
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mehmet Yürekli

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2021

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 : Mehmet
Soyadı : Yürekli
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Görüşleri

İngilizce Adı: The Opinions of the Teachers Working in the Guidance and Research Center on the Educational Evaluation and Diagnosis Process of Individuals with Severe and Multiple Disabilities

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: Mehmet YÜREKLİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet YÜREKLİ tarafından hazırlanan "Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Görüşleri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Çok Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Başkan: Doç. Dr. Salih ÇAKMAK
Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM
Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi …….

Tez Savunma Tarihi: 11 / 03 / 2021

Bu tezin Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak, bu alanda ufkumu genişleten, tezin bütün aşamalarında bana destek veren ve yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Pınar ŞAFAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüş ve katkılarından dolayı jüri üyeleri, Doç. Dr. Salih ÇAKMAK ve Dr. Öğr. Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecine eleştiri ve önerileri ile katkı sağlayan, Doç. Dr. Eylem DAYI ve Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN'e teşekkür ederim.

Tez sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, Prof. Dr. Gülay Ekici ve Dr. Ömür Gürel SELİMOĞLU hocalarıma ve yüksek lisans sürecinde karşılaştığımız bütün zorlu süreçlere birlikte çözüm ürettiğimiz arkadaşlarım Mehmet Akif ÖZDEMİR ve Fatma POLAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmanın uygulanabilmesi için gönüllü katılımcı olan Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde görev yapan öğretmenlere katkı ve fedakârlıklarından dolayı teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte daima yanımda olan ve desteklerini benden esirgemeyen sevgili eşim Hatice YÜREKLİ ve oğlum Rüzgar Devrim YÜREKLİ'ye sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet YÜREKLİ

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN AĞIR VE ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Mehmet Yürekli

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2021

ÖZ

Bu araştırma kapsamında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin, RAM öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada, durum çalışması türlerinden bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Antalya ilinde bulunan 3 farklı RAM'da görev yapan, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen, 8 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılarla, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada mümkün olduğunca eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci tüm açılardan ele alınmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tıbbi tanısı ile eğitsel tanısı arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamaları arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirmelerinin yapıldığı değerlendirme ortamlarının, değerlendirmede kullanılan formal ve informal değerlendirme araçlarının, bu bireyler için uygun olmadığı ve bu bireylerin değerlendirmelerinin 30 dakika ile 1.5 saat arası sürdüğü belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde görev alan personelin, bu bireylerle ilgili bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu, bundan dolayı da bu bireyleri değerlendirmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Eğitim ortamlarına yerleştirme süreçlerinde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, performansa dayalı olarak değil, tanıya dayalı olarak eğitim ortamlarına yerleştirildikleri ve bu bireylerin, yararlanabileceği eğitim ortamlarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ağır ve çoklu

yetersizliği olan bireylerin fiziksel yetersizliklerinden dolayı eğitim alamayacağı düşünüldüğünden, eğitim ortamlarının erişilebilir olmamasından ve eğitim ortamlarındaki olumsuz tutumlardan kaynaklı bu bireylere, evde eğitim veya evde bakım kararı alındığı belirlenmiştir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirmelerinin takım çalışması ile yapılması gerektiği ve bu takımda, bireyin ihtiyacına göre birçok disiplin alanın yer alması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin bütün aşamalarında olumsuzluklar yaşandığı tespit edilmiştir ve bu olumsuzluklara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Ağır ve Çoklu Yetersizlik, RAM, Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama, Ölçme, Değerlendirme, Otantik Değerlendirmeler
Sayfa Adedi : 169
Danışman : Doç. Dr. Pınar Şafak

THE OPINIONS OF THE TEACHERS WORKING IN THE GUIDANCE AND RESEARCH CENTER ON THE EDUCATIONAL EVALUATION AND DIAGNOSIS PROCESS OF INDIVIDUALS WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES

(Master's Thesis)

