



**REHBERLİK ARAşTIRMA MERKEZLERİNDE ÇALIşAN
ÖĞRETMENLERİN AZ GÖREN BİREYLERİN İşLEVSEL GÖRME
DEĞERLENDİRMELERİ HAKKINDAKİ GÖRÜşLERİ**

Zeliha Sıla Orhan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

şUBAT, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zeliha Sıla
Soyadı : Orhan
Bölümü : Görme Engellilerin Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Az Gören Bireylerin İşlevsel Görme Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri
İngilizce Adı: Opinions of Teachers Working in Guidance Research Centers About Functional Vision Assessments of Individuals with Low Vision

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Zeliha Sıla Orhan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zeliha Sıla Orhan tarafından hazırlanan “Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Az Gören Bireylerin İşlevsel Görme Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Salih ÇAKMAK

Görme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Danışman: Doç. Dr. Cem ASLAN

Görme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOĞUŞ

Görme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Anadolu Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 14/02/2024

Bu tezin Görme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım kızıma

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tasarlanması, uygulanması ve raporlanması aşamalarındaki tüm yol göstericiliği, zamanın ne kadar kıymetli olduğunu, prensipli ve doğru çalışmanın daima kazandıracağını hatırlattığı, mükemmeliyetçi yapısıyla her zaman araştırmanın daha iyi olabileceğini ve bilgeliği, anlayışı ile tezimi stressiz bir şekilde bitirmemi sağlayan; kendisi olmasa tezimi bitiremeyeceğimi bildiğim lisansüstü eğitim sürecimdeki maddi ve manevi emeği için sevgili danışmanım Doç. Dr. Cem ASLAN'a.

Değerli görüş ve katkılarını sundukları ve tezimin savunma jürisinde yer aldıkları için jüri üyeleri olan Prof. Dr. Salih Çakmak ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Doğuş'a, veri toplama aracımda uzman görüşleri değerli görüşlerini paylaşan Prof. Dr. Banu ALTUNAY, Prof. Dr. Salih ÇAKMAK, Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ, Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ, Arş.Gör. Muhammet CURABAY, Ar. Gör. Demet TİRYAKİ, Arş. Gör. Damla İŞİTAN KILIÇ, Arş.Gör. Gamze DELİOĞLU, Arş.Gör. Kürşat KAYA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca daha iyi bir versiyona ulaşmamı sağlayan, kendimi çok şanslı hissetmeme sebep olan çok değerli yüksek lisans arkadaşlarıma; daima destek olduğunu hissettiren Lale BİLİR, Mesut DURGUN, her zaman tecrübeleriyle yanımda olan bilgeliği ve sakinliği ile Ramazan ÇAKIR, Duygu DÖNMEZ ve olumlu yapısıyla, keskin zekasıyla aynı zamanda uzakları yakın yapan hepimizin evrak destekçisi sevgili Fatıma Ceren SAYĞILI'ya, arkadaşlığın kıymetinin zamandan ve mekândan uzak olduğunu hatırlatan Dr. Hale Çotuk'a teşekkürlerimi sunarım.

İlk makalemden bilgileriyle destek olan mesai arkadaşım Hicret Yılmaz'a, motivasyon için daima yanımda olan Dilek Aydın, Derya Zorlutuna 'ya, çalışmam için okulun kapılarını açan müdür yardımcım Ülkü Gürbüz'e; yüksek lisans sürecinde zor zamanlarda destek olan Derya Gülcan ve Pınar Kalecik'e; her koşulda daima yanımda olan partnerim Melike Şanda 'ya; değerli dostum Ayşe Fettahoğlu'na; ilk öğretmenim olan babama, çok

Çalışmanın, sabretmenin ve en çok sevginin değerini öğreten canım babaanneme; sanırım onlar olmasa hiç bir şeye yetişemezdim ablam Yasemin zgen ve canım annem Nuran Kamberoğlu'na; daima yanımda olan her koşulda beni destekleyen canım eşim Volkan ve beni daima anlayışla karşılayan canım kızım Aslı'ya çok teşekkür ederim.

Zeliha Sıla Orhan



**REHBERLİK ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN AZ GÖREN BİREYLERİN İŞLEVSEL GÖRME
DEĞERLENDİRMELERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Zeliha Sıla Orhan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat 2024

ÖZ

Bu araştırma kapsamında rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu çalışmada, olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ve Kırklareli illerinde bulunan RAM’da görev yapan, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 16 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; 5 tema ortaya çıkmıştır. Az gören bireylerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sırasında temaları aile bireylerinden görüş alma, bireye soru sorarak değerlendirme, bireye bir görev/ yönerge vererek değerlendirme, bir uzmandan görüş alma olarak belirlenmiştir. Değerlendirilen işlevsel görme becerileri görme alanı, yakın görme, uzak görme, ışık duyarlılığı, punto, okuma/ yazma, iyi gören göz, olarak belirlenmiştir. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler materyal eksikliği, fiziksel ortamın uygun olmaması, tıbbi tanının anlaşılmaması, bilgi eksikliği, sürenin yeterli olmaması, Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Görmemesi, standart bir ölçme ve değerlendirme aracının olmaması, RAM’lardaki iş yoğunluğu, bireyin motivasyonunun düşük olması, olarak belirlenmiştir. İşlevsel görme değerlendirmesi sonrası dezavantajlar ve avantajlar olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Avantajlar;

izleme yapabilme, gerekli önlemleri alabilme, öğretmene öneri verebilme, bireye yeterli süre ayırabilme, aileye öneri verebilme, fiziksel ortamı düzenleyebilme, başlıklarıyla belirlenmiştir. Dezavantajlar temasında öğretmene öneride bulunamama, RAM-okul iletişim sınırlılığı, düzenli takip ve izleme yapamama, uygun yönlendirme ve yerleştirmenin yapılamaması, İşlevsel görme değerlendirmesine ilişkin önerileri incelenmiştir. Öğretmenler; işlevsel görme değerlendirmesi uzman kişiler tarafından yapılmalı, hizmet içi eğitim verilmeli, ortam değerlendirmeye uygun hale getirilmeli, standartlaştırılmış değerlendirme materyalleri kullanılmalı, fiziksel ortam düzenlenmeli, tıbbi raporlar anlaşılır bir dille yani teknik olmayan yazılmalı, lisans eğitiminde bir ders olarak verilmeli, bireyler değerlendirme sonrasında belirli periyotlarla izlenmeli olarak öneride bulunmaktadır.



Anahtar Kelimeler : Rehberlik Araştırma Merkezi, Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama, İşlevsel Görme, Az Gören, Özel Eğitim, Görme Yetersizliği
Sayfa Adedi : xix + 122
Danışman : Doç. Dr. Cem ASLAN

**THE PERSPECTIVES OF TEACHERS WHO WORK IN THE
GUIDANCE AND RESEARCH CENTERS ON FUNCTIONAL VISION
ASSESSMENTS FOR INDIVIDUALS WITH LOW VISION**

(M.S. Thesis)

Zeliha Sila Orhan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2024

ABSTRACT

This study aimed to determine teachers' views working in Guidance and Research Centres (GRC) regarding functional vision assessments of individuals with low vision. Utilising a qualitative approach, the phenomenology design was employed for this research. Sixteen voluntary teachers from GRCs in Ankara and Kırklareli provinces were selected using criterion sampling. Semi-structured interviews were conducted with participating teachers, and the data obtained from these interviews were analysed through content analysis. Five themes emerged from the obtained findings. During the evaluation of functional vision skills of individuals with low vision, the themes were determined as getting opinions from family members, evaluation by asking questions to the individual, evaluation by giving a task/instruction to the individual, and getting an expert's opinion. The functional visual skills assessed were visual field, near vision, distance vision, light sensitivity, font, reading/writing, and good eyesight. The difficulties experienced in the evaluation of functional visual skills were determined as lack of materials, inappropriate physical environment, lack of understanding of the medical diagnosis, lack of information, insufficient time, challenges special education teachers experienced, lack of a standardised measurement and evaluation tool, work intensity in GRCs, low motivation of the individual. After the functional vision assessment, two sub-themes, disadvantages and advantages, were identified. Advantages were determined under the titles of monitoring,

taking necessary precautions, giving suggestions to the teacher, allocating sufficient time to the individual, giving suggestions to the family, and organising the physical environment. The disadvantages were analysed as being unable to make suggestions to the teachers, limited GRC-school communication, not being able to make regular follow-ups and monitors, and not being able to provide appropriate guidance and placement. Moreover, teachers' suggestions regarding functional vision assessment were analysed. Teachers suggest that specialists should perform functional vision assessments, in-service training should be provided, the environment should be made suitable for assessments, standardised assessment materials should be used, the physical environment should be arranged, medical reports should be written in an understandable language without terminological words, it should be given as a course in undergraduate education, and individuals should be monitored at specific periods after the assessment.



Keywords : Rehberlik Research Center, Educational Evaluation and Diagnosis,
Functional Vision, Low Vision, Special Education, Visual Impairment

Page Number : xix + 122

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Cem ASLAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durum.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar ve Terimler	12
BÖLÜM II.....	14

KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Gözün Yapısı ve Görmenin Oluşumu	14
2.1.1. Gözün Anatomik Yapısı	14
2.1.1.1. <i>Kornea</i>	15
2.1.1.2. <i>Konjunktiva</i>	15
2.1.1.3. <i>Sklera</i>	15
2.1.1.4. <i>Göz Sıvısı</i>	16
2.1.1.5. <i>İris</i>	16
2.1.1.6. <i>Mercek</i>	16
2.1.1.7. <i>Saydam Sıvı</i>	16
2.1.1.8. <i>Koroid</i>	16
2.1.1.9. <i>Retina</i>	17
2.1.1.10. <i>Maküla</i>	17
2.1.1.11. <i>Optik Sinir</i>	18
2.1.2. Görmenin Oluşumu	18
2.2. Görmenin Gelişimi	19
2.3. Görme Yetersizliği Sınıflandırması ve Tanımlar	20
2.3.1. <i>Yasal Tanım</i>	20
2.3.2. <i>Eğitsel Tanım</i>	21
2.4. Eğitsel ve Tıbbi Değerlendirme Yerleştirme Süreçleri	22
2.5. İşlevsel Görme Becerileri.....	23
2.5.1. <i>İşlevsel Görme</i>	23
2.5.2 <i>İşlevsel Görme Becerileri</i>	24
2.5.3. <i>İşlevsel Görmenin Değerlendirilmesi</i>	24
2.5.3.1. <i>Yakın Görme Becerileri</i>	25
2.5.3.2. <i>Odaklanma</i>	26

2.5.3.3. Odaklanmayı Sürdürme	26
2.5.3.4. İzleme Becerisi.....	27
2.5.3.5. Görme Alanı	27
2.5.3.6. Görme Keskinliği.....	28
2.5.3.7. Renk Görme.....	28
2.5.3.8. Işık Duyarlılığı.....	28
2.5.3.9. Kontrast Duyarlılığı.....	29
2.5.3.10. Okuma ve Yazma Becerisi.....	29
2.5.3.11. Uzak Görme Mesafesi ve Alanı.....	30
2.6. Yurt Dışında İşlevsel Görmenin Değerlendirilmesi	31
2.7. İlgili Araştırmalar	33
2.7.1. RAM’da Eğitsel Tanılamaya İlişkin Araştırmalar	33
2.7.2. İşlevsel Görmeyi Geliştirmeye ve Değerlendirmeye İlişkin Araştırmalar	39
BÖLÜM III	42
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Deseni.....	42
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Aracı	45
3.3.1. Görüşme Formunun Hazırlanması	46
3.4. Veri Toplama Süreci	46
3.4.1. Pilot Uygulama	47
3.4.2. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Verilerin Analizi	48
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik	48
3.6.1. Gözlemciler Arası Geçerlilik Güvenirlilik Verilerinin Toplanması.....	50

BÖLÜM IV	52
BULGULAR	52
4.1. Tema 1: İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	54
4.1.1. Aileden Görüş Alma.....	55
4.1.2. Bireye Soru Sorarak Değerlendirme	56
4.1.3. Görev/Yönerge Vererek Değerlendirme Yapma.....	56
4.1.4. Bir Uzman dan Görüş Alma.....	56
4.2. Tema 2: Değerlendirilen İşlevsel Görme Becerileri	57
4.2.1. Görme Alanı Değerlendirme	57
4.2.2. Uzak Görme	58
4.2.3. Yakın Görme	58
4.2.4. Işık Duyarlılığı.....	58
4.2.5. Punto	59
4.2.6. Okuma Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	59
4.2.7. İyi Gören Göz	59
4.3. Tema 3: İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaşanılan Güçlükler	60
4.3.1. Materyal Eksikliği.....	60
4.3.2. Fiziksel Ortamın Uygun Olmaması.....	61
4.3.3. Tıbbi Tanının Anlaşılması	62
4.3.4. Bilgi Eksikliği.....	63
4.3.5. Sürenin Yeterli Olmaması.....	63
4.3.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Görmemesi.....	64
4.3.7. Standart Bir Ölçme ve Değerlendirme Aracının Olmaması	65
4.3.8. RAM'lerdeki İş Yoğunluğu	65
4.3.9. Bireyin Motivasyonunun Düşük Olması.....	66

4.4. Tema 4: İşlevsel Görme Değerlendirmesi Sonrası	66
4.4.1. Avantajlar	67
4.4.2. Dezavantajlar.....	71
4.5. Tema 5: İşlevsel Görme Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Önerileri	73
4.5.1. Değerlendirme Uzman Kişiler Tarafından Yapılmalı	74
4.5.2. Hizmet İçi Eğitim Verilmeli	75
4.5.3. Standartlaştırılmış Değerlendirme Materyalleri Kullanılmalı.....	76
4.5.4. Fiziksel Ortam Düzenlenmelidir.....	77
4.5.5. Tıbbi Raporların Daha Anlaşılır (Teknik Olmayan) Bir Dille Yazılmalı	78
4.5.6. Lisans Eğitiminde Bir Ders Olarak Verilmeli	78
4.5.7. Bireyler Değerlendirme Sonrasında Belirli Periyotlarla İzlenmeli	79
BÖLÜM V	80
TARTIŞMA VE ÖNERİ.....	80
5.1. Tartışma	80
5.1.1. İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma	80
5.1.2. Değerlendirilen İşlevsel Görme Becerilerine İlişkin Tartışma	82
5.1.3. İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulguların Tartışılması.....	86
5.1.4. İşlevsel Görme Değerlendirmesi Sonrasına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma	88
5.1.5. İşlevsel Görme Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Önerileri	91
5.2. Öneriler	93
5.2.1. Pratik Uygulamaya Yönelik Öneriler	93
5.2.2. İleri Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	94

KAYNAKLAR.....	96
EKLER.....	114
EK 1. Etik İzin	115
EK 2. MEB İzni	117
EK 3. Gönüllü Katılım Onay Formu.....	118
EK 4. Uzman Görüş Formu	119
EK 5. Görüşme Soruları.....	121



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Görmenin Gelişimi</i>	19
Tablo 2. <i>Katılımcı Bilgileri</i>	43
Tablo 3. <i>Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar</i>	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğretmen görüşleri ile oluşturulan temalar.....	52
<i>Şekil 2.</i> İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi teması.....	55
<i>Şekil 3.</i> Değerlendirilen işlevsel görme becerileri ana teması	57
<i>Şekil 4.</i> İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler	60
<i>Şekil 5.</i> İşlevsel görme değerlendirmesi avantaj ve dezavantaj	66
<i>Şekil 6.</i> İşlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öneriler	74

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
ÇÖZGER	Çocuklar İçin Özel Gereksinim
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
GYOBİDEPDF	Görme Yetersizliği Olan Birey İçin Destekleme Eğitim Programı Değerlendirme Formu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖEDK	Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile birlikte araştırmada ele alınan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durum

Görme duyusu, hayatımızda en çok kullandığımız ve ihtiyaç duyduğumuz duyumuzdur. Bireyler için görme duyusu ilk öğrenme yollarından biridir. Doğduğumuz andan itibaren, dünyayı keşfetmek için görme duyusunu kullanırız. Çevreden öğrendiğimiz bilgilerin yaklaşık %85'ini görme duyusu aracılığıyla ediniriz. Örneğin; çevreyi fark etme, çevredeki bilgileri öğrenme, günlük yaşam aktiviteleri, yemek yeme, giyinme, bağımsız hareket etme, sosyal iletişim gibi pek çok beceriyi/davranışı sergileyebilmek için görme duyusunu kullanırız (Arslantekin, 2015). Dünya Sağlık Örgütü'ne (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2023) göre; yaklaşık olarak dünya üzerinde 2,2 milyar insan yakın ve uzak görme yetersizliğine sahipken bunların %50'sinin önlenebilir veya engellenebilir olduğu düşünülmektedir.

Görme duyusu, göz sinirleri ile beynin görme merkezleri arasındaki iletimin ve iletişimin kaliteli ve güçlü olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla görmenin sadece gözlerde değil belirli bir süreci tamamladıktan sonra beyinde gerçekleştiği ifade edilebilir. Bu noktada görmenin nasıl oluştuğunu açıklamak gerekirse; ışık ışınları korneadan, göz sıvısından, göz bebeğinden ve göz merceğinden geçer. Göz bebeği, ışığın miktarına göre büyür ya da küçülür. Işık ışınları, saydam sıvı içinden geçerek retinadaki koni ve çubuk hücrelerini uyarır (Şimşek, 2007). Görme süreci retinada başlar ve ışık ışınları retinadaki koni ve

ubuk hücrelerde elektrik tepkisine dnstrlr. Optik sinir yoluyla beyindeki görme merkezine iletilir (nleri, 2016). Gözün bütün bölümleri görevlerini yerine getiriyorsa iletilen bilgiler beyin tarafından yorumlanır ve görsel bir imgeye dnstrlr (Bengisu, 1983). Bu süreç içerisindeki herhangi bir eksiklik veya bozukluk bireyin görme kalitesini doğrudan etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle iletim boyunca bir problemin oluşması görmenin kalitesinin yetersizleşmesine sebep olmaktadır (Karakoç & Aslan, 2021, s. 128). Bu durum ise bireylerin farklı şekillerde görmesine (az görme) neden olabilmektedir. Nitekim görme yetersizliğinin derecesi her bireyde farklılık göstermektedir (Brando, Andrade, Vasconcelos, Rossi, & Saliba, 2017; Demiryürek, 2016). Ayrıca az gören bireylerdeki bu görme farklılıkları onların farklı biçimlerde tanımlanmalarına neden olmaktadır.

Alanyazında görme yetersizliğine ilişkin farklı tanımlamalar söz konusudur. Genel olarak birçok lke DSÖ'nün önerdiği sınıflamayı temel almaktadır. Bu kapsamda DSÖ'nün sınıflaması incelendiğinde; görme bozukluğu dört seviyeye ayrılmaktadır: Normal görme, orta derecede görme bozukluğu (az görme), ileri derecede görme bozukluğu ve körlük (DSÖ, 2022). DSÖ, görme keskinliğinin sabit bir mesafede (6m) görme izelgesi kullanarak okuyabildiği mesafeyi temel almaktadır. Az görmeyi, *düşük derecede görme keskinliği ile (6/12-6/18) görmeyle ilgili görevleri özel araçlar yardımıyla bile yavaş ve aralıklı olarak yapar; orta derecede az görme ise görme keskinliği ile (6/18-6/60) zel araçlarla normale yakın düzeye gelmesi şeklinde tanımlamaktadır*. Yakın görmenin bozulmasını ise 40 cm'de N6 veya m0.8'de düşük bir yakın görme keskinliği olarak sınıflandırır. Burada "N" baskı işinde kullanılan noktalama sistemi ve 6 yazı tipi boyutudur. *Ağır görme yetersizliği görme keskinliği (6/60- 3/60) ve ayrıntılı görme gerektiren çoğu işi yerine getiremez, kr görme keskinliği 3/60'dan daha az hiç görme yoktur tamamıyla diğer duyuılara bağlı olarak çevreden bilgi edinmektedir* (DSÖ, 2022).

Görme yetersizliği ülkemizde ise zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018) göre; *"Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey"* olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte görme yetersizliğinin ülkemizde ve dünyada yasal ve eğitsel olarak iki farklı tanımı görülmektedir (Aslan, 2015; zyrek, 1998; Tuncer, 2005). Yasal tanıma göre görme yetersizlikleri kr ve az gören olarak iki şekilde tanımlanmaktadır (Yıldırım Doğru & Saltalı Durmuşoğlu, 2011). Yasal tanıma göre; görmenin ve görme alanının lmne bağlı olarak *tüm düzeltmelerle birlikte, gören gözün*

olağan görme keskinliğinin 20/200 lük görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ya da görme açısı 20 dereceyi aşmayan bireyler kör olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2013). Az gören ise mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte, bireyin iyi gören gözündeki olağan görme keskinliğinin 20/70 ile 20/200 arasında olması şeklinde tanımlanmaktadır (Özyürek, 1998; Şafak, 2013; Tuncer, 2013).

Eğitsel tanıma göre; *görme yetersizliğinden çok ağır düzeyde etkilenmiş bireylerin dokunsal olarak (braille) okuyabilen veya sesli (konuşan) kitaplarla işitsel yolla eğitim öğretime ihtiyaç duyan bireyler kör; yazı puntolarının büyük olması veya bireyler tarafından yazılı materyallerin büyüteçle okunabilmesi durumunda az gören olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 1998; Şafak, 2013; Tuncer, 2005). Yasal tanım, eğitsel anlamda görme yetersizliği olan bireylere dair eğitsel ipuçlarından yoksundur. Genellikle göz hekimleri tarafından görme yetersizliği olan bireylerin çeşitli yasal imkânlardan yararlanıp yararlanamayacakları konusunda karar verme aşamasında kullanılan nicel bir değerlendirmedir. Eğitsel tanım ise yasal tanımın tersine nitel olarak ifade edilmektedir. Bu bireylerin özel eğitim hizmetlerinden ve desteklerinden yararlanabilmeleri için öncelikli olarak görme yetersizliği tanısı almış olmaları gerekmektedir (Avcıoğlu, 2011; Eripek, 2005). Görme yetersizliği olan bireyler için materyal seçimi, ortam düzenlemesi, öğretimin ve eğitimin planlanması için eğitsel tanımlar kullanılmaktadır (Tuncer, 2005).*

Tıbbi tanıyı kaynak olarak kullanan yasal tanıda kör olarak tanımlanan bireylerin büyük bir kısmında görme kalıntısı bulunmaktadır (Demiryürek, 2016). Diğer bir ifadeyle, görme yetersizliği olan bireylerden çok azı tamamıyla görme duyusundan yoksundur. Bu bireylerin görme yetersizliğinden etkilenme düzeyleri ise her bireyde aynı olmamakla birlikte, mevcut görmelerini kullanmaları da kendilerine özgüdür (Aslan & Çakmak, 2016). Bireysel farklılıklar sebebiyle aynı görme keskinliğine sahip bireyler, kullandıkları görme fonksiyonları bakımından farklılaşabilirler (Şafak, Çakmak, Karakoç & Kan, 2012). Görme fonksiyonun farklılaşması; aynı derecede olan iki az gören bireyin görmeyi işlevsel kullanabilmelerine bağlı olarak yaşam kalitelerini aynı oranda etkilemeyecektir. Yasal tanımlarının paralelinde eğitsel tanımlar sonucu ulaşılan bilgiler az gören bireylerin yaşamlarına önemli katkılar sağlayacaktır. Örneğin; az gören bireylerin kullanacağı materyallere ve uyarlamalara, kullanılacak ışık miktarının ayarlanmasına, ortam düzenlemesine yönelik bilgiler verebilir (Çakmak, Karakoç, Şafak & Kan, 2013).

Az gören bireyler için uygulanacak eğitim müfredatlarının geliştirilerek bireylere bu doğrultuda verilecek destek hizmet bireyin yararına olacaktır. İşlevsel görme

değerlendirmesi az gören bireylere yönelik gerekli destek eğitimin, düzenleme ve uyarlamaların yapılabilmesi açısından en önemli etkenlerden biridir (Karakoç, Çakmak, Şafak & Kan, 2012a). Bu yönüyle, az gören bireylerde işlevsel görmenin değerlendirilmesi ile eğitsel değerlendirme amacının önemli bir bölümü gerçekleştirilmiş olacaktır. Eğitsel değerlendirme bireyin öğrenme yollarını, eğitsel alandaki var olan potansiyelini, ihtiyaçlarını, günlük yaşamdaki var olan potansiyel ve eksikliklerini belirlemek amacıyla değerlendirme sürecidir (Özyürek, 2005). ÖEHY’ye (2018) göre eğitsel tanılama; “*Eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi sürecidir.*” ibaresi ile ifade edilmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkez’inde (RAM) oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK) tarafından yapılmaktadır. (ÖEHY, 2018). Görme yetersizliği olan bireylerin eğitsel tanılama öncesinde tıbbi raporlarının oluşturulması gerekmektedir. Bireyin gelişim ve akademik alanlardaki performansının değerlendirilmesinin sonucunda eğitsel tanılması yapılmaktadır (Çuhadar, 2017). Tıbbi ve yasal tanılamamanın görme yetersizliği olan bireyin, günlük ve akademik becerilerinde görmesinin işlevsel olarak nasıl ve ne kadarını kullandığına dair bir ipucu bulunmadığı için işlevsel görme becerilerinin değerlendirmesi ile bireyin görmesini günlük yaşamda ne kadar işlevsel olarak kullandığı hakkında bilgi vermektedir (Margolis vd., 2002). Bu sebeple eğitsel tanılama süreci her yetersizlik türünde olduğu gibi az gören bireylerde de önem arz etmektedir. Eğitsel tanımlama ile az gören bireyin ihtiyaçlarına yönelik eğitsel düzenlemelerin yapılması ve bireyin var olan görmesini en etkili biçimde kullanması için ortam ve materyalleri düzenlemek mümkündür (Tuncer, 2005). Sınıftaki öğretmenin de öncelikli görevi az gören bireyin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) takip ederek, bireylerin ihtiyaç duydukları becerilerle ve uyarlamalarla ilerlemektir (Sola Özgüç, 2021). Eğitsel tanılama, BEP’in hazırlanmasında kullanılacak materyallerin ve araçların belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Tıbbi tanısı tamamlandıktan sonra hangi gelişim alanlarını ne derece etkilediği RAM’da yapılan eğitsel tanılama ile belirlenmektedir. Bireyin eğitsel tanısı ile performansı belirlenerek akademik durumu, bilişsel ve diğer alanlar hakkında bilgi edinmek mümkündür (Çağlayan, 2022). RAM’da tüm gelişimsel ve eğitsel alanları değerlendirilen az gören bireyler tanılama ve yerleştirme sürecinde bireyin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamına yönlendirilir (ÖEHY, 2018). Eğitim öğretim ortamının düzenlenmesi ve bireylerin ihtiyacı olan uyarlamaların sağlanması ile az gören bireylerin akranlarıyla eğitim görebilmesi sağlanmaktadır (Özyürek, 2005). BEP’in hazırlanması sırasında ortak görüş tüm bireylerin bireysel farklılıklarının, gereksinimlerini ve

özelliklerini göz önünde bulundurarak planlanması gerektiği yönündedir (Karasu & Aykut, 2022). İşlevsel görme değerlendirilmesi ile bireyin ihtiyaçlarına ve gelişimsel hedeflerine en uygun şekilde plan oluşturmak mümkündür (Bennet, Bex, Bauer & Merabet, 2019).

Bireylerin görme yetersizliğinden etkilenme düzeyleri farklılaşabilirken görmelerini işlevsel olarak kullanabilmeleri günlük rutinlerindeki görevlerde, okuma hızlarında da bireysel farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Amiebenomo, Isong, Edos & Woodhouse, 2022; Aslan & Çakmak, 2016; Brandão, vd., 2017; Gingsburg, 2003; Negiloni, Ramani & Sudhir, 2017). Az gören bireylerin görme işleyişinde kalıcı olarak bir bozukluk olması nedeniyle görmeyi arttırmayı sağlayan özel araçların eksikliğinde günlük aktiviteleri yaparken zorluklar yaşamaktadır (Recep, Erdoğan & Hasırıpı, 2008). Az gören bireylerde görmenin öğrenmedeki rolü dikkate alındığında işlevsel görme değerlendirmesinin en önemli değerlendirmeler arasında yer almasını gerektirir. Bu sebeple eğitsel değerlendirmenin yanında görme becerilerini ne derecede kullandığını belirlemek amacıyla işlevsel görme değerlendirmesi gereklidir (Çakmak, Karakoç & Şafak, 2016). Tıbbi tanılması yapılan az gören bireyin hangi destekleyici görme araçlarını kullanılacağı göz hekimlerinin önerileri doğrultusunda belirlenmektedir. Ancak var olan görme yetersizliği tıbbi tanısında görme derecesinin ne kadarının kullanıldığı ve diğer becerilerde hangi materyal ve araçların kullanacağı hakkında bilgi edinilememektedir (Özyürek, 1998; Tuncer, 2005). Göz hekimlerinin az gören bireylerin görme keskinliği düzeyini belirlemesinin ardından var olan görmesini akademik ve sosyal becerilerde, günlük yaşam becerilerinde ne kadar ve nasıl kullanıldığını belirleyerek daha etkin kullanılmasında bilgi edinmek amacıyla işlevsel görme değerlendirmesi yapılmaktadır (Karakoç, Şafak, Çakmak & Kan, 2012b). İşlevsel görme değerlendirmesi göz muayenesinden farklı olarak bireyin var olan potansiyelini nasıl kullandığını değerlendirmektedir. Bireyin görmesini günlük yaşamda ne kadar işlevsel kullandığını belirleyebilmek için tıbbi tanıda kullanılan araçlar dışında işlevsel görme değerlendirmesi kullanılmalıdır (Colenbrander, 2010).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde az gören bireyin değerlendirme sırasında çeşitli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılabilmesi için doğru şekilde işlevsel görmesinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Çakmak, Karakoç, Şafak, & Kan, 2013a). Az gören bireylerin nasıl gördüğü ve daha iyi görebilmeleri için ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir (Şafak vd., 2013). İşlevsel olarak görme duyusunun, nasıl ve ne kadar kullandığını anlamak, az gören bireyleri işlevsel görme becerileri değerlendirmesi sırasında

tanılama yapan özel eğitim öğretmeninin rolü önemlidir (Ali, Heldal, Helgesen & Dahlen, 2022).

İşlevsel görme değerlendirmesi ile bireyin var olan potansiyelini işlevsel olarak ne kadar ve nasıl kullandığına dair bilgi edinerek geliştirilmesi ve desteklenmesi için önemli görülmektedir (Aslan, 2015; Aslan & Çakmak, 2016; Demiryürek, 2016). Az görme, bir kişinin öğrenmesini, günlük işleyişini ve psikososyal durumunu etkileyebilmektedir (Pizzimenti & Roberts, 2005). Günlük yaşantısında okuma yazma becerilerini kullanamayıp, bağımsız olarak hareket edebilen az görenlerin var olan potansiyellerini kullanabilmelerini desteklemek amacıyla işlevsel görme değerlendirilmesi yapılmaktadır (Bennet vd., 2019). Görme yetersizliği olan bireylerde eğitsel tanı ile birlikte bireyin işlevsel görme değerlendirmesinin yapılmasıyla günlük yaşam, akademik ve sosyal beceriler için uygun destekleme ve uyarlamalarla birlikte bireyin yaşam kalitesinin yükseleceği yapılan araştırmaların etkililiği ile görülmektedir (Almutleb vd., 2023; Cahacon-Lopez vd., 2013; Coetzee & Piennar, 2013; Goetz & Gee 1987; Htike, 2020). Aile ve eğitimciler bireyin görme becerilerini işlevsel olarak nasıl kullanmaları gerektiği konusunda yönlendirilmelidir (Haddad, 2006). Görme engelliler öğretmenin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü günlük yaşam becerilerindeki ortam farklılıklarının en doğru biçimde değerlendirilmesi için uyarlanmış bir ortamın dışında bir değerlendirme yapılmaktadır (Şafak, Çakmak, Kan & O'dwyer, 2013). Böylece bireyin eğitim ortamına uygun materyal ve araç gereçlerin belirlenmesini sağlamaktadır. Değerlendirme sonucunda gerekli eğitsel tanı ile bireye yapılan uyarlamalar eklenerek çocuğun hayata entegrasyonu kolaylaştırılır.

Görme becerilerinin az gören bireylerde erken dönemlerden itibaren desteklenerek geliştirilmesi ile bireye günlük yaşam becerileri ve akademik yaşamı açısından katkısı olacaktır. Bu sebeple az gören bireylerin eğitsel tanılama sırasında yapılacak işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi ile görmesine yönelik destekleyici program veya materyallerin bireyin yaşam kalitesinin artması için önerilmesi önemli görülmektedir. Ancak bu program ve materyaller sahip oldukları görme oranını etkilemiyorken görsel performansı arttırmaktadır (Şafak vd., 2013). Günlük yaşamda kullandığı görme becerilerini değerlendirmek amacıyla işlevsel görme becerileri; yakın görme becerileri ve uzak görme becerileri olarak iki aşamada değerlendirilmektedir. Yakın görme becerilerinin içerisinde işlevsel görme becerilerini değerlendirirken eksiksiz bir biçimde renk algısı, görme keskinliği gibi beceriler hakkında da bilgi vermelidir (Kaiser & Herzberg, 2021).

RAM’da yapılan değerlendirmeler sonucunda az gören tanısı alan bireylerin hangi eğitim materyallerini kullanılacağı, eğitim materyallerinin nasıl uyarlanacağı (Negiloni, Ramani & Sudhir, 2019), görme düzeyi hakkında bilgilerin olduğu, işlevsel değerlendirme raporunun bulunması ile yerleşme kararının verildiği öğretmenin bilgisi olması dâhilinde, bireyin eğitim kalitesi artacaktır (Fazzi, Signorinia, Bovaa, Ondeia, & Biançib, 2005; Kalloniatis, & Johnston, 1990; Negiloni vd., 2017). Yurt dışında yapılan araştırmalarda (Alimovic, Juric & Bosnjak, 2014; Cong vd.; 2023; Ganesh vd. 2013; Gothwal, Lovie-Kitchin & Nutheti, 2003; Marks, 1990;) işlevsel görme değerlendirme uzmanının yaptığı değerlendirme sonucunda bireye uygun materyal, araç gereç ve uyarlamalar ile işlevsel görmesi desteklenmektedir.

Uluslararası uygulamalarda OECD PISA 2022 sonuçlarında 1. Olan Çin’de yetersizliğe sahip bireyler değerlendirilerek bireye en uygun ortamlardan (zel eğitim okulu, özel eğitim sınıf, evde eğitim) birine yerleştirilerek bireyin ihtiyaçı olan özel ders, destek hizmet ve düzenlemelere ücretsiz olarak desteklenmektedir (Çin Halk Cumhuriyeti engelli bireylerin eğitimine ilişkin yönetmelik). Ayrıca ABD, İtalya ve İngiltere’de de işlevsel görme değerlendirmesi yapılarak az gören bireylerin destekleyici araçların belirlenmesi, eğitim ğretim programının belirlenmesi amacıyla eğitsel değerlendirmeye ek olarak az görenlere işlevsel görme değerlendirmesi yapılarak uygun yerleştirme kararları alınmaktadır (Engelli Bireylerin Yasa ve Yönetmelikleri). Değerlendirme sonucunda az gören bireylerin görmelerini işlevsel olarak kullanılması için öneriler ve uyarılar ile bireye olumlu yönde katkısı olacaktır (Ali vd., 2022).

