



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**GÖNDERME ÖNCESİ SÜREÇTE ÖĞRENCİ HAKKINDA
BİLGİ TOPLAMA, MÜDAHALE VE
DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ
ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

Hatice KARACA
ORCID: 0009-0006-7308-9554

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
ORCID: 0000-0002-1144-9095

Konya – 2026

ÖN SÖZ

“Milyonlarca insan elmanın düştüğünü gördü; ama sadece Newton 'neden?' diye sordu.”

Bernard Baruch

Bu çalışma, benim kişisel akademik merakımın bir yansıması olduğu kadar, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin "mesleki meraklarının" da bir sonucudur. Eğitim programı süresince en büyük motivasyon kaynağım; "Bu çocuğa daha başka nasıl dokunabilirim?" diye soran, sınıflarındaki her bir farklılığı bir engel değil, çözülmesi gereken bir gizem olarak gören öğretmenlerin heyecanı olmuştur. Onların bu süreçteki "öğrenme merakı", sadece bir form doldurma becerisini değil, bir çocuğun kaderini değiştirme iradesini temsil etmektedir.

Bu çalışma, hem bir araştırmacının sistemdeki aksaklıkları giderme merakını hem de öğretmenlerin öğrencilerinin içindeki cevheri ortaya çıkarma merakını bir araya getiren bir köprü olma niteliğindedir.

Bu meşakkatli ve bir o kadar da öğretici süreçte çalışmamın her aşamasında engin bilgisi, yol gösterici yaklaşımı ve akademik vizyonu ile çalışmama bilimsel katkı sunan ve çalışmalarımı yönlendiren, etik ve insani değerlerini her daim takdir ettiğim ve her daim benimseyecek olduğum değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI'ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca akademik gelişimime katkıları ve sunduğu imkanlar hususundaki destekleri vesilesiyle Bölüm Başkanımız Sayın Prof. Dr. Hakan SARI'ya, özel eğitim ailesinin kıymetli hocalarına ve değerli vakitlerini ayırarak tezimi titizlikle inceleyen, yapıcı eleştiri ve önerileriyle çalışmamın zenginleşmesine katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. A. Emel SARDOHAN YILDIRIM ve Doç. Dr. Ş. Şenay İLİK'e değerli katkıları için en içten teşekkürlerimi borç bilirim.

Birlikte görev yaptığım Meram Fatih Sultan Mehmet İlkokulu okul idarecileri ve mesleki dayanışmanın en güzel örneklerine şahit olmamı sağlayan, dostluklarına ve karakterlerine paha biçemeyeceğim, birlikte görev yapmaktan onur duyduğum öğretmen arkadaşlarıma, 11 yıldır omuz omuza aynı sınıfları paylaşarak görev yaptığım meslektaşım, arkadaşım Gülşen Özdemir'e “sınırsız ve koşulsuz” destekleri, sevgileri ve enerjileri için çok teşekkür ederim. Çalışmam dahil ihtiyaç duyduğum her an ulaşılabilir olan ve özveriyle iş birliği sağlayan Rehberlik ve Araştırma Merkezi uzmanlarına , özellikle de yüksek lisans

hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen, önerileriyle ilerlememi kolaylaştıran değerli meslektaşım Seyfi Erdoğan'ya, katılımları ve görüşleriyle çalışmanın nitelik kazanmasına katkı sağlayan katılımcı öğretmenlerime, veri toplama ve değerlendirme süreçlerinde gösterdikleri özen ve mesleklerine duydukları aşk dolayısıyla minnettarım.

Bu akademik yolculukta bana güç veren, sabır ve sevgisiyle yanımda olan “Oku kızım” diyerek her yoğunluğuma, ulaşamadığım ve ayıramadığım zamana rağmen sabırla yanımda duran anne ve babama, elim kolum olan, her aşamada yol arkadaşlığını sürdüren, yaşam koçum, kız kardeşim Selma Şahin Karakaya'ya, bu süreçte farkında olmadan onlardan çaldığım tüm zamanlara rağmen anlayış gösteren, sevgileriyle bana ilham veren eşim Ümit Karaca'ya, evlatlarım İbrahim ve Zeynep'e gönülden teşekkür ederim. Onların desteği bu çalışmanın sessiz ama güçlü zeminidir.

Bu çalışma, yalnızca bilimsel bir sürecin ürünü değil; aynı zamanda dayanışmanın, sabrın ve inancın bir yansımasıdır. Her aşamasında, bilimin rehberliğini ve eğitimde uygulama temelli yaklaşımın dönüştürücü gücünü deneyimleme fırsatı buldum. Ve..

“Her öğrenme yolculuğu, teşekkürle tamamlanır; çünkü bilgiyi taşıyan omuzlar sessizce en büyük yükü paylaşır. “

Hatice KARACA

Mart 2026

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iv
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	11
1.2. Araştırmanın Önemi	11
1.3. Varsayımlar	12
1.4. Sınırlılıklar.....	12
1.5. Tanımlar	13
2. ALAN YAZIN	15
2.1. Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler	16
2.2. Özel Eğitimde Tanılama ve Değerlendirme	16
2.3. Eğitsel Değerlendirme Süreci Yasal Dayanakları	17
2.4. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirmede Görevli Kurumlar	18
2.4.1. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri.....	18
2.4.2. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu	19
2.5. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirmede Görevli Kişiler	19
2.5.1. Okul personeli	19
2.5.2. Tıbbi personel.....	20
2.5.3. Ram personeli.....	20
2.5.4. Birincil bakıcılar.....	20
2.6. İlgili Araştırmalar	20
2.6.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar	20
2.6.2. Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar	28
2.7. Alan Yazın Özeti	36
3. YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.1.1. Araştırmanın nitel boyutları	38
3.1.2. Araştırmanın nicel boyutları.....	39
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	40
3.2.1. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılar	41
3.2.2. Dış gözlemci değerlendirmesi katılımcıları	42

3.2.3. Araştırmacı	42
3.3. Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilme Süreci	43
3.3.1. Eğitim programı uygulama planı	44
3.3.2. Öğretmen eğitim programının uygulanması	45
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.4.1. Odak grup görüşmeleri	47
3.4.2. Ön test – son test verilerinin toplanması	48
3.4.3. Sosyal geçerlik formlarının toplanması	49
3.4.4. Doküman temelli dış gözlem uygulaması verilerinin toplanması	50
3.5. Verilerin Analizi	51
3.5.1. Nitel verilerin analizi	51
3.5.2. Nicel verilerin analizi	52
4. BULGULAR	55
4.1. Eğitim Öğretim Süreci İçinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular	55
4.1.1. Veli ile yapılan çalışmalar temasına ilişkin bulgular	55
4.1.2. Öğretim materyallerinde yapılan düzenlemelere ilişkin bulgular	56
4.1.3. Eğitim ortamında yapılan düzenlemelere ilişkin bulgular	57
4.1.4. Öğretim yöntem ve tekniklerinde yapılan düzenlemelere ilişkin bulgular	59
4.1.5. Rehberlik servisi ile yapılan iş birliğine ilişkin bulgular	60
4.1.6. “Diğer” bölümüne ilişkin bulgular	62
4.1.7. Destek eğitim ihtiyacına yönelik görüşlere ilişkin bulgular	63
4.1.8. Sık kullanılan ifadelerle ilişkin bulgular	65
4.1.9. Sosyal geçerlik formlarına ilişkin bulgular	66
4.1.10. RAM uzmanları görüşlerine dayalı doküman temelli değerlendirme bulguları	68
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1. Tartışma	70
5.1.1. Paydaşlar arası iş birliği ve bilgi paylaşımına ilişkin ifadeler	70
5.1.2. Öğretim materyallerinde yapılan düzenlemelere ilişkin ifadeler	71
5.1.3. Öğretim yöntem teknikleri hakkında yazılan ifadeler	71
5.1.4. Eğitim ortamında yapılan düzenlemelere ilişkin ifadeler	72
5.1.5. RAM uzmanları görüşleri	72
5.1.6. Eğitim programının sosyal geçerliği	73
5.1.7. Eğitim programının hazırlanması ve uygulanması	73
5.2. Sonuç	75
5.3. Öneriler	76
KAYNAKLAR	79
EKLER	92
EK 1 : Ayrıntılı Bilgilendirme Ve Gönüllü Katılım Formu	92
EK 2: İhtiyaç Analizi Görüşme Formu	93

EK 3: Veri Toplama Formu: Eğitsel Değerlendirme İstek Formu.....	94
EK 4: Eğitsel Değerlendirme Formu.....	95
EK 5: Sosyal Geçerlik Formu	98
EK 6: RAM Uzmanı Kontrol Listesi.....	100
EK7: Öğretmen Eğitim Programı Eğitim Planı Örnek Oturum Planları.....	102
EK 8: Öğretmenler İçin Özel Gereksinimler Hakkında Bilgilendirme ve Süreç Rehber Kitapçığı	105



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale Ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği başlıklı tez çalışmamın toplam **118** sayfalık kısmına ilişkin, 1/04/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%5** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

2/04/2026

Hatice KARACA

Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

2/04/2026

Hatice KARACA

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

IDEA :Amerika Engelli Bireyler Eğitim Yasası

RTI : Response to Intervention (Müdahaleye Yanıt Modeli)

MTM: Müdahaleye Tepki Modeli

PIT: Pre-Referral Intervention Teams (yönlendirme öncesi müdahale ekipleri)

MDT: Multi Disciplinary Team (Çok Disiplinli Ekip)

MTSS: Multi-Tiered System of Supports (Çok Katmanlı Destek Sistemleri)

BEP: bireyselleştirilmiş eğitim planı

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ÖG: Öğrenme güçlüğü

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

GÖNDERME ÖNCESİ SÜREÇTE ÖĞRENCİ HAKKINDA BİLGİ TOPLAMA, MÜDAHALE VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Hatice KARACA

Bu araştırma, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte bilgi toplama, sınıf içi müdahale ve uyarılama yapma, iş birliği yürütme ve eğitsel değerlendirme için gerekli raporlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretmen eğitim programının etkililiğini incelemektedir. Alan yazında öğretmenlerin özel gereksinim şüphesi taşıyan öğrencilerle ilgili sistematik gözlem yapma, veri toplama ve bu verileri Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine sunulacak raporlara yansıtma konusunda çeşitli güçlükler yaşadıkları; eğitsel değerlendirme istek formlarında çoğunlukla yüzeysel, genelleyici ve pedagojik temelden uzak ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu nedenle araştırmada, gönderme öncesi sürecin niteliğini artırmaya yönelik, uygulamaya dönük bir eğitim programı geliştirilmiş ve programın öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışma, karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desenle yürütülmüş; ilk aşamada öğretmenlerin gönderme öncesi sürece ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla iki odak grup görüşmesi yapılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda beş gün ve on beş oturumdan oluşan kapsamlı bir eğitim programı hazırlanmıştır. Nicel aşamada Konya ili Meram ilçesinde görev yapan ve daha önce RAM'a öğrenci yönlendirmiş 30 öğretmen deney (n=15) ve kontrol (n=15) gruplarına atanmış; her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında Eğitsel Değerlendirme İstek Formu doldurtulmuştur. Nitel aşamada öğretmen formlarındaki ifadeler MAXQDA yazılımı aracılığıyla tematik olarak analiz edilmiş; deney grubundan rastgele seçilen üç öğretmenin ön test ve son test formları RAM uzmanları tarafından doküman temelli dış gözlemci değerlendirmesiyle incelenmiş ve deney grubundan sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bulgular, eğitim programının öğretmenlerin gözlem yapma, sınıf içi uyarılama planlama, yöntem–teknik seçimi ve raporlama becerilerinde anlamlı gelişim sağladığını göstermektedir. Eğitim sonrası formlarda öğretmenlerin daha açıklayıcı, gerekçelendirilmiş, bireyselleştirilmiş ve pedagojik temelli ifadeler kullandıkları; yüzeysel ve genelleyici ifadelerin belirgin biçimde azaldığı görülmüştür. RAM uzmanları da deney grubunun son test formlarını işlevsel, yeterli ve yönlendirici bulmuş; ön test formlarına kıyasla niteliksel bir artış olduğunu belirtmiştir. Sosyal geçerlik bulguları, öğretmenlerin programı uygulanabilir, ihtiyaçla uyumlu ve mesleki gelişim açısından yararlı bulduklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak geliştirilen öğretmen eğitim programı, gönderme öncesi sürecin daha sistematik, veri temelli ve iş birliğine dayalı biçimde yürütülmesine katkı sunmakta; öğretmenlerin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliklerini güçlendirmekte ve yönlendirme süreçlerine daha nitelikli bilgi akışı sağlamaktadır. Araştırma, öğretmen eğitimine dayalı modellerin tanımlama sürecinin niteliğini artırabileceğini ve özel eğitim hizmetlerinin niteliğini geliştirebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Eğitsel Değerlendirme, Gönderme Öncesi Süreç, Öğretmen Eğitim Programı, Hizmet İçi Eğitim

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Master Thesis

EFFECTIVENESS OF THE TEACHER TRAINING PROGRAM RELATED TO STUDENT INFORMATION COLLECTION, INTERVENTION AND EVALUATION IN THE PRE-SUBMISSION PROCESS

Hatice KARACA

This study examines the effectiveness of a teacher training program designed to improve preschool and primary school teachers' competencies in collecting information, planning classroom interventions and accommodations, collaborating with relevant stakeholders, and preparing functional reports during the pre-referral process. Previous research indicates that teachers often experience difficulties in conducting systematic observations, gathering data, and reflecting these findings in the educational assessment request forms submitted to Guidance and Research Centers (GRC), resulting in reports that are superficial, generalized, and lacking pedagogical grounding. To address this gap, the present study developed a practice-oriented training program aimed at enhancing the quality and structure of the pre-referral process. The research was conducted using an exploratory sequential mixed-methods design. In the initial qualitative phase, two focus group interviews were held to identify teachers' needs regarding the pre-referral process, and the findings were used to design a five-day, fifteen-session training program based on the Taba-Tyler curriculum development approach. In the quantitative phase, 30 teachers working in the Meram district of Konya were assigned to experimental (n=15) and control (n=15) groups. Both groups completed the Educational Assessment Request Form before and after the intervention. In the qualitative analysis phase, teacher statements in the forms were examined thematically using MAXQDA software, while three pre-test and post-test forms from the experimental group were evaluated by RAM specialists through document-based external observer assessment. Social validity data were also collected from the experimental group. The findings demonstrate that the training program significantly improved teachers' skills in observation, instructional adaptation, selection of methods and techniques, and reporting. Post-intervention forms contained more detailed, justified, student-specific, and pedagogically grounded statements, while superficial and generalized expressions decreased notably. RAM specialists evaluated the post-test forms of the experimental group as functional, adequate, and informative, indicating a qualitative improvement compared to the pre-test forms. Social validity results further revealed that teachers found the program applicable, aligned with their professional needs, and beneficial for their instructional practices. Overall, the study shows that the developed teacher training program contributes to a more systematic, data-driven, and collaborative pre-referral process, strengthens teachers' competencies in educational assessment, and enhances the quality of information provided to RAM. The findings highlight the transformative role of in-service training in improving the accuracy of referral decisions and the overall quality of special education services.

Keywords: Special Education, Educational Assessment, Pre-Referral Process, Teacher Training Program, In-Service Training.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini şekillendiren temel bir süreçtir. Özellikle ilkokul dönemi, çocukların öğrenme alışkanlıklarını kazandıkları, akademik başarılarının temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu süreçte öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyen yalnızca bireysel yetenekleri değildir. İçinde buldukları çevresel koşullar, okul iklimi ve öğretim yöntemleri de önemli rol oynamaktadır (Erbaş vd., 2005). Ayrıca bireyler çeşitli nedenlere bağlı olarak farklı özellik ve yeterlikler gösterebilmektedir. Zaman açısından bakıldığında doğum öncesi, doğum anı veya doğum sonrası nedenlere bağlı olarak bu farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Yenioğlu vd., 2019). Bu farklılıklar sağlık kurumları, anne-babalar veya uzmanlar tarafından okul eğitimi öncesinde fark edilebilmekte ve sağlık kurumlarında bireye özel gereksinimleri belirlenerek tanı konulabilmektedir (Alabay, 2016). Özel gereksinimleri olan çocuklar, günlük yaşamlarında akranlarından farklı ve özel gereksinimlerine bağlı olarak sosyal, duygusal ve davranışsal bazı sorunlar yaşamaktadırlar (Akyürek ve Sipahi, 2022).

Farklı özellik ve yeterlikler gösteren çocukların bir kısmı ise okul eğitimi sırasında fark edilebilmektedir. Okul eğitimi grup eğitimi şeklinde yürütülmekte ve eğitim-öğretim benzer özelliklere bağlı olarak hazırlanan öğretim programları çerçevesinde uygulanmaktadır (Tercan ve Şahin, 2016). Ancak akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak özel olarak tasarlanmış bir eğitim programı doğrultusunda ve gereksinimlerini karşılayacak bir eğitim hizmetinden faydalanmaları daha etkili olacaktır (Sarışık vd., 2023).

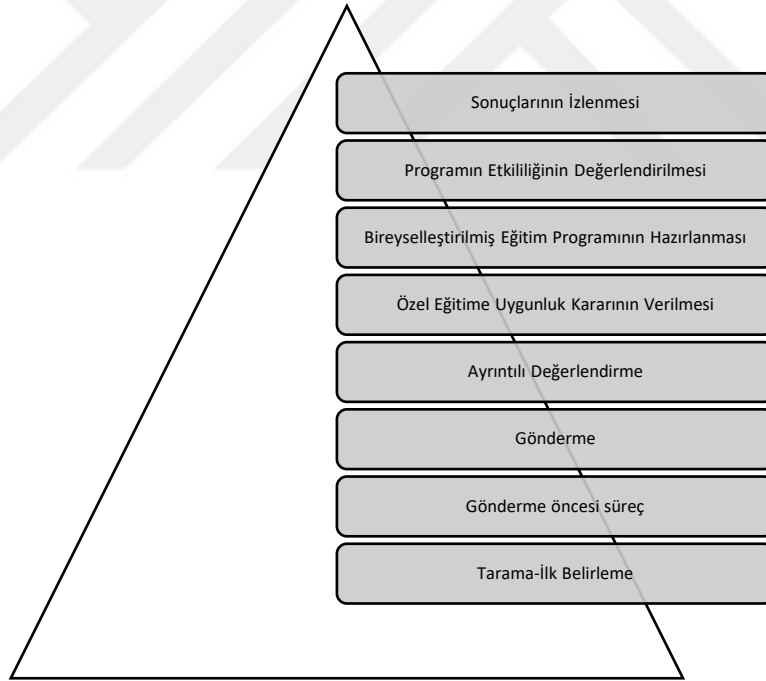
Eğitim programlarının temel bileşenlerinden biri olan değerlendirme süreci, bireyin bilgi, beceri ve gelişim düzeyinin belirli amaçlar doğrultusunda ölçülmesi ve bu ölçümlerin bir kıyaslama aracılığıyla anlamlandırılması esasına dayanır (Özyürek, 2023). Değerlendirme, yalnızca öğrencinin mevcut performansını ortaya koymakla kalmaz, aynı zamanda öğretim sürecinin etkililiğini ve hedeflere ulaşma düzeyini analiz etme açısından da kritik öneme sahiptir.

Hem normatif hem de bireysel ilerlemeye dayalı yöntemlerle gerçekleştirilen bu süreç, özel eğitim bağlamında tıbbi değerlendirme ve eğitsel değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tıbbi değerlendirmeler, bireyin gelişimsel, nörولوjik, fiziksel ve psikiyatrik durumunu objektif biçimde belirlemek amacıyla uzmanlar tarafından yürütölen sistematik bir süreçtir . Bu değerlendirme, tanılama sürecinin temel bileşenlerinden biridir ve bireyin özel gereksinimlerinin sağlık temelli yönlerini ortaya koyarak eğitimsel destek planlarının şekillendirilmesine katkı sağlar (Küçükgöz, 2020).

Eğitsel değerlendirme süreçlerinde formal ve informal değerlendirme yaklaşımları karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan Işıkoğlu ve Canbeldek, 2017). Eğitsel değerlendirmeler öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını, gelişimsel özelliklerini ve akademik yeterliliklerini göz önünde bulundurarak öğretimsel planlamalara yön vermektedir. Bu bağlamda, eğitsel değerlendirmenin işlevsel niteliği, bireyin eğitim yaşamındaki geçişlerini sağlıklı biçimde şekillendirme açısından vazgeçilmez bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitsel değerlendirme süreci, öğrencilerin ilk tespit edilmesinden başlamak üzere çeşitli basamakları içerir. Bu basamaklar şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil1:Eğitsel değerlendirme süreci basamakları

Şekil 1’de gösterildiği gibi eğitsel değerlendirme, geniş ve süreklilik isteyen bir süreçtir. Bu süreç, öğrencinin ihtiyaçlarına en uygun eğitim ortamının sağlanması amacıyla titizlikle yürütölmelidir (Kargın vd., 2021).

Eğitsel değerlendirme, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin kalitesini, öğretmenlerin ğretim etkinliklerini ve müfredatın, okul kalitesinin ve sistem performansının değerlendirilmesini sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Değerlendirmeler, hem öğretme ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek için hem de öğretmenlerin, okulların ve yöneticilerin hesap verebilirliğini sağlamak için bir araç olarak kullanılır (Brown, 2022).

Alan yazın incelendiğinde, eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci ile ilgili uygulamaların benzer şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Özel eğitimde eğitsel değerlendirme süreci, öğrencilerin destek ihtiyaının sistematik biçimde belirlenmesini ve uygun hizmetlere yönlendirilmesini amaçlayan çok aşamalı bir mekanizmadır. Uluslararası alanda, etik ilkelere dayalı, veri temelli ve aile katılımını önceleyen bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Braun, 2020; Project IDEAL, 2023).

Özellikle Project IDEAL (Tüm ğrenenler için Eğitimi Bilgilendirme ve Tasarlama) tarafından sunulan özel eğitim yönlendirme süreci modeli, öğretmenlerin gönderme öncesi dönemde veri temelli müdahaleler planlamasını, çoklu değerlendirme araçları kullanmasını ve disiplinler arası iş birliği kurmasını teşvik eden aşamalı bir yaklaşım sunmaktadır. Project IDEAL, Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim alanında öğretmenleri desteklemek amacıyla geliştirilmiş kapsamlı bir ğretmen hazırlık programıdır. Texas Council for Developmental Disabilities (Teksas Gelişimsel Engellilikler Konseyi, TCDD) tarafından desteklenen bu proje, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle daha etkili çalışabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve stratejileri kazanmalarını hedefler (Project IDEAL, 2023.).

IDEAL modeli, öğretmenleri gönderme öncesi süreçte daha aktif ve veri temelli (rneğin, öğrencinin okuma ve yazma performansına dair sistematik kayıtların tutulması) bir rol üstlenmeye teşvik eder. Onları yalnızca gözlemci değil, aynı zamanda müdahale planlayıcı ve karar verici olarak konumlandırır. Öğrenci, akademik, psikolojik, sosyal ve davranışsal alanlarda kapsamlı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Bu değerlendirme önyargısız ve tarafsız bir yaklaşıma sahip olmalı; öğrencinin kültürel ve dilsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca IDEA (Amerika Engelli Bireyler Eğitim Yasası) gibi yasal erveler, değerlendirme sürecinin etik ve adil biçimde yürütülmesini zorunlu kılmaktadır (“Sec. 300.114 LRE Requirements”, t.y.). Değerlendirme sonuçları uzmanlar, öğretmenler ve aile tarafından birlikte yorumlanır. Öğrencinin zel eğitim hizmetlerine uygunluğu belirlenir ve

bireyselleştirilmiş eğitim planı (IEP) hazırlanır. Öğrenci, en az kısıtlayıcı eğitim ortamına (Least Restrictive Environment) yerleştirilir (Morin, t.y.).

UNESCO tarafından yayımlanan “Öğrenme Engellerinin Belirlenmesi ve Giderilmesi (Identifying and Addressing Barriers to Learning)” başlıklı çalışma, kapsayıcı eğitim bağlamında özel gereksinimli bireylerin tanınması ve yönlendirilmesine ilişkin etik, kültürel ve sistemik boyutları aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

1. Tanılama sürecinde öğretmenlerin rolü, aile katılımı ve çok disiplinli ekiplerin işbirliği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, bireyin ihtiyaçlarının daha bütüncül biçimde değerlendirilmesini ve destek planlarının daha etkili biçimde oluşturulmasını sağlamaktadır. Bu yapı öğrencinin potansiyelini ortaya çıkaracak şekilde yapılandırılmalıdır.

2. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, yönlendirme sürecinin etik ve adil biçimde yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu vurgu, tanılama sürecinde kültürel önyargılardan kaçınılması ve tüm öğrencilerin eşit fırsatlara erişiminin güvence altına alınması açısından önemlidir.

3. Raporda çok düzeyli değerlendirme ve ön-yönlendirme süreçlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Bu öneri, erken müdahale ve doğru yönlendirme için öğretmen gözlemleri, sınıf içi veriler ve uzman değerlendirmelerinin birlikte kullanılmasını teşvik etmektedir (Braun, 2020).

Çalışmada öğretmenlerin rolü, özel eğitim gereksinimlerinin tanınması ve yönlendirilmesinde temel bir unsur olarak ele alınmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğretmenler, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ilk fark eden kişiler olarak erken tanılama sürecinde kritik bir konumda yer alır. Öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri, akademik performans verileri ve davranışsal değerlendirmeleri, uzman görüşleriyle birlikte kullanıldığında daha bütüncül ve etkili destek planları oluşturulmasını sağlar. Ayrıca öğretmenler, çok disiplinli ekiplerle ve ailelerle iş birliği içinde çalışarak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sunar. Bu süreçte öğretmenlerin kültürel önyargılardan uzak, etik ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsemeleri, tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına erişimini güvence altına almak açısından büyük önem taşır. Ayrıca raporda, öğretmenlerin eğitsel değerlendirme sürecinde desteklenmesi için ek eğitim almalarının, mesleki gelişimleri açısından oldukça faydalı olacağı ifade edilmiştir.

Maki ve Adams (2022) tarafından yayımlanan çalışmada ise, özel eğitime yönlendirme nedenlerini ve başvuru alanlarını istatistiksel olarak belirlenmiştir. Yönlendirme süreçlerinde en sık karşılaşılan nedenin okuma güçlükleri olduğu görülmektedir; bu durum, yapılan başvuruların yaklaşık %57'sini oluşturmaktadır. Okuma sorunlarının ardından davranışsal problemler, dikkat eksikliği ve zihinsel sağlıkla ilgili güçlükler gelmektedir. Öğretmenlerin yönlendirme kararlarını yalnızca akademik performansa dayandırmadığı, aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini de dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, tanılama sürecinin daha bütüncül ve öğrenci merkezli bir biçimde yürütüldüğünü göstermektedir.

Bu veriler, Türkiye'deki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) başvurularında öne çıkan nedenlerle karşılaştırıldığında, benzer sonuçların yer aldığı görülmüştür (Karaca ve Çıkılı, 2025). Bununla birlikte, yönlendirme sürecinde öğretmenlerin karar alma mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Yılmaz ve Doğan, 2023).

Uluslararası uygulamalarda gönderme süreci, özellikle sosyo-kültürel ve etnik farklılıkların yanlış tanı riskini artırmaması için hassasiyetle yürütülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin önyargısız gözlem yapmaları ve veri temelli karar vermeleri önem taşır (Harry ve Klingner, 2006).

Uluslararası sistemlerde gönderme süreci genellikle çok aşamalı müdahale modelleri (örneğin Response to Intervention – RTI (MTM, Müdahaleye Tepki Modeli)) ile desteklenirken, Türkiye'de RAM işleyişi daha merkezi ve uzman temelli bir yapı sunar.

RAM'larda psikolojik danışmanlar, özel eğitim öğretmenleri görev alarak öğrencinin çok yönlü değerlendirmesini gerçekleştirir. Ancak bu süreç çoğu zaman öğretmen gözlemlerine dayalı ilk yönlendirme olmaksızın doğrudan tanılama talebiyle başlatılabilmektedir. Bu durum, erken müdahale fırsatlarının kaçırılmasına ve yanlış tanı riskinin artmasına neden olabilir. Uluslararası uygulamalarda ise öğretmenlerin sistematik gözlem yapmaları, müdahale uygulamaları yürütmeleri ve bu süreci belgelemeleri zorunludur.

Türkiye'de RAM işleyişinin bu yönüyle daha öğretmen merkezli ve veri temelli hale getirilmesi, hem etik hem de akademik açıdan önemli bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2021).

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinde yer alan eğitsel değerlendirme sürecinin en kritik aşamalarından biri, gönderme öncesi süreçtir. Bu aşama, öğrencinin sadece bilişsel yetersizliklerine değil; sosyal, duygusal ve davranışsal gelişim özelliklerine yönelik çok yönlü bir değerlendirme yapılmasına olanak tanır. Öğretmen, destek hizmetleri ve aile arasında sürdürülen iş birliği sayesinde elde edilen veriler, çocuğun destek ihtiyacına dair daha kapsamlı ve gerçekçi bir tablo sunar.

Gönderme öncesi süreç, erken ve hatalı tanı riskini azaltarak eğitimde uygun yönlendirme kararlarının alınmasına katkı sağlar. Ayrıca bu dönemde uygulanabilecek bireyselleştirilmiş eğitim müdahaleleri, çocuğun potansiyelini ortaya çıkarma ve özel eğitime yönlendirme ihtiyacını önleme açısından işlevseldir. Bu nedenle, gönderme öncesi süreç hem pedagojik hem etik açıdan değerlendirme sisteminin ayrılmaz bir bileşeni olarak ele alınmalıdır.

Gönderme öncesi sürecin doğru ve etkili bir şekilde yürütülmesi, erken tanılamanın gerçekleştirilmesi (Akıncıoğlu Çolak, 2022), öğrencilerin gereksiz yere ayrıntılı değerlendirme için gönderilmesinin önlenmesi, öğrencilerin etiketlenmekten kurtarılması, süreç içinde harcanan iş gücü, zaman ve emekten tasarruf etmeyi de sağlamaktadır. Bu sayede RAM’lardaki iş yükü de hafifleyecektir (S. Çuhadar, 2017).