Mehmet Yürekli

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

March, 2021

ABSTRACT

Within the scope of this research, it was aimed to determine the opinions of the Counseling Research Center teachers regarding the educational evaluation and diagnosis process of individuals with severe and multiple disabilities. In this qualitative study, the holistic single case study design, one of the types of case studies, was used. 8 volunteer teachers, who were selected by the criterion sampling method and who were working in 3 different Counseling Research Centers in Antalya province participated in the study. Semi-structured interviews were conducted with the participants who participated in the study, and the data obtained as a result of these interviews were analyzed with content analysis. In this study, the process of Educational Evaluation and diagnosis was tried to be considered in every aspect as much as possible. According to the results obtained, it was determined that there were differences between the medical diagnosis and the educational diagnosis of individuals with severe and multiple disabilities. It was determined that there was no difference between the educational assessment and diagnosis of individuals with severe and multiple disabilities and other special needs. It was understood that the assessment environments where the assessment of individuals with severe and multiple disabilities were made and the formal and informal assessment tools used in the assessment were not suitable for these individuals and it was determined that the assessment of these individuals took between 30 minutes and 1.5 hours. It was found that the personnel involved in the evaluation process had insufficient knowledge and skills related to these individuals, and therefore they had difficulty in evaluating these individuals. It was understood that individuals with severe and multiple

disabilities were placed in educational environments based on diagnosis, not on performance, during placement processes in educational environments. It was determined that the educational environments that these individuals could benefit from were insufficient. In addition, since it is believed that individuals with severe and multiple disabilities cannot receive education due to their physical disabilities, it has been determined that the decision of homeschooling or home care was taken for these individuals due to the unavailability of educational environments and negative attitudes in the educational environment It has been concluded that individuals with severe and multiple disabilities should be evaluated with teamwork and that many disciplines should be included in this team according to the individual's needs. Considering the obtained findings, it was determined that individuals with severe and multiple disabilities experienced negativities in all stages of the educational evaluation processes and diagnostic processes, and suggestions were made for these negativities.

Key Words : Severe and Multiple Disabilities, Counseling Research Center, Educational Evaluation and Diagnosis, Measurement, Evaluation, Authentic Evaluations
Number of Pages : 169
Advisor : Assoc. Prof. Pınar Şafak

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZ v

ABSTRACT vii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xiv

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Amaç 10

1.3. Önem 11

1.4. Sınırlılıklar 14

1.5. Varsayımlar 14

1.6. Tanımlar 14

BÖLÜM 2 16

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 16

2.1. Kuramsal Temeller 16

2.1.1. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Tanımı 16

2.1.2. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri 20

2.1.2.1. Bilişsel Özellikler 20

2.1.2.2. İletişim Becerileri 21

2.1.2.3. Motor Özellikler 22

2.1.2.4. Sosyal ve Duygusal Özellikleri 23

2.1.3. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Değerlendirilmesi 23

2.1.3.1. Değerlendirme 24

2.1.3.2. Ölçme 25

2.1.3.3. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme sürecinde kullanılan formal ve informal değerlendirme araçları 25

2.1.3.3.1. Formal değerlendirme araçları 25

2.1.3.3.2. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan formal değerlendirme araçları 27

2.1.3.3.3. İnformal Değerlendirme Araçları 29

2.1.3.3.4. Otantik değerlendirme 34

2.1.3.3.5. Van Dijk'in çocuk güdümlü değerlendirme yöntemi 37

2.1.4. Değerlendirme Sürecinde İş Birlikçi Takım Modeli 38

2.1.5. Değerlendirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler 40

2.1.6. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama 41

2.1.6.1. Tıbbi Tanılama 41

2.1.6.2. Eğitsel Değerlendirme 45

2.1.7. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu 48

2.2. İlgili Araştırmalar 49

BÖLÜM 3 ..... **60**

YÖNTEM **60**

3.1. Araştırma Modeli **60**

3.2. Araştırma Deseni **61**

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu **62**

3.4. Veri Toplama Aracı **63**

3.5. Verilerin Toplanması **65**

3.6. Verilerin Analizi **65**

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik **66**

BÖLÜM 4 ..... **69**

BULGULAR **69**

4.1. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamadaki Rol ve Sorumluluklara İlişkin Bulgular **69**

4.2. Geçmiş Deneyimler ve Eğitimlere Ait Bulgular **72**

4.3. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Bulgular **75**

4.4. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular **78**

4.5. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamanın Yapıldığı Ortama İlişkin Bulgular **82**

