyi yorumlama ve yönlendirme kararlarına dönüştürme yetkinliğini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma Türkiye bağlamında izleme sürecinin önemini vurgulamakla birlikte, uygulamada veri sistemleri, sosyal-davranışsal alanların izlenmesi ve öğretmen kapasitesinin geliştirilmesi gibi alanlarda gelişmeye açık olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, RAM süreçlerinde izleme mekanizmalarının genişletilmesi, sosyal ve yaşam becerilerine dair verilerin sistematik takibinin sağlanması ve öğretmenlerin izleme-yönlendirme yeterliliklerinin artırılması önemli bir öncelik olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçları, çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinin modüler ve sıralı çoklu değerlendirmeler aracılığıyla yürütüldüğünü göstermektedir. Bu yaklaşım, her yetersizlik alanının ayrı ayrı ele alınarak bütüncül bir değerlendirme yapılmasına imkân tanımaktadır. Katılımcılar, özellikle çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışmanın uzmanlık gerektirdiğini vurgulamış ve bazıları kendi yeterliliklerini sorgulayarak uzman desteğinin önemine dikkat çekmiştir. Bu durum, eğitsel değerlendirmede yalnızca tek bir disiplinin değil, çoklu disiplinlerin sürece aktif katılımının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Yürekli ve Şafak (2022) RAM’da görevli öğretmenlerin çoklu yetersizliği olan bireyler için performans belirleme formları, kişisel bilgi formları, WISC-R, Stanford Binet ve Leiter zekâ testleri ile gelişim tarama envanterlerini kullandıklarını; ayrıca aile görüşmeleri ve gözlemlerle desteklenen bir değerlendirme süreci yürüttüklerini raporlamışlardır. Bu çalışma, katılımcıların vurguladığı çok boyutlu ve modüler değerlendirme yaklaşımını doğrulamaktadır. Öte yandan Adıgüzel, Kızır ve Eratay (2017) çalışması, çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını ortaya koyarak, uzman katkısının önemini desteklemiştir. Bu bulgular, Türkiye’de çoklu yetersizlik alanındaki eğitsel değerlendirme süreçlerinin hem öğretmen yeterliliğine hem de disiplinler arası iş birliğine bağlı olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Uluslararası uygulamalar da benzer bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Çoklu yetersizlik alanında Türkiye’deki RAM uygulamalarıyla karşılaştırılabilir iki farklı sistemsel modeli temsil eden ABD ve Suudi Arabistan örnekleri incelendiğinde, bu ülkelerin değerlendirme süreçlerinin

farklı kurumsal ve yönetsel yaklaşımlar üzerine inşa edildiği görülmektedir. ABD, uzun yıllara dayanan özel eğitim mevzuatı, yüksek düzeyde standartlaştırılmış değerlendirme prosedürleri ve güçlü disiplinler arası ekip yapısıyla kurumsallaşmış ve daha formal bir modeli temsil etmektedir. Suudi Arabistan ise merkeziyetçi yönetim anlayışı, resmi onay süreçlerinin belirleyici rolü ve çok disiplinli ekip katılımının zorunlu olması bakımından, yapısal ve yönetsel özellikleri açısından Türkiye'ye daha yakın bir örnek sunmaktadır. Bununla birlikte, her ülkenin eğitsel değerlendirme ve tanılama sisteminin kendi yasal düzenlemeleri, insan kaynağı altyapısı, kültürel yaklaşımları ve eğitim politikaları doğrultusunda şekillendiği göz önünde bulundurulmalıdır. ABD'de çoklu yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi, tüm olası engellilik alanlarının dikkate alındığı kapsamlı bir süreç olarak yürütülmekte; çocuğun eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine doğrudan katkı sağlayan çok boyutlu değerlendirme araçlarından yararlanılmaktadır. Çocuğun engelli olup olmadığının belirlenmesi, alanında yetkin uzmanlardan oluşan ekipler tarafından gerçekleştirilmektedir (IDEA, 2004). Bu yönüyle ABD uygulaması, Türkiye'deki RAM sistemine kıyasla daha formal ve standartlaştırılmış prosedürler içermekte; değerlendirme sürecinde her alanın sistematik biçimde ele alınmasını güvence altına almaktadır. Suudi Arabistan'da ise çoklu yetersizliği olan bireylerin tanılama süreci, öğrencinin engellilik derecesine uygun özel eğitim programları uygulayan destek hizmetleri merkezleri ve okullar bünyesinde, multidisipliner ekipler aracılığıyla yürütülmektedir. Bu ekipler; okul müdürü, özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni, ebeveynler ve sosyal hizmet uzmanlarının yanı sıra gerektiğinde optometrist, psikolog, konuşma terapisti, fizyoterapist ve doktor gibi farklı uzmanlık alanlarından profesyonelleri içermektedir (Ministry of Education, Özel Eğitim için Örgütsel Kılavuz, 2015). Bu yapı, Türkiye'de RAM'larda uygulanan modüler ve uzman destekli değerlendirme süreciyle benzerlik göstermektedir. Ancak Suudi Arabistan uygulamasında aile ve uzman katılımının zorunlu ve resmi olarak tanımlanmış olması, sürecin daha merkezi ve disiplinler arası iş birliği odaklı biçimde yürütülmesini sağlamaktadır. Bu çerçevede, araştırma bulgularının ulusal ve uluslararası örneklerle karşılaştırılması, çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme süreçlerinin uzmanlık gerektiren, çok disiplinli ve modüler bir yapıda ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Türkiye'deki RAM uygulamaları, öğretmen gözlemleri, aile katkısı ve psiko-eğitsel testlerin bir arada kullanılmasıyla bütüncül bir değerlendirme sunmaktadır. Bununla birlikte, ABD ve Suudi Arabistan örneklerinde görüldüğü üzere daha formal, standartlaştırılmış ve disiplinler arası yapının güçlendirilmesi, sürecin niteliğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Bu farklılıkların, ülkelerin eğitim politikaları, uzmanlık altyapıları ve yasal çerçevelerindeki çeşitlilikten kaynaklandığı söylenebilir.

Eğitsel değerlendirmede kullanılan kaynaklar ve yöntemlere ilişkin sonuçlar, sürecin hem yasal düzenlemeler hem de sahadaki uygulama araçlarıyla bütünleşerek yürütüldüğünü göstermektedir. Katılımcılar, yönetmelik ve kanunların eğitsel değerlendirmenin yasal temelini oluşturduğunu vurgularken, formlar, modüller ve testlerin sürecin pratik uygulamasında merkezi bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu araçlar, öğrencinin performansının sistematik olarak değerlendirilmesine ve elde edilen verilerin eğitim planlama süreçlerine aktarılmasına imkân sağlamaktadır. Öte yandan, RAM kılavuzlarının kullanımında farklılıklar ve standartlaşma eksiklikleri dikkat çekmiş; bazı katılımcılar kılavuzları aktif olarak kullandıklarını belirtirken, diğerleri güncelliğini yitirmiş yönergelerin sahada sorun yarattığını ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bulgularının benzer çalışmalarla paralel olduğu görülmektedir. Yürekli ve Şafak (2022), RAM'daki değerlendirme sürecinin yönetmeliklere dayanarak yürütüldüğünü ve bu yönetmeliklerin sürecin düzenini sağladığını belirtmiş; ancak formlar, modüller ve testlerin bazı durumlarda yetersiz kaldığını ve alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Aktaş ve Alaboudi (2025) da, İstanbul'daki RAM çalışanlarının görüşleri doğrultusunda, yönetmeliklerin eğitsel tanılama sürecinde temel kaynak olduğunu tespit etmişlerdir. Vardar (2024) ve Avcıoğlu (2012) ise kullanılan test ve envanterlerin güncel ihtiyaçlara uygun olmadığını, bu nedenle mevzuat ve uygulama araçlarının sürekli olarak güncellenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar, araştırmanın katılımcılarının sahada kılavuz eksikliği ve araç güncelliği ile ilgili gözlemleriyle uyum göstermektedir.

Araştırma bulguları, RAM'larda yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin özel gereksinimli çocukların bireysel gelişimini desteklemede, eğitim planlamasını yönlendirmede ve eğitimdeki eksikliklerin giderilmesinde önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Katılımcılar, değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkararak, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasına temel oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuç, eğitsel değerlendirmenin sadece akademik performansı ölçmekle sınırlı kalmadığını; sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimi de kapsayan bütüncül bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Ulusal alanyazın ile karşılaştırıldığında, Türkiye'de yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin, Uğurlu ve Kayhan (2018) RAM öğretmenlerinin değerlendirmeyi, öğrencilerin mevcut performanslarını belirlemek ve BEP sürecine katkı sağlamak için kullandıklarını, böylece öğrencinin öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesine olanak sağladıklarını raporlamıştır. Bu durum, RAM'larda uygulanan sistematik değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olarak planlandığını