Uluslararası alanyazında işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine dair (Birch, Cheng & Felius, 2007; Blanksby & Langford, 1993; Cunha, Enumo & Canal, 2011; Faria, Katsumi, Arai, & Hirose, 1998; Felius vd. 2004; Gothwal vd., 2003; Malta, Endriss , Rached, Moura & Ventura, 2006; Mancini, Braga , Albuquerque , Ramos & Chagas, 2010; Lopes, Salomão, Berezovsky & Tartarella, 2009; Messa, Nakanami & Lopes, 2012; Rossi, vd., 2011; Tadic, Cooper, Cumberland, Lewando-Hundt & Rahi, 2013; Zimmermann, Silva, Zimmermann, Lira & Carvalho, 2015) araştırmalar olduğu gibi işlevsel görme becerilerinin üzerinde durulduğu ve birbirinden bağımsız olan eğitsel programların araştırmalarda (Alimovic vd., 2014; Baraga, 1964; Haleema, Sheeba, Jasmi & Lessitha, 2022) incelendiği görülmektedir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde; ülkemizde az gören bireylerin işlevsel görme becerilerini değerlendiren pek çok betimsel araştırmaya rastlanılmaktadır (Çakmak, Aslan & Sözbilir,

2016; akmak vd., 2016; akmak vd., 2013; Karakoç, Aydın, akmak & Kan, 2012a; Karakoç vd., 2012b; 2012c; Küçük, 1997; afak, akmak, Karakoç & Kan, 2012). Ek olarak az gören bireylerin eēitsel becerilerinin gelişimini, işlevsel görme becerilerinin görsel algı, dikkat ve görsel rehabilitasyonun, geliştirilmesi gibi alanlardaki araştırmalar ile birlikte deēerlendirildiēi (Başakcı alık, 2010; zhamam, 2007; zkan, 2013; Recep vd., 2008; Teymen, 2014) alışmalarda bulunmaktadır. Bunların yanı sıra işlevsel görme becerilerinin geliştirilmesi yönünde uygulamalı çalışmalara da (Aslan, 2015; elik, 2019; Demiryürek, 2016; Dönmez, 2020) ulaşılmaktadır. Ancak lkemizde yapılan araştırmalarda RAM’da çalışan ēretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme deēerlendirmeleri hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmalara dair Google Akademik, Web of Science, Academic Search Ultimate, ULAKBİM gibi veri tabanları ve dizinlerde; 1) Rehbelik Araştırma Merkezi, 2) Eēitsel Deēerlendirme ve Tanılama, 3) İşlevsel Görme, 4)Az Gören, 5)zel Eēitim, 6) Görme Yetersizliēi anahtar kelimelerle yazılarak yapılan taramalarda görme yetersizliēinde anahtar kelimesi ile görme yetersizliēi olan ve olmayan bireylerin oyun becerilerinin karřılařtırıldıēı, görme yetersizliēi olan ērencilerin uzaktan eēitim süreçlerine ilişkin araştırmalar, akademik becerilerine dair ēretmen görüşlerinin incelendiēi; özel eēitim anahtar kelimesinde, özel eēitim ēretmenlerinin mesleki yeterliliklerine dair görüşlerinin alındıēı, Covid sürecinde uzaktan eēitim alan ēretmenlerin süreçlerinin incelendiēi farklı araştırmalar; eēitsel deēerlendirme ve tanılama anahtar kelimesi ile aēır ve çoklu yetersizliēi, otizm spektrum, hafif zihin yetersizliēi, dil konuşma yetersizliēi gibi farklı yetersizlik türleri ve eēitsel tanılamada yaşanılan güçlükler hakkındaki RAM’da çalışan ēretmenlerin, rehber ēretmenlerin, yöneticilerin görüşlerinin alındıēı; işlevsel görme becerilerinin işlevsel görme etkinlik programının izleme, odaklanma, kognitif rehabilitasyonun işlevsel görme becerilerine etkisinin arařtırıldıēı ancak RAM’da çalışan ēretmenlerin az görenlerin işlevsel görme deēerlendirmesine ilişkin görüşlerinin alındıēı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple RAM’da çalışan ēretmenlerin az görenlerde yapılan işlevsel görme deēerlendirmesi hakkındaki görüşlerini almak amacıyla araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Ülkemizde az gören tanısı alan bireyler tıbbi tanılamamanın ardından RAM’dan eēitsel deēerlendirilme ve tanılama için aldıkları randevu ile RAM’a giderek az gören bireyin eēitsel tanılama sürecini başlatırlar. Az gören bireylerde eēitsel deēerlendirme ve tanılama Görme Engelliler Destek Eēitim Programı Deēerlendirme Modülünde yer alan alanlardan

bilişsel beceriler; dil ve iletişim becerileri; okuma ve yazma; az gören bireyin düzeyine göre erken, 1. Düzey, 2. Düzey, 3. Düzey veya 4. Düzey matematik becerileri; bağımsız hareket; öz bakım becerileri; sosyal beceriler; günlük yaşam becerileri; sosyal beceriler; toplumsal yaşam becerileri; günlük yaşam becerileri; işlevsel görme becerileri değerlendirilmesi yapılmaktadır. Az gören bireyin akademik ve günlük yaşam becerileri sırasında ihtiyacı olan destekleyici materyal, eğitim öğretim programı belirlenerek eğitsel değerlendirme raporuna eklenir, yerleştirme kararı RAM’da görevli olan özel eğitim öğretmenlerince verilmektedir. Eğitsel tanılama sırasında işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi ile bireylerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, ortam, araç-gereç ve materyallerin düzenlenmesi gibi pek çok unsur ile az gören bireylerin en az kısıtlanmış ortamda eğitim görmeleri, günlük yaşam becerilerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için uygun ortamın oluşturulmasına dair öneriler verilebilmektedir (Gothwal vd., 2003). İşlevsel görme değerlendirmesi ile az gören bireyin desteklenmesinin önemine dair araştırmaların sonucunda bireyin yaşamına dair olumlu etki gösteren sürecin en önemli parçası değerlendirmeyi yapan ve desteklenmesi için önerilerde bulunacak olan RAM’da görevli öğretmenlerdir. İşlevsel görmenin az gören bireylerde desteklenmesinin az gören bireyin yaşam kalitesini yükseltmesi sebebiyle, eğitsel değerlendirme tanılama sürecinde görev alan öğretmenlerin görüşleri bu anlamda önemli bulunmaktadır. Az gören bireylerin, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sırasında yaşadıkları süreç hakkında düşünce, görüş ve önerileri ile araştırmanın alana katkısı olacağı düşünülmektedir. RAM’da çalışan öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirmesi hakkındaki görüşlerinin alındığı çalışmanın ülkemizde işlevsel görme değerlendirmesinde görev alan öğretmenlerin var olan problemlerine ışık tutacak ve az gören bireylerin de işlevsel görme değerlendirme sürecine ve yerleştirme, izleme sürecine katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirme sürecinde sürece ilişkin deneyimleri nelerdir?
3. RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşleri, eğitsel değerlendirme sürecinde bir farkındalık yaratması açısından önemli bir başlangıç olarak görülebilir. Eğitsel tanılama sürecinde az gören bireylerin, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi eğitsel ve günlük yaşam becerilerine dair düzenlemeler ile az gören bireye, birey hakkında görme becerileri ile ilgili öneri alan aileye ve okulundaki paydaşlarına katkı olacağı düşünülmektedir. Bu süreçte değerlendirme yapan *RAM öğretmenlerinin* görüşleri alınarak süreçte yaşadıkları olumlu, olumsuz yöndeki görüşleri, ihtiyaç ve önerileri ile değerlendirmede yaşanan süreç hakkında farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir.

MEB için: İşlevsel görme becerilerinin değerlendirmesi ile var olan sürecin işleyişi hakkında RAM’da çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda modüllerin içeriği hakkında farklı bir bakış açısı sunacağını, öğretmen görüşlerinin ışığında sürecin işleyişi sırasında doğru ilerleyen bölümleri, süreçte var olan eksiklikleri, öneriler ile beklentilerin neler olduğu konusunda farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir. RAM’da çalışan öğretmenlerin görüşleri, MEB’in bu alandaki modüllerinin içeriği ve sürecin işleyişi hakkında önemli bir rehber olabilir. Ayrıca, bu süreçte kullanılan araç ve materyallerin, ayrılan sürenin ve sürecin etkinliğinin göz önünde bulundurulması gereklidir. MEB’e öğretmen görüşleriyle bu alanda da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın okulda çalışan sınıf öğretmenine katkısı: Bireyin görme düzeyinin belirlenmesi ile uygun eğitim ortamı, öğrenme araçlarına ve uyarlamalara karar verilmektedir (Aslan, 2023). İşlevsel görme değerlendirmesinin sonucunda az gören bireye hangi uyarlamalar ve düzenlemeler ile öğretimi daha aktif bir biçimde katılabileceği üzerine verilecek tavsiyelerin sınıf öğretmenlerine katkısı olacaktır. RAM-okul iş birliğinin süreci hakkında farkındalık sağlayacağı, RAM’da çalışan öğretmenlerin değerlendirme sürecine dair görüşlerinin okulda çalışan meslektaşlarına farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Az gören bireylerin ailelerine: Günlük yaşamda farklı durumlarda ve ortamlarda görmenin işlevsel biçimde kullanabilmesi için birey hakkındaki uyarılma ve bilgilendirmeleri ile ailenin de bilgi sahibi olmasına katkı sağlayacaktır (Şafak, vd., 2013). Ailelere RAM’da görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak; işlevsel görme değerlendirme sırasında ailenin görüşlerinin alınmasına dair farkındalık sağlayacağı, işlevsel görme değerlendirmesi sonrasında verilen bilgilerin önemine dikkat çekeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın az gören bireye katkısı: RAM’da çalışan öğretmenlerin görüşleri ile az gören bireylerin değerlendirme sürecinde yaşadıkları sürecin incelenmesi ile var olan eksikliklerin giderilmesiyle daha doğru bir değerlendirme süreci geçirileceği düşünülmektedir. Bu değerlendirme süreci, çevresel koşulların belirlenmesinde, aile, okul ve öğretmenlerin gerekli desteği sağlamasında kilit bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme sürecine dair görüşleri, uygun eğitim ortamı ve uyarlamaların belirlenmesi konusunda önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını diğer meslektaşlarıyla paylaşması, okul içi iş birliğini güçlendirerek daha kapsamlı bir bakış açısı sunabilmektedir. Aynı zamanda, az gören bireylerin ailelerine sağlanacak bilgiler, günlük yaşamda işlevsel görme becerilerini kullanabilmelerine yardımcı olabilecektir.

Eğitsel tanının yapıldığı RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesi hakkındaki görüşlerinin alınarak, yeni tarama verileri oluşturmak için kolaylık sağlayacaktır. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde kullanılan araç ve materyaller eğitsel tanılamada ayrılan sürenin bireyin değerlendirme sonucunu da etkileyeceği göz ardı edilmemelidir. Sahada yaşanan sorunların ortaya konulması için bir fırsat oluşturmaktadır. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine dair sahada çalışan öğretmenlerin daha önce süreçte neler yaşadığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Alanda işlevsel görme değerlendirmesi hakkındaki yorumlarının yaşanan sürecin aktarılması ile alana süreç hakkında farkındalık sağlanmasına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, işlevsel görme becerilerinin daha etkili değerlendirilmesi, öğretmenlerin, ailelerin ve okulun iş birliği içinde oluşturduğu ortak görüş ile az gören bireylerin potansiyellerini arttırma ve yaşamlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, eğitsel değerlendirmeye ilişkin farkındalığı artırabilir ve işlevsel görme değerlendirmesini daha etkili hale getirebilir.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda alanyazında RAM’da çalışan öğretmenlere otizm spektrum sendromu, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ile ilgili

yetersizlik türlerinde görüşlerinin alındığı araştırmalar bulunmaktadır (Akıncioğlu Çolak, 2022; Aktaş, 2022; Bal, 2011; Barutçu, 2010; Çakmak, 2017; Çayır, 2021; Çiftçi Çiçek, 2015; Kaplan Şahin, 2016; Kırbıyık, 2011; Kuzgun, 2019; Küçükgez, 2020; Maraklı, 2016; Tiryakioğlu & Avcioğlunun, 2013; Yalçın, 2021; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013; Yürekli, 2021). RAM'da çalışan ekip üyelerinin az gören tanısı alan bireylerde işlevsel görme değerlendirmeyi nasıl yaptıkları ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin alındığı bir araştırma bulunmamaktadır. RAM' da çalışan öğretmenlerin az gören tanısı alan bireylerin işlevsel görme değerlendirilmesine dair görüşlerinin alındığı araştırmanın bulguları ile alanda yaşanan sürece dair de farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışma ülkemizde farkındalık sağlayacak bir çalışma olacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Katılımcıların görüşmedeki soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma hazırlanan veri toplama aracı olan görüşme soruları ile sınırlıdır.
2. Araştırma Kırklareli ve Ankara RAM'da çalışan gönüllü özel eğitim öğretmenlerinin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
3. 2022-2023 eğitim öğretim yıllarını kapsayan eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar ve Terimler

Görme yetersizliği: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey (ÖEHY, 2018). Eğitsel açıdan eğitimde işitsel ve dokunsal materyallere ihtiyaç duyan bireye kör denir (Tuncer, 2005).

Az Gören: Az gören bireyin büyük punto ya da standart punto ile hazırlanmış olan basılı materyalleri farklı yardımcı cihazlar ve çevresel uyarlamalar yardımı ile okuması şeklinde tanımlanmaktadır (Özyürek, 1995; Şafak, 2013).

Eğitsel tanılama: Eğitsel değerlendirme ve tanılama uygun ortamda, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır (ÖEHY, 2018).

İşlevsel Görme: Görme yetersizliği olan az gören bireyin var olan görme becerilerini kullanmasıdır (Aslan & Çakmak, 2016; Gothwal vd., 2003; Keeffe, 1995).

İşlevsel görme Değerlendirmesi: Tüm eğitim ortamlarında az gören bireylerin işlevsel görme keskinliklerini, görme alanı kaybını, göz motor kontrolü ve el-göz koordinasyonunun yanı sıra okuma, yazma, gerekli işlevsel yaşam becerilerini ve bu becerilerin kullanımını içeren değerlendirmedir (Karakoç & Aslan, 2021, s. 21).

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

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; göz ve anatomik yapısı, görme yetersizliği ve az görmenin sınıflandırılması, eğitsel değerlendirme ve yerleştirme süreci, işlevsel görme becerileri hakkında ilgili araştırmalar ve tanımlarına yer verilmektedir.

2.1. Gözün Yapısı ve Görmenin Oluşumu

Göz, çevremizden bilgi almak için kullandığımız en önemli duyu organımızdır. Görme yetersizliğinin bireyler üzerindeki etkiyi anlayabilmek için gözün yapısı ve de fizyolojisi ile görmenin oluşumundaki öğelerin açıklanması önemlidir. Gözlerin gerçekleştirdiği işlevler anlaşıldığı takdirde, bireylerin gelişim ve öğrenme süreçlerinde görme yetersizliğinin olumsuz etkilerini belirlemek, değerlendirmek ve üstesinden gelmek mümkün olabilecektir (Ataman, 2004). Ayrıca, bu öğelerin anlaşılması, az gören bireylerle çalışan uzmanlara, onların görme becerileri hakkında önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu nedenle, araştırmanın kuramsal bölümünde öncelikli olarak gözün anatomisi, gözün yapısı, gözün işleyişi ve görmenin gelişimi genel olarak açıklanmıştır.

2.1.1. Gözün Anatomik Yapısı

Göz küresi, burun kökünün her iki yanında bulunan dörtgen piramit şeklindeki kemiksi yapıda yer alır (Bengisu, 1983). Göz küresi yetişkinlerde 1 inç veya 25 mm çapında ölçümlenmektedir (Lens, Nemeth & Ledford, 2008). Ekstra oküler kas ve fasyal kılıfları ile göz küreleri askıya alınarak göz kapakları ile kirpikler sayesinde önden, koruyucu yağ yastığı ile de arkadan korunmaktadır (Davson & Perkins, 2023). İristeki açıklık kısmına

göz bebeği denmektedir. Kamera merceği gibi insan yapımı optik sistemlerle gözün görüntü oluşturma sistemi benzer yapıda olduğu görülmektedir (Özçetin, 2000). Görüntüyü oluşturan ışık korneadan göze girerek lens tarafından kırılarak retinadan odaklanmayı sağlamaktadır. Farklı mesafelere odaklanması gereken merceğin gücü daha büyük ve değişken olabilirken kornea gücü sabit tutulmaktadır (Bengisu, 1983).

2.1.1.1. Kornea

Göz küresinde sklera ve irisin önünde bulunmaktadır. Gözü toz, mikrop gibi dış etkenlerden koruyan ve şeffaf olan bölümdür. Gözün optik gücünün üçte ikisini oluşturan bölümdür (Özçetin, 2000; Zhu & Zhang Rio-Tsonis, 2012). Özel bir tip kollajen liflerden oluşmaktadır (Çankaya, 2019), liflerin düzenli dizilimi korneanın şeffaf olmasını sağlamaktadır. Kornea şeffaf olması sayesinde görme için ışığın girmesine izin vermektedir. Aynı zamanda göze giren ışığın büyük bir kısmını kırarak gözün odaklanmasını da büyük oranda sağlamaktadır (Bengisu, 1983).

2.1.1.2. Konjuktiva

Göz kapaklarının iç yüzeyini ve göz küresinin ön kısmını kaplayan ince, şeffaf bir mukoza zarıdır. Göz kapaklarının iç yüzeyini, göz küresinin ön yüzeyini ve orbitayı örterken yardımcı gözyaşı bezleriyle de gözyaşını salgılama görevi bulunmaktadır. Bu sayede göz küresini nemli tutmaktadır (Bengisu, 1983). Gözü dış etkenlerden korumaya yarar ve gözyaşının göz yüzeyine eşit dağılımını sağlar.

2.1.1.3. Sklera

Göz küresinin sert ve sağlam olmasıyla yapısını koruyan ve en dışta bulunan göz akı denen kısımdır (Bengisu, 1983; Özçetin, 2000; Zhiu & Zhang Rio-Tsonis, 2012). Skleranın küçük liflerden oluşan düzensiz ve birbirine geçen demetler halinde oluşmaktadır. Gözü dış travmalardan (yırtılma veya parçalama vb.) kaynaklanan hasarlardan korurken kaslar arasında bağlantı oluşturmaktadır (Bailey, Hall & Amanda, 1990)

2.1.1.4. Göz Sıvısı

Bulunduğu bölüme ön oda adı verilmektedir. Göz sıvısı, göz içi basıncını düzenlemeye yardımcı olurken, gözün ön kısmına besin sağlamaktadır. Korneanın arkasında bulunmaktadır. Gözün yaklaşık %99 u sıvıdan oluşmaktadır (Bengisu, 1983; Özçetin, 2000).

2.1.1.5. İris

Kornea ve lens arasında bulunur ve hassas bir yapıdadır (Zhiu & Zhang Rio-Tsonis, 2012). İristeki kaslar sayesinde göz boyut değiştirmektedir. Parlak ışığa maruz kaldığında daralırken loş ışıkta genişleyerek gözün arka kısmına ulaşan ışığın hacmini kontrol etmektedir (Kolb, 1995). İrisin ortasında bulunan açıklığa göz bebeği denmektedir. Gözün renkli olan kısmını oluşturmaktadır (Bengisu, 1983).

2.1.1.6. Mercek

İrisin arka yüzeyinde bulunan renksiz şeffaf yapı ile ışık ışınlarını retinada odaklarken uzayıp kısalarken şeklini değiştirebilir (Bengisu, 1983). Oval biçimde olan mercek, saydam ve renksiz bir yapıdır. Retina üzerinden ışık ışınlarını odaklayabilmek amacıyla yuvarlaklaşıp uzaklaşarak şeklini değiştirmektedir. Yaşlandıkça merceğin merkezi bölümü katarakt adı verilen opaklığa (ışık geçirmeme, saydamlığının bozulması) sebep oluşturmaktadır (Bengisu, 1983).

2.1.1.7. Saydam Sıvı

Göz küresinin içinde bulunmakta olan berrak sıvıdır. Göz küresinin şeklini koruyan jelatinimsi bir sıvıdır (Bengisu, 1983). Gözün şeklini oluşturmaktadır. Görmenin bulanıklaşmasına sıvının niteliğinin bozulması yol açabilmektedir.

2.1.1.8. Koroid

Retina ve sklera arasında bulunmaktadır (Bengisu, 1983). Görme ile doğrudan görevi olmamakla beraber birçok kan damarını taşımakta ve gözün beslenmesini sağlamaktadır. Koroid' in görevleri, gözün beslenmesini ve oksijenlenmesini sağlayan kan damarlarını

içerir. Retina ve diğer göz dokularının ihtiyaç duyduğu besin maddelerini ve oksijeni taşıyarak göz sağlığının korunmasına katkıda bulunmaktadır. Gözün iç kısmında bulunan bu tabaka, vücut sıcaklığının düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Isıyı dağıtarak gözün en uygun sıcaklıkta kalmasına yardımcı olmaktadır. Koroid, göz içindeki basıncı dengelemeye yardımcı olmaktadır. Göz içi basıncının kontrol altında tutulması, göz sağlığı için önemlidir ve bu dengeleyici görev koroid tarafından sağlanmaktadır. Koroid, göz anatomisinde çok önemli bir yapı olmasına ve göz sağlığının korunması için vazgeçilmez bir role sahip olmasına rağmen doğrudan görme fonksiyonuyla ilişkilendirilmemektedir. Beslenme, kan dolaşımı ve göz içi basıncının düzenlenmesi gibi işlevleriyle gözün sağlıklı bir şekilde çalışmasını desteklemektedir. Bu nedenle, koroidin sağlıklı olması göz sağlığı açısından son derece önemlidir.

2.1.1.9. Retina

Göz kürenin iç tabakasını oluşturan şeffaf yapıdır. Gözün arka kısmındaki fovea ile birleşerek bir görüntü oluşturmaktadır. Gözün ışığa duyarlı dokusu retinadır ve bir dizi hücresel pigmentli katmandan ve sinir sisteminden oluşur (Zhiu & Zhang Rio-Tsonis, 2012). Görüntülenen nesnelerin ters görüntüsünü alır Göz küresinin arka ucundaki optik sinirlerin iletilmesi ile beyne iletilir (Zhiu & Zhang Rio-Tsonis, 2012). Retinanın arka kısmı çubuklar ve koniler adı verilen ışığa duyarlı hücrelerle doludur. Renkli ve ayrıntılı görüntüleri algılamak için kullanılmakta olan hücreler, gün ışığında aktif olan hücrelerdir. Farklı dalga boylarına tepki vermekte olan kırmızı, yeşil ve mavi, 3 tür koni bulunmaktadır. Çubuklar ise gece görüşünden sorumlu hücrelerdir. Renkleri algılamazlar, ancak düşük ışık koşullarında çalışarak gece görüşünü sağlamaktadırlar.

2.1.1.10. Maküla

Merkezi görmeden sorumlu olan koni hücrelerin yoğun olduğu kısımdır (Bengisu, 1983). Koni hücrelerinin yoğun olarak bulunduğu alan merkezi görmeden de sorumlu bulunmaktadır. Aynı zamanda görülenin ne olduğunun anlaşılmasından sorumludur. Dolayısıyla maküladaki zedelenme ile renklerin görülmesi, ince ayrıntıları fark etmede zorluk gibi sorunlara yol açabilmektedir.

2.1.1.11. Optik Sinir

Retinanın başlangıcında kör noktada bulunan kısmına optik disk veya optik sinir başı denmektedir (Bengisu, 1983). Optik disk başında koniler ve çubuklar olmadığından bu bölge ışık uyarımına yanıt vermeyerek ve kör nokta oluşturmaktadır (Zhiu & Zhang Rio-Tsonis, 2012).

2.1.2. Görmenin Oluşumu

Görme temel olarak gözümüzdeki lensin bir görüntüye odaklanması ve bu görüntünün ışığının retina tabakasına düşmesiyle gerçekleşir. Görsel görüntüleri alarak beyine taşıyan duyu organı göz olarak tanımlanmaktadır (Davson & Perkins, 2023). Normal bir görmenin olabilmesi için her iki göz ile ayrı ayrı belli bir mesafeden belli bir boyutta bir cisim görülebilmeli, aydınlıkta belli miktarda silik cisimleri ayırt edebilmeli, karanlıkta belli boyutta cisimler ayırt edilebilmelidir (Aydın O'Dwyer, 2011).

Görme sırasıyla kısaca şöyle oluşmaktadır: Kornea ile göze giren ışığı bir pencere gibi davranarak göz içine ulaşmasını sağlamaktadır. Göze giren ışığın miktarını kontrol etmek için iris ve pupil kullanılmaktadır. Iris, göz rengini veren renkli kısımdır. Lens ile gözün ön kısmı kavisli olduğundan, ışığı bükerek retinada ters bir görüntü oluşturmaktadır. Retina, ışığı beyin tarafından anlaşılabilir görüntülere dönüştüren gözün karmaşık bir parçasıdır. Işık ilk olarak gözün ön tarafında yer alan saydam yapıdaki korneadan, göz sıvısından, gözbebeği ve göz merceğinden geçmektedir. Gözbebeği ışığın yoğunluğuna bağlı olarak büyüyüp, küçülmektedir. Retinada başlayan görme sürecinde ışık ışınları saydam sıvı içerisinden geçerken retinadaki koni ve çubuk hücreleri uyarmaktadır. Işık ışınları retinadaki koni ve çubuk hücrelerde elektrik tepkisine dönüştürülür. Optik sinir yoluyla beyindeki görme merkezine iletilir. Bu sistem, göz tarafından toplanan bilgilerin beyne iletilmesini ve burada anlamlı görüntüler oluşturulmasını sağlamaktadır. Gözün tüm bölümleri görevini yerine getiriyorsa iletilen bilgiler beyin tarafından yorumlanarak görsel bir imgeye dönüştürülür (Bailey, vd., 1990; Bengisu, 1983; Özçetin, 2000; Zhiu & Zhang Rio-Tsonis, 2012).

2.2. Görmenin Gelişimi

Bebekler anne karnında ışığı ayırt edebilmektedir ancak bu gerçek anlamda bir “görme” değildir. Görme doğumla yani ışıkla başlamaktadır. Bebekler karanlık ve aydınlığı ayırt edebilirler ancak bu duruma henüz ilk bir ay tam uyum sağlayamadıkları için uykuları düzenli değildir. Sağlıklı bir bebek ilk birkaç haftada ışığa tepki verir (Helo, Pannasch, Sirri & Rämä, 2014). Yeni doğan göz temasını bilinçli olarak ilk dört ayda kurabilir (Farroni, Csibra, Simion & Johnson, 2002). İlk aylarda bebekler çok net göremezler (Roucoux, Cule & Roucoux, 1983).

Tablo 1

Görmenin Gelişimi

SAĞLIKLI BİR BEBEĞİN GÖRME GELİŞİMİ	
Dönem	Ne Görebildiği ve Ne Becerebildiği
0-6 Hafta	Işık Parlak ve büyük cisimler Annenin kafası, vücudu
6-8 hafta	Annenin yüzü Anne ile göz göze gelme
8-12 hafta	Yaklaşık 50 cm'deki büyük, canlı ve parlak renkli cisimler Çevredeki cisimler Sağa sola hareket eden cisimler
12-16 hafta	Yukarı aşağı hareket eden cisimler Tam ortadaki cisimler Dönen cisimler
16-24 hafta	Çevredeki insanlar Kendi elleri Aynada kendi yüzü Büyük canlı ve parlak renkli cisimlere uzaklığı ve yerini algılama Hareketli ve uzaklaşan cisimler
24-28 hafta	Küçük cisimler Hareketli ve yarı gizlenmiş cisimleri tanıma yakalama
12 ay	Evi odaları tanıma insanları arayıp bulma 6 metreden uzaktaki bildiği kişileri tanıyabilme Biçim şekil tanıma benzerini arama
18 ay	Ayrıntılı küçük şekiller ve anlamları Kitap resimleri
24 ay	Basit yapboz oyunları Çizgi boya yapma Benzerleri gruplama
3 yaş	İlişkin görmesinin yaklaşık %80 -100 'ü
6-7 yaş	Görme ve derinlik algısının %100 'ü

Not: O'dwyer Aydın P. (2009). *Göz kitabı her şey göz sağlığı hakkında her şey*. Ankara: Arkadaş

Yaklaşık olarak görme düzeyleri 6-7 yaşında iken yetişkinlerle aynı seviyeye ulaşmaktadır (Helo vd., 2014). Yeni doğan döneminden itibaren çocuklarda çeşitli göz hastalıkları ve aynı zamanda sistematik hastalıkların gözde ortaya çıkarabileceği bulgular görmeyi etkileyebilir. Bebeğin göz gelişimi ve görmesi üzerinde annenin gebelik döneminde

geçirebileceği hastalıklar ve doğumsal hastalıklar da etkili olabilir (Kalloniatis, & Johnston, 1990). Çocukluk dönemindeki görme yetersizliği, yetişkinlerdeki görme yetersizliğinden daha fazla çocuğun gelişimini, eğitim hayatını, ailesini ve toplumsal ilişkilerini etkileyebilmektedir (Chadha & Subramanian, 2011).

2.3. Görme Yetersizliği Sınıflandırması ve Tanımlar

Görme yetersizliğinin tanımı konusunda fikir birliğine varılmasa da genel olarak DSÖ'nün görme yetersizliği tıbbi tanımlama olarak kabul edilmektedir. DSÖ görme bozukluğunu dört seviyeye ayrılmaktadır: Normal görme, orta derecede görme bozukluğu (az görme), ileri derecede görme bozukluğu ve körlük (DSÖ, 2022). DSÖ, görme keskinliğinin sabit bir mesafede (6m) görme çizelgesi kullanarak okuyabildiği mesafeyi temel alır. Az görmeyi, *düşük derecede görme keskinliği ile (6/12-6/18) görmeyle ilgili görevleri özel araçlar yardımıyla bile yavaş ve aralıklı olarak yapar; orta derecede az görme ise görme keskinliği ile (6/18-6/60) özel araçlarla normale yakın düzeye gelmesi şeklinde tanımlamaktadır*. Yakın görmenin bozulmasını ise 40 cm'de N6 veya m0.8'de düşük bir yakın görme keskinliği olarak sınıflandırır. Burada "N" baskı işinde kullanılan noktalama sistemi ve 6 yazı tipi boyutudur. *Ağır görme yetersizliği* görme keskinliği 3/60 ve ayrıntılı görme gerektiren çoğu işi yerine getiremez, *kör* görme keskinliği 3/60 hiç görme yoktur tamamıyla diğer duyulara bağlı olarak dörde ayırmaktadır (DSÖ, 2022). Görme yetersizliğinde tıbbi tanımının dışında bireylerin eğitsel tanınması yapılarak bireyin eğitsel ihtiyaçlarını var olan potansiyellerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

2.3.1. Yasal Tanım

Ülkemizde ve dünyada görme yetersizliğinin yasal ve eğitsel olarak iki farklı tanımı görülmektedir (Aslan, 2015). Yasal tanıma göre görme yetersizlikleri kör ve az gören olarak iki şekilde tanımlanmaktadır. Görmenin ve görme alanının ölçümüne bağlı olarak *tüm düzeltmelerle birlikte, gören gözün olağan görme keskinliğinin 20/200 lük görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ya da görme açısı 20 dereceyi aşmayan bireyler kör olarak tanımlanmaktadır* (Şafak, 2013). Az gören ise *mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte, bireyin iyi gören gözündeki olağan görme keskinliğinin 20/70 ile 20/200 arasında olması şeklinde tanımlanmaktadır* (Özyürek, 1998; Şafak, 2013; Tuncer, 2013).

Mitry, Bunce, Wormald & Bowman (2012), İngiltere de eğitsel tanım olarak total görme yetersizliğinden dolayı görme duyusunun kullanılması gereken becerilerde görmeyi kullanamamak olarak tanımlamaktadır. Yasal tanım olarak ise total görme yetersizliğini 3/60'dan orta ağır (düzeltilmiş görme keskinliği) veya çok ağır görme 6/60'dan görme yetersizliği olarak tanımlamaktadır. Az gören bireylerin eğitsel tanımı ise doğuştan, hastalık, kaza sebebiyle sonradan kalıcı olarak büyük ölçüde görme kaybı yaşayan bireylerdir. Az gören bireyleri yasal olarak görme keskinliği orta derecede az gören 6/24 daha iyi derecede az gören birey ise 6/18 olarak tanımlandığını belirtmektedir.

Çin az gören birey (ULV), orta görme yetersizliği (VA; 20/500–20/1000) veya total görme yetersizliği (VA) yaşarlar.< 20/1000 – ışık algısı).

ABD'de ise tıbbi yani total görme yetersizliğinde, en iyi geleneksel düzeltme yöntemiyle (Gözlük veya kontakt lens) daha iyi gören gözde görme keskinliğinin 20/200 veya daha az olması veya görüş alanının 20 dereceden az olması (kişinin görebileceği toplam alan) olarak tanımlanır. Gözleri hareket ettirmeden görme (tünel görüşü de denir). 20/200 ölçüsü Snellen şemasıyla elde edilir (resimde). Bir nesne 200 metre uzaktaysa, onu net görebilmek için ondan 20 metre uzakta durmak gerekir.

2.3.2. Eğitsel Tanım

Eğitsel değerlendirme bireyin öğrenme yollarını, eğitsel alandaki var olan potansiyelini, eğitsel ihtiyaçlarını, günlük yaşamdaki var olan potansiyel ve eksikliklerini belirlemek amacıyla değerlendirme sürecidir (Özyürek, 2005). ÖEHY'e (2018) göre eğitsel tanılama; *“Eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi sürecidir.”* ibaresi ile ifade edilmiştir. Görme yetersizliği ülkemizde ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY, 2018) göre; *“Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey”* olarak tanımlanmaktadır.

Kör:

Görme yetersizliğinden çok ağır düzeyde etkilenmiş bireylerin dokunsal olarak (braille) okuyabilen veya sesli (konuşan) kitaplarla işitsel yolla eğitim öğretime ihtiyaç duyan bireyler kör olarak eğitsel tanımlama yapılmaktadır.

Az Gören:

Eğitsel tanıma göre yazı puntolarının büyük olması veya bireyler tarafından yazılı materyallerin büyüteçle okunabilmesi durumunda az gören olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2013).

2.4. Eğitsel ve Tıbbi Değerlendirme Yerleştirme Süreçleri

ÖEHY (2018), özel eğitim hizmetinin amacını özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, var olan potansiyelleri, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak en işlevsel biçimde kullanmalarını sağlayarak, akademik ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını tanımlamaktadır. Resmi Gazetede yayımlanan 20.02.2019 tarihli 30692 sayılı Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik doğrultusunda “Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporunun (ÇÖZGER)” raporu oluşturularak tıbbi tanıları almaktadırlar. Bu doğrultuda bireylerin var olan tıbbi tanılarına uygun olarak RAM’larda oluşturulan ÖEDK tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılması yapılmaktadır. Okula kayıtlı öğrencilerin için okulun bulunduğu bölgedeki RAM tarafından, kayıtlı olmayan bireyler için ise bulunduğu bölgedeki RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılmaktadır. RAM’da bireylerin bireysel özelliklerine uygun ölçme araçları ile yapılmaktadır. Görme yetersizliği modülünde bilişsel beceriler, dil iletişim becerileri, okuma ve yazma, erken matematik becerileri, matematik becerileri, bağımsız hareket, öz bakım becerileri, sosyal beceri, günlük yaşam becerileri, toplumsal yaşam becerileri ve işlevsel görme becerileri modülleri değerlendirilmektedir. İşlevsel görme becerilerinde yakın görme becerileri, görme alanı, uzak görme becerileri değerlendirilmektedir.

Zihinsel engeli olmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi, okul müdürü, veli ya da bakım ve barınma hizmetinden yararlanan bireyler için kurumun resmi yazı ile görevlendireceği personel tarafından eğitsel değerlendirme ve tanımlaması ile ilgili ilk başvuru RAM’a yapılabilmektedir (ÖEYH, 2020).

Bireyin bütün gelişim alanlarında özellikleri ve akademik yeterlilikleri değerlendirilerek eğitimin her kademesinde yapılmaktadır. Yetersizliği tıbbi olarak tanılanmış yurt dışında ve bakanlığa bağlı olan Türk okullarında öğrenci olan veya ülkemizdeki yabancı uyruklu bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılması RAM tarafından yapılmaktadır. Bireyin, vasisinin veya kayıtlı olduğu okulun talebi, engelli sağlık raporu ile eğitsel tanılama

yapılmaktadır. Tıbbi tanı genel olarak ailenin veya okuldaki öğretmenin fark etmesi üzerine ailenin hastaneye başvuru yapması ile gerçekleşmektedir. Görme yetersizlikleri göz doktoru tarafından tanılanmaktadır ancak tıbbi tanının eğitsel açıdan işlevsel bilgilere sahip olmaması sebebiyle eğitsel değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Tuncer, 2005). Tıbbi tanının sonucunda bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılması RAM tarafından gerçekleştirilir. Eğitsel tanı doğrultusunda bireyin öğretmenleri tarafından BEP’i hazırlanır (Kargın, 2007). Görme yetersizliği olan bireylerin gündüzlü veya yatılı özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, normal sınıf gibi yönlendirilebilecekleri eğitim ortamları bulunmaktadır (Çakmak vd., 2013).

2.5. İşlevsel Görme Becerileri

2.5.1. İşlevsel Görme

Görme duyusu insan yaşamında öğrenme, günlük yaşam becerilerini gerçekleştirme ve hareket becerilerinde en çok kullanılan duyu organıdır. Görme yetersizliğine sebep olan etmenler arasında oldukça farklı sebepler olabilmektedir. Görme, işlevsel olarak son derece özelleştirilmiş ve birbirine bağlı hiyerarşik bir yapıda gerçekleşmektedir (Bennet vd., 2019). Gözün ve görme sisteminin ne kadar iyi çalıştığını açıklamak için işlevsel görme terimini kullanılmaktadır. İşlevsel görme, bireyin görmesini kullandığı faaliyetlerde ne kadar işlevsel olarak kullandığını açıklamaktadır (Colenbrander, 2003). İşlevsel görme bireyin görsel çevre ile etkileşim içindeyken hedeflenen uyaranı nasıl algılayabildiğini, var olan performansını ne kadar iyi kullanabildiğini tanımlamaktadır (Bennet vd., 2019; Colebrander, 2005). Birey bir görevi planlayıp gerçekleştirirken görsel verileri kullanıyorsa işlevsel olarak görmeyi kullanmaktadır (Keeffe, 1995). Az gören tanısı alan bireylerin görme düzeyleri birbirinden farklılaşmaktadır (Colenbrander, 2005; Colenbrander, 2010; Langford & Hug, 2010). Bireyin tıbbi tanı almasının ve görüş düzeyinin belirlenmesinin ardından akademik, günlük ve sosyal becerilerinde görmesini ne kadar ve nasıl kullandığını belirlemek, daha işlevsel bir biçimde kullanmasını sağlamak için işlevsel görme değerlendirilmesi yapılmaktadır (Aslan, 2015; Demiryürek, 2016).