4.6. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Takım Çalışmalarına İlişkin Bulgular **84**

4.7. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular **89**

4.8. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci Karşılaştırıldığında Bu İki Sürece İlişkin Bulgular **97**

4.9. Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçları Karşılaştırıldığında Bu İki Sonuca İlişkin Bulgular **101**

4.10. Eğitim Ortamlarına Yerleştirme Kararına İlişkin Bulgular **104**

4.11. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Önerilere Ait Bulgular 113

BÖLÜM 5 123

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 123

5.1. Tartışma 123

5.1.1. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamadaki Rol ve Sorumluluklar 123

5.1.2. Geçmiş Deneyimler ve Eğitimler 124

5.1.3. Geçmiş Deneyimlerin ve Eğitimlerin Katkıları 125

5.1.4. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin İşleyişi 126

5.1.5. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Ayrılan Süre 127

5.1.6. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamanın Yapıldığı Ortam 128

5.1.7. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Takım Çalışması 129

5.1.8. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Oluşturulacak Takımda Yer Alması Gereken Uzmanlar 130

5.1.9. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları 132

5.1.10. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamada Kullanılan Standart Araçlar (Zekâ Testi, Gelişim Tarama Envanterleri vb.) 133

5.1.11. Eğitsel Değerlendirilme ve Tanılamada Kullanılan Eğitsel Değerlendirme Araçları 134

5.1.12. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamada Kullanılan Alternatif Değerlendirme Araçları 135

5.1.13. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Karşılaştırılması .. 136

5.1.14. Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonucunun Karşılaştırılması 137

5.1.15. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sonuçları Doğrultusunda Alınan Yerleştirme Kararları 138

5.1.16. Evde Eğitim Kararı Alınmasını Etkileyen Etmenler 140

5.1.17. Evde Bakım Kararı Alınmasını Etkileyen Etmenler 141

5.1.18. Ailelerin Yerleştirme Kararlarına Tepkileri 141

5.1.19. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Öneriler 142

5.1.20. Değerlendirme Araçlarına İlişkin Öneriler 143

5.1.21. Değerlendirme Ortamına İlişkin Öneriler 144

5.1.22. Değerlendirme Sürelerine İlişkin Öneriler 144

5.1.23. Yerleştirme Kararlarına İlişkin Öneriler 145

5.1.24. Değerlendirme Sürecinde Görev Alan Personelin Eğitimi ve Deneyimlerine İlişkin Öneriler 146

5.2. Sonuç 146

5.3. Öneriler 148

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 148

5.3.2. İleri Araştırmalara Öneriler 150

KAYNAKLAR 151

EKLER 167

EK-1. Etik Kurul Onayı 168

EK-2. Çalışma İzni 169

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. *Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Kişisel Bilgileri* 63

Tablo 4.1. *Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamadaki Rol ve Sorumluluklara İlişkin Bulgular* 70

Tablo 4.2. *Geçmiş Deneyimler ve Eğitimlere Ait Bulgular* 73

Tablo 4.3. *Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Bulgular* 76

Tablo 4.4. *Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular* . 79

Tablo 4.5. *Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamanın Yapıldığı Ortama İlişkin Bulgular* 83

Tablo 4.6. *Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Takım Çalışmalarına İlişkin Bulgular*..... 85

Tablo 4.7. *Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular* 90

Tablo 4.8. *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci Karşılaştırıldığında Bu İki Sürece İlişkin Bulgular* 98

Tablo 4.9. *Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçları Karşılaştırıldığında Bu İki Sonuca İlişkin Bulgular* 101

Tablo 4.10. *Eğitim Ortamlarına Yerleştirme Kararına İlişkin Bulgular*..... 105

Tablo 4.11. *Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Önerilere Ait Bulgular* 113

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AAMR	American Association Mental Retardation
AER	Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
BM	Birleşmiş Milletler
BPFT	Brockport Physical Fitness Test
ÇÖZGER	Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu
ESKR	Engelli Sağlık Kurulu Raporu
IASSIDD	International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IDEA	Individuals with Disabilities Education
MAPS	McGill Action Planning System
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS-RAM	Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri Rehberlik ve Araştırma Merkezi Modülü
NICHCY	National Information Center for Children and Youth with Disabilities
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
WHO	World Health Organization

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlandıktan sonra amacı, önemi, sınırlılıkları ele alınmış ve önemli kavramları belirlenmiştir.