Gönderme öncesi sürecin merkezinde yer alan sınıf öğretmeni, öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini en yakından gözlemleyebilen profesyonel olarak kritik bir sorumluluk üstlenmektedir. Öğretmenlerin eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci başlamadan önce gerçekleştirdikleri eğitsel tedbirler ve uyarlamalar öğrenci için en doğru kararın verilmesinde etkili olacaktır (Tunç, 2011). Öğretmen, öğrencinin sınıf içi performansına dair sistematik gözlemler, davranışsal tutumlar, öğrenme hızındaki farklılıklar ve grup içindeki etkileşimleri gibi çok yönlü veriler sunarak değerlendirme sürecine temel oluşturan ilk bilgi kaynaklarından birini sağlar.

Bu bağlamda öğretmenin pedagojik bilgi ve deneyimi, olası yetersizlik belirtilerinin erken fark edilmesi ve uygun destek stratejilerinin planlanmasında vazgeçilmezdir. Aynı zamanda öğretmen, aile ile kurduğu sürekli iletişim aracılığıyla çocuğun gelişim sürecini ortak bir bilinçle değerlendirme olanağı yaratır. Dolayısıyla sınıf öğretmenin aktif katılımı, gönderme öncesi sürecin hem doğruluk hem de etik açıdan güçlü bir zeminde ilerlemesini mümkün kılar (Akcan, 2013).

Gönderme öncesi sürecin etkili yürütülebilmesi, yalnızca bireysel gözlem ve analizlerle sınırlı kalmayıp, çeşitli disiplinlerin ve katkı sağlayıcıların koordineli iş birliğini gerektirir. Alan yazında eğitsel tanılama ve yerleştirmenin doğru bir şekilde yapılabilmesinde disiplinler arası işbirliğinin önemine sıkça değinilmiştir (Dayı vd., 2022; Işıkdogan Uğurlu ve Kayhan, 2018; Karakaya ve Özen, 2023; Uçar ve Yılmaz, 2021).

Bu bağlamda öğretmenler, rehberlik uzmanları, psikologlar, dil ve konuşma terapistleri gibi alan uzmanlarının bir araya gelerek öğrencinin ihtiyaçlarını farklı bakış açılarıyla değerlendirmesi, hem tanı sürecinin doğruluğunu hem de müdahale planlarının etkililiğini artırmaktadır. Disiplinler arası etkileşim, tek yönlü karar alma süreçlerinin önüne geçerek öğrencinin eğitsel, sosyal ve duygusal gelişimini bütüncül bir çerçevede ele almayı mümkün kılar.

Aynı zamanda ailelerin bu sürece aktif biçimde katılması, öğrencinin bireysel özelliklerine uygun en ideal eğitim ortamının oluşturulmasında hayati bir rol oynar (Yıldırım, 2024). Bu nedenle, gönderme öncesi sürecin başarısı, farklı meslek gruplarının ortak sorumluluk bilinciyle yürüttüğü eşgüdümün doğrudan bir sonucudur.

Öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte yapmaları beklenen önleyici ve destekleyici çalışmalar hakkında ABD’de özel eğitim hizmetlerinin yasal çerçevesini belirleyen IDEA’da, yönlendirme sürecinde çeşitli modeller ön plana çıkmıştır. Bu modellerin ortak amacı, öğrencilerin ihtiyaçlarını erken, sistematik ve bütüncül bir şekilde belirlemek ve uygun destekleri zamanında sunmaktır. Özellikle Müdahaleye Yanıt ve Çok Katmanlı Destek Sistemi gibi modeller, sadece tanı koymakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin genel başarısını artırmayı da hedefler (McLoughlin vd., 2017).

Son yıllarda, olumsuz okul ortamlarının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve akademik performansını olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Fiziksel mekânın yetersizliği, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki kopukluk, sınıf içi disiplin sorunları ve pedagojik yaklaşımlardaki eksiklikler, öğrenme sürecini sekteye uğratabilmektedir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarının niteliğinin artırılması, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi ve bireysel farklılıkların gözetilmesi, akademik başarıyı destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Erbaş vd., 2005). Tüm bunların MTM’nin çıkış nedenlerinden olduğu düşünülebilir.

Alsalamah (2022) çalışmasında IDEA 2004 sonrasında özel eğitime yönlendirme sürecinde kullanılan gönderme öncesi modellerin (danışma, problem çözme ve katmanlı destek)

uygulama düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu modelleri uygularken veri temelli karar alma, müdahale planlama ve iş birliği süreçlerinde ciddi zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Özellikle RTI gibi sistemlerin sahada tutarlı biçimde uygulanmadığı, öğretmenlerin yeterli mesleki gelişim desteği almadığı ve okul temelli uygulamalarda standart eksikliği bulunduğu vurgulanmıştır. Çalışmanın bulgularına benzer şekilde bu modellerin Türkiye’de henüz kurumsallaşmadığı görülmektedir (Akın, 2020; Tufan, 2024).

Özellikle MTM, öğrencinin ihtiyaçlarını erken dönemde belirleyerek, özel eğitime yönlendirme sürecini daha adil ve etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır. MTM, Türkiye’de sınırlı düzeyde tanınan ve uygulanan bir modeldir. Kurumsallaşma ve uygulama süreci pilot çalışmalar ve akademik araştırmalarla sınırlı kalmaktadır. Türkiye’de modelin etkililiğini kanıtlayan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Akın (2020), çalışmasında ikinci sınıf öğrencilerinden öğrenme güçlüğü (ÖG) risk grubunda bulunan 24 öğrenciden 12’sine deney grubu olarak MTM ikinci düzey yaklaşımında uygulanan “Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi (ZOBEP)” programını uygulamıştır. Programa katılan deney grubu öğrencilerinden 9’u risk grubundan çıkmış ve araştırmacı MTM ikinci düzey yaklaşımının etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tufan (2024) diskalkuli riski olan 1. sınıf öğrencilerini belirleyerek, MTM’nin ikinci aşamasını uyguladığı çalışmasında araştırma katılımcısı 18 öğrenciden 13’ünün risk grubundan çıktığını, kalan 5 öğrenci için daha yoğun desteklerin verilebileceğini veya tanılamaya yönlendirilebileceğini belirtmiştir. Tufan çalışması ile MTM’nin kanıt temelli bir uygulama olduğunu desteklemiştir.

MTM’nin veri temelli yapısı, öğretmen gözlemleri, kısa süreli müdahaleler ve performans izleme yoluyla karar alma sürecini güçlendirir; böylece hem aşırı yönlendirmelerin hem de geç tanılamaların önüne geçilmesi hedeflenir. Yapılan gereksiz yönlendirmeler RAM’ın işlevini sadece tanılama ve değerlendirmeyle sınırlandırarak kadar iş yüküne neden olmaktadır. Oysaki bu iş yükü azalmış olsa RAM personelleri tanılama ve değerlendirmeden kalan zamanlarında özel eğitim paydaşlarına yönelik destekleyici ve geliştirici çalışmalara zaman ayırabileceklerdir.

Öğretmenler, akranlarından farklı öğrenme özellikleri gösteren ve destek eğitime ihtiyacı olduğunu düşündüğü öğrencilerini eğitsel olarak değerlendirmeleri ve resmi tedbir alınması için yönlendirdikleri gönderme sürecinde, öğrencileri için sınıf içi ve sınıf dışı

gerçekleştirdikleri müdahaleleri ve çalışmaları belirttikleri “bireysel gelişim raporunu” doldurmaları gerekmektedir (Tunç, 2011). Öğretmenler, bireysel gelişim raporunda sınıf içi ve dışı müdahaleleri kaydeder. Bu müdahalelerin yapılandırılması için MTM (RTI) kullanılabilir.

- Modelin birinci basamağında, tüm öğrencilere yönelik evrensel, kaliteli öğretim stratejileri ve kısa tarama araçlarıyla performans izlenir.
- İkinci basamakta, ek desteğe yanıt vermeyen öğrenciler 4–6 kişilik gruplarda hedefe yönelik müdahalelerle (okuma hızı geliştirme, yazma stratejileri vb.) desteklenir.
- Üçüncü basamakta ise grup düzeyindeki müdahalelerden yeterli yarar görmeyen öğrenciler için bire bir veya iki kişilik seanslarla yoğunlaştırılmış ve ölçülebilir hedeflere odaklanan öğretim planları uygulanır (Akın, 2020; Fuchs ve Fuchs, 2006; Kaya vd., 2022).

Tüm basamaklardaki ilerleme ölçümleri, öğretmenin sistematik gözlemleri ve aileyle sürdürülen sürekli iletişimle beslenerek veri tabanlı karar verme sürecini güçlendirir. Böylece sınıf öğretmenin erken tanı, hızlı müdahale ve etkili yönlendirme adımlarını içeren rolü; bireysel gelişim raporunda sunduğu çok yönlü veriler temel alınarak hem doğruluk hem de süreklilik kazanır .

Nitekim bu sürece etkili bir katkı yapabilmeleri için öğretmenler özel gereksinim türleri hakkında bilgi sahibi olma (Akcan, 2013; Kırbıyık, 2011), özel gereksinimleri ve farklılıkları bulunan öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik eğitsel düzenlemeleri yapabilme (Çıkılı vd., 2021; Gökdemir, 2017; Türkkal ve Doğan, 2019), değerlendirme yapabilme (Işıkdoğan Uğurlu ve Kayhan, 2018), iş birliği sağlama (Türkkal ve Doğan, 2019; Yılmaz ve Doğan, 2023), müdahale planları hazırlama, uygulama ve raporlayabilme (S. Çuhadar, 2017; Y. Çuhadar, 2006; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017), güncel öğretim yöntem ve teknikleri uygulayabilme (Karaca ve Çıkılı, 2025), tüm bu uygulamalara dair süreci ve süreç çıktılarını bireysel gelişim raporunda ifade etmede desteklenmelidir (Altun, 2022; Baysal, 2024; Borucu ve Işıkdoğan Uğurlu, 2018; Bozkurt, 2009; Çakmak, 2017; Karaca ve Çıkılı, 2025).

Karaca ve Çıkılı (2025) çalışmalarında gönderme öncesi sürecin çıktısı niteliğindeki eğitsel değerlendirme istek formlarını doküman analizi yöntemiyle incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler tarafından RAM personeline öğrenciye ilişkin sunulan bilgilerin yetersiz ve tutarsız olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun, gönderme öncesi sürecin sistematik

bir şekilde yürütülmemesinden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin değerlendirme sürecine daha etkin katkı sağlayabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Literatürde, gönderme öncesi sürecin yapılandırılmaması halinde öğrencilerin gereksiz yönlendirmelere maruz kaldığı ve bu durumun hem bireysel hem kurumsal düzeyde çeşitli olumsuzluklara yol açtığı vurgulanmaktadır. Örneğin, Çuhadar (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin tarama–ilk belirleme aşamasında sorun yaşamadıkları; ancak gönderme öncesi ve gönderme süreçlerini sistematik biçimde yürütmeye yetersizlik yaşadıkları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin rehberlik servislerinden destek almalarına rağmen bu desteğin yeterli ve işlevsel bulunmadığı da belirtilmiştir. Çayır (2021) ve Küçükgöz (2020) çalışmalarının bulgularına istinaden sınıf, branş ve rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim programları planlanması önerisinde bulunmuştur. Küçükgöz (2020)'ün çalışmasında RAM'da görev yapan katılımcı öğretmenler özellikle okuldan gönderilen eğitsel değerlendirme formlarının kendileri için kaliteli bilgi sağlayıcı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde, Dayı vd. (2022), Işıkdogan Uğurlu ve Kayhan (2018), Karakaya ve Özen (2023) ile Uçar ve Yılmaz (2021) gibi araştırmalar, öğretmen ve aile iş birliğinin eğitsel tanılamada kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Ancak öğretmenlerin özel eğitim alanındaki bilgi eksiklikleri, bireysel bir sorun olmaktan çıkıp sistemsel bir eksiklik hâlini almıştır. Bu bağlamda yapılan lisans düzeyindeki öğretmen yetiştirme programlarında özel gereksinimli bireylere ilişkin bilgi sunumunun sınırlı olduğu ifade edilmektedir (N. Altun, 2022).

Bu çalışma, mevcut literatürde belirtilen, öğretmenlerin gönderme öncesi ve gönderme süreçlerini sistematik biçimde yürütme, yeterli ve işlevsel destek alma, eğitsel değerlendirme formlarında kaliteli bilgi verme gibi eksikliklere karşı bir uygulama önerisi geliştirmektedir. Hazırlanan eğitim programı ile öğretmenlerin gönderme öncesi süreci daha etkili ve pedagojik temele dayalı biçimde yürütebilmesi, öğrenci hakkında bilgi toplama, müdahale uygulama ve elde edilen verileri işlevsel biçimde raporlama becerilerini geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle çalışma, literatürde vurgulanan destek ihtiyacına somut bir çözüm sunmakta ve eğitsel değerlendirme sürecinin kalitesini artıracak yenilikçi bir yaklaşım sunacaktır. Tüm bunların ışığında bu çalışmada öğretmenlere gönderme öncesi süreçte kullanacakları bilgi ve becerileri artırmaya yönelik verilecek eğitimin, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçteki bilgi ve raporlama becerilerine olan etkisi araştırılacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, gönderme öncesi süreçte öğrenci hakkında bilgi toplama, müdahale ve değerlendirme ile ilgili geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiğini belirlemektir.

Bu genel amaç kapsamındaki araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Öğretmen eğitim programının, gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin öğrenciye yönelik bilgi toplama becerilerine etkisini belirlemek.
2. Öğretmen eğitim programının, gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin farklı paydaşlarla disiplinler arası iş birliği kurma becerilerine etkisini belirlemek.
3. Öğretmen eğitim programının, öğretmenlerin öğretim materyallerini uyarlama becerilerine etkisini belirlemek.
4. Öğretmen eğitim programının, öğretmenlerin etkili yöntem ve teknikleri kullanma becerilerine etkisini belirlemek.
5. Öğretmen eğitim programının, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte eğitim ortamında uygun düzenlemeler yapma becerilerine etkisini belirlemek.
6. Öğretmen eğitim programının, öğretmenlerin öğretim uyarlamaları sonucunu raporlama becerilerine etkisini belirlemek.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma kapsamında uygulanacak öğretmen eğitim programı ile, gönderme öncesi süreçte öğrenci hakkında bilgi toplama, müdahale ve değerlendirme alanlarında öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması hedeflenmektedir. Bu program sayesinde öğretmenlerin genel eğitim sınıf ortamlarında daha kapsayıcı bir anlayış benimsemeleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını fark edebilmeleri (N. Altun, 2022), bu ihtiyaçlara yönelik eğitsel tedbirler almaları ve elde ettikleri bilgileri etkili bir biçimde raporlayabilmeleri beklenmektedir (Altun ve Karasu, 2021).

Bu gelişmelerin, öğretim etkinliklerinin kalitesini artırması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sunması ve öğrencilerin gereksiz yere ayrıntılı tanılama süreçlerine

yönlendirilmesinden doğabilecek olumsuz sonuçların en aza indirilmesi bakımından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasında her ne kadar bu ihtiyaçlara vurgu yapan çalışmalar bulunsa da (N. Altun, 2022; Tunç, 2011), doğrudan gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin müdahale, öğretimsel düzenlemeler yapma, disiplinler arası iş birliği yapma ve eğitsel değerlendirme formunda kaliteli bilgi sağlama becerilerine odaklanan bir öğretmen eğitim programına yönelik araştırma bulunmamaktadır. Bu yönüyle çalışma, alandaki önemli bir boşluğu doldurma ve uygulamaya yönelik katkı sunma potansiyeline sahiptir.

Bu araştırmanın en ayırt edici özelliklerinden biri, sunulan eğitim programının katılımcıların gerçek gereksinimlerinden beslenen bir 'İhtiyaç Analizi' sürecinden geçmiş olmasıdır. Araştırmacı tarafından sınıf ve okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri (Bkz. 3.4.1. Odak grup görüşmeleri), öğretmenlerin özel eğitim kavramları, veri temelli raporlama ve paydaşlar arasında iş birlikleri yapma gibi yaşadıkları spesifik güçlükleri somutlaştırmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, hazır bir paket program sunmak yerine, sahadaki ihtiyaçlara odaklanmış, öğretmenlerin bireysel ifadeleri doğrultusunda hazırlanmış özgün bir müdahale programı niteliği taşımaktadır.

İhtiyaç belirleme, bir eğitim hizmetinin planlanmasında mevcut gerçeklik ile ideal olan arasındaki farkın somutlaştırılması sürecidir (Şahin, 2006). Şahin (2006), bu sürecin en kritik çıktılarında birinin, eğitim programının hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını denetlemek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da benzer bir yaklaşımla, sadece genel literatür verileriyle yetinilmemiş; Şahin'in (2006) de vurguladığı 'kim, kime, nasıl eğitim vermeli?' sorularına yanıt bulabilmek amacıyla katılımcıların beyanlarına dayalı bir ihtiyaç analizi aşaması yürütülmüştür.

1.3. Varsayımlar

1. Katılımcı öğretmenler, araştırma sürecine gönüllü olarak katılmıştır ve eğitim programına etkin bir biçimde dahil olmuştur.
2. Katılımcıların eğitim sürecinde verdikleri yanıtların samimi olduğu ve gerçek görüşlerini yansıttığı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, hazırlanan öğretmen eğitim programına katılan, birbirine yakın mesafede iki ayrı ilkokulda görev yapan 15 deney grubu ve 15 kontrol grubu

öğretmenleri olmak üzere toplam 30 sınıf ve okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüş olup bulgular yalnızca bu katılımcıların görüş ve uygulamalarını yansıtmaktadır.

2. Katılımcıların kişisel motivasyonları ve mesleki deneyim düzeyleri, eğitim programından elde edilen kazanımları etkileyebilecek faktörler arasındadır.
3. Araştırma, gönderme öncesi sürecin yalnızca belirli yönlerine (bilgi toplama, müdahale, değerlendirme, uyarlama ve iş birliği becerileri) odaklanmakta olup sürecin tüm bileşenlerini kapsamamaktadır.
4. Ölçme araçları ön test–son test formları ile sınırlı olup, bu araçların bazı bilişsel veya duyuşsal değişimleri tam anlamıyla yansıtamayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim programının uygulama süresi sınırlı olduğundan, öğretmenlerin uzun vadeli davranış değişikliklerine ilişkin sonuçlar değerlendirilememiştir.

1.5. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel eğitim, bireylerin farklı gelişimsel özelliklerine göre uyarlanmış bireyselleştirilmiş öğretim sürecidir (Ataman, 2011).

Özel Gereksinimli Birey: Doğum öncesi, doğum sırası veya sonrasında çeşitli nedenlerle bazı gelişim alanlarında yaşıtalarına göre farklılık gösteren kişilerdir. Bu bireyler, normal eğitim programlarından tam olarak yararlanamazlar, kısmi olarak yararlanabilir ya da eğitimlerine destek programları ile devam ederler (Baykoç vd., 2022).

Rehberlik Ve Araştırma Merkezi: Rehberlik hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerini planlayarak hizmetlerin koordineli bir şekilde yürütülmesini sağlayan kurum (ÖEHY, 2018 madde 4).

Tanımlama: Bir alanda belirlenmiş bazı özellikleri taşıyan veya belirli bir sınıflamaya dahil olan kişileri belirleme sürecidir (Sak, 2020).

Eğitsel Değerlendirme: İlgili birimlerin, öğrencilerin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, özel akademik destek, eğitim programları veya sosyal hizmetler sunmak amacıyla yaptıkları ölçümleri yorumlamalarıdır (Yambi ve Yambi, 2020).

Bireysel Gelişim Raporu: Bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerine, eğitsel gereksinimlerine ve performansına ilişkin yapılan değerlendirme sonucuna yönelik hazırlanan rapordur (MEB, 2006).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme – öğretme etkinlikleri kadar, ölçme ve değerlendirme de büyük önem arz etmektedir. Ölçme ve değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin ne kadar öğrendiğini belirlemek ve öğrencilere geri bildirim sağlamak için kullanılır. Ayrıca, öğrencilerin davranışlarında istenen değişikliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlar (Konur ve Konur, 2011).

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin kritik bir rolü vardır. Özellikle temel eğitimde, tipik gelişim gösteren öğrenciler ve onlarla aynı ortamda öğretimlerine kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair bilgi edinilmesinde, sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri büyük önem taşır (Uzuner ve Yazıcı, 2022). Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre eğitim ihtiyaçları da çeşitlilik göstermektedir. Her birey için planlanacak eğitim hizmetlerinin içeriğinin belirlenmesi, doğru bir değerlendirme süreci ile mümkündür. Bu süreç, bireyselleştirilmiş eğitimin hangi unsurları kapsayacağını netleştirmeye yardımcı olur (Işıkdoğan Uğurlu ve Kayhan, 2018).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeler sonucunda sınıflarındaki bazı öğrencilerin akranlarından farklılıklar gösterdiğini fark ettiklerinde çeşitli tedbirler almaları gerekmektedir. Bu durumda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yalnızca akademik başarıyı değil, bireysel farklılıkları da dikkate alması gerekmektedir. Gerçekleştirdikleri öğretimsel müdahalelerden sonra sonuç alamadıklarında öğrencilerini eğitsel olarak değerlendirilmek ve resmi bir tedbir aldirmek amacıyla rehberlik ve araştırma merkezlerine yönlendirmektedirler.

Değerlendirme süreçlerinin erken aşamalardan itibaren düzenli ve sistematik biçimde gerçekleştirilmesi, her aşamada ihtiyaç duyulan hizmetin doğru şekilde planlanmasına olanak tanır. Doğru bir değerlendirme ile hazırlanan ihtiyaç odaklı planlar sayesinde, zaman tasarrufu sağlanmakta ve etkili müdahale en erken dönemde hayata geçirilebilmektedir (Yenioğlu vd., 2019).

Türkiye’de özel eğitim uygulamaları, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) ile düzenlenmiştir. Yönetmeliğin 11. maddesine göre bireyin eğitsel tanılması, rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından gerçekleştirilmektedir (Kargın, 2007).

2.1. Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için uyarlanmış ve yasal düzenlemelerle desteklenen eğitim hizmetleri bütünüdür (Purdue University College of Education, 2024). Özel gereksinim, öğrenmede yaşıtlarına göre belirgin zorluk yaşıyan veya engeli nedeniyle günlük yaşam etkinlikleri uzun vadeli olumsuz etkilenen bireyin, standart eğitim olanaklarından yararlanamaması durumudur (*Southampton SENDIASS*, 2021). Farklı ülkelerde özel gereksinimli bireyler farklı biçimlerde tanımlansa da, genel kabul, öğrenme süreçlerinde çeşitli nedenlere bağılı olarak akranlarına göre daha fazla güçlük yaşıyan bireyleri kapsadığı yönündedir (Cambridge Assessment International Education, 2017).

2.2. Özel Eğitimde Tanılama ve Değerlendirme

Özel gereksinimi olan bireylerin tanılanması ve değerlendirilmesi, tıbbi, psikolojik, eğitimsel ve sosyal boyutları kapsayan çok yönlü bir süreçtir. Çoğu durumda uzmanlarla birey ve birincil bakıcıları arasında uzun süreli iş birliği gerektirir ve bu değerlendirme tek seferlik değil, eğitim hayatı boyunca devam eden dinamik bir süreçtir (Vardar, 2024). Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde, özel gereksinimli bireylerin akademik başarıları ve gelişim alanlarındaki performansları incelenerek eğitim ihtiyaçları ortaya konur. Bu süreçte amaç, bireyin en az kısıtlayıcı eğitim ortamında öğrenim görmesini sağlamaktır. Belirlenen hedefler doğrultusunda, bireyin hangi özel eğitim hizmetlerinden yararlanacağına ilişkin kararlar alınır (Aktaş, 2022).

Süreç temel olarak tıbbi ve eğitsel tanılama olmak üzere iki ana eksen üzerinde ilerler. Tıbbi tanılama bireyin yetersizliğini klinik düzeyde saptarken; eğitsel tanılama, çocuğun ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerinin türü, yoğunluğu ve uygulama yöntemi gibi kritik kararların verilmesini sağlar. Türkiye’de bu süreç, RAM bünyesindeki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulları tarafından yürütülmektedir. RAM değerlendirmelerinde kullanılan formal değerlendirme araçlarının yanı sıra gözlem, kontrol listesi ve müfredat temelli değerlendirme gibi informal yöntemlerin de kullanımı, çocuğun akademik ve sosyal-uyumsal gelişiminin bütüncül bir şekilde analiz edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldırım Doğru ve Durmuşoğlu Saltalı, 2013; Kalkan, 2019; Kargın, 2007).

Bu sürecin sistematik, çok boyutlu ve sürekli bir yapıya sahip olması, özel gereksinimli bireylerin eğitimde eşit fırsatlara erişimini güvence altına almak açısından temel bir gerekliliktir. Dolayısıyla, RAM’larda yürütülen tanılama ve değerlendirme uygulamalarının bilimsel temellere dayalı, güncel ölçme araçlarıyla desteklenmiş ve paydaş katılımını içeren bir

biçimde gerçekleştirilmesi, sürecin niteliğini artırarak bireyin gelişimine doğrudan katkı sağlayacaktır.

2.3. Eğitsel Değerlendirme Süreci Yasal Dayanakları

Türkiye’de özel eğitimde eğitsel değerlendirme süreci, yalnızca pedagojik bir uygulama değil; aynı zamanda ulusal mevzuat ve uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınmış hukuki bir haktır. Bu süreç, T.C. Anayasası’ndaki eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle geniş bir yasal zemine oturtulmuştur.

Ulusal düzeyde sürecin temelini 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname oluşturmaktadır. Bu kararname, özel eğitim hizmetlerinin örgütlenmesini ve tanılama sürecinin RAM tarafından yürütülmesini hükme bağlamaktadır. Bunun yanı sıra, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, engelli bireylerin eğitim hakkını anayasal güvenceye alarak; değerlendirme aşamasında eşitlik, erişilebilirlik ve fırsat eşitliği ilkelerini vurgulamaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sistemiyle bütünleşmesini hedeflerken; 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ise tüm çocuklar için zorunlu ilköğretimi düzenleyerek bu hakları genel çerçevede koruma altına almaktadır.

Sürecin uygulama usul ve esasları ise Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) ile detaylandırılmıştır. Bu yönetmelik; eğitsel tanılama, değerlendirme ve yerleştirme süreçlerinin işleyişini belirleyerek aile katılımını ve BEP hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca; Okul Öncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmelikleri ile desteklenen bu yapı; EKPSS, E-KURA ve üniversite sınavı başvuruları gibi uygulamalarla bireylerin yükseköğretim ve istihdama erişimini de kolaylaştırmaktadır.

Uluslararası düzeyde ise Türkiye’nin taraf olduğu BM Engelli Hakları Sözleşmesi ve UNESCO Salamanca Bildirgesi, özel gereksinimli bireylerin eğitimde eşitlik ve erişim hakkını vurgulayarak ulusal mevzuata evrensel bir vizyon kazandırmaktadır. Sonuç olarak yasal boyut; yalnızca sürecin işleyişini belirlemekle kalmaz; aynı zamanda ailelerin katılımını, kurumlar arası iş birliğini ve bireyin eğitim ve istihdam hakkının korunmasını uluslararası standartlarla uyumlu hale getirerek güvence altına alır (Aksoy ve Şafak, 2020; İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961; Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; ÖEHY, 2006; 573 sy khk, 1997, s. 573; 573 sy khk, 1997; MEB, 2018; Tomris ve Çelik, 2022).

2.4. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirmede Görevli Kurumlar

Eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçleri, özel eğitim hizmetlerinin etkin ve sistematik biçimde yürütülmesi amacıyla çeşitli kurumların iş birliği ile gerçekleştirilmektedir. Bu kurumların görev ve sorumlulukları, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde yasal olarak tanımlanmıştır. Eğitsel tanılama ve değerlendirmede görevli kurumlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.4.1. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), il ve ilçe düzeyinde rehberlik, psikolojik danışma ve özel eğitim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi, koordinasyonu, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla faaliyet gösteren kurumlardır. Bu merkezlerde, özel eğitim gereksinimi bulunan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri gerçekleştirilmekte; bireylerin ilgi, yetenek, yeterlilik ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun eğitim kurumlarına yönlendirilmesi ve bu sürecin izlenmesi sağlanmaktadır. Ayrıca RAM'lar, eğitim kurumlarına rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konusunda danışmanlık sunmakta, kriz durumlarında gerekli desteği vermekte ve psikolojik destek talebiyle başvuran bireylere danışmanlık hizmeti sağlamaktadır. Kurumsal yapılanma açısından RAM'lar, "özel eğitim hizmetleri" ile "rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri" olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır (Arkan Sezgin, 2023; 573 sy khk, 1997).

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bünyesinde oluşturulan ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama ve uygun eğitim kurumlarına yönlendirilmesi süreçlerinde karar verici rol üstlenen bir yapıdır. Kurul, bireyin ilgi, yetenek, yeterlilik ve ihtiyaçlarını dikkate alarak en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine ilişkin kararlar almakta ve bu sürecin izlenmesini sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim kurumlarından gelen geri bildirimleri değerlendirerek bireyin gelişim sürecini takip etmekte ve gerektiğinde yeniden yönlendirme yapmaktadır (ÖEHY, 2018).

Kurulun işleyişi, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde düzenlenmiştir. Bu yasal düzenlemeler, kurulun görev ve sorumluluklarını tanımlayarak eğitsel tanılama sürecinin standartlara uygun biçimde yürütülmesini güvence altına almaktadır. Dolayısıyla, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu, özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve uygulanmasında merkezi bir işlev üstlenmektedir

2.4.2. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu

Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan ve özel eğitim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesinden sorumlu bir karar organıdır. Kurul, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde alınan kararların uygulanmasını sağlamakta; yerleştirme, yönlendirme ve izleme faaliyetlerini koordine etmektedir. Ayrıca, RAM tarafından yapılan değerlendirmelere yönelik itirazları inceleyerek sürecin adil ve bütüncül biçimde yürütülmesine katkı sunmaktadır. Kurulun görev ve sorumlulukları, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde yasal olarak tanımlanmıştır. Bu düzenlemeler, kurulun özel eğitim hizmetlerinin etkin biçimde yürütülmesi için gerekli karar mekanizmasını oluşturmasını güvence altına almaktadır. Dolayısıyla, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu, özel eğitim sisteminin işleyişinde hem denetleyici hem de yönlendirici bir rol üstlenmektedir (Manavgat Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2019).

Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sürecin yasal çerçevesini belirleyen ve uygulamaları denetleyen üst kurum olarak görev yapmaktadır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2025).

Ayrıca, okul ve kurum yönetimleri de öğrencilerin eğitim sürecinde RAM ve kurullarla iş birliği içinde çalışarak yerleştirme kararlarının uygulanmasını ve izlenmesini desteklemektedir. Dolayısıyla, eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci çok boyutlu bir yapıya sahiptir; RAM'ın merkezi rolü, kurulların karar mekanizması işlevi ve Bakanlığın düzenleyici-denetleyici konumu, sistemin bütüncül işleyişini ortaya koymaktadır .

2.5. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirmede Görevli Kişiler

Eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci, yalnızca kurumsal yapılarla değil aynı zamanda farklı meslek gruplarından ve bireylerden oluşan aktörlerin iş birliği ile yürütülmektedir. Bu süreçte okul personeli, tıbbi personel, RAM personeli ve birincil bakıcılar farklı sorumluluklar üstlenerek bireyin ihtiyaçlarının doğru biçimde belirlenmesine katkı sunmaktadır.

2.5.1. Okul personeli

Öğrencilerin akademik performanslarını, davranışlarını ve sosyal uyumlarını gözlemleyerek sürece veri sağlar. Öğretmenler, sınıf içi gözlemlerini ve değerlendirmelerini RAM'a iletir. Okul yönetimi, tanılama sürecinde gerekli belgeleri ve resmi işlemleri koordine

eder. Böylece okul personeli, bireyin eğitim ortamındaki durumunu en yakından izleyen grup olarak sürecin temel girdilerini oluşturur (Çıkılı vd., 2022; Kargın, 2007).

2.5.2. Tıbbi personel

Tıbbi personeller çocukların ve gençlerin sağlık durumlarını değerlendirerek tanılama sürecine tıbbi veriler sunar. Psikiyatrist, çocuk doktoru, nörolog gibi uzmanlar; bireyin özel eğitim ihtiyacını etkileyebilecek sağlık sorunlarını belirler. Tanılama sürecinde tıbbi raporlar ve klinik değerlendirmeler, eğitsel kararların bilimsel temele dayandırılmasını sağlar (Kalkan, 2019b; Kargın, 2007; Vardar, 2024).

2.5.3. Ram personeli

RAM personeli, eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin merkezi yürütücüsü olarak görev yapmaktadır. Bu süreçte psikolojik danışmanlar, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenler bireyin ilgi, yetenek, yeterlilik ve ihtiyaçlarını çok yönlü biçimde değerlendirmekle görevlidir. RAM bünyesinde oluşturulan uzman ekip, farklı disiplinlerden gelen üyelerle çocuğun gelişimsel özelliklerini çeşitli kaynaklardan (eğitsel değerlendirme formu gibi) elde edilen bilgilerle analiz eder. Böylelikle değerlendirme sürecinde hem informal gözlemler hem de formal testler kullanılarak bireyin güçlü ve desteklenmesi gereken yönleri belirlenir. Tanılama sonucunda bireyin en uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi sağlanırken, sürecin izlenmesi ve gerektiğinde yeniden değerlendirilmesi de RAM personelinin sorumluluğundadır. Bu kapsamda RAM, eğitsel kararların bilimsel temele dayandırılmasını ve bireyin ihtiyaçlarına uygun yerleştirme sürecinin yürütülmesini güvence altına alır (Aksoy ve Şafak, 2020; Arkan Sezgin, 2023; ÖEHY, 2006, s. 573; 573 sy khk, 1997).

2.5.4. Birincil bakıcılar

Aile bireyleri veya birincil bakıcıların eğitsel değerlendirme sürecine katılımı, hem tanılama sürecinin doğruluğunu hem de sonrasında uygulanacak eğitim programlarının etkinliğini artırmaktadır. Ailelerin çocukların gelişim öyküsü, davranışları ve günlük yaşam becerileri hakkında sundukları bilgilerin değerlendirme sürecinde kritik bir veri kaynağı olduğu vurgulanmaktadır (Mokhtar vd., 2023).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar

Yapılan literatür çalışmasında özel gereksinimli öğrenciler ve eğitsel değerlendirmeye yönelik olarak çok fazla sayıda çalışma olmadığı görülmüştür. Çalışmaların büyük

çoğunluğunun 2020 yılı ve sonraki yıllarda yapıldığı dikkat çekmektedir. Çalışmalar aşağıda özetlenerek yorumlanmıştır.

Nizamoğlu (2006), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerini incelediği çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri için sadece geleneksel ve norm temelli değerlendirmeler yaptıklarını, bireysel öğretim müdahaleleri planlamadıkları ve öğretim süreçlerinde öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını temel alan etkili ve kanıt temelli yöntemlerin kullanılmadığını ifade etmiştir.

Tunç (2011), yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinim riski taşıyan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini gözlemledikleri ve bu öğrencilerle yapılan çalışmaları belgeledikleri belirtilmiştir. RAM'a yönlendirme kararlarında ağırlıklı olarak akademik yetersizliklerin etkili olduğu görülmekle birlikte, gönderme öncesi süreçte yapılan düzenlemelerin sistematik bir yapı içerisinde gerçekleşmediği vurgulanmıştır.

Yurtsever (2013), RAM personelleri ile tanılama süreçlerinde yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik yaptığı tez çalışmasının bulgularında RAM personellerinin öğrencinin eğitim aldığı kurumlara ilişkin yaşadıkları sorunların; gelen formların yetersiz bilgi içermesi, gönderme öncesi süreçte müdahale ve değerlendirme yapılmadan öğrencilerin RAM'a yönlendirilmesi, öğretmenlerin süreç hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve RAM ile iş birliği yapmamaları olduğunu belirtmiştir.

Kaplan Şahin (2016)'in RAM'da görevli öğretmenlerin OSB olan bireylerin tanılanmasındaki yeterliliklerini incelediği tez çalışmasında okullardan gönderilen bireysel gelişim raporlarının birey hakkında yeterli bilgi içermediğini ve özenle doldurulmamış olabileceğini ifade ederek bu durumu araştıran çalışmaların yapılması önerisinde bulunmuştur.

Çuhadar (2017), sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine yönelik deneyimlerini ortaya koymuş; öğretmenlerin tarama ve ilk belirleme aşamalarını sorunsuz yürüttükleri, fakat gönderme öncesi ve gönderme sürecinde sistematiklik açısından zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin rehberlik servisi ve okul yönetiminden destek sağlasa da bu desteğin işlevsellik açısından beklentileri karşılamadığını göstermektedir. Bu durum, eğitsel değerlendirme sürecinin yalnızca tanılamaya değil; yönlendirme öncesi öğretimsel ve bireysel yapılandırmaya dayalı bir sistemle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Çuhadar'ın önerdiği biçimde, öğretmenlerin süreç hakkında bilgilendirilmesi ve uzmanlar tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda mevcut

araştırma, gönderme öncesi sürecin yapılandırılmasına yönelik hazırlanan öğretmen eğitim programı ile literatürdeki uygulama temelli eksikliği gidermeyi amaçlamakta; değerlendirme formlarının niteliksel açıdan dönüşümünü belgeleyerek sürecin işlevselliğini artırmaktadır.

Çakmak (2017), RAM personellerinin ÖG olan bireylerin değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşlerini belirlediği çalışmasının bulgularında, RAM personelleri sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan eğitsel değerlendirme formlarının kendileri için bilgi sağlayabilecek önemli bir evrak olduğunu, öğretmenlerin gönderme öncesi süreç ve özel eğitim hakkında desteklenmeleri, eğitim almaları gerektiği önerilerine yer vermişlerdir.

Kuruyer ve Çakıroğlu (2017), yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüklerini değerlendirme ve öğrencileri desteklemeye yönelik eğitimsel müdahale programları hazırlamada çeşitli bilgi eksiklikleri ve özel eğitimle ilgili kavramlara yönelik olarak yanlışlar yaşadıklarını, ayrıca bu programların hazırlanması ve uygulanması sürecinde de zorluklarla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışma özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olsa da öğretmenlerin sınıflarındaki diğer özel gereksinim türlerine yönelik tanıları bulunan veya risk grubunda bulunan öğrenciler hakkında da aynı güçlüklerle karşılaştıkları hakkında literatürde benzer bulgulara rastlanmaktadır.

Türkkal (2018), RAM personelleri, sınıf öğretmenleri ve matematik becerilerinde yetersizlik yaşayan kaynaştırma öğrencileri velilerinin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri için bireysel öğretim ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirdikleri ancak bu uygulamaların yeterli düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. RAM personelleri ise öğretmenler tarafından doldurulan eğitsel değerlendirme formlarını yetersiz bulmakta; öğretmenlerin özel eğitim uygulamaları konusunda kendilerini güncel tutmaları, velilerle etkili iletişim kurmaları ve özel eğitim alanındaki bilgi eksikliklerini gidermeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Birol ve Zor (2018), çalışmalarının bulgularında öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili olarak eğitim düzeylerinin yetersiz kaldığını, öğrencilere genel eğitim programını uygulama, sınıf yönetimini sağlama ve sosyal kabul ve iletişimde zorluklar yaşadıkları ortaya konmuştur.

Yazıcıoğlu (2019), çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki risk taşıyan öğrenciler için çoğunlukla uyarılma ve düzenleme yapmadıkları, yapılan düzenlemelerin

yalnızca öğrenciyi ön sıraya oturtma gibi eğitim ortamına ilişkin düzenlemeler olduğunu; okul rehberlik servisi ile ise sınırlı şekilde iş birliği yaptıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bulgu Karaca ve Çıkılı (2025)'nin araştırma bulguları ile de desteklenmiştir.

Yenioğlu ve diğerleri (2019), çalışmalarında gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin yapacakları müdahalelerin, bu müdahalelere ilişkin detayları raporlamalarının ve bu raporları uygun şekilde RAM'a iletmelerinin önemine vurgu yapmışlardır.

Kızır ve Şahin (2020), tarafından yürütülen çalışma, ilkokul öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin tanılama öncesi süreçlerine dair deneyimlerini inceleyerek, ön yönlendirme sürecinin sınıf içi uygulamalarla nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Nitel desende yürütülen çalışmada, öğretmenlerin risk altındaki öğrencileri fark etme, sınıf içi uyarlamalar yapma ve yönlendirme kararlarını değerlendirme biçimleri analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin sürece dair bilgi eksiklikleri yaşadığını, ancak bireysel destek, materyal uyarlamaları ve grup çalışmaları gibi stratejilerle öğrencileri desteklemeye çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca, ön yönlendirme sürecinin daha sistematik ve rehberlik temelli yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Altun ve Karasu'nun (2021) araştırmasında, risk grubundaki öğrenciler için sınıf içi izleme ve değerlendirme süreçlerinin, gönderme öncesi sürecin etkinliğini belirlemede kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme özellikleri hakkında bilgi edinmenin sınıf içi gözlem ve değerlendirme yoluyla mümkün olduğu ifade edilmiş; öğretmenlerin her öğrenciye uygun düzenlemeleri yapabilmeleri için öncelikle sistematik veri toplamaları ve bu verileri analiz ederek karar vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, risk grubundaki öğrenciler için veriye dayalı kararlar almanın, öğrencilerin eğitim ortamından daha verimli yararlanmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çayır'ın (2021) çalışmasında, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış çocukların aileleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğretmenlerin eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Bulgular doğrultusunda, öğretmenlere bu konuda kapsamlı hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmiştir. Bu durum, eğitim sürecinde öğretmenin doğru yönlendirme yapabilmesi için yeterli bilgi altyapısına sahip olmasının önemini göstermektedir.

Bayrakçı ve Susam'ın (2021) çalışmasında ise, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik eğitim vermede kendilerini farklı düzeylerde yeterli hissettikleri

görülmüştür. Özellikle kendini yeterli hisseden öğretmenlerin çoğunun bu alanda hizmet içi eğitim aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, hizmet içi eğitimin öğretmen yeterlilikleri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymakta ve eğitim programlarının kapsayıcılığını artırma potansiyelini desteklemektedir.

Akıncıoğlu Çolak'ın (2022), çalışmasında rehberlik ve araştırma merkezlerinde OSB tanısı almış 54 öğrenci dosyası incelenmiştir. Okul kaydı bulunan 11 öğrenciden yalnızca 8'i için eğitsel değerlendirme isteği formu düzenlenmiş; 3 öğrencinin tanılması ise bu form olmaksızın gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bu 8 öğrenciden yalnızca 5'ine RAM'a yönlendirme yapılmadan önce okullarında müdahale planı uygulanmıştır. Bulgular, eğitsel değerlendirme sürecine yönlendirilen öğrencilerin bir kısmı için gerekli ön hazırlıkların (form ve müdahale planı) eksik kaldığını göstermektedir. Risk grubundaki öğrenciler için RAM'a yönlendirme öncesinde sistematik müdahale planlarının uygulanması; öğrencinin eğitim sürecine ve okul ortamına dair daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu durum, disiplinler arası iş birliği gerektiren eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin amacına uygun biçimde işlemesi için kritik bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Yıldız (2023), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerle çalışırken eğitsel düzenlemelerde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu alandaki uygulamalarını geliştirmeye yönelik istekli oldukları belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin söz konusu öğrenci grubuna daha etkili destek sunabilmeleri için ek eğitim, rehberlik ve kaynaklara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Baysal'ın (2024) çalışmasında, RAM personelinin görüşlerine dayanarak eğitsel değerlendirme sürecinin süre bakımından sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle, okuldan gelen eğitsel değerlendirme istek formlarının doğru, etkili ve verimli bir değerlendirme süreci yürütülmesinde kritik rol oynadığı belirtilmiştir. Ancak RAM personeli, bu formların çoğunlukla eksik, özensiz veya hiç doldurulmadan gönderildiğini ifade etmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin gönderme öncesi sürece ilişkin bilgi düzeylerinin ve uygulama becerilerinin artırılması gerektiği vurgulanmış; bu yönde planlanacak eğitim faaliyetlerinin, değerlendirme sürecinin kalitesini doğrudan etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Altun ve Uzuner (2024)'in araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik eğitim alma düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Bu durumun, öğretmenlerin uygulamaya dönük kararlarda ne yapacaklarını tam olarak

bilememelerine yol açtığı ifade edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin hem hizmet öncesi eğitimlerinde hem de hizmet içi gelişim programlarında bu konuya ilişkin yeterli donanım kazanamadıklarını göstermektedir. Çalışma, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere daha etkili destek sunulabilmesi için öğretmenlere yönelik kapsamlı eğitim faaliyetlerinin planlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Karaca ve Çıkılı (2025) çalışmalarında, öğretmenler tarafından doldurulan eğitsel değerlendirme istek formlarındaki bilgileri nitel araştırma yöntemleri kapsamında, doküman analizi tekniği ile incelemiştir. Konya ilindeki Rehberlik Araştırma Merkezlerine 2023-2024 eğitim-öğretim yılı boyunca gönderilen, rastgele seçilmiş 60 formun analizi sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerle yürüttüğü faaliyetlere ilişkin genel ifadeler kullandığı ve bu faaliyetlerin detaylarına ya da sonuçlarına yönelik spesifik bilgiler sunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının, eğitsel değerlendirme istek formlarında beklenen bilgilerin toplanması ve raporlanması konularında düzenlenmesini önermişlerdir.

Sürekli değişen ve gelişen toplumsal ihtiyaçlar karşısında öğretim etkinliklerinin daha etkili ve amaca uygun hâle gelmesi, öğretmenlerin çeşitli yeterliklere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin güncel uygulamalara uyum sağlayabilmeleri ve farklı alanlardaki mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri için, ihtiyaç duydukları konularda uygulamalı eğitimler almaları ve bu kazanımları sınıf içi uygulamalara yansıtabilmeleri önemlidir (Karakoç, 2024).

Öğretmen yeterlikleri; mesleğin etkili biçimde icra edilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır. Bu yeterlikler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmada ve eğitim hedeflerine ulaşmada kritik rol oynamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve değişen eğitim ihtiyaçlarına etkin biçimde uyum sağlamaları gerekmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve eğitim sürecinin niteliğini artırmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu çerçevede tanımlanan yeterlikler, öğretmenlerin yenilikleri öğrencilere etkili biçimde aktarabilmesini ve eğitim ortamında ortaya çıkan değişimlere uyum sağlayabilmesini olanaklı kılmaktadır (ÖYGM, 2017).

Önen ve diğerleri (2009), Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlere öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerini artırmaya yönelik bir hizmet içi eğitim verilmiştir. Eğitim öncesinde öğretmenler en çok soru-

cevap, düz anlatım ve deney yöntemlerini kullandıklarını ifade ederken; eğitim sonrasında yöntem ve tekniklere ilişkin bilgilerinin arttığı ve yapılandırmacı yaklaşıma dair farkındalıklarının geliştiği belirtilmiştir.

Şahin ve Kargın (2013), karma desenle yürüttükleri araştırmada, deney grubu öğretmenlerine özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik 9 saatlik bir eğitim programı sunulmuştur. Eğitim sonunda programın etkili olduğu saptanmış; ancak uygulama süresinin artırılmasının verimliliği yükselteceği ifade edilmiştir.

Şahin ve Türkoğlu (2017), çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik etkili ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitimlerin özellikle seminer dönemlerinde sunulması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin, bu eğitimlerin üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle gerçekleştirilmesinin daha sürdürülebilir ve kapsamlı sonuçlar sağlayacağını düşündükleri aktarılmıştır.

Sönmez ve diğerleri (2019), çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliklerini artırmak amacıyla beş günlük bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre eğitim programı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmiş; çalışmada, benzer nitelikteki eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Eker (2020), tez çalışmasında, "Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik Eğitim Programı" (ÖYÖMEP) geliştirilmiş ve öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitim programı öğretmenler tarafından faydalı bulunmuş ve mesleki gelişime katkı sağladığı belirtilmiştir.

Altun (2022)'un çalışması, öğretmenlerin risk grubundaki öğrencileri yönlendirme sürecinde veriye dayalı karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının etkililiğini incelemektedir. Araştırma, tek grup öntest-sontest deseninde yapılandırılmış olup, öğretmenlerle yürütülen bireysel görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve eğitsel değerlendirme istek formları aracılığıyla kapsamlı nitel veriler elde edilmiştir. İçerik analiziyle değerlendirilen bulgular, öğretmenlerin yalnızca veri okuryazarlığı düzeylerinde değil, aynı zamanda bu bilgileri pedagojik uygulamalara dönüştürme kapasitelerinde de anlamlı gelişmeler yaşandığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda çalışma, öğretmen eğitiminin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, karar verme süreçlerini yapılandıran bir araç olarak işlev gördüğünü göstermesi açısından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

Benzer biçimde, Gümüş Gürler ve arkadaşlarının (2023) öğretmen eğitimi çalışmasında da uygulanan programın, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri tespit etme becerilerinde anlamlı gelişme sağladığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, eğitim programlarının yalnızca bilgi düzeyini değil, uygulamaya dönük becerileri de geliştirme potansiyelini ortaya koymaktadır.

Diğer çalışmalardan farklı olarak Erdem (2020), araştırmasında 25 hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin devam ettiği özel eğitim sınıfı teknolojik cihazlar ve materyaller ile standart hâle getirilmiş; sonrasında öğretmenlere eğitimler verilmiştir. Araştırma bulgularında programın öğretmenlerin bilgi düzeylerinde artış sağladığı ve öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal gelişimlerine olumlu etkiler sunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde artış görülürken, öğrencilerin problem davranışlarında azalma olduğu gözlenmiştir. Bu uygulamaların özel eğitim hizmetlerinin kalitesini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoç (2024) çalışmasında, sınıf ve branş öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitime katılan öğretmenler programı faydalı ve etkili bulmuş; BEP hazırlama ve uygulama becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlandığı görülmüştür. Çalışma, BEP sürecine yönelik profesyonel destek sunmanın, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine katkılarını artırabileceğini göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'nin (2022), 5. maddesinde, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanmasında dikkate alınması gereken temel ilkeler tanımlanmıştır. Bu ilkeler arasında eğitim faaliyetlerinin süreklilik taşıması, personelin mesleki gelişim ihtiyaçlarının dikkate alınması, eğitimlerin görev tanımlarıyla uyumlu olması ve yetişkin eğitiminin özelliklerine uygun biçimde planlanması yer almaktadır.

Ayrıca, her amirin personelinin eğitiminden sorumlu olması; eğitim sürecinde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitim ortamlarının uygun şekilde düzenlenmesi ve donatılması, eğitim programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gibi maddeler de vurgulanmaktadır. Yönetmelikte kamu ve özel kuruluşlarla iş birliği yapılması ile personelin mesleki gelişiminin düzenli biçimde izlenmesi gerektiğine de dikkat çekilmektedir.

Akcalan'ın (2024) çalışmasında, hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarının belirlenmesi ve standart temelli bir model önerilmesi amaçlanmıştır. HİE uygulayıcılarına

yönelik olarak, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sürekli olması ve değişen koşullara duyarlı biçimde planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmada, başarısız uygulamalardan ders çıkarılması, eğitim programlarının geliştirme basamaklarına uygun biçimde tasarlanması, ihtiyaç analizine dayalı planlama yapılması ve katılımcıların bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir.

Gönüllü katılımın teşvik edilmesi, öğretmenlerin seminer dönemlerinde eğitime dahil olmaları, eğitim süresinin içeriğe uygun biçimde belirlenmesi ve öğretmenlerin alan yeterliklerinin sağlanması önerilmiştir. Ayrıca, eğitim içeriklerinin yetişkin eğitimi ilkelerine göre yapılandırılması, eğitim ortamlarının fiziksel açıdan uygun hâle getirilmesi ve uzaktan eğitim uygulamalarının etkileşimli şekilde tasarlanması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Akcalan, hizmet içi eğitim ve katılımcı değerlendirmelerinin tarafsız biçimde yürütülmesi, sonuçların raporlanması ve izleme faaliyetleriyle desteklenmesinin önemini vurgulamış; öğretmenleri teşvik edecek düzenlemelerin programın etkililiğini artıracığı sonucuna ulaşmıştır.

2.6.2. Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar

Uluslararası literatürde özel gereksinimli bireylerin eğitimi, kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar ve öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar, farklı ülkelerdeki uygulama modelleri ve sistemik düzenlemeler aracılığıyla zengin bir perspektif sunmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçteki rolünü, veri temelli karar alma mekanizmalarını ve disiplinler arası iş birliğini merkeze alarak, uygulama temelli eksikliklerin giderilmesine yönelik çeşitli stratejiler önermektedir. Türkiye'deki mevcut uygulamalarla karşılaştırıldığında, uluslararası alanyazın hem kuramsal hem de yapısal düzeyde önemli farklılıklar içermektedir. Bu bölümde, kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen eğitimi ve gönderme öncesi süreçlere odaklanan uluslararası araştırmalar incelenerek, tez kapsamında geliştirilen öğretmen eğitim programının kuramsal temelleri güçlendirilmeye çalışılacaktır.

Fuchs vd. (1990)'nin yürüttüğü çalışma, özel eğitime yönlendirme öncesi yapılandırılmış öğretmen müdahalelerinin hem davranışsal hem de akademik çıktılar üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. “Mainstream Assistance Teams (Kaynaştırma Destek Ekipleri)” modeli kapsamında geliştirilen müdahale, dikkat ve üretkenlik gibi öğretim sürecini doğrudan etkileyen davranışlara odaklanmıştır; öğretmen-öğrenci sözleşmeleri, öz-düzenleme araçları ve aşamalı geçiş stratejileriyle desteklenmiştir. Bulgular, müdahale uygulanan öğrencilerde problem davranışların azaldığını, akademik başarılarının yükseldiğini ve özel eğitime yönlendirme oranlarının düştüğünü ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, mevcut

çalışmada geliştirilen öğretmen eğitim modelinin gerekçelendirilmesi açısından önemli bir dayanak sunmakta; öğretmenin sınıf içi müdahale kapasitesinin artırılmasının, tanılama sürecinde daha isabetli ve kapsayıcı kararlar alınmasına katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ve uygulamalarını dönüştürmeye yönelik modeller, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Straut ve arkadaşlarının (2001) Amerika Eğitim Araştırmaları Derneği'nin yıllık toplantısında sundukları çalışmada, New York'un Southern Tier bölgesindeki yedi okulda uygulanan "7 SHARE" adlı ön-yönlendirme müdahale programını değerlendirilmiştir. Katılımcı değerlendirme yaklaşımıyla yürütülen bu süreçte, öğretmenlerin engellilik, yeterlilik ve yönlendirme kavramlarına dair yerleşik varsayımlarını sorgulamaya başladıkları; veri temelli geri bildirimlerle pedagojik yaklaşımlarını yeniden yapılandıkları gözlemlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin yalnızca teknik beceriler değil, aynı zamanda kapsayıcı eğitim anlayışına dair değerlerinde de dönüşüm yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Kovaleski (2002) tarafından sunulan "Best Practices in Operating Pre-Referral Intervention Teams (Yönlendirme Öncesi Müdahale Ekiplerinin Etkili İşleyişine İlişkin En İyi Uygulamalar)" başlıklı çalışma, özel eğitime yönlendirme öncesi süreçte yapılandırılmış ekip temelli müdahale sistemlerinin etkili biçimde işletilmesi için sistemsel ve süreçsel düzeyde kapsamlı öneriler sunmaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi sorunları çözmeye yalnız bırakılmaması gerektiği vurgulanmakta; veri temelli karar alma, araştırma destekli strateji seçimi, müdahalenin sınıf rutinine entegrasyonu ve öğretmen-veli iş birliği gibi unsurlar ön plana çıkarılmaktadır. Özellikle Pennsylvania örneğinde olduğu gibi, sistem düzeyinde zorunlu uygulamaların ekiplerin kurumsallaşmasını kolaylaştırdığı ve erken müdahale kültürünü yaygınlaştırdığı belirtilmektedir. Mevcut çalışmada geliştirilen öğretmen eğitim modeli, benzer şekilde öğretmenin sınıf içi gözlem, veri analizi ve müdahale planlama becerilerini güçlendirmeyi; özel eğitime yönlendirme kararlarını daha isabetli ve kapsayıcı biçimde yapılandırmayı amaçlamaktadır.

Fuchs ve Fuchs (2006), RTI modelini "öğrencilerin öğrenme güçlüklerini erken dönemde belirleyerek, sistematik ve veri temelli müdahalelerle desteklenmesini sağlayan bir yapı" olarak tanımlamaktadır. Yazarlar, RTI'nin temelinde "öğrenci performansının sürekli izlenmesi ve müdahale düzeyinin bu verilere göre ayarlanması" gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte daha nesnel ve yapılandırılmış kararlar almasına olanak tanımaktadır. Türkiye'de eğitsel değerlendirme için gönderme süreçlerinin

çoğunlukla öğretmen gözlemlerine dayalı yürütüldüğü düşünüldüğünde, RTI modeli veri temelli karar alma mekanizmalarının önemini ortaya koymaktadır.

Lhospital ve Gregory (2009), yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin yönlendirme öncesi müdahale ekiplerine (Pre-Referral Intervention Teams – PIT) katılımının stres düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. 33 sınıf öğretmeniyle yürütülen bu uzunlamasına araştırmada, öğretmenlerin özellikle “dyadik stres” olarak tanımlanan, yönlendirilen öğrenciyle ilişkili stres düzeylerinde anlamlı azalma gözlenmiştir. Hiyerarşik doğrusal modelleme sonuçları, bu azalmanın büyük ölçüde öğrencinin yönlendirme konularındaki ilerlemesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin PIT sürecinde aldıkları destek, genel stres düzeylerinin düşmesinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmıştır. Araştırmacılar, okul danışmanlarının öğretmenlerle iş birliği içinde çalışarak hem öğrenci hem de öğretmen refahını artıracak yapılandırılmış destek sistemleri geliştirmesi gerektiğini önermektedir.

Young ve Gaughan, (2010)’ın yürüttüğü dört yıllık uygulama temelli çalışma, kırsal bölgelerdeki okullarda ön yönlendirme ekiplerinin işleyişini iyileştirmeye yönelik çok aşamalı bir müdahale programını hem nitel hem de nicel yöntemlerle değerlendirmiştir. Nicel bulgular, öğretmenlerin dış yönlendirme yerine sınıf içi müdahalelere yöneldiğini, takip toplantılarının arttığını ve veri temelli değerlendirme yöntemlerinin daha sık kullanıldığını göstermektedir. Nitel analizler ise ekiplerin problem çözme sürecini yapılandırılmış biçimde uyguladığını, çocuk merkezli yaklaşımlardan ekolojik odaklı değerlendirmelere doğru bir geçiş yaşandığını ortaya koymuştur. Tartışma bölümünde, ekiplerin başarısında idari destek, disiplinler arası katılım, istikrarlı ekip üyeliği ve danışma temelli yapılandırılmış modellerin belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Florian ve Black-Hawkins (2011), kapsayıcı pedagojiyi tüm öğrenciler için öğrenme fırsatlarını genişletme yaklaşımı olarak tanımlamış ve öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde farklılıkları dışlama yerine kapsama yoluyla ele almalarının önemini vurgulamıştır. İskoçya’da yürütülen bu çalışma, öğretmenlerin kapsayıcı stratejileri benimsemelerinin yalnızca bilgi düzeyleriyle değil, mesleki gelişim süreçleriyle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye bağlamında gönderme öncesi sürecin yapılandırılmasında yaşanan güçlükler göz önüne alındığında, bu yaklaşım öğretmen eğitim programlarının içeriğinin yeniden tasarlanması gerekliliğine işaret etmektedir.

McCray ve arkadaşları (2014) tarafından derlenen Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation (Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Araştırmaları El Kitabı), özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecini politik, ekonomik ve pedagojik boyutlarıyla ele alan kapsamlı bir kaynak niteliğindedir. Kitapta yer alan bölümler, öğretmen arz-talep dengesi, lisanslama sistemleri, uygulama temelli eğitim modelleri ve mesleki gelişim stratejileri gibi konulara odaklanarak, özel eğitim alanındaki öğretmen yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceğine dair çok yönlü bir çerçeve sunmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte yaşadığı bilgi ve uygulama eksiklikleri göz önüne alındığında, bu kaynakta önerilen yapılandırılmış öğretmen yetiştirme modelleri, tez kapsamında geliştirilen eğitim programının kuramsal temellerini güçlendirmektedir.