göstermektedir. Uluslararası örnekler de benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Salvia, Ysseldyke ve Bolt (2009) ABD ve Avrupa ülkelerindeki uygulamaları incelemiş, eğitsel değerlendirme ve tanılamının öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal alanlarındaki güçlü yönlerini ve destek ihtiyaçlarını belirlemede etkili olduğunu, böylece öğrenciye uygun özel eğitim programlarının planlanabildiğini göstermiştir. Bu bulgu, Türkiye’deki RAM uygulamaları ile uluslararası sistemler arasında işlevsellik açısından bir benzerlik olduğunu göstermektedir. Yunanistan örneğinde, Megapanou (2022) Attika, Yanya, Fokida, Heraklion, Midilli ve Selanik illerindeki değerlendirme süreçlerinin kapsayıcı eğitimle birleştirildiğini ve özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimini, empati becerilerini ve gerçek hayata hazırlığını artırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %76,7’si, özel gereksinimli çocukların genel sınıflarda sosyal fayda gördüğünü ve katılım fırsatlarının arttığını ifade etmiştir. Bu sonuç, Türkiye’de RAM’larda sağlanan eğitsel değerlendirmenin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de desteklediğine işaret eden bulgularla örtüşmektedir. İspanya örneği de benzer bir doğrulama sunmaktadır. Guillén vd. (2023) çalışmasında, özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda erken eğitsel değerlendirmenin destek ihtiyaçlarının belirlenmesini sağladığı ve bireysel gelişimi en iyi şekilde desteklediği ortaya konulmuştur. Bu bulgu, erken ve sistematik değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin gelişim potansiyelini maksimize etme açısından önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu karşılaştırmalar, Türkiye’deki RAM uygulamalarının uluslararası standartlarla büyük ölçüde paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı farklılıklar da gözlenmektedir. Örneğin, Yunanistan ve İspanya’da yapılan uygulamalarda eğitsel değerlendirme sonuçlarının kapsayıcı eğitim ve sosyal beceri programları ile doğrudan ilişkilendirilmesi öne çıkarken, Türkiye’de bu entegrasyon henüz sınırlı düzeyde uygulanmaktadır. Bu farklılıklar, eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve okul kaynaklarının çeşitliliği gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, erken müdahale ve izleme mekanizmalarının sistematik olarak işlediği ülkelerde, öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerinde daha hızlı ilerleme gözlemlendiği gözlenmektedir, bu da Türkiye’de sürecin geliştirilmesi için bir öneri olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, RAM’larda yürütülen eğitsel değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemede önemli bir araç olarak işlev görmek ve uluslararası uygulamalarla birçok benzerlik taşımaktadır. Ancak, uluslararası örneklerde görülen kapsayıcı ve sosyal beceri odaklı uygulamaların Türkiye’de de daha sistematik bir biçimde uygulanması, değerlendirme sürecinin etkinliğini artırabilir.

Araştırma sonuçları, eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunların çok boyutlu ve birbirine bağlı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, ailelerin sürece yoğun müdahalesinin kararların objektifliğini sınırlayabildiğini ve değerlendirme sürecinin dengeli yürütülmesini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu durum, özellikle ailelerin beklentilerinin farklı olması ve değerlendirme kriterlerine dair sınırlı farkındalıklarının varlığı ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, bürokratik engellerin ve kurumsal kapasite eksikliklerinin, standartlaşma yetersizliği ve karar gecikmelerine yol açtığı; bunun da sürecin planlanması ve uygulanmasını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Ulusal alanyazın incelendiğinde bu bulgularla örtüşen sonuçlar elde edilmektedir. Örneğin, Aktaş ve Alaboudi (2025) velilerin bilgi eksikliği, tanıya direnci ve sürece ilgisizliğinin süreci aksattığını belirtmiş; Özak ve arkadaşları (2008) zaman yetersizliği, sosyal çevreden veri alınamaması ve okul dosyalarının eksik doldurulmasının sorunlara yol açtığını raporlamıştır. Benzer biçimde Yürekli ve Şafak (2022), Vardar (2024) ve Avcıoğlu (2012) güncel olmayan test ve envanterlerin sürecin etkinliğini sınırladığını ifade etmiş, Bozkurt (2009), Yurtsever (2013) ve Doğan & Türkkal (2019) ise personel eksikliği ve iş yükü gibi faktörlerin sürecin verimliliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Uluslararası örnekler de benzer zorlukları göstermektedir. ABD’de Maki ve Adams (2022) standart testlerin zaman alıcı olması, ön değerlendirme verilerinin yeterince kullanılmaması ve uzman eksikliği nedeniyle değerlendirmenin etkinliğinin sınırlanabildiğini belirtmiştir. Zimbabwe’de Gutuza ve Mapolisa (2016) özel öğrenme gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesinde belirsiz politikalar, öğretmen destek mekanizmalarının yetersizliği ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarıyla başa çıkmada yaşanan güçlükler sürecin etkinliğini olumsuz etkilemektedir. Soma ve arkadaşlarının (2023) Gana’nın Kuzey Bölgesi’ndeki araştırma ise (%28’i finansman eksikliği, %15’i yoğun iş yükü ve kalabalık sınıfları sorun olarak belirtmiş) eğitimde kaynak ve personel eksikliğinin süreci doğrudan kısıtladığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, eğitsel değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunların temelde politik, kurumsal, araçsal ve insan kaynağı boyutlarına dayandığını göstermektedir. Türkiye’de RAM’larda karşılaşılan bürokratik sınırlamalar ve kapasite yetersizlikleri, ABD’de ve Afrika ülkelerinde gözlenen personel ve kaynak eksiklikleriyle benzerlik göstermektedir. Ancak, Türkiye’de sürecin resmi prosedürlere ve karar mercilerine bağımlılığı, bazı ülkelerdeki esnek ve disiplinler arası ekip yaklaşımına kıyasla sürecin gecikmesine yol açabilir. Aile müdahalesinin etkisi, bazı ülkelerde ebeveyn katılımının sistematik düzenlemelerle denetlenmesi ve bilgilendirilmesi yoluyla azaltılırken, Türkiye’de bu konuda standart bir uygulamanın eksikliği, kararların objektifliğini sınırlayabilmektedir. Öte yandan, kaynak yetersizliği, güncel olmayan test ve ölçme araçları, personel motivasyonu ve deneyim eksikliği gibi unsurlar, Türkiye’de olduğu gibi birçok

gelişmekte olan ülkede (Gana, Zimbabwe) sürecin etkinliğini sınırlayan ortak sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, eğitsel değerlendirme sürecinde sürdürülebilir bir kalite sağlamak için personel eğitimi, araç güncellemeleri, bürokratik süreçlerin sadeleştirilmesi ve aile bilgilendirme mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, eğitsel değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar hem Türkiye'ye özgü kurumsal ve bürokratik faktörlerden hem de uluslararası ölçekte gözlenen kaynak ve eğitim eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgular, sürecin etkinliğinin artırılabilmesi için çok boyutlu ve sistematik bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitsel değerlendirme sürecine yönelik önerilere ilişkin sonuçlar, sürecin niteliğini artırmak için hem yapısal hem de işlevsel boyutlarda iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, eğitsel tanılama sürecinde materyal ve ölçme araçlarının güncel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde revize edilmesi, RAM personelinin hizmet içi eğitim ve uzmanlaşma süreçlerinin güçlendirilmesi ve öğretmen gözlemlerinin niteliğinin artırılmasının sürecin doğruluğu ve etkinliğini doğrudan iyileştireceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, sürecin sadece yasal ve kurumsal bir çerçeveye dayanmakla kalmayıp, uygulamadaki araç ve insan kaynağı yeterliliğinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, bu sonuçlar benzer bulgularla desteklenmektedir. Yürekli ve Şafak (2022), öğretmenlerin formlar, modüller ve testlerin bazı durumlarda yetersiz kaldığını ve güncel ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Vardar (2024) ve Avcıoğlu (2012) çalışmalarında da öğretmenler, kullanılan test ve envanterlerin güncel ihtiyaçlara uygun olmadığını ve bu nedenle mevzuat ve uygulama araçlarının sürekli olarak güncellenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Aktaş ve Alaboudi (2025), RAM personelinin özel eğitim, RAM işleyişi ve eğitsel tanılama konularında hizmet içi eğitimler ve seminerlerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Uğurlu ve Kayhan (2018) özel eğitimde ölçme değerlendirmeye dayalı uygulamalı hizmet içi eğitim verilmesinin önemini belirtmişlerdir. Akıncıoğlu Çolak (2022) ise RAM'da çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve tarama ekibine ihtiyaç duyduğunu, süreçte standartlaşmanın sağlanması ve çok disiplinli ekiplerle erken tanılamının öneminin öne çıktığını ifade etmiştir.

### **5.3 Öneriler**

Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çalışmanın bu kısmında öneriler yer almaktadır.

### Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- Araştırma bulguları, bürokratik sınırlamaların ve kurumsal prosedürlerin eğitsel değerlendirme sürecini geciktirdiğini göstermektedir. Bu nedenle, RAM ve ilgili özel eğitim hizmetleri kurullarında kullanılacak değerlendirme ve yönlendirme protokollerinin sadeleştirilmesi, standartlaştırılması ve dijitalleştirilmesi önerilmektedir. Böylece karar süreçleri hızlanacak ve değerlendirme sürecinin objektifliği artacaktır.
- Çoklu yetersizliği olan bireyler ve karmaşık özel gereksinimleri olan öğrenciler için süreçlerin disiplinler arası ekipler tarafından yürütülmesi önemlidir. Bu ekipler; özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, psikolog, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist ve aile temsilcilerini içermelidir. Uluslararası örneklerde (ör. ABD, Suudi Arabistan, Almanya) bu yaklaşım sürecin bütüncüllüğünü artırmakta ve kararların doğruluğunu güçlendirmektedir.
- Araştırma bulgularına göre; personel deneyimi, motivasyonu ve iş yükü eğitsel değerlendirme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin düzenli olarak hizmet içi eğitim alması, test ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda uzmanlık kazanması ve iş yükünün dengelenmesi önerilmektedir. Uluslararası örnekler, iyi eğitilmiş ve yeterli sayıda personelin sürecin doğruluğunu ve etkinliğini artırdığını göstermektedir.
- Bulgular ailelerin sürece yoğun müdahalesinin kararları etkilediğini göstermektedir. Bu durumun olumsuz etkilerini azaltmak için ailelerin sürece katılımının standartlaştırılması, bilgilendirici rehberlik oturumları düzenlenmesi ve beklentilerinin netleştirilmesi önerilmektedir. ABD ve İngiltere örneklerinde olduğu gibi, aile katılımı yapılandırıldığında süreçler daha dengeli yürütülmektedir.
- Mevcut test ve envanterlerin bazı özel gereksinimli öğrenciler için yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, ölçme araçlarının periyodik olarak güncellenmesi, kültürel ve bireysel farklılıklara uygun yeni araçların geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca çok boyutlu ölçme (psiko-eğitsel testler, gözlemler, akran değerlendirmeleri) araçlarının kullanılması geçerliliğini yükseltecektir.
- Eğitsel değerlendirme süreçlerinde kullanılan raporlama formatlarının, öğretmen ve uzmanlar tarafından kolay yorumlanabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda dinamik raporlama sistemleri ve görsel veri panoları (dashboard) geliştirilerek

değerlendirme sonuçlarının daha açık, anlaşılır ve izlenebilir biçimde sunulması önerilmektedir.