2.5.2. İşlevsel Görme Becerileri

İşlevsel görme, az gören bireylerin potansiyel görme becerilerini kullanmalarınıdır (Aslan & Karakoç, 2021, s. 21). Genel olarak uzak görme becerileri, yakın görme becerileri ve görme alanı olarak işlevsel görme becerileri değerlendirilmektedir (Bennet vd., 2019). Bireyin ellerinin iki yana açıldığında tam karşıya bakarken çevrede görebildiği alan görme alanı olarak kabul edilmektedir (Demiryürek, 2015; Şafak vd., 2013) . Görmeyi gerektiren işlerde 40 santim mesafeden yakın; 2/3 m uzaklıktan nesneleri veya kişileri görme becerileri uzak görme becerileridir. İşlevsel görme değerlendirmesi ile günlük yaşamdaki görsel performansını destekleyecek stratejik bilgiler hakkında ipuçları vermektedir (Bennet vd., 2019). İşlevsel görme değerlendirmesinin amacı bireyin görmesini ne kadar iyi kullandığını veya günlük yaşamı boyunca görevleri yerine getirirken görmesini ne ölçüde işlevsel kullandığını belirlemektir (Gothwal vd., 2003; Lueck, 2004).

2.5.3. İşlevsel Görmenin Değerlendirilmesi

Gözün yapısını bilmek ve görmenin nasıl oluştuğunu bilmek bireyin işlevsel olarak ne kadar gördüğü hakkında bilgi vermemektedir (Colenbrande, 2010). Görme yetersizliği olan bireylerin günlük yaşam becerileri sırasında görmelerini en uygun şekilde kullanabilecekleri ortamların sağlanabilmesi mümkün değildir. Bu karmaşık sistemin kategorize edilerek kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi için çoklu testler yapılmalıdır (Bennet vd., 2019). Özel eğitim öğretmeninin az gören bireylerin eğitim ortamlarında görmelerini en etkili bir şekilde var olan görme yetersizliğinin sınırlılıklarına en uygun biçimde işlevsel becerileri kullanabilme becerilerini değerlendirmeleri gerekmektedir. İşlevsel görme becerileri görme keskinliği, kontrast, renk görme, göz hareketleri ve görme alanı başlıklarında değerlendirilmektedir (Negiloni, Ramani, Jeevitha, Kalva & Sudhir, 2018).

Az gören bireyin işlevsel görme değerlendirmesi ailesinin ve sınıfı öğretmenin bilgilendirilmesi ile bireye en doğru ve etkin bir biçimde eğitim programının hazırlanmasını, günlük yaşam becerilerini uygulamasını kolaylaştıracaktır. İşlevsel görme değerlendirmesinin sonucu olarak gerekli bilgiler toplanarak bireye uygun uyarlamalar yapılmaktadır. Değerlendirme sonucuna uygun olarak uyarlamalar, hedefler konusunda işlevsel bilgiler verebilmek amacıyla belirlenecek araçlar dikkatli seçilmelidir (Kaiser & Herzberg, 2021). Görme değerlendirmesi sırasında seçilen nesnelerin, değerlendirilen

ortamın, ışıklandırmanın uzak ve yakın görme becerilerinde belirlenen mesafenin işlevsel görme becerilerinin değerlendirmesini etkileyecektir. Bu sebeple kullanılan materyallerin tanıdık olması böylece materyali göremediği için mi? Tanımadığı için mi? Tepki vermediğini belirlemek amacıyla tanıdığı bir materyali kullanmak gerekmektedir. Görme becerileri değerlendirilirken yakın görme becerilerinde yakın mesafedeki nesneler kullanılırken uzak görme becerilerinde uzaktaki materyallerin kullanılması gerekmektedir. Materyal seçiminde materyalin renkleri büyüklüğü oldukça önemlidir. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sırasında aydınlatmanın da önemli olduğu ve az gören bireylerin hangi ışık değişikliklerinde etkilendiklerini değerlendirme sırasında belirlemek gerekmektedir. Materyallerin küçük ve kontrastının az olması materyali görmesini güçleştirirken daha büyük ve kontrastın çok olması materyali görmeyi kolaylaştıracaktır. Nesneleri ayrıntılı bir biçimde göremese de renkleri görebilmesi nesneyi tanımasını kolaylaştıracağı için değerlendirmeye renk görme becerisinin de yer verilmesi gerekmektedir. Her az gören bireyin görme düzeyleri materyalin büyüklüğüne, rengine, kontrasta, uzaklığına veya yakınlığına, konumuna göre farklılaşabilmektedir. Bu sebeple değerlendirmenin sistematik bir biçimde yapılması ve değişkenlerin kontrollü bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

İşlevsel görme değerlendirmesi araştırmalarda farklı alt başlıklar altında değerlendirilmektedir. Ancak değerlendirmelerin ortak amacı bireyin var olan görme potansiyelinin en iyi biçimde değerlendirilerek gereken düzenleme ve desteğin sağlanmasıdır.

2.5.3.1. Yakın Görme Becerileri

Yakın görme becerileri bireyin 40 santime kadar mesafedeki bir nesneyi görmesidir (Bennet vd., 2019). Yakın görme becerileri değerlendirilirken farklı yöntemler kullanılmaktadır. Yakın görme yetersizliklerini değerlendirmede tıbbi tanı sırasında değerlendirmenin dışında farklı ortamlarda işlevsel görmeyi ne kadar kullandığı ve nasıl farklılaştığını değerlendirmek için yakın görme değerlendirmesi yapılır (Shaw, Russotti, Strauss-Schwartz, Vail & Ronda, 2009). Bunun için de bireyin okuryazarlık düzeyine göre sayı harf ya da resim gibi görseller kullanılmaktadır. Yakın görme becerilerinde bireyin nesneleri ne kadar uzaktan fark edip günlük yaşamda hangi işlerini, nasıl sürdürdüğü önemlidir. Aynı zamanda yakın görme becerilerinin değerlendirmesi sırasında odaklanma,

odaklanmayı sürdürme, izleme, yakın görme alanı, ışık duyarlılığı, renk görme, kontrast duyarlılığı, okuma yazma başlıkları da değerlendirilmektedir.

2.5.3.2. Odaklanma

Bireyin hedefe bakışını sabitleyip belirli bir süre bakabilmesidir (Bishop, 2004). Odaklanma becerisinin değerlendirilmesi sırasında bireyin kol boyu mesafesi yakın görmenin en uzak mesafesidir ve bireye elindeki kartları tek tek göstererek değerlendirmeci merkez üst altı sağ ve sol olmak üzere farklı açılardan bireyin tepki vermesi beklenir (Karakoç & Aslan, 2021 s. 29). Odaklanma yeteneği, bireyin gelişim evrelerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bebeklerin ilk aylarında göz bebeklerinin ışığa tepki verme yetisi gelişmektedir. İki aylıkken bebekler genellikle ilgi duydukları bir obje veya kişiye dikkatlerini yoğunlaştırmaya başlarlar ve bu süreçte görsel alanları genişler ve göz kaslarının kontrolü artmaktadır. Altı aylık olduklarında ise bebeklerin gözleri koordinasyon göstererek hareket eden nesnelere tepki vermeye ve bu dönemde bebekler bir hedefe, kişiye veya nesneye birkaç saniye boyunca odaklanabilmeye başlamaktadır. Sadece sabit bir noktaya bakmak anlamına gelmez; aynı zamanda bireyin bir şeyi görmek istemesinin ya da bir nesnenin farkında olmasının bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Bireye en az etkileneceği ortamda sistematik bir biçimde değerlendirme yapılmaktadır. Değerlendirme sırasında bireye çeşitli resimleri farklı yönlerden göstererek resimleri takip etmesi ve sadece gözlerini kullanması gerektiği söylenir (Aslan, 2015). Bireyin yakın görme mesafesinden üst/ alt/ sağ/ sol ve merkezi görme alanları olmak üzere 5 farklı konumdan sırayla; 60 cm ile başlayarak 40 cm ve 20 cm aralığına kadar odaklanma değerlendirmesi yapılmaktadır (Aslan, 2023, s. 12).

2.5.3.3. Odaklanmayı Sürdürme

Odaklanma birçok görsel görevlerde bireyin performansını etkilemektedir (Carrasco, 2011). Yakın görme becerisinin en uzak mesafesi olan kol boyundan başlayarak sağ sol ve yukarı aşağı noktaları için hedefi gördüğü ve takip ettiği alanlarda bireyin tepki vermesini bekler ve izleyerek odaklanma sürdürme becerisinin değerlendirilmesi yapılmaktadır (Bennet vd., 2019). Şafak vd. (2013), Gazi İşlevsel Görme Değerlendirme Aracı GİGDA' da odaklanma değerlendirmesi tek nesne ile iki nesne arasında odaklanma şeklinde iki kategoride değerlendirilmektedir. Şekle odaklanması yönergesi verilerek

sağdan sola doğru göz hizasında yavaş ve düz bir şekilde hareket ettirilir. Her 15 santim hareket mesafesinden sonra nesne sabit tutularak bireyin tepki vermesi beklenir. 15 santim paralel şekilde devam edilerek tekrar tepki vermesi beklenir. 60 cm, 40 cm ve 20 cm mesafe ile odaklanma sürdürme becerisi değerlendirilmektedir.

2.5.3.4. İzleme Becerisi

Bireyin belirlenen nesneyi takip etmesidir. İzleme yatay ve dikey şekilde hedefin hareketine göre değişir (Aslan, 2015). Hedefi ne kadar sürede incelediği değerlendirilmektedir. Retinada yakalanan görüntülerin sürekli hareketlerini, çevredeki nesneler arasındaki farklı göz hareketlerini izleyerek izleme becerisini test edilebilmektedir. İzleme becerisi değerlendirilirken yakın görme becerilerinden en uzak mesafe olan 60 cm ile başlanarak sırayla 40 cm ve 20 cm mesafeleri izleme becerisine göre değerlendirilmektedir. Değerlendirme sırasında değerlendirmeci izlemesini ve sorduğu anda izlediği nesneyi işaret etmesini isteyerek bireyin izleme performansını değerlendirmektedir (Aslan, 2015; Karakoç & Aslan, 2021, s. 33).

2.5.3.5. Görme Alanı

Görme alanı incelenmesi ile bireyin bağımsız hareket günlük yaşam ve akademik becerileri için önemlidir (Bennet vd., 2019). Görme alanı retinanın tüm çevre ile algılayabildiği uzaysal alandır. Bireyde güçlükleri merkezi görme kaybında akademik becerilerde bağımsız hareket becerilerinde ise çevresel görme kaybı yaratmaktadır. Görme alanı değerlendirilirken görme alanı merkezi ve çevresel görme olarak iki alanda değerlendirilmektedir (Bennet vd., 2019). Görme merkezi bireyin tam karşısındaki merkezde olan hedefleri kapsarken çevresel görme bireyin aşağı yukarı sol sağ görme alanını kapsamaktadır. Yakın görme alanı değerlendirilirken bireyin merkezi ve çevresel olarak görme alanı içerisindeki hedeflere verdiği tepkiler incelenmektedir. Görme alanı değerlendirmesinde az gören birey okuma yazma bilenlerde, harf ve rakamlardan yararlanılırken; okul öncesi dönemde resimli kartlar veya eşleme örüntü oluşturma gibi değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (Şafak vd., 2013).

2.5.3.6. Görme Keskinliği

Gözün belirli bir mesafeden en küçük ayrıntıları ayırt edebilme yeteneğini ifade etmektedir. Görmenin tespit edilen en ince detayın seviyesini tahmin eder (Bennet vd., 2019; Kutlutürk, Bayram, Akçay & Algun, 2019). Görme keskinliğinin ölçmenin klasik yöntemi ise yüksek kontrastlı siyah hedeflerden beyaz bir arka plan üzerine oluşan keskinlik çizelgesidir.

Genellikle göz hekimleri tarafından Snellen grafikleri gibi standart göz testleri kullanılarak ölçülür. Bu grafiklerde, her satırda farklı boyutlarda harfler veya semboller bulunur. Test sırasında kişi, belirli bir mesafeden bu harfleri okumaya çalışmaktadır. En küçük boyuttaki harfleri veya sembolleri net bir şekilde okuyabildiği son satır, kişinin görme keskinliğinin bir ölçüsü olarak kabul edilmektedir.

2.5.3.7. Renk Görme

Renkleri ve renklerin çeşitli tonlarını ayırt etmesi incelenmektedir (Kuriakose, 2020 s.31-43). Ana ve ara renklerin olduğu değerlendirme malzemeleri kullanılması önerilmektedir (Şafak vd., 2013). Bireyin düzeyine göre nesneler seçilerek değerlendirilirken; değerlendirme sırasında bireye farklı renkler verilerek bu renkleri karışık sorarak renkleri bulması istenir (Aydın O'dwyer, 2009).

2.5.3.8. Işık Duyarlılığı

Az gören bireylerde bireysel farklılıklardan dolayı bazı bireyler ışığa yakın bazıları ise uzak konumdayken rahat görmektedirler (Şafak vd., 2013). Bireyin hangi ışık tonunda daha rahat gördüğü ve çeşitli ışık tonlarında hassasiyet derecesi incelenerek uygun olan koşulların sağlanması için incelenmektedir. Bireyin görmesinin değerlendirilerek loş ışık parlak ışık veya ışığın açısı ile tepkileri incelenir (Karakoç & Aslan, 2021, s. 37). Bireyin ihtiyaç duyduğu ölçüde düzenlemeler yapılması için özellikle az gören bireylerde önemli bir değerlendirme süreci olarak görülmektedir. Bireyin önündeki kâğıttan okuryazarlık ve etiketleme özellikleri dikkate alınarak hazırlanan A 4 'lerde ışığı yönünü sağ sol yukarı aşağı veya derecesini değiştirerek bireyin tepki verme hızı incelenir (Şafak vd., 2013).

2.5.3.9. Kontrast Duyarlılığı

Doğal bir ortamda birden fazla boyut ve rengin farklı yoğunluktaki nesneler ile ölçümlemesi bulunmaktadır (Bennet vd., 2019). Bir cismin aydınlığı ile zemindeki aydınlığın zıtlığını fark edebilme yeteneğine kontrast görme olarak tanımlanmaktadır. Kontrast duyarlılığı en küçük parlaklık farkının tersi ve büyük ölçüde boyutlarının ölçümlemesi ile bulunmaktadır. Günlük hayatımızda zıtlıklar kelimelerden, numaralardan, standart kartlardan daha fazlasını içermektedir. Kontrast duyarlılığı, objeler veya alanlar arasındaki minimum farkını tespit etmektir. Kontrast duyarlılığı renk zıtlıklarını algılayabilme düzeyini incelenmektedir (Amesbury & Schallhorn, 2003). Değerlendirme sırasında bireye görme merkezi, sağ, sol, üst ve altından toplam 5 farklı noktadan değerlendirilmelidir (Bennet vd., 2019). Az kontrasttan tam kontrasta 4 farklı kontrasta kadar oluşan görme düzeyinde değiştirilecek şekilde hazırlanmış materyaller ile değerlendirme yapılmaktadır. Az gören bireyin okuma becerileri değerlendirilirken kullanılan materyaller de dikkat edilmesi gereken noktalardandır. Okuma materyalinde yazının puntosu, karakteri satır aralığı, karakter aralığı rengi, kâğıdın rengi kontrast değerlendirme içeriği olarak kabul edilmektedir. Bireylerin işlevsel görme farklılıklarından dolayı okuma materyalleri uyarlanması gerekebilmektedir. Okuma parçalarının içeriği yaşa, düzeye ve okuma materyallerinin özellikleri değiştirilip hazırlanarak tespit edilmektedir.

2.5.3.10. Okuma ve Yazma Becerisi

Okuma ve yazma becerileri işlevsel görme değerlendirmelerinde akademik beceri temasında ayrı başlıklarla değerlendirilebilmektedir (Şafak vd., 2013). Okuma ve yazma becerilerini az gören bireyler bağımsız hareket becerileri kadar işlevsel olarak kullanamayabilmektedirler. Az gören bireylerde okuma ve yazma araçlarının belirlenmesinde öncelikle en çok kullandığı duyu alanının belirlenmesi gerekmektedir. Günlük yaşamda birincil duyu alanı olarak görsel dokunsal ya da işitsel olarak hangisini kullandığının belirlenmesi gerekmektedir. En çok kullandığı duyu kanalını tespit edebilmek için farklı ortamlarda yapılandırılarak ya da yapılandırılmadan gözlemler yoluyla tespit edilebilmektedir. Ancak göz ardı edilmemesi gereken en önemli faktörlerden biri de basılı yazıyı kullanması önerilen bireyin kaç Punto'da akıcı bir şekilde okuyabildiğini belirlenmesi gerekmektedir. Çok büyük puntolarda basılı olan materyallerin

ilerleyen sınıflarda işlevsel olmaması sebebiyle bireyin kaç puntoda okuma hızının sınıf düzeyinde olduğu belirlenmelidir. Çok büyük puntolarda işlevsel olmayacağı için büyüteç gibi materyaller de uygun değilse kabartma basılı yazıya yönlendirilmesi önerilmektedir.

Yazma becerisi bireyin nasıl yazı yazdığı ve el yazısını yazarken daha kontrastlı bir kâğıda ihtiyaç duyduğu uyarlamalar için işlevsel olarak uzak görme becerileri bireyin kendisine ne kadar uzaklıkta bir mesafede nesneleri hedefleri fark ettiğini ve neler yapabildiğini belirlemek amacıyla incelenmektedir (Şafak vd., 2013). Okuma becerisinde bireyin düzeyine uygun değerlendirilmesi gerekirken sosyal ve akademik ortamlarda tahta, pano, ilan tahtası ya da otobüs üzerindeki yazıları okuma, afişlerdeki yazıları ve resimleri okuma gibi performansı hakkında bilgi almak amaçlanmaktadır.

Değerlendirme aracı olarak hazırlanan metinlerde, kelime sayısı sınırlandırılmış, farklı punto aynı karakter, farklı satır aralıkları ile beyaz zemin üzerine siyah yazı ile değerlendirme yapılabilmektedir. Bireyin birincil duyu alanı dokunsa veya işitsel lise kabartmalı yazı öğrenmesi önerilirken birincil duyu organı olarak gözünü kullanan bireylerde basılı yazıyı kullanması önerilmektedir.

Bireyin yazma becerilerinin de değerlendirilmesi farklılaştırılmış materyaller ile sınıf düzeyine uygun biçimde hızlı ve doğru yazdığı araçların özellikleri belirlenmektedir. Yazı yazma araçlarında farklı satır aralıkları kalınlık renk ve fon olarak kullanılan kâğıtlar değiştirilerek değerlendirme yapılmalıdır.

2.5.3.11. Uzak Görme Mesafesi ve Alanı

Bireyin günlük yaşamında kullandığı uzak görme becerileri değerlendirilmektedir farklı görme alanı seviyelerinde görsel bilgiyi edinme çabası belirlenirken hangi duyu alanlarını da kullandığı belirlenmektedir. Uzak görme mesafesi ve alanı değerlendirilirken bireyin 3 metre mesafeden işaret edilen görseli doğru veya yakın bir şekilde benzetmesi beklenirken 2 metre uzaklık 1 metre uzaklık şeklinde mesafe azaltılarak uzak görme alanı içerisindeki kör noktalar belirlenmektedir. Yakın görme alanı ve uzak görme alanı değerlendirirken merkezi ve çevresel görme alanı içerisinde bulunan materyalleri verdiği tepkileri değerlendirilmektedir. Bireyin belirli bir uzaklıkta bulunan hedefi merkezi ve çevresel görme alanı içerisinde bulunan verdiği tepkidir (Bennet vd., 2019). Uzak görmeye alanı değerlendirmesi için statik ve dinamik formunda değerlendirmeleri yapılması önerilir.

Belirli bir uzaklıkta göz hizasında bulunan uzak görme alanı içerisindeki hedefleri ne olduğunu belirtmesi veya işaret etmesi beklenmektedir.

2.6. Yurt Dışında İşlevsel Görmenin Değerlendirilmesi

ABD, engelli bireyler eğitim yasasında (IDEA) eğitsel tanılama ve değerlendirme uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenlerince değerlendirme yapılarak yerleştirme (Özel eğitim okulu, özel eğitim sınıf, evde eğitim) yapılmaktadır. ABD’de az gören bireyler için Fonksiyonel Görme Değerlendirmesi (FVA), görme keskinliği veya görme netliğinden daha fazlasını kapsayan bir değerlendirmedir. Görme alanı kaybı, göz motor kontrolü ve el-göz koordinasyonunu dikkate alarak az gören bireyin eğitim ortamlarındaki görsel işleyişinin etkinliğini değerlendirmeyi içermektedir. Ek olarak ise az gören bireyin akademik diğer görevleri örneğin okuma, yazma vb. gerekli olan işlevsel yaşam becerilerini ve bu becerilerin kullanımını değerlendirmektedir. FVA, az gören bireyin öğrenme metoduna göre uyarlanmış en uygun öğretim tekniği ve çevresel uyarlamaları belirlemeye yardımcı olduğu için Öğrenme Ortamı Değerlendirmesi (LMA) ile yakından ilişkilidir. Az gören bireyin öğrenme sürecini kolaylaştırmak için uygun araçları, materyalleri ve kaynakları seçmede eğitimcilere rehberlik etmektedir. Az gören bireylerin değerlendirmesinde ve desteklenmesinde uzman olan kişilerle değerlendirme ve destekleme programı yapılarak eğitsel değerlendirmenin dışında işlevsel görme becerileri uzmanlarca yapılmaktadır. İngiltere’ de eğitsel tanılama sonrasında birey için en az kısıtlayıcı ortam ilkesi ile hareket edilerek yerleştirme dâhilinde tüm destek eğitim ve araçlar ile desteklenmektedir. İtalya’da bütünleştirme kapsamında öncelikle bireyler adrese dayalı yerleştirilmeye çalışılırken bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak farklı yönlendirmeler de yapılmaktadır. Bireyin görme yetersizliği tanısı alması için kurul kararı gerekirken eğitsel değerlendirme ve işlevsel görme değerlendirmesi sonucunda bireye gerekli eğitsel destek sağlanarak bireyin eğitim ortamına entegrasyonu sağlanmaktadır. Az gören bireylerin standartlaştırılmış testlerle ABD (IDEA, 2004), İngiltere Equality Act 2010 eşitlik yasası ile engellilere eğitsel ve yasal tanılamaya ilişkin düzenlemeler getirmiştir (EA, 2010), Çin (Lu vd., 2009), İtalya gibi ülkelerde de az görenler için işlevsel görme becerilerinin değerlendirildiği görülürken farklı araştırmalarda mevcuttur. standartlaştırılmış testlerde farklı başlıklar altında incelenmektedir (Şafak vd., 2013).

Keeffe (1995), İşlevsel görme değerlendirmesini nesneleri fark etme ve dikkatini yöneltme, göz hareketleri izleme, göz hareketleri tarama, nesneleri ayırt etme, nesneleri eşleme ya da olayları betimleme için detayları ayırt etme, resimdeki detayları ayırt etme, sayılar kelimeler ve örüntülerin algılanması ve tanımlanması becerileri şeklinde incelemiştir.

İşlevsel görme değerlendirmesinde farklı yöntem, teknolojiler de kullanılabilmektedir (Ali, vd., 2022). İşlevsel görme becerileri ikiye ayrılarak yakın görme ve uzak görme becerileri olarak ele alınır (Aslan & Çakmak, 2016). Yakın görme becerileri yaklaşık olarak bir kol boyu mesafede (60 cm) olan nesneleri görmesidir. Farklı metotlar deneyerek yakın görme becerilerini uzmanlar incelemektedir (Pula, 2012). Okuma-yazma becerilerinde ayrıca odaklanma, odaklanmayı sürdürme, izleme, yakın görme alanı, ışık duyarlılığı, renk görme, kontrast duyarlılığı, okuma, yazma becerileri de değerlendirilmektedir (Çakmak vd., 2016). Bireyin uzak mesafedeki çevresel ve merkezi görme alanı içindeki tepkilerinin değerlendirilmesi ise uzak görmeyi içerir. Uzak görme alanı için dinamik ve statik formda incelemeler yapılması önerilmektedir (Erin & Topor, 2010).

Khada, Ryan, Margrain ve Woodhouse (2010), araştırmasında görme yetersizliği olan çocuklar ve gençlerin kendi bildirdikleri görsel yeteneklerini değerlendirmek için kısa bir anket geliştirmeyi ve doğrulamayı amaçlamaktadır. 13 farklı odak grubuyla 121 madde oluşturulduktan sonra 45 görme yetersizliği olan çocuk ve gençle yüz yüze görüşmelerle 89 madde içeren bir anket pilot uygulanmıştır. Son olarak, 109 görme yetersizliği olan çocuk üzerinde yapılan testler sonucunda 25 madde içeren anketin geçerliliği ve güvenilirliği 0.84 güvenilirlik katsayısı ve 2.28 kişi ayırım indekstir. Cardiff Görme Becerisi Anketi, görme yetersizliği olan çocuklar ve gençlerin kendileri tarafından doldurulan, 25 maddelik anket, çocukların görsel becerilerini değerlendirmede etkili ve güvenilir bir araç olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, çocuklar için özel olarak geliştirilen bu tür araçlar, tedavi ve rehabilitasyon süreçlerinde önemli bir rol oynayabilir.

Lu vd., (2009), yaptıkları çalışmada Pekin'deki 3 ila 6 yaş arasındaki Çinli çocukların görme yetersizliğinin yaygınlığını ve nedenlerini değerlendirmek üzere yapılmıştır. Çalışma, görsel keskinliği test etmek için resim optotipleri veya görme keskinliği $< 6/18$ olan çocuklarda yaygın olarak kullanılan Snellen 'testidir. 17.699 çocuğun göz muayeneleri yapılmış ve görsel bozukluğu olan çocukların etiyolojisi çeşitli faktörlere dayanarak incelenmiştir. En yaygın nedenler arasında refraktif hata ve kalıtsal göz hastalıkları bulunduğunu tespit etmiştir.

Gothwal vd., (2003), araştırmalarında görme yetersizliği olan çocukların işlevsel görme performansını değerlendirmek için güvenilir ve geçerli bir anket geliştirmeyi amaçlamaktadır. İşlevsel görme anketi (LV Prasad-Functional Vision Questionnaire (LVP-FVQ)) adı verilen anket, görsel becerilerin nasıl kullanıldığını ölçmek için tasarlanmış ve gelişmekte olan ülkelerdeki, özellikle Hindistan'daki görme yetersizliği ile tanılanan çocukları içeren bir çalışma ile değerlendirilmiştir. Anket, 19 madde içeriyor ve çocuklara görsel yeteneklerini bildirmeleri için beş noktalı bir ölçekte cevaplar vermelerini sağlamaktadır. Bu ölçekle elde edilen veriler, işlevsel görme performansını değerlendirmek üzere aralıklı ölçümler yapmak için kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, LVP-FVQ'nun içerik geçerliliğini, yapı geçerliliğini ve ölçüt geçerliliğini göstermiştir. Anket, görsel becerilerle ilgili çeşitli görevleri belirlemede etkili olmuş ve görsel beceri ölçümünün %32,6'sını açıklayabilmiştir. Ankete göre, görme becerisi gerektiren en zorlu görevler arasında metin kitabını kola uzaklıktan okumak, iplik iğneye geçirmek gibi detaylı aktiviteler bulunurken, en az görsel yetenek gerektiren görevler arasında ise diş fırçasına macun sürmek, tabaktaki yemeği bulmak gibi günlük yaşam aktiviteleri yer almaktadır. LVP-FVQ, görsel engelli çocukların işlevsel görme becerilerini ölçmek için kullanılabilen, güvenilir ve geçerli bir anket olduğu düşünölmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar kısmında araştırmanın amacı olan RAM'da çalışan öğretmenlerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin alınması sebebiyle iki bölümde incelenmektedir. Birinci bölümde RAM'da eğitsel tanılamaya ilişkin araştırmalar incelenirken; ikinci kısımda işlevsel görmeyi geliştirmeye ve değerlendirmeye ilişkin yapılan araştırmalar incelenecektir.

2.7.1. RAM'da Eğitsel Tanılamaya İlişkin Araştırmalar

Bu bölümde RAM'da eğitsel tanılamaya ilişkin araştırmalar incelenecektir. Az gören tanısı alan bireylerin RAM'da işlevsel görme değerlendirme süreçlerine ilişkin bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak RAM'da eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin farklı konularda araştırmalar bulunmaktadır (Akıncioğlu Çolak, 2022; Aktaş, 2022; Bal, 2011; Barutçu, 2010; Baş, 2023; Çakmak, 2017; Çayır, 2021; Çiftçi Çiçek, 2015; Kaplan

Şahin, 2016; Kırbıyık, 2011; Kuzgun, 2019; Küçükgez, 2020; Maraklı, 2016; Tiryakioğlu & Avcioğlunun, 2013; Yalçın, 2021; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013; Yürekli, 2021).

Bu araştırmalarda; Aktaş (2022), özel gereksinimli bireylerde RAM çalışanlarının eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini araştırmaktadır. Kaplan Şahin (2016), RAM 'da çalışan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklarda eğitsel değerlendirme sürecine dair yeterliliklerini incelemiştir. Akıncioğlu Çolak (2022), otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini araştırmıştır. Kırbıyık (2011), özel eğitim değerlendirme kurulunda bulunan rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılamaya dair görüşlerini incelemiştir. Kuzgun (2019), özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecine ilişkin RAM'da çalışan öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Yürekli (2021), ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin RAM'da çalışan öğretmenlerin görüşleri ele alınmıştır. Çayır (2021), hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin ailelerinin eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşlerini incelemiştir.

Yalçın (2021), araştırmasında İstanbul'daki 34 RAM'da görevli 140 personelin dil ve konuşma bozukluklarının değerlendirilmesi sürecinde yaşadığı sorunları incelemektedir. Anket yöntemi kullanılarak elde edilen veriler, personelin yaşadığı başlıca sorunları incelemektedir. Fiziksel şartlar ile ilgili bireysel görüşme odalarının yetersizliği, değerlendirme sürecinde sorunlar yaşanmasına neden olmakta olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme yöntemleri ile ilgili bulgulara personelin, formal ve informal değerlendirme yöntemlerini düşük oranda kullanmakta olduğu; ölçme araçlarının yapısı ve eksikliğine ilişkin bu durumun, personelin ölçme araçlarını kullanımını kısıtladığı belirlenmiştir. Zaman kısıtlılığına dair bulgulara değerlendirme süreci için yeterli zamanın olmaması, ailenin ve bireyin sürece etkisini azaltmakta olduğu; yeterli bilgi düzeyi eksikliğine dair bulgulara personel, dil ve konuşma bozuklukları konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını belirtmektedir. Diğer alanlara yönelik eksik değerlendirmelere dair dil ve konuşma dışındaki alanlara yönelik ek değerlendirmelerin yetersiz olduğu görüşlerine dış faktörlerin etkisi olarak personelin karar verme sürecini etkileyen dış faktörlerin olduğu görüşünde bulunmaktadır. Ayrıca, RAM'da dil ve konuşma terapistlerinin görev almaması, personelin %89,7'si tarafından sorun olarak belirtilmiştir. Bu bulgular, değerlendirme sürecindeki eksiklikleri ve gereksinimleri gösteriyor olmakla birlikte, özellikle fiziksel koşulların iyileştirilmesi, daha kapsamlı

değerlendirme yöntemlerinin kullanımı, eğitim düzeyinin artırılması ve dış faktörlerin azaltılması gibi alanlarda iyileştirmeler yapılmasını işaret etmektedir.

Bal (2011), RAM'ların örgütsel analizini yaparak amaç, işleyiş, yapı ve çalışanların niteliklerini araştırmıştır. Ankara ilinde 14 yönetici ve 50 personel ile yapılan görüşmelerin analizlerini incelemiştir. Personelin eğitsel tanılamada ölçeklendirme ve değerlendirme sürecinin yoğunluğundan dolayı iş yükünün artması ile norm eksikliğine sebep olduğunu bildirmiştir. Özel eğitim bölümünün tanılama iş yükünden dolayı rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin aktif ve amacına uygun ilerlemesinde zorluklar yaşandığını, iş yükünün artması ve personel yetersizliği ile yükseköğretim kurumu ve okullarla iş birliğinin azaldığı belirlenmiştir. RAM personelinin diğer kurum ve kuruluşlarla iletişim ve ulaşım sorunu yaşadıkları, rehberlik hizmetleri için üzerlerine düşen görevleri personel yetersizliğinden dolayı yapamadıkları, binaların fiziksel koşullarının yetersiz olduğu, hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığı, bütçe yetersizliğinden dolayı olanakların kısıtlandığı tespit edilmiştir.

Kırbıyık (2011), RAM'da çalışan rehber öğretmenlerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde yaşanan problemlerle ilgili görüş almaktır. Binaların fiziksel koşullarının uygun olmadığı, değerlendirme sürecine daha uzun süre yer verilmesi ve bir ilk ve tek değerlendirmenin kıstas olarak alınmasını doğru bulmamaktadır. RAM modülünün genişletilmesi ve çeşitli yetersizlik türlerine daha ayrıntılı yer verilmesi. Ulaşım ücretlerinin karşılanması ve RAM'a ayrılan bütçenin arttırılması. Ailelerin bilgi yetersizliğinden evrak eksiklikleri yaşadığı, personel eksikliğinden değerlendirme süreçlerinin uzadığı bulgular arasındadır. RAM'da çalışan rehber öğretmenlerin de yapılan ölçme değerlendirme tanılama sürecinde hepsinin yeterli oranda bilgi sahibi olmadığını belirlemiştir. Hizmet içi eğitimlerin sayısının arttırılması gerektiğini RAM'da çalışan rehber öğretmenin daha sonraki tercihlerinde öncelik içerisine alınması gerektiği böylece değerlendirmede uzmanlaşmanın sağlanacağını belirtmiştir. Değerlendirme kuruluna ailenin de dâhil edilmesi gerektiğini, uzmanların belirlenerek kurula sadece gönüllü istekli ve sürekli aynı kişilerin katılarak değerlendirmelerin daha doğru şekilde ilerleyeceğini, RAM-okul iş birliğinin yetersiz olduğunu belirlemiştir. Tıbbi tanıların önemli olduğu daha ayrıntılı ve ortak bir dille yazılması gerektiği tıbbi tanıların baz alınarak eğitsel tanının yapılması sebebiyle tıbbi tanı konusunda açık anlaşılır ve net bilgilerin olması gerekliliğinin önemi ortaya çıkmıştır. Ailelerin bilgi yetersizliği, eğitimsizliği eğitsel tanılama sürecini etkilediği için ailelerin periyodik eğitimlere tabi tutulması gerekmektedir.

RAM-okul iş birliğinin önemli olduğu ve izleme sürecindeki eksikliklerin giderilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Yurtsever (2013), RAM çalışanlarının eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaştığı problemlerin tespit edilmesi amacıyla hazırladığı anket ile verileri incelemiştir. Veriler incelendiğinde evrak eksiklikleri, inceleme tarihlerinin yoğunluktan geç tarihler verilmesi, fiziksel olarak binanın uygun olmaması, kurumlardan gelen eğitsel verilerin yetersiz olması, öğretmenlerin yönlendirme süreci hakkında eksik bilgi sahibi olması, sağlık kurumlarında iş birliği ve iletişim konusunda eksiklikler, sağlık raporlarının yenilenmesinin gecikmesi. Değerlendirme sürecinde değerlendirme ve ölçme araçlarında güncellenmemesi, RAM’da kullanılan ölçme araçlarında zihinsel yetersizliği ve özel öğrenme güçlüklerini tanılamaya yardımcı olurken görme ve diğer yetersizlik türlerini tanılamak için yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bakanlığın değerlendirme araçları için eğitimleri yeterli sayıda düzenlememesi, eğitsel değerlendirme araçlarının yetersizliği, eğitsel değerlendirme araçlarında kullanılan materyallerin yetersizliği, değerlendirme yapılan odaların fiziksel koşullarının yetersiz olması, yerleştirme yapılan kurumların yetersiz ve kontenjanın yetersiz olmasıdır. Bireylerin eğitsel değerlendirme araçlarının uygulanmasına hazır olmaması, kullanılan materyallerin yeterli sayıda olmaması, Bulgulardan bir diğeri de RAM çalışanlarının diğer kurumlarla işleyişinin ve sorumluluklarının yerine getirilmesi için ulaşım ihtiyaçlarının karşılanmamasıdır. Ayrıca yeterli ödeneğin olmaması, evrak kayıt ve arşivlenmesi için sorumlu bir çalışanın olmaması, tanılama değerlendirmede görev alan çalışan sayısının eksik olduğu tespit edilmiştir.