1.1. Problem Durumu

ABD'de 1960' lı yıllarda başlayan, bağımsız yaşam hareketi sonucunda engellilere yönelik çalışmalar bir disiplin alanı olmaya başlamıştır. Engelli aktivistler yetersizlikten etkilenen bireylerin etiketlenmesine, kimliklerinin fiziksel yetersizliklerine göre belirlenmesine, bakıma muhtaç görülmelerine karşı gelmeye ve bu durumu kabul etmemeye başlamışlardır (Meşe, 2014). Engellilik ve engelli haklarına ilişkin olarak belirli modeller de söz konusu mücadeleyi etkilemiş hatta yönünü belirlemiştir (Arıkan, 2002).

Engelliliği anlamak ve açıklamak için yaygın olarak kullanılan, tıbbi ve sosyal model olmak üzere iki model bulunur. Tıbbi model, engelliliği "hasta/sağlıklı, normal/anormal veya özürlü/özürsüz" şeklinde tanımlamaya çalışır (WHO, 2001). Tıbbi model, bireye özürlü ve tedavi edilerek "normale" dönmesi gereken bireyler olarak yaklaştığı için olumsuz tutumların sürmesine neden olmuştur. Sosyal model ise tıbbi modelin tam tersidir ve engellilik hareketinin ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Arıkan, 2002). Sosyal modelde engellilik, "dışarıdan gelen tehditler veya kısıtlamalara" odaklanarak tanımlanır. Bu modele göre engellilik "bireyin bir niteliği değildir, sosyal çevre tarafından oluşturulan karmaşık yapının sonucunda ortaya çıkmaktadır" (WHO, 2001). Bu modelde engellilik, kişinin kendisinden kaynaklı bir sorun olarak görülmez; sosyal çevrenin ve toplumun sebep olduğu "zorluklar/kısıtlılıklar" sonucunda ortaya çıkan engeller olarak algılanır. Yaygın olarak kullanılan bu iki modele daha sistematik bir bakış açısı getirerek bireyin bireyselliğini temel alan biyo-psiko-sosyal model yaklaşımı da dâhil edilmiştir. Biyo-psiko-sosyal model

yaklaşımı ile engelliliğin benzer engel grubunda dahi homojen olmadığının, her bireyin farklı özellikleri olduğu ama eşit haklara sahip olduğu vurgulanarak insan haklarını esas alan yaklaşım kabullenilmiştir. Biyo-psiko-sosyal model ile her bireyin farklı özelliklere sahip olduğu, çevresel etmenlerin yanı sıra kişisel deneyim ve geçmiş yaşantılarında önemli olduğu vurgulanmıştır (Sart, Barış, Sarıışık & Düşkün, 2014).

Dünya Engellilik Raporu'na göre, engelliliğe dair görüşler çok kapsamlı olduğundan engelliliğin sınıflanması güçleşmektedir. Engellilik ile ilgili tanımların çoğu "normallik" kavramına dayandığından, engelliliği tanımlayan farklı görüşler evrensel bir tanım yapmayı zorlaştırır (WHO, 2011). Ülkemizde 1997 yılında çıkan 573 sayılı kanun hükmünde kararnamede (KHK) "engelli" ibaresi yerine "özel eğitim gerektiren birey" ibaresi kullanılarak, özel eğitim gerektiren birey "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 1997). 2005 yılında çıkan 5378 sayılı kanunda ise "özürlü" ibaresine yer verilmiş daha sonra bu ibare 25.04.2013 tarihli ve 6462 sayılı kanun ile "engelli" ibaresi ile değiştirilmiştir. 5378 sayılı kanunda engelli birey "fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyusal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey" olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 2005). 2000 yılında 573 sayılı KHK hükümlerine dayanarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği (ÖEHY) çıkarılmış ve günümüze kadar revize edilerek gelmiştir. 2018 yılında son halini alan ÖEHY'nde engelli birey tanımı sınıflandırılarak (görme engelli birey, işitme engelli birey vb.) yapılmış, "bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler" de özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak tanımlanmışlardır (MEB, 2018).