Kitapta yer alan “Mevcut Sorunlar”, “Program Tasarımı” ve “Yeterlikler ve Mesleki Gelişim” bölümleri, öğretmenlerin sınıf içi gözlem, veri toplama, müdahale hazırlama ve eğitsel değerlendirme gibi becerilerle donatılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda geliştirilen eğitim programı, öğretmenlerin öğrenciyi tanılamaya göndermeden önce sınıf içinde ve dışında uygulayabilecekleri kapsayıcı, veri temelli ve sistematik yöntemleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Programın uygulama temelli yapısı, vaka analizleri, form doldurma uygulamaları ve akran değerlendirmesi gibi bileşenlerle McCray ve arkadaşlarının önerdiği etkili öğretmen yetiştirme modelleriyle örtüşmektedir.

Murray ve Mereoiu (2016) tarafından Ohio eyaletindeki 90 kamu okul bölgesi ve 20 yükseköğretim kurumunda hayata geçirilen model, özel eğitim öğretmenleri ile engelli öğrencilerin ailelerini ortak bir öğrenme sürecine dâhil ederek iş birliğini güçlendirmeyi amaçlamıştır. Modelin temelini, küçük ölçekli öğrenme toplulukları ve bu topluluklarda düzenlenen atölye çalışmaları oluşturmaktadır; katılımcılar aile katılımı ve ortaklık yaklaşımlarına ilişkin teorik bilgi edinirken, gerçek öğrenci vakaları üzerinden analiz, tartışma ve rol oyunlarıyla pratik becerilerini pekiştirmiştir. Bu sayede öğretmen ve aileler arasında ortak bir iletişim dili ve karşılıklı güven inşa edilmiş, öğrenci odaklı müdahale planları hazırlama ve uygulama yetkinlikleri belirgin biçimde artmıştır. Araştırma bulguları, modelin uygulandığı okullarda özel eğitim öğrencilerinin hem akademik hem de sosyal gelişim göstergelerinde anlamlı iyileşmeler sağladığını ortaya koymaktadır

Dimakos vd. (2016) çalışmalarında, Yunan eğitim sisteminde velilerin özel eğitim değerlendirmesi isteme nedenlerini ve devlet merkezlerinin yanıtlarını analiz etmek için 250 rastgele seçilmiş vaka dosyasını inceledi. Araştırmada; ailelerin değerlendirme talep etme

gerekçeleri, resmi tanı atamaları, ebeveyn onayı ve bireyselleştirilmiş müdahale planı sunulup sunulmadığı gibi veriler kaydedildi. Bulgular, çoğu başvurunun öğrenme güçlüğü şüphesiyle yapıldığını, ancak resmi sınıflandırmada uzmanlar arasında belirgin uyumsuzluklar bulunduğunu gösterdi. Ebeveynlerin tanıyı büyük oranda kabul ettiği; buna karşın merkezlerin vakaların çoğunda müdahale planı sunmadığı ortaya çıktı. Çalışma, tespit edilen ihtiyaçtan tanıya ve tanıdan hizmete geçişte sistemsel boşluklar olduğunu vurgulayarak, hem ailelerin karar alma süreçlerinde hem de kurumların müdahale mekanizmalarında iş birliğini geliştirecek yapılandırılmış protokollere ihtiyaç duyulduğunu savunuyor.

Squires (2016)'in çalışması, Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan ve ağırlıklı olarak Yerli Amerikalı öğrencilerin eğitim gördüğü bir devlet okulunda özel eğitime yönlendirme öncesi süreçleri incelemiştir. Araştırma, ön yönlendirme uygulamalarının kültürel bağlamla ne ölçüde uyumlu olduğunu ve bu süreçlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadaki etkinliğini değerlendirmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yönlendirme kararlarında akademik performanstan çok davranışsal sorunlara odaklandığını; ancak bu davranışların çoğunun kültürel farklılıklar bağlamında yanlış yorumlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, okul personelinin özel eğitim sistemine dair sınırlı bilgiye sahip olması, yönlendirme sürecinde tutarsızlıklara yol açmıştır. Squires, kültürel duyarlılık içeren profesyonel gelişim programlarının ve topluluk temelli iş birliği modellerinin ön yönlendirme süreçlerini daha adil ve etkili hale getireceğini önermektedir.

Conn (2017)'un Sahra Altı Afrika'da yürütülen 66 deneysel ve yarı-deneysel çalışmayı kapsayan meta-analizi, öğrenci öğrenme çıktıları üzerinde en etkili eğitim müdahalelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. İncelenen 12 müdahale türü arasında, öğretmen pedagojisini ve sınıf içi öğretim tekniklerini değiştiren programların, diğer tüm müdahale türlerine kıyasla yaklaşık 0.30 standart sapma daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Özellikle uyarlanabilir öğretim ve öğretmen koçluğu içeren pedagojik müdahaleler, öğrenme çıktılarında anlamlı iyileşmeler sağlamıştır. Buna karşın, okul yemekleri veya sağlık temelli müdahaleler gibi bazı programlar, yalnızca bilişsel testlerle değerlendirildiğinde anlamlı etki göstermiştir. Conn, eğitim sistemlerinin sınırlı kaynaklarla en yüksek etkiyi yaratabilmesi için pedagojik müdahalelere öncelik verilmesi gerektiğini önermektedir.

Maki ve Adams (2022)'in çalışması, özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasında kritik rol oynayan yönlendirme, değerlendirme ve uygunluk karar süreçlerini incelemiştir. ABD genelinde görev yapan okul psikologlarıyla yürütülen bu araştırma, en yaygın yönlendirme

nedeninin okuma güçlükleri olduğunu; uygunluk kararlarının ise çoğunlukla okul psikologları tarafından alındığını ortaya koymuştur. Katılımcılar, değerlendirme sürecinde en değerli veri kaynağı olarak test skorlarını belirtmiş; ancak deneyim yılına göre bu tercihlerde farklılıklar gözlenmiştir. Çalışma, çok disiplinli ekiplerin (MDT) karar alma süreçlerinde daha dengeli rol üstlenmesi gerektiğini ve değerlendirme uygulamalarının kanıta dayalı yaklaşımlarla uyumlu hale getirilmesinin öğrenci çıktıları açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Alsalamah (2022) tarafından yapılan karşılaştırmalı analizde de üç temel model ele alınmaktadır:

1. Danışma modeli (Consultation Model): Model, zorlanan öğrencilerin akademik ve davranışsal performanslarında istenen değişikliklerin, öğretmenlerine veya ebeveynlerine onların yanında çalışmalarını için yardımcı olunarak gerçekleştirilebileceği varsayımına dayanır. Ancak okullarda şu anda sunulan danışmanlık hizmetlerinin genellikle nitelikli danışmanlar tarafından verilmediğine ve etkili müdahalelere dayanmadığına vurgu yapmaktadır.

2. Problem çözme modeli (Problem-Solving Model): Sistemik veri toplama ve müdahale döngüleriyle çalışır. Modelin temel amacı, öğrencilerin genel eğitim ortamlarında daha başarılı olmalarını sağlamak için sistemik ve iş birliğine dayalı bir müdahale süreci yürütmektir. Bu süreçte okul içinde oluşturulan problem çözme ekibi, öğretmenlerle birlikte çalışarak öğrencinin yaşadığı öğrenme güçlüğüne tanımlar, veri toplar, müdahale planı geliştirir ve uygulamanın etkisini izleyerek değerlendirir. Ekip genellikle özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaz, ancak bu uzmanlar danışman olarak sürece dahil edilebilir. Öğretmenler bu modelde yalnızca öneri sunan değil, aktif uygulayıcı ve değerlendirici rol üstlenir; böylece problem çözme becerilerini geliştirir ve gelecekteki sınıf içi zorluklara daha donanımlı şekilde yaklaşabilirler.

3. Katmanlı destek modeli (Tiered Support / RTI): Bu model, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre artan yoğunlukta üç aşamalı müdahale içerir ve her öğrenciye kaliteli öğretim sunulmasını hedefler. Günümüzde ABD’de okullar, farklı biçimlerde katmanlı destek modelleri uygulamaktadır. Bunlar arasında şunlar öne çıkar:

- RTI (Yanıta Dayalı Müdahale): Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere akademik destek sağlar.

- PBIS (Pozitif Davranışsal Müdahale ve Destek): Davranışsal sorunları önlemeye ve yönetmeye odaklanır.
- MTSS (Çok Katmanlı Destek Sistemi): Akademik ve davranışsal destekleri entegre eder.
- CI3T (Kapsamlı, Entegre, Üç Katmanlı Önleme Modeli): Akademik, davranışsal ve sosyal-duygusal öğrenmeyi birlikte destekler. Bu modellerin ortak felsefesi şudur: Her öğrenci, kaliteli ve ihtiyaçlarına uygun öğretimle gelişebilir. Müdahale süresi ve yoğunluğu, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre artırılabilir. Bu yaklaşım hem erken önleme hem de etkili müdahale hizmetlerini bir arada sunmaktadır.

IDEA 2004'ün getirdiği yasal çerçeveye rağmen, gönderme öncesi süreçlerin öğretmenler tarafından etkili biçimde yürütülemediği ve özel eğitime yönlendirme kararlarının hâlâ belirsizlik taşıdığı görülmüştür. Bu bağlamda çalışma, öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması ve veri temelli uygulamaların güçlendirilmesi gerektiğine dikkat çekerek, özel eğitimde sistemik reform ihtiyacını somut biçimde ortaya koymaktadır.

UNESCO tarafından yayımlanan Referral and Identification of Special Educational Needs (Özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve tanılama süreci) raporu (Braun, 2020), özel gereksinimli bireylerin tanılanma sürecinde gönderme öncesi aşamanın kapsayıcı eğitim politikaları açısından belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Raporda, öğretmen temelli erken tarama ve gözlem uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme güçlükleri, davranışsal farklılıkları ve gelişimsel risklerinin zamanında fark edilmesini sağlayarak resmi tanılama sürecinden önce uygun desteklerin planlanmasına olanak sunduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızca akademik performansı değil, öğrencinin sosyal-duygusal gelişimini de dikkate alan bütüncül bir gözlem yaklaşımı benimsemeleri gerektiği belirtilmektedir.

Ayrıca, risk grubundaki öğrenciler için doğrudan özel eğitime yönlendirme yerine Çok Katmanlı Destek Sistemleri (MTSS) kapsamında sıralı müdahale basamaklarının uygulanması önerilmekte; bu modelin gereksiz yönlendirmeleri azaltarak kaynakların etkin kullanımını sağladığı ifade edilmektedir. Gönderme öncesi süreçte ailelerin gözlemlerinin ve geri bildirimlerinin dikkate alınması, tanılama doğruluğunu artırmakla birlikte kapsayıcı yaklaşıma da katkı sunmaktadır. Raporda ayrıca, kültürel ve dilsel duyarlılığın gözetilmesi gerektiği, özellikle azınlık gruplarına mensup öğrencilerin önyargılı biçimde özel eğitime yönlendirilme

riskine karşı dikkatli olunması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, Türkiye'deki özel eğitim yönlendirme sistemlerinin değerlendirilmesinde uluslararası standartlara dayalı bir çerçeve sunmakta ve sistemik reform önerileri açısından önemli bir referans oluşturmaktadır.

Gönderme öncesi müdahale süreci, özel eğitim yönlendirmelerinin daha isabetli ve veri temelli yapılabilmesi açısından kritik bir aşamadır. Minnesota State University tarafından geliştirilen rehber, bu süreci üç temel adımda yapılandırmaktadır: bilgi toplama, müdahale uygulama ve değerlendirme. Bu yapı, öğretmenlerin öğrencinin ihtiyaçlarını sistematik biçimde analiz etmesini ve sınıf içi stratejilerle desteklemesini sağlar. Özellikle müdahale sonrası değerlendirme aşaması, özel eğitim yönlendirmesinin gerekliliğini nesnel verilerle ortaya koyarak sürecin bilimsel temellere dayanmasını mümkün kılar (Aaron Deris et.al., 2020). Bu yaklaşım, öğretmen eğitim programlarında yer alan uygulama oturumlarıyla örtüşmekte ve öğretmenlerin veri temelli karar alma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

2.7. Alan Yazın Özeti

Bu tez kapsamında incelenen literatür, tematik olarak aşağıdaki başlıklar altında sınıflandırılmıştır:

2.7.1. Türkiye’de yapılan çalışmalara ilişkin alan yazın özeti

Tablo 1. Türkiye’de yapılan çalışmalar

Yıl	Yazar(lar)	Çalışma Konusu / Katkı
2011	Tunç	RAM’a yönlendirme öncesi süreçte sistemsizlik vurgulanmıştır.
2017	Çuhadar	Gönderme sürecinde öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve destek ihtiyacı.
2017	Kuruyer ve Çakıroğlu	Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü tanılmasında bilgi eksiklikleri.
2018	Biröl ve Zor	Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik yetersizlikleri.
2019	Yazıcıoğlu	Riskli öğrenciler için sınıf içi düzenlemelerin yetersizliği.
2019	Yenioğlu vd.	RAM’a yönlendirme öncesi raporlama ve müdahale süreçlerinin önemi.
2020	Eker	ÖYÖMEP programı ile öğretmenlerin mesleki gelişimi.
2020	Erdem	Teknolojik donanım ve öğretmen eğitimi ile özel eğitim sınıfı iyileştirmesi.
2021	Altun ve Karasu	Riskli öğrenciler için veriye dayalı karar alma süreçlerinin önemi.
2021	Bayrakçı ve Susam	Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin artışı.
2021	Çayır	Öğretmenlerin eğitsel tanılama bilgi düzeylerinin artırılması gerekliliği.
2022	Akıncıoğlu Çolak	RAM’a yönlendirme öncesi müdahale planlarının eksikliği.
2022	Altun	Veriye dayalı karar verme becerilerini geliştiren öğretmen eğitimi.
2023	Yıldız	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sınırlılıkları.
2023	Gümüş Gürler vd.	Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri tespit becerilerinde gelişme.
2024	Baysal	RAM formlarının eksik doldurulması ve öğretmen bilgi eksikliği.
2024	Altun ve Uzuner	Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü konusunda eğitim eksiklikleri.
2024	Karakoç	BEP hazırlama ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi.
2024	Akcalan	Hizmet içi eğitim standartlarının belirlenmesi ve model önerisi.
2025	Karaca ve Çıkılı	RAM formlarında öğretmenlerin genel ifadeler kullanması, detay eksikliği.

2.7.2. Uluslararası alanyazın özeti

Tablo 2. Uluslararası alanda yapılan çalışmalar.

Yıl	Yazar(lar)	Çalışma Konusu / Katkı
1990	Fuchs vd.	Öğretmen müdahalelerinin akademik başarıya etkisi.
2001	Straut vd.	Öğretmenlerin tutum dönüşümü ve veri temelli geri bildirim.
2002	Kovaleski	Ekip temelli müdahale sistemleri ve öğretmen destek mekanizmaları.
2006	Fuchs ve Fuchs	RTI modeli ile veri temelli karar alma süreçleri.
2009	Lhospital ve Gregory	PIT ekiplerinin öğretmen stres düzeylerine etkisi.
2010	Young ve Gaughan	Kırsal bölgelerde ön yönlendirme ekiplerinin işleyişi.
2011	Florian ve Black-Hawkins	Kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar ve öğretmen stratejileri.
2014	McCray vd.	Özel eğitim öğretmeni yetiştirme modelleri.
2016	Murray ve Mereoiu	Öğretmen-aile iş birliği ile öğrenci gelişimi.
2016	Dimakos vd.	Yunanistan’da özel eğitim değerlendirme süreçleri.
2016	Squires	Kültürel duyarlılık eksikliği ve yönlendirme hataları.
2017	Conn	Sahra Altı Afrika’da öğretmen pedagojisi etkisi meta-analizi.
2020	Aaron Deris vd.	Minnesota rehberi ile gönderme öncesi sürecin yapılandırılması.
2020	Braun (UNESCO)	MTSS modeli ve kapsayıcı eğitim politikaları.
2022	Maki ve Adams	ABD’de yönlendirme ve değerlendirme süreçlerinin analizi.
2022	Alsalamah	IDEA 2004 sonrası gönderme öncesi modellerin uygulama düzeyleri.

Tablo1 ve Tablo 2 tez kapsamında incelenen alan yazının tematik sınıflandırmasını içermektedir.

Yukarıda özetlenen literatür, gönderme öncesi sürecin öğretmenler açısından bilgi eksikliği, uygulama zorlukları ve destek mekanizmalarının yetersizliği ile biçimlendiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda hizmet içi eğitimlerin öğretmen yeterliklerini artırmada önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın, bu iki ihtiyacı bir arada karşılayarak literatürdeki boşluğu doldurması hedeflenmektedir.

Hazırlanan öğretmen eğitim programı; gönderme öncesi süreci yapılandırma, eğitsel değerlendirme formlarının işlevselliğini artırma ve raporlama yeterliklerini geliştirme amaçlarıyla planlanmıştır.

Literatürde sıklıkla vurgulanan müdahale eksiklikleri, gözlem ve raporlama süreçlerindeki zayıflıklar bu program yoluyla ele alınmıştır. Böylece hem RAM personelinin değerlendirme sürecine nitelikli veri sunulması hem de öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili sistematik karar alma süreçlerine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Gönderme öncesi süreçte öğrenci hakkında bilgi toplama, müdahale ve değerlendirme ile ilgili geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, araştırma sorularının kapsamlı bir şekilde ele alınabilmesi için hem açıklayıcı hem de sayısal verilerin birlikte kullanıldığı bir sistematik sunar (Creswell, 2021).

Karma yöntemin tercih edilmesinin temel gerekçesi, araştırma sorularının hem nicel ölçütlere dayalı hem de nitel içgörülere ihtiyaç duymasıdır. Bu kapsamda, keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın yöntemi olarak karma desenin tercih edilmesi, hem öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte karşılaştıkları uygulama sorunlarını derinlemesine anlamayı hem de geliştirilen eğitim programının etkililiğini sayısal verilerle test etmeyi mümkün kılmıştır. Böylece, araştırma sorularının çok boyutlu doğasına uygun olarak hem nitel hem de nicel verilerin bütüncül biçimde değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Bu çalışmada üç aşamalı bir uygulama yapılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında nitel veri toplanarak öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmiş; bu bulgulara dayalı olarak eğitim programı geliştirilmiştir. İkinci aşamada geliştirilen programın etkililiği nicel olarak test edilmiştir. Bu süreçte, veri güvenilirliğini artırmak için çeşitleme (triangulation) tekniği dahil edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2023). Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubundaki öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik verileri nitel içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin ön test ve son test form çıktıları, RAM personeli tarafından doküman temelli dış gözlem yöntemiyle incelenmiştir. Uzmanlar tarafından doldurulan kontrol listeleri, hem nicel (puanlama) hem nitel (yorumlama) analiz teknikleriyle değerlendirilmiş; böylece eğitim programının uygulamaya yansıyan etkileri farklı veri kaynakları aracılığıyla ortaya konması ve çalışma güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir.

3.1.1. Araştırmanın nitel boyutları

Araştırmanın nitel boyutları iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada odak grup görüşmeleri ile öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırmanın diğer nitel boyutunda ise

gerçekleştirilen öğretmen eğitimi programı hakkında öğretmenlerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Odak grup yöntemi

Araştırmanın nitel boyutunda ilk aşama olarak odak grup yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, ortak özelliklere sahip 4–12 kişilik gruplar bir moderatör eşliğinde belirlenen konuya dair görüşlerini ifade eder. Araştırmacı, konuya ilişkin yapılandırılmış yönlendirici sorular yoluyla veriye ulaşmayı hedefler (Gülcan, 2021).

Odak grup tercihinin gerekçeleri şunlardır:

- Katılımcı etkileşimi sayesinde ortak ihtiyaçların belirlenmesi
- Eğitim içeriğinin gerçek öğretmen ihtiyaçlarına göre yapılandırılması
- Hızlı ve etkili veri toplama olanağı
- Düşük maliyetli ve uygulanabilir bir yöntem olması

Elde edilen nitel bulgular, eğitim programının hazırlanmasında temel dayanak olarak kullanılmıştır.

Sosyal geçerlik aşaması

Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ile yürütülen nitel boyut araştırmanın üçüncü aşamasını oluşturmaktadır. Araştırmanın bu aşamasında deney grubunda yer alan öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Bu veriler, öğretmenlerin eğitim programını uygulama açısından ne kadar benimseyip faydalı bulduklarını değerlendirmeye yöneliktir. Sosyal geçerlik verileri nitel veri biçiminde, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

3.1.2. Araştırmanın nicel boyutları

Araştırmanın nicel boyutları ikinci ve dördüncü aşamalarında kullanılmıştır. İkinci aşamasında deneysel model kullanılmış, dördüncü aşamasında ise doküman temelli dış gözlemci uygulaması yapılmıştır.

Deneysel model

Araştırmanın ikinci aşaması, ön test – son test kontrol gruplu deneysel model ile yürütülmüştür. Bu model, programın etkililiğini nesnel olarak ortaya koyabilme kapasitesine

sahiptir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine çalışma öncesinde ve sonrasında “Eğitsel Değerlendirme İstek Formu” verilmiş; her iki zaman noktasında formun doldurulma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Böylece, deney grubunun eğitim öncesi ve sonrası bilgi düzeyi ve raporlama becerilerindeki değişim ölçülmüştür.

Doküman temelli dış gözlem uygulaması

Araştırmanın nicel değerlendirme sürecine katkı sağlamak amacıyla, araştırmanın dördüncü aşamasında deney grubunda yer alan ve rastgele seçilen üç öğretmenin doldurduğu Eğitsel Değerlendirme İstek Forumu’na ait ön test ve son test yanıtları, üç farklı RAM uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme, yapılandırılmış bir kontrol listesi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Kontrol listesi; öğretmenlerin öğrenci gözlem becerileri, müdahale planı oluşturma yeterliği ve raporlama niteliği gibi mesleki unsurlar açısından gelişim düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Her form, beş maddelik değerlendirme ölçeği ve açık uçlu yorum bölümüyle birlikte puanlanmış; uzman görüşleri hem nicel (puanlama yoluyla) hem nitel (yorumlar yoluyla) veri sağlamıştır. Her soru için 1(yetersiz), 2 (kısmen yeterli) ve 3 (yeterli) şeklinde bir puanaj hazırlanmış, tüm sorular için işaretlenen seçeneğe karşılık gelen puanlar toplanarak form toplam puanı elde edilmiştir.

Bu uygulama eğitimin etkililiğine ilişkin elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla, eğitim programının aynı zamanda içerik çıktılarının mesleki işlevselliği açısından uzmanlarca değerlendirildiği üçüncü kişi görüşünü sunmaktadır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, zaman ve uygun şartlar gözetilerek kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının erişiminin kolay olduğu birimlerden veri toplamasına olanak tanımaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2021).

Çalışma amacı kapsamında Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 21/02/2025 tarihinde 23313 sayılı etik kurul onayı ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan MEB.TT.2025.022608.01 başvuru no’su ile 16.04.2025 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni alınmıştır. Alınan izinler ile Konya İl’i Meram İlçesi’nde okullar ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden öğretmenlerin görev yaptığı iki okul belirlenmiştir.

3.2.1. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde yer alan iki farklı ilkokulda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 30 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinden oluşmakta olup, seçilen okullar birbirine yakın konumda yer almakta ve benzer çevresel özellikler taşımaktadır. Araştırma öncesinde ilgili okullar ile görüşmeler gerçekleştirilmiş; gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinde

- İlkokulda görev yapıyor olma,
- Daha önce sınıfında risk grubunda yer alan ya da özel gereksinimli tanısı olan öğrenci ile çalışmış olma,
- Eğitsel değerlendirme formu ile RAM'a öğrenci yönlendirmiş olma kriterleri dikkate alınarak okullardan birinden 15 öğretmen deney grubu, diğer okulda görev yapan 15 öğretmen ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler şu şekildedir;

Tablo 3. Katılımcı bilgileri

Deney Grubu Katılımcıları			Kontrol Grubu Katılımcıları		
Katılımcı No	Cinsiyet	Branş	Katılımcı No	Cinsiyet	Branş
1	K	Okul Öncesi	1	K	Okul Öncesi
2	K	Okul Öncesi	2	E	Sınıf Öğretmeni
3	K	Okul Öncesi	3	K	Sınıf Öğretmeni
4	E	Sınıf Öğretmeni	4	K	Sınıf Öğretmeni
5	E	Sınıf Öğretmeni	5	K	Sınıf Öğretmeni
6	E	Sınıf Öğretmeni	6	K	Sınıf Öğretmeni
7	E	Sınıf Öğretmeni	7	K	Sınıf Öğretmeni
8	E	Sınıf Öğretmeni	8	K	Sınıf Öğretmeni
9	K	Sınıf Öğretmeni	9	K	Sınıf Öğretmeni
10	K	Sınıf Öğretmeni	10	K	Sınıf Öğretmeni
11	K	Sınıf Öğretmeni	11	K	Sınıf Öğretmeni

Tablo 3. Katılımcı bilgileri (Devamı)

Deney Grubu Katılımcıları			Kontrol Grubu Katılımcıları		
Katılımcı No	Cinsiyet	Branş	Katılımcı No	Cinsiyet	Branş
12	K	Sınıf Öğretmeni	12	K	Sınıf Öğretmeni
13	K	Sınıf Öğretmeni	13	K	Sınıf Öğretmeni
14	K	Sınıf Öğretmeni	14	K	Sınıf Öğretmeni
15	K	Sınıf Öğretmeni	15	K	Sınıf Öğretmeni

3.2.2. Dış gözlemci değerlendirmesi katılımcıları

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan 3 uzman ile görüşmeler gerçekleştirilmiş; öğretmenlerin ön test ve son test formlarında yer alan ifadeleri doğrultusunda geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiğini değerlendirmeye yönelik hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla uzman görüşleri alınmıştır. Bu uygulama, eğitim programının öğretmenlerdeki etkilerinin dış gözlemci aracılığı ile tarafsız bir değerlendirme süreci olarak tasarlanmıştır. RAM'da görevli uzmanların belirlenmesinde,

- En az 3 yıldır RAM'da görev yapıyor olan,
- Öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesinde görev almış,
- Özel eğitim alanında çalışan uzmanlardan oluşması kriterler olarak belirlenmiştir.

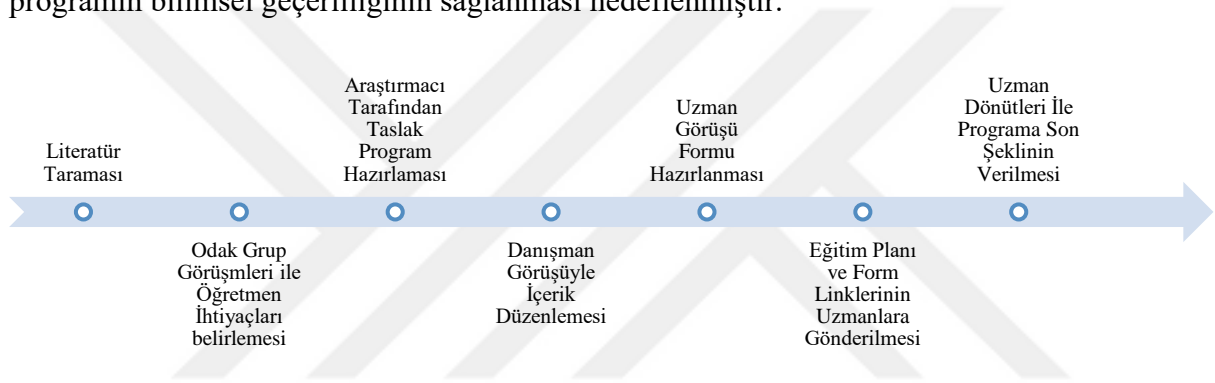
3.2.3. Araştırmacı

Araştırmacı 17 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak MEB'da görev yapmaktadır. Bu tez çalışmasında araştırmacı, hem kuramsal hem de uygulama boyutunda aktif görev üstlenmiştir. Öncelikle gönderme öncesi süreç, öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim konularında kapsamlı bir literatür taraması yaparak araştırmacının kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Ardından, karma yöntem yaklaşımı doğrultusunda veri toplama araçlarını (görüşme formu, değerlendirme formu vb.) hazırlamış ve geçerlik-güvenirlilik ilkelerine uygun biçimde yapılandırmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde okullarla ve RAM'larla görüşmeler gerçekleştirmiş ve katılımcıları belirlemiştir. Gönüllülük esasına göre seçilen öğretmenleri deney ve kontrol gruplarına atamıştır. Nitel bulgulara ve literatüre dayalı olarak öğretmen

eğitim programının taslağını hazırlamış, danışman akademisyen ve uzman görüşleri doğrultusunda içerik, ynem ve akış açısından gerekli düzenlemeleri yaparak programı nihai hâline getirmiştir. Uygulama sürecinde deney grubuna yönelik eğitim etkinliklerini yürütmüş; veri toplama, analiz ve yorumlama aşamalarını bizzat gerçekleştirmiştir. Tüm bu süreçlerde etik ilkelere bağlı kalınarak bilimsel geçerlilik ve güvenilirlik gözetilmiş, uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3.3. Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilme Süreci

Eğitim programının geliştirilme süreci, hem kuramsal temellere hem de saha verilerine dayalı çok aşamalı bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin gönderme öncesi uygulamalarda karşılaştıkları güçlükleri gidermeye yönelik içeriklerin belirlenmesi ve programın bilimsel geçerliliğinin sağlanması hedeflenmiştir.



Şekil 2. Öğretmen eğitim programı geliştirme aşamaları

Hazırlanan ğretmen eğitim programı, hem Taba modelinin katılımcı ihtiyaç analizine dayalı içerik geliştirme ilkelerini hem de Tyler modelinin amaç, içerik ve değerlendirme bağlantısına dayalı yapılandırılmış yaklaşımını temel alarak literatürde “rasyonel planlama” olarak ifade edilen Taba-Tyler modeli ile tasarlanmıştır (Demirel, 1998). Taba-Tyler modeli, eğitim programı geliştirme sürecinde ihtiyaç temelli ve hedef odaklı bir yaklaşım sunar. Bu modelin temel özelliği, programın yapılandırılmasında mantıksal bir sıra izlenmesidir. İlk olarak öğrenenlerin ihtiyaçları belirlenir, ardından bu ihtiyaçlara uygun amaçlar, içerik, ğretim yöntemleri ve değerlendirme araçları sistematik biçimde tanımlanır. Amaçlar programın ilk önemli boyutu olarak tanımlanırken, içerik ikinci önemli boyutu olarak ifade edilmektedir (Erişen, 1998).