Tiryakioğlu ve Avcıoğlunun (2013), RAM özel eğitim bölümünün sorunlarını ve bu sorunların değişkenlerini araştırmak amacıyla RAM müdürlerine 93 sorudan oluşan anket yoluyla yaptıkları araştırmada Türkiye genelinde bulunan 190 RAM müdüründen 110 müdürün verilerini incelemişlerdir. Katılımcıların büyük oranda RAM binalarının açılış fiziki koşullarına uygun olmadığına, RAM personelinin yetersiz olduğuna, okul öncesi gruplarında hastaneler tarafından yönlendirme olmadığını ailelerin bireysel veya özel özel eğitim kurumlarınca yönlendirildiği bulgularına ulaşılmıştır. Hastanelerin tespit etme sürecinde destek olamadıklarını belirlemişlerdir. Bağlı bulundukları il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yeterli oranda danışmanlık ve destek anlamında yardımcı olamadıkları, hizmet içi eğitimlerinin yeterli sayıda ve düzende olmadığı, oranlara bakıldığında tarama görevini yerine getirmesi gereken RAM’ların yarısının tarama yaparken yarısının tarama

yapmadığının bunun da erken müdahalenin önüne geçilmesine sebep olduğunu vurgulamıştır. Okulların ölçme ve değerlendirme sürecini yarıya yakın katılımcı takip ettiğini belirtse de büyük bir çoğunlukta takip etmediklerini bildirmiştir. Ayrıca RAM personelinin kaynaştırma kararında da sınıf öğretmeninden görüş alanların (47,4) yanında almayanların da (34,6) yüksek oranda olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte okul RAM işbirliğinin önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Hastane tanılarının açık ve anlaşılır olduğunu düşünen katılımcılarla açık ve anlaşılır olmadığını belirten katılımcıların sayısal verilerinin yakın olması düşündürücüdür. Tıbbi tanının eğitsel tanılama sürecinde önemli olduğunu ve her zaman tıbbi tanının açık anlaşılır ve doğru bir şekilde raporlandırılmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Eğitsel tanılamada oluşturulan bir ekibin olduğunu belirten (39,1) katılımcıların yanı sıra ekip oluşturamadıklarını belirten (45,5) katılımcılarının oranından eğitsel tanılama sürecinin de bireyin özelliklerine uygun uzman kişilerce değerlendirmenin yapılmasının önemli olduğunu tanılama sürecinde uzmanların eksik olmasının alanın sorunlarından olduğunu belirtmiştir. Ailelerin raporları takip etmesi ve yenilemesi sürecinde ailenin bilgilendirilmesine yönelik eksikliklerin (35,5) olduğunu belirten katılımcıların yanında aileleri bilgilendiren (56,4) katılımcılarda vardır. RAM personelinin bilgilendirme ve izleme sürecinin yetersiz olduğunu belirlemiştir. Ayrıca çok büyük bir kısmın (40,0) destek hizmet sağlayamadıkları, bir kısım katılımcının da (41,8) destek eğitim sağlayabildikleri belirlenmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, mezun olunan lisans bölümünün alan sorunları algılaması anlamında bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Kaplan Şahin (2016), yaptığı araştırmada RAM personeli olan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi amacıyla Antalya ilinde görev yapmakta olan 22 öğretmen ile yarı yapılandırılmış form görüşme formu kullanarak veri toplamıştır. RAM personelinin özel eğitim öğretmeni, yüksek oranda özel eğitim öğretmenliğine geçiş yaparak başka branşlardan geçiş yapan öğretmenlerin ve yüksek lisansını özel eğitim alanı dışında bitirerek uzmanlığını özel eğitimde tamamlamayan öğretmenlerin de eğitsel tanılama ekibinde bulunduğunu belirtmiştir. Değerlendirme sürecinde yüksek oranda sağlık raporunun kullanıldığı ancak rapordaki bilgilerin eğitsel değerlendirmeye ışık tutması açısından yetersiz bulunduğu ve sağlık raporunun eğitsel değerlendirme sürecinde çok değerli olduğunu belirtmiştir. Ailenin eğitsel değerlendirme sürecinde birebir etkisinin olduğu ve alınan bilgilerin önemli olduğu ve özel eğitim değerlendirme kurulunda her

paydaşın karar verme sürecinde çekimserlik kararsızlığa düştüğü anda kullanılan araçların güvenilirlik düzeyinin yüksek olmasının önemini bildirmiştir. Otizm spektrum bozukluğunda uzman kişilerin değerlendirmesinin eğitsel tanılama ve değerlendirme açısından sağlıklı olacağını belirtmiştir. Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan veya risk taşıyan çocuklar için bireysel gelişimlerini takip edecek bir form veya envanter bulunmadığını ve ihtiyaç olduğunu bildirmiştir. Okuldan alınan verilerin süreç içinde yeterli olarak takip edilmediği, sürece dâhil edilmedikleri, ailelerin sürecin üyesi olmasına rağmen tanılama sürecinde bulunmadıklarını tespit etmiştir.

Kuzgun (2019), RAM personelinin özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama evresinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri incelemiştir. Özel öğrenme güçlüğü eğitsel tanıma araç ve envanterler hakkında yeterli donanımına sahip olmadıkları ve bilgilerinin aktüel bir biçimde ilerlemesi adına eğitim almaları gerektiği, kullanılan tanılama envanterlerin artık amacına hizmet etmediği yeterliliğini yitirdiğini, eğitsel tanının tıbbi tanıya süreç içerisinde tesirinin önemli ölçüde olduğunu ve tanılamamanın çok net ve doğru yapılması gerektiğinin önemli olduğunu, RAM-okul iş birliğinin çocuğu tanıma açısından önemli olduğunu, okulunda bireylerin açısından desteğe ihtiyaç duyduklarını bildirmiştir.

Yılmaz (2016), RAM’da işitme yetersizliği olan çocuklarda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerine yönelik araştırma yapmıştır. Nitel- Betimsel görüşmeler yapılmıştır. İşitme yetersizliği olan bireylerin tanı, değerlendirme ve izleme süreçleri ve var olan durumu analiz etmiştir. Eskişehir merkez ve ilçelerinde RAM’da görevli 13 öğretmen ile görüşmüştür. RAM-hastane arasında işbirliğinin olmaması, işitme yetersizliği olan çocukların değerlendirme formlarındaki yetersizlik, fiziksel koşulların ve materyallerin uygun olmaması, izleme sürecinin yıllık raporlarla yürütülmesinin işlevsel olmaması gibi problemlerin olduğu sonucunu bildirmiştir.

Baş (2023), RAM’da sunulan hizmetlerin 0-6 yaş arasındaki işitme yetersizliği olan çocuklar ve aileleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Karşılaştırmalı bir durum araştırması olarak tasarlanan çalışmaya, 3 farklı RAM'a başvuran toplam 14 işitme yetersizliği olan çocuğun ebeveyni ve 2 farklı RAM'dan 23 personel ile katılmıştır. Veri toplama yöntemleri arasında yarı yapılandırılmış görüşmeler, fiziksel ve sosyal gözlemler, araştırmacı günlüğü, belgeler ve süreç ürünleri bulunmaktadır. Elde edilen veriler betimsel ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, RAM'larda sunulan hizmetler, karşılaşılan zorluklar, sunulan öneriler ve araştırmacının süreçte

karşılaştığı zorluklar olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Öneri olarak ise, işitme yetersizliği olan çocuklar için RAM'larda kullanılan değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, ailelere yönelik bilgilendirme programlarının geliştirilmesi ve personelin yetki ve sorumluluklarıyla ilgili yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesi öne çıkmıştır.

Amerika Birleşik Devletinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerde eğitsel tanılama ve değerlendirme “Özel Eğitim Program Ofislerinde” (OSEP) “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası” (IDEA, 2004) kapsamında yürütülmektedir (Aktaş, 2022; Dönmez, 2020; Kırbıyık, 2011).

Avrupa Birliğinde bulunan ülkelerde ise özel gereksinimli bireyler “Özel İhtiyaç Eğitiminde Avrupa Kalkınma Ajansı” ile özel eğitime dair iş ve işlemler yapılmaktadır (Aktaş, 2022; Kırbıyık, 2011; Küçükgöz, 2020).

Avustralya Özel Eğitim Müdürler Birliği tarafından özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama sürecinin geliştirilmesi ve yerleştirilmesi, araç gereçlerin temin edilmesini, özel eğitim alanındaki araştırmaların desteklenmesi sürecinden sorumlu bulunmaktadır (Kırbıyık, 2011; Küçükgöz, 2020).

Alanyazın taraması sonucunda işlevsel görme becerilerinin desteklenmesi geliştirilmesi için araştırmalar bulunmaktadır. RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde işlevsel görmenin değerlendirilmesi yapılması önerilmektedir. Alanyazın incelendiğinde RAM’da çalışan eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan öğretmenlerin görüş ve önerilerine dair bir araştırma bulunmamaktadır.

Araştırmalar incelendiğinde ise az gören bireylerde işlevsel görme değerlendirmesinin RAM’da çalışan öğretmenlerce nasıl değerlendirildiği hakkında bir çalışma bulunmamaktadır.

2.7.2. İşlevsel Görmeyi Geliştirmeye ve Değerlendirmeye İlişkin Araştırmalar

Bu kısımda işlevsel görmeyi geliştirmeye ve değerlendirmeye ilişkin yapılan araştırmalar incelenecektir.

İşlevsel görme becerilerinin az gören bireylerde geliştirilmesi ve desteklenmesi için kullanılan programın, materyallerin ve gelişen teknolojinin kullanılarak etkililiğinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Alimovic vd., 2014; Banait & Lele, 2021; Barraga, 1964; Chacon-Lopez vd., 2013; Coetzee & Piennaar, 2013; Dale, Naomi,

Sonksen & Patricia, 2002; Deemer, vd., 2022; El Byoumi & Mousa, 2010; Ganesh, vd., 2013; Goetz & Gee, 1987; Gopalakrishnan, Suwalal, Bhaskaran & Raman 2020; Guo, Boland, Swenor & Goldstein, 2023; Haleema, vd., 2022; Hauck & Mahdavi, 2022; Hayton & Hartshorn 2023; Lopes, Santos, Nakanami, & Costa, 2022; Htike vd., 2020; İbrahim & Razif, 2022; Leguire vd, 1992; Lueck, Dornbusch, & Hart, 1999; McCabe, Nason, Demers Friedman & Seddon, 2000; McCurry, Gilbert, Silver, Ackep & Afenyo, 2005; Poland & Doeblor, 1980; Powers, Grisham, Wurm & Wurm, 2009; Pur, Lee- Wing & Bona, 2023; Snow, Zemina, Warren, Yuen & Vice, 2017; Stepanets, Kulikov Koskin, & Zhilchuk, 2022; Tunay, Çaliskan, Oztuna & Idil, 2016; Veldhorst, Vervloed, Kef & Steenbergen 2022; Werth & Moehrensclager, 1999; Werth & Seelos, 2005; Wittich, Lorenzini, Markowitz & Tolentino, 2018). İşlevsel görme becerilerinin üzerinde durulduğu ve birbirinden bağımsız olan eğitsel programların araştırmalarda incelendiği görülmektedir. Alimovic vd. (2014), perinatal beyin hasarı olan bireylerin görsel uyarı programının etkisini ve işlevsel görme değerlendirmesinin günlük yaşamdaki etkilerini incelemiştir. Ganesh vd. (2013), erken yaşta az gören bireylerde görmenin iyileştirilmesinde işlevsel görmenin etkisini incelemiştir. Az görenlerde kullanılan programların etkililiğini inceleyen çalışmalara rastlanılmaktadır. Barraga (1964), erken yaştaki az gören çocukların görsel uyaran ve ayırt etme becerilerini geliştirmek amacıyla özel öğretim programının etkililiğini incelemiştir. Chacon-Lopez vd. (2013), kontrast duyarlılığı tanısı alan bireylerde gelişmesi amacıyla görsel eğitim programını uygulayarak etkililiğini incelemişlerdir. Coetzee & Piennar (2013), görsel eğitim programının gelişimsel bozukluğu olan bireylerde oküler motor becerilerine etkisini incelemiştir. Veldhorst vd., (2022), erken yaşta görme yetersizliği olan bireylerin güncellenen eğitimler ve programlar sonucu gelişimsel becerilerini incelemiştir. Deemer, vd., (2022), Az gören bireylerde geniş bir görüş alanına sahip görüş geliştirme sisteminde başa takılan sanal teleskopun etkinliğini değerlendirmek için karşılaştırmalı bir klinik çalışma yapılmıştır. Goetz ve Gee (1987), işlevsel görme programında görsel dikkatin öğretilerek motor becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Kullanılan araçların ve düzenlemelerin etkililiğini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. İbrahim ve Razif (2022), az gören bireylerin kullandığı araçların görme keskinliğine etkililiğini incelemiştir. Pur, vd., (2023), az gören bireylerin görme alanını genişletme ve görme keskinliğini iyileştirmek için arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik kullanımının incelediği literatür taraması yaparak etkililiğini incelemiştir. Htike (2020), az gören bireylerde bağımsız hareket ve yönelim becerilerinde başa takılan ekranlar aracılığı ile uygulanan görmenin iyileştirilmesine işlevsel görmeye etkililiğine

yönelik literatür taraması yapmıştır. Leguire vd. (1992), görme yetersizliği tanısı alan bebeklerle görme simülasyon programının etkililiğini incelemiştir. Hauck ve Mahdavi, (2022), araştırmasında kullanılan farklı aydınlatma türlerinin az görenlerdeki etkililiğini incelemiştir. Çocuklarda az görmenin nedenleri üzerine bölgesel araştırmaları literatür taraması ile inceleyen Garzón-Rodríguez (2023), Asya, Afrika, Okyanusya, Avrupa ve Güney Amerika'daki araştırmalarına dahil etmektedir. Smith Krishnan, Hong & Reistetter (2019), az görenlerin rehabilitasyonunda geçerli bir ölçüt olarak alınabilmesi için az görenlerin bağımsızlık ölçeğini incelemiştir. Zemina, Warren ve Yuen (2018), Görmenin işlevsel değerlendirmesi (R-SRAFP) programının geliştirilmesi ve içeriğin doğruluğunu incelemeyi amaçlamıştır. Tripathi ve Agarwal (2022), araştırmalarında az görenler ve görme yetersizliği olan bireylerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirmelerini inceleyerek güncel verileri analiz etmişlerdir.

Alanyazında işlevsel görme değerlendirmeleri için daha önce ülkemizde çeşitli araştırmalar (Çakmak, vd., 2016; Çakmak, vd., 2016; Çakmak, vd., 2013a; Demiryürek, 2016; Karakoç, vd., 2012a; Karakoç, vd., 2012b; Karakoç, vd., 2012c; Karakoç, vd., 2013; Küçük, 1997; Şafak, vd., 2012; Şafak, vd., 2013) yapılmıştır. Görme becerilerinin desteklendiği ve geliştirildiği programların uygulandığı (Aslan, 2015; Aslan & Çakmak, 2016; Çelik, 2019; Demiryürek, 2016; Dönmez, 2020) araştırmalar bulunmaktadır.

Aslan (2015), okul öncesi dönemde az gören bir çocuğun İşlevsel Görme Aktivite Programı'nın (İGAP izleme) işlevsel görme becerilerinden izleme becerisi üzerindeki etkililiğini incelemektedir. Demiryürek (2016), okul öncesi dönemde az gören tanısı alan çocuğun işlevsel görme becerilerinden odaklanma becerilerinin gelişiminde İGEP' in etkililiğini araştırmaktadır. Dönmez (2020), görme becerilerini geliştirmek için az gören bireylerde göz hareketi tabanlı bilgisayar oyunu tasarımını ve geliştirilmesini amaçlamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin dökümü, analiz edilmesi, geçerlik ve güvenirlilikle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın temel amacı RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemi; sosyal bilimlerde kullanılan olgular hakkında daha derin bilgiye ulaşmak ve farklı bir bakış açısı getirmek amacıyla kullanılmaktadır (Leko, Cook & Cook, 2021). Nitel araştırmaların veri toplama teknikleri genel olarak gözlem, görüşme doküman analizi gibi tekniklerden oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Özellikle karmaşıklığı ve çeşitliliği içermekte olan sosyal olguları daha iyi anlamak, açıklamak ve yorumlamak için kullanılmaktadır (Özdemir, 2010). Nitel araştırmalarda elde edilen olay ve olgu verilerinde araştırmacı tarafından herhangi bir yorum yapılmadan olduğu gibi aktarmaya dikkat ederek veriler toplanmalıdır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada, RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji dünyada, toplumda, olguların süreç içerisinde aslında farkında olunan, insanların deneyimlediği, kavram ve durumları ayrıntılı bir biçimde, nasıl deneyimlediklerini inceleyen nitel bir araştırma yöntemidir (Çapar & Ceylan, 2022; Yıldırım & Şimşek, 2018). Olgularla deneyimlemek tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmemekle birlikte araştırmanın veri kaynağı bu olguyu yansıtabilecek bireyler ve gruplar

oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bireylerin olgular üzerindeki deneyimlerinin aktarılmasını inceleyen olgubilim deseni, RAM’da çalışan öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerini, aktarmaları sebebiyle olgubilim deseni seçilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu RAM’da çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda; Ankara ve Kırklareli illerinde RAM’da çalışan 16 özel eğitim öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9 'u erkek, 7 'si kadındır. Öğretmenlerin 3'ü yüksek lisans mezunu iken 13 'ü ise lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2-21 yıl arasında değişmektedir. 0-5 yıl aralığında 3, 5-10 yıl aralığında 10, 10-15 yıl aralığında 2, 15-20 yıl aralığında 1 ve 20-25 yıl aralığında ise 1 öğretmen bulunmaktadır. RAM’da görev yapma deneyimi 0-5 yıl Aralığında 13, 5 -10 yıl aralığında 1, 10-15 yıl aralığında 0, 15-20 yıl aralığında 1 öğretmen bulunmaktadır. Mezun olunan bölüm; 8 zihin engelliler öğretmenliği, 5 görme engelliler öğretmenliği ve 2 özel eğitim öğretmenliği alanlarından mezun olmuştur. Aşağıda tablo 2’de ayrıntıları ile öğretmenlerin bilgileri eklenmiştir.

Tablo 2

Katılımcı Bilgileri

Kod	Mesleki Deneyimi	Mezun Olduğu L/YL/ Doktora	RAM Görev Yapma Deneyimi	Mezun Olduğu Alan	Cinsiyet
Ö ₁	9	Lisans	4	Z.E.Ö.	Erkek
Ö ₂	10	Lisans	3	Z.E.Ö.	Kadın
Ö ₃	21	Lisans	12	Z.E.Ö.	Erkek
Ö ₄	7	Lisans	3	Z.E.Ö.	Kadın
Ö ₅	12	Lisans	3	Z.E.Ö.	Erkek
Ö ₆	10	Lisans	5	Z.E.Ö.	Erkek
Ö ₇	10	Lisans	5	G.E.Ö.	Kadın
Ö ₈	9	Lisans	4	G.E.Ö.	Kadın
Ö ₉	5	Lisans	5	G.E. Ö.	Erkek
Ö ₁₀	16	Y. Lisans	16	G.E. Ö.	Erkek
Ö ₁₁	4	Lisans	3	Z.E.Ö.	Erkek
Ö ₁₂	9	Lisans	4	Z.E.Ö.	Erkek
Ö ₁₃	10	Lisans	1	G.E. Ö.	Kadın
Ö ₁₄	2	Lisans	2	Ö.E.Ö.	Kadın
Ö ₁₅	10	Lisans	6	G.E.Ö.	Kadın
Ö ₁₆	7	Y. Lisans	4	Ö.E.Ö.	Erkek

Kısaltmalar: L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, D: Doktora , Z.E.Ö: Zihin Engelliler Öğretmeni, G.E.Ö: Görme Engelliler Öğretmeni, Ö.E.Ö. Özel Eğitim Öğretmeni

Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım & Şimşek (2018), ölçüt örnekleme yöntemi ise belirli ölçütlerle öğretmenlerin seçilerek bütün durumlarda çalışılabilecek örneklem yöntemleri olduğunu belirtmektedir. Ölçüt örnekleme, araştırmada öğretmenlerin seçilmesi için belirli ölçütlerin veya ön koşulların kullanıldığı bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, belirli bir özellik veya özelliklere sahip olan öğretmenlerin örneklemeye dâhil etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıların belirli ön koşullara uyan öğretmenleri seçmeye ve çalışmanın amaçlarına en uygun olan bireyleri seçmelerine yardımcı olması amacıyla seçilmiştir. Örnekleme sürecinde, önceden belirlenmiş olan belirli ön koşullar (meslek, yaş, eğitim seviyesi, deneyim gibi) dikkate alınarak ön koşullara en uygun kişiler örneklemeye dâhil edilmektedir. Ölçüt örnekleme yöntemi, özellikle belirli bir popülasyon içinde belirli bir alt grup veya özellik taşıyan bireyleri incelemek istendiğinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirli özelliklere sahip öğretmenleri seçmesine olanak tanırken, örneklem seçimindeki objektifliği ve belirlenmiş ön koşullara uygunluğu sağlanmaktadır. Bu sayede, çalışmanın belirli bir alt grubu veya özelliği üzerinde daha derinlemesine analiz yapılabilmektedir.

Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemek üzere ölçütler belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmada belirlenen öğretmenlerin ölçütleri ise şu şekildedir:

- 1- RAM özel eğitim değerlendirme biriminde en az 1 yıldır çalışıyor olmak,
- 2- Az gören birey ile en az bir kez eğitsel değerlendirme sürecini yürütmüş olmak,
- 3- Araştırmaya gönüllü olarak katılıyor olmak,
- 4-Ankara veya Kırklareli illerinde RAM'da görev yapıyor olmak.

Araştırmacı tarafından alınan Etik kurul (Ek 1) ve MEB (Ek 2) izinleri ile RAM kurum yetkililerine e-posta veya telefon ile araştırmanın amacı ve kapsamı bildirilerek öğretmenler katılımcı olarak davet edilmiştir. Araştırmada, etik kurul ve MEB izinleri çerçevesinde yürütülen bir araştırmanın parçası olarak, belirli ön koşullara uyan öğretmenleri içermektedir. Belirli kriterlere uyan öğretmenleri içermekte olup, katılımlarını davet etmek amacıyla RAM kurum yetkililerine bilgilendirme yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan davete dönüş yapan ve belirtilen ön koşullara uyan 16 öğretmenin gönüllü olarak katılım göstermeyi kabul ettiğini göstermiştir. Öğretmenlerin bir kısmı e posta bir kısmı ise bırakılan telefon numarasına dönüş yapmıştır. Ancak, RAM'da görevli 10 öğretmen, yoğun çalışma temposu nedeniyle araştırmaya vakit ayıramayacaklarını belirtmişlerdir. Öte

yandan, araştırma ön koşullardan biri olan en az bir kez az gören bireyi işlevsel görme değerlendirme deneyimine sahip olmayan 4 öğretmen, bu kriteri karşılayamadıkları için araştırmaya dâhil edilmemişlerdir. Kabul eden ve ön koşullara uyan öğretmenlere gönüllü katılım onay formu (Ek 3) e posta olarak gönderilmiştir. Kabul eden ve gerekli ön koşullara uyan öğretmenlere, gönüllü katılım onay formu e-posta yoluyla gönderilmiş ve bu süreç tamamlanmıştır. Öğretmenlerin davet edilme sürecinde, araştırmanın gereklilikleri, etik kurul izinleri ve MEB yönergelerine uygun olarak davetler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, detaylı bir şekilde çalışmanın amacı, görüşme süreci detaylandırılarak mail yoluyla davet edilmiş ve katılımları talep edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

RAM'da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılması için görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme araştırma hakkında önceden hazırlanan sorular ile karşılıklı etkileşim sonucunda öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini aktardığı veri toplama tekniğidir (Baltacı, 2019). İncelenmek istenen konu hakkında öğretmenlerden bilgi toplamak amacıyla kullanılan bir görüşme türü olan yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme öncesinde bir görüşme formunun hazırlanmasıyla başlar. Bu form, görüşmeciye rehberlik edecek görüşme sorularını veya konu başlıklarını içerir. Görüşmeci, hazırlanan soruları daha önceden geliştirmiş olduğu soruları sorarak ve bu sorulara bağlı kalarak görüşme sırasında öğretmenlere yöneltebilir. Görüşme esnasında yeni sorular sormak ve daha detaylı bilgiler elde etmek için de esneklik sağlar. Hazırlanan soruların sırası da görüşmeci ile öğretmen arasındaki etkileşime bağlı olarak değişebilir. Böylece, görüşme öğretmen özel ilgi alanlarına veya deneyimlerine daha fazla odaklanabilir ve daha zengin ve ayrıntılı bilgilere ulaşabilir. Bu, görüşmeciye öğretmenlerin yanıtlarına göre daha derinlemesine sorular sorma özgürlüğü tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılar için önemli veri toplama araçlarından biridir çünkü hem belirli konuları incelemek için rehberlik sağlar hem de öğretmenlerden beklenmeyen veya özgün bilgilere ulaşma olanağı sunar. Bu tür görüşmeler, sosyal bilimlerde, psikolojik çalışmalarda ve diğer birçok araştırma alanında yaygın olarak kullanılmaktadır.

3.3.1. Görüşme Formunun Hazırlanması

Görüşme formu için daha önce yapılan araştırmalar incelenerek (Akıncioğlu Çolak, 2022; Aktaş, 2022; Bal, 2011; Barutçu, 2010; Çakmak, 2017; Çayır, 2021; Çiftçi Çiçek, 2015; Kaplan Şahin, 2016; Kırbıyık, 2011; Kuzgun, 2019; Küçüköz, 2020; Maraklı, 2016; Tiryakioğlu & Avcıoğlunun, 2013; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013; Yürekli, 2021) görüşme sorularının taslağı oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşme protokolü halinde uzman görüşü almak üzere hazırlanarak (Ek 4) 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 Türkçe öğretim görevlisi, 4 özel eğitim bölüm uzmanı ve 2 RAM çalışanı özel eğitim öğretmeni tarafından incelenmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü ile Türkçe bölüm uzmanlarına konunun içeriğini anlatan bir açıklama eklenen uzman görüş formu ile görüşleri rica edilmiştir. Ölçme uzmanları içerik ile soruların ölçmeye uygunluğunu inceleyerek görüş bildirmiştir. Türkçe bölüm uzmanları anlam, biçim olarak uygunluğunu inceleyerek görüş bildirmiştir. Soruların nesnelliği ve konuya uygunluğu uzman görüşlerinde incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 4 özel eğitim uzmanı soruların işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde görüş alınmak üzere içerik olarak uygunluğunu incelemiştir. Görüşme soruları uzman görüşlerinin ardından tekrar düzenlenmiştir. Hazırlanan aracın objektif ve belirlenen amaca yönelik olduğuna uzmanlarca kanaat getirildiğinde araç uygulanmak üzere görüşme protokolü şeklinde hazırlanmıştır (Ek 5).

Görüşme protokolünde araştırmacı bölümünde araştırmacının adı ve soyadı görüşmenin tarihi, saati, görüşme ortamı, görüşme süresinin bildirildiği bir bölümden sonra öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, cinsiyet, RAM'daki görev süresi, eğitim düzeylerinin belirtildiği kişisel veriler bölümü oluşturulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplanmadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmacı görüşmenin ardından uygulama amacıyla RAM resmi sayfalarından alınan bilgiler doğrultusunda çalışan öğretmenlere araştırmanın amacını ve yöntemini kısaca açıklayan öğretmen gönüllü katılım onay formu ile birlikte davet mesajı ya da e-posta gönderilmiştir. E-posta ya da mesajlarda ses kaydına alınacağına dair bilgi de verilerek gönüllü olarak katılan her öğretmenin bilgilerinin araştırmacılarda saklı kalacağına dair bilgi verilen öğretmen onam formu da ekte gönderilmiştir.

3.4.1. Pilot Uygulama

Ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından önerildiği üzere veri toplama sürecine geçilmeden araştırmacı RAM’da çalışan bir öğretmen ile pilot görüşme yapmıştır. Araştırmacı, görüşme öncesinde öğretmene gönüllülük formu ve araştırmanın içeriği hakkında bilgilendirme yaparak randevu oluşturmuştur. Öğretmen RAM’da özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Görüşme, öğretmenin uygun olduğu saat belirlenerek çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sırasında öğretmenin soruları anlaşılır bulması, sürenin verimli kullanılması görüşme formundaki soruların doğru bir biçimde aktarıldığı belirlenerek düzenleme yapılmamıştır. Görüşme formunun güncellenmesine gerek duyulmadığı tespit edilerek veri toplama sürecine başlanmıştır. Pilot görüşme bulgulara dâhil edilmemiştir.

3.4.2. Verilerin Toplanması

Katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenlere araştırmacı, gönüllü katılım onay formunu göndererek imzalanmasını rica etmiştir. Veri toplama süreci 2022-2023 Güz döneminde toplanmıştır. Ankara ve Kırklareli illerinde Güz döneminde RAM’da çalışma yapan özel eğitim öğretmenleri ile çalışma yapılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri ile görüşmeler önceden belirlenen gün ve saatte bizzat araştırmacı tarafından çevrimiçi olarak yapılmıştır. Toplam 16 öğretmen ile farklı zaman aralıklarında görüşülmüştür. Görüşmelerde araştırmacı öncelikli olarak kendini tanıttıktan sonra yapılacak araştırmanın amacı, içeriği, süresi ve kapsama hakkında öğretmene bilgi vererek araştırmanın sürecine dair de bilgi vermiştir. Hazırlanan görüşme protokolü ile öğretmenlere sorular tek tek sorulmuştur. Bazı görüşmelerde akış gereği soruların yeri değiştirilmiştir. Araştırmacı görüşme sırasında gönüllü öğretmen sorunun tekrar edilmesini istediğinde veya sorunun içeriği hakkında soru sorduğunda hazırlanan anahtar soruların alt sorularından yararlanılarak sorunun içeriği genişletilerek görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak çevrimiçi araçlarla (Zoom, Google Meet) araştırmacının hazırladığı görüşme soruları ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi toplam 262 dakika sürmüştür. Görüşme süreleri en kısa görüşme 9 dakika en uzun görüşme 30 dakika sürmüştür. Ses kaydı alınarak öğretmene teşekkür edilmiştir. Görüşmeler toplam olarak 21 günde tamamlanmıştır. Veri toplama aracında öğretmenlerin yaş, mezun olduğu alan, meslekteki deneyimi, RAM’da çalışma süresi bilgileri alınmıştır. Öğretmenlerin hepsi ile uzaktan görüşme sağlanmıştır. Görüşmeler öğretmenin sessiz ve

rahat cevaplayabileceği, mesai saatlerinin dışındaki zaman dilimlerinde programlanmıştır. RAM'da çalışan öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri ile ilgili hazırlanan görüşme sorularına verilen cevaplar izin alınarak kaydedilen ses kayıtları ses dosyaları halinde saklanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin dökümleri bilgisayar ortamında yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ses kaydı alınan görüşmeler transkript edilerek veriler elde edilmiştir. Ses kayıtlarının transkriptleri 83 sayfa olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde yöntem olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi öncelikle metin ve resim verilerini analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümdengelim yöntemi izlenmektedir (Özdemir, 2010). Yıldırım ve Şimşek (2018), verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temanın düzenlenmesi ardından bulguların tanımlanarak yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edildiğini belirtmiştir. İçerik analizi, transkript ve belgelerin incelenmesiyle elde edilen verileri ve öğretmen görüşlerini açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir (Baltacı, 2019). İçerik analizinin en temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Karataş, 2015; Sallan Gül & Kâhya Nizam, 2021). Ortaya çıkan veriler sırasıyla incelenip, karşılaştırılıp, elde edilen verilerin kavramsallaştırılıp ilişkilendirilerek bölümlere ayrılması gerekmektedir (Özdemir, 2010). Kavram, verideki anlamlı bir parçaya veya olaya verilen anlam olarak tanımlanır. İçerik analizinde kavramlar araştırmacıyı temalara ulaştırmaktadır (Hazır & Alpaydın, 2023). İçerik analizi sürecinde araştırmacı, araştırma konusuyla ilgili ana kategoriler geliştirmiştir. Bu kategoriler özelliklerine göre kodlanmıştır. Kodlama, araştırmacının veri içindeki anlamlı parçaları adlandırmasıdır. İçerik analizi ile temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı bu temalara uygun olarak verileri yerleştirmektedir. Temalar oluşturulduktan sonra araştırmacı başka bir araştırmacıya inceleterek temaların oluşturulmasında geçerlilik sağlamasını yapmıştır.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu veya problemi çözme becerisini değerlendirmek, bilimsel araştırma ve problemlerin çözümü konularında kritik bir öneme

sahiptir. Sonuçların sağlaması, bilimsel araştırmanın temel dayanaklarından biridir. Araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki önemli kriter geçerlilik ve güvenilirliktir.

Hazırlanan soruların objektif ve araştırmanın amacına uygun olması, araştırmacının görüşlerinden uzak bir dille hazırlanması geçerlilik güvenilirlik açısından önem arz etmektedir (Polat, 2022). Araştırmanın inandırıcılığı ve güvenilirliği sağlamak adına bir dizi önlem alınmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan form ve sorulara yönelik uzman görüşleri alınmış ve bu görüşlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme uzmanı, Türkçe bölüm uzmanından özellikle tarafsız ve objektiflik açısından incelenerek görüşleri alınmıştır. Görüşme öncesinde, bir özel eğitim uzmanı tarafından görüşme protokolüne uygunluğu teyit edilmiş ve sorular son haline getirilmiştir.

Dış geçerlilik bir araştırmanın sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebilmesidir. Bu sebeple araştırmacı iki ayrı ilden örneklem alarak araştırmanın genellenebilmesini arttırmayı amaçlamıştır. Etik süreçler için, araştırmacı etik komisyon onayı alarak (Ek 1), katılımcılardan gönüllü katılım onayı almış (Ek 3) ve kişisel bilgilerin paylaşılmayacağı bilgisini vermiştir.

Araştırmacının veri toplama süreci, veri analiz ve yorumlanması sürecinde tutarlı olması ve tutarlılığın nasıl sağlandığını beyan etmesi iç geçerliliğin sağlanması amacıyla beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacı iç geçerliliğin sağlanması amacıyla veri toplama süreci öncesinde pilot görüşme yapmıştır. Verilerin analiz sürecinde, verilerin yorumlanmasında tez danışmanından görüş ve teyit alarak araştırmayı sürdürmüştür.

Araştırmacı görüşmeler sırasında öğretmenin tam olarak ne ifade ettiğini sorarak ya da anlattıklarını kısaca aynı kelimelerle beyan ederek öğretmenden dönütler alarak görüşmeyi sürdürmüştür. Araştırmacının görüşme sırasında sık sık öğretmenden teyit alması geçerliliği arttırmaktadır (Baltacı, 2019).

Araştırmacı, elde edilen tema alt temaları tablolar halinde sunarak bulguların bütünlüğünü görsel olarak da artırmış ve katılımcılardan doğrudan alıntılara yer vermiştir. Ardından, devlet üniversitesinde özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi ile araştırma bütünlük kalitesi adına görüşme dökümleri ile bulguların ilişkisi değerlendirilmiştir. Uzmanların yorumları alınarak, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak araştırma sonlandırılmıştır.

Bu, araştırmanın inanılrlılığını artırmak ve potansiyel hataları minimize etmek; yapılan hataların ya da yanlış yorumlamaların fark edilmesi ve düzeltilmesi için geri bildirim sağlamak amacıyla uzman incelemesi yapılmıştır. Bu süreçte uzman incelemesi yapılarak araştırma sürecinin doğruluğunu, analizlerin tutarlılığını, sonuçların desteklendiği kanıtları ve araştırmacının yorumlarını gözden geçirilmesi sağlanması için uzman görüşü alınması önerilmektedir (Polat, 2022).

Arslan (2022), Nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramını, tutarlılık ve doğrulanabilirlik olarak ele alırken; tutarlılığı, araştırmanın sonuçlarının aynı koşullarda ve bağlamlarda tekrarlanabilir olup olmadığına odaklanması; doğrulanabilirliği ise araştırmanın yapıldığı sürecin, verilerin toplandığı ortamın ve analizlerin diğer araştırmacılar tarafından doğrulanabilir olma durumu olarak ifade eder. Araştırmacı soruların cevaplarının tutarlılığını farklı illerde farklı RAM’da çalışan öğretmenlerin aynı sorulara benzer şekilde cevap vermesinin tutarlı olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında çalışmanın farklı bir araştırmacı ile yapılması dâhilinde de var olan bulguların aynı sonucu vereceğini düşünmektedir. Doğrulanabilirliğini ise görüşmeler ses kayıtları ile yazılı dökümler arasındaki benzerlik, araştırmacılar dışında bir uzman tarafından kontrol edilmiştir.

Güvenilirlik için, araştırmacı bağımsız olarak temayı belirleyerek çapraz kontroller gerçekleştirmiştir ve araştırmacılar arasında görüş birliği sağlamak amacıyla önceden belirlenen ölçütler üzerinden bağımsız değerlendirmeler yapmışlardır. Sonuç olarak, araştırma sürecinin her aşamasında titizlikle uygulanan bu önlemler, araştırmanın inandırıcılığını ve güvenilirliğini güçlendirmiştir.