Özel eğitim; özel gereksinimi olan çocukların güçlü yanlarının en üst seviyeye çıkmasını sağlayan, yetersizliğin özre dönüşmesini engelleyen, yetersizlikten etkilenen bireyleri bağımsız yaşam becerileri ile donatarak, toplumla bütünleşmesini ve bağımsız, üretici bireyler olmasını sağlayan eğitimdir (Ataman, 2003). ÖEHY'nde Özel Eğitim; "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Zayıf ve güçlü yönleri, yeterlik ve yetersizlikleri ile her çocuk bir bireydir ve kendilerine özgüdürler. Bu özellikler onların birbirlerinden farklı bireyler olmasını sağlar. Belli bir yaşa geldiklerinde bazı yönlerden birbirlerine benzerler. Eğitim ortamları bu benzerlik varsayımları üzerine kurulduğundan sınıflar, kitaplar, öğretim yöntem ve teknikleri standart özellikler gösteren çocuklara göre oluşturulur. Bu düzenlemeler çocuğun ihtiyaçlarını karşılayamadığı zaman çocuk standart ölçütlere uymadığı için özel gereksinimli bireyler gurubunda yer alır (Kirk, 1989). Özel gereksinimli birey, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (MEB, 2018). Bu tanımlama birbirinden farklı özellikleri ve ihtiyaçları olan bireylerin tümünü kapsamaktadır. Özel gereksinimi olan bireylerin yetersizlikleri ve yetersizlikten etkilenme düzeyleri ile özellikleri birbirinden farklı olduğundan genelleme yapılamamaktadır (Cavkaytar, 2019).

Özel gereksinimli bireyler için yetersizlik türlerine göre çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bu sınıflandırmalarda tercih edilen birinci yol, yetersizlik türünün adına göre yapılan sınıflamadır. Ülkemizde de kullanılan bu sınıflandırmada özel gereksinimli bireyler için "otizmli birey", "dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey", "süreğen hastalığı olan birey", "dil ve konuşma güçlüğü olan birey", "zihinsel yetersizliği olan birey", "görme yetersizliği olan birey", "bedensel yetersizliği olan birey", "serebral palsili birey", "özel öğrenme güçlüğü olan birey", "işitme yetersizliği olan birey" ve "üstün yetenekli birey" şeklinde bir sınıflandırma yapılmaktadır (Cavkaytar, 2019). İkinci sınıflandırma yaklaşımında ise sık rastlanan ve az rastlanan yetersizlikler şeklinde oluşturulan sınıflandırmadır. Bu kapsamda, Ataman (2003) bireylerde görülen davranış problemi, zihinsel yetersizlik, iletişim bozukluğu, öğrenme güçlüğü olma gibi durumları sık rastlanan özel gereksinim türleri arasında ele almaktadır. Diğer taraftan işitme, görme, bedensel yetersizlik, otizm, süreğen hastalık, ağır düzeyde ve çoklu yetersizlik gibi özel gereksinim türlerini ise az rastlanan özel gereksinim türleri arasında değerlendirmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018) özel gereksinimli bireyler şöyle sınıflandırılmaktadır;

- Zihinsel engelli birey (hafif, orta, ağır, çok ağır)
- Otizmi olan birey (hafif, orta, ağır)
- Bedensel engelli birey
- Görme engelli birey