- Eğitsel değerlendirme sürecinin izleme boyutunda, veri temelli karar verme (data-based decision making) yaklaşımının benimsenmesi önemlidir. RAM’larda öğrenci gelişimini izlemek için dijital takip sistemlerinin kurulması, hem uzun dönemli veri birikimini sağlayacak hem de kararların bilimsel temelde alınmasına katkı sunacaktır.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılımını artırmak amacıyla, öz-değerlendirme ve öğrenci portfolyosu uygulamalarının RAM süreçlerine entegre edilmesi önerilmektedir. Bu yöntem, öğrencinin kendi öğrenme sürecini fark etmesini ve öğretmenlerle ortak hedef belirlemesini kolaylaştıracaktır.
- Eğitsel değerlendirmede farklı kurumlar (okul, RAM, hastane, üniversite) arasında veri paylaşım ve koordinasyon mekanizmaları oluşturulmalıdır. Bu sayede öğrencinin sağlık, gelişim ve eğitim bilgileri arasında bütüncül bir ilişki kurulabilir.
- RAM personelinin mesleki dayanıklılığını ve iş doyumunu desteklemek amacıyla süpervizyon ve meslektaş destek sistemleri geliştirilmesi önerilmektedir. Böylece duygusal tükenme azaltılabilir ve değerlendirme sürecindeki karar kalitesi artabilir.
- Yerel düzeyde RAM uygulamalarını izlemek için bağımsız izleme ve değerlendirme kurulları oluşturulmalıdır. Bu kurullar, uygulamaların standartlara uygunluğunu denetleyebilir ve sürekli iyileştirme için geri bildirim sağlayabilir.
- Eğitsel değerlendirmelerde kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğini artırmak için yerli norm çalışmaları yapılmalıdır. Özellikle farklı sosyo-kültürel bölgelerdeki öğrencilerin performanslarının doğru yorumlanabilmesi için bölgesel norm veri tabanları oluşturulmalıdır.
- Eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan ortamların (değerlendirme odaları, materyal alanları vb.) duyuşal ve ergonomik açıdan düzenlenmesi önerilmektedir. Sessiz, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış, çocuk dostu mekânlar değerlendirme doğruluğunu artıracaktır.

### **Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler:**

- Farklı ülkelerdeki eğitsel değerlendirme süreçleri arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılması, Türkiye’deki uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacaktır.

Özellikle süreçlerin disiplinler arası ekip yapısı, bürokrasi, aile katılımı ve araç güncelliği açısından incelenmesi önerilmektedir.

- Eğitsel değerlendirme ve yönlendirme süreçlerinin öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal gelişimi üzerindeki uzun dönem etkilerini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle çoklu yetersizliği olan öğrencilerde yapılan periyodik izleme çalışmaları, müdahale stratejilerinin etkinliğini değerlendirmek açısından önemlidir.
- Aile katılımının sürecin etkinliği üzerindeki rolünü daha derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar, aile eğitimi programlarının tasarlanması ve sürece dengeli katılım mekanizmalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Gelecekteki araştırmalar, dijital araçların ve yeni ölçme-envanterlerin değerlendirme sürecine etkisini inceleyebilir. Özellikle Türkiye'deki RAM süreçlerine entegre edilebilecek yapay zekâ destekli ve bireysel veri analizi odaklı sistemlerin geliştirilmesi önerilmektedir.
- RAM personelinin motivasyonu, deneyimi ve iş yükünün değerlendirme sürecine etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin uzun dönemdeki etkinliği, sürecin kalitesini artırmak için uygulanabilir veri sağlayabilir.
- Bu araştırma 15 katılımcı ile sınırlandırılmıştır. Gelecekte büyük örneklem grupları ile ülke çaplı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- AAIDD. (2021). *Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of supports (12th ed.)*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Ackland, P., Resnikoff, S., & Bourne, R. (2018). World blindness and visual impairment: despite many successes, the problem is growing. *Community eye health*, 30(100), 71. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5820628/>.
- Ağca, Ç., & Akengin, G. (2025). Görme engelli bireylerin yaşamını kolaylaştırmaya yönelik bir önerme: "Braille alfabeli" süt ambalajı. *JOURNAL OF ARTS*, 8(1), e2681-e2681. DOI: <https://doi.org/10.31566/arts.2581>.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. [https://aile.gov.tr/media/135432/eyhgm\\_istatistik\\_bulteni\\_nisan\\_23.pdf](https://aile.gov.tr/media/135432/eyhgm_istatistik_bulteni_nisan_23.pdf), (Erişim Tarihi: 08.10.2025).
- Akar, H. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Durum çalışması* içinde (s. 111-151). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçin, N. (2013). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 323-361). Ankara: Maya Akademi.
- Akıncıoğlu Çolak, M. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/openview/bfdcce6c72efae595731da6499955983/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Akkuş, S., Çiçek, A., Ucuz, İ., & Işık, C. (2024). Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda psikiyatrik komorbidite yaygınlığı ve ilişkili değişkenler. *Cukurova Medical Journal*, 49(3), 521-534. 10.17826/cumj.1399849.
- Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). 573 sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>.
- Aksoy, V., & Şahin, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tarama, tanılama ve değerlendirme. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. içinde (ss. 230-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, Y., & Alaboudi, M. M. (2025). İstanbul'da Görev Yapan RAM Çalışanlarının Perspektifinden Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Tanılama ve Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)/Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 21(1), 119-146. <https://doi.org/10.17244/eku.1627641>.
- Alduhaim, A., Purcell, A., Cumming, S., & Doble, M. (2020). Parents' views about factors facilitating their involvement in the oral early intervention services provided for their children with hearing loss in Kuwait. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 128, 109717. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2019.109717>.
- Alkan, İ. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının öz yeterlilikleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Almosa, N. (2014). *Suudi Arabistan'ın, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri genel eğitim okullarına kaynaştırma deneyimi*. Uluslararası eğitim 2013 Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Riyadh. [https://www.slideshare.net/IEFE\\_SA/17-31294131](https://www.slideshare.net/IEFE_SA/17-31294131), (Erişim Tarihi: 09.10.2025).
- Alshamri, K. H. (2019). Evaluation of Education Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 131-137. URL: <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p13>
- Altınkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of communication disorders and variations.
- Amerikan Psikiyatri Birliği-APA, (2013). Ruhsal bozuklukların tanılma ve sayımsal el kitabı (DSM-5). E. Köroğlu, (Çev. ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Anastasiou, D., & Keller, C. (2017). Cross-national differences in special education: A typological approach. In *Handbook of special education* (pp. 911-923). Routledge.

- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Archibald, M. M. (2016). Investigator triangulation: A collaborative strategy with potential for mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 10(3), 228-250. <https://doi.org/10.1177/155868981557009>
- Atalay, A., & Yıldız, A. (2021). Ceza Sorumluluğu Değerlendirmesi Yapılan Zihinsel Yetersizlik Tanılı Olgularda Sosyodemografik, Klinik ve Kriminolojik Özellikler. *Ahi Evran Medical Journal*, 5(3), 243-251. DOI:10.46332/aemj.869007
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş, A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s.9-31), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A., (2012). Özel gereksinimli çocuk. A. Ataman, (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde* (25-54). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Atherton, H., & Crickmore, D. (2022). *Intellectual Disabilities-E-Book: Intellectual Disabilities-E-Book*. Elsevier Health Sciences.
- Avcıoğlu, H. (2012). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *İşitme yetersizliği olan öğrenciler içinde* (s. 2009-2031). Ankara: Pegem Akademi.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (ram) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=1825&>.
- Aydın Uysal, A., & Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22. <https://doi.org/10.33400/kuje.425174>
- Aydın, D., & Özgen, Z. E. (2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 93-101.
- Batu, E. S. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E.S. (2015). Yetersizlik türleri II. E. Tekin-İftar, (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri içinde* (46-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 13-26). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N., & Şahin, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (ss. 51-68). Eğiten Kitap.
- Bender, W.N. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. H. Sarı, (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beukalman, R. D. & Mirenda, P. (2007). *Augmentative alternative communication: Supporting children & adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bıçakcı, A., & Çakıroğlu, O. (2024). Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile yapılmış çalışmalar üzerine sistematik bir derleme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 3224-3248. <https://scispace.com/pdf/rehberlik-ve-arastirma-merkezi-ile-yapilmis-calismalar-4rtj18tw21n2.pdf>
- Bigge, J.L., Stump C.S., Spagna M.E., Silberman R.K. (1999). *Curriculum, assesment, and instruction for students disabilities*. New York: Wadsworth Publishing Company.
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2016). Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: Social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction with life. *Journal of fluency disorders*, 50, 72-84. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.10.002>.
- BM, (2006). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/convinfofaq.htm#q5>, (Erişim tarihi: 29.08.2025).
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersizlik tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brian, A., & Haeghele, J. A. (2014). Including students with visual impairments: Softball. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(3), 39-45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.875808>
- Brocanelli, C. R., Sabia, C. P. D. P., & Datilo, G. M. P. D. A. (2014). The teacher's (un) knowledge of assessment and the School Development Plan. *Comunicacoes*, 21(2), 17-32. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p17-32>
- Broder-Fingert, S., Qin, S., Goupil, J., Rosenberg, J., Augustyn, M., Blum, N., ... & Feinberg, E. (2019). A mixed-methods process evaluation of Family Navigation implementation for autism spectrum disorder. *Autism*, 23(5), 1288-1299. <https://doi.org/10.1177/1362361318808460>
- Brown, T. H. (2020). Childhood hearing impairment. *Paediatrics and Child health*, 30(1), 6-13. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2019.10.002>
- Bruce, S. M. (2011). Severe and multiple disabilities. J. M. Kauffman , & D. P. Hallahan (Ed.), *Handbook of Special education* içinde (s. 291-303). New York: Taylor & Francis.
- Bruce, S. M., Ivy, S. E., & Brum, C. (2024). *Multiple Disabilities*. Handbook of Special Education. Taylor & Francis.
- Byrne, G. (2022). A systematic review of treatment interventions for individuals with intellectual disability and trauma symptoms: A review of the recent literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(2), 541-554. <https://doi.org/10.1177/152483802096021>.
- Cavkaytar, A. & Diken, İ.H. (2005). *Özel eğitime giriş* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Cavkaytar, A. (2017). *Özel gereksinimli çocuğu olan aileler*. Pegem Atıf İndeksi.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ.H. (2006). *Özel eğitime giriş* (2. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ceyhan, E., Akdoğan, R. ve Bozkurt, F. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. Ankara: Provizyon Prodüksiyon.
- Ceyhan, E., Akdoğan, R., & Bozkurt, F. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi*. Provizyon Prodüksiyon.
- Chan, Y. S., Jang, J. T., & Ho, C. S. (2022). Effects of physical exercise on children with attention deficit hyperactivity disorder. *Biomedical journal*, 45(2), 265-270. <https://doi.org/10.1016/j.bj.2021.11.011>.
- Ching, T. Y., Dillon, H., Leigh, G., & Cupples, L. (2018). Learning from the Longitudinal Outcomes of Children with Hearing Impairment (LOCHI) study: Summary of 5-year findings and implications. *International journal of audiology*, 57(sup2), 105-111. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1385865>.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Europas, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). SAGE Publications.
- Clark, B. (2015). *Üstün Zekâlı Olarak Büyümek: Evde ve Okulda Çocukların Potansiyellerini Geliştirmek*. (çev. Fatih Kaya vd..) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Corrigan, J. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2020). Toward a meta-framework for conducting mixed methods representation analyses to optimize meta-inferences. *The Qualitative Report*, 25(3), 785-812. Handle: <https://hdl.handle.net/10210/460756>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Cuda, D., Murri, A., Guerzoni, L., Fabrizi, E., & Mariani, V. (2014). Pre-school children have better spoken language when early implanted. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 78(8), 1327-1331. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2014.05.021>.

- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Çam, D. (2022). *Almanya'daki Türk Ailelerinin Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanmasına İlişkin Deneyim ve Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, A., & Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536. <https://doi.org/10.33400/kuje.958056>
- Çetin, M. E., Çay, E., & Bozak, B. (2020). Çoklu yetersizliği olan bireylerle yapılmış tek denekli araştırmaların incelenmesi: Sistematik Derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 357-381. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.521556.
- Çitil, M. (2013). *Yasalar ve Özel Eğitim*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Çitil, M. Özkubat, U., & Akçayır, İ. (2024). *Ortaöğretim Kademesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri Öğretmen Rehber Kitabı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çöpür, M., & Çöpür, S. (2018). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Omega-3 Fatty Acid Supplementation: A Systematic Review. In *Yeni Symposium* 56(3), 20-23. DOI: 10.5455/NYS.20180701014719.
- Çuhadar, S. (2013). Özel eğitim süreci (3. Baskı). S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 3-30). Ankara: Maya Akademi.
- Çuhadar, S. (2014). Özel eğitim süreci (3. Baskı). S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.3-30). Ankara: Maya Akademi.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17-e23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>.
- Dayı, E., Ataman, S., & Kösetaş, B. (2022). Özel gereksinimleri olan bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2663-2693. <https://doi.org/10.17152/gefad.1150770>
- Department for Education. (2014). *Special Educational Needs in England: January 2014*, National Statistics. İngiltere. (Erişim Tarihi: 09.10.2025).
- Diken, İ.H. (2017). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2014). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Doğan, Z., & Türkkal, A. (2019). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1391-1410. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22593>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2023). *Mortalite ve Morbidite İstatistikleri için ICD-11* <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f821852937>. (Erişim tarihi: 30.08.2025).
- Ekim, H. Ö. (2015). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde yürütülen hizmetlerin incelenmesi: İzmir ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eldeniz-Çetin, M. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 309-328. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.293726>
- Eldeniz-Çetin, M., Çay, E., & Bozak, B. (2020). Çoklu yetersizliği olan bireylerle yapılmış tek denekli araştırmaların incelenmesi: Sistematik Derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 357-381. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.521556.
- Erbek, S. (2015). İşitsel uyarılmış beyin sapı cevapları (abr) klinik kullanım. E. Belgin (Ed.), *Temel odyoloji içinde* (s. 145-152). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.

- Erdem, R. (2018). Çoklu yetersizliği olan çocuklar. A. Arı, & M. Sönmez Kartal, (Ed.), *Tüm öğretmenlik programları için özel eğitim içinde* (339-361). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Erdoğan, F. K., & Karasu, N. (2024). Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler için Öz-Güven Becerileri. *Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 58-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4370765>
- Erlandson, D. A. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Eroğlu, E., & Sığırtmaç, A. D. (2019). Finlandiya İsveç ve Norveç'te, okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklara sunulan kaynaştırma eğitimi uygulamaları. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1705-1712.
- Eryılmaz, E., & Üstündağ-Budak, A. M. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu erken tanımda cinsiyet önyargısı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22(43), 90-101.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], (2024). <https://www.european-agency.org/activities/MESIEP>, (Erişim Tarihi: 25.10.2025).
- Familienratgeber. (2019). Wenn erst mal alles anders ist Ein Ratgeber für Elter. Hilfen, Tipps und Ansprechpartner für Eltern von Kindern mit Behinderung oder chronischer Erkrankung. In. Bonn: Aktion Mensch e.V.
- Federal Ministry of Education and Research. (2014). Education in Germany 2014. Almanya.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., Cook Jr, E. H., Dawson, G., ... & Volkmar, F. R. (2000). Practice parameter: screening and diagnosis of autism: report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55(4), 468-479.
- Fiscuss, D.E., & Mandell, J.C. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (Çev. G. Akçamete, H.G. Şenel ve E. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fisher, P. W., Reyes-Portillo, J. A., Riddle, M. A., & Litwin, H. D. (2022). Systematic review: Nonverbal learning disability. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61(2), 159-186. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.04.003>
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., & Alfonso, V. C. (2013). *Essentials of cross-battery assessment*. John Wiley & Sons.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Florian, L., & McLaughlin, M. J. (2008). *Disability classification in education: Issues and perspectives*. Corwin Press.
- Forness, S. R., Freeman, S. F., Paparella, T., Kauffman, J. M., & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 4-18. <https://doi.org/10.1177/1063426611401624>.
- Frankel, R. M. & Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research—1: Developing questions and assessing resource needs. *Education for Health*, 13(2), 251-261.
- Frei, S., & Conklin, W. (2016) *Üstün Zekâlı ve Yetenekliler İçin Eğitim Programının Farklılaştırılması: Başarılı Sınıflar İçin Profesyonel Gelişim*. (çev. Nihat Gürel Kahveci). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Gage, N. A., Adamson, R., MacSuga-Gage, A. S., & Lewis, T. J. (2017). The relation between the academic achievement of students with emotional and behavioral disorders and teacher characteristics. *Behavioral disorders*, 43(1), 213-222. <https://doi.org/10.1177/0198742917713211>.
- Gander, M. J., & Gardiner, W. H. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gaugler, T., Klei, L., Sanders, S. J., Bodea, C. A., Goldberg, A. P., Lee, A. B., ... & Buxbaum, J. D. (2014). Most genetic risk for autism resides with common variation. *Nature genetics*, 46(8), 881-885. <https://www.nature.com/articles/ng.3039>
- Girgin, C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1531.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X0527990>