Şekil 3. Öğretmen Eğitim Programının Kuramsal Modeli (Taba- Tyler Yaklaşımı)

Gönderme öncesi süreçte öğrenci hakkında bilgi toplama, müdahale ve değerlendirme ile ilgili geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada kullanılacak eğitim programının tasarlanmasında öncelikle literatür taraması yapılarak yetişkin eğitimi, hizmet içi eğitim ve öğretmen yeterliklerine yönelik ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Bu süreçte hem kuramsal dayanaklar hem de uygulama rehberleri göz önünde bulundurulmuştur.

Ardından odak grup görüşmeleri yoluyla öğretmenlerin gönderme öncesi sürece ilişkin algı, ihtiyaç ve önerileri analiz edilmiş; elde edilen bulgular program içeriği için temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Bu iki aşamadan elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından taslak bir eğitim programı hazırlanmıştır. Taslak, danışman akademisyenin önerileri doğrultusunda içerik, akış ve yöntem açısından yeniden düzenlenmiş; ardından uzman görüşü alınmak üzere nihai hâline getirilmiştir.

Değerlendirme sürecini kolaylaştırmak amacıyla, yarı yapılandırılmış bir değerlendirme formu Google Forms üzerinden hazırlanmış; program içeriği ve değerlendirme formuna ait bağlantılar ilgili akademisyenlere e-posta ve WhatsApp yoluyla ulaştırılmıştır. Uzman görüşleri, iki özel eğitim alanı akademisyeni ve bir program geliştirme uzmanından alınmıştır. Gelen geri bildirimler doğrultusunda program içeriğinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve eğitim materyalleri son hâlini almıştır.

3.3.1. Eğitim programı uygulama planı

Araştırma kapsamında uygulanan öğretmen eğitim programı, gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin eğitsel müdahale, bilgi toplama ve raporlama yeterliklerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Eğitim içeriği; veri toplama teknikleri, özel gereksinimli öğrencilerle etkili ve güncel çalışma stratejileri, veliler ile işbirliği ve etkili iletişim kurma, değerlendirme araçlarının doğru kullanımı, form doldurma becerileri ve vaka analizi gibi temel alanlara odaklanmıştır.

Program, beş gün süresince her biri farklı tematik başlığa ayrılmış toplam on beş oturumdan oluşmaktadır. Oturumlarda amaca bağlı olarak bilgiler verilmiş, verilen bilgiler ile bağlantılı uygulamalara ve örneklere yer verilmiş ve geri bildirimler alınmıştır. Tablo 4'te eğitim programının uygulama oturumları yer almaktadır.

Tablo 4. Eğitim Programı Oturumları

Oturumlar	Süre	Konu
1. Gün - I. Oturum	40 dk	Eğitimin Amacı, eğitsel değerlendirme (ön test) formunu doldurma
1. Gün - II. Oturum	40 dk	Öğrenci hakkında bilgi toplama süreçleri ve veri kaynaklarının değerlendirilmesi
1. Gün - III. Oturum	40 dk	Özel gereksinimli bireylerin özellikleri, erken tanı, veli ile etkili iletişim kurma ve iş birliği yapma
2. Gün - I. Oturum	40 dk	Eğitsel değerlendirme nedir? Öğretmenin Rolü ve Sorumlulukları
2. Gün - II. Oturum	40 dk	Eğitim stratejileri, özel gereksinimli öğrenciler için etkili yaklaşımlar, materyal seçimi, sınıf içi düzenlemeler
2. Gün - III. Oturum	40 dk	Süreç değerlendirme yöntemleri, teknikleri, formal ve informal araçlar
3. Gün - I. Oturum	40 dk	Eğitsel değerlendirme isteği formunun genel yapısı ve bölümleri
3. Gün - II. Oturum	40 dk	Formdaki kriterlerin analizi ve uygulama adımları
3. Gün - III. Oturum	40 dk	Eğitsel değerlendirme isteği formunu doğru ve etkili doldurma.
4. Gün - I. Oturum	40 dk	Gerçek vakaların analiz edilmesi
4. Gün - II. Oturum	40 dk	Daha karmaşık durumlar için form doldurma uygulamaları
4. Gün - III. Oturum	40 dk	Geri Bildirim ve Tartışma
5. Gün - I. Oturum	40 dk	Katılımcıların öğrendiklerini değerlendirme
5. Gün - II. Oturum	40 dk	Son test eğitsel değerlendirme formunu doldurma
5. Gün - III. Oturum	40 dk	Katılımcılardan bireysel geri bildirim alma (Sosyal geçerlik verileri)

3.3.2. Öğretmen eğitim programının uygulanması

Eğitim programı, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde aktif görev almadıkları, ancak tatil dönemi dışında kalan eğitim yılı sonu seminer sürecinde uygulanmıştır. Seminer programının rutin işleyişini aksatmamak amacıyla oturumlar, esnek saat aralıklarında planlanmış; beş gün boyunca her gün üç oturum olacak şekilde, oturumlar 40 dakikalık sürede gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinde öğretmenlerin dikkat ve ilgisinin sürdürülebilir olması için oturumlarda günlük yaşamdan örneklere geniş biçimde yer verilmiş, katılımcıların soruları ve merak ettikleri içeriklere aktif katılım göstermeleri teşvik edilmiştir. Her oturum öncesinde,

işlenecek konuya yönelik yönlendirici bir soru sorulmuş; öğretmenlerin verdikleri yanıtlar tahtaya yazılarak oturum sonunda edinilen bilgilerle karşılaştırılmış ve farkındalık geliştirmeleri sağlanmıştır.

Eğitim içeriği; rol yapma etkinlikleri, uygulamalı çalışmalar, gerçek vaka örnekleri ve katılımcıların kendi deneyimlerinden aktardıkları paylaşımlar yoluyla ele alınmıştır. Bu çok yönlü sunum yaklaşımı, öğretmenlerin konuları somutlaştırmalarını kolaylaştırmış, öğrenilen bilgilerin sınıf içi uygulamalara aktarılabilirliğini artırarak eğitimin anlaşılabilirliğine katkı sağlamıştır.

Eğitim programının üçüncü gününde, özel gereksinimli bireylerle ilgili akademik çalışmalarıyla alanda tanınan bir uzman eğitime katılım sağlamıştır. Uzman akademisyen, ilgili oturumlarda yer alarak hem eğitimin içeriğine kuramsal katkılarda bulunmuş hem de öğretmenlerden gelen soruları yanıtlayarak uygulama sürecine destek vermiştir. Katılımcılar açısından bu uzman katkısı, konuların bilimsel dayanaklarını görmelerini ve gerçek uygulamalarda karşılaşılabilecekleri sorunlara daha donanımlı yanıtlar üretmelerini sağlamıştır. Eğitimin anlaşılabilirliği ve etkililiği bu akademik katkı ile pekiştirilmiştir.

Ayrıca eğitim programı sürecinde deney grubu katılımcılarına, eğitsel değerlendirme formu örnekleri ve ilgili alan kitapları tanıtılmış; öğretmenlerin bu materyalleri incelemeleri sağlanmıştır. Bu uygulama, öğretmenlerin gözlem, müdahale ve raporlama yeterliklerini geliştirmenin yanı sıra form dilinin pedagojik derinliğini artırmayı da amaçlamıştır.

Eğitim sonunda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin bilgilere kolay erişimini sağlamak amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan çeşitli özel gereksinim türlerine yönelik kılavuz kitapçıklar birleştirilerek tek bir başvuru kaynağı hâline getirilmiş ve katılımcılara basılı biçimde sunulmuştur (EK 8). Aynı kaynak deney grubuna uygulanan eğitim programının tamamlanmasının ardından, kontrol grubunda yer alan öğretmenlere de mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla hediye edilmiştir. Bu kaynak kitapçık, kontrol grubundaki öğretmenlerin de ihtiyaç duydukları bilgilere hızlıca erişebilmelerini sağlamak amacıyla sunulmuştur. Böylece araştırma sürecinde tüm katılımcıların gelişimine katkı sunulması hedeflenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Gönderme öncesi süreçte öğrenci hakkında bilgi toplama, müdahale ve değerlendirme ile ilgili geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada verilerin toplanması aşamasında dört farklı form kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı	Aracın Adı	Aracın amacı
Yarı-yapılandırılmış görüşme formu	Odak Grup Görüşme Formu	Öğretmenlerin hazırlanacak eğitim programının içeriğine temel olacak gönderme öncesi süreç hakkındaki ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.
Eğitsel Değerlendirme İstek Formuna Dayalı Veri Toplama Formu	Eğitsel Değerlendirme İstek Formu	Öğretmenlerin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunu doldurma yeterliliğinde eğitim programının etkililiğinin karşılaştırmalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Sosyal geçerlik formu	Eğitime yönelik görüş ve önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.
Doküman Temelli Dış Gözlemci Değerlendirme Kontrol Listesi	Kontrol Listesi	Öğretmen eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesini desteklemek amaçlanmıştır.

3.4.1. Odak grup görüşmeleri

Araştırmanın birinci aşamasında, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçteki uygulama ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde kullanılacak açık uçlu sorular, araştırmacı tarafından ilgili literatür doğrultusunda hazırlanmış; içerik, yönlendiricilik ve dil açısından danışman akademisyen tarafından incelenerek öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Nihai hâline getirilen sorular, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçteki deneyimlerini, bilgi kaynaklarını, iş birliği düzeylerini ve ihtiyaç duydukları eğitsel destekleri ayrıntılı biçimde ortaya koymaya yönelik

olarak yapılandırılmıştır (EK -2). Bu görüşmeler, eğitim programının içeriğini ihtiyaç temelli biçimde belirlemek amacıyla temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Odak Grup görüşmelerine toplam 10 öğretmen katılmıştır:

- Birinci grup: 6 sınıf öğretmeni
- İkinci grup: 3 okul öncesi öğretmeni ve 1 sınıf öğretmeni

Görüşmeler okul ortamında gerçekleştirilmiş ve tripod yardımıyla sabitlenen bir video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Süreç boyunca bir moderatör görüşmeleri yürütmüş; bir moderatör yardımcısı ise kameranın teknik takibini gerçekleştirirken katılımcıların ifade biçimleri, etkileşimleri ve duygusal tepkilerine ilişkin gözlem yapmıştır.

- Birinci grup görüşmesi, okul bitiminde öğretmenler odasında yapılmış ve yaklaşık 2 saat sürmüştür.
- İkinci grup görüşmesi, öğretmenlerin ders dışı en uygun zaman dilimi olan öğle arasında gerçekleştirilmiş ve süresi yaklaşık 40 dakika olmuştur.

İkinci görüşmenin öğle arasında planlanma nedeni; okul öncesi öğretmenlerinin sabah– öğle olmak üzere iki grup şeklinde öğretim yapmaları ve ders dışı uygunluklarının farklılaşmasıdır. Ayrıca, bu öğretmen grubunun ihtiyaç ve beklentilerinin farklı olabileceği varsayımı doğrultusunda görüşmelerin ayrı yapılması, veri çeşitliliğini ve tematik derinliği artırmak amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan tüm katılımcılara, çalışma süreci hakkında bilgi verilmiş; görüşme, veri paylaşımı ve uygulamalara katılım konularında sözlü ve yazılı onamları alınmıştır. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmişlerdir.

3.4.2. Ön test – son test verilerinin toplanması

Araştırmanın ikinci aşamasında, geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkisini belirlemek amacıyla Eğitsel Değerlendirme İstek Formu, deney ve kontrol grubu öğretmenlerine uygulanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 8. maddesi uyarınca, bu formun öğrencinin eğitsel değerlendirme sürecine başlamadan önce öğretmen tarafından doldurulması zorunlu kabul edilmektedir (ÖEHY, 2018). Araştırma

kapsamında aynı form, hem deney hem kontrol grubundaki öğretmenlerden ön test–son test şeklinde toplanmıştır.

Araştırma süreci kapsamında, RAM özel eğitim bölüm başkanı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, öğretmenler tarafından gönderilen eğitsel değerlendirme istek formlarında en fazla bilgi sağlayan bölümlerin hangileri olduğu konusunda uzman görüşü alınmıştır. Elde edilen veriler, danışman akademisyenle yapılan toplantılarda değerlendirilmiş; formda yer alan bölümler içerik açısından incelenerek, araştırma kapsamında hariç tutulacak ve dahil edilecek alanlar belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, formun özellikle öğrencinin bireysel özelliklerine ilişkin bilgiler ve destek eğitim ihtiyaçlarına dair öğretmen görüşlerinin yer aldığı bölümlerinin araştırma verilerini oluşturacak temel kaynak olarak kullanılmasına karar verilmiştir (EK-3). Eğitsel Değerlendirme Formları;

- Deney grubuna, eğitim programı başlamadan önce (ön test) ve programın tamamlanmasının hemen ardından (son test) uygulanmıştır.

- Kontrol grubuna ise eş zamanlı biçimde yalnızca veri karşılaştırması amacıyla uygulanmıştır.

Katılımcılara, ön test ve son test formlarında aynı olacak şekilde bir kod vermeleri ve kişisel bilgilerini forma yazmamaları hatırlatılmıştır. Bu yaklaşım, araştırmacının veri analiz sürecinde nesnel bir yorumlama yapmasına olanak sağlarken, katılımcıların olması gerekeni değil, gerçekte olanı yazmalarını sağlamak amacıyla benimsenmiştir.

Formlar, öğretmenlerin öğrenciye yönelik bilgi toplama, müdahale uygulamaları ve raporlama becerileri hakkında nitel içerik sunan yazılı anlatımları içermektedir. Bu ifadeler, eğitsel tedbirlere temel oluşturacak biçimde RAM personeline yönlendirilecek veriler niteliği taşımaktadır.

Tüm formlar dijital ortama Word formatında aktarılmış; katılımcı kimlikleri gizlenerek her bir forma grup türü, uygulama zamanı ve katılımcı takma adı bilgilerine dayalı alfasayısal bir kod sistemi ile etiketleme yapılmıştır (DÖK1, DSK1, KÖK1, KSK1). Bu kodlama, analiz sürecini sistematik hale getirmiştir.

3.4.3. Sosyal geçerlik formlarının toplanması

Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubunda yer alan öğretmenlerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında kullanılacak olan form

öncelikle literatür taraması yapılarak taslak form şeklinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Akademik danışmanın görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir (EK-5).

Veriler, eğitimin tamamlandığı son gün içerisinde uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin eğitim süreci boyunca edindikleri deneyimleri değerlendirmelerine olanak tanımış; eğitim programının işlevselliği, içerik memnuniyeti ve uygulama düzeyleri hakkında nitel geri bildirim sağlamıştır.

Katılımcı ifadeleri, programın öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiği, program hakkında önerileri ve mesleki uygulamalarına ne kadar yansıtacağı konusunda analiz edilmiştir.

3.4.4. Doküman temelli dış gözlem uygulaması verilerinin toplanması

Öğretmen eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesini desteklemek amacıyla, deney grubunda yer alan rastgele seçilen üç öğretmenin ön test ve son test formları, üç farklı RAM personeli tarafından yapılandırılmış bir kontrol listesi aracılığıyla analiz edilmiştir (EK-6). Bu liste, öğretmenlerin gözlem, müdahale planı oluşturma, raporlama becerisi ve genel mesleki gelişim düzeylerini ölçmeye yönelik olarak eğitim programının etkililiğini öğretmen çıktıları üzerinden objektif biçimde değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak taslak bir kontrol listesi formu oluşturulmuştur. Danışman akademisyenin görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir.

Her uzman, kendisine atanan bir deney grubu katılımcısının ön test formunu ve son test formunu ayrı ayrı değerlendirerek her biri için kontrol listesini doldurmuştur.

Uzmanlar değerlendirmelerini aşağıdaki kriterlere dayalı olarak yürütmüştür:

- Açıklayıcı ve somut ifade kullanımı
- Mesleki gelişimin gözlemlenebilirliği
- Uygulama niteliği ve içerik bütünlüğü
- RAM değerlendirme sürecine yönelik ön bilgi sağlayıcılık

Elde edilen geri bildirimler, eğitim programının uygulama alanına olan uyumunu ve gelişime açık yönlerini ortaya koymak açısından önemli bir dış değerlendirme kaynağı sunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Analiz süreci, öğretmenlerden toplanan Eğitsel Değerlendirme İstek Formları (ön test–son test), odak grup görüşmeleri, sosyal geçerlik görüşmeleri ve RAM uzmanlarının kontrol listeli değerlendirmeleri üzerinden yürütülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

3.5.1. Nitel verilerin analizi

Odak grup görüşmelerinin analizi

Odak grup görüşmelerinden elde edilen video kayıtları izlenerek transkript hâline getirilmiş; metinler üzerinden anahtar kelimeler, kavramlar ve tekrar eden temalar belirlenmiştir. Bu temalara yönelik kodlar oluşturularak içerikler analiz edilmiş, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlar tematik olarak sınıflandırılmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle, video kayıtları eksiksiz biçimde transkript hâline getirilmiş ve analiz sürecinde araştırmacı ve yardımcı moderatör tarafından tekrar tekrar incelenerek içerik bütünlüğü korunmuştur. Kodlama sürecinde, tekrar eden ifadeler, anahtar kavramlar ve temalar sistematik biçimde belirlenmiş; bu temalar doğrultusunda içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin iç tutarlılığını artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması (member check) yapılmış; bazı öğretmenlerle görüşme sonrası bulgular paylaşılmış ve yorumlarının analize yansıtılması sağlanmıştır. Yardımcı moderatör ile birlikte kodlama çalışması yürütülmüştür. Bu kapsamda, odak grup görüşmelerinden elde edilen transkriptler hem araştırmacı hem de yardımcı moderatör tarafından ayrı ayrı incelenmiş; belirlenen temalar ve kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlama sürecinde elde edilen bulgular arasında yüksek düzeyde uyum sağlanmış, görüş ayrılığı bulunan noktalar ortak değerlendirme ile yeniden ele alınarak uzlaşma sağlanmıştır. Bu uygulama, içerik analizinin iç tutarlılığını ve yorumların nesnelliğini güçlendirmiştir. Ayrıca, kodlama sürecinde elde edilen temalar, alan uzmanı danışman akademisyen tarafından incelenmiş ve tematik sınıflandırmanın tutarlılığına ilişkin görüş alınmıştır. Bu süreçte kullanılan veri çeşitlemesi (triangulation) ve uzman görüşü, analiz bulgularının güvenilirliğini ve yorumların geçerliliğini artırmıştır.

Sosyal geçerlik görüşlerinin tematik analizi

Sosyal geçerlik formları açık uçlu sorularla yapılandırılmış; yanıtlar betimsel içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde formlarda yazılan görüşler Word dosyası şeklinde dijital ortama aktarılmıştır. Maxqda24 Programına Word dosyaları yüklenmiştir ve tekrarlayan kavramlar, pedagojik değerlendirmeler, duygusal geri bildirimler ve geliştirme önerileri tematik kodlara dönüştürülmüştür. Katılımcı ifadeleri hem içerik açıklığına hem de değerlendirme tipine göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Maxqda24 programı verilerin düzenli biçimde sınıflandırılmasını ve kodlar arası ilişkilerin görselleştirilmesini sağlayarak analiz sürecinin şeffaflığını ve izlenebilirliğini artırmıştır. Kodlama sürecinde elde edilen temalar, özel eğitim alanında uzman danışman akademisyen tarafından incelenmiş; içerik tutarlılığına ve tematik sınıflandırmanın geçerliliğine ilişkin geri bildirim alınmıştır.

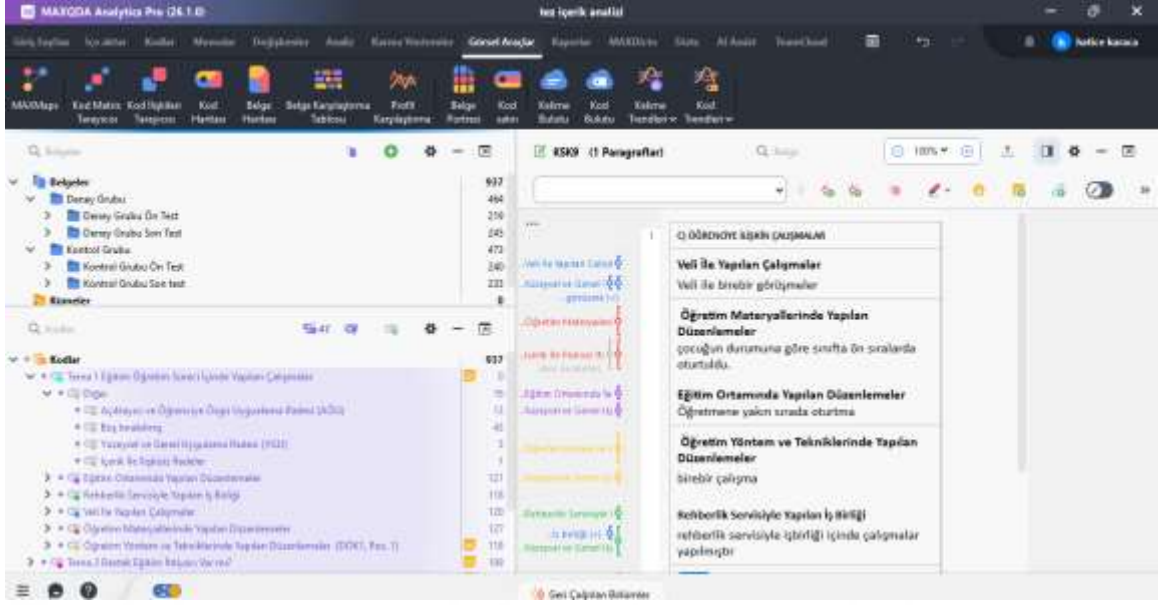
3.5.2. Nicel verilerin analizi

Eğitsel değerlendirme istek formlarının analizi (ön test ve son test)

Form verileri, grup türü (deney/kontrol) ve uygulama zamanı (ön test/son test) dikkate alınarak sistematik biçimde (DÖK1-DSK1, DÖK2-DSK2,...) etiketlenmiş ve MAXQDA 24 yazılımına dijital formda aktarılmıştır. Ardından:

- Araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara göre kodlar tanımlanmış,
- Her bir ifade, içerik açıklığına göre sınıflandırılmış (Bireyselleştirilmiş, betimleyici, yüzeysel, ilişkisiz, boş bırakılmış),
- Kodlar frekans ve sayısal dağılımlarla görselleştirilmiştir.

Maxqda 24 programı ile yapılan analiz sürecini gösteren örnek ekran görüntüsü Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Maxqda 24 Pro kullanılarak yapılan analizden örnek ekran görüntüsü

Tematik analiz sürecinde öğretmen ifadelerinde en sık kullanılan kavramlar belirlenmiştir. Örnek kod temaları arasında “Veli ile iş birliği,” “Eğitim ortamı düzenlemeleri,” “Rehberlik servisiyle yapılan çalışmalar” gibi eğitsel değerlendirme istek formunda yer alan ve araştırmaya dahil edilen başlıklar yer almıştır. Kodlama güvenilirliğini artırmak amacıyla, belirlenen temalar ve sınıflandırmalar danışman akademisyen ile karşılaştırılmış; görüş birliği sağlanan kodlar analizde esas alınmıştır. Ayrıca, seçilen temalar için öğretmen ifadeleri doğrudan alıntılarla değerlendirilmiş; içerik derinliği ve dil kullanımı açısından deney ve kontrol grubu karşılaştırmaları yapılmıştır. Eğitim programının öğretmenlerin raporlama dili, gözlem hassasiyeti ve tematik çeşitliliği üzerindeki etkileri, betimsel yöntemlerle ortaya konmuştur.

RAM uzmanlarının kontrol listesi verilerinin analizi

Dış gözlem süreci, öğretmenlerin gözlem, müdahale planlama ve raporlama becerilerinde eğitim sonrası yaşanan gelişimi üçüncü kişi değerlendirmesiyle belirlemeye yöneliktir. Uzman görüşleri, programın içerik geçerliği ile mesleki gelişim katkısını ortaya koymak açısından analiz edilmiştir.

Her form için elde edilen toplam puanlar karşılaştırılmış; ön test puanı ile son test puanı arasındaki fark, öğretmenlerin eğitim sonrası gelişimini nicel olarak ortaya koymuştur. Örneğin, bir öğretmenin ön test formu “kısmen yeterli” olarak puanlanırken, son test formu “yeterli” olarak değerlendirilmiştir. Bu karşılaştırmalı puanlama, eğitim programının çıktılarındaki dönüşümü net biçimde yansıtmayı amaçlamaktadır.

Kontrol listesinde yer alan beş değerlendirme maddesi, uzmanlar tarafından üçlü Likert tipi ölçekle puanlanmıştır (1 = yetersiz, 2 = kısmen yeterli, 3 = yeterli). Her formun sonunda ayrıca açık uçlu yorumlara yer verilmiştir.

Analiz sürecinde hem nicel hem nitel yöntemler kullanılmıştır:

- Nicel analizde, uzmanların işaretlediği puanlar toplanarak formun toplam puanı hesaplanmıştır. Formlar şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- 0-5 puan → yetersiz

- 6-10 puan → kısmen yeterli

- 11-15 puan → yeterli

- Nitel analizde, uzmanların yazılı yorumları Maxqda24 uygulamasına aktarılmış ve tematik içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur.

RAM uzmanları tarafından doldurulan kontrol listesi verilerinin analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla hem nicel hem nitel stratejiler kullanılmıştır. Nicel analizde, üçlü Likert tipi ölçekle öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri nesnel biçimde değerlendirilmiştir. Puanlama kriterleri açık biçimde tanımlanmış ve tüm formlar bu sınıflandırma sistemine göre değerlendirilmiştir. Nitel analizde ise, uzmanların açık uçlu yorumları Maxqda24 yazılımına aktarılmış; içerik analizi sürecinde tekrar eden kavramlar, pedagojik değerlendirmeler ve yorumlar tematik kodlara dönüştürülmüştür. Kodlama süreci, araştırmacı tarafından yürütülmüş ve elde edilen temalar özel eğitim alanında uzman danışman akademisyen tarafından incelenerek içerik tutarlılığına ilişkin geri bildirim alınmıştır. Bu çok yönlü analiz yaklaşımı, hem içerik geçerliğini hem de yorumların güvenilirliğini artırmayı amaçlamıştır. Bu analiz, eğitim programının yalnızca katılımcı öğretmenlerin algılarıyla değil, aynı zamanda uygulamaya yönelik form içeriğinin uzman değerlendirmesi ile de desteklendiğini göstermektedir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, geliştirilen öğretmen eğitim programının gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin mesleki uygulamalarına etkilerini belirlemeye yönelik bulgulara yer verilmektedir. Araştırma kapsamında, eğitim programının bilgi toplama, disiplinler arası iş birliği kurma, öğretim materyallerini uyarlama, etkili yöntem ve teknik kullanımı ile raporlama becerilerine olan katkısı, nitel veriler doğrultusunda incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin eğitsel değerlendirme formlarındaki ifadeleri, sosyal geçerlik görüşmeleri ve uygulama süreçlerinden elde edilen içerikler üzerinden tematik olarak sınıflandırılmış; her bir alt amaç doğrultusunda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.1. Eğitim Öğretim Süreci İçinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Eğitim öğretim süreci içinde yapılan çalışmalar teması, araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte öğrenciye ilişkin bilgi toplama, değerlendirme ve müdahale becerilerinin gelişimini ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin eğitim süreci boyunca farklı paydaşlarla (veli, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen vb.) kurdukları etkileşimler, öğrenciyle birebir yürüttükleri gözlem ve uygulamalar, eğitim ortamındaki uyarlamalar ile raporlama süreçlerinde sergiledikleri mesleki tutum ve beceriler incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitsel değerlendirme formlarındaki ifadeler üzerinden yapılan tematik analiz yoluyla, sürece ilişkin yapılan uygulamaların niteliği ve çeşitliliği belirlenmiştir. Bu tema altında elde edilen bulgular, öğretmen eğitim programının etkisini çok yönlü biçimde ortaya koymak amacıyla sunulmaktadır.

4.1.1. Veli ile yapılan çalışmalar temasına ilişkin bulgular

Araştırmada, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte öğrenciye ilişkin veri toplarken veli ile gerçekleştirdikleri çalışmaları betimlemek amacıyla tematik analiz yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan kodlamalar; Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri, Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri (YGU), ilgili bölümün boş bırakılmış olması ve İçerik ile İlişkisiz İfadeler olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Veriler, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test eğitsel değerlendirme formlarındaki öğretmen ifadelerine dayanmaktadır.

Tablo 6. Veli İle Yapılan Çalışmalara İlişkin Öğretmen İfadelerinin Gruplar Arası Karşılaştırmalı Analizleri.

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son test
Veli İle Yapılan Çalışmalar	15	15	15	15
Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri	5	15	5	5
Boş Bırakılmış	0	0	0	0
Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri (YGU)	9	0	10	10
İçerik İle İlişkisiz İfadeler	1	0	0	1

Deney grubunda, "Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU)" kategorisindeki öğretmen ifadelerinin ön testte 5 iken son testte 15'e yükselmesi, Yüzeysel ve genel uygulama ifadelerinin Ön testlerde 9 iken son testlerde 0 sıfır olması yine aynı şekilde içerik ile ilişkisiz ifadelerin ön testte bir iken son testte sıfır olması eğitim programının öğretmenlerin veli ile öğrenciye özgü çalışmalar yürütme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin Deney Grubu 6. Katılımcının ön test formunda geçen "Öğrenciye dair özel bilgiler alındı. Anasınıfında yaşadığı zorluklar hakkında konuşuldu (DÖK6)" ifadesi "Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri" olarak kodlanırken aynı katılımcının son test formunda geçen "Öğrenci ikinci sınıftan itibaren sınıfımda. Okuma- yazma konusunda akranlarından geride olduğu belirlendikten sonra veli ile yüz yüze görüşme yapıldı okumanın hızlanması için hızlı okuma etkinlikleri yapılması tavsiye edildi. Göz kası egzersizlerinin her gün düzenli yaptırılması tavsiye edildi (DSK6)" ifadesi "Açıklayıcı ve Öğrenciye Özgü Uygulama" ifadesi olarak kodlanmıştır. Katılımcı 9'un "Araç gereçlerin görmesine uygun araç seçimi (DÖK9)" ve "Ortopedik rehabilitasyon merkezlerinde de kaslarının açılması için (KSK10)" şeklindeki ifadeler "İçerik ile İlişkisiz İfadeler" olarak kodlanmıştır.