- İşitme engelli birey
- Özel yetenekli birey

MEB tarafından yapılan bu sınıflamada çoklu yetersizliği olan bireyler bulunmamaktadır. Yönetmeliğin önceki versiyonlarında "klinik bakıma gereksinim nedeniyle öğrenme yetersizliği", "birden fazla alanda yetersizlik", "çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik" gibi ifadelerle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tanımı yapılırken 2018'de güncellenen yönetmelikte çoklu yetersizliğin tanımına yer verilmemiştir. Çoklu yetersizliği olan bireyler, Şafak (2018) tarafından; birden fazla yetersizliğin aynı anda görüldüğü için tek bir yetersizliği olan bireylerin faydalandığı eğitimden yararlanamayan, özel yetiştirilmiş personele, özel program ve düzenlemelere ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. ÖEHY'nde (MEB, 2018), ağır düzeyde yetersizlik ise ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik ve ağır otizmi olan birey şeklinde ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Westling ve Fox (2009), ağır yetersizliği olan bireyleri bütün gelişim alanlarında belirgin düzeyde gerilikle mücadele etmek zorunda kalan bireyler olarak tanımlamaktadırlar ve bu tanımlamada "ileri derecede zihinsel yetersizliği olan bireyler", "ağır derecede zihinsel yetersizliği olan bireyler, "orta derecede zihinsel yetersizliği ve ek yetersizliği olan bireyler", "otizm spektrum bozukluğu olan bireyler", "körsağır bireyler", "ağır düzeyde duygusal yetersizliği olan – çift tanılı bireyler", "duyuların kaybına (görme, işitme) ek olarak, sağlık problemleri ve fiziksel yetersizliği olan bireyler" yer almaktadır. Sınıflamaya bakıldığında "çoklu yetersizlik", "körsağırlık ve "otizmli" bireyler ağır yetersizlik sınıflamasında bulunmaktadırlar.

Uluslararası Zihinsel ve Gelişimsel Engelliler Bilimsel Çalışma Derneği (IASSIDD) Özel İlgi Araştırma Grubu tarafından (Ağır ve Çoklu Engelliler), ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler heterojen bir grup olarak tanımlanmaktadır (IASSIDD, 2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler, farklı yetersizlik türlerinden değişik düzeylerde etkilenmişlerdir. Bireysel farklılıkları ile bu bireylere sağlanan yaşantılar ve hizmetlerdeki farklılıklarda dikkate alındığında, çok farklı özellikleri ve ihtiyaçları olan heterojen bir grup oluştururlar (Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin genel özelliklerine bakıldığında;

- Kendini ifade etme ve çevresindeki bireylerin kendilerine söylediklerini anlamakta güçlük çekerler,
- Yeni beceri ve davranışları öğrenmede oldukça zorlanırlar,

- Öğrendikleri davranışları farklı ortam ve kişilerin varlığında sergilemekte ve öğretim sona erdiğinde öğrenilen beceri ve davranışları sürdürmede güçlük yaşarlar,
- Öz bakım ve günlük yaşam becerilerini bağımsız ya da yardım alarak yapmakta zorlanırlar,
- Yoğun davranış problemi sergilerler,
- Fiziksel ve motor gelişimlerinde sorun yaşarlar,
- Görme, işitme, konuşma ve motor yetersizliklerinden dolayı çevreleriyle etkileşimde sınırlılıklar yaşadıkları için sosyal becerilerde sorun yaşarlar,
- Gereksinimleri bir tek uzman tarafından karşılanamayacak kadar fazla olduğundan farklı disiplin alanlarından uzmanların yardımına ihtiyaç duyarlar (Şafak, 2018; Tekin-İftar, 2002).

Görüldüğü gibi ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin özellikleri çok farklı olabilmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin bu farklılıkları görmezden gelmesi, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yanlış tanılanmasına ve uygun olmayan eğitim ortamlarına yerleştirilmesine neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin genellikle yanlış tanılandığı veya geç teşhis edildikleri, uygunsuz eğitim ortamlarına yerleştirildikleri ve dolayısıyla yeterli ve doğru hizmet alamadıkları görülmektedir (Ewing & Jones, 2003; Roth, 1991). Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip bireylerin eğitim ortamlarında öğretmenleri, ebeveynleri ve akranları tarafından kabul görmemesi ve güçlü yanları ile yeterliliklerinin göz ardı edilmesi, ayrı sınıflarda bireysel eğitim almaları ebeveynleri ile ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için sorun oluşturmaktadır (Sardohan-Yıldırım, 2017). Bu nedenle ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilere hizmet veren öğretmenler, öğrencileri tanımlamak, değerlendirmek ve yerleştirmek için etkili yöntemler bulmak ve uygun müdahale yöntemleri kullanarak başarılı öğrenme ortamları oluşturmak gibi ortak bir hedefe sahiptirler (Guardino, 2008).