- Guillén, V. M., Verdugo, M. Á., Jiménez, P., Aguayo, V., & Amor, A. M. (2023). Support needs of children with autism spectrum disorders: Implications for their assessment. *Behavioral Sciences*, 13(10), 793. <https://doi.org/10.3390/bs13100793>.
- Gutuza, R. F., & Mapolisa, T. (2016). Challenges of assessment of students with special learning needs. *Nova Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(2).
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürsel, O. (2008). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 31-57). Ankara: Pegem
- Gürsel, O. (2008). Özel gereksinimi olan çocukları değerlendirme. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 93-110). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1824.
- Güven, Y. ve Balat, G.U. (2006). Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler Ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.
- Güven, Y., & Balat, G. U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/383/2423>.
- Güzel Özmen, R. (2015). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ.H. Diken, (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (333-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Haakma, I., De Boer, A. A., Van Esch, S., Minnaert, A. E., & Van Der Putten, A. A. J. (2021). Inclusion moments for students with profound intellectual and multiple disabilities in mainstream schools: The teacher assistant's role in supporting peer interactions. *European journal of special needs education*, 36(2), 231-247. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901374>.
- Haeghele, J. A., & Park, S. Y. (2016). Utilizing generalization tactics to promote leisure-time physical activity for students with intellectual disabilities. *Strategies*, 29(4), 19-23. <https://doi.org/10.1080/08924562.2016.1181592>
- Hallahan, D. E., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2013). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education: Pearson New International Edition*. Pearson Higher Ed.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford research encyclopedia of education*. Pearson Higher Ed.
- Hancock, D.R. ve Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: a practical guide for beginners researchers*. New York: Teachers College.
- Hassan, A. E. H. (2015). Emotional and behavioral problems of children with learning disabilities. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2(10), 66-74.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional Children An Introduction to Special Education*. New Jersey: Pearson Education.
- Hooper, S. R., & Mills, C. L. (2004). Developmental processes and factors effecting development. (Ed. S. R. Hooper and W. Umansky) *Young children with special needs*. (Fourth Edition). U.S.A: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). Public Law 108-446. <https://www.congress.gov/108/plaws/publ446/PLAW-108publ446.pdf>.
- Isaacson, S. (1996). Simple ways to assess deaf or hard-of-hearing student writing skills. *Volta Review*, 98 (1), 183-199.
- Işıkdogan Ugurlu, N., & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(29), 626-669. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.398385>
- İzoğlu-Tok, A., & Doğan, Ö. (2022). Öğrenme güçlüğü olan çocukların tanı sürecinin yönetmelik ve kararname bağlamında değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 319-343. <https://doi.org/10.21565/oezlegitimdergisi.800586>

- Johannsen, P., Jorgensen, K., Korner, A., Elmo, E. G., Lauesen, L. B., & Utzon, J. (2011). Development of a dementia assessment quality database. *Aging & Mental Health*, 15(1), 40-46. <https://doi.org/10.1080/13607863.2010.508769>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (F. Zayımoğlu-Öztürk, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215.
- Kaldık, B. (2021). *Engellilik, sosyal dışlanma ve başa çıkma stratejileri*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Kamen Akkoyun, A. (2007). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri (Batı Karadeniz Bölgesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kaneshiro, N. K. (2015). "Intellectual Disability", MedlinePlus, U.S. National Library of Medicine, <https://www.nlm.nih.gov>. (Erişim tarihi: 30.08.2025).
- Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2020). In-service training for special education teachers working with students having developmental disabilities to develop effective transition goals. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 133-141.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 8(1) 1-13.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Merrill Prentice Hall.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). Zihin engellilerin değerlendirilmesi (5. Baskı). Sucuoğlu, B. (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 178-201). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2015). *Educating exceptional children* (p. 560). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2015). *Educating exceptional children* (p. 560). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Kocaoğlu, A., & Güner, N. (2024). Suriyeli özel gereksinimli göçmen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sınıf öğretmeni ve rehberlik ve araştırma merkezi personeli görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 9(2), 194-237. <https://doi.org/10.22596/hej.1488335>
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(3), 1-10.
- Kreuzer, D. T. (2007). *An analysis of writing practices in 4th-and 5th-grade students with visual impairments*. University of California, Berkeley with San Francisco State University.
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davidson, G., & Neale, J. (2017). *Anormal Psikoloji* (Çeviri Ed. M. Şahin). Ankara, Nobel Yayınevi.
- Kurt, O. (2015). Yetersizlik türleri I. Tekin-İftar, (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* içinde (22-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Küçükler, S., Kargın, T., & Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice*, 1(1), 101-113.
- Landmark, L. J. & Zhang, D. (2012). Compliance and practices in transition planning: A review of individualized education program documents. *Remedial and Special Education*, 34(2), 113-125. <https://doi.org/10.1177/0741932511431831>
- Lange, S. M., & Thompson, B. (2006). Early Identification and Interventions for Children at Risk for Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(3), 108-119. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843624>

- Laverty, J. R. (2007). *A study of the prereferral intervention process in pennsylvania following the rescinding of the instructional support team mandate*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania: Indiana University.
- Lebeer, J., Birta-Szekely, N., Demeter, K., Bohács, K., Candeias, A. A., Sønnesyn, G., ... & Dawson, L. (2012). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 33(1), 69-92. <https://doi.org/10.1177/014303431140997>
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F., & Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., ... & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature reviews Disease primers*, 6(1), 5. <https://www.nature.com/articles/s41572-019-0138-4>
- Lorraine, M.O. (2009). *Inclusion strategies for young children: A resource guide for teachers, child care, providers and parents* (2nd ed.). California: Corwin.
- Luckner, J. L., & Friend, M. (2011). Students with deafness and hearing loss. In M. Friend (Ed.), *Contemporary perspectives for school professionals* (pp. 328-365). Pearson.
- Maanum, J.L. (2004). *The general educator's guide to special education: A resource handbook for all who teach students with special needs* (2nd ed.). Minnetonka: Peytral Publications.
- Maki, K. E., & Adams, S. R. (2022). Special education evaluation practices and procedures: Implications for referral and eligibility decision-making. *Contemporary School Psychology*, 26(3), 350-358.
- Marcone, R., & Penteado, M. G. (2013). Teaching mathematics for blind students: a challenge at the university. *International Journal for Research in Mathematics Education*, 3(1), 23-35.
- Matthews, D. J., & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.979578>.
- Maviş, İ. (2015). Dil konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ.H. Diken, (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (297-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Mazurek, M. O., & Kanne, S. M. (2010). Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(12), 1512-1520. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1014-y>
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7).
- McLoughlin J.A. and Lewis R.B. (2008). *Assesing students with special needs* (7th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- McLoughlin, A. S., & Lewis, B. R. (2005). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçülmesi*. (F, Gencer, Çev.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>, (Erişim tarihi: 29.08.2025).
- Mednick, M. (2002). *Supporting children with multiple disabilities*. A&C Black.
- Megapanou, N. (2022). Preschool teachers' views on the outcomes of preschool inclusive education for students with special educational needs and typically developing students. *Open Access Library Journal*, 9(3), 1-17. DOI: 10.4236/oalib.1108472.

- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editörler), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*, 3. Baskı. (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Mertens, D. M., & McLaughlin, J. A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*.
- Messaoudi, M. D., Menelas, B. A. J., & McHeick, H. (2022). Review of navigation assistive tools and technologies for the visually impaired. *Sensors*, 22(20), 7888. <https://doi.org/10.3390/s22207888>
- Metin, E.N. (2012). Özel gereksinimli çocuğun aileye katılımı E. N. Metin (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/31230315\\_RAM\\_YONERGESY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf) (Erişim Tarihi: 04.08.2025).
- Ministry of Education (2015). *The regulatory guide for special education*, 2015). <https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>, (Erişim Tarihi: 09.10.2025).
- Mirzahamdama, D. (2024). Teaching English To Visually Impaired Students. In *Conference On The Role And Importance Of Science In The Modern World*. 1(10). 33-35. DOI 10.5281/zenodo.14056827
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Montalva-Valenzuela, F., Andrades-Ramírez, O., & Castillo-Paredes, A. (2022). Effects of physical activity, exercise and sport on executive function in young people with attention deficit hyperactivity disorder: a systematic review. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 12(1). 61-76; <https://doi.org/10.3390/ejihpe12010006>.
- National Center for Learning Disabilities (2006). *A comprehensive guide to your rights and responsibilities under the Individuals with Disabilities Education Act*. <https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/IDEA-Parent-Guide1.pdf>, (Erişim Tarihi: 09.10.2025).
- National Center on Educational Statistics. (2018). Percentage of public school students enrolled in gifted and talented programs, by sex, race/ethnicity, and state. [https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17\\_204.90.asp](https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_204.90.asp) (Erişim Tarihi: 08.10.2025).
- National Deaf Children Society. (2012). *Information for families: Deaf children with additional needs*. London.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.
- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England. *British journal of special education*, 41(4), 403-425.
- Odendahl, N.V. (2011). *Testwise Understanding Educational Assessment*. Lanham, M.D: Rowman ve Littlefield Education.
- Olson, J. L., Platt, J. C., & Dieker, L. A. (2008). *Teaching children and adolescent with special education*. Allyn & Bacon.
- OSPI. (2021). *Washington office of superintendent of public instruction*. <https://www.k12.wa.us/certification/teacher-certificate> (Erişim Tarihi: 09.10.2025).
- Owens, R.E, Farinella, K.A., & Metz, D.E. (2018). *Introduction to communication disorders: a lifespan evidence-based perspective*, Global Edition. Pearson Education Limited, England.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204. <https://doi.org/10.26466/opus.948202>

- Özak, H., Vural, M. & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Özaka, H., Vural, M., & 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), 179-202.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf). (Erişim Tarihi: 04.08.2025).
- Özgüven, İ.E. (2004). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk B. 2015. ASSR (Auditory Steady-State Response). E. Belgin (Ed.), *Temel odyoloji* içinde (s. 165-187). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Öztürk, Y. (2019). *Özel Eğitimde Tanılama ve Değerlendirme Süreci*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2006). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods 3rd. ed.* Sage publications.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Corwin Press.
- Rao, L. G. (2008). Education of persons with intellectual disabilities in India. *salud pública de méxico*, 50, 205-212. <https://www.scielosp.org/pdf/spm/2008.v50suppl2/s205-s212/en>
- Reichow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A., & Hume, K. (2012). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane database of systematic reviews*, (10). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub2>.
- Rice, C. E., Carpenter, L. A., Morrier, M. J., Lord, C., DiRienzo, M., Boan, A., ... & Wiggins, L. D. (2022). Defining in Detail and Evaluating Reliability of DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder (ASD) Among Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(12), 5308–5320. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05377-y>
- Rosenbaum, M., & Gabrielsen, T. P. (2019). Decision factors for community providers when referring very young children for autism evaluation. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 87–96. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.09.009>
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. Los Angeles: Sage.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing Ddata*. Los Angeles: Sage.
- Sakız, H. (2024). *Eğitimde Bir Kalite Modeli Olarak Kapsayıcı Eğitim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective pratices for all student* (5th ed.). Merrill Prentice Hall.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. and Bolt, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education* (2nd ed.). Belmont: Cengage Learning.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2009). *Assesment in Special and Inclusive Education*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Sanders, S. J., He, X., Willsey, A. J., Ercan-Sencicek, A. G., Samocha, K. E., Cicek, A. E., ... & Roeder, K. (2015). Insights into autism spectrum disorder genomic architecture and biology from 71 risk loci. *Neuron*, 87(6), 1215-1233. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.016>
- Sarı, H. (2015). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. İ.H. Diken, (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (449-496). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, H., Aslan Bağcı, Ö., & Gökdağ, H. (2021). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan Türk işaret dilinin gelişimi, yeri ve önemi: Kaynak tarama. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 20-43.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J.,

- Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, J. (2020). *Overcoming dyslexia: Completely revised and updated*. Hachette UK.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Love Pub. Co.
- Smaragdi, A., Blackman, A., Donato, A., Walsh, M., & Augimeri, L. (2020). Sex differences in the classification of conduct problems: Implications for treatment. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 6(3), 280-295. <https://doi.org/10.1007/s40865-020-00149-1>
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2022). *The science of reading: A handbook*. John Wiley & Sons.
- Soma, A., Kissiedu, K., & Nyame, I. (2023). Barriers to early identification and intervention for children with special education needs (SEN) in public kindergartens (KGs) in the Sagnarigu District of the Northern Region, Ghana. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(6), 30-40.
- Sonuga-Barke, E. J., Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M., ... & European ADHD Guidelines Group. (2013). Nonpharmacological interventions for ADHD: systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. *American journal of psychiatry*, 170(3), 275-289. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.12070991>.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15, pp. 61-110). Newbury Park, CA: Sage.
- Sucuoğlu, B. (2019). Zihin engeli tanımları sınıflandırma ve yaygınlık. B. Sucuoğlu, (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (48-86). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sunderajan, T., & Kanhere, S. V. (2019). Speech and language delay in children: Prevalence and risk factors. *Journal of family medicine and primary care*, 8(5), 1642-1646.
- Şafak, P. & Yürekli M. (2021). Ağır ve çoklu yetersizliği kavramsal çerçevesi. P. Şafak, (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde* (1-29). Ankara: Vize Akademik.
- Şafak, P. (2013). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şafak, P., Demiryürek, P., & Yılmaz, H. C. (2018). Çok duyulu öykülerin ağır ve çoklu yetersizliği olan görmeyen öğrencilerin dinlediğini anlamalarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 129-153.
- Şen, A. İ., Şimşek, Ö. F., & Aydın, H. (2018). *Özel eğitimde tanılama süreci: Araçlar, Yöntemler ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- TACA, (2025). Prevalence. <https://tacanow.org/autism-prevalence/>, (Erişim Tarihi: 08.10.2025).
- Taylor, A. E. B. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood: Bridging the gap between research and practice*. Springer Science & Business Media.
- Tetnowski, J. A., Scott, K. S., & Rutland, B. F. (2021). Fluency and fluency disorders. *The handbook of language and speech disorders*, 414-444. <https://doi.org/10.1002/9781119606987.ch19>.
- Thoma, C.A., Saddler, S., Purvis, B., Scott, L.A. (2010). Essential of the student directed IEP process. C.A. Thoma and P. Wehman (Eds.), In *Getting the mpst out of IEPs: An educator's guide to the student-directed approach* (s. 1-23). Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Tike-Bafra, L. ve Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1933-1972.
- Tiryakioğlu, Ö. (2009). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tiryakioğlu, Ö., & Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling* 2(1), 13-29. <https://www.tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/109/114>.

- Tohum Otizm Vakfı, (2024). <https://tohumotizm.org.tr/hakkimizda/basin-odasi/tohum-otizm-vakfi-dunyada-ve-turkiyede-otizmin-son-20-yilina-isik-tuttu/>, (Erişim tarihi: 30.08.2025).
- Tomblin, J. B., Oleson, J. J., Ambrose, S. E., Walker, E., & Moeller, M. P. (2014). The influence of hearing aids on the speech and language development of children with hearing loss. *JAMA Otolaryngology–Head & Neck Surgery*, 140(5), 403-409. doi:10.1001/jamaoto.2014.267.
- Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar (3. Baskı). S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 289-320). Ankara: Maya Akademi.
- Tuncer, T. (2014). Görme yetersizliği olan çocuklar (3. Baskı). Vuran, S. (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 289-320). Ankara: Maya Akademi.
- Turnbull, A., Turnbull, R. & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: specialeducation in today's schools*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Tutuk, T., & Melekoğlu, M.A. (2019). İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4),1737-1759. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-582386>.
- Türkkal, A. (2019). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezlerindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1391-1410. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22593>
- Ulay, A. (2024). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ulusoy, Ö., Ataş, T., Karataş, S., Kurt, B., & Çakır, E. (2023). Psikolojik danışmanların eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşleri. *Ases Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 66–72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10469230>
- Umar, Ç. N. (2016). Erken çocuklukta özel eğitim. Ö. Özyılmaz ve H. Kadioğlu Ateş (Ed.). *Erken çocukluk dönemine disiplinler arası bakış* (s. 423-483). Lambert Akademi Yayınları.
- UNESCO (2025). <https://uis.unesco.org/en/glossary>, (Erişim tarihi: 29.08.2025).
- Uysal, H.H. (2015). Fiziksel yetersizliği / süregen hastalığı olan öğrenciler. İ.H. Diken, (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (252-295). Ankara: Pegem Akademi
- Uzuner, Y. (1999). Nitel veri toplama teknikleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünay, E., Erdem, R., & Günal, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 661-982. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925>
- van Os, J., Verhagen, S., Marsman, A., Peeters, F., Bak, M., Marcelis, M., ... & Delespaul, P. (2017). The experience sampling method as an mHealth tool to support self-monitoring, self-insight, and personalized health care in clinical practice. *Depression and Anxiety*, 34(6), 481–493. <https://doi.org/10.1002/da.22647>
- VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2021). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Routledge.
- Vardar, B. (2024). *Okullarda Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Wang, K., Gaitsch, H., Poon, H., Cox, N. J., & Rzhetsky, A. (2017). Classification of common human diseases derived from shared genetic and environmental determinants. *Nature genetics*, 49(9), 1319-1325. <https://www.nature.com/articles/ng.3931>
- Webb, W., & Adler, R. K. (2016). *Neurology for the Speech-Language Pathologist-E-Book: Neurology for the Speech-Language Pathologist-E-Book*. Elsevier health sciences.
- Weishaar K.W., Borsa, C.J. and Weishaar M.P. (2007). *Inclusive Educational Administration: A Case-Study Approach* (2nd ed.). Illinois: Waveland Press.
- Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the IEP process. *The Clearing House*, 83(6), 207-210.

- Weiss, R. S. (1995). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. Simon and Schuster.
- Werts, M.G., Culatta, R.A. and Tompkins J.R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (3th ed.). İllus: Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merril Prentice Hall.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching Students With Severe Disabilities*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Wing, L. (2012). Otizm spektrum bozukluğu. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde (17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. New Jersey: Merrill.
- World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability, and health: Children & youth version: ICF-CY*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2021). *Deafness and hearing loss*. World Health Organization
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yanık, Ş., & Gürgür, H. (2017). Procedures in Turkey for guiding students with special needs into inclusive settings. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1649-1673. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0066>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., & Doğan, M. (2023). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 137-157. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.901899>
- Yılmaz, Y., & Uçar, A. S. (2021). Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 513-533. doi: 10.23863/kalem.2021.196.
- Yiğitoğlu, E., & Odluyurt, S. (2021). Otizm spektrum bozukluğu tanısı koyan doktorların tıbbi tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.635435>
- Yin, R. K. (1984). *Beyond Method: Strategies for Social Research*. G. Morgan (Ed.). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. California: Sage Publication, Inc.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M., & Chung, W. (2017). Early hearing detection and vocabulary of children with hearing loss. *Pediatrics*, 140(2), e20162964. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2964>.
- Young, K., Harris, B., Hall-Lande, J., & Esler, A. (2024). The Intersection of Systemic, Child, and Evaluation Factors in the Prediction of Autism Special Education Eligibility; Examining the Role of Race and Ethnicity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(9), 3274–3289. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06059-7>
- yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yürekli, M., & Şafak, P. (2022). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 246-280. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2375778>.

- Zablotsky, B., & Black, L. I. (2020). Prevalence of children aged 3–17 years with developmental disabilities, by urbanicity: United States, 2015–2018.
- Zang, Y. (2019). Impact of physical exercise on children with attention deficit hyperactivity disorders: Evidence through a meta-analysis. *Medicine*, 98(46), e17980. DOI: 10.1097/MD.00000000000017980.
- Zhang, Z., Li, R., Zhou, Z., Wang, P., Yang, B., & Wang, X. (2023). The effect of physical activity on quality of life and parenting stress in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A randomized controlled trial. *Disability and Health Journal*, 16(1), 101377. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101377>.