3.6.1. Gözlemciler Arası Geçerlilik Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmacı gözlemciler arası geçerlilik ve güvenilirlik verilerin toplanması için verileri transkript etmiştir. Transkript sırasında araştırmacı tarafından öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aktarılmıştır; öğretmenlerin sözcüklerine herhangi bir düzeltme veya ekleme yapılmamıştır. Transkript yapılan görüşmeler, araştırmacı tarafından bir kez daha dinlenerek kontrol edilmiştir. Yapılan görüşmenin geçerlilik güvenilirlik kat sayısının karşılaştırılması için bir uzmanın daha kontrolü ile transkript edilen Word dosyasındaki görüşme sorularının cevapları incelenerek yüzdeleri hesaplanmıştır. Transkriptlerin bitirilmesi ile transkriptlerde hata kontrolü için yüksek lisans yapan başka bir gönüllü

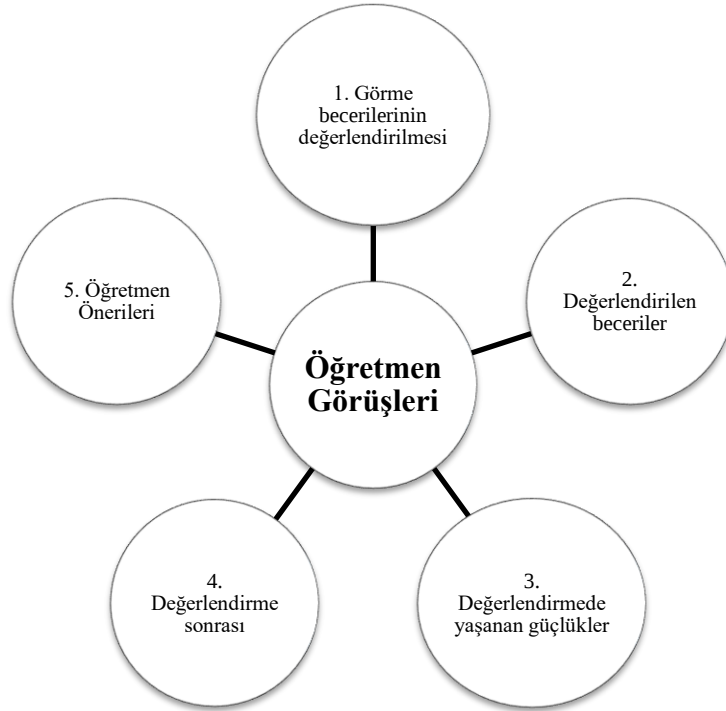
gözlemci tarafından kontrolü sağlanarak ses kayıtları ile transkriptlerin birebir olduğu belirlenmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması sürecinde devlet üniversitesinde özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olan ve görme engelliler eğitiminde yüksek lisans yapan iki gönüllü ile dış gözlemci olarak geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle gönüllü olarak yardımcı olan dış gözlemcilere verileri nasıl temalara ayırabileceği konusunda eğitim verilmiştir. Pilot uygulamadaki görüşmecinin transkripti yardımcı olan araştırmacılar ile birlikte temalara ayrılmıştır. Pilot görüşmenin 3 sorusu araştırmacılar ile birlikte temalara ayrılırken 4 sorusu gönüllü yardımcı araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde temalara ayrılmıştır. Bağımsız bir biçimde temalara ayrılan kısımlardan sonra araştırmacı seçkisiz atama ile iki araştırmacıya toplam 6 görüşmeyi vererek temalara ayırmalarını istemiştir. Temalara ayırma kısmını yalnız yapan iki gönüllü araştırmacı ile daha sonra araştırmacının temaları gözden geçirilmiştir. Her soru için güvenilirlik yüzdesi görüş birliği/ (görüş birliği+ görüş ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır (İftar-Tekin & İftar Kırcaali, 2006). Sonuç %92 çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bulgular kısmında alıntılama yapılarak yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda; öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde beş farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; 1) İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi, 2) Değerlendirilen işlevsel görme becerileri, 3) İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler, 4) İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sonrası ve 5) İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen önerileridir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmen görüşleri ile oluşturulan temalar

Bu genel temalara ek olarak her bir temanın altında farklı alt temalarda ortaya çıkmıştır (Tablo 3). Örneğin; *işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi* teması için dört alt tema belirlenmiştir. Bunlar; a) aile bireylerinden görüş alma, b) bireye soru sorarak değerlendirme, c) bireye bir görev/yönerge vererek değerlendirme ve d) bir uzmandan görüş almadır. *Değerlendirilen işlevsel görme becerileri* temasında ise a) görme alanı, b) yakın görme, c) uzak görme, d) ışık duyarlılığı, e) punto, f) okuma/yazma ve g) iyi gören göz alt temalar olarak belirlenmiştir. *İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler* a) materyal eksikliği, b) fiziksel ortamın uygun olmaması, c) tıbbi tanının anlaşılmaması, ç) bilgi eksikliği, d) sürenin yeterli olmaması, e) özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini yeterli görmemesi, f) standart bir ölçme ve değerlendirme aracının olmaması, g) RAM'lardaki iş yoğunluğu ve ğ) bireyin motivasyonunun düşük olması olarak belirlenmiştir. *İşlevsel görme değerlendirmesi sonrası dezavantajlar ve avantajlar* olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. *Avantajlar* temasında a) izleme yapabilme b) gerekli önlemleri alabilme c) öğretmene öneri verebilme ç) bireye yeterli süre ayırabilme d) aileye öneri verebilme e) fiziksel ortamı düzenleyebilme; *Dezavantajlar* temasında a) öğretmene öneride bulunamama b) RAM-okul iletişim sınırlılığı, c) düzenli takip ve izleme yapamama, ç) uygun yönlendirme ve yerleştirmenin yapılamaması, d) izleme yapabilme, e) gerekli önlemleri alabilme, f) öğretmene öneri verebilme, g) bireye yeterli süre ayırabilme, ğ) aileye öneri verebilme ve h) fiziksel ortamı düzenleyebilme alt temaları belirlenmiştir. *İşlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öğretmen önerileri* a) uzman kişiler tarafından yapılmalı, b) hizmet içi eğitim verilmeli, c) değerlendirme ortamı uygun hale getirilmeli, ç) standartlaştırılmış değerlendirme materyalleri kullanılmalı, d) fiziksel ortam düzenlenmeli, e) tıbbi raporlar anlaşılır bir dille yazılmalı, f) lisans eğitiminde bir ders olarak verilmeli ve g) bireyler değerlendirme sonrasında belirli periyotlarla izlenmeli başlıklarıyla incelenmiştir.

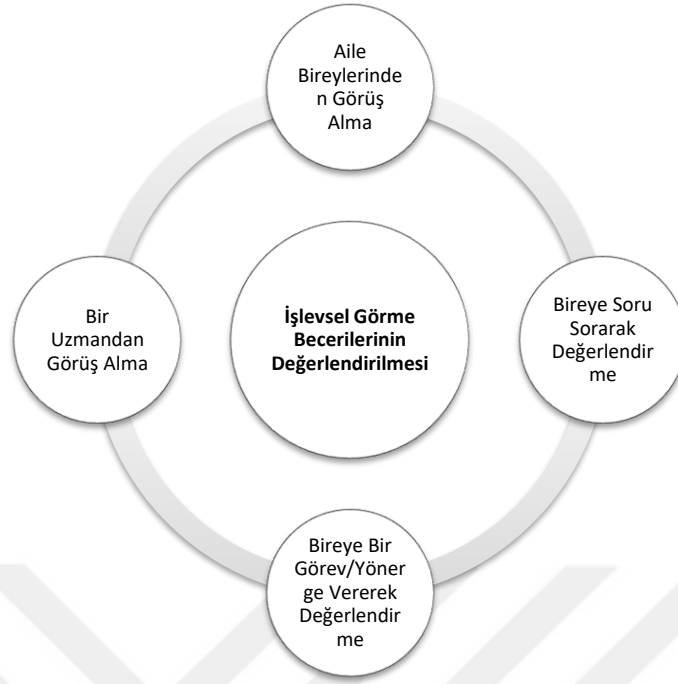
Tablo 3

Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar	f
İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi	Aile Görüş Alma (ör. Çocuğunuz loş ışıktaki görüyor mu?)	4
	Bireye Soru Sorarak Değerlendirme (ör. Yazıları okurken ışığa ihtiyacın var mı?)	3
	Görev/Yönerge Vererek Değerlendirme (ör. Elimdeki nesneyi izle)	3
	Bir Uzmardan Görüş Alma (ör. Görme engelliler öğretmeni)	2
Değerlendirilen İşlevsel Görme Becerileri	Görme Alanı Değerlendirme	8
	Yakın Görme	7
	Uzak Görme	7
	Işık Duyarlılığı	5
	Punto	5
	Okuma-Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	5
	İyi Gören Göz	2
İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaşanılan Güçlükler	Materyal Eksikliği	14
	Fiziksel Ortamın Uygun Olmaması	12
	Tıbbi Tanının Anlaşılmaması	9
	Bilgi Eksikliği	9
	Sürenin Yeterli Olmaması	7
	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Görmemesi	7
	Standart Bir Ölçme ve Değerlendirme Aracının Olmaması	4
	RAM’lardaki İş Yoğunluğu	3
	Bireyin Motivasyonun Düşük Olması	1
İşlevsel Görme Değerlendirmesi Sonrası	İzleme Yapabilme	8
	Gerekli Önlemleri Alabilme	8
	Öğretmene Öneri Verebilme	8
	Bireye Yeterli Süre Ayırabilme	5
	Aileye Öneri Verebilme	5
	Fiziksel Ortamı Düzenleyebilme	3
	Öğretmene Öneride Bulunamama	8
	RAM-Okul İletişim Sınırlılığı	6
	Düzenli Takip ve İzleme Yapamama	4
	Uygun Yönlendirme ve Yerleştirmenin Yapılamaması	1
İşlevsel Görme Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Önerileri	Değerlendirme Uzman Kişiler Tarafından Yapılmalı (ör. Görme Engelliler Öğretmeni)	11
	Hizmet İçi Eğitim Verilmeli	9
	Değerlendirme Ortamı Uygun Hale Getirilmeli	9
	Standartlaştırılmış Değerlendirme Materyalleri Kullanılmalı	9
	Fiziksel Ortam Düzenlenmeli	7
	Tıbbi Raporlar Anlaşılır Bir Dille (Teknik Olmayan) Yazılmalı	4
	Lisans Eğitiminde Bir Ders Olarak Verilmeli	2
	Bireyler Değerlendirme Sonrasında Belirli Periyotlarla İzlenmeli	1

4.1. Tema 1: İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi

“İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirmesi” temasında RAM’da çalışan öğretmenlerin görüşleri dört farklı temanın altında toplanmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi teması

4.1.1. Aileden Görüş Alma

Bu tema altında öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde; işlevsel görme değerlendirmesinde en fazla öğretmen görüşü "aile bireylerinden görüş alma" yönündedir (n=4). Bu konuda, işlevsel görme değerlendirmesi yapan öğretmenlerin ailelerden görüş aldıkları söylenebilir. Bu konuda görüş beyan eden öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Az görense bir şekilde aileden yardım alarak işte ne şekilde görebiliyor, büyük harfle görebiliyor mu ve büyük puntuyla görebilir mi tarzı bilgileri alıp ona göre değerlendirmemizi yapıyoruz.” (Ö₄)

“Anneye soruyoruz şunu yapabiliyor mu? Bunu yapabiliyor mu?” (Ö₂)

“Eğitsel değerlendirme sürecinde öncelikle aileye soruyoruz. Hangi puntoyu kullanıyor diye.” (Ö₈)

4.1.2. Bireye Soru Sorarak Değerlendirme

Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) bireyin kendisine soru sorarak işlevsel görme becerileri hakkında bilgi almaya çalışmakta olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden bir örnek şu şekildedir:

“Tabi az gören bireyler için destek eğitim programları formunu kullanıyoruz ama gerekli yeterli materyallerimiz olmadığından sıklıkla öğrencinin kendisine sorular sorarak değerlendirme yapıyoruz.” (Ö₆)

4.1.3. Görev/Yönerge Vererek Değerlendirme Yapma

Öğretmenlerden bazıları (n=3) bireye bir görev / yönerge vererek işlevsel görme değerlendirmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bu konudaki öğretmen görüşlerinden bir tanesi şu şekildedir:

“Öncellikle yani hani dediğim gibi biz bir yönerge verdiğimizde yönergeyi nasıl yönetiyor? İşte örnek veriyorum kapıyı kapatabilir misin ya da camı açabilir misin? şeklinde yönergeler.” (Ö₂)

4.1.4. Bir Uzmandan Görüş Alma

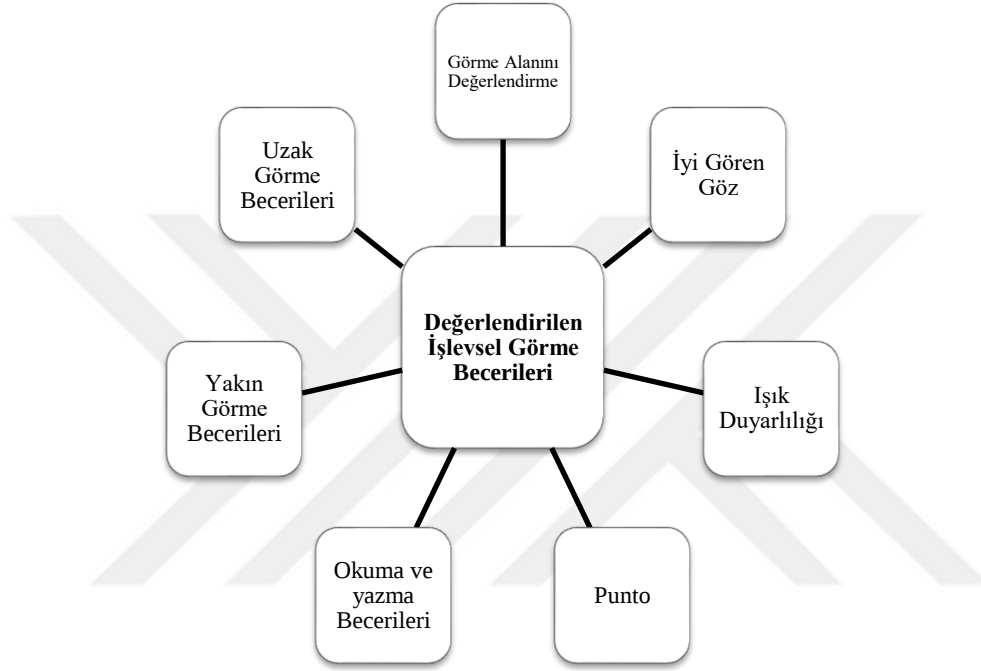
Öğretmenlerden bir kısmı (n=2) bir uzmandan görüş olarak işlevsel görme hakkında bilgi edinmeye çalıştıklarını belirterek yaptıkları değerlendirmeyi aynı kurumda çalışan görme engelliler öğretmenlerine danıştıklarını bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

“Süreci buna göre planlamak bunları ön görerek hareket etmek zorunda kalıyoruz. Haliyle tabi bunu arkadaşlar bilmediği zaman gelip danışıyorlar.” (Ö₁₅)

“Biz randevulu listesinde görme yetersizliği olduğunu düşündüğümüz ya da görme yetersizliği ile rehberlik araştırma merkezine başvuran bireyleri arkadaşımıza yönlendiriyoruz zaten tanınmış bireyler arasında görme yetersizliği mezunu birinin değerlendirmesini doğru buluyorum.” (Ö₁₆)

4.2. Tema 2: Değerlendirilen İşlevsel Görme Becerileri

"Değerlendirilen İşlevsel Görme Becerileri" ana teması ile verilen bilgiler doğrultusunda 7 alt tema oluşturulmuştur (Şekil 3). Değerlendirilen işlevsel görme becerileri yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin görme alanı (n=8), yakın görme becerileri (n=7), uzak görme becerileri (n=7), ışık duyarlılığı (n=5), punto (n=5), okuma yazma (n=5) ve iyi gören gözünü (n=2) değerlendirdikleri görülmüştür.



Şekil 3. Değerlendirilen işlevsel görme becerileri ana teması

4.2.1. Görme Alanı Değerlendirme

Öğretmenler genel olarak görme alanı değerlendirmesi yaptığını beyan etmiştir. Bu konuda öğretmenlerin ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir:

“Çocuğun hangi alandan görmeye çalıştığını biraz tespit etmeye çalışıyoruz. Bununla ilgili bir yönlendirmemiz oluyor.” (Ö₇)

“Öğrencinin görme alanının nerede olduğu gibi değerlendirme yaptığımız zaman öğrenciye yönelik olarak gerçekleştirdiğimiz yönlendirmede faydasını gösteriyor.” (Ö₁)

“İşlevsel görme alanında da zaten çocukların yakın ve uzak görme alanlarına hitap edecek şekilde var olan kurumumuzdaki materyalleri uyarlayıp çevresel görmesini çocukların sol üst işte sol alt olsun sağ alt sağ üst olacak şekilde

merkezi görmelerinde yakın görme becerilerinin alanlarını kontrol ederken dikkat ediyoruz.” (Ö₉)

4.2.2. Uzak Görme

Uzak görme becerilerini değerlendirmeleri hakkında öğretmenlerden bazıları değerlendirme yaptıklarını vurgulamıştır (n=6). Bu konudaki görüşlerden biri aşağıdaki gibidir:

“Tek tek uzak görme becerilerinin altında sabit nesneye odaklanır, iki nesneye odaklanmayı sürdürür. Hangi nesneyi izler gibi bize bunları yapabiliyor mu yapamıyor mu diyor.” (Ö₁₁)

4.2.3. Yakın Görme

Yakın görme becerilerini değerlendirmeye aldıklarını beyan eden öğretmenler (n=6) işlevsel görme değerlendirmesinde bu beceriyi değerlendirdiklerini vurgulamışlardır. Örneğin bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“İşlevsel görme; yakın görme becerileri, uzak görme ve görme alanı şeklinde bölümlere ayrılmış. O şekilde yakın görmeyi değerlendiriyoruz.” (Ö₁₄)

4.2.4. Işık Duyarlılığı

Işık duyarlılığını değerlendiren öğretmenlerden dört öğretmen görüşü tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Sadece ışığı ne kadar görebiliyor yani ışık mı alıyor yoksa silueti mi görüyor? Yoksa hani görüyor ama bulanık mı? Hani onlara bakıyoruz.” (Ö₂)

“Işık uyarlaması ile ilgili bir değerlendirmemiz olursa eğer onunla ilgili bir yönlendirme yapabiliyoruz bir tavsiye bulunabiliyoruz.” (Ö₇)

4.2.5. Punto

Az gören bireylerin özellikle kaç punto daha gördüklerini belirleyebilmek için öğretmenlerden bazıları değerlendirme yaptıklarını beyan etmişlerdir (n=4). Örneğin bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Yapabildiğim kadarıyla dışarıdan ölçtüğüm puntolara bakıyor, az gören öğrenci için punto ayarı yapıyorum mesela.” (Ö₂)

4.2.6. Okuma Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Okuma yazma becerilerini işlevsel görme değerlendirmesi sürecinde değerlendirdiklerini belirten bazı öğretmenler bulunmaktadır (n=4). Örneğin bir öğretmen görüşünü şu şekilde beyan etmiştir:

“Değerlendirmede kullanılan araçlar zayıf biz sadece kendi imkânlarımızla okuyup yazabildiğiyle ilgili karar alabiliyoruz.” (Ö₅)

“Akademik olarak değerlendirmelerde zaten kullandığımız fonların birçoğunu puntoları büyüterek, şekil zemin ilişkisini göz önüne alarak düzenliyoruz. Okuma yazma becerileri ile alakalı bu yönde bir değerlendirmemiz oluyor.” (Ö₁)

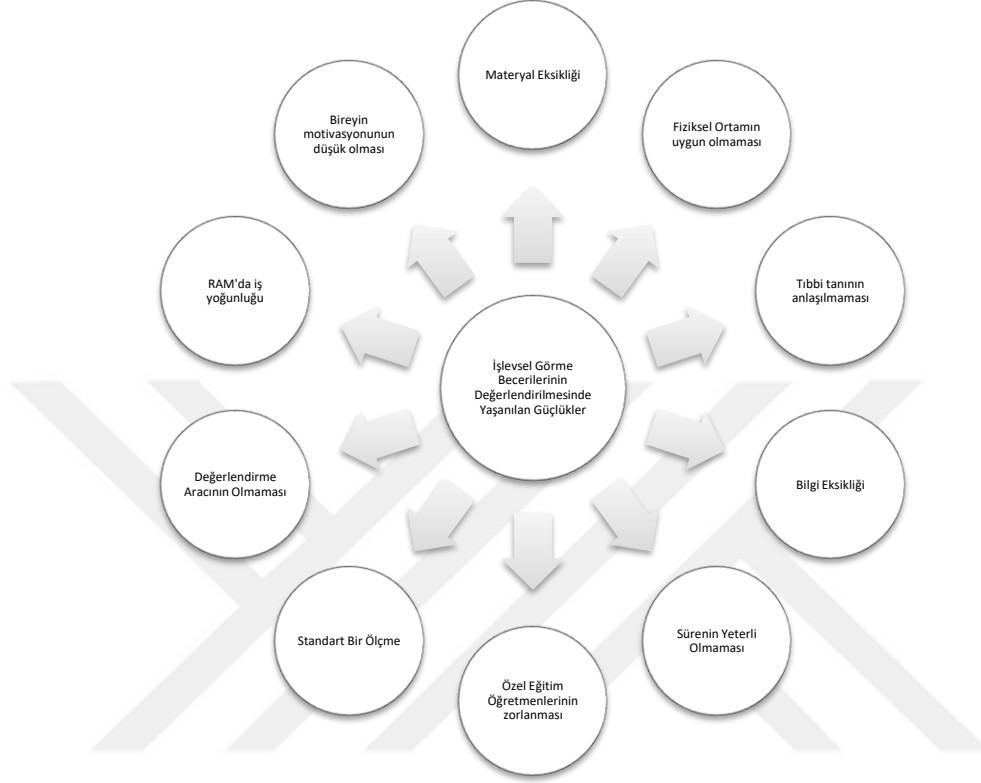
4.2.7. İyi Gören Göz

Değerlendirme sırasında iyi gören gözü değerlendirmeye aldıklarını belirten bazı öğretmenler de tespit edilmiştir (n=2). Bu tema altında görüşlerini ifade eden öğretmenlerden bir tanesi görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Sadece az gören olursa çocuk çocukla şu şekilde yani bu hangi gözü daha çok görüyor ya da gören gözün hangisi diye falan sorular sordüğümüz da onlara cevap verebilecek durumda olursa şey yapıyoruz. Sadece ışığı ne kadar görebiliyor yani ışık mı alıyor yoksa silueti mi görüyor? Yoksa hani görüyor ama bulanık mı? Hani onlara bakıyoruz.” (Ö₂)

4.3. Tema 3: İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaşanılan Güçlükler

“İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaşanılan Güçlükler” ana temasında görüşler doğrultusunda dokuz alt tema belirlenmiştir (Şekil 4) .



Şekil 4. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler

4.3.1. Materyal Eksikliği

İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlüklerde öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=13) materyal eksikliğinden dolayı işlevsel görme değerlendirmesini yapamadıklarına dikkat çekmiştir. Öğretmen görüşlerinden materyal eksikliğine dair görüşlerine örnek olarak şu ifadeler verilebilir:

"Her hoca kendine has materyal hazırlıyor. Her RAM demiyorum her hoca diyor. Burada çok büyük bir aslında materyal karmaşası var. Bakanlığın biz size materyaller göndereceğiz tablet ya da dijitalleşmiş materyallerle bazı değerlendirme alanlarını yapacaksınız diye üç yıl öncesinden bir bilgi sunmuşlardı bize. Hala onlar elimize ulaşamadı biz kurumumuz da ya da kendi bütçemizden ayarlayabildiğimiz materyallerle ayarlayabiliyoruz. Kesinlikle yok kesinlikle yok. " (Ö₁₆)

“Yeteri oranda materyalimde yok. Bazı öğrencilere büyük puntolu yazılar okutmak gerekiyor Biz burada kendi kendimize bir kalem olur ne bileyim silgi olur bir herhangi bir aleti kendimize göre referans alarak çok bu işi bilmeden kendimize göre diyebileceğim bir tabirle yapıyoruz.” (Ö₁₁)

“Bir de dediğim gibi materyal yetersizliğinden kaynaklı olarak yeterli bir değerlendirme yapılamıyor.” (Ö₁₄)

“Eğitim aldık üniversitede lisansta ama o aldığımız şey direk RAM’da uygulayabileceğimiz materyaller yok elimizde. Bu da bizim daha sağlıklı ve detaylı inceleme yapma olanağımızı elimizden alıyor.” (Ö₈)

“Hiçbir aracımız yok. Bildiğim kadarıyla da bakanlığın bununla ilgili bir araç gereci de dağıtılmış ramlara bir şekilde bizde yok. Biz işlevsel görmeyi değerlendirirken şöyle ki zaten dediğim gibi herhangi bir araç gereç olmadığı için değerlendirmekte zorlanıyoruz.” (Ö₆)

“Kullanabileceğimiz bir araç gereç yok maalesef. RAM’da öyle bir araç gereç yok. Tanılama da eksiliğimiz araç gereçlerle ya da bilgi eksiliğinden oluyor.” (Ö₅)

“RAM’da odalarda, materyallerde aslında çok standardize bir durumda değil açık konuşmak gerekirse. Kullandığımız formlarda yani bunları ölçmemiz gereken materyallerde az önce bahsettiğim gibi zaten. Bizim kendimizin hazırladığı kadarıyla bunlar mevcut.” (Ö₁)

4.3.2. Fiziksel Ortamın Uygun Olmaması

Fiziksel ortamın uygun olmamasından dolayı değerlendirme sırasında güçlük yaşamakta olan öğretmenler (n=11) genel olarak işlevsel görme değerlendirmesi için fiziksel ortamın farklı uygunsuzluklarından bahsetmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerine ilişkin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Mekân olarak sorunumuz var formal görme yetersizliği ya da az gören çocuklarda iştirme ile ilgili hassasiyetleri daha iyi olduğu için bu kısımda onların biraz böyle daha herkesin dışında tek değerlendirmeci ve çocuk çocuğun tek başına bulunduğu bir ortamda yapılması gerekiyor. Ama rehberlik araştırma merkezlerinde ne yazık ki böyle bir mekânda yok. Yani çocukları alıp

orda onun yetersizliğine has bir değerlendirme yapabileceğimiz bir ortamımız olmadığı için orda da bir sınırlılık yaşıyoruz ne yazık ki.” (Ö₁₆)

“Maalesef hiçbirinde böyle özelleştirilmiş ortamımız yok.” (Ö₁₁)

“Fiziksel ortamın ben direk uygun olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sanıyorum üç metre karelik odalarda değerlendirmeleri yapıyoruz. Fiziksel ortam bu anlamda çok uygun değil. Çünkü çeşitli yöntemleri var işlevsel görme değerlendirmesinin yapılması ile ilgili.” (Ö₇)

4.3.3. Tıbbi Tanının Anlaşılmaması

Tıbbi tanının anlaşılmaması temasında (n=9) öğretmen farklı hastanelerden gelen raporlar hakkında görüş bildirmektedir. Özellikle bu raporların anlaşılmadığına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin bu konu hakkında görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

“Sadece kendi tıbbi birkaç terim kullanıyorlar. Yani bizim çok anlayabileceğimiz bir durum söz konusu değil açıkçası. Doktorlar kendi kendilerine sanki bunu anlatmaya çalışıyormuşçasına yazıyorlar. Görme oranı yani yüzde kaç bir bozukluk var hangi oranda görmüyor ne amaçla neden görmüyor onların hiçbirini biz bilmiyoruz. Başka hiçbir bilgi bilmiyoruz.” (Ö₁₁)

“Şimdi bu hastanelerin tamamen kendisiyle alakalı olan bir durum bazı hastaneler ölçütleri yazıyor işte şu, şu, şu diye yani ben şu an ölçütleri hatırlamıyorum ama işte şu aralıkta görüyor gibi bir şey yazıyor. Bazı hastanelerde ise sadece işte az görüyor gibi bir şey yazıyor hani bazı hastaneler açıklama yapmıyor bazı hastanelerin açıklamaları daha geniş oluyor. Ama o açıklama kısmında hastalığın ismi ya da işte ne gibi semptomlar gösterdiğine dair açıklamalar var ama dediğim gibi ben görmeyle şey olmadığım için o açıklamaları pek anlamıyorum.” (Ö₂)

“Bazen yani o tıbbi tanımlar şimdi sağlık raporu ve hastanede bir doktor tarafından verilen bir rapor daha doğrusu heyet tarafından verilen bir rapor oradaki tanılamamanın teknik kelimeler içermesi normal ama çoğu zaman anlaşılır değil evet işte standart bir şey nedir onun adı retinopati olur nistagmus olur gibi daha sık karşılaştığımız tanımları biliyoruz az gören mi total

mi ilerlemiyor mu? Haliyle işin içinden çıkılmıyor. Veya bununla ilgili bir araştırma yapmamız gerekiyor.” (Ö₁₅)

“...ancak görmesi ile alakalı ortak dili kullanamadığımız için anlaşmazlıklar yaşayabiliyoruz. Öğrencinin görme becerileri ile alakalı olan durumu çok detaylı bir şekilde tıbbi rapor bize bilgi sunmuyor esasında.” (Ö₁)

4.3.4. Bilgi Eksikliği

Öğretmenler (n=7) işlevsel görme değerlendirmesi sırasında bilgi eksikliklerinden dolayı güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Örneğin bilgi eksikliğini bir sorun olarak gören öğretmenleri bu sorunu şu ifadelerle vurgulamışlardır:

"Net bir elimizde şey yok şununla ölçeyim bununla ölçeyim gibi bir ölçüt aleti yok ki zaten olsa bile maalesef görme alanındaki tetkiklerle ilgili biraz bilgi geriliğimiz var.” (Ö₂)

"Bilgiye dayalı işlem gerektiği zaman maalesef o anlamda bir yetersizlik var.” (Ö₁₅)

“Görme ile ilgili herhangi bir eğitim almadık lisans öğrenimimiz boyunca. Bu sebeple açıkçası daha sonrasında bir eğitimde verilmediği için biz görmeye çok hâkim değiliz.” (Ö₁₂)

“Ben işin özü görme ile ilgili görme değerlendirmesinin nasıl yapılacağı ile ilgili bir bilgiye ve donanıma sahip değilim.” (Ö₁₆)

4.3.5. Sürenin Yeterli Olmaması

Öğretmenler (n=6) işlevsel görme becerilerinin değerlendirmesinde yaşanan güçlüklerden sürenin yeterli olmadığını beyan ederek beşinci temayı oluşturmaktadır. Süre yetersizliği ile ilgili görüşler aşağıdaki ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Sürelerimiz kesinlikle yeterli değil. Çünkü bizim için bizden beklenen performans şu bir bireye 20 dakika ya da 30 dakika ayırmamız. Zaten o 30 dakika içinde biz ebeveynle ön görüşme tespiti alıyoruz yani aileden de çocukla ilgili bilgi alıyoruz. Geri kalan 20 dakikada zaten çocuğun bize biraz alışması

performansını göstermesi için böyle küçük küçük sohbetler oyunlar derken aslında hiç yetmiyor." (Ö₁₆)

"Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Biraz daha tabii vakit fazlalığı olsa tamamıyla böyle her alana eğilerek değerlendirsem." (Ö₇)

"Süre çok kısıtlı, süre çok kısıtlı olduğu için zaten bireyin yetersizliğini anlayana kadar ne derece doğru ya da yanlış yaptığını bulamıyoruz yani alandaki yetersizlik olarak bir söyleyebiliriz." (Ö₅)

4.3.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Görmemesi

İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler arasında öğretmenlerden görüşme sonucu olarak (n=6) özel eğitim öğretmeni olarak işlevsel görme değerlendirmesinde zorlanma teması oluşmaktadır. Bu zorlanmaya ilişkin öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine dair böyle bir eğitim almadım. Ben zihin engelliler öğretmeni olarak üniversiteye başladım daha sonradan alanın adı değişti. Özel eğitim öğretmenliğinden mezun oldum. Belki yeni mezunlar görme ile ilgili bir şeyler görüyor olabilirler ama ben okuduğum dönemlerde görme ile ilgili en ufak bir ders görmedim. Görme engelliler öğretmenliği diye bir alan vardı o zaman tamamen bu o arkadaşların uzmanlık alanı olarak görülüyordu." (Ö₁₁)

"Özel eğitim öğretmenliğinden mezun oldum ben ama üniversitede de içindeki derslerde de zihin ağırlıklıydı daha çok derslerimiz. Üniversitedeki derslerde de aslında bununla ilgili böyle çok fazla eğitimde almadığımız için bizde değerlendirme aşamasında sıkıntı yaşayabiliyoruz biraz. Bu anlamda da kendimizi de görme yetersizliğindeki yaşayan bireyleri değerlendirirken aslında yetersiz hissettiğimiz durumlarda oluyor, çünkü dediğim gibi bununla ilgili ayrıntılı bir eğitimde almadık." (Ö₁₄)

"En büyük güçlük bana kalırsa uzmanlık becerileri ben zihinsel engelleriler öğretmenliği mezunuyum, ama şu anda özel eğitim öğretmeni değilim. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde, otizm spektrum bozukluğu öğrencilerde, özgül

öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde özellikle çok net bir şekilde değerlendirme yapabiliyorum. Ancak görme engellilerin eğitimi çok bambaşka bir alan aslında bunla alakalı zaten lisans bölümleri de vardı. Ancak şu anda tamamı özel eğitim çatısı altında birleştirildiği için illaki eksiklerimiz oluyor. Burada en büyük problem bence değerlendirme konusunda da yönlendirme konusunda da eğitim konusunda da bu uzmanlığın aslında şu anda genellenmiş olması. Yani diğer yetersizlik gruplarına yönelik çok fazla bilgimiz olmuyor.” (Ö₁)

4.3.7. Standart Bir Ölçme ve Değerlendirme Aracının Olmaması

Öğretmenler (n=3) işlevsel görme değerlendirmesinde yaşanan güçlüklerde standart bir ölçme ve değerlendirme aracının olmamasının yaşattığı güçlükleri ifade etmektedir. Bu konudaki görüşler şöyledir:

“Net bir elimizde şey yok bununla ölçeyim bununla ölçeyim gibi bir ölçüt aleti yok ki zaten olsa bile maalesef görme alanındaki tetkiklerle ilgili biraz geriliğimiz var.” (Ö₂)

“Yani hali hazırda bakanlığın RAM’larda uygulanmak üzere sunduğu bir standart bir değerlendirme aracı var mı bu anlamda yok. Elimizde bir ölçüt yok sadece değerlendirme basamakları var” (Ö₁₅)

4.3.8. RAM’lardaki İş Yoğunluğu

İşlevsel görme becerilerinin değerlendirmesinde yaşanan güçlükler temasında RAM’da çalışan öğretmenlerin (n=3) görüşlerinden RAM’lardaki iş yoğunluğu olarak belirtilmiştir. Bu konuda, işlevsel görme değerlendirmesi yapan öğretmenlerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

“RAM’ların çalışma yoğunluğu değişiyor ama çoğunluğu özellikle işte Ankara gibi büyük şehirlerde ve çok nüfuslu ilçelerin ramlarında yoğun bir randevu süreci oluyor.” (Ö₁₅)

“Çok çok yüzeysel yapabiliyoruz çünkü sayımız çok fazla. Yani yetersizlikten etkilenmiş destek eğitimi almaya gelen okul yönlendirmesi için gelen bireylerin sayısı çok fazla. Ve personel bunu karşılayamıyor.” (Ö₁₆)

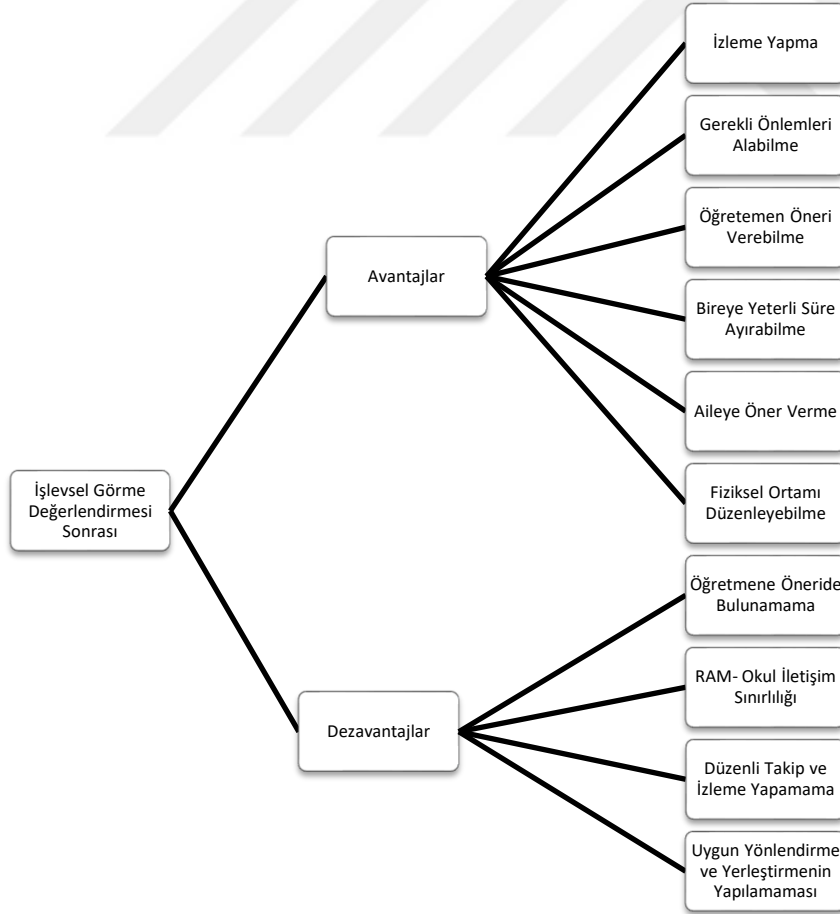
4.3.9. Bireyin Motivasyonunun Düşük Olması

İşlevsel görme becerilerinin değerlendirmesinde yaşanan güçlükler temasında RAM’da çalışan öğretmenlerin (n=1) görüşlerinden biri de bireyin motivasyonunun düşük olması olarak belirtilmiştir. Bu konuda, işlevsel görme değerlendirmesi yapan öğretmenlerin görüşü şu şekilde örneklendirilebilir:

“Bugüne kadar az gören biri olan bireyden standart şeyler bekleniyor ya da hiçbir şey beklenmiyor. Ondan bir yönerge beklediğinizde çocuk göremeyeceğini kendini koşullandırdığı için onun yerine o yönergeyi yapmak yerine beklemeyi tercih edebiliyor.” (Ö₁₀)

4.4. Tema 4: İşlevsel Görme Değerlendirmesi Sonrası

"İşlevsel Görme Değerlendirmesi Sonrası" iki alt temanın "avantajlar" alt teması 6 madde ve "dezavantajlar" alt teması ise 4 madde olarak belirlenmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. İşlevsel görme değerlendirmesi avantaj ve dezavantaj

4.4.1. Avantajlar

İşlevsel görme avantajları olarak 6 farklı alt tema belirlenmiştir.