Özel gereksinimli bireylerin, özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri ve uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri tanılama süreciyle başlar. Tanılama farklılığı ve buna yol açan nedenleri ve etkilerini anlamak amacıyla yapılan veri toplama sürecidir (Özyürek, 2005). Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin tanılanması ve uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile yasal olarak güvence altına alınmıştır. 573 sayılı kanun hükmünde kararnamede tanılama "eğitsel amaçla, bireyin tüm

gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci" şeklinde ifade edilmiştir ve tanılama sürecini yürütme görevini Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) vererek RAM'ın sorumluluklarını "Özel eğitim gerektiren bireyleri tanılamada belirtildiği şekilde inceler, tanılar, yerleştirilebilecekleri en uygun eğitim ortamını önerir ve bu bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar" şeklinde ifade etmiştir (Resmi Gazete, 1997).

Ülkemizde özel gereksimli bireylerde tanılama süreci, tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama olarak iki ayrı süreç olarak ele alınmaktadır. Tıbbi tanılamalar, hastaneler tarafından yapılır ve tanılama yapılırken tıbbi veriler ve psikometrik ölçümler esas alınır. Tıbbi tanılama sonucunda tanılama ve sınıflandırma yapılarak özel gereksinimli bireylere uygun tıbbi müdahale yöntemleri ve yardımcı cihazlar belirlenirken özel gereksinimli bireyler için uygun olan eğitim ortamları ve programlar hakkında bilgi vermez. Eğitsel tanılamada ise özel gereksinimli bireyin sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyi belirlenerek uygun programlar ve eğitim ortamları belirlenir (Avcıoğlu, 2018). ÖEHY'nin (MEB, 2018) 7. maddesine göre "Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılaması ile ilgili iş ve işlemler RAM'larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır." ifadesi yer almaktadır. Yönetmeliğin 7. Maddesinin 5. bendinde ise "Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde yapılır. Ayrıca bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda veli ya da okulun yazılı talebi üzerine gerektiğinde tekrarlanır." ifadesi bulunmaktadır. Bu ifade de "özel gereksinimli bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik yeterlilikleri göz önünde bulundurularak eğitsel değerlendirme ve tanılamanın yapılacağı" belirtilmiş olsa da RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda raporlaştırma işleminin yapıldığı MEBBİS-RAM modülünde eğitim ortamlarına yönlendirme kararları yetersizlik türüne göre yapılmaktadır. Örneğin ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir birey için kaynaştırma eğitim kararı ya da ilköğretim programı uygulayan özel eğitim sınıflarına yerleştirme kararı alınamamaktadır. Bu eğitim ortamlarına yerleşebilmeleri için öğrencinin tanısının hafif düzeyde zihinsel yetersizlik olması gerekmektedir. Aksi taktirde MEBBİS-RAM modülünde bu yerleştirme yapılamamaktadır. Bu da özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamlarına eğitsel ihtiyaçları doğrultusunda değil, yetersizlik türüne göre yani tıbbi modele göre yerleştirilmesine neden olmaktadır. Yetersizliğe dayalı yerleştirmelerin amacı, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin ayrı

eğitim ortamlarında toplumsal ve akademik becerilerle donatarak bağımsız yaşamalarını sağlamaktır. Ancak ayrı eğitim ortamları bireyleri toplumdan ayırır ve hedeflenen beceriler bu ortamlarda kazandırılamaz (Özyürek, 2005). Falvey ve arkadaşları (2004) yapmış oldukları mevcut literatürün kapsamlı incelemesi sonucunda, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilere ayrı eğitim ortamlarında verilen eğitimlerin kaynaştırma eğitimlerinden daha etkili olduğunu gösteren tek bir araştırmaya bile rastlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Özel gereksinimli bireyler için yerleştirme kararları alırken, özel gereksinimli bireylere hangi hedeflerin kazandırılacağı, nasıl kazandırılacağı, başarılarının nasıl değerlendirileceği gibi doğru kararlar nitelikli bilgiye dayanır. Profesyonel eğitimciler öğrencileriyle ilgili nitelikli bilgiyi değerlendirme sonucu elde ederler. Eğitsel