## EKLER

### EK-1. Etik Kurul Onayı



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
**KARAR BELGESİ**

**Evrak Kayıt Tarihi:** 12.11.2024  
**Protokol No:** 811920

**KARAR:** Doç. Dr. Seçil ÇELİK DEMİRTAŞ'ın danışmanlığını ve İsmail ÖZER'in yazarlığını yaptığı **"Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: Burdur İli Örneği"** başlıklı yüksek lisans tez çalışması incelenmiş olup etik açıdan uygun olduğuna, oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Erkan ERDEMİR  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve  
Yayın Etiği Kurulu Başkanı

## EK-2. Görüşme Formu

- 1) Sizin için özel gereksinimli bir çocuğun eğitsel değerlendirilmesi ne anlama geliyor?
- 2) Eğitsel değerlendirme sürecinde neler yapıyorsunuz?
  - Özel gereksinimli bir çocuğun eğitsel tanılama sürecini anlatır mısınız?
  - Özel gereksinimli bir çocuğun eğitsel yönlendirme sürecini anlatır mısınız?
  - Özel gereksinimli bir çocuğun izleme sürecini anlatır mısınız?
  - Özel eğitim ve değerlendirme raporu biten bir çocuğun raporunu yenileme sürecini anlatır mısınız?
    - . Resmi tedbir raporu
    - . Destek eğitim raporu
- 3) Birden fazla yetersizliği olan çocuğun eğitsel değerlendirme sürecini anlatır mısınız?
- 4) Eğitsel değerlendirme sürecinde yararlandığınız, size yol gösteren yönetmelik, kılavuz, form veya modüller nelerdir?
  - Bu kaynaklar doğrultusunda ulaştığınız sonuçları nasıl kullanıyorsunuz?
- 5) Eğitsel değerlendirme sürecinin başarılı bulduğunuz yönleri nelerdir?
- 6) Eğitsel değerlendirme sürecinde ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
  - Varsa yaşadığınızı söylediğiniz sorunların sizce nedenleri nelerdir?
- 7) Sizden RAM'in erken eğitsel tanı, değerlendirme, yönlendirme ve izleme sürecinin niteliğini arttırmaya ilişkin öneriler istense neler söylersiniz?
  - Eğitsel tanılama sürecine ilişkin
  - Eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin
  - Eğitsel yönlendirme sürecine ilişkin
  - RAM personeli olarak BEP' e ilişkin önerileriniz neler olabilir?
  - İzleme sürecine ilişkin
  - Rapor yenileme sürecine ilişkin (Resmi tedbir raporu, Destek eğitim raporu)
- 8) Bu konuyla ilgili benimle başka paylaşmak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

### EK-3. Burdur RAM İzin Yazısı



Burdur Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.014742

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 133613

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: İSMAIL ÖZER

Araştırmacının Adı: Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Erken Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: Burdur İli Örneği

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Burdur Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: BURDUR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu, Çalışma Takvimi, ses- görüntü kaydı öğretmen/yönetici/onam\_formu, VERİ TOPLAMA SÜREÇLERİ, RAM eğitsel değerlendirme formları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 06.01.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 06.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BURDUR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

## EK-4. Gölhisar RAM İzin Yazısı



Gölhisar Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.014742

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 774069

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: İSMAİL ÖZER

Araştırmacının Adı: Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Erken Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: Burdur İli Örneği

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Gölhisar Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: BURDUR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu, Çalışma Takvimi, ses- görüntü kaydı öğretmen/yönetici/onam\_formu, VERİ TOPLAMA SÜREÇLERİ, RAM eğitsel değerlendirme formları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 06.01.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 06.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BURDUR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama izni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

## EK-5. Bucak Abdurrahman Taş RAM İzin Yazısı



Bucak Abdurrahman Taş Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.014742

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 774861

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: İSMAIL ÖZER

Araştırmacının Adı: Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Erken Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: Burdur İli Örneği

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Bucak Abdurrahman Taş Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: BURDUR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu, Çalışma Takvimi, ses- görüntü kaydı öğretmen/yönetici/onam\_formu, VERİ TOPLAMA SÜREÇLERİ, RAM eğitsel değerlendirme formları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 06.01.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 06.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BURDUR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

## EK-6. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

### ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Burdur ilindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin erken eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, eğitsel yönlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi amacıyla taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Sevil ÇELİK yönetiminde İsmail ÖZER tarafından gerçekleştirilmektedir. Çalışma sonunda Burdur ilindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin erken eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, eğitsel yönlendirme ve izleme süreçlerinin nasıl yürütüldüğü belirlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden İsmail ÖZER'e (e-mail/tel) yönleltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: İsmail ÖZER  
Adres : Göllühisar RAM

İş Tel :  
Cep Tel :

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**  
(Lütfen bu formu doldurup imzalıdıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:  
İmza:  
Tarih:

## EK-7. Ses/Görüntü Kaydı Öğretmen/Yönetici Onam Formu

### SES /GÖRÜNTÜ KAYDI ÖĞRETMEN/YÖNETİCİ ONAM FORMU

Sayın Öğretmen/Yönetici;

Bu alanda araştırmacının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak hareket edileceğine dair taahhütname ifadeleri yer alacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Araştırmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

|                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Araştırmacının Adı Soyadı         | Ismail ÖZER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Araştırmacının İletişim Bilgileri |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Araştırmanın Adı                  | REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNİN ERKEN TANI, DEĞERLENDİRME VE İZLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ: BURDUR İLİ ÖRNEĞİ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Araştırmanın Amacı                | <p>Bu araştırmanın amacı Burdur ilindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) özel gereksinimli çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişinin belirlenmesidir. Amacı belirlemek üzere aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranacaktır.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. RAM'larda eğitsel tanılama sürecinin işleyişi nasıl ilerlemektedir?</li><li>2. RAM'larda eğitsel değerlendirme sürecinin işleyişi nasıl ilerlemektedir?</li><li>3. RAM'larda eğitsel yönlendirme sürecinin işleyişi nasıl ilerlemektedir?</li></ol> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ol style="list-style-type: none"><li>4. RAM'larda eğitsel izleme sürecinin işleyişi nasıl ilerlemektedir?</li><li>5. Burdur'daki RAM'ların eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, eğitsel yönlendirme ve izleme süreçlerinde uyguladıkları uygulamalar arasında farklılık var mıdır?</li><li>6. Burdur'daki RAM'ların eğitsel tanı, eğitsel değerlendirme, eğitsel yönlendirme ve izleme süreçlerinde olası farklı uyguladıkları uygulamaların sebebi nedir?</li></ol> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Görev yapmakta bulunduğum ..... okul/kurumdaki yapılacak olan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. / /

- ☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Öğretmen Adı-Soyadı:

Yönetici Adı-Soyadı:

İmza:

İmza:

# EK-8. Eğitsel Değerlendirme Formu

| 10                      |    | ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMI<br>EĞİTSEL DEĞERLENDİRME FORMU |      |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------|------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Geometri<br>4. Düzey    | 1. | Açılım verilen küpü oluşturun.                                                           | %100 |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                         | 2. | Verilen şeklin doğruya göre simetrisini çizer/ışaretler.                                 | %100 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ölçme<br>4. Düzey       | 1. | Standart uzunluk ölçme birimlerini ilişkilendirir.                                       | %100 |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                         | 2. | Aynı çevre uzunluğuna sahip farklı geometrik şekiller oluşturun/ışaretler.               | 3/4  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                         | 3. | Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çarpma işlemleri ile ilişkilendirir.             | %100 |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                         | 4. | Zaman ölçme birimlerini ilişkilendirir.                                                  | %100 |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                         | 5. | Ton-kilogram, kilogram-gram, gram-miligramı birbirine dönüştürür.                        | %100 |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                         | 6. | Litre ile mililitreyi ilişkilendirerek birbirine dönüştürür.                             | %100 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Veri İşleme<br>4. Düzey | 1. | Sütun grafiğini inceleyerek yorum ve tahminlerde bulunur.                                | %100 |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                         | 2. | Sütun grafiği, tablo ve diğer grafikleri problem çözümünde kullanır.                     | %100 |  |  |  |  |  |  |  |  |

### 3. MODÜL: SOSYAL ETKİLEŞİM

| BÖLÜM                        | SN | HEDEF/HEDEF DAVRANIŞ                                            | ÖLÇÜT | KAYIT                                                                      | AÇIKLAMALAR | 1. DEĞ SONUÇ (+/-) | 2. DEĞ SONUÇ (+/-) | 3. DEĞ SONUÇ (+/-) | 4. DEĞ SONUÇ (+/-) | 5. DEĞ SONUÇ (+/-) |
|------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Sözel Olmayan İletişim       | 1. | Görselede verilen yüz ifadelerini içeren duygunun adını söyler. | %100  |                                                                            |             |                    |                    |                    |                    |                    |
|                              | 2. | Temel/karmaşık duyguları ayırt eder.                            | %100  |                                                                            |             |                    |                    |                    |                    |                    |
| Kişiler Arası İlişkiler      | 1. | İletişim kurar.                                                 | %100  |                                                                            |             |                    |                    |                    |                    |                    |
|                              | 2. | İletişim sırasında karşılaştığı durumlara uygun davranır.       | %100  |                                                                            |             |                    |                    |                    |                    |                    |
|                              | 3. | Kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan problemi çözer.          | %100  | Problemi tanımlar.<br>Olası çözümleri söyler.<br>En iyi çözümü seçer.      |             |                    |                    |                    |                    |                    |
|                              | 4. | Oyunu kurallarına uyarak oynar.                                 | %100  | Kuralları bilir.<br>Kurallara uyma:<br>Oyun sonucuna uygun tepkiler verme. |             |                    |                    |                    |                    |                    |
| Duygu ve Davranış Düzeneleme | 1. | Yaşadığı duyguya uygun tepkiler verir.                          | %100  |                                                                            |             |                    |                    |                    |                    |                    |

## EK-9. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

| Uzun Dönemli Amaçlar           | Kısa Dönemli Amaçlar | Ölçüt* | Yöntem ve Teknik | Kullanılacak Materyaller | Başlama ve Bitiş Tarihi | Ölçme-Değerlendirme                |                         |                                             |
|--------------------------------|----------------------|--------|------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------|
|                                |                      |        |                  |                          |                         | Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri | Değerlendirme Tarihleri | Performans Yeterli (+) / Geliştirilmeli (-) |
| GELİŞİM ALAN/DERS ADI          |                      |        |                  |                          |                         |                                    |                         |                                             |
|                                |                      |        |                  |                          |                         |                                    |                         |                                             |
|                                |                      |        |                  |                          |                         |                                    |                         |                                             |
|                                |                      |        |                  |                          |                         |                                    |                         |                                             |
|                                |                      |        |                  |                          |                         |                                    |                         |                                             |
| GELİŞİM ALAN/DERS ADI          |                      |        |                  |                          |                         |                                    |                         |                                             |
|                                |                      |        |                  |                          |                         |                                    |                         |                                             |
|                                |                      |        |                  |                          |                         |                                    |                         |                                             |
| Eğitim ortamı düzenlemeleri:** |                      |        |                  |                          |                         |                                    |                         |                                             |

EK-10. Veli Müracaat Dilekçesi

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE  
GÖLHİSAR

Özel Gereksinimli Bireyin;

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı :

Baba Adı :

Anne Adı :

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

.../.../..... Karar tarihli ve ..... karar sayılı Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporuna bağlı olarak .....'nden destek eğitimi almakta olduğum oğlum/kızım ..... T.C. kimlik no'lu .....'in Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporunun Yenilenmesi amacıyla tekrar değerlendirilmesini istiyorum

Gereğini arz ederim.