İzleme Yapma:

Bu tema altında öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde; işlevsel görme değerlendirmesinde avantaj olarak izleme yapma teması (n=7) bulunmaktadır. İzleme yapabilmeyi bir avantaj olarak gören öğretmenlerin görüşleri şu yöndedir:

“İşlevsel görme değerlendirmesi o yüzden işte çok önemli. Çocuğun daha baştan nereye, hangi ortama daha uygun olduğuna karar verip yönlendirmiş olmak ve izlemek dediğim gibi sistemi daha işler hale getiriyor.” (Ö₇)

“Öğrencinin gelişimini buradan direkt olarak görebiliyoruz. Zaten daha önceki gerçekleştiremediği bir beceriyi sonraki gerçekleştirdiğinde öğrencinin gelişimi takip edebiliyoruz. Ayrıca sadece formlar aracılığıyla değil öğrencinin yıl içinde gerçekleştirdiğimiz okul ziyaretleriyle de takip ediyoruz. RAM'lardaki koordinatörlükler sayesinde özel eğitim sınıflarında veya kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan öğrencilerimizi eğitim aldığı ortamlarda da izleyerek öğretmenleriyle sürekli bir temas içerisinde değerlendirmelerin de sürekli hale getiriyoruz aslında elimizden geldiğince.” (Ö₁)

“Dosyanın içerisine ne not aldıklarımız kadarıyla aslında o sürece aslında o sürece hâkim olabiliyoruz hocam. İlerlemiş mi ilerlememiş mi? Bu verilen karar doğru mu değil mi? Peki genellikle ilerleme, bu modül verilmiş ama bu modülde başarı sağlayamamış o zaman daha ön koşul becerileri vermemiz lazım tarzında. Bir sene sonrasında geldiğinde hem rehabilitasyondaki destek hocası hem de okulda ki öğretmenin görüşlerinin neticesinde ne kadar ilerlediğini aslında o zaman görüyorum. Öğretmenin söyledikleri yetersiz geldiği noktada zaten ben öğrenciyi tekrar aynı şekilde değerlendiriyorum. Ona göre ilerleyip ilerlemediğini anlıyorum açıkçası.” (Ö₄)

Gerekli Önlemleri Alabilme:

Bu tema altında öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde; işlevsel görme değerlendirmesinde avantaj olarak gerekli önlemleri alabilme teması (n=8) bulunmaktadır. Bu temaya yönelik görüşler şu şekilde sunulabilir:

“Çocuğun ne kadar gördüğünün, nasıl gördüğünü bizim için değerlendirmek ortaya çıkarmak hem yönlendirme ihtiyaçlarını belirlemede müthiş rol oynuyor. Bu aslında okullarında, öğretmeninde yükünü alıyor. Çünkü öğretmenlerde nasıl başlayacağını net olarak görüp biliyor. Ona göre çocuğa direk amaç yazıp eğitim- öğretime başlayabiliyor. O anlamda işlevsel görme değerlendirmesi çok önemli, özellikle az gören bireyler için.” (Ö₇)

Öğretmene Öneriler Verme:

Bu tema altında öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde; işlevsel görme değerlendirmesinde avantaj olarak öğretmene öneride bulunma teması (n=4) bulunmaktadır. Bu temaya yönelik görüşler şu şekilde sunulabilir:

“Bu biraz daha idareyle ve okul yönetimiyle alakalı bir şey olduğu için mesela veya böyle bir öğrencimiz varsa tabi dikkate alınıp sınıfı ona göre uyarlanabiliyor. Öğretmen arkadaşımız odaklanmasını sağlanmaya çalışıyor diye yani ben burası küçük olduğu için biz bunları gördük. Yani görme duyusundan en üst düzeyde faydalanması amaçlanılıyor hocam. Öğretmene, veliye de aynı şekilde biz müşavirlik hizmeti sunuyoruz burada. Mesela okuma becerilerinde çocuğun görme alanını nasıl kullanacaklarını veya işte punto olarak çocuğa nelerin daha nasıl okutulması gerektiğine kadar elimizden geldiğince, dilimizin döndüğünce de anlatmaya çalışıyoruz hocam.” (Ö₉)

“Biz öğrenciyi kaynaştırma öğrencisi olarak yönlendirdiğimizde eğer öğretmen bize geri dönüş sağlarsa bununla ilgili kendi sınıf içerisindeki düzenlemeyi nasıl yapıp, nasıl yapılamayacağını bilmediği durumlarda ancak biz devreye girip öneride bulunabiliyoruz. Öğrencinin tamamen görme kapasitesi ve işte yakın görme, uzak görme bununla ilgili durumuna bağlı olarak öneriler sunabiliyoruz. İşte tahtaya yakın oturtturmadır işte ışığa karşı işte çocuğun herhangi bu görmesiyle ilgili bir şey varsa ona uygun önlemler alınması işte yazı puntosudur. Genel öğretmenlere öneri sunabiliyoruz.” (Ö₁₄)

“Ben özellikle az gören ve total görme öğrencileriyle ilgili çalıştığım RAM’larda çeşitli birkaç RAM’da hep çocuk bazında toplantılar yapıp değerlendirmeyi ayrıntılı olarak bütün öğretmenleriyle yapıyorduk. Puntosu yazılılarda kaç punto kullanılacak nereye oturtulacak şeklinde bu şekilde takiplerini yapıyoruz. Önerilerimiz oluyor. İşte ön sıraya oturtmak gibi çocuğun hani hangi gözünde yaptığımız değerlendirme sonucu ışığı hangi alanda daha iyi olacağı sınıf ortamında uygun hale getirilmesiyle ilgili imkânlar dâhilinde öğretmenlere önerilerde bulunduğum oluyor.” (Ö₈)

“Değerlendirme sonucunu belirledikten sonra bir yönlendirmemiz bununla ilgili bir oluyor hocam. Punto ve ışık uyarlaması ile ilgili bir değerlendirmemiz olursa eğer onunla ilgili bir yönlendirme yapabiliyoruz bir tavsiye bulunabiliyoruz. Mesela çocuk bu puntodan muhtemelen daha iyi okuyor diye söyleyebiliyoruz.” (Ö₇)

“Çocuğun mutlaka farklı materyalleri varsa bunları kullanmasına izin verilmesi derste çocuğa ayrı puntolarla yazıları verilmesi. Ya da işte görselden ziyade işitsel uyaranların verilmesi çocuğun görebiliyorsa eğer bir miktarda ona göre işte ışığı alabildiği ya da işte yakına olabildiğince yakın bir şekilde bu duruma yakın bir şekilde oturtturulması gerektiğini söylerim.” (Ö₂)

“Kaynaştırma kararı olan bir çocuk içinde veli içinde okula gidip BEP geliştirme birimiyle görüşüldüğünde bu çocukla ilgili bir uygulama kararı alabiliyor. Yani bunlara hani ışığın daha doğru gelebileceği açılarla işte farklı kontrast renkler kullanarak ya da işte daha yakın oturması, ona uygun puntolar çıkartılması bu şekilde önerilerde bulunabiliyoruz.” (Ö₁₅)

“Öğretmen arkadaşlarında çok fazla bu konuda tecrübesi olmayabiliyor. Öğretmen arkadaşlara da bu konuda öğrenciler ile alakalı olarak ne gibi düzenlemeler yapmaları gerektiği konusunda zaten elimizden geldiğince bilgilendirici içerikler hazırlayıp onlara hem yazılı olarak hem sözlü olarak sunuyoruz.” (Ö₁)

Bireye Yeterli Süreyi Ayırabilme:

Bu tema altında öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde; işlevsel görme değerlendirmesinde avantaj olarak bireye yeterli süreyi ayırabilme teması (n=5) bulunmaktadır. Avantaj olarak gören öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Hocam bizim bulunduğumuz kurumda herhangi bir şekilde süre problemimiz olmuyor. Çocukların performansına göre zaten sürelerimiz değişiyor. Yani şöyle söyleyeyim yarım saatten aşağı herhangi bir performans alındığını ben görmedim burada arkadaşlarımda dâhil. Yer yer bir buçuk saate kadar performanslar yani çok uzun olduğu oluyor.” (Ö₉)

Aileye Önerilerde Bulunma:

Bu tema altında öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde; işlevsel görme değerlendirmesinde avantaj olarak aileye öneride bulunma teması (n=4) bulunmaktadır. Aileye öneri vermeyi avantaj olarak gören öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmene, veliye de aynı şekilde biz müşavirlik hizmeti sunuyoruz burada. Mesela okuma becerilerinde çocuğun görme alanını nasıl kullanacaklarını veya işte punto olarak çocuğa nelerin daha nasıl okutulması gerektiğine kadar elimizden geldiğince, dilimizin döndüğünce de anlatmaya çalışıyoruz hocam.” (Ö₉)

“Önerilerimiz oluyor. Ona göre pencereye oturtulması ışığı oradan alması gibi önerilerde bulunuyoruz ailelere de bulunuyoruz. Daha küçük yaştaki çocuklar için işte ev düzenlemesi işte çocuğun bilgisi dâhilinde evde değişikliklerin yapılması. Yani ev ortamının uygun hale getirilmesiyle ilgili imkânlar dâhilinde ailelere önerilerde bulunduğum oluyor.” (Ö₈)

“Görme becerilerini arttıracak eğitsel, davranışsal, sosyal ne kadar becerisi varsa öğrenmemizi onlara aktarmaya çalışıyoruz. İşte zaman tanıyın işlerini onun yerine kendiniz yapmayın aslında bu total bireylerde de aynı şey yani o bireyin bağımsızlaşması, akranlarına yetişmesi yardımların yavaş yavaş geri çekilerek onun sınıf düzeyine, sınıf seviyesine veya akranları seviyesine gelmesini sağlamak gibi uzun bir yolculuk bu zaten. O anlamda hem davranışsal hem akademik çalışmalarda ne yapılabileceğine zaman tanınması gerektiğini ailelerin özellikle çok korumacı yaklaşımı en karşılaştığımız olaylardan o korumacılıkla ilgili önerilerde bulunuyoruz.” (Ö₁₅)

4.4.2. Dezavantajlar

İşlevsel görme dezavantajları olarak 4 farklı alt tema belirlenmiştir.

Öğretmene Öneride Bulunamama:

Öğretmenlerle görüşme sonrasında okuldaki paydaşlarına öneride bulunamadıklarını belirtmektedirler (n=8). Bu tema hem bir avantaj olarak görülürken bazı öğretmenler tarafından ise bir dezavantaj olarak görülmüştür. Öneride bulunamamalarının çeşitli güçlüklerini ifade eden öğretmenlere örnek olarak şu ifadeler gösterilebilir:

"Biz öneride de bulunmuyoruz açıkçası biz sadece değerlendiriyoruz." (Ö₅)

"Hocam işin özü çokta bir öneride bulunamıyoruz. Çünkü biz okuldaki personel yani okuldaki meslektaşlarımızın derece olarak üstü değiliz aslında eşitiz. Yani benim bildiklerim onların bildikleri oluyor. Ve ben hani kendi onların alanlarına çok müdahale edemiyorum." (Ö₁₆)

"Öğretmene ayrıyeten bu öğretmenin şuna ihtiyacı vardır tarzı bir şey yapamıyoruz. Oraya bir görüş yazısı yazamıyoruz sistem izin vermiyor. Hocam o alanda bakanlık bir şey yayınlamıyor yani diyor ki sen sadece okula yönlendirmesini yap öğretmen talep ederse belki bir danışan olarak müşavirlik hizmeti verirsin ama o da zaten her öğretmene ayrı bir şey yapmamız mümkün değil." (Ö₄)

"Şöyle yok öğretmenlere biz dönüt veremiyoruz." (Ö₁₁)

RAM-Okul İletişim Sınırlılığı:

Öğretmenler (n=5) RAM ve okul arasındaki iletişim sınırlılığından dolayı değerlendirme sonrasında güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu güçlükleri ise aşağıdaki ifadeler ile beyan etmişlerdir:

"RAM bu noktada görevlilerimiz arasında gidip en azından bir değerlendirme yapıp öğretmene yardımcı olabilesek ya da bu şekilde yapmanız gerekiyor, öğretmenin eline sunabilesek. Öğretmen için de öğrenci içinde maksimum yarar sağlanmış olur bence. Okuldaki öğretmenlere karşı hiçbir şey yok. Okula giden evrak sadece yönlendirme kararı. Bu öğrenci buranın kaynaştırma öğrencisidir. Bu öğrenci özel eğitim okuluna kayıt yapılmıştır. Tanıları bunlar bunlardır. Okula giden evrak evet önceden eğitim planları da okula gidiyordu ama artık gitmiyor yönlendirme kararı gidiyor." (Ö₄)

"Bir kaynaştırma kararıysa örneğin o kademe boyunca geçerli oluyor. Bize tekrar geldiğinde rehabilitasyona gitmek için kullanacağı destek eğitim raporunu yenilememiz için geliyor. Böyle durumlarda RAM'larda her incelemede bireyin bulunduğu okulda eğitsel değerlendirme istek formu talep edilir. Kişinin derslerine giren sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve idare onayıyla bir evrak doldurur. Birey eski adıyla bireysel gelişim raporu dediğimiz form. Orda tabi öğretmenlerden daha detaylı daha durumu izah eden görüşler bekliyoruz ama onlarda çoğunlukla formalite olarak doldurulup geliyor." (Ö₁₅)

"Yani bu aslında üçlü sacayağı hem okul hem öğretmen, veli dörtlü aslında bizi de koyarsanız RAM'ı da koyarsanız dörtlü bir sacayağı var burada. Yani iş birliği çok değerli bu noktada. Bizde şu sistemde o iş birliğini çok yapamıyoruz diye düşünüyorum. Yani bu dört sacayağından her biri ilerleme kaydedilememesinden sorumlu diye düşünüyorum." (K₈)

Düzenli Takip ve İzleme Yapamama:

Öğretmenlerden işlevsel görme değerlendirmesi sonrası dezavantaj olarak (n=4) öğretmenlerin düzenli takip ve izleme yapamamaları olduğunu belirtmektedir. Bu temaya ait görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

"Hani geçen sene geldi geçen sene gelip hangi durumdaydı kaç metreden görüyordu işte görme çevresel görme alanı kaç derecedeydi bu sene kaç dereceye kadar çıkmış. İşte sol taraftan görebiliyor mu, sağ taraftan görebiliyor mu gibi ölçümle mi hiçbir şekilde yapamıyoruz. Çünkü sadece bir kalemle yapabiliyoruz ve bunu ne açılabiliriz ne matematiksel bir şey yazabiliyoruz. O nedenle bu senede gelirse öğrenci gene böyle bir ölçümleme yapamıyor olacağım." (Ö₁₁)

"Başta doğru ölçemediğimiz için bariz şu kadarı gelişme gösterdi bu kadar göstermedi diyemeyiz." (Ö₆)

"RAM'ların izleme yani yerleştirme izleme, değerlendirme şeklinde bir görev tanımı var yönetmelikte fakat RAM'ların en yapamadığı iş bu çünkü Ankara, İstanbul benzeri büyük şehirlerde veya çok fazla nüfusa bakan RAM'larda çünkü birkaç ilçe bir RAM'a bağlı olabiliyor. Böyle yerlerde destek eğitim raporlarının yenilenmesi ya da okul kararlarının yapılması çocukların okullara

yerleştirilmelerinde yapılması gibi iş ve işlemlerde zaten izleme yapmak gibi bir şansımız olmuyor. İzlemeyi daha net yapabilsen tabi çocuğun durumuna daha vakıf olacağız. Ama genellikle bu bilgileri eğitsel performans raporundan, aile görüşünden yararlanarak elde etmeye çalışıyoruz.” (Ö₁₅)

“Biz olması gereken RAM’ın izleme yani yerleştirdiği çocuğu tanılama, yerleştirme ondan sonrada izleme sorumluluğu var. Ama bu maalesef birazcık yapılmıyor.” (Ö₅)

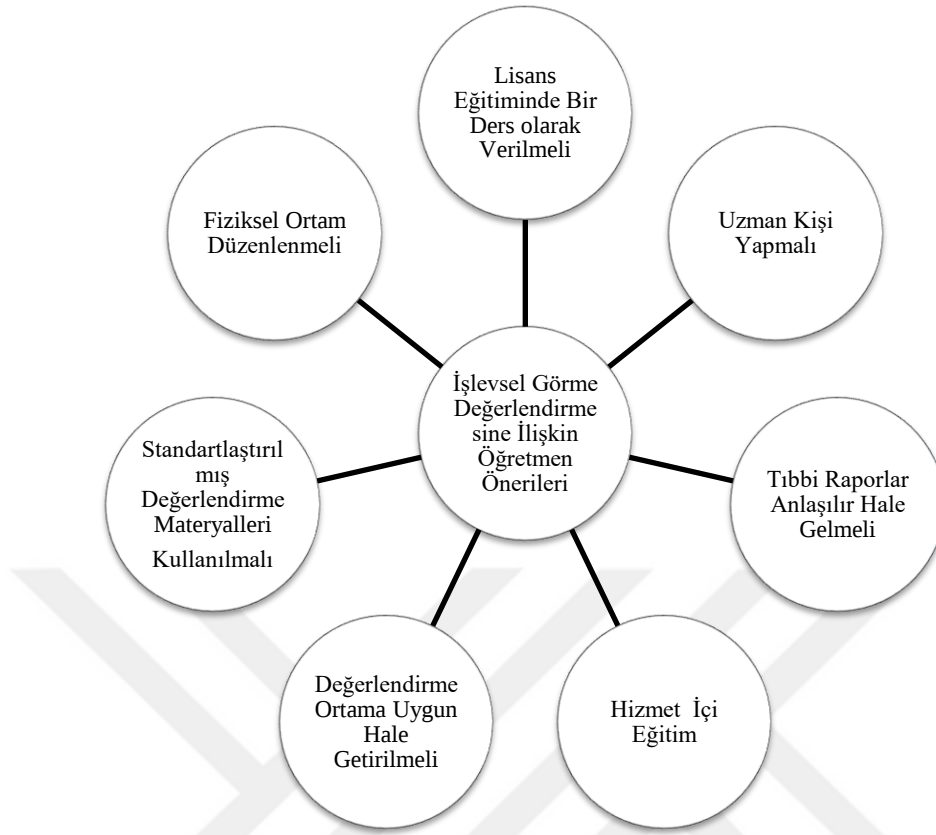
Uygun Yönlendirme ve Yerleştirmenin Yapılamaması:

Öğretmenlerden işlevsel görme değerlendirmesi sonrası dezavantaj olarak (n=1) uygun yönlendirme ve yerleştirmenin yapılamaması olduğunu belirtmektedir. Bu temaya ait görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

“Çocuğun görmeyle ilgili eğitsel tanısı doğru olarak yapabilsen daha işlevsel tanımlayabilsen çocuğu daha doğru bir ortama yerleştirebiliriz çocuğu yani. En az kısıtlayıcı ortam dediğimiz çocuk mesela kaynaştırma olabilir atıyorum ya da özel eğitim sınıfına gidebilir. Özel eğitim uygulama okuluna gidecekse, özel eğitim sınıfına gider. Özel eğitim sınıfındaysa kaynaştırmaya gidebilir. Çocuk daha hızlı öğrenebilir akranlarıyla etkileşim artabilir.” (Ö₅)

4.5. Tema 5: İşlevsel Görme Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Önerileri

"İşlevsel Görme Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Önerileri" sorulduğunda görüşler doğrultusunda 8 alt tema oluşturulmuştur (Şekil 6).



Şekil 6. İşlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öneriler

4.5.1. Değerlendirme Uzman Kişiler Tarafından Yapılmalı

Öğretmenler (n=8) işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öğretmen önerilerinde değerlendirmeyi uzman kişilerin yapması konusunda öneride bulunmuşlardır. Bu konudaki öneriler şu ifadelerle dile getirilmiştir:

"Değerlendirmeyi yapan kişinin bu konu ile alakalı bilgisi, tecrübesi, ya da istekliliği ne düzeyde ise çocukta maalesef kaba değerlendirmesinin sonucu o düzeyde çıkıyor. Yani mesela biliyorsunuz RAM'larda sadece görme engelliler öğretmenleri yok. Rehber öğretmenlerde mevcut başka alanlardaki öğretmenlerde mevcut zihin engelliler öğretmeni, işitme engelliler öğretmeni gibi. Değerlendirmecinin bilgisi performansı öne çıkıyor bir eksiklik ortaya çıkınca değerlendirmeler maalesef doğru sonuçlanmıyor. Bana en önemli gelen şey değerlendiren kişinin bu alanda yetkinliğe sahip olması tam olarak nasıl değerlendireceğini bilmesi." (Ö₁₄)

“Uzmanlığı görme olan ya da işte görme ile ilgili herhangi bir sertifikası olan hizmet içi eğitime katılmış kişi çok daha iyi olur. Çünkü daha temel düzeyde ama görmenin gerçekten farklı teknikleri var ve bilinmesi gerekiyor.” (Ö₂)

“Bu alanda uzman olan kişilerin değerlendirme yapmasını doğru buluyorum. Görme engellilerin değerlendirmesini gerçekten işin uzmanları yapması lazım.” (Ö₄)

“Görme mezunu görme öğretmenliğinden görmeden mezun olan öğretmenler bu çocuklarla işte değerlendirme yapsa daha sağlıklı olur.” (Ö₅)

“Çocuğun gerçek performansını ortaya koyabilmek adına örnek veriyorum uzmanlık görme yetersizliğini değerlendirmede gerekiyor... Görme engellilerin eğitimi çok bambaşka bir alan şu anda tamamı özel eğitim çatısı altında birleştirildiği için eksiklerimiz oluyor. Burada en büyük problem bence değerlendirme konusunda da yönlendirme konusunda da eğitim konusunda da bu uzmanlığın aslında şu anda genellenmiş olması gerekli.” (Ö₁)

4.5.2. Hizmet İçi Eğitim Verilmeli

Öğretmenler işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öğretmen önerilerinde kendilerine hizmet içi eğitim verilmesi konusunda öneride bulunmuşlardır (n=8). Bu önerilere ait ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

"RAM'da tüm öğretmenlerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili bir eğitim alması gerekiyor. Hocam eğitimler açılıyor ama bir şekilde o eğitimler doluyor ve siz mesela bakanlığın eğitimlerine erişemiyorsunuz. Bu eğitimler tüm RAM personellerine sağlandığında tabi ki çok verimli olacağını düşünüyorum.” (Ö₁₆)

“RAM’larda bununla ilgili işte nasıl değerlendirileceğine dair hizmet içi eğitimler düzenlenebilir bu da faydalı olacaktır. Biraz daha materyal desteği anlamında desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Mutlaka RAM’daki öğretmenlerin özellikle işitme ve görme alanlarında hizmet içi eğitim verilmeli diye düşünüyorum.” (Ö₁₄)

“Hocam öncelikle bize bakanlık eliyle bununla ilgili sağlam bir eğitim verilmeleri gerekiyor. İşlevsel görmenin ne olduğu, işlevsel görmeyle ilgili

araştırmalara neler olduğu, öğrencilere hangi açıdan fayda sağlayabileceği ya da bir öğrencinin işlevsel görmesinin ne oranda arttırılabileceğini bize öncelikle öğretmeleri gerekiyor. Benim gibi zihin engelliler mezunu öğretmenlerse bu konuda daha fazla muhtaç durumdalar.” (Ö₁₁)

“Hizmet içi eğitimin fazlası olmalı en azından şöyle olması gerekiyor bakanlık düzeyinde RAM’larda çalışan personelin görme ve işitme işitmeyi de katıyorum çoğunluğu zihin engelliler mezunu olduğu için en azından böyle otuz saatlik kırk saatlik böyle bölge bölge alınıp RAM’lar değerlendirmeyi nasıl yapılacağı nelere dikkat edilmesini gerektiğini gösterilebilirler.” (Ö₆)

“Düşüncem şu sonuçta özel eğitim tek çatı altında birleştirildi. İşitme, görme zihin, şeklinde bütün özel eğitimde görev alan öğretmenlerin görme ve işitme konusunda bir mesleki çalışmayla eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim açılrsa zaten sadece RAM’ların değil bütün özel eğitimde çalışan öğretmenlerin alması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö₁₂)

4.5.3. Standartlaştırılmış Değerlendirme Materyalleri Kullanılmalı

Öğretmenler işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öğretmen önerilerinde standartlaştırılmış değerlendirme materyalleri kullanılmalı önerisinde bulunmaktadır (n=8). Buna ilişkin önerilerine şu şekilde örnek gösterilebilir:

"Ortamların ve materyallerin ortak olarak tüm Türkiye çapından hazırlanması gerekiyor. Görme becerisini ya da performans ölçerken kullandığım materyallerin bendede Türkiye'nin farklı ucundaki bir RAM'da aynı olması gerekiyor. Bizim ölçümlerimizin de aslında işlevsel ölçümlerinde bir değeri olabilsin çünkü ölçümler eğer materyaller herkes için uyarlanmazsa bir işe yaramıyor ne yazık ki.” (Ö₁₆)

“Uzman eşliğinde, üniversitelerden de destek alarak alan profesörlerinden artık neyse doçentlerinde destek alarak bir standartlaştırılmış form hazırlanıp RAM'lara gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani belli bir standart olmadığı içinde materyallerde her öğrenci farklı değerlendirilebiliyor. Kişinin maalesef değerlendirmecinin inisiyatifine bağlı olarak değerlendiriliyor. Daha standart hale getirilerek eksiklikler giderilirse de müthiş olur aslında. Mutlaka bunlarla ilgili bir düzenleme yapılması gerektiğini düşünüyorum. (Ö₇)

“Standart bir araç gereç olursa çok daha iyi olur.” (Ö₆)

“Az gören bireyler için bu alanda değerlendirme için standart bir set haline getirilmesi gerekli. Araç gereç ve materyal seti şimdi de bunun içerisinde buradaki bizim amaç ve hedeflerimizi karşılayacak materyaller olmalı, destekler olmalı. Mesela işte biz şu sabit nesneye odaklanır kısmını biz burada çözebiliriz belki. Hareketli nesneleri izler bunları biz çözebiliriz belki ama şimdi burada uzak görme alanındaki nesneleri veya nesnelerden saklanma, aynı yönde giden insanlarla çarpmadan yürüme işte bu tip şeylerde birtakım işte materyaller olması lazım, bunlara göre araç gereç, materyaller düzenlenmesi lazım. Ve bir set halinde olmalı yani yönergesi her şeyi içinde olan bir araç materyal seti hazırlanmalı bence bununla ilgili.” (Ö₃)

“... standardize edilmiş materyaller gerçekten bize dağıtımı yapılabilir veya üretimi bir şekilde sağlanabilir. Böylelikle biz tutarlı değerlendirme yapma şansına sahip oluruz en azından. Bu yani şuna sebep oluyor aslında bizim RAM öğrenciyi değerlendirirken farklı bir RAM farklı görüşe sahip olabiliyor. Bu nedenlerden dolayı bunun önüne geçmiş oluruz. Onun dışında dediğim bunların çoğunun standart haline getirilmiş olması lazım ki net bir şekilde o değerlendirmemizi yapalım. Çocukların becerilerini değerlendirme konusunda aksaklık yaşamayalım.” (Ö₁)

4.5.4. Fiziksel Ortam Düzenlenmelidir

Öğretmenler işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öğretmen önerilerinde fiziksel ortam düzenlenmelidir (n=6) önerisinde bulunmaktadır. Fiziksel ortam önerisine ilişkin görüşler şu şekilde açıklanmıştır:

“Ayrı bir alan oluşturulup onların değerlendirmesinin orda yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö₂)

“RAM’larda bunlara uygun odalar hazırlanıp çocuğun ışık algısıyla ilgili ya da uzaklık, uzak yakın görmeyele ilgili değerlendirebileceğimiz bir oda tasarlanabilir.” (Ö₈)

“Ortamların düzenlenmesi gerekiyor. Materyallerin düzenlenmesi gerekiyor.” (Ö₁₁)

“Odanın ışığının çocuğa göre ayarlayabiliyor olman lazım, perdeyi çekebiliyor olman lazım ya da çocuğun görmesini arzu ettiğin bir noktaya ışığı senin tutuyor olabilmen lazım.” (Ö₆)

4.5.5. Tıbbi Raporların Daha Anlaşılır (Teknik Olmayan) Bir Dille Yazılmalı

Öğretmenler işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öğretmen önerilerinde tıbbi raporların daha anlaşılır bir dille yazılmalı önerisinde bulunmuştur (n=4). Bu öneri şu ifadelerle dile getirilmiştir:

“Hastanelerde mesela bize şu anda şey olarak geliyor rapor yüzde olarak geliyor. Hastanelerde mesela bununla ilgili bir not düşebilir o rapora diye düşünüyorum. Bu çocuk az görendir şu kadar görüyor şu gözü şu kadar görüyor şu gözde şu kadar görme var şu gözde şu kadar görme var şeklinde. Şimdiki raporlar biraz daha böyle oranlar kalktı raporlardan.” (Ö₁₀)

“Doktor raporlarında bizimde anlayacağımız oranda öğrencilerin ne tür görme yetersizlikleri var. Hangi alanlar geliştirilebilir şeklinde tıbbi öneri olursa en azından o açıdan öğrencilere uzun dönemli amaçlarını belirlemiş olabiliriz diye düşünüyorum.” (Ö₁₁)

“Az görüyor yazsa o bile bizim için yeterli aslında. Ne alanda az gördüğünü bilsek o bile yeterli ama ancak tanılarda bunlar maalesef yok.” (Ö₄)

4.5.6. Lisans Eğitiminde Bir Ders Olarak Verilmeli

Öğretmenlerden bazıları işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öğretmen önerilerinde (n=2) lisans eğitiminde bir ders olarak verilmeli önerisinde bulunmuştur. Bu öneriyi dile getiren öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur: ,

“Üniversitedeki derslerde de aslında bununla ilgili böyle çok fazla eğitimde almadığımız için bizde değerlendirme aşamasında sıkıntı yaşıyabiliyoruz biraz. Üniversitede de verilmeli bize.” (Ö₁₄)

“Şimdi üniversitede ki gördüğümüz şeylerle MEB içerisinde dönen şeyler çok farklı olabiliyor. Bu yüzden en temelde değerlendirme sürecinin yararlı olması için üniversitedeki hocalarımızın vesaire bu konuya el atması gerekiyor. En

azından demesi gerekiyor ki bu, bu şekilde değerlendirilir ki MEB de ona göre çalıştay oluştursun. Ve bu noktada ortak bir birliğin sağlanması gerekiyor dediğim gibi her öğretmen farklı değerlendiriyordur, her öğretmenin bu noktada bilgisi aynı değildir.” (Ö₄)

4.5.7. Bireyler Değerlendirme Sonrasında Belirli Periyotlarla İzlenmeli

Öğretmenler işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öğretmen önerilerinde bireyler değerlendirme sonrasında belirli periyotlarla izlenmeli önerisinde bulunmaktadır (n=1). Buna ilişkin önerilerine şu şekilde örnek gösterilebilir:

“... İzlemeyi daha net yapabilirsek tabi çocuğun durumuna daha vakıf olacağız. Ama genellikle bu bilgileri eğitsel performans raporundan, aile görüşünden yararlanarak elde etmeye çalışıyoruz.” (Ö₁₅)

“Biz olması gereken RAM’da izleme yani yerleştirdiği çocuğu tanılama, yerleştirme ondan sonrada izleme sorumluluğu var. Ama bu maalesef yapılmıyor. En azından bizim bulunduğum RAM’da. Yani izleme geri dönütleri, doğru alsa doğru yerleştirmeler olabilir, tanılamaların nasıl olduğu öğretmenlerde de bununla ilgili bir farkındalık oluşur.” (Ö₅)

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİ

Bu araştırma kapsamında RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kırklareli ve Ankara illerinde RAM’da çalışan 16 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ile literatürde bulunan diğer araştırmaların sonuçları doğrultusunda veriler tartışılarak problem sorularına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular temalara ve alt temalara ayrılarak raporlaştırılmıştır. Görüşmeler sonucunda araştırmada 5 farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; 1) İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi, 2) Değerlendirilen işlevsel görme becerileri, 3) İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler, 4) İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sonrası ve 5) İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin önerilerdir.

5.1. Tartışma

5.1.1. İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma

Bu kısımda, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan farklı yöntemlere ilişkin bazı faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, aile bireylerinden görüş alma, bireye soru sorma, görev veya yönerge verme ve uzman görüşü alma gibi yöntemler ile değerlendirme gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi, bireylerin yaşam kalitesini belirleyen önemli bir süreç olarak görülmektedir (Şafak vd., 2013). Ancak, yapılan

araştırmadan elde edilen bulgular, işlevsel görme değerlendirmesi sürecinde kullanılan yöntemlerin çeşitliliği ve sonuçları üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerine dayanarak az gören bireylerde işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerde çeşitlilik olduğu görülmektedir. Bu durum, değerlendirme sürecinde farklı yaklaşımların tercih edildiğini ve bu yöntemlerin farklı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Bulgular göz önüne alındığında sınırlı sayıdaki öğretmenin işlevsel görme değerlendirmesine dair görüş bildirdiği görülmektedir.

Eğitsel değerlendirme sürecinde ailenin görüşlerinin önemli olduğu ÖEHY’de (2018), belirtilmekte olup değerlendirmede aile görüşünün olması yönetmeliğe uygun hareket edildiğini göstermektedir. Ancak bu durum aynı zamanda öğretmenlerin sadece aile ile az gören bireye soru sorarak ya da sadece bireye görev/ yönerge vererek değerlendirdiğini göstermektedir. Benzer olarak farklı yetersizlik türlerinde eğitsel değerlendirmede öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalarda aile görüşü alınarak, bireye yönerge vererek veya bireye değerlendirilen basamaklara dair sorular sorularak değerlendirme yapıldığı RAM’da çalışan öğretmenler ve aileler tarafından da belirtilmektedir (Çakmak 2017; Türkkal 2018; Yılmaz, 2016; Yılmaz & Uçar 2021). Değerlendirme sürecinde yalnızca belirli bir yöntemin kullanılmasının, sonuçların objektifliği ve doğruluğu konusunda soru işaretleri oluşturabileceği göz ardı edilmemelidir. Avcıoğlu (2012), eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin öğrencinin ailesinin ve sosyal çevrenin göz önünde bulundurulmadığını belirtilirken; sadece ailenin görüşlerinin alınarak yapılan değerlendirmenin objektif ve doğru olabileceğine dair “varsayımda” bulunduklarını belirtilmektedir. Ailenin işlevsel görme değerlendirmesi hakkında bilgisinin olduğu ve az gören bireyi doğru gözlemledikleri varsayılmaktadır. Özellikle, sadece ailenin görüşlerine dayalı olarak yapılan değerlendirmenin, özel eğitim öğretmenlerinin dahi zorlandığını belirttiği az gören bireyin işlevsel görme becerilerini tam olarak yansıtmayacaktır. Karakoç vd. (2012), araştırmalarında öğrencilerin görme düzeyine ilişkin kendi sözel beyanları ile yapılan değerlendirme ve doğrudan değerlendirme arasında yüksek tutarlılık görülmediğini, az gören bireylerin aslında görme düzeylerine ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu belirtilirken; özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde sadece az gören bireye soru sorarak değerlendirme yaptıklarını belirtmeleri değerlendirme sonuçlarını etkilediğini göstermektedir. Az gören bireye soru sorarak değerlendirme yapılması ile aslında var olan performansın belirlenemediği görülürken işlevsel görme değerlendirmesinin de sonucunu da olumsuz anlamda etkileyeceği

düşünülmektedir. Az gören bireyin ihtiyacı olan destekleyici materyalleri kullanamaması, eğitim ve öğretiminin doğru şekilde desteklenememesi ile öğrenme kayıplarına yol açabilirken akademik becerileri akranlarından geride takip etmesine sebep olacaktır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesini bozacağı düşünülmektedir. Öte yandan eğitsel tanılamada görevlilerin öğretmen- aile iş birliğinin önemli olduğunun göz ardı (Collier, Shenoy, Ovitt, Lin & Adams 2020; ÖEHY, 2018) edilmemesi gerekmektedir. Yetersizlikten etkilenen bireylerin daha önce hiç bulunmadığı bir ortamda bulunmaları ve ilk defa karşılaştığı kişilerle değerlendirme sürecinde problemler yaşanabilecektir (Özak, Vural & Avcıoğlu, 2008).