Kontrol grubunda ise tüm kategorilerde ön test ve son test değerlerinin sabit kalması veya içerik ile ilişkisiz ifadelerin kullanımındaki küçük artış bu grupta olumlu bir değişim gözlenmediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, verilen eğitim programının deney grubu katılımcılarının veli ile yapılan çalışmalara ilişkin raporlama yeterliklerine anlamlı katkı sunduğunu desteklemektedir.

4.1.2. Öğretim materyallerinde yapılan düzenlemelere ilişkin bulgular

Bu tema kapsamında, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte kullandıkları öğretim materyallerine yönelik düzenleme uygulamaları incelenmiştir. Analiz; Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri, Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri (YGU),

İçerik ile İlişkisiz İfadeler ve Boş Bırakılmış Alanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verileri nicel karşılaştırma yoluyla değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Öğretim materyallerinde yapılan düzenlemelere ilişkin öğretmen ifadelerinin gruplar arası karşılaştırmalı analizleri

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son test
Öğretim Materyallerinde Yapılan Düzenlemeler	15	15	15	15
Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri	5	14	1	3
Boş Bırakılmış	2	1	3	0
Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri (YGU)	8	2	11	9
İçerik İle İlişkisiz İfadeler	1	1	3	5

Deney grubunda, “Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri” kategorisinde önemli bir artış gözlenmiştir: ön testte 5 olan ifade sayısı, son testte 14’e çıkmıştır. Bu durum, verilen eğitimin öğretmenlerin materyal düzenlemelerinde öğrenciye özgü, detaylı ve ihtiyaç temelli uygulamalarını formlarda ifade etmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Aynı grupta “Yüzeysel ve Genel İfade” sayısı son testte belirgin biçimde azalmıştır (ön testte 8 iken son testte 2), bu da öğretmenlerin genel ve yüzeysel ifadeler kullanmaktan uzaklaştığını ortaya koymaktadır. Deney Grubu Katılımcı 7’nin ön test formunda “sayışma, tekerleme, şarkı ve benzeri dinleme ve tekrar etme ezberleme materyalleri sağlandı (DÖK7)” olarak yer alan ifadesi son test formunda “Öğrencinin evdeki yüksek sesle okuma, drama çalışmalarının video ile gönderilmesini istedim öğrencinin de izlemesi ve hataları görülmesi sağlandı. Tekerleme ve sayışmaları ezberlemesi sağlandı. (DSK7)” şeklinde daha açıklayıcı, çoklu duyuya hitap eden, etkili uygulamaların ifade edilmesi şeklinde bir değişim göstermiştir. Katılımcı 8’in ön test formunda yer alan “basitten karmaşığa (DÖK8)” ifadesi de YGU ifadesi olarak kodlanmıştır.

Kontrol grubunda ise gözlemlenen değişim sınırlıdır. “BBU” kategorisinde hafif bir artış (1 → 3), “YGU” kategorisinde ise hafif bir azalma (11 → 9) olmuştur. “İçerik ile İlişkisiz İfade” sayısı artmıştır (3 → 5), bu da sürece dair farkındalık gelişiminin sınırlı olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu Katılımcı 5’in ön test verilerinden elde edilen "kaynaklar basit, anlaşılır dikkat çekici olanlar kullanma (KÖK5)" ifadesi YGU olarak kodlanmıştır.

4.1.3. Eğitim ortamında yapılan düzenlemelere ilişkin bulgular

Bu tema, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için sınıf içi fiziksel ve sosyal ortamda gerçekleştirdikleri düzenlemelere odaklanmaktadır. Kod matris analizine göre, hem

deney hem kontrol grubunda "Eğitim Ortamı" teması alt kategori dağılımları gruplar arasında belirgin farklar ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Eğitim ortamında yapılan düzenlemelere ilişkin öğretmen ifadelerinin gruplar arası karşılaştırma analizi

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son test
Eğitim Ortamında Yapılan Düzenlemeler	15	15	15	15
Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri	4	13	3	6
Boş Bırakılmış	1	0	3	0
Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri (YGU)	8	1	7	9
İçerik İle İlişkisiz İfadeler	3	2	1	1

Deney grubunda, "Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri" kodlarının sayısı ön testte 4 iken son testte 13'e yükselmiştir. Bu artış, öğretmenlerin eğitim sonrasında öğrenci ihtiyaçlarına uygun özgün çevresel düzenlemelerine ilişkin raporlama yeterliklerini geliştirdiklerini göstermektedir. Niteliksel olarak desteklenen örnek ifadeler:

Ön testte "Öğrenci ön sırada oturtuldu." (DÖK2) şeklinde yer alan yüzeysel ve genel ifadeler sıkça kullanılırken , "Çocuğun öğretmenini kolay ulaşacağı bir şekilde yakın bir yere konumlandırılması sağlandı. Sol elinin rahat kullanabileceği şekilde masa ve sandalyenin yönü belirlendi." (DSK4), "Öğrencinin ilgi ve dikkatini arttırmak için sınıf içinde düzenlemeler yapıldı. Oyuncak kullanımını sınırlandırıldı. Öğrencinin sınıfta bireysel zaman geçirebilmesi için sınıf içinde dinlenme köşesi oluşturuldu." (DSK5) örnek ifadeleri, öğretmenlerin öğrenciye özgü konumlandırma, ergonomik düzenleme ve dikkat destekleyici fiziksel planlamalar şeklindeki düzenlemelerini daha açıklayıcı ve somut detaylar içerecek şekilde yazdıklarını ortaya koymaktadır.

YGU kodlarında deney grubunda belirgin bir azalma görülmüştür (ön test: 8 → son test: 1). Bu bulgu, öğretmenlerin genelleştirici ifade ve uygulamalardan uzaklaştığını ve öğrenci merkezli yaklaşımlara yöneldiğini göstermektedir.

Kontrol grubunda ise "BBU" kodları 3'ten 6'ya hafif bir artış göstermiştir; ancak "YGU" kodları ön testte 7 iken son testte 9'a yükselmiştir. Bu, kontrol grubunda öğretmenlerin genelleştirici ifadelere daha fazla yer verdiklerini ve bireyselleştirilmiş uygulamalara dair ifadelerin yeterince kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

4.1.4. Öğretim yöntem ve tekniklerinde yapılan düzenlemelere ilişkin bulgular

Bu tema, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencinin özel ihtiyaçlarına yönelik seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl çeşitlendirdiklerini ve uygulamalarına ilişkin raporlarının niteliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Düzenlemelere İlişkin Bulgular

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son test
Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Düzenlemeler	13	15	14	14
Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri	2	13	4	4
Boş Bırakılmış	2	0	1	1
Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri (YGU)	5	0	8	7
İçerik ile İlişkiz İfadeler	6	1	4	2

Deney grubunda, BBU İfade kodları ön testte yalnızca 2 iken son testte 13'e yükselmiştir. Bu dikkat çekici artış, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrenci merkezli ve çeşitlendirilmiş öğretim stratejilerine yöneldiğini göstermektedir. Öne çıkan örnek ifadeler bu gelişimi açık biçimde yansıtmaktadır:

“Video temelli öğretim ve yanlışsız öğretim yöntemleriyle çeşitlendirildi.” (DSK5)

“Motivasyonu arttırmak için grup çalışmalarında görevler verildi. 6 dakika iş birlikli okuma tekniği kullanıldı. Dijital metinler kullanıldı. Ters yüz öğrenme yöntemiyle okuma parçaları işlendi.” (DSK6)

“jigsaw puzzle kullanımı, sevdiği karakter üzerinden davranış kuralları, tictactoe, hikayeleştirerek kural benimsetme” (DSK12)

Bu ifadeler, öğretmenlerin hem öğrenme motivasyonunu artırmak hem de bireysel farklılıklara uygun yöntemleri bilinçli şekilde seçme ve kullanma eğilimlerini göstermektedir.

YGU kategorisi ise deney grubunda belirgin biçimde azalmış; ön testte 5 olan kod sayısı son testte sıfıra inmiştir. Bu durum, öğretmenlerin genel ve belirsiz yöntem tanımlarından uzaklaşarak daha belirgin ve işlevsel uygulama ifadeleri geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda kontrol grubunda görülen örnek ifade, YGU niteliğini yansıtmaktadır:

“Öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre yöntem teknikler geliştirmek.” (KÖK9) ifadesi genel yapıdadır ve yöntem ya da teknik adı belirtilmediğinden, ifade niteliği açısından düşük açıklık taşımaktadır.

İçerik ile İlişkisiz İfadeler deney grubunda 6’dan 1’e gerilemiştir; bu da eğitimin bağlam dışı anlatımların azaltılmasına katkı sunduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise bu tür ifadelerde hafif bir azalma gözlenmiştir (4 → 2). Tipik bir örnek ifade: “Kısa süreli, uzun ve sıkıcı olmayan etkinlikler yapıldı.” (KSK8) ifadesidir. Herhangi bir yöntem, teknik ya da içerikle ilişkilendirilmemiştir ve genel geçer bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Boş bırakılmış alanlar bakımından ise deney grubunda alan doldurma oranı artmış; ön testte 2 olan boş ifade sayısı son testte sıfıra inmiştir. Kontrol grubunda bu kategoride değişim gözlenmemiştir (ön test: 1 → son test: 1).

Sonuç olarak bu tema kapsamında elde edilen bulgular, öğretmen eğitim programının yöntem ve teknik kullanımının raporlandırılmasında hem nitel hem nicel dönüşüm sağladığını; öğretmenlerin bilinçli, açıklayıcı ve öğrenciye özgü stratejiler geliştirme becerilerini artırdığını göstermektedir.

4.1.5. Rehberlik servisi ile yapılan iş birliğine ilişkin bulgular

Bu tema, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte rehberlik servisiyle kurdukları iş birliğini ne ölçüde açıklayıcı, öğrenciye özgü ve planlı biçimde aktardıklarını incelemektedir. Analiz, öğretmen ifadelerinin niteliğine göre dört kategori altında yapılmıştır: Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri, Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri (YGU), İçerik ile İlgisiz İfadeler ve Boş Bırakılmış Alanlar.

Tablo 10. Rehberlik servisi ile yapılan iş birliğine ilişkin bulgular

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son test
Rehberlik Servisiyle Yapılan İş Birliği	12	15	14	15
Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri	4	11	2	5
Boş Bırakılmış	3	0	1	0
Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri (YGU)	8	6	12	9
İçerik İle İlgisiz İfadeler	0	0	0	1

Deney grubunda toplam ifade sayısı ön testte 12 iken son testte 15’e çıkmıştır. Özellikle BBU kategorisinde ön testte 4 olan ifade sayısı son testte 11’e yükselmiştir, bu da öğretmenlerin

rehberlik servisiyle iş birliklerinde hem daha açıklayıcı hem de öğrenciye özgü bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Örnek öğretmen ifadelerine baktığımızda;

- “Okulun öğrencilerin, diğer öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi, onların desteklemesi topluma kazandırılmasının sağlanması.” (DSK9)

- “Okul rehber öğretmeniyle öğrencinin durumuyla ilgili veli katılımıyla görüşüldü. Rehber öğretmeni tavsiyeleri doğrultusunda yapılacak çalışmalarla ilgili planlamalar hazırlandı. Öğrencinin gelişimiyle ilgili dönem dönem paylaşımlar yapıldı.” (DSK4)

- “Öğrencinin rehber öğretmenle yüz yüze görüşmesi sağlandı. Görme ve işitme testi yapılarak herhangi bir eksiklik olmadığı belirlendi. Veli ile görüşme sağlandı.” (DSK6)

Bu tür ifadeler, öğretmenlerin rehberlik servisinin rolünü yalnızca danışmanlık düzeyinde değil, aynı zamanda planlama, izleme ve multidisipliner etkileşim açısından güçlü biçimde kullandıklarını göstermektedir.

YGU kategorisinde ise ön testte 8 olan ifade sayısı son testte 6’ya gerilemiştir. Bu azalma, yüzeysel ifadelerden açıklayıcı örneklerle doğru bir geçiş olduğunu göstermektedir. Boş bırakılmış alan sayısında da olumlu bir gelişme gözlenmiştir: ön testte 3 olan boş ifade sayısı son testte sıfıra düşmüştür. Bu, öğretmenlerin ilgili bölümleri doldurma sorumluluğunu daha yüksek düzeyde benimsediklerini göstermektedir.

Kontrol grubunda BBU kategorisindeki artış (2 → 5) deney grubuna kıyasla sınırlı düzeyde kalmıştır. YGU kategorisi ise gerileme görülse de yüksek oranda devam etmiş (12 → 9); bu durum öğretmenlerin genellikle genelleştirici ve belirsiz ifadelerle rehberlik servisi iş birliğini tanımladıklarını ortaya koymaktadır. “Her zaman destekte bulunuldu.” (KSK10), “Düzenli aralıklarla görüşmeler.” (KSK6) şeklinde formlara yazılan ifadeler YGU ifadelerine örnek ifadelerdendir. 1 formda içeriğin bağlamı dışında, öneri şeklinde yazılmış olması katılımcının formu yanlış yorumladığını göstermektedir.

4.1.6. “Diğer” bölümüne ilişkin bulgular

Tablo 11. “Diğer” bölümüne ilişkin bulgular

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son test
Diğer	5	2	6	3
Betimleyici ve Bireyselleştirilmiş Uygulama (BBU) İfadeleri	5	3	4	1
Boş bırakılmış	9	12	9	12
Yüzeysel ve Genel Uygulama İfadeleri (YGU)	0	0	2	1
İçerik İle İlişkisiz İfadeler	0	0	0	1

Bu bölüm, öğretmenlerin öğrenci hakkında formun önceki bölümlerinde verdikleri bilgilerin dışında eklemek istedikleri doğrudan uygulama, gözlem ve bireyselleştirilmiş destek içerikli ifadelerini kapsamaktadır. Gruplar arası dağılım hem ifade niteliği hem de pedagojik katkı düzeyi açısından belirgin farklılıklar ortaya koymaktadır.

Deney grubunda yer alan ifadeler arasında BBU niteliğinde olanlar (ön test: 5 → son test: 3) azalmış gibi görünse de bölümün boş bırakılmasında yaşanan artış (ön test: 9 → son test: 12) BBU ifadelerindeki azalmayı açıklamaktadır. Öğretmenlerin eğitimden sonra bu bölümü daha doğru anladıkları ve sadece gerek gördükleri için doldurma şeklinde doğru bir davranış eğilimi sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca, “diğer” bölümü formun diğer bölümlerinden ayrı olarak eklenmek istenen bilgilerin yazılması amacıyla forma dahil edilmiştir. Boş bırakılması formun niteliğini olumsuz etkilememektedir.

Örnek öğretmen ifadeleri:

- “Dikkat egzersizleri serbest etkinlik derslerinde yapıldı ve aileye de evde yaptırılması için benzer dikkat geliştirici egzersizler gönderildi.” (DSK6)
- “Öğrenci ilk günlerde öğretmen tarafından gözlemlendi ve eksikleriyle ilgili çalışmalar (tek eliyle makas tutabilme, kesme yapıştırma çalışmaları okulda ve evde yapılması için desteklendi).” (DSK4)
- “Diğer öğretmenleri rehber öğretmen tarafından bilgilendirilerek öğrencinin eğitim ortamında zorlukları aşmasının sağlanması.” (DSK9)

- “Rehber öğretmen tarafından öğrenciye dikkat tarama testi yapıldı.” (DÖK7)

Bu ifadeler, öğretmenlerin yalnızca gözlem yapmakla kalmayıp, o gözleme dayalı özgün müdahaleler ve okul-aile iş birliği mekanizmaları geliştirdiklerini, eğitim öncesinde formun diğer bölümleri ile zaman zaman karıştırdıklarını, eğitim sonrasında formun bölümlerini daha doğru anladıklarını ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunda BBU niteliğindeki ifadeler sınırlı düzeydedir (ön test: 4 → son test: 1). Bu durum, öğretmenlerin öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş çalışmalarını tanımlamakta zorlandıklarını ve genellikle genel düzeyde uygulamalarla süreci aktardıklarını göstermektedir.

Bazı örnek ifadeler içerik açısından güçlü olsa da, sistematik bir gelişim göstermemektedir:

- “Duyma ile ilgili engelinin ağır olduğu anlaşıldı.” (KÖK10)
- “Öğrenciyle sözel çalışmalar yapıldı, destek odasından faydalandı.” (KSK2)
- “Bireysel eğitime yer verildi, bu tür çocuklar birebir eğitim ile daha rahat öğrenebilmektedir.” (KÖK6)

Bu ifadeler öğrenciye özgü bazı gözlemleri yansıtsa da, kontrol grubundaki genel tutumun öğretimsel planlamadan ziyade durumu betimleyici nitelikte kaldığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise içerik dışı ifade sayısı son testte artmıştır (0 → 1). “Rehberlik servisinin uyarıları ve istekleri göz ardı edilmemelidir. (KSK11)” şeklinde öneri niteliği taşıyan ifade, katılımcının formu yanlış anlama eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.1.7. Destek eğitim ihtiyacına yönelik görüşlere ilişkin bulgular

Tablo 12. Destek Eğitim İhtiyacına Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son test
Destek Eğitim İhtiyacına Yönelik Görüş	7	15	12	13
Boş Bırakılmış	8	0	3	2
Cevaba İlişkin Gerekeç Varlığı	5	13	7	10
Cevaba İlişkin Gerekeç Verilmemiş	2	2	5	4

Bu tema, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte öğrenciler için destek eğitim hizmetine duyulan ihtiyacı nasıl gerekçelendirdiklerini ve bu ihtiyacı nasıl tanımladıklarını ortaya

koymaktadır. Analiz, öğretmenlerin eğitsel değerlendirme formlarında yer verdikleri ifadelerin gerekçelendirme düzeyini ve gerekçe sunulmayan durumları içermektedir.

Deney grubundaki öğretmenlerin destek eğitim ihtiyacını gerekçelendirme oranı eğitim öncesinde %71 iken, eğitim sonrasında %87'ye yükselmiştir. Bu artış, öğretmenlerin yalnızca görüş bildirmekle kalmayıp, bu görüşlerini gerekçelendirme becerilerinin eğitim programı sayesinde geliştiğini göstermektedir.

Örnek BBU ifadeler:

- “Evet ihtiyacı var çünkü kazanımları edinmede zorluk yaşıyor; bireysel eğitimin yararlı olacağını düşünüyorum.” (DÖK6)
- “Evet ihtiyacı var, grup içinde dikkat dağınıklığı olduğu için birebir destek eğitim gereklidir.” (DSK1)
- “Öğrencimiz için destek eğitime ihtiyaç var; öğrenme sürecine katılmadığı ve gerçekleştiremediği için.” (DSK10)

Bu tür gerekçeler, öğrencinin dikkat, ifade, akademik ilerleme veya sosyal etkileşim alanlarındaki güçlüklerini pedagojik bakış açısıyla tanımlamakta; bireyselleştirilmiş destek ihtiyacını somut verilere dayalı biçimde aktarmaktadır.

Bazı ifadelerde destek eğitim ihtiyacı olmadığı yönünde görüş bildirilmiş ancak gerekçelendirilmiştir:

- “Hayır, okul ve sınıf içerisinde gelişme sağlayabilir.” (DÖK7)
- “Hayır. Veli ile işbirliği, öğrencinin yetenekleri doğrultusunda öğrencide ilerleme sağlanabilir.” (DSK7)

Bu cevaplar da eğitim süreci açısından olumlu bir kazanım olarak değerlendirilmiştir; çünkü öğretmenler hem karar vermekte hem de kararlarını gerekçelendirmekte daha bilinçli bir tutum sergilemişlerdir.

Kontrol grubundaki öğretmenlerin destek eğitim ihtiyacına yönelik gerekçeli ifade oranı daha sınırlı düzeydedir. Ön testte %58 olan gerekçelendirme oranı, son testte %71'e yükselse de bu gelişim deney grubuna kıyasla daha düşük seviyededir. Gerekçe belirten örnek ifadeler

arasında “Evet var, dikkat eksikliği olduğu için kısa süreli birebir eğitime ihtiyacı var.” (KSK8) ifadesi yer almaktadır. Gereksiz ifadelerin oranı %42’den %29’a gerilemiş; ancak boş bırakılan alanlarda belirgin bir azalma görülmemiştir.

Tüm belgelerde gerekçe belirtilmeyen ifadeler “evet”, “hayır” şeklinde tek kelimelik ifadeler olarak ya da ilgili bölümde yer alan “evet, destek eğitime ihtiyacı var. Nedenlerini yazınız”, “hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.” ifadelerinin yer aldığı kutucuklar işaretlenerek görüş bildirilmiştir. Halihazırda MEBBİS sistemi üzerinden dijital ortamda doldurulan bu formlara ilgili gerekçe bölümüne ifade yazılmaması durumunda belge kaydedilememektedir.

4.1.8. Sık kullanılan ifadelerle ilişkin bulgular

Tablo 13. Sık kullanılan ifadelerle ilişkin bulgular

	Aktif katılabileceği	Bilgi paylaşımı	Bilgi verildi	Bireysel eğitim	Görüşme	Öğrenciye göre	Ön sıra	İletişim	İş birliği
Deney Grubu	0	6	10	0	31	10	8	2	8
Kontrol Grubu	4	0	2	3	26	9	11	4	14
TOPLAM	4	6	12	3	57	19	19	6	22

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, her iki grupta da en sık kullanılan kelimenin “görüşme” olduğu görülmektedir. Bu ifade tüm belgelerde toplam 57 kez yer almıştır. En az kullanılan kelime ise “bireysel eğitimidir.” “Bilgi paylaşımı” ve “iş birliği” ifadeleri, disiplinlerarası etkileşimi vurgulayan önemli kavramlar olup, özellikle “bilgi paylaşımı” yalnızca deney grubunda kullanılmıştır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlerin rehber öğretmen veya veliyle yalnızca bilgi vermekle kalmayıp karşılıklı etkileşim içinde bilgi alışverişi gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. “Bireysel eğitim” ifadesi ise sadece kontrol grubunda kullanılan bir kelime olmuştur. Kontrol grubu katılımcıları genellikle bu ifadeyi destek eğitime ilişkin gerekçe belirtirken kullanmışlardır.

“Aktif katılabileceği” ve “ön sıra” gibi ifadeler, genel tanımlayıcı özellikte olup pedagojik ve eğitimsel açıklık açısından sınırlı nitelik taşımaktadır. Ancak dikkat çekici biçimde, deney grubundaki katılımcılar bu ifadeleri son test formlarında diğer açıklayıcı ve öğrenciye özgü ayrıntılarla birlikte kullanmış; kontrol grubundaki katılımcılar ise genellikle sadece “ön sıraya oturtuldu” biçiminde yüzeysel ifadelerle tanımlamışlardır. Bu durum, deney

grubunun daha ayrıntılı, gerekçeli ve öğrenci merkezli raporlama dili kullandığını; kontrol grubunun ise genelleştirici ifade kalıplarında kaldığını göstermektedir.

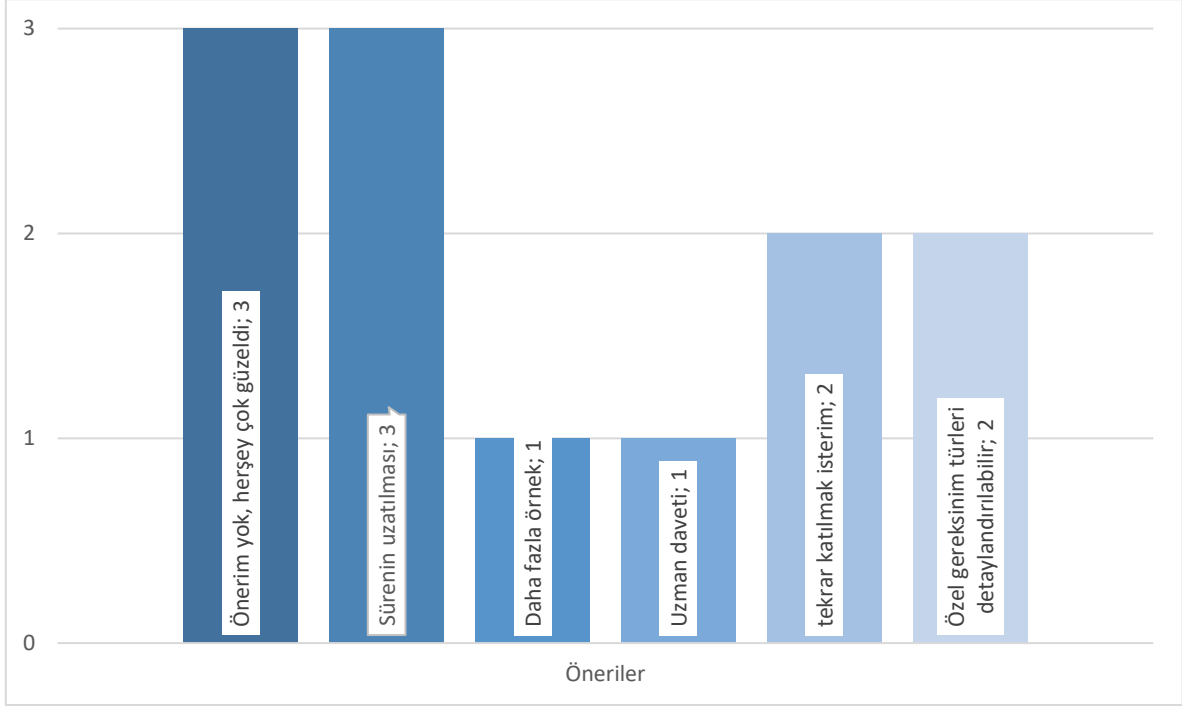
4.1.9. Sosyal geçerlik formlarına ilişkin bulgular

Tablo 14. Sosyal geçerlik formlarına ilişkin bulgular

Tema Başlığı	Alt Tema	Frekans
Programın Katkısı	Katkı sağlayıcı	15
Program Yeterliği	Yeterli	15
	Açıklayıcı	5
	Geniş kapsamlı	2
	Etkileşimli	3
	Bol örnekli	4
İşlevsellik	Yol gösterici	9
	Uygulanabilir	7
	Örnek uygulamalar çok etkili	3
Programın Anlaşılabilirliği	Anlaşılır	14
	İyi hazırlanmış	6
	Eleştirel	1
İçerik Niteliği	Katkı sağlayıcı	14
	Farkındalık oluşturma	5
	Kapsamlı	9
	Tamamlayıcı	5
	Uygulamalı	2
	Bol örnekli	4
Katılım Memnuniyeti	Yeni bilgiler öğrendim	12
	Memnunum	11
	Bilgilerimi tazeledim	9
	Farkındalığım arttı	7

Sosyal geçerlik görüşlerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin eğitim programına dair algılarını, memnuniyet düzeylerini ve programın işlevselliğine yönelik değerlendirmelerini kapsamaktadır. Kod frekansı verilerine göre en yüksek sıklıkla belirtilen temalar; “Yeterli” (15), “Katkı sağlayıcı” (15) ve “Anlaşılır içerik” (14) ifadeleridir. Bu bulgu, öğretmenlerin programı hem içerik hem sunum biçimi açısından yeterli ve anlaşılır bulduklarını göstermektedir.

Ayrıca “Yeni bilgiler öğrendim” (12), “Memnunum” (11) ve “Farkındalığım arttı” (7) gibi ifadeler, katılımcıların kişisel kazanım düzeylerinde belirgin bir artış yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Programın öğretimsel niteliği açısından “Yol gösterici” (9), “Uygulanabilir” (7) ve “Örnek uygulamalar çok etkili” (3) kodları; sunulan içeriğin doğrudan mesleki pratiğe aktarılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

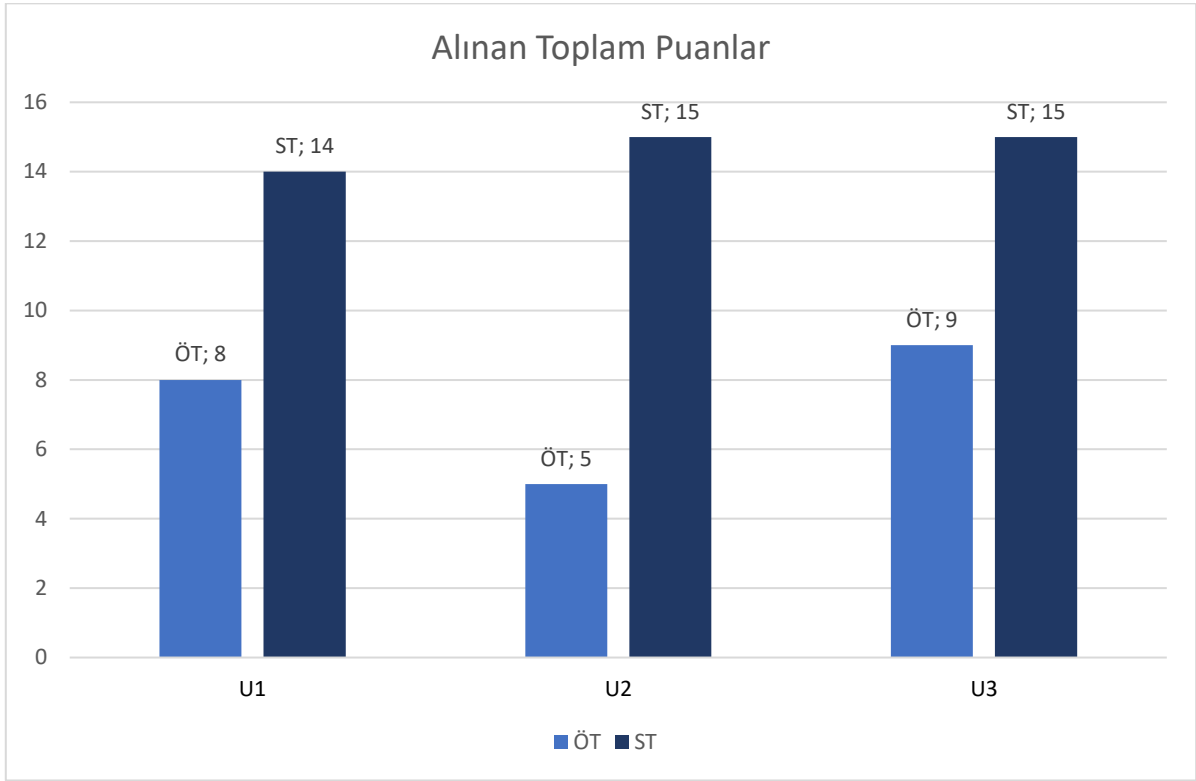


Şekil 5. Öneriler

Öneri bölümünde yer alan “Tekrar katılmak isterim”, “Daha fazla örneklendirme” ve “Sürenin uzatılması” gibi ifadeler, programın hem memnuniyet verici bulunduğunu hem de daha geniş uygulamalarla zenginleştirilebileceğine yönelik katılımcı geri bildirimini sunduğunu göstermektedir. Özellikle “Uzman daveti” ve “Geniş kapsamlı içerik” gibi öneriler, öğretmenlerin eğitimde çok disiplinli katkıya açık olduklarını yansıtmaktadır.