**NOT:** Başka bir Rehberlik Araştırma Merkezinden alınmış ve devam eden bir raporum olmadığı, ikametgâhımın BURDUR ili sınırları içinde olduğunu kabul ve taahhüt ederim.

Ekler:

1. Kimlik Fotokopisi (Özel Gereksinimli Bireye Ait)
2. 4 Adet Fotoğraf
3. Sağlık Kurulu Raporu veya ÇÖZGER

Velisinin

Adı Soyadı

.....

Tarih:.../.../202..

İmza

ADRES: .....

...../BURDUR

Telefonu : .....

EK-11. Resmi Tedbir Raporu

|                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                     |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                                                                                                                                                                |  | <b>T.C.<br/>BURDUR VALİLİĞİ<br/>GÖLHİSAR KAYMAKAMLIĞI<br/>Gölhisar Rehberlik ve Araştırma Merkezi<br/>Müdürlüğü<br/>Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu<br/>(Yönlendirme)</b> |  |  |  |
| T.C. Kimlik No                                                                                                                                                                                                                                                  |  | Baba Adı                                                                                                                                                                          |  | Doğum Tarihi                                                                        |  |
| Adı Soyadı                                                                                                                                                                                                                                                      |  | Anne Adı                                                                                                                                                                          |  | Doğum Yeri                                                                          |  |
| Adresi                                                                                                                                                                                                                                                          |  |                                                                                                                                                                                   |  | İl/İlçe                                                                             |  |
| Okulu                                                                                                                                                                                                                                                           |  | Sınıfı                                                                                                                                                                            |  | Telefon                                                                             |  |
| Dosya No                                                                                                                                                                                                                                                        |  | İnceleme No                                                                                                                                                                       |  | Karar Tarihi                                                                        |  |
| Rapor Kayıt No                                                                                                                                                                                                                                                  |  | Rapor Başlangıç Tarihi                                                                                                                                                            |  | Rapor Bitiş Tarihi                                                                  |  |
| <b>EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI</b>                                                                                                                                                                                                                            |  |                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                     |  |
| Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik                                                                                                                                                                                                                              |  |                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                     |  |
| <b>ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ</b>                                                                                                                                                                                                                             |  |                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                     |  |
| Yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre: Tam zamanlı olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi sürdürmesi. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve öğrencinin bulunduğu eğitim kademesindeki ilgili mevzuat hükümlerinin dikkate alınması. |  |                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                     |  |
| <b>YÖNLENDİRME KARARI</b>                                                                                                                                                                                                                                       |  |                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                     |  |
| Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireyin; ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları nden yararlanmasına oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar verilmiştir.                    |  |                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                     |  |

## EK-12. Destek Eğitim Raporu (Rehabilitasyon Raporu)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                           |                                                    | T.C.<br>BURDUR VALİLİĞİ<br>GÖLHİSAR KAYMAKAMLIĞI<br>Gölhisar Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü<br>Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu<br>(Destek Eğitim) |  |                    |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
| T.C. Kimlik No                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                    | Baba Adı                                                                                                                                                               |  | Doğum Tarihi       |  |                                                                                     |
| Adı Soyadı                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                    | Anne Adı                                                                                                                                                               |  | Doğum Yeri         |  |                                                                                     |
| Adresi                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                    |                                                                                                                                                                        |  | il/ilçe            |  |                                                                                     |
| Okulu                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                    | Sınıfı                                                                                                                                                                 |  | Telefon            |  |                                                                                     |
| Tıbbi Tanı                                                                                                                                                                                                                                                                                 | R62- BEKLENEN NORMAL FİZYOLOJİK GELİŞİMİN OLMAYIŞI |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
| Değer No                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                    | İnceleme No                                                                                                                                                            |  | Karar Tarihi       |  |                                                                                     |
| Rapor Kayıt No                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                    | Rapor Başlangıç Tarihi                                                                                                                                                 |  | Rapor Bitiş Tarihi |  |                                                                                     |
| <b>EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI</b>                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
| Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
| <b>ÖNERİLEN DESTEK EĞİTİM PROGRAMLARI</b>                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
| Yapılan Eğitsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre:<br>21/04/2021 tarih ve 10 sayılı TTKB Kararı ile Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı doğrultusunda,<br>Matematik<br>Okuma ve Yazma<br>modüllerini içeren destek eğitimi programı/ları'ndan yararlanması. |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
| <b>DESTEK EĞİTİM KARARI</b>                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
| Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda;<br>...1 Yıl... süre ile ...Bireysel ve Grup... destek eğitiminden yararlanılmasına oybirliğiyle / oycokluğuyla karar verilmiştir.                |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
| <b>BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI</b>                                                                                                                                                                                                       |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |
| Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)                                                                                                                                                                                                            |                                                    |                                                                                                                                                                        |  |                    |  |                                                                                     |

EK-13. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Toplantı Karar Defteri

277



**ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU  
TOPLANTI KARAR DEFTERİ**

| Karar No                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Karar Tarihi                                                            | Bireyin Adı SOYADI                | T.C. Kimlik No                                      |                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | .... / .... / 20                                                        |                                   |                                                     |                                           |
| Inceleme Tarihi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Inceleme No                                                             | Tıbbi Tanı                        |                                                     |                                           |
| .... / .... / 20                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
| <b>Eğitsel Tanı</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik          |                                   | <input type="checkbox"/> Dil ve Konuşma Güçlüğü     |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik              |                                   | <input type="checkbox"/> Yaygın Gelişimsel Bozukluk |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik              |                                   | <input type="checkbox"/> Özel Öğrenme Güçlüğü       |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik             |                                   | <input type="checkbox"/> Bedensel Yetersizlik       |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> Görme Yetersizliği                             |                                   | <input type="checkbox"/> Normal                     |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> İşitme Yetersizliği                            |                                   | <input type="checkbox"/> .....                      |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
| <b>Yönlendirme Kararı</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
| <b>Destek Eğitim Kararı</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
| Destek Eğitimi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Evet            | <input type="checkbox"/> Bireysel | <input type="checkbox"/> Grup                       | <input type="checkbox"/> Bireysel ve Grup |
| <b>Önerilen Destek Eğitim Programı/Programları</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
| Kararın alınış şekli:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> Oy birliği <input type="checkbox"/> Oy çokluğu |                                   |                                                     |                                           |
| <b>Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
| <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">Üye</div> <div style="text-align: center;">Üye</div> <div style="text-align: center;">Üye</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">Üye (Veli)</div> <div style="text-align: center;">Üye</div> <div style="text-align: center;">Kurul Başkanı</div> </div> |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
| <b>Düşünceler:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
| <b>Kurula Çağrılan Uzman, Varsa Görüşü:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |
| <b>Veli Toplantıya Katıldı ( ) Katılmadı ( )</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                         |                                   |                                                     |                                           |

EK-14. Eğitsel Değerlendirme İlk İnceleme Formu

|                                                                                   |                                                             |                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------|
|  | <b>Eğitsel Değerlendirme İstek Formu<br/>(İlk İnceleme)</b> | Tarih:                   |
| <b>A) GENEL BİLGİLER</b>                                                          |                                                             |                          |
| <b>Öğrencinin</b>                                                                 |                                                             | <b>Formu Düzenleyen:</b> |
| Adı Soyadı:                                                                       | T.C. Kimlik Numarası:                                       |                          |
| Doğum Tarihi / Yeri:                                                              | Okulu:                                                      |                          |
| Sınıfı / Şubesi:                                                                  | Devamsızlık Gün Sayısı:                                     |                          |
| <b>Velinin</b>                                                                    |                                                             |                          |
| Adı Soyadı:                                                                       |                                                             |                          |
| Adresi:                                                                           |                                                             |                          |
| Cep / Ev Telefonu:                                                                | E-Posta Adresi:                                             |                          |

## ÖZ GEÇMİŞ

**Adı-Soyadı :** İsmail ÖZER

**Yabancı Dil :** İngilizce

**Doğum Yeri ve Yılı :**

**E-Posta :**

### **Eğitim Geçmişi:**

- 2023-Halen, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Programı
- 2012-2016, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı

### **Mesleki Geçmişi:**

- 2025-Halen, Burdur-Gölhisar Özel Eğitim Meslek Okulu, Okul Müdürü
- 2023-2025, Burdur-Gölhisar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Müdür Yardımcısı
- 2022-2023, Burdur- Çavdır İlkokulu, Özel Eğitim Öğretmenliği
- 2021-2022, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, AR-GE Birimi
- 2017-2021, Şanlıurfa-Karaköprü Edessa Özel Eğitim Uygulama Okulu, Özel Eğitim Öğretmenliği