Tüm bu sebeplerden dolayı az gören bireylerin değerlendirilmesi sırasında “*aile görüşmesi, bireyi gözlemlene*” bireyin değerlendirilmesi sürecinin birlikte ilerlemesi değerlendirmenin daha doğru sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Bu noktada, işlevsel görme becerilerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi için farklı yöntemlerin bir arada kullanılması önem arz etmektedir. Az gören bireyin kendi sözel beyanları, doğrudan değerlendirme, aile görüşmesi ve gözlem gibi farklı yöntemlerin birlikte kullanılması, daha kapsamlı ve doğru bir değerlendirme sürecinin sağlanmasına yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin çeşitlilik içermesi ve paydaşlarla iş birliği içinde ilerleyen süreçlerin önemi üzerinde taşımaktadır. Farklı yöntemlerin bir arada kullanılması ve iş birliği ile ilerleyen değerlendirme süreci, daha doğru sonuçların elde edilmesine ve bireyin ihtiyaçlarına uygun desteklerin sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.2. Değerlendirilen İşlevsel Görme Becerilerine İlişkin Tartışma

Bu tartışma yazısında, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde değerlendirilen işlevsel görme becerilerine ilişkin bulguların incelenerek bireylerin günlük yaşamlarında nasıl önemli etkileri olabileceği ele alınmaktadır. Bu çalışmada yapılan görüşmeler sonucunda değerlendirme yapan öğretmenlerin farklı işlevsel görme becerilerini değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu değerlendirme becerilerini öğretmenler, az gören bireylerde görme alanını, yakın-uzak görme becerilerini, ışık duyarlılığını, puntoyu, okuma yazma becerilerini ve iyi gören gözünü değerlendirilmesi olarak belirtmektedirler. GYOBİDEP’de yakın görme becerilerinde değerlendirilen alt basamaklarda odaklanma ve odaklanmayı sürdürme, hareketli nesneyi izleme becerileri; görme alanında değerlendirilen

alt basamaklarda yakın ve uzak çevresel/merkezi görme alanı değerlendirmesi; uzak görme becerilerinde ise nesneleri etiketleme, nesnelerden ve engellerden sakınma, merdiven inme ve çıkma, karşı yönden gelen insanlara çarpmadan yürüme gibi alt beceriler bulunmaktadır. Aslında görme becerilerinin değerlendirilmesi sırasında kullanılan çeşitli araçlar (Gothwal vd., 2003; Keefe, 1995; Lu vd., 2009; Şafak vd., 2013) olmakla birlikte genellikle görme keskinliği, uzak ve yakın görme, görme alanı, renk görme, hareketlilik ve odaklanma gibi farklı görme becerileri ölçülmektedir (Aslan, 2023, s. 10). Bu araçlar, bireyin görme becerilerini belirlemek ve her bir beceri alanında güçlü ve zayıf yönleri tanımak; eğitim ve günlük yaşam ortamında yapılacak uyarılama ve düzenlemelere temel oluşturmayı sağlamak için önemlidir (Karakoç & Aslan, 2021, s. 23). Bu çalışmada yapılan değerlendirmede görme keskinliği, uzak ve yakın görme, görme alanı, renk görme, hareketlilik ve odaklanma gibi farklı görme becerilerinin değerlendirildiği ancak bazı becerilerinin ise (Görme keskinliği, renk görme, hareketlilik ve odaklanma) doğru şekilde değerlendirilemediği veya değerlendirilmediği göze çarpmıştır. Öğretmenlerin bildirdiği işlevsel görme becerilerinin değerlendirilme örüntülerini, işlevsel görme becerilerinin sadece sınırlı olarak değerlendirildiğini ve değerlendirmenin bütüncül bir yaklaşımla yapılmadığı söylenebilir ancak her bir becerinin ayrı ayrı ele alınması, az gören bireyin yaşamında önemli farklılıklara neden olabilir. İşlevsel görme değerlendirmesinde değerlendirilen amaçlara ek olarak hangi ebatlarda, ne şekilde bir materyal tercih edilmesi gerektiği ayrıntılı bir şekilde betimlenmektedir (Karakoç & Aslan, 2021, s. 28-44 ; Şafak vd., 2013) örneğin yakın görme becerilerinden, odaklanma becerileri için hazırlanan araçlarda; 5x5 büyüklüğündeki resimlerde kullanılacak araç, hayvan, meyve materyali önerilmektedir (Karakoç & Aslan, 2021, s. 29). GYOBİDEP’de becerileri öğretmesi için öğretmenlere önerilen (Duvara yansıtılan ışık, ışığa odaklanma, elektrik düğmesini bulma-basma, resim etiketleme, para tanıma) farklı materyaller çeşitlendirilerek öğretimin yapılması belirtilirken; işlevsel değerlendirme sırasında özel eğitim öğretmenin hangi beceriyi nasıl değerlendireceğine dair standart bir materyal önerememektedir. Dolayısıyla işlevsel görme becerilerinin eğitimini almadığını belirten özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme sırasında odaklanma, odaklanmayı sürdürme, hareketli nesneleri izleme, görme alanını belirleme, uzak görme alanlarında; nesneleri etiketleme ya da kişileri ayırıştırma, engellerden sakınma gibi becerileri değerlendirirken kullanılacak materyallerin önerilerinde standartlaştırılmış özelliklerin betimlenmemesinden dolayı materyaller konusunda öğretmenlerin oldukça zorlandıkları görülmüştür.

Az gören bireylerde görme alanı, çevresel ve merkezi olarak değerlendirilmektedir ancak bireyin sadece görme alanının değerlendirilmesi bireyin akademik ve günlük yaşam becerilerinde kullanacağı işlevsel görmesi hakkında tam olarak bilgi vermemektedir. Aynı şekilde sadece az gören bireyin, yakın-uzak görme becerilerinin değerlendirilmesi ile akademik ve günlük yaşamda birey için kullanılacak materyalin kontrast ya da ışık duyarlılığı hakkında bilgi edinilememektedir. Öğretmenlerin yalnızca belirli alanları değerlendirdiklerini belirtmeleri, işlevsel görme becerilerinin tam olarak değerlendirilmediğini düşündürmektedir. Örneğin, sadece iyi gören gözünü değerlendiren bir değerlendirme, bireyin kaç puntoda okuma/yazma becerilerini kullandığı gibi önemli bir faktörü göz ardı etmesine yol açacaktır. Bu durumun da bireyin ihtiyaç duyduğu akademik ve günlük yaşamındaki ortam düzenlemelerinden mahrum kalmasına sebep olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde, sadece okuma- yazma, hareketlilik ve odaklanma gibi farklı görme becerilerinin değerlendirilmesi ile ihtiyacı olan işlevsel görmesini destekleyici ve geliştirici, düzenlemeler, destek olabilecek materyal, uyarlamalardan yoksun kalmasına sebep olacağı düşünülmektedir.

Az görenlerin eğitsel tanımlarında az gören bireylerin var olan görme kalıntılarını kullanabilmelerini sağlayabilmek için hangi araçlarla desteklenmelerine yönelik belirleyici ifadeler bulunmaktadır ancak öğretmenler işlevsel görme değerlendirmesindeki becerileri tam olarak değerlendiremediklerini belirtmektedir. Bu sebeple var olan eğitsel tanımlamanın eksiksiz bir şekilde yapıldığı düşünülmemektedir.

Şafak vd. (2013), araştırmasında önceki yıllarda RAM’da işlevsel görme becerilerini değerlendirebilecek bir araç olmadığını bu sebeple az gören bireylerin değerlendirilemediğini belirtilmektedir. Görme yetersizliği RAM’da kullanılan değerlendirme modülünde değerlendirilen modüller arasında işlevsel görme becerilerinin de yer alması olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Ancak değerlendirme süreçlerinin eksiklikleri, bireylerin ihtiyaç duyduğu destek ve gelişim fırsatlarını engellemesine sebep olacaktır (Brandão vd., 2017). İşlevsel görme değerlendirmesinde değerlendirilen her bir işlevsel görme becerisinin bireyin akademik ve günlük yaşamında önemli farklılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmalar doğrultusunda (Brandão vd., 2017) işlevsel görme becerilerinin eksiksiz bir şekilde değerlendirilmesi, bireyin yaşam kalitesini artırmak için gereken önlemlerin alınmasına katkı sağlayacaktır. Bu durumun gerçekleşebilmesi için değerlendirme süreçlerinin kapsamlı bir biçimde düzenlenerek, bütünsel bir bakış açısının benimsenmesi gerekmektedir. Bu, bireyin günlük ve akademik

hayatında ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanabilmesi, gerekli düzenleme ve uyarlamaların yapılabilmesi ve kendini geliştirme fırsatlarının bireye sağlanması konusunda kritik bir öneme sahiptir (Yenioğlu, Sayar, Hasan & Yıldız, 2019). Görme becerilerinin değerlendirilmesi ile bireye en uygun şekilde materyal ve düzenlemeleri seçmek mümkün olacaktır (Brandão vd., 2017). Chavda, Hodge, Si & Diab (2014), az gören bireylerde destek yöntemlerine ilişkin literatür taraması ile araştırmalarda az gören bireylerde işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi ile destekleyici materyallerin kullanımının yaşam kalitesini, günlük etkileşimleri ve akademik hayatı etkileyen kritik bir süreç olduğunu ve bu materyallerin özellikle okul ortamında faydalı olduğunu, aynı zamanda destekleyici teknolojilerin erken yaşlarda sunulmasının kullanımı artırabileceğini ve öğretmenlerin görme yetersizliği olan bireylerde bağımsızlık, sosyal etkileşim, yönelim ve hareketlilik becerilerinde iyileşme gözlemlediklerini belirtmektedir. Literatürde yer alan ilgili çalışmaların sonuçları ele alındığında bireye ve bireyin gelişimine katkısı olacağı bilimsel olarak ortaya konmuş destekleyici teknolojilerin doğru şekilde seçilebilmesi ve bireyin kullanabilmesi için değerlendirme sürecinin sistematik ve etkili şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Türkiye'deki görme engelli okullarında ve ilgili destek eğitim ortamlarında, az gören bireylerin işlevsel görme becerilerini geliştirmesi için eğitimlerine tam olarak odaklanılmamasıyla az gören bireylere, kendi görme seviyeleri farkındalığı bireyin kendisine bırakılarak işlevsel görme eğitimleriyle ilgili eksikliklere sebep olacağı bununla birlikte eğitimler sonucunda, öğrencilerin farkındalık düzeylerinin görme seviyelerine bağlı olarak artabileceği öngörülmektedir (Şafak vd., 2013). Ayrıca Avrupa ve uzak doğu (Erin & Topor, 2010; Gothwal vd., 2003; Khada vd., 2010, Lu vd., 2009; Pula, 2012) ülkelerinde yapılan araştırmalarda ve ilgili yasaları (EA, 2004; IDEA, 2010) incelendiğinde az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesinin standartlaştırılmış formlar ve materyallerle uzman kişilerce yapılarak az gören bireyin ihtiyaçlarına yönelik destekleyici eğitim programı ve materyallerin belirlendiği görülürken ülkemizde yapılan işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde henüz standart bir şekilde ölçme yapılamadığı görülmektedir. Az gören bireylerin yanlış yerleştirmeler sonucunda öğrenme kayıplarına sebep olduğu ve eğitsel açıdan kayıplar yaşadıkları görülürken (Küçük, 1997); az görenlerin uygun yerleştirmelerle görme becerilerini daha iyi kullandıkları görülmektedir (Çakmak, Karakoç & Şafak, 2016). Az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesinin doğru bir biçimde yapılması ile yerleştirmenin ve eğitim planlamasının da doğru bir biçimde olacağı ve az gören bireyin yaşamını olumlu anlamda etkileyeceği görülmektedir.

Sonuç olarak, işlevsel görme becerilerinin eksiksiz değerlendirilmesi, az gören bireylerin hem günlük yaşamlarını desteklemek hem de bağımsızlıklarına katkı sağlamak adına hayati bir adım olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bireylerin akademik başarılarına ve iş başarılarına olumlu katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Ancak bazı becerilerin değerlendirilmesi bazılarının ise değerlendirilmemesi, bireylerin ihtiyaç duyduğu destekleri ve gelişim fırsatlarını göz ardı etme riskini beraberinde getirecektir. Bu nedenle, değerlendirme süreçlerinin kapsamlı bir şekilde düzenlenmesi, etkili ve sistematik şekilde gerçekleşmesi az gören bireylerin tam potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için önemlidir.

5.1.3. İşlevsel Görme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu tartışma yazısında, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler incelenmektedir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde materyal eksikliği, fiziksel ortamın uygun olmaması, tıbbi tanının anlaşılmaması, bilgi eksikliği, sürenin yeterli olmaması, Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Görmemesi, standart bir ölçme ve değerlendirme aracının olmaması, RAM'lardaki iş yoğunluğu ve bireyin motivasyonunun düşük olması işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler olarak belirtilmektedir.

İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler arasında öğretmenlerin materyal eksikliğini vurguladığı gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin özellikle değerlendirme materyallerinin çeşitliliği ve niteliğinin yetersizliğinin, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesini olumsuz etkilediğini göstermektedir. GYOBİDEPDF değerlendirme sırasında kullanılacak materyaller tasvir edilmemektedir. Öğretmenlerin belirttiği üzere bu materyallerin standart olmaması, öğretmenlerin kendi beyanları olan “bilgi eksikliği” sebebiyle materyallerin “Hangi özelliklere uygun olarak seçileceği? Ne şekilde kullanılacağı? ve değerlendirme sırasında kullanılacak materyallerin kriterlerinin betimlenmemesi sebebiyle öğretmenlerde oluşan soru işaretleri giderilememektedir.

Benzer şekilde fiziksel ortamın yetersizliğinin beyan edilmesi, değerlendirme sürecinde fiziksel ortamın uygunluğunun ve değerlendirmeyi gerçekleştirenler arasındaki iş birliğinin önemi de vurgulanmaktadır. Birden fazla bireyin aynı ortamda değerlendirildiği

durumlarda, ortamın uygun olmamasının bireyin performansını etkileyebileceği üzerinde durulmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirme sürecinde az gören bireylere uygun ve etkili değerlendirmeler yapmalarını engelleyebileceği düşünülmektedir. Standart bir ölçme ve değerlendirme aracının olmaması, öğretmenlerin kendilerinin de beyan ettikleri üzere işlevsel görme değerlendirmesi için hazırlanan araçlardaki becerilerin değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını veya hangi materyalleri kullanacaklarını bilmemeleri sebebiyle farklı bir RAM'da aynı az gören birey için farklı işlevsel değerlendirme sonuçlarının çıkabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum işlevsel görme değerlendirme aracının nesnelliği hakkında düşündürmektedir. Standart bir ölçme kriterinin olmaması öğretmenlerin kendi aralarında fikir birliği oluşturamamalarına sebep olduğunu düşündürmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin görüş olarak beyan ettikleri üzere tıbbi tanının anlaşılmaması özellikle az gören bireylerde hem özel eğitim öğretmenine güçlük olarak yansımaktadır hem de az gören bireye etkisi olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin beyanlarında da, belirtildiği üzere bireylerin tıbbi tanıları ÇÖZGER raporu ile iletilmektedir ancak raporların içeriğinde az gören bireyin gereksinimi (Hafif, orta, ağır) yer almaktadır. Öğretmenler tarafından ÇÖZGER 'de belirtilen tanının tam olarak anlaşılamaması, değerlendirme süresi uzamakta ve bununla birlikte bireyin ihtiyaçlarının net olarak belirlenememesine neden olabilmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Görmemesinin başlıca sebepleri arasında beyan ettikleri üzere bilgi eksikliği gelmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları güçlükler arasında yer alan bilgi eksikliği işlevsel görme becerilerine dair lisans döneminde veya MEB bünyesinde hizmet içi bir eğitim almadıkları, bu sebeple işlevsel görme değerlendirmesi sırasında zorlandıklarını beyan etmektedirler. Bir diğer sebep olarak RAM'larda yaşanan iş yoğunluğunun fazla olması olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin bilgi eksikliği, materyal eksikliği, fiziksel ortam ve koşullarının uygun olmaması, tıbbi tanının anlaşılmaması gibi güçlüklerin öğretmenin değerlendirme süresinin yeterli olmadığı yönünde bir düşünceye sahip olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Alan mezunu veya işlevsel görme değerlendirmesi konusunda deneyimi olan öğretmenlerin sürenin yeterli olduğu yönünde görüşleri bulunmaktadır.

Bunun yanında değerlendirilen bireyin motivasyonunun düşük olmasına dair bir öğretmen görüşü de bulunmuştur fakat öğretmenlerin bilgi, materyal ve fiziksel koşullarının eksik olması sebebiyle genel olarak az gören bireylerde motivasyon düşüklüğü görülmesi, değerlendirme sorularına uygun şekilde cevap verememeleri veya öğretmenin fazla çaba

sarf etmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple özellikle az gören bireylerin dikkatini çekecek ve değerlendirme sürecini etkilemeyecek materyallerin bulunması ve fiziksel ortamın düzenlenmesi önem arz etmektedir. Fakat öğretmenlerin birçoğunun beyanı üzerine bu kriterlerin karşılanmadığı görülmektedir.

Farklı yetersizlik türleri ile tanılanan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin RAM’da çalışan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda benzer olarak materyal eksikliği, fiziksel ortamın uygun olmaması (Çakmak 2017; Türkkal 2018; Yılmaz, 2016) RAM’da iş yoğunluğundan ve bireyin motivasyonunun düşük olmasından dolayı güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir (Avcıoğlu, 2012). Yürekli (2021), benzer şekilde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde de öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu beyan ettikleri ve bireyleri değerlendirmede zorlandıklarını tespit etmiştir. Aksoy ve Şafak, (2020) ’ın yılında yaptıkları literatür araştırmasında da değerlendirme modüllerinde standartlaştırılmış değerlendirme araçlarının eksikliğinin görüldüğü araştırma bulgularında yer almaktadır. Sonuç olarak, eğitimdeki yetersizliklerin işlevsel görme değerlendirme sürecine etkisi, öğretmenlerin karşılaştığı ortak zorluklarla belirginleşmektedir. İşlevsel görme değerlendirmesinin uygun ortam, materyal ve hazırlanan hizmet içi eğitim, destekleyici kaynakların artırılması ve kullanımıyla, sürecin olumlu anlamda ilerleyeceği düşünülmektedir.

5.1.4. İşlevsel Görme Değerlendirmesi Sonrasına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma

Bu tartışma yazısında, işlevsel görme değerlendirmesi sonrasına ilişkin öğretmenlerin deneyimleri 2 boyutta avantajlar ve dezavantajlar olarak incelenmektedir. Avantajlar temasında izleme yapabilme, gerekli önlemleri alabilme, öğretmene öneri verebilme, bireye yeterli süre ayırabilme, aileye öneri verebilme, fiziksel ortamı düzenleyebilme; dezavantajlar temasında ise öğretmene öneride bulunamama, RAM-okul iletişim sınırlılığı, düzenli takip ve izleme yapamama, uygun yönlendirme ve yerleştirmenin yapılamaması alt temaları belirlenmiştir. İşlevsel görme değerlendirmesi sonrasında öğretmenlerin deneyimlediği avantajlar ve dezavantajlar, değerlendirme sürecinin etkileri üzerine önemli bir ışık tutmaktadır.

İşlevsel görme değerlendirmesinin amacı az gören bireyler için sınıf öğretmenlerine öneriler sunarak bireylerin eğitim-öğretim sürecine daha etkili katılımlarını sağlamayı hedeflerken aynı zamanda daha etkili eğitim programlarının hazırlanmasına da destek olmakla birlikte bu sonuçlar ayrıca az gören bireyin ailesine, görme becerilerini daha etkili kullanmaları konusunda bilgi vermekle birlikte değerlendirme doğrultusunda uygun yerleştirme yapılmaktadır (Karakoç & Aslan, 2021, s. 23). Öğretmen görüşlerinde bulunan avantajlar temasında izleme yapabildiklerini ve izleme yapabilmenin az gören bireye yararlı olduğunu belirtirken, akademik ve günlük yaşam becerilerinde gerekli önlemleri alarak fiziksel ortamı düzenleyebildiklerini, az gören bireyin öğretmenine ve aileye öneri verebildiklerini, bireye yeterli süreyi ayırabildiklerini belirtmektedir.

Öğretmenler, işlevsel görme değerlendirmesinin ardından az gören bireyleri izleme imkânı bulduklarını ayrıca gerekli önlemleri alabildiklerini, az gören bireyin ihtiyacı olan desteği ve düzenlemeleri sağlayabilme şansına sahip olduklarını vurgulamaktadır. Bu, öğretmenlerin az gören bireylere daha iyi rehberlik edebilme ve önerilerde bulunabilme kapasitelerini artırabilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin fiziksel ortamı düzenlemesi ve aileye günlük yaşam becerileri ile ilgili öneriler sunma konusunda da bir avantaj elde ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin avantajlar bölümünde ifade ettikleri aileye ve sınıf öğretmenine işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öneride bulunabildiklerini, az gören bireyin yararına olduğunu ve az gören bireyde ilerleme gözlemlediklerini belirtmektedir. İşlevsel görme değerlendirmesinin ardından yapılan düzenleme ve destek ile az gören bireylerin gelişim gösterdiği farklı araştırmalarda bulunmaktadır (Aslan, 2015; Demiryürek, 2016).

İşlevsel görme değerlendirmesi sonrasında öğretmenler bazı dezavantajların da bulunduğunu belirtmektedir. Okuldaki paydaşların isteği doğrultusunda iletişime geçiliyor olması, ailelere verilen önerilerin uygulanması konusunda desteğin sağlanamaması ayrıca ailelerin işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin önerileri okuldaki paydaşlara iletmesi işlevsel görme değerlendirmesinin verimliliğini düşürecektir. RAM’da çalışan öğretmenlerin kendilerini sadece “raportör” gibi olduklarını betimlemesi, öğretmenlerin değerlendirme sonucundaki düzenlemeleri okuldaki paydaşlara tek taraflı olarak iletememesi, değerlendirmenin sonuçlarının işlevsel olarak kullanılmadığını göstermektedir. Öğretmenlere, az gören bireylere öneri sunma konusunda kısıtlılık yaşadıklarını ve RAM-okul arasındaki iletişimde sınırlılıklar olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca, düzenli takip ve izleme yapma yeteneklerinde de sınırlılıklar olduğu ve uygun yönlendirme ile yerleştirme yapma konusunda zorluklar yaşandığı belirtilmektedir.

İşlevsel görme değerlendirmesi sonucunda RAM’da çalışan öğretmenlerin, MEB Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesinde bulunan, özel eğitim hizmetleri ve görevlerinde belirtilen ilgili maddelerce (Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmet alanı kapsamında madde 11; izleme hizmet alanı kapsamında; 1,2,3,4,5,6) eğitim kurumlarının özel eğitim hizmetlerine destek sunmasını sağlayarak, veli, idareci ve öğretmenlere gereken rehberliği sağlayabilme; Üniversiteler ve ilgili kurumlarla iş birliği yaparak hizmetlerin sunumunda işbirliği yapar; özel eğitim sınıflarındaki çalışmaları il ve ilçe özel eğitim hizmetleri kuruluyla yetersizliğe sahip bireyleri izler; öğretmenlere ve velilere yönelik eğitim etkinlikleri düzenleyerek, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin okula uyum sürecini ve genel gelişimini rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yaparak takip eder; özel eğitim ihtiyacı olan bireyin izleme çalışmalarının sonuçlarını idareci, öğretmen ve aileyle paylaşır maddelerinin işlevsel olarak kullanılamadığı öğretmenlerin görev ve yetkilerini uygun biçimde kullanamadıkları beyanlar doğrultusunda görülmektedir. Dolayısıyla RAM’da çalışan öğretmenler yetkilerini tam anlamıyla kullanamadıklarını belirtmektedir. İki farklı görüşün bir arada olması ise görev ve yetkinin kurumlar arası değişkenlik gösterdiği ve standart bir süreç izlenmediğini düşündürmektedir.

Literatüre baktığımızda ise araştırmalarda farklı yetersizlik türlerinde eğitsel tanılama sürecinde RAM-okul- aile iş birliğinin sağlanamaması sebebiyle güçlükler yaşadıklarını ifade eden öğretmen görüşleri bulunmaktadır (Sarı, Karakoç & Karamuklu, 2023)

Bu bulgular, işlevsel görme değerlendirmesinin öğretmenler için hem avantajlar hem de dezavantajlar içerdiğini göstermektedir. Avantajlar, öğretmenlerin bireyleri daha yakından takip etme ve gerekli önlemleri alma yeteneklerini artırırken, dezavantajlar ise öneri sunma konusundaki kısıtlılıkları ve iletişimdeki sınırlılıkları ortaya koymaktadır. Farklı bölgelerden ve RAM’lardan alınan bulguların standart olmayan -bireylerin inisiyatifine bırakılan- kısımlar sebebiyle eğitsel ve işlevsel görme değerlendirme sürecinin her öğretmen için avantaj ve dezavantaj görüşlerinin farklılaşmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirmesi sonrasında karşılaştıkları zorluklar, belirli alanlarda daha fazla destek ve iletişim gerekliliğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu sürecin etkin bir şekilde yönetilmesi ve az gören bireylerin

gereksinimlerine uygun desteklerin sağlanması için daha kapsamlı bir iş birliği ve iletişim ağı oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır.

5.1.5. İşlevsel Görme Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Önerileri

Bu tartışma yazısında, işlevsel görme değerlendirmesine ilişkin öğretmen önerileri incelenmektedir. İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin katkıları ve önerileriyle daha etkin bir hale getirilebilecektir. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde dikkate alınması gereken bazı önemli önerilerde bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenler; işlevsel görme değerlendirmesi uzman kişiler tarafından yapılmalı, hizmet içi eğitim verilmeli, ortam değerlendirmeye uygun hale getirilmeli, standartlaştırılmış değerlendirme materyalleri kullanılmalı, fiziksel ortam düzenlenmeli, tıbbi raporlar anlaşılır bir dille yani teknik olmayan yazılmalı, lisans eğitiminde bir ders olarak verilmeli, bireyler değerlendirme sonrasında belirli periyotlarla izlenmeli olarak öneride bulunmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde zorlandıklarını belirtirken işlevsel görme değerlendirmesinin uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesini önermektedirler. Böylece işlevsel görme değerlendirme uzmanı ya da görme engelliler öğretmenlerinin değerlendirmesi ile işlevsel görmenin değerlendirmenin verilerinin daha doğru olacağını belirtmektedirler. Bununla birlikte, hizmet içi eğitimlerin verilmesi ile RAM’da çalışan personelin eğitim alarak uzmanlaştırılması bu sayede ise işlevsel görme değerlendirme sürecinin daha verimli hale geleceğini düşündüklerini ifade etmektedirler. Değerlendirmenin yapıldığı ortamın uygun hale getirilmesi ile değerlendirme ve görüşme odalarının ayrılması aynı zamanda az gören bireylerin yaşlarına uygun masa, sandalye gibi değerlendirme odalarının standart bir hale getirilerek bireysel değerlendirmelere olanak sağlanması açısından önerilmektedir. Fiziksel düzenlemelerin yapılması ile az gören bireylere uygun bina içi düzenlemelerin yapılması ve az gören bireylerin değerlendirme ortamlarında yaşayacakları zorlukları engelleme konusunda faydalı olacağını belirtmektedirler. Standartlaştırılmış değerlendirme materyallerinin kullanılması ile işlevsel görme değerlendirmesinin beceri basamaklarında değerlendirilecek materyaller ile standartlaşacağı, böylece öğretmenlerin değerlendirme sırasında materyalden çok az gören bireye odaklanabileceği aynı zamanda değerlendirmenin sonuçlarını olumlu yönde değiştirmesi açısından materyallerin standartlaştırılmasını önermektedirler.

Öneriler incelendiğinde öncelikle, özel eğitim öğretmenlerinin sistematik olarak hizmet içi eğitimleri alması ve uzman desteği ile desteklenmeleri gerekmektedir. Bunun yanında yaşadıkları güçlüklerde fiziksel ortam ve materyallerin uygun olmaması ile değerlendirmenin doğru bir şekilde sonuçlanmadığını düşünen öğretmenler tarafından fiziksel ortamın düzenlenmesi, materyallerin standartlaştırılması önemli görülen ikinci öneridir. Az gören bireylerin değerlendirmesinde özel olarak kullanılabilecek standart ölçme ve değerlendirme materyallerinin geliştirilmesi de bu süreçte büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde farklı yetersizlik türlerinin eğitsel değerlendirmesi sırasında benzer öneriler görülmektedir. Örneğin; Aktaş (2022), araştırmasında değerlendirmenin uzman kişi tarafından yapılmasını önermekte, bununla birlikte Çağlayan (2022), standartlaştırılmış değerlendirme materyalleri kullanılmalı önerisinde bulunmaktadır. Çiftçi Çiçek (2015), Araştırmasındaki öğretmen önerilerinde ortam değerlendirmeye uygun hale getirilmeli, fiziksel ortam düzenlenmeli önerisinde bulunmaktadır. Yılmaz & Uçar (2021), derleme çalışmalarında RAM’da yapılan çalışmaların tamamını inceleyerek okul, aile, birey açısından inceleyerek hizmet içi eğitim, uzmanlık, materyal eksikliği, fiziksel ortamın yetersizliği, değerlendirme araçlarının düzenlenmesi gibi ortak bulgular elde etmiştir. Araştırmaların çoğunda ortaya çıkan benzer öneriler, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde izlenmesi gereken yolların bir rehberi niteliğindedir. Hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin ve diğer ilgili personelin niteliklerini artırarak daha etkin bir değerlendirme süreci sağlayabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, değerlendirme ortamının bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve standartlaştırılmış araçların kullanılması, değerlendirmenin daha objektif ve kapsamlı olmasına katkı sağlayabilecektir. Tıbbi raporların anlaşılır bir dilde yazılması, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına daha kolay erişim sağlayarak bireylerin gereksinimlerine uygun destekleri daha hızlı bir şekilde planlamalarına olanak tanıyabilecektir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde sunduğu öneriler, işlevsel görme değerlendirme sürecini geliştirmek ve daha etkili sonuçlar elde etmek adına değerli bir kaynak niteliği taşımaktadır. RAM’da görev yapan öğretmenlerin görüşleri, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi sürecine ilişkin belirli bir perspektifi yansıtmaktadır. Bu görüşler, hizmet içi eğitimin önemine, değerlendirmenin uzmanlar tarafından yapılması, değerlendirme ortamının uygun olması,

fiziksel düzenlemeler, standartlaştırılmış materyallerin kullanılması ve tıbbi raporların anlaşılır bir dille yazılması üzerinde durulmaktadır.

Alandaki araştırmalar da dikkate alınması gereken bazı önemli noktaları vurguladığını göstermektedir. Araştırmalar bütünsel olarak incelendiğinde yaşanan güçlüklerin yetersizlik türüne özgü olmadığı genel olarak benzer güçlüklerin yaşandığını düşündürmektedir. Değerlendirme sisteminin, farklı yetersizlik türleri olan bireylerin eğitsel değerlendirmesi sürecinde öğretmenlerin deneyimlediği zorlukların olduğu görülmektedir. Bu zorluklar yapılan araştırmaların ortaya koyduğu üzere (Baş, 2013; Kaplan Şahin, 2016; Yalçın, 2021; Yanık, 2016), çeşitli alanlarda benzer eğilimler göstermekle beraber benzerlikler arasında materyal eksikliği, fiziksel ortamın yetersizliği, tıbbi tanının anlaşılmaması, bilgi eksikliği, zaman yetersizliği, özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar ve standart değerlendirme araçlarının eksikliği, hizmet içi eğitim ihtiyacı belirgin güçlükler olarak öne çıkmaktadır. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi konusunda önemli bir farkındalık ve iyileştirme ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerine yönelik sunduğu öneriler, işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi alanında yeni araştırmaların yapılması ve mevcut süreçlerin iyileştirilmesi adına değerli bir kaynak olabilmektedir. Öğretmenlerin belirttiği öneriler, değerlendirme sürecinin daha etkili ve adil olması için yapısal ve içeriksel değişikliklerin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu da işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesinde daha kapsamlı ve eksiksiz bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Bu adımlar ile eğitimde adaleti ve fırsat eşitliğini sağlamak adına büyük önem taşımaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde RAM’da çalışan öğretmenlere, MEB’e ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Pratik Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu bölümde MEB’e ve RAM’da çalışanlara yönelik pratik öneriler yer almaktadır.

-Az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesindeki beceri basamakları için materyal seti hazırlanarak ülke genelinde tüm RAM'lara dağıtılabilir.

-RAM-okul iş birliğini sağlamak için öğretmenler ile okuldaki paydaşlar arasında kullanılacak raporlarda “öneriler, sorular” resmi yazışma alanı oluşturarak değerlendirilen çocuklar hakkında ayrıntılı bilgi, BEP için kullanılabilecek materyal önerileri, sınıf ve okul düzenlemeleri iletişim fırsatı verilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin az gören bireylere dair soruları için alan oluşturulabilir.

-RAM'lar ile üniversite arasında az gören bireylerin işlevsel değerlendirmesine dair çevrimiçi açık erişimde eğitim planı hazırlanarak Türkiye genelinde her yıl eğitim almayan öğretmenlerin katılacağı bir eğitim planlanabilir.

-RAM'da çalışan öğretmenlere yönelik işlevsel görme değerlendirmesinde kullanılacak kitapçık hazırlanarak “Nasıl uygulanacağı? Hangi materyalleri kullanacağı?” Hakkında ayrıntılı bir şekilde hazırlanarak ülke geneline dağıtılması sağlanabilir.

- RAM'da çalışan öğretmenlere yönelik işlevsel görme değerlendirmesinde kullanılacak eğitim videosu hazırlanarak “Nasıl uygulanacağı? Hangi materyalleri kullanacağı?” Hakkında ayrıntılı bir şekilde hazırlanarak ülke genelindeki RAM'da çalışan öğretmenlerin izlemesi için erişim sağlanabilir.

-RAM'larda çalışan görme engelliler eğitiminden mezun öğretmenlerin düzenlediği bir eğitim planı ile düzenli aralıklarla eğitim planlanarak özel eğitim öğretmenlerinin uzmanlaşması sağlanabilir. Bu durumda işlevsel değerlendirme uzmanları sürekli RAM'da olmaları yerine ihtiyaç dâhilinde belirli aralıklarla görevlendirilebilir.

5.2.2. İleri Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu bölümde ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

1-RAM'da eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin ailelerin görüşleri alınabilir,

2-RAM'da görev yapan öğretmenlerden eğitsel ve tanılama sürecinde işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine okul öncesi dönemde az gören çocukların değerlendirme sürecine ilişkin görüş alınabilir,

3-Ülke genelinde RAM’da çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin araştırmanın tekrarlanması ile daha büyük bir veri oluşturularak geniş kapsamlı bir araştırma önerilmektedir.

4-İşlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi için standartlaştırılmış materyaller hazırlanarak etkililiği araştırılabilir,

5- Öğretmenlere işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine dair hizmet içi eğitim verilerek eğitimin etkililiği incelenebilir.

6- Okuldaki paydaşlar ile görüşülerek az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesi hakkındaki görüşleri incelenebilir.

7- Az gören bireyler ile işlevsel değerlendirme sonucunu okuldaki paydaşlarla paylaşıldığında etkililiği üzerine çalışma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akıncıoğlu Çolak, M. (2022). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aktaş, Y. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin ram çalışanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (İstanbul örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ali, Q., Heldal, I., Helgesen, C. G., & Dæhlen, A. (2022). Serious games for vision training exercises with eye-tracking technologies: lessons from developing a prototype. *Information*, 13(12), 569-570.
- Alimovic, S., Juric, N., & Bosnjak, V. M. (2014). Functional vision in children with perinatal brain damage. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 27(14), 1491-1494.
- Almutleb, E. S., Almutairi, S. K., Almutairi, R. N., Almustanyir, A. H., Alhassan, M. M., Alsaqr, A. M., & Alabdulqader, B. A. (2023). Provision of low-vision rehabilitation services in Saudi Arabia. *British Journal of Visual Impairment*, 3, 0-9.
- Amesbury, E. C., & Schallhorn, S. C. (2003). Contrast sensitivity and limits of vision. *International Ophthalmology Clinics*, 43(2), 31-42.
- Amiebenomo, O. M. A., Isong, E. M., Edosa, M. E., & Woodhouse, J. M. (2022). Habitual visual acuity and visual acuity threshold demands in Nigerian school classrooms. *Scientific Reports*, 12(1), s 48-60.

- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 395-407.
- Arslantekin, B. A. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 37-49.
- Aslan, C. (2015). *Okul ncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde İşlevsel Görme Aktivite Programının (İGAP izleme) etkisi: Bir rnek olay alışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, C. (Ed.). (2023). *Görme engellilerin eğitimi*. Ankara: Vize
- Aslan, C., & akmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 17(1), 59-77.
- Ataman, A. (2004). Görme yetersizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri. Tüfekçioğlu, . (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 235-274). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık ğretim Fakültesi.
- Avcioğlu, H. (2011). *zel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi*. Ankara: Vize.
- Avcioğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (Ram) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (Bep) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Aydın O'Dwyer, P. (2009). *Göz kitabı göz sağlığı hakkında her şey*. Ankara: Arkadaş.
- Aydın O'Dwyer, P., (2011). *Az gören çocukların aileleri için el kitabı*. Ankara: Arkadaş.
- Bailey, I. L., Hall, A., & Lueck, A. H. (1990). *Visual impairment: An overview*. New York: American Foundation for the Blind.
- Bal, E. (2011). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Banait, S., & Lele, R. (2021). An overview of low vision aids. *Journal of Pharmaceutical Research International*, 7, 478-483.
- Barraga, N. (1964). *Increased visual behavior in low vision children*. New York: AFB. (Research Series, Number: 13).
- Barutçu G. (2010). *Rehberlik araştırma merkezleri tarafından yapılan tanılama ve yönlendirmenin normal zekâ kapasitesi tanısı alan öğrenciler açısından sonuçları; Fatsa örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, N. (2023). *İşitme kayıplı çocuk ve ailesine rehberlik ve araştırma merkezinde sunulan hizmetlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Başakcı Çalık, B. (2010). *Az gören çocuklarda dikkat eğitiminin etkileri*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bengisu, Ü. (1983). *Göz hastalıkları*. İstanbul: Baskan.
- Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019). The assessment of visual function and functional vision. In *Seminars in pediatric neurology* (pp. 30-40). New York: WB Saunders.
- Birch, E. E., Cheng, C. S., & Feliuss, J. (2007). Validity and reliability of the Children's Visual Function Questionnaire (CVFQ). *Journal of AAPOS : the official publication of the American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 11(5),473–479.
- Bishop, V. E., & Barraga, N. C. (2004). *Teaching visually impaired children*. Springfield: Charles C Thomas.
- Blanksby, D. C., & Langford, P. E. (1993). VAP-CAP: a procedure to assess the visual functioning of young visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87(2), 46-49.
- Brandão, A. O., Andrade, G. M., Vasconcelos, G. C., Rossi, L. D., & Saliba, G. R. (2017). Instruments for evaluation of functionality in children with low vision: a literature review. *Arquivos Brasileiros De Oftalmologia*, 80(1), 59–63.

- Carrasco, M. (2011). Visual attention: The past 25 years. *Vision Research*, 51(13), 1484-1525.
- Chacón-López, H., Pelayo, F. J., López-Justicia, M. D., Morillas, C. A., Urena, R., Chacon-Medina, A., & Pino, B. (2013). Visual training and emotional state of people with retinitis pigmentosa. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 50(8), 1157-1168.
- Chadha, R. K., & Subramanian, A. (2011). The effect of visual impairment on quality of life of children aged 3–16 years. *British journal of Ophthalmology*, 95(5), 642-645.
- Chavda, S., Hodge, W., Si, F., & Diab, K. (2014). Low-vision rehabilitation methods in children: a systematic review. *Canadian Journal of Ophthalmology. Journal Canadien D'ophtalmologie*, 49(3), 71–73.
- Coetzee, D., & Pienaar, A. E. (2013). The effect of visual therapy on the ocular motor control of seven-to eight-year-old children with Developmental Coordination Disorder (DCD). *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4073-4084.
- Colenbrander, A. (2003). Aspects of vision loss—visual functions and functional vision. *Visual Impairment Research*, 5(3), 115-136.
- Colenbrander, A. (2005). Visual functions and functional vision. In *International Congress Series* (pp. 482-486). New York: Elsevier.
- Colenbrander, A. (2010). Assessment of functional vision and its rehabilitation. *Acta Ophthalmologica*, 88(2), 163-173.
- Collier, M., Shenoy, S., Ovitt, B., Lin, Y. L., & Adams, R. (2020). Educational diagnosticians' role in home-school collaboration: the impact of efficacy and perceptions of support. *School Community Journal*, 30(1), 33-58.
- Cong, J., Wu, X., Wang, J., Feng, C., Wu, Y., Dagnelie, G., & Yuan, Y. (2023). Development of the chinese version of ultra-low vision visual functioning questionnaire-150. *Translational Vision Science & Technology*, 12(6), 9-12.
- Cunha, A.C., Enumo, S.R., & Canal, C.P. (2011). Avaliação cognitiva psicométrica e assistida de crianças com baixa visão moderada. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(48), 29-39.

- Çağlayan, E. (2022). *Rehberlik araştırma merkezi personelinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P., & Kan, A. (2013a). *Awareness of students with low vision on their present level of visual acuities*. 8th ICEVI European Conference on the Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ICEVI Europe, İstanbul.
- Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P., & Kan, A. (2013b). *Educational environments and placement processes of students with low vision in Turkey*. 8th ICEVI European Conference on the Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ICEVI Europe, İstanbul.
- Çakmak, S., Aslan, C., & Sözbilir, M., (2016). *Az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi*. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Konya.
- Çakmak, S., Karakoç, T., & Şafak, P. (2016). Görme engelliler okullarındaki ve kaynaştırma eğitim ortamlarındaki az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 22-32.
- Çakmak, S., Karakoç, T., & Şafak, P. (2016). Az gören öğrencilerin görme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1687-1705.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çankaya, C. (2019). *Katarakt cerrahisinin kuru göz gelişimine etkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, İzmir Tepecik Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi, İzmir.
- Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 295-312.
- Çayır, A. (2021). *Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Çelik, Z. (2019). *Kortikal görme kaybı olan az gören çocuklarda kognitif rehabilitasyonun işlevsel görme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; RAM'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ÇÖZGER. (2019). *Çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri . *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),526-549.
- Dale, N., & Sonksen, P. (2002). Developmental outcome, including setback, in young children with severe visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44(9), 613-622.
- Davson,H. & Perkins, E.S. (2023). *Human eye*. Retrieved from <https://www.britannica.com/science/human-eye>.
- Deemer, A., Chun, R., Bradley, C., Fujiwara, K., Deremeik, J., Gobeille, M. R., ... & Massof, R. W. (2022). Visual function outcome measures of a comparative trial of low vision enhancement head-mounted display systems (HMD). *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 63(7), 4232-A0160.
- Demiryürek P. (2016). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun odaklanma becerilerinin gelişiminde işlevsel görme etkinlik programının (İGEP) etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez M., (2020). *Design and development of a game based eye training program for children with low vision. Az gören çocuklar için oyun tabanlı göz egzersiz programı tasarımı ve geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2022). World Health Organization. [WHO]. Retrieved from <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/363158/9789240058002eng.pdf?sequence1>

- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2023). World Health Organization. [WHO]. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.
- El Byoumi, B. M., & Mousa, A. (2010). Visual function of Egyptian children with low vision and the demographic determinants. *Middle East African Journal of Ophthalmology*, 17(1), 78.
- Erin, J.N., & Topor, I. (2010). Functional vision assessment of children with low vision, including those with multiple disabilities. In A. L. Corn & J. N. Erin (Eds.), *Foundation of low vision* (pp. 339-387). New York: AFB.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök
- Equality Act (2010). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/section/6>, sayfasından erişilmiştir.
- Faria, J. M. L., Katsumi, O., Arai, M., & Hirose, T. (1998). Objective measurement of contrast sensitivity function using contrast sweep visual evoked responses. *British Journal of Ophthalmology*, 82(2), 168-173.
- Farroni, T., Csibra, G., Simion, F., & Johnson, M. H. (2002). Eye contact detection in humans from birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(14), 9602–9605.
- Fazzi, E., Signorini, S., Bova, S.M., Ondeï, P., & Bianchi, P.E. (2005). Early intervention in visually impaired children. *Psychology, Medicine, Biology*, 128(2), 117-121,
- Felius, J., Stager Sr, D. R., Berry, P. M., Fawcett, S. L., Stager Jr, D. R., Salomão, S. R., ... & Birch, E. E. (2004). Development of an instrument to assess vision-related quality of life in young children. *American Journal of Ophthalmology*, 138(3), 362-372.
- Ganesh, S., Sethi, S., Srivastav, S., Chaudhary, A., & Arora, P. (2013). Impact of low vision rehabilitation on functional vision performance of children with visual impairment. *Oman Journal of Ophthalmology*, 6(3), 170–174.
- Garzón-Rodríguez, M. C., Reyes-Figueredo, L. S., Velandia-Rodríguez, L. Á., Méndez-Ruiz, O. D., Gómez-Rodríguez, M. A., Esguerra-Ochoa, L. T., & García-Lozada, D. (2023). Causes of low vision in children: A systematic review. *Archivos de la Sociedad Española de Oftalmología (English Edition)*, 98(2), 83-97.

- Ginsburg, A. P. (2003). Contrast sensitivity and functional vision. *International Ophthalmology Clinics*, 43(2), 5-15.
- Goetz, L., & Gee, K. (1987). Teaching visual attention in functional contexts: Acquisition and generalization of complex visual motor skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 81(3), 115-117.
- Gopalakrishnan, S., Suwalal, S. C., Bhaskaran, G., & Raman, R. (2020). Use of augmented reality technology for improving visual acuity of individuals with low vision. *Indian Journal of Ophthalmology*, 68(6), 11-36.
- Gothwal, V. K., Lovie-Kitchin, J. E., & Nutheti, R. (2003). The development of the LV Prasad-Functional Vision Questionnaire: a measure of functional vision performance of visually impaired children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 44(9), 4131-4139.
- Guo, X., Boland, M.V., Swenor, B.K., & Goldstein, J.E. (2023). Low vision rehabilitation service utilization before and after implementation of a clinical decision support system in ophthalmology. *JAMA Network Open*, 6(2), 2574-3805.
- Haddad, M. A. O. (2006). *Habilitação e reabilitação visual de escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais*. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo.
- Haleema, A., Sheeba, C.S., Jasmin, L.B., & Lessitha, N.K. (2022). Low vision in school aged children- associated factors and effect of low vision aids on functional status. *Indian J Forensic Community Med*, 8(2), 250-253.
- Hauck, N., & Mahdavi, A. (2022). An investigation of the implications of visual impairment for illumination requirements. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 116(2), 216-229.
- Hayton, J. A., & Hartshorn, C. (2023). Special Issue Editorial: Vision function vs functional vision: International assessment and intervention implications for children and young people with vision impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 138, 104519.
- Helo, A., Pannasch, S., Sirri, L., & Rämä, P. (2014). The maturation of eye movement behavior: Scene viewing characteristics in children and adults. *Vision Research*, 103, 83-91.

- Htike, H. M., (2020). *Utilizing AR glasses as mobility aid for people with low vision*. 2020 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops(VRW), Atlanta, GA, USA, (pp.541-542).
- Individuals with Disabilities Education Act, (2004). Retrieved from <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33>.
- Ibrahim, W. N. A., & Razif, N. S. (2022). The etiology and pattern of low vision patients in UiTM. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 18(15), 233-239
- İftar-Tekin, E., & İftar-Kırcaali, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaiser, J. T., & Herzberg, T. S. (2021). An analysis of data collection tools used when completing functional vision assessments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(1), 17-27.
- Kalloniatis, M., & Johnston, A. W. (1990). Visual characteristics of low vision children. *Optometry and Vision Science: Official Publication of the American Academy of Optometry*, 67(1), 38-48.
- Kaplan Şahin, B. (2016). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Karakoç, T., & Aslan, C. (2021). *Görme becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. Ankara: Vize.
- Karakoç, T., Şafak, P., Çakmak, S., & Kan, A. (2012a). *Az gören öğrencilerin görme becerilerinden görme alanlarına ilişkin görsel performanslarının ölçümlemesi*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Karakoç, T., Aydın, P., Çakmak, S., & Kan, A. (2012b). *Az gören öğrencilerin okuma, yazma ve bağımsız hareket alanlarında görme gücünü kullanmaları hakkında kendi beyanları ile yapılan doğrudan gözlemlerin karşılaştırılması*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Karakoç, T., Şafak, P., Çakmak, S., & Kan, A. (2012c). *İşlevsel Görme Değerlendirme Aracı ile az gören öğrencilerin görme becerilerinden uzak görme becerilerine ilişkin görsel performanslarının ölçümlenmesi*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Karakoç, T., Çakmak, S., Şafak, P., & Kan, A. (2013). *Creation of performance activities for the studies on validity and reliability of Gazi Functional Vision Assessment Tool*. Paper presented at the meeting of the 8th ICEVI European Conference on the Education and Rehabilitation of People with Visual Impat, ICEVI Europe, İstanbul.
- Karasu, N., & Aykut, Ç. (2022). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Ankara: Vize.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Bölgesel Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62- 80.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-15.
- Keeffe, J. (1995). *Assessment of low vision in developing countries*. World Health Organization Programme for the Prevention of Blindness and Low Vision Project International, University of Melbourne, Department of Ophthalmology.
- Khadka, J., Ryan, B., Margrain, T. H., & Woodhouse, J. M. (2010). Development of the 25-item Cardiff visual ability questionnaire for children (CVAQC). *British Journal of Ophthalmology*, 94(6), 730-735.
- Kırbıyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kolb, H., (2005). *Simple anatomy of the retina*. Webvision: The Organization of the Retina and Visual System.
- Koretz, D. M. & Barton, K. (2003). *Assessing students with disabilities: issues and evidence*. National Center for Research on Evaluation, University of California, Los Angeles, CSE Technical Report, 587, 29-60.
- Kuriakose, T., (2020). Visual function and its assessment. In *Clinical insights and examination techniques in ophthalmology* (pp. 31-43). Singapore: Springer,

- Kutlutürk Karagöz, I., Aras Bayram, G., Sezgin Akçay, B. İ., & Algun, C. (2019). İntermittan ekzotropyalı çocuklarda okülo-motor egzersizlerin etkisinin araştırılması. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 8(2), 160-167.
- Kuzgun Z., (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama sürecinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Rehberlik araştırma Merkezi (Ram) Personelinin Görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Küçük, L. (1997). *Aydınlıkevler Göreneller Anaokulu, ilkokulu ve sanat ortaokulundaki az gören öğrencilerin görme gücünü kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükgöz, M., (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Langford, A., & Hug, T.E. (2010). Visual demands in elementary school. *Journal of Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 47(3), 152-6.
- Leguire, L. E., Fellows, R. R., Rogers, G. L., Bremer, D. L., & Fillman, R. D. (1992). The CCH vision stimulation program for infants with low vision: Preliminary results. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86(1), 33-37.
- Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278-286.
- Lens, A., Ledford, J. & Nemeth, S.C., (2008). *Ocular anatomy and physiology*. New York: Slack Inc.
- Lopes, M. C. B., Salomão, S. R., Berezovsky, A., & Tartarella, M. B. (2009). Avaliação da qualidade de vida relacionada à visão em crianças com catarata congênita bilateral. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 72, 467-480.
- Lopes, M. C. B., Santos, M. A., Nakanami, C. R., & Costa, M. F. (2022). *Validation of the Functional Vision Evaluation for Children (FVEC) Battery*. Retrieved from <https://www.researchsquare.com/article/rs-1701194/v1>

- Lu, Q., Zheng, Y., Sun, B., Cui, T., Congdon, N., Hu, A., ... & Shi, J. (2009). A population-based study of visual impairment among pre-school children in Beijing: the Beijing study of visual impairment in children. *American Journal of Ophthalmology*, 147(6), 1075-1081.
- Lueck, A. H. (2004). Relating functional vision assessment, intervention, and outcomes for students with low vision. *Visual Impairment Research*, 6(1), 45-52.
- Lueck, A. H., Dornbusch, H., & Hart, J. (1999). The effects of training on a young child with cortical visual impairment: An exploratory study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(12), 778-793.
- Malta, J., Endriss, D., Rached, S., Moura, T., & Ventura, L. (2006). Functional outcome of visually handicapped children cared for at the department of visual stimulation-"fundação Altino Ventura". *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 69, 571-574.
- Mancini, M. C., Braga, M. A. F., Albuquerque, K. A., Ramos, T. M. V., & de Carvalho Chagas, P. S. (2010). Comparação do desempenho funcional de crianças com visão subnormal e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 6 anos de idade. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 21(3), 215-222.
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Margolis, M. K., Coyne, K., Kennedy-Martin, T., Baker, T., Schein, O., & Revicki, D. A. (2002). Vision-specific instruments for the assessment of health-related quality of life and visual functioning: a literature review. *Pharmacoeconomics*, 20(12), 791-812.
- Marks, R. (1990). *Study to evaluate the effectiveness of the Marks Functional Vision Assessment for multihandicapped persons*. Master of Science, The University of Montana Department of Health and Physical Education, USA.
- McCabe, P., Nason, F., Demers Turco, P., Friedman, D., & Seddon, J. M. (2000). Evaluating the effectiveness of a vision rehabilitation intervention using an objective and subjective measure of functional performance. *Ophthalmic Epidemiology*, 7(4), 259-270.

- McCurry, L., Gilbert, C., Silver, J., Ackep, E., & Afenyo, G. (2005, September). Identifying children who may benefit from magnifiers: Visual assessment of children with low vision in South America and West Africa. In *International Congress Series* (pp. 413-417). New York: Elsevier.
- Messa, A. A., Nakanami, C. R., & Lopes, M. C. B. (2012). Quality of life in visual impaired children treated for Early Visual Stimulation. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 75, 239-242.
- Mitry, D., Bunce, C., Wormald, R., & Bowman, R. (2012). Childhood visual impairment in England: a rising trend. *Archives of Disease in Childhood*, 98(5), 378–380.
- Negiloni, K., Ramani, K. K., & Sudhir, R. R. (2017). Do school classrooms meet the visual requirements of children and recommended vision standards?. *PloS One*, 12(4), e0174983.
- Negiloni, K., Ramani, K. K., Jeevitha, R., Kalva, J., & Sudhir, R. (2018). Are children with low vision adapted to the visual environment in classrooms of mainstream schools?. *Indian Journal of Ophthalmology*, 66, 285-289.
- Negiloni, K., Ramani, K. K., & Sudhir, R. R. (2019). Environmental factors in school classrooms: How they influence visual task demand on children. *PloS One*, 14(1), 23-24
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2016). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Özçetin, H. (2000). *Pratik göz hastalıkları*. Ankara: Güneş.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *Resmî Gazete*, 30471. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>, sayfasından erişilmiştir.
- Özhamam, E. (2007). *Az gören öğrencilerin eğitiminde bilgisayar destekli eğitim programının görsel algıbecerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özkan, E. (2013). *Kör ve az gören erişkin bireylerde öz yeterlilik, sosyal kaygı, baş etme becerileri ve çevrenin toplumsal katılıma etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (1995). *Görme yetersizliği olan çocuğu bağımsızlığa hazırlamak için ana baba rehberi*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 126-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Özyürek, M. (2005). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök.
- Pizzimenti, J. J., & Roberts, E. (2005). The low vision rehabilitation service. Part two: Putting the program into practice. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 3(3), 5-12.
- Poland, D. J., & Doebler, L. K. (1980). Effects of a blacklight visual field on eye-contact training of spastic cerebral palsied children. *Perceptual and Motor Skills*, 51(1), 335-338.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 161-182.
- Powers, M. K., Grisham, J. D., Wurm, J. K., & Wurm, W. C. (2009). Improving visual skills: II—Remote assessment via Internet. *Optometry-Journal of the American Optometric Association*, 80(2), 61-69.
- Pula, J. (2012). Functional vision loss. *Current Opinion in Ophthalmology*, 23(6), 460-465.
- Pur, D. R., Lee-Wing, N., & Bona, M. D. (2023). The use of augmented reality and virtual reality for visual field expansion and visual acuity improvement in low vision rehabilitation: a systematic review. *Graefe's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology*, 261(6), 1743–1755.
- Recep, Ö. F., Erdoğan, S., & Hasırıpı, H. (2008). Az gören hastalarda görsel rehabilitasyonun değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Oftalmoloji Özel Dergisi*, 17(2), 80-83.

- Rossi, L. D. D. F., Vasconcelos, G. C., Saliba, G. R., Magalhães, L. D. C., Soares, A. M. A., Cordeiro, S. S., & Amorim, R. H. C. D. (2011). Functional vision assessment in children with low vision from two to six years of age-a comparative study. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 74(4), 262-266.
- Roucoux, A., Culee, C., & Roucoux, M. (1983). Development of fixation and pursuit eye movements in human infants. *Behavioural Brain Research*, 10(1), 133-139.
- Sallan Gül, S., & Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 181-198.
- Sarı, H., Karakoç, B., & Karamuklu, E. S. (2023). Rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 196-211.
- Shaw, R., Russotti, J., Strauss-Schwartz, J., Vail, H., & Kahn, R. (2009). The Need for a Uniform Method of Recording and Reporting Functional Vision Assessments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, (103), 367-371.
- Snow, M., Zemina, C., Warren, M., Yuen, H., & Vice, J. (2017). Development of the revised self-report assessment of functional visual performance (R-SRAFVP). *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 98(12), e165.
- Sola Özgüç, C. (2021). Improving special education and inclusion course in primary mathematics teacher education program. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (28), 156-182.
- Stepanets, I. R., Kulikov, A. N., Koskin, S. A., & Zhilchuk, D. I. (2022). Development of a Russian version of the Minnesota low vision reading chart. *Russian Journal of Clinical Ophthalmology*, 22(3), 150-155.
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.
- Şafak, P., Çakmak, S., Karakoç, T., & Kan, A. (2012). *Az gören öğrencilerin işlevsel görme değerlendirme aracı ile görme becerilerinden yakın görme becerilerinin değerlendirilmesi*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Şafak, P., Çakmak, S., Kan, A., & O'Dwyer, P. A. (2013a). *Gazi işlevsel görme değerlendirme aracı ile az gören öğrencilerin görme becerilerinin değerlendirilmesi*. TUBİTAK Projesi Sonuç Raporu. Proje No: 111Ö549.
- Şafak, P., Karakoç, T., Çakmak, S., & Kan, A. (2013b). *Functional vision assessment of students with low vision with Gazi functional vision assessment tool (Pre-Application)*. Paper presented at 8. ICEVI European Conference on Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment, Ankara.
- Şimşek, Ş. (2007). *Göz hastalıkları cep kitabı*. Ankara: Nobel.
- Tadić, V., Cooper, A., Cumberland, P., Lewando-Hundt, G., & Rahi, J. S. (2013). Development of the functional vision questionnaire for children and young people with visual impairment: the FVQ_CYP. *Ophthalmology*, 120(12), 2725-2732.
- Teymen, H. İ. (2014). *Az gören öğrencilerde punto büyütme, büyüteç kullanma ve uyarlanmış bilgisayar teknolojisinin okuma hızı üzerine etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryakioğlu, Ö., & Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 2(1), 13-29.
- Tripathi, A., & Agarwal, R. (2022). An updated approach to low-vision assessment. *Journal of Clinical Ophthalmology and Research*, 10(3), 137-143.
- Tunay, Z. Ö., Çalışkan, D., Öztuna, D., & İdil, A. (2015). Validation and reliability of the Cardiff Visual Ability Questionnaire for Children using Rasch analysis in a Turkish population. *British Journal of Ophthalmology*, 100(4), 520-524.
- Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 291-309). Ankara: Gündüz.
- Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 289-321). Ankara: Maya.
- Türköl, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilköğretim öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ünlüçerçi, N. C. (2016). *Optisyenler için görme optiği ve görme kusurlarının düzeltilmesi*. Adana: Nobel.
- Veldhorst, C., Vervloed, M., Kef, S., & Steenbergen, B. (2023). A scoping review of longitudinal studies of children with vision impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 41(3), 587-609.
- Werth, R., & Moehrensclager, M. (1999). The development of visual functions in cerebrally blind children during a systematic visual field training. *Restorative Neurology And Neuroscience*, 15(2-3), 229-241.
- Werth, R., & Seelos, K. (2005). Restitution of visual functions in cerebrally blind children. *Neuropsychologia*, 43(14), 2011-2023.
- Wittich, W., Lorenzini, M. C., Markowitz, S. N., Tolentino, M., Gartner, S. A., Goldstein, J. E., & Dagnelie, G. (2018). The effect of a head-mounted low vision device on visual function. *Optometry and Vision Science*, 95(9), 774.
- Yalçın, R., (2021). *Dil ve konuşma bozukluklarının değerlendirilmesi sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin yaşadığı sorunların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Yenioğlu, S., Sayar, K., Hasan, K., & Yıldız, N. G. (2019). Türkiye’de özel eğitim alanında değerlendirme süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2729-2746.
- Yıldırım Doğru, S. S., & Saltalı Durmuşoğlu, N. (2011). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. Ankara: Maya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: işitme kayıplı çocuklar örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, Y., & Uçar, A. S. (2021). Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve Sağlık Hizmetleri Vakfı*, 11(2), 513-533.

- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yürekli, M. (2021). *Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zemina, C. L., Warren, M., & Yuen, H. K. (2018). Revised self-report assessment of functional visual performance (R-SRAFPV)-Part I: content validation. *The American Journal of Occupational Therapy*, 72(5), 1-7.
- Zhu, J., Zhang, E., & Del Rio-Tsonis, K. (2012). *Eye anatomy*. Chichester: Wiley & Sons, Ltd
- Zimmermann, A., Silva, S. V. D., Zimmermann, S. M. V., Lira, R. P. C., & Carvalho, K. M. M. D. (2015). Teller test with functional vision evaluation in children with low vision. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, 74, 362-365.

EKLER



EK 1. Etik İzin

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.09.2023-E.748337



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-748337
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

18.09.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Zeliha Sıla ORHAN'ın, Doç.Dr.Cem ASLAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Az Gören Bireylerin İşlevsel Görme Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **05.09.2023** tarih ve **15** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1067

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Cem ASLAN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

TOPLANTI TARİHİ : 05.09.2023		TOPLANTI SAYISI : 15	
ADI – SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN		KATILAMADI	
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA BAŞKAN YRD.			
Prof. Dr. C. Haluk BODUR			
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN			
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER			
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ			
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ			
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ			
Prof. Dr. İlyas OKUR			
Prof. Dr. Nihan KAFA			
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN			
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU			
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA			

EK 2. MEB İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.10.2023-E.782410



T.C.
M İLLÎ E Ğ İ T M BAKANLI Ğ I
Özel E Ğ İ tim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlü Ğ ü



Sayı : E-27250534-605.01-87814831

23.10.2023

Konu : Ara tırma Uygulama İ zni
(Zeliha Sıla ORHAN)

GAZ İ ÜN VERS İ TES REKTÖRLÜ Ğ ÜNE

- İ lgi : a) 17.10.2023 tarihli ve E-80287700-302.08.01-776018 sayılı yazınız.
b) Milli E Ğ İ tim Bakanlı Ğ ının 21.01.2020 tarihli ve (2020/2) Nolu Ara tırma Uygulama İ zinleri Genelgesi.

Gazi Üniversitesi, E Ğ İ tim Bilimleri Enstitüsü, Özel E Ğ İ tim Ana Bilim Dalı. Görme Engellilerin E Ğ İ timi Bilim Dalı Yüksek Lisans ö Ğ İ rencisi Zeliha Sıla ORHAN Do Ğ Dr. Cem AŞ LAN'ın danı manlı ında hazırlayıp yürüttü Ğ ü "Rehberlik Ara tırma Merkezlerinde Çalı an Ö Ğ İ retmenlerin Az Gören Bireylerin İ levsel Görme De Ğ erlendirmeleri Hakkındaki Görü leri" isimli tez çalı ması ile ilgili olarak Ankara, Kırklareli İ llerinde Rehberlik ve Ara tırma Merkezlerinde ö Ğ İ retmenlere uygulama yapma iste Ğ ine İ li kin İ lgi (a) yazı ve ekleri incelenmi olup, Genel Müdürlü Ğ ümüzce İ lgi (b) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca olmadı ı de Ğ erlendirilmi tir.

Bilgilerinize rica ederim.

Mustafa OTRAR
Bakan a.
Genel Müdür

EK 3. Gönüllü Katılım Onay Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 05.09.2023.tarih / 15 sayılı toplantı ile izin alınan* ve Doç. Dr. Cem Aslan danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Zeliha Sıla Orhan tarafından yürütülen "Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Az Gören Bireylerin İşlevsel Görme Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmış görüşme gerçekleştirilecektir. Görüşme sorularının dışında herhangi bir soru sorulmayacaktır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Görüşme sırasında alınan ses kaydı ile sadece görüşlerinizin transkripti yapılarak aynen görüşlerinizin aktarılması amacıyla ses kaydı alınacaktır. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın temel amacı RAM da çalışan öğretmenlerin işlevsel görme değerlendirilmesi sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir.
Araştırmanın Yöntemi	Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanılması planlanmaktadır. Rehberlik araştırma da çalışan öğretmenler ile görüşülerek bilgilerin analizi incelenecektir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	20.11.2023/15.12.2023 tarihleri arasında etik kurul ve MEB izni ile görüşmeler başlayacaktır. 1 ay sürecek veri toplama ve analiz süresi sonucunda 22.01.2024 tarihinde tezin bitirilmesi planlanmaktadır.
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	RAM da çalışan özel eğitim öğretmeni 15 kişi ile görüşülmesi planlanmaktadır.
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Katılımcının isteğine göre online veya yüz yüze görüşme planlanmaktadır.
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet Hayır x

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Araştırmaya rehberlik araştırma merkezinde çalıştığım ve az gören bireylerde işlevsel görme değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerimi belirtmek amacıyla katılıyorum. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait ses kaydı ile alınan verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	CEM ASLAN	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		
Katılımcı		
Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022

Adres ve telefonu		
-------------------	--	--

EK 4. Uzman Görüş Formu

REHBERLİK ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN AZ GÖREN BİREYLERİN İŞLEVSEL GÖRME DEĞERLENDİRMELERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Başlık uygun (...)	Başlık uygun değil (...)	Öneri:
--------------------	--------------------------	--------

Görüşmeyi yapan kişi	Zeliha Sıla Orhan	Görüşme yapılan kişi	
Görüşme yapılan kişi iletişim bilgileri			
Görüşme yapılan yere ilişkin açıklamalar			
Görüşme tarihi ve saati		Görüşme Süresi	

Uygun (...)	Uygun değil (...)	Öneri:
-------------	-------------------	--------

Katılımcıya ve Görev Yaptığı Okula İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	(...) Kadın (...) Erkek	Yaş	
Meslekte çalışma süresi		RAM da görev süresi	
Mezun olunan bölüm			
Eğitim düzeyi			
(...) Lisans (...) Yüksek Lisans (...) Doktora			

Uygun (...)	Uygun değil (...)	Öneri:
-------------	-------------------	--------

Giriş

Araştırmacı "Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM) Çalışan Öğretmenlerin Az Gören Bireylerin İşlevsel Görme Değerlendirmesi Hakkındaki Görüşleri" başlıklı çalışma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Araştırma kapsamında Ankara, Kırklareli, Antalya, Çorum ilinde RAM da çalışan özel eğitim öğretmenleri ile görüşülecektir.

Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kalem kâğıt verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak, katılımcının onayı alınırsa ses kayıt cihazı hazır hale getirilecek.

Karşılama

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtacak, görüşmenin amacı hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya ileticek, görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

Isınma

Araştırmacı katılımcıdan az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirilmesi hakkında ne düşündüğü hakkında genel bilgi alacak.

Giriş sorusu: RAM da az gören bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinden bahseder misiniz ?

Giriş uygun (...)	Giriş uygun değil (...)	Öneri:
-------------------	-------------------------	--------

Tartışma

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar?

Soru 1 (Anahtar Soru): Az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

- İşlevsel görme değerlendirmesi
- Standart olarak kullanılan araç
- Kullanılan materyal

Soru 2 (Anahtar Soru): Eğitsel tanılama sürecinde işlevsel görme değerlendirmesinin avantaj ve dezavantajları hakkında görüşleriniz nelerdir? Sizce değerlendirmenin daha verimli olması için neler yapılmalı?

- Süre
- Fiziksel ortam

Soru 3 (Anahtar Soru): Az gören bireyin değerlendirirken karşılaştığınız güçlükler var mı varsa bu konudan bahsedebilir misiniz? İşlevsel görme değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz? Değerlendirme sırasında hangi materyal ve araçları kullanıyorsunuz?

Soru 4 (Anahtar Soru): Eğitsel tanılama sonrasında bireyin işlevsel görmesini işlevsel olarak kullanabilmesi için okula ne gibi önerilerde bulunuyorsunuz bahsedebilir misiniz?

- Sınıf içinde, okul bahçesi, ders sırasında

Soru 6 (Anahtar Soru): İşlevsel görme değerlendirmesi için eklemek istediğiniz düşünce ve önerileriniz nelerdir?

- Kullanılan araç
- Kullanılan materyal
- Fiziksel ortam
- Bireyin eğitsel değerlendirilmesi

Amaç cümlesi	Bu araştırmanın amacı, rehberlik araştırma merkezinde (ram) çalışan öğretmenlerin az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesi hakkındaki görüşlerini incelemektir.
Soru 1	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 2	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 3	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 4	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 5	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 6	Uygun () Uygun değil (...)

Öneri:

Sonuçlandırma

Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

Kapanış sorusu: Görüşmeyi sonlandırmadan önce eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırmamın sonuçları hakkında sizi bilgilendirmemi isterseniz bundan mutluluk duyarım. İyi günler.

Sonuçlandırma (...)	Uygun	Sonuçlandırma Uygun değil (...)	Öneri:
---------------------	-------	---------------------------------	--------

EK 5. Görüşme Soruları

REHBERLİK ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN AZ GÖREN BİREYLERİN İŞLEVSEL GÖRME DEĞERLENDİRMELERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Araştırmacı

Araştırmacı:		Görüşme ortamı:	
Görüşme tarihi ve saati:		Görüşme süresi:	

Katılımcı

Yaş		Cinsiyet	(...) Kadın	(...) Erkek	
Mesleki Kıdem		RAM'daki Görev Süresi			
Mezun Olunan Bölüm		Eğitim Düzeyi	(...) Lisans	(...) Yüksek Lisans	(...) Doktora

Giriş

Araştırmacı; "Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Az Gören Bireylerin İşlevsel Görme Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşleri" başlıklı çalışma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Araştırma kapsamında Ankara ve Kırklareli illerinde RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenleri ile görüşülecektir.

Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kalem ve kâğıt verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak ve katılımcının onayı alınır sa ses kayıt cihazı hazır hâle getirilecek.

Karşılama

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtacak, görüşmenin amacı hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya ileticek ve görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

Isınma

Araştırmacı, katılımcıdan az gören bireylerin işlevsel görme değerlendirmesi hakkında ne düşündüğü hakkında genel bilgi alacak.

Soru 1 (Giriş sorusu): RAM'da az gören bireylerin eğitsel değerlendirme süreci nasıl yapılıyor? Biraz bahseder misiniz?

Tartışma

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar.

Soru 2 (Anahtar Soru): Az gören bireylerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

- İşlevsel görme becerilerinin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?
- İşlevsel görme becerilerinin değerlendirmesinde kullanılan araçlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Az gören bireylerin işlevsel görme becerileri değerlendirmesinde ne tür araç/materyal kullanıyorsunuz?
- Az gören bireyleri değerlendirirken ayırdığınız süre için ne düşünüyorsunuz?
- Değerlendirme sürecinde fiziksel ortam hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru 3 (Anahtar Soru): Az gören bireylerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirmesinin avantajları neler olabilir?

- Az gören bireyin yerleştirme sürecine katkısı hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- Az gören bireye kullanılacak araç ve materyallerin uyarlamasına nasıl hizmet eder?
- Az gören bireylerde ortam düzenlemesine nasıl hizmet eder?
- Az gören bireyin kendisine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru 4 (Anahtar Soru): Az gören bireylerde işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi ve eğitsel değerlendirme sırasında karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlüklerden biraz bahseder misiniz?

- Sizce, bu değerlendirme sürecinin daha etkili ve verimli olması için neler yapılmalıdır?

Soru 5 (Anahtar Soru): İşlevsel görme becerilerinin ve eğitsel değerlendirmenin sonrasında; az gören bireyin işlevsel görme becerilerini kullanılabilmeleri için meslektaşlarınızda veya ailelere ne gibi önerilerde bulunuyorsunuz? Biraz bahsedebilir misiniz?

- Sınıf içinde, okul içinde, ders sırasında önerileriniz nelerdir?
- Ailelere yönelik?

Soru 6 (Anahtar Soru): Yerleştirildiği ortamda, izleme sonrasında tekrar eğitsel veya işlevsel görme değerlendirmesine davet edilen az gören öğrencilerin durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sonuçlandırma

Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

Soru 7 (Kapanış sorusu): Görüşmeyi sonlandırmadan önce az gören bireylerin işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesi konusunda eklemek istediğiniz herhangi bir başka düşünce ve öneriniz var mıdır?

- Kullanılan araç/ materyal hakkında önerileriniz var mı?

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırmamın sonuçları hakkında sizi bilgilendirmemi isterseniz bundan mutluluk duyarım. İyi günler.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..