Genel olarak analiz edilen ifadeler, öğretmenlerin eğitim programını hem işlevsel hem içerik açısından faydalı bulduklarını, sürece aktif katılım gösterdiklerini ve kazanımlarını olumlu yönde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

4.1.10. RAM uzmanları görüşlerine dayalı doküman temelli değerlendirme bulguları



Şekil 5. RAM uzmanları görüşlerine dayalı doküman temelli değerlendirme bulguları

Grafikte görüldüğü üzere, tüm katılımcılara (U1, U2, U3) ait son test değerlendirme puanları ön testlere kıyasla belirgin şekilde yükselmiştir (örneğin U2: ÖT = 5 → ST = 15). Bu artış, öğretmenlerin gözlem, gerekçelendirme ve raporlama becerilerinin eğitim sonrası geliştiğini ve RAM uzmanları tarafından “Yeterli” düzeyde değerlendirildiğini göstermektedir.

RAM uzmanları tarafından yapılan doküman temelli değerlendirmelerinde forma ilişkin yorumlarına baktığımızda, öğretmenlerin ön test form ifadelerinin büyük ölçüde yüzeysel, genel ve pedagojik derinlikten uzak olduğu belirtilmiştir. U1’in yorumuna göre, “Ön testten alınan verilerde öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı görülmektedir.” Benzer biçimde, U2, formun ne müdahale planına ne de kullanılan yöntem ve tekniklere dair bilgi sunmadığını, U3 ise birey için alınan önlemlerin genel tanımlarla aktarıldığını, teknik detayların ve gerekçelendirmelerin eksik olduğunu belirtmiştir.

Son test formlarına ilişkin yapılan değerlendirmeler, öğretmenlerin gerekçeli, bireysel ve betimleyici dil kullanımı, öğrenciye özgü planlama ve etkileşimli raporlama becerileri kazandıklarını ortaya koymaktadır. U3 tarafından yapılan yorumda, öğrencinin ihtiyaçları ve takibine dair bilgilerin net biçimde sunulduğu; tanıya uygun çalışmaların belirtildiği ve yöntem-teknik ifadelerinin açıklık içerdiği vurgulanmıştır. U2 ise “görüşmelerin, materyal

uygulamalarının ve eğitim ortamı düzenlemelerinin ayrıntılandırıldığını, bireysel müdahale planının somut biçimde yer aldığını ve destek eğitimi hakkındaki gerekçelerin açıkça sunulduğunu” ifade etmiştir. Bu tür formların RAM'da görevli uzmanlara değerlendirme öncesinde anlamlı düzeyde bilgi sağladığı aktarılmıştır.

RAM uzmanlarının yorumları, deney grubundaki öğretmenlerin form raporlama becerilerinin eğitim sonrası belirgin biçimde geliştiğini göstermektedir. Ön testlerde yüzeysel, planlamadan uzak ve pedagojik gerekçelendirme içermeyen ifadeler ön plandayken, son testlerde öğrenciye özgü düzenlemeler, betimleyici ifadeler ve disiplinlerarası iş birliğini vurgulayan ifadeler dikkat çekmektedir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışmada gönderme öncesi süreçte bilgi toplama, müdahale ve değerlendirme ile ilgili öğretmen eğitim programının etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada öncelikle odak grup görüşmeleri ile eğitimin uygulanacağı deney grubu öğretmenlerinin ihtiyaçları belirlenmiştir. Belirlenen ihtiyaçlardan yola çıkılarak bir öğretmen eğitimi programı hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı 15 deney grubu öğretmenine uygulanmıştır. 15 kontrol grubu öğretmenine ise herhangi bir eğitim uygulanmamış, eğitim sonunda etik bütünlüğü sağlamak adına deney grubu katılımcılarına hediye edilen kılavuz kitapçık onlara da hediye edilerek gelişimleri desteklenmeye çalışılmıştır. Her iki gruba da eğitimin başında ve sonunda olmak üzere eş zamanlı olarak ön test - son test şeklinde eğitsel değerlendirme istek formu doldurtulmuştur.

Araştırma kapsamında formun öğrenciye ilişkin yapılan düzenlemelerin yazıldığı bölüm ile destek eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirtildiği bölüm öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerinin ön test formları ile son test formlarına yazdıkları ifadeler Maxqda24 programını aktararak tematik olarak analiz edilmiştir. Ayrıca seçilen Deney grubuna ait 3 adet ön test ve son test formu rehberlik araştırma merkezindeki 3 uzman ile doküman temelli dış gözlemci uygulamasına tabi tutulmuştur. Rehberlik araştırma merkezindeki uzmanların kontrol listesi ile yaptıkları değerlendirmeler nicel ve nitel yöntemlerle analiz edilmiştir. Kontrol listesinde yer alan sorulara verilen cevaplara ilişkin olarak hazırlanan puantaj ile formlar puanlanmış, ön test ve son test form puanları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. İnceledikleri belgeyle ilgili olarak uzmanların yazdıkları yorumları da tematik olarak analiz edilmiştir. Ayrıca eğitime katılan deney grubu öğretmenlerinden eğitim sonunda sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Elde edilen tüm bu bulgular araştırma soruları ışığında aşağıda tematik başlıklar altında tartışılmıştır.

5.1.1. Paydaşlar arası iş birliği ve bilgi paylaşımına ilişkin ifadeler

Çalışma bulgularına göre, eğitim öncesi öğretmen formlarında öğrencinin önceki öğretmenleri, aile ve rehberlik servisiyle iş birliği yapıldığını gösteren ifadeler çok sınırlı düzeydeyken; eğitim sonrasında düzenli görüşmelere ve bilgi paylaşımına dair ifadeler belirgin

biçimde artmıştır. RAM uzmanları, son test formlarının öğrencinin durumu hakkında daha işlevsel bilgi sunduğunu belirtmiştir.

Elde edilen bu sonuç, Çuhadar (2017), Türkkal ve Doğan (2019) ile Sarı vd. (2023)'nin, öğretmenlerin gönderme öncesi yeterli düzeyde iş birliği kurmadığı; Karaca ve Çıkılı (2025)'nin ise öğretmen formlarında iş birliği eksikliklerinin belge temelli olarak saptandıkları çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada uygulanan eğitim programının, öğretmenlerin bu becerilerinde somut gelişim sağladığını göstermektedir.

Bu bulgular, Çuhadar'ın (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreci sistematik biçimde yürütmede yaşadıkları güçlüklerle ilişkilendirilebilir. Söz konusu çalışmada rehberlik servisi ve okul yönetiminin sunduğu desteğin sınırlı olduğu, öğretmenlerin gönderme süreci ve öncesinde uzmanlar tarafından daha nitelikli biçimde desteklenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmada uygulanan eğitim programının, söz konusu önerilerle örtüşen bir yapı sergilediği görülmektedir.

5.1.2.Öğretim materyallerinde yapılan düzenlemelere ilişkin ifadeler

Ön test bulgularında öğretim materyalleriyle ilgili ifadeler genellikle ya boş bırakılmış ya da genel tanımlarla sınırlandırılmıştır (“görsel materyal kullanıldı” gibi). Eğitim sonrasında ise materyal türleri, kullanım amacı ve öğrencinin bireysel ihtiyacına yönelik düzenlemeler daha açık biçimde belirtilmiştir.

Bu çalışma, Akcan (2013) ve Kaplan Şahin (2016) tarafından dile getirilen eksiklikleri giderme potansiyeli taşımaktadır. Ayrıca Karaca ve Çıkılı'nın (2025) araştırmasında öğretmenlerin materyal uyarlamalarına ilişkin ifadelerde gözlenen somutluk eksikliği dikkat çekmektedir. Uygulanan eğitim programı, bu alandaki pratik uyarlama becerilerini destekleyerek literatürde belirtilen eksikliklerle örtüşen ve onları tamamlayıcı nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur.

5.1.3.Öğretim yöntem teknikleri hakkında yazılan ifadeler

Formun yöntem ve tekniklere ilişkin yapılan düzenlemelere ilişkin olarak ön test formlarında genellikle “düzenleme yapıldı” veya “uygun teknikler uygulandı” gibi genel ifadeler kullanılırken; eğitim sonrasında “doğrudan öğretim”, “ters yüz öğrenme”, “tepkiyi yarıda kesme” gibi teknik isimleri daha ayrıntılı şekilde belirtilmiştir.

Bu durum, Kırbıyık (2011), Kuruyer ve akıroğlu (2017), Birol ve Zor (2018) ile Yazıcıoğlu (2019) alışmalarında retmenlerin özellikle özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken yöntem bilgisi konusunda yaşadıkları güçlüklerle ilişkilendirilebilir. Uygulanan eğitim programının, öğretmenlerin pedagojik dil kullanımını geliştirmelerine, bilgilerini güncellemelerine ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışmada teknik çeşitliliklerini artırmalarına katkı sağladığı düşünülebilir.

5.1.4. Eğitim ortamında yapılan düzenlemelere ilişkin ifadeler

Formun eğitim ortamında yapılan düzenlemelerin yazıldığı bölümüne ilişkin olarak n test bulgularında öğrencinin n sıraya oturtulması gibi fiziksel düzenlemeler dışında pedagojik vre uyarlamaları nadiren yer alırken; son test bulgularında görsel destekli oturma planı, akran desteği, öğrenciye özgü görsel uyaran ya da köşe ekleme düzenlemeleri gibi ifadeler belirginleşmiştir.

Koretz ve Barton (2004), Bozkurt (2009), Akcan (2013) ile Karaca ve ıkılı (2025) gibi araştırmalarda diğer alanlarda yapılan düzenlemelerde olduğu gibi ğretim ortamı düzenlemelerine dair de kayıt eksikliği vurgulanmıştır. Bu çalışmanın eğitim - ğretim ortamı düzenlemelerine ilişkin uygulamaların raporlaştırılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

5.1.5. RAM uzmanları görüşleri

RAM uzmanlarının değerlendirmeleri, son test formlarında pedagojik gerekçelendirme ve açıklayıcı dil bakımından belirgin bir gelişim olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin düzenlemeleri daha somut, bireye özgü ve açıklayıcı biçimde ifade ettikleri; ayrıca destek eğitiminin gerekliliğine yönelik akademik gerekçeler sundukları grlmştir.

Kaplan şahin (2016) ve Yılmaz ve Doğan (2023) ğretmenlerin raporlama dili eksikliklerini vurgulamış; Karaca ve ıkılı (2025) ğretmenlerin somut bilgi sunmadıklarını analiz ettikleri belgelere dayanarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmada uygulanan eğitim programının, öğretmenlerin uygulamalarını raporlama süreçlerinde daha açıklayıcı ve yeterli biçimde ifade etmelerine katkı sunduğu değerlendirilmektedir.

Bu sonuçlar, literatürde yer alan Tunç (2011), Yazıcıoğlu (2019), Akıncıoğlu olak (2022), Baysal (2024) gibi çalışmalardaki bulgularla örtüşmektedir. Bahsi geçen araştırmalarda, RAM'a yönlendirme öncesi süreçte ğretmen müdahalelerinin sistematik biçimde yürütülmediği ve raporlama eksikliklerinin yaygın olduğu vurgulanmıştır.

Baysal (2024), tarafından vurgulanan “formun değerlendirme sürecindeki kritik rolü” bu araştırmada uygulamalı olarak doğrulanmış; eğitim sonrası öğretmen formlarının içerik ve biçim açısından daha nitelikli hâle geldiği RAM uzmanı görüşleriyle desteklenmiştir. Uzmanlar son test formlarının öğrenciyi değerlendirirken kendileri için kaliteli ön bilgi sağlamada yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

5.1.6. Eğitim programının sosyal geçerliği

Kuruyer ve Çakıroğlu (2017), Birol ve Zor (2018), Yazıcıoğlu (2019), Bayrakçı ve Susam (2021), Yıldız (2023) ile Altun ve Uzuner (2024) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ve özel gereksinim türleri konusunda bilgi eksiklikleri yaşadıkları ve bu durumun eğitim uygulamalarında çeşitli zorluklar oluşturduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular, uygulanan eğitimin deney grubu katılımcılarının özel eğitim hakkında yaşadıkları kavram ve uygulama karmaşasına çözüm getirdiği düşünülmektedir. Nitekim deney grubu katılımcıları, sosyal geçerlik bölümünde özel gereksinim türlerini tanıma, etkili yöntem ve teknikleri seçme, uygun düzenlemeler yapma ve eğitim ortamlarını uyarlama konularında kendilerini daha güncel, donanımlı ve desteklenmiş hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Altun (2022), Altun ve Karasu (2021), Eker (2020), Gümüş Gürler vd. (2023), Karakoç (2024), Sönmez vd. (2019) çalışmalarında elde edilen bulgularla benzer biçimde, bu çalışmada uygulamalı eğitim programının öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ve mesleki performansları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu değerlendirilmektedir. Özellikle deney grubu katılımcılarının formun RAM uzmanına anlamlı bilgi sunma yeterliklerinde gözlenen artış, eğitimin etkililiğine işaret eden bulgular olarak öne çıkmaktadır.

5.1.7. Eğitim programının hazırlanması ve uygulanması

Knowles, Holton ve Swanson'a (2005) göre yetişkin eğitimindeki sekiz süreç elementi, programın başarısında kritik bir role sahiptir (akt. Kara ve Karakoç, 2017). Bu araştırmada uygulanan eğitim programının etkililiği, sadece içeriğiyle değil, aynı zamanda yetişkin eğitimi ilkelerine uygun planlanmış olmasıyla da ilişkilidir. Knowles, Holton ve Swanson (2005) tarafından tanımlanan ve Kara ve Karakoç (2017) tarafından hizmet içi eğitim bağlamında değerlendirilen 'Sekiz Süreç Elementi' modeli, programın hazırlık ve uygulama safhalarında temel referans noktalarından birini oluşturmuştur.

Bu modelin en kritik basamaklarından biri olan 'öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi' elementi, bu çalışmada literatürden gelen genel bilgilerle sınırlı tutulmamış; bizzat katılımcılarla yapılan odak grup görüşmeleriyle somutlaştırılmıştır. Bu yaklaşım, yetişkinlerin kendi öğrenme süreçlerinde ihtiyaç duydukları 'anlamlılık' ve 'uygulanabilirlik' beklentilerini karşılamıştır. Nitekim Kara ve Karakoç (2017), öğretmenlerin aldıkları eğitimlerde kendi ihtiyaçlarının gözetilmesinin motivasyon ve kalıcılık üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca programın; zamansal baskıdan uzak, üniversite-okul iş birliğiyle öğretmenlerin aktif öğretim faaliyetlerinde bulunmadıkları ve mesleki gelişim açısından uygun bir dönem olarak kabul edilen seminer haftasında planlanmış olması ve karşılıklı etkileşime dayalı bir 'öğrenme ikliminde' (Knowles vd., 2005, akt. Kara ve Karakoç, 2017) yürütülmüş olması, teorik bilgilerin pratik raporlama becerilerine (RAM formları) dönüşmesini kolaylaştırmıştır. Sonuç olarak, eğitim programının sadece 'bilgi aktaran' değil, 'sorun çözen' ve 'katılımcı odaklı' yapısı, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçteki yeterliklerinde gözlenen anlamlı artışın temel gerekçesi olarak değerlendirilmektedir.

Bu süreçte öğretmenlerin hem ihtiyaç duydukları içerikleri daha derinlemesine ele alabildikleri hem de yeni uygulamaları öğrenme ve raporlama becerilerini geliştirme fırsatı buldukları gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım, Şahin ve Türkoğlu'nun (2017) çalışmasında yer alan eğitimin zamanlamasına, uygulayıcı niteliğine ve öğretmen odaklı yapılandırılmasına dair önerileriyle örtüşmektedir.

Son olarak, hizmet içi eğitimin ilkelerine dair Akcalan'ın (2024) çalışmasıyla paralel biçimde, bu araştırma kapsamında uygulanan eğitim programının süre, içerik ve pedagojik yapı bakımından standartlara uygun şekilde planlandığı değerlendirilmektedir. Programın öğretmenlere somut beceriler kazandırması ve mesleki gelişimi desteklemesi bakımından literatürde önerilen modelleme ilkeleriyle uyum gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, bu bilgiyi sınıf içinde uygulamaya ve form aracılığıyla aktarmaya yönelik beceriler geliştirdikleri düşünülmektedir. Bu yönüyle çalışma sonuçları, alan yazında dile getirilen modelleme ilkeleriyle örtüşen niteliktedir.

Tüm bunların ışığında gönderme öncesi süreçte bilgi toplama, müdahale ve değerlendirme ile ilgili öğretmen eğitim programının, deney grubu katılımcılarının raporlama yeterlikleri ve dil kullanımı üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir. Özellikle ön test-son

test karşılaştırmaları ile desteklenen bulgular, katılımcı öğretmenlerin öğrenciye özgü ifadeler sunma, yöntem ve teknik kullanımı hakkında açıklama yapma ve gerekçeli değerlendirmeler sunma konusunda gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, öğretmen form dilinde yaşanan bu niteliksel dönüşümü gözlemleyerek, literatürdeki bu boşluğu uygulamalı eğitim bağlamında somutlaştırmaya katkı sağlamaktadır.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitsel değerlendirme formu doldurma yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan eğitim programının, form içeriklerinin niteliği üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu gözlemlenmiştir. Eğitim öncesi formlarda genelleştirilmiş, yüzeysel ve pedagojik gerekçeden uzak ifadeler öne çıkarken; eğitim sonrası hazırlanan formlarda öğretmenlerin daha bireyselleştirilmiş ifadeler, gerekçeli müdahale önerileri ve açıklayıcı düzenleme ifadeleri sundukları görülmüştür.

RAM uzmanlarının form içeriklerine yönelik değerlendirmeleri de bu gelişimi desteklemiştir. Özellikle son test formlarında bireysel müdahale, destek eğitimi gerekliliklerini gerekçelendirme, etkili yöntem teknikler, bireye özgü uyarlamalar ve disiplinler arası iş birliğine dair açıklamaların yer alması, öğretmenlerin raporlama dilinde ve içerik kalitesinde gelişim eğilimini ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, alan yazında gönderme öncesi süreçte gözlem eksiklikleri ve uygulama yetersizliklerini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Akıncıoğlu Çolak, 2022; Baysal, 2024; Tunç, 2011; Yıldız, 2023). Aynı şekilde, hizmet içi eğitimlerin öğretmen bilgi ve uygulama becerilerini geliştirdiğine dair bulgular (Altun, 2022; Eker, 2020; Erdem, 2020; Gümüş Gürler vd., 2023; Karakoç, 2024; Önen vd., 2009; Sönmez vd., 2019; Şahin ve Kargın, 2013) ile de uyumlu bulunmuştur. Araştırma bulguları, literatürde saptanan eksikliklerin giderilmesinde uygulamaya dönük eğitim programlarının katkı sunduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin RAM'a gönderilen eğitsel değerlendirme formlarında genelleştirilmiş ifadeler kullanma eğiliminde olduklarını, yapılan çalışmaların içeriğine ve sonuçlarına dair somut bilgi sunmadıklarını belge temelli olarak ortaya koyan Karaca ve Çıkkılı'nın (2025) çalışması da bu tezle örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, form içeriklerinin eksikliği öğretmenlerin alan bilgisi düzeyine ve form doldurma konusundaki yetersizliklerine bağlanmış; hizmet içi eğitimin bu eksiklikleri gidermede önemli bir katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Bu çalışmanın, öğretmen eğitim programlarının gönderme öncesi süreci yapılandırmadaki etkisini uygulamalı olarak ortaya koyduğu değerlendirilmektedir; öğretmenlerin gözlem, uyarlama, etkili ve kanıt temelli yöntem kullanımı ve raporlama becerilerinin gelişimini belgelemektedir. Alanyazında sıklıkla vurgulanan uygulama eksikliklerinin somut veriyle çözümlenmesinin, bu araştırmanın hem öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi hem de eğitsel değerlendirme sürecinin niteliğinin artırılması açısından özgün bir katkı sunduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında yalnızca deney grubundaki öğretmenlerin becerileri geliştirilmekle kalmamış; etik bütünlüğü sağlamak amacıyla, deney grubuna sunulan birleştirilmiş kılavuz kitapçığın bir kopyası kontrol grubundaki öğretmenlere de verilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın etik yönlerini güçlendirirken, hazırlanan materyalin kalıcı bir başvuru kaynağı olarak öğretmenlerin kullanımına sunulması bakımından da değer taşımaktadır.

Araştırma bulgularına dayanarak, aşağıda yer alan öneriler hem uygulayıcılar hem de politika geliştiriciler için yol gösterici olabileceği değerlendirilmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma Bulgularına Dayalı Öneriler:

- Gönderme Öncesi Süreç ile ilgili öğretmenlere yönelik bir kılavuz geliştirilebilir.
- Gönderme öncesi süreç ile ilgili öğretmenlere uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Tanımlamada yer alan kurumlar arası işbirliğini arttırmaya yönelik planlamalar yapılmalıdır.
- Risk Grubundaki Öğrenciler İçin Sistematik İzleme Süreci Kurulmalıdır:

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler:

- Farklı branşlardan öğretmenlerle benzer eğitim programları uygulanarak disiplinler arası karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.
- RAM uzmanlarının form değerlendirme kriterlerine dair görüşleriyle içerik analizi genişletilerek form kalitesi standartları belirlenebilir.

- Öğrenci gelişimi ve öğretmen müdahale etkinliği arasında bağlantı kuran uzunlamasına çalışmalar yapılmasının literatüre katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla ilgili mevzuat hükümlerine ne ölçüde uyum sağladıkları değerlendirilerek analiz edilmesinin uygulama ile yasal çerçeve arasındaki tutarlılığı ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Elde edilecek bulgular doğrultusunda, öğretmen yeterlikleri ve yönlendirme süreçlerine ilişkin ulusal politika belgeleriyle uygulama arasında uyumlaştırıcı düzenlemelere gidilmesi önerilmektedir.

- Aynı türden bir program, içeriği ve süresi artırılarak başka öğretmen grupları ile uygulanabilir.

- Öğretmen eğitimleri dönem başı seminerlerinde yapılarak, süreç içerisinde öğretmen müdahaleleri ve raporlamaları izlenebilir.



KAYNAKLAR

Akcalan, M. (2024). *Hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarının belirlenmesi ve standart temelli bir model önerisi* [Doktora Tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez Numarası: 908835).

Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez numarası: 340406).

Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: müdahaleye tepki modeli düzey-1 yaklaşımı uygulaması* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Akıncıoğlu Çolak, M. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi .

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>

Aktaş, Y. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin RAM çalışanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (İstanbul Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.

Akyürek, G. ve Sipahi, B. (2022). Comparison of executive functions, social skills and parental behaviors in children with and without special needs: Cross-sectional study. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 7(3), 786-795. <https://doi.org/10.5336/healthsci.2021-86540>

Alabay, E. (2016). Türkiye'de ve dünyada gelişimsel tanı ve değerlendirme süreci. Ç. Dinçer (Ed.), *Gelişimsel Tanı Ve Değerlendirme Yöntemleri* içinde (1. Baskı, ss. 2-25). Anadolu Üniversitesi.

https://www.researchgate.net/publication/341001121_Turkiye'de_ve_Dunyada_Gelisimsel_Tani_ve_Degerlendirme_Sureci

Alsalamah, A. (2022). Applying prereferral models before and after IDEA 2004: Where are we now? *Exceptionality*, 30(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/09362835.2021.1938053>

Altun, N. (2022). *Veriye dayalı karar verme temelli öğretmen eğitiminin risk grubu öğrencilerin gönderme sürecine etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

Altun, N. ve Karasu, N. (2021). Risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 593-612. <https://doi.org/10.37217/tebd.906636>

Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2024). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(44), Article 44. <https://doi.org/10.9761/JASSS3366>

Arkan Sezgin, K. (Ed.). (2023). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezleri (RAM) İzleme Ve Değerlendirme Raporu* (Resmî kurum raporu No. 9256; 393, s. 136). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü.

Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (10. baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bayrakçı, M. ve Susam, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/67821/961394>

Baysal, C. (2024). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin betimlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 894685).

Biröl, Z. N. ve Zor, E. A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>

Borucu, B. ve Işıkdöğün Uğurlu, N. (2018). Genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. M. A. Melekoğlu (Ed.), 28. *Ulusal özel eğitim kongresi tam metin bildiri kitabı* içinde (ss. 18-29).

Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez Numarası: 235249).

Braun, A. M. B. (2020). *Referral and identification of special educational needs* (Document code: ED/GEMR/MRT/2020/P1/3). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373657>

Brown, G. T. L. (2022). The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. *Frontiers in Education*, 7:1060633. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1060633>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://pegem.net/urun/Egitimde-Bilimsel-Arastirma-Yontemleri-e-kitap/250620>

Conn, K. M. (2017). Identifying effective educational interventions in Sub-Saharan Africa: A meta-analysis of impact evaluations. *Review of Educational Research*, 87(5), 863-898. <https://doi.org/10.3102/0034654317712025>

Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].

Çayır, A. (2021). *Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez Numarası: 679402).

Çıkılı, Y., Alegöz, A. ve Bala, M. (2021). *Öğrenme güçlükleri için okumayı değerlendirme ve geliştirme*. (2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Çıkılı, Y., Barışık, C. Ş., Boyraz, D. ve Özdemir, Ş. A. (2022). Özel gereksinimli bireylerin tanılama süreci ve yerleştirilmeleri öncesinde alınabilecek tedbirlere yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17 (4), 583-604. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.62596>

Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549. <https://doi.org/10.24315/trkefd.307946>

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. Sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez Numarası: 187138).

Dayı, E., Ataman, S. ve Kösetaş, B. (2022). Özel gereksinimli 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>

Deris, A., Murzyn, A. ve Hensley, K. (2023). *Design of individualized education programs (IEPs)*. Pressbooks. <https://minnstate.pressbooks.pub/ieps/>

Dimakos, I. C., Tsaganelia, A. ve Lavidas, K. (2016). Parental requests for evaluation and authorities' responses: Issues of accord. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 565-575. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194572>

Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 616539).

Erbaş, D., Kırcaali İftar, G. ve Tekin İftar, E. (2005). *İşlevsel değerlendirme davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci* (2. Baskı). Kök Yayıncılık.

Erdem, H. Ş. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1272 - 1289. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-646980>

Erdoğan Işıkoğlu, N. ve Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338827>

Florian, L. ve Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Fuchs, D. ve Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>

Gökdemir, S. (2017). *Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

Gülcan, C. (2021). Nitel bir veri toplama aracı: Odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergisi*, 4(2), 94-109. <https://izlik.org/JA45FC32UZ>

Gümüş Gürler, B., Şahin, A. ve Akdal, D. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisi. *Gazi Journal of Educational Sciences (GJES)*, 9(3), 273-293.
<https://doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.002>

Harry, B. ve Klingner, J. K. (2006). *Why are so many minority students in special education? Understanding race ve disability in schools* (2. baskı). Teachers College Press.

Işıkdoğan Uğurlu, N. ve Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 626-669.
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.398385>

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961).
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=222veMevzuatTur=1veMevzuatTertip=4>

Kalkan, S. (2019a). Özel eğitimde tarama ve tanılama amaçlı değerlendirme. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* içinde (ss. 25-52). Maya Akademi.

Kaplan Şahin, B. (2016). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 456560).

Kara, K. ve Karakoç, B. (2017). Yetişkin eğitiminde 'sekiz süreç elementi' doğrultusunda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 613-634. <https://izlik.org/JA59BP84KZ>

Karaca, H. ve Çıkılı, Y. (2025). Reviewing the Information in the Educational Evaluation Request Form. *Research on Education and Psychology*, 9(1), 156-180. <https://doi.org/10.54535/rep.1646611>

Karakaya, İ. ve Özen, F. (2023). Rehberlik ve araştırma merkezlerinin iş yükü: Durum çalışması. *Dokuz Eylül University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 25(4), 1575-1605. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1263394>

Karakoç, B. (2024). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile ilgili yeterliliklerinin artırılmasına yönelik geliştirilen eğitim programının etkisi* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 849982).

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103

Kargın, T., Gengeç, H., Güldenoğlu, B., Demir, F. E., Bildiren, A., Kavruk, S. Z., Öncül, N., Demir, Ş., Diken, Ö., Toker, M., Özkubat, U., Özaydın, L., Yıldırım Parlak, Ş., Küçük Karahan, S., Kayhan, N. ve Demiröz, K. (2021). *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme* (T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaya, S., Ak, A. S. ve Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğünde erken müdahale ve erken tanı: Müdahaleye tepki modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3679-3692. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1034793>

Kırbıyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 301964).

Kızır, M. ve Şahin, C. H. (2020). Elementary school teachers' experiences regarding the prereferral process. *European Journal of Special Education Research*, 6(2). <https://doi.org/10.46827/ejse.v6i2.3254>

Konur, K. B. ve Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(2), 138-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3373/46556>

Koretz, D. ve Barton, K. (2004). Assessing students with disabilities: Issues and evidence. *Educational Assessment*, 9(1-2), 29-60. <https://doi.org/10.1080/10627197.2004.9652958>

Kovaleski, J. F. (2002). Best practices in operating pre-referral intervention teams. A. Thomas ve J. Grimes (Ed.), *Best practices in school psychology IV* içinde (ss. 645-655). National Association of School Psychologists..

Kuruyer, H. G. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecine ilişkin görüşleri ve uygulamaları. *Journal of Turkish Studies*, 12(28), 539-555. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>

Küçüköz, M. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. <http://openaccess.hku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11782/3807>

Lhospital, A. S. ve Gregory, A. (2009). Changes in teacher stress through participation in pre-referral intervention teams. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1098-1112. <https://doi.org/10.1002/pits.20455>

Maki, K. E. ve Adams, S. R. (2022). Special education evaluation practices and procedures: implications for referral and eligibility decision-making. *Contemporary School Psychology*, 26(3), 350-358. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00335-4>

Manavgat Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2019). *Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu* [PDF]. MEB.

https://manavgatram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/07/12/970601/dosyalar/2019_02/2710002_9_BroYYr_YLYE_YZEL_EYYTYM_HYZMETLERY.pdf

McCray, E. D., Sindelar, P. T., Brownell, M. T. ve Lignugaris/Kraft, B. (2014). *Handbook of research on special education teacher preparation* (1. baskı). Routledge.

McLoughlin, J., Lewis, R. ve Kritikos, E. (2017). *Assessing students with special needs* (8. baskı). Pearson.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete (Sayı:30471).

<https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). 20. *Millî Eğitim Şûrası Kararları*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği* (Yönetmelik No. 31775). Resmî Gazete.

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm>

Millî Eğitim Temel Kanunu, 1739 2342 (1973).

Mokhtar, K., Zaharudin, R., Amir, S. ve Mokhtar, N. F. (2023). Family involvement in education of special needs students: a systematic literature review. *International Journal of Education, Psychology and Counselling (Ijepc)*, 8(52).

<https://gaexcellence.com/ijepc/article/view/3719>

Morin, A. (t.y.). *What is least restrictive environment (LRE)?* [Pptx]. Understood for All. Erişim tarihi 14 Ocak 2026, gönderen <https://www.understood.org/en/articles/least-restrictive-environment-lre-what-you-need-to-know>

Murray, M. M. ve Mereoiu, M. (2016). Teacher–parent partnership: An authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, 40(2), 276-292. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971108>

Nizamoglu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: ÖPYEP örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23. <https://izlik.org/JA36KL38MP>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 26184). www.resmigazete.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 30471). www.resmigazete.gov.tr

Özel eğitim ihtiyaçları (ÖEİ) desteği—Southampton SENDIASS. Erişim tarihi 16 Ocak 2026. <https://www.southamptonsendiass.info/special-educational-needs-sen-support/>

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). Resmi Gazete (Sayı: 23011) <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=573veMevzuatTur=4veMevzuatTertip=5>

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2025). *Tanıtım ve uyum dosyası* (s. 62) [PDF]. MEB.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_09/22143310_tanitimveuyumdosyasi.pdf

Özyürek, M. (2023). *Özel Eğitimde Ölçümleme ve Değerlendirme* (3. baskı). Kök Yayıncılık.

Project IDEAL. (2023). *The Special Education Referral Process* [Informational website]. Project IDEAL Online. <https://projectidealonline.org/v/special-education-referral-process/>

Sarı, H., Karakoç, B. ve Karamuklu, E. S. (2023). Rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Uluslararası Hakemli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2023(32), 196-211. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252803>

Sarışık, S., Demir, E. K. ve Demir, M. (2023). Özel eğitim sınıflarında uygulanan öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 35(35), 230-250. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.70051>

Sec. 300.114 LRE requirements. (t.y.). *Individuals with Disabilities Education Act*. Erişim tarihi 14 Ocak 2026. <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/b/300.114>

Sönmez, N., Alptekin, S. ve Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmetiçi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/45461/455288>

Squires, M. E. (2016). Special Education Pre-Referrals in One Public School Serving Native American Students. *Journal of American Indian Education*, 55(2), 4-27. <https://doi.org/10.5749/jamerindieduc.55.2.0004>

Straut, D., Kluth, P. ve Papandrea, J. (2001). Inward bound: Transformative learning in an evaluation of a pre-referral intervention program. *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, s. 27. <https://eric.ed.gov/?id=ED455621>

Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ted/article/228631>

Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000181

Şahin, Ü. ve Türkoğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim modeli önerisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 90-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/44714/555553>

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=92932>

Tercan, H. ve Şahin, S. (2016). Gelişimsel tanı ve değerlendirilmenin sonuçlarının kullanımı. Ç. Dinçer (Ed.), *Gelişimsel Tanı ve Değerlendirme Yöntemleri* içinde. Açıköğretim Fakültesi Yayınları. <https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/9e0a70e3-60de-40ed-9575-0a183960a725/gelisimsel-tani-ve-degerlendirme-yontemleri>

Tomris, G. ve Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: kuramsal ve yasal temeller, dünya'daki ve türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>

Tufan, S. (2024). *Geliştirilen Temel Matematik Becerileri Öğretim Programı'nın (TEMABÖP) diskalkuli riski olan öğrencilerin matematik performansına etkisi: Müdahaleye tepki modeli ikinci aşama uygulaması* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

Tunç, Z. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme öncesi sürece ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 298647).

Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].

Türkkal, A. ve Doğan, Z. (2019). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 14 (3), 1391-1410. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22593>

Uçar, A. S. ve Yılmaz, Y. (2021). Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2/21), 513-533. <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.196>

Uzuner, F. G. ve Yazıcı, M. S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler ile Özel Gereksinimli Öğrencileri İçin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 870 - 897. <https://doi.org/10.35675/befdergi.845465>

Vardar, B. (2024). *Okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.].

Purdue University College of Education. (2024, 1 Ocak). *What is special education?* <https://education.purdue.edu/news/2024/01/01/what-is-special-education/>

Yazıcıoğlu, T. (2019). Risk grubundaki öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin yaptığı uyarlamalar ve okul rehberlik servisi ile işbirliğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 410-425. <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11787/1189>

Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H. ve Güner-Yıldız, N. (2019). Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Değerlendirme Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2379-2389. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3100>

Yıldırım Doğru, S. S. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim* (3. basım). Maya Akademi Yayınevi.

Yıldırım, Y. (2024). Engaging families in the education of children with special needs: challenges and strategic recommendations. *Early Childhood Education Journal*, 53(8), 2895-2907. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01835-1>

Yıldız, T. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü risk grubundaki çocuklara yönelik gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi öğretim uygulamalarının belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 797159).

Yılmaz, Y. ve Doğan, M. (2023). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İhtiyaç kayıplı çocuklar örneği. *Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 135-157. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.901899>

Young, H. L. ve Gaughan, E. (2010). A multiple method longitudinal investigation of pre-referral intervention team functioning: Four years in rural schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(2), 106-138. <https://doi.org/10.1080/10474411003785438>

Yurtsever, Ő. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme s¼recinde g¼rev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi* [Y¼ksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Y¼ksek¼đretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 372264)



EKLER

EK 1 : Ayrıntılı Bilgilendirme Ve Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcı,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya 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. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, 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. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Hatice KARACA
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale Ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği
Araştırmanın Amacı	Araştırmanın amacı, gönderme öncesi süreçte öğrenci hakkında bilgi toplama, müdahale ve değerlendirme ile ilgili öğretmen eğitim programının etkililiğini belirlemektir.

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. .../.../.....

İmza:

Ses / Görüntü Kaydı Onamı

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

*Araştırmada ses/görüntü kaydı alınacaksa Ses Görüntü Kaydı Onam kutucuğu formda yer almalı, ses/görüntü kaydı alınmayacaksa Ses Görüntü Kaydı Onam kutucuğu formdan çıkarılmalıdır.

EK 2: İhtiyaç Analizi Görüşme Formu

İhtiyaç Analizi Görüşme Formu

Değerli Öğretmenlerim;

Bugün sizlerle “Gönderme öncesi süreçte öğrenci hakkında bilgi toplama, müdahale ve değerlendirme ile ilgili öğretmen eğitim programının etkililiği “ isimli çalışmada sizlere verilecek eğitim programını tasarlayabilmek için ihtiyaçlarınızı belirlemek amacıyla bu görüşme yapılmaktadır. Sizler gönüllü olarak bu görüşmeye katılmış bulunmaktasınız. Ancak çalışmaya katılım gönüllülük esaslı olduğundan, sizi rahatsız eden herhangi bir durumda ve istediğiniz bir aşamada araştırmadan ayrılabilirsiniz ve araştırmacı tarafından gerekli bulunan hallerde katılımcı verileri araştırmadan çıkarılabilecektir. Yapacağımız görüşme video ile kayıt altına alınacaktır.

Sizden sorulara vereceğiniz cevabınızı mümkün olduğunca samimi ve gerçekçi bir şekilde belirtmenizi önemle rica ederim. Bu, alacağınız eğitimin sizin ihtiyaçlarınıza yönelik olarak oluşturulmasını sağlayacaktır.

Bu görüşme ile elde edilecek sonuçlar hiç bir kimse veya kurum ile paylaşılmayacak ve kişisel bilgilerinizin tamamı gizli tutulacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Hatice KARACA

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Sorular:

1. Eğitsel değerlendirme ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız eğitimin içeriği, yeri ve zamanı hakkında bilgi verir misiniz?
2. Gönderme öncesi süreçte ne tür veri araçları kullanıyorsunuz niçin?
3. Gönderme öncesi süreçte bilgi toplarken kimler ile işbirliği yapıyorsunuz? Bu konuda aldığınız destekler ve karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Gönderme öncesi süreçte bilgilerin toplandığı formu doldururken hangi güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Bu formu doldurmak için destek alıyor musunuz? Kimlerle işbirliği yapıyorsunuz?
5. Eğitsel değerlendirmede gönderme öncesi süreç ile ilgili bir kurs yada eğitime ihtiyacınız var mı? Cevabınız evet ise içeriğinde neler olmalı?

Katılımınız ve verdiğiniz samimi cevaplar için teşekkür ederim. Görüşmemiz sona ermiştir.

EK 3: Veri Toplama Formu: Eğitsel Değerlendirme İstek Formu

C) ÖĞRENCİYE İLİŞKİN ÇALIŞMALAR	
Eğitim Öğretim Süreci İçinde Yapılan Çalışmalar	Veli İle Yapılan Çalışmalar
	Öğretim Materyallerinde Yapılan Düzenlemeler
	Eğitim Ortamında Yapılan Düzenlemeler
	Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Düzenlemeler
	Rehberlik Servisiyle Yapılan İş Birliği
	Diğer
Sınıf Öğretmeni	
Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.	
Evet, İhtiyacı Var. (Nedenlerini Yazınız)	
Adı Soyadı, İmza	

EK 4: Eğitsel Değerlendirme Formu



Eğitsel Değerlendirme İstek Formu (Yeniden İnceleme)

Tarih:

A) GENEL BİLGİLER	
Öğrencinin	Formu Düzenleyen:
Adı Soyadı:	T.C. Kimlik Numarası:
Doğum Tarihi / Yeri:	Okulu:
Sınıfı / Şubesi:	Devam / Devamsızlık:
Velinin	
Adı Soyadı:	
Adresi:	
Cep / Ev Telefonu:	E-Posta Adresi:
B) ÖZEL EĞİTİM TEDBİRİNE İLİŞKİN BİLGİLER	
1) Birey için Önceden Alınmış Yerleştirme (Resmi Tedbir) Kararı	
<input type="checkbox"/> Kaynaştırma	<input type="checkbox"/> Özel Eğitim Sınıfı
<input type="checkbox"/> Evde Eğitim	<input type="checkbox"/> Özel Eğitim Okulu
2) Bireyin Eğitsel Tanısı	
<input type="checkbox"/> Zihinsel Yetersizlik	<input type="checkbox"/> Dil ve Konuşma Güçlüğü
<input type="checkbox"/> Özel Öğrenme Güçlüğü	<input type="checkbox"/> Otizm Spektrum Bozukluğu
<input type="checkbox"/> Görme Yetersizliği	<input type="checkbox"/> İşitme Yetersizliği
<input type="checkbox"/> Süreğen Hastalık	<input type="checkbox"/> Bedensel Yetersizlik
<input type="checkbox"/> Dikkat Eksikliği	DiĞER:
C) ÖĞRENCİYE İLİŞKİN ÇALIŞMALAR	
Eğitim Öğretim Süreci İçinde Yapılan Çalışmalar	Veli İle Yapılan Çalışmalar

	Öğretim Materyallerinde Yapılan Düzenlemeler
	Eğitim Ortamında Yapılan Düzenlemeler
	Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Düzenlemeler

1

Eğitim Öğretim Süreci İçinde Yapılan Çalışmalar	Rehberlik Servisiyle Yapılan İş Birliği
	Diğer

D) BEP İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Öğrencinin BEP Karar Tarihi:

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

BEP'te Yer Alan Uzun Dönemli Amaçlar	Kazandırılan Uzun Dönemli Amaçlar	Önerilen Uzun Dönemli Amaçlar

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

2

MESLEKİ EĞİTİM VEREN BİR KURUM İSE MESLEKİ DERSLERE AIT BİLGİLER

BELİRTİLMEK İSTENEN DİĞER AÇIKLAMALAR**E) OKULDAKİ DESTEK EĞİTİM UYGULAMALARI İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR**

Okulda Destek Eğitim Odası Var mı?

Öğrenci Destek Eğitim Odasından Faydalanıyor mu?

Öğrencinin Destek Eğitim Odasından Yararlanmaya Başladığı Tarih:

Destek Eğitim Odasında Destek Aldığı Dersler ve Haftalık Saatleri:

Destek Eğitim Odasında Görev Alan Öğretmenlerin, Eğitimin Öğrenciye Sağladığı Yararlara İlişkin Görüşleri

F) ÖĞRENCİNİN DESTEK EĞİTİMİ ALMASINA İHTİYAÇ VAR MI?

Sınıf Öğretmeni	Rehber öğretmen/psikolojik danışman	Veli
Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.	Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.	Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.
Evet, İhtiyacı Var. (Nedenlerini Yazınız)	Evet, İhtiyacı Var. (Nedenlerini Yazınız)	Evet, İhtiyacı Var. (Nedenlerini Yazınız)
Adı Soyadı, İmza	Adı Soyadı, İmza	Adı Soyadı, İmza
	Okul Müdürü Adı Soyadı, İmza	

EK 5: Sosyal Geçerlik Formu

ÇALIŞMA GRUBU GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcılar;

Bu formun amacı “Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale Ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği” isimli çalışmada yer alan eğitim programına katılan siz değerli öğretmenlerin öğretmen eğitim programı ile programın içeriği, amacı, süreci ve etkisine ilişkin görüşlerinizi almaktır. Aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar doğrultusunda araştırmanın sosyal geçerlilik bulgularına ulaşılabilecektir. Verdiğiniz tüm bilgiler saklı tutulacak ve herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Katkı ve katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Hatice KARACA

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale Ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Eğitim Programına katılmakla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale Ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Eğitim Programının içeriği ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz.

Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale Ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Eğitim Programının anlaşılabilirliği ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz.

Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale Ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Eğitim Programının işlevselliği ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz.

Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale Ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Eğitim Programının yeterli ve yetersiz gördüğünüz yanlarını kısaca açıklayınız.

Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale Ve Değerlendirme İle İlgili Öğretmen Eğitimi Programının uygulamalarınıza katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

Bir daha bu eğitime katılacak olsanız nelerin değiştirilmesini önerirsiniz?

Ekleme istediğiniz bir şey var mı?

EK 6: RAM Uzmanı Kontrol Listesi

Değerli Uzman,

Bu kontrol listesi, yürütülmekte olan “Gönderme Öncesi Süreçte Öğrenci Hakkında Bilgi Toplama, Müdahale ve Değerlendirme ile İlgili Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği” başlıklı çalışmanın üçüncü aşaması kapsamında hazırlanmıştır. Liste; araştırmanın deney grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası doldurdukları *Eğitsel Değerlendirme İstek Formları*ndaki ifadeleri temel alarak, eğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır.

Formda yer alan maddeler, öğretmenlerin gözlem, müdahale planı geliştirme ve raporlama becerilerindeki gelişimi değerlendirmeye yöneliktir. Her maddeyi **1 (Yetersiz) – 3 (Yeterli)** arasında derecelendirmeniz ve ardından genel yorum alanına forma ilişkin düşüncelerinizi eklemeniz beklenmektedir.

Katılım sağlamak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstedığınız anda formu doldurmaktan vazgeçebilirsiniz. Formun doldurulması yaklaşık **10–15 dakika** sürecektir. Göstereceğiniz akademik katkı için teşekkür ederiz.

Hatice Karaca

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Değerlendiren Uzmanın	
En Son Mezun Olduğu Program	
Toplam Çalışma Yılı	
Çalıştığı Kurum	
Kurumdaki Görevi	

Değerlendirme Maddesi	1 = Yetersiz	2 = Kısmen Yeterli	3 = Yeterli
Formda yapılan düzenlemelere ilişkin ifadeler somut ve öğrenciye özgü niteliktedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formda gönderme öncesi süreç bileşenleri arasında işbirliğine işaret eden açıklayıcı ifadeler yer almaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formda etkili öğretim yöntem teknik ifadelerine yer verilmiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Öğretmen, formda destek eğitim hakkındaki görüşünü gerekçelendirmiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RAM 'da görevli bir uzman olarak elinizdeki form, değerlendirmeden önce sizin için öğrenci hakkında fikir edinmenize olanak sağlar nitelikte midir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yorumunuz:			
Form toplam puanı:			



EK7: Öğretmen Eğitim Programı Eğitim Planı

GÖNDERME ÖNCESİ SÜREÇTE ÖĞRENCİ HAKKINDA BİLGİ TOPLAMA MÜDAHALE VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI

1. Gün-I.Oturum

Konu	<i>Eğitimin Amacı, eğitsel değerlendirme (ön test) formunu doldurma</i>
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none">Eğitim programının genel hedeflerini, beklenen sonuçları ve neden önemli olduğunu bilir,Farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorlukları ve bunlara yönelik çözüm stratejilerini tartışırKendi mesleki deneyimlerine dayanarak eğitsel değerlendirme süreçlerinde karşılaştığı sorunları ve yaşadığı güçlükleri tanımlarEğitsel değerlendirme sürecinde ihtiyaçlarını ve beklentilerini açıklar
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Tartışması, beyin fırtınası, soru-cevap
Süre	40 dk
Araç-gereçler	Slayt sunumu, kalemler, etkileşimli tahta, yazı tahtası, kağıtlar, eğitsel değerlendirme isteği formu, kavram haritaları
Dikkat Çekme	Eğitime katılan öğretmenlere yapılacak eğitimin amacı, eğitim sonunda elde edecekleri kazanımlar, eğitimin süresi açıklanacaktır. Öncelikle ön test verileri olarak formlar dağıtılacak ve öğretmenlere doldurmaları için süre tanınacaktır. Doldurulan formlara katılımcı kodları verilerek toplanacaktır.
Hedeften haberdar etme	Öğretmen arkadaşlarımız bu oturumlarımızda Eğitim programının genel hedeflerini, beklenen sonuçları ve neden önemli olduğunu, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle çalışırken karşılaştığınız zorlukları ve bunlara yönelik çözüm stratejilerini tartışacak, kendi mesleki deneyimlerinize dayanarak eğitsel değerlendirme süreçlerinde karşılaştığınız sorunları ve yaşadığınız güçlükleri konuşacak ve eğitsel değerlendirme sürecinde ihtiyaçlarınızı konuşacağız.
Güdüleme	Hepiniz, hemen her okul döneminde çeşitli öğrenme ve davranış problemleri olan öğrencilerle karşılaşmaktasınız. Bazı durumlarda ne yapacağımızı nasıl davranmamız gerektiğini bilmemekte ve kendinizi çaresiz hissetmektedirsiniz. Böyle durumlara ilgili anekdot paylaşmak isteyen var mı? Ne tür sorunlar yaşadınız?
Dersin işlenişi	Verilen cevaplara göre tartışma ve beyin fırtınası için uygun yönlendirmeler yapılır. Verilen cevaplardan kelime bulutları tahtaya yazılır.
Değerlendirme	Kelime bulutları incelenir, öğretmenlerden elde edilen bilgiler özetlenir.

1.Gün - II. Oturum

Konu	<i>Öğrenci hakkında bilgi toplama süreçleri ve veri kaynaklarının değerlendirilmesi</i>
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none">Öğretmenler, öğrencinin eğitim sürecine yönelik bilgi toplamanın önemini bilir.Öğrenciye dair veri kaynaklarını tanıy ve nasıl kullanılacağını öğrenir.Eğitsel değerlendirme sürecinde veri toplamanın nesnel ve yapılandırılmış şekilde nasıl yürütüleceğini bilir.
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, Soru-cevap

Süre	40 dk
Araç-gereçler	Slayt sunumu
Dikkat Çekme	Öğrenci hakkında doğru veri toplamının, eğitsel değerlendirme sürecinde kritik bir rol oynadığı vurgulanarak dikkat çekilecek.
Hedeften haberdar etme	Öğretmenlerin eğitsel değerlendirme sürecinde bilgi toplama aşamasını nasıl daha etkili hale getirebilecekleri konusunda bilgi edinecekleri ifade edilecek.
Güdüleme	Bir önceki oturumda anlatılan örnek olaylar hatırlatılarak bilgi toplama sürecinin öğrencinin doğru desteklenmesi açısından kritik olduğu anlatılacak, öğretmenlerin bu becerileri kazanmasının sınıf içindeki uygulamaları nasıl iyileştireceği vurgulanacak.
Dersin işlenişi	<p>Örnek bir vaka verilir.</p> <p>Örnek Vaka: Öğretmen, sınıfındaki bir öğrencinin bazı ders ve etkinliklere katılımda güçlükler yaşadığını fark eder ancak bunun altında yatan nedenleri belirlemede zorlanmaktadır. Öğrencinin akademik performansı düşük, sosyal etkileşimi sınırlı ve dikkatini uzun süre koruyamıyor. Velisinden alınan bilgiye göre evde de öğrenmeyle ilgili güçlükleri devam etmektedir.</p> <ul style="list-style-type: none"> Katılımcılar, bu vakaya dair bilgi toplama sürecinde hangi kaynakları kullanabileceklerini tartışır (veli görüşmeleri, önceki öğretmen raporları, gözlem sonuçları vb.). <p>Öğretmenlerden gelen cevaplar özetlenir, “şimdi de konu slaytımızı izleyelim ve sizlerin paylaşımı ile benzer ve farklı yönlerine bakalım” denir. İlgili konu slaytı açılarak sunum yapılır.</p>
Değerlendirme	Slayt izleniminden sonra öğretmenlerin analizleri ve slayt bilgileri karşılaştırılır. Benzer ve farklı yönleri açıklanır.

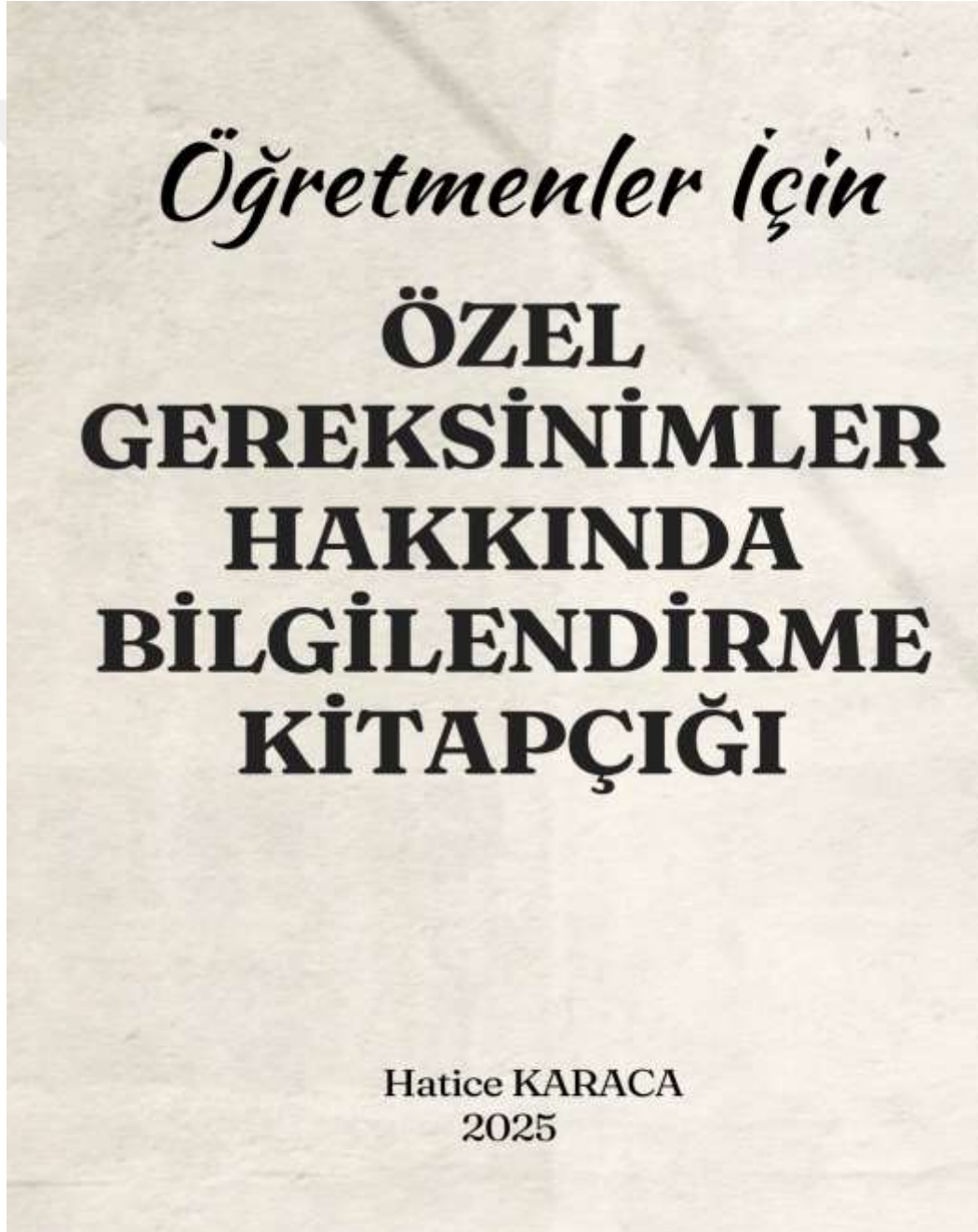
1.Gün- III. Oturum

Konu	Özel gereksinimli bireylerin özellikleri, erken tanı, veli ile etkili iletişim kurma ve iş birliği yapma
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none">• Katılımcılar, özel gereksinimli bireylerin özelliklerini ve eğitim süreçlerini bilir.• Erken tanının önemini fark ederek, değerlendirme sürecindeki kritik noktaları belirleyebilir.• Veli ile etkili iletişim kurma becerisi kazanarak iş birliğini güçlendirir.• Öğrenci hakkında bilgi toplamada kullanılacak teknikleri bilir.
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım, soru-cevap
Süre	40 dk
Araç-gereçler	Slayt sunumu, örnek formlar
Hedeften haberdar etme	Öğretmenlerin bilgi toplama tekniklerini nasıl geliştireceklerini ve bu becerilerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtacağını öğrenecekleri açıklanacaktır
Dikkat Çekme	"Araştırmalara göre, özel gereksinimli öğrencilerin %70'i doğru değerlendirme süreci uygulanmadığında uygun eğitim desteğini alamıyor." Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?
Güdüleme	- "Bir öğrencinin özel eğitime ihtiyacı olduğunu nasıl anlarsınız?" -"Eğitsel değerlendirme sürecinde yapılan en yaygın hatalar nelerdir?" soruları ekrana yansıtılacaktır. Üzerinde konuşulacaktır.
Dersin işlenişi	Hazırlanan slayt sunumu sırayla yapılır. Zaman zaman katılımcı öğretmenlere sorular sorulur. Yaşadıkları durumlar ile ilgili örnekler vermeleri sağlanır. Açıklanan teknik ile ilgili örnek formları (okuma hızı, MEB Bıçimlendirici Değerlendirme Örnekleri (21165516 1.sinifdinleme.pdf), Öğrenme Güçlükleri İçin Okumayı Değerlendirme ve Geliştirme kitabı, https://cdn.eba.gov.tr/yarlimcikaynaklar/2024/09/bicimlendirici/mat2_1.pdf , Öğrenci Akıcı Okuma Ölçeği (Öğretmen Tarafından Doldurulan), 4. sınıf matematik dersi 1.dönem süreç odaklı değerlendirmeler dönem sonu ölçeği) incelemeleri için zaman verilir.
Değerlendirme	Katılımcılara, sürecin kendi sınıflarına nasıl uyarlanabileceği sorulur, cevaplar üzerinde konuşulur.

EK 8: Öğretmenler İçin Özel Gereksinimler Hakkında Bilgilendirme ve Süreç Rehber Kitapçığı

Bu kitapçık; öğretmenlerin meslek hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri özel gereksinim türlerine (Otizm Spektrum Bozukluğu, Özgül Öğrenme Güçlüğü, DEHB ve Zihin Yetersizliği) dair temel bilgilere ve uygulama stratejilerine hızlıca ulaşabilmeleri amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan farklı rehberlerin sentezlenmesiyle araştırmacı tarafından derlenmiştir.

Kılavuz Kitapçık Kapak sayfası



İçindekiler

RAM-OKUL PROJESİ OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU ÖĞRETMENLER İÇİN BİLGİLENDİRME KİTAPÇIĞI	1-32
ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ANNE_BABA VE ÖĞRETMENLER İÇİN REHBER KİTAPÇIK	33-49
DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU	50-51
ZİHİN YETERSİZLİĞİ	52-85





T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.022608.01

T.C. Kimlik No: 15*****42

Adı Soyadı: HATİCE KARACA

Araştırmanın Adı: GÖNDERME ÖNCESİ SÜREÇTE ÖĞRENCİ HAKKINDA BİLGİ TOPLAMA, MÜDAHALE VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: İhtiyaç analizi görüşme formu, Eğitsel Değerlendirme Formu, Eğitsel Değerlendirme İsteği Veri toplama Formu, eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 16.04.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 16.04.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
KONYA	İlkokul	Fatih Sultan Mehmet İlkokulu	728131
KONYA	İlkokul	Atatürk İlkokulu	728020
KONYA	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	Meram Rehberlik ve Araştırma Merkezi	175064

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.

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374

Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE Telefon No: (0312) 413

43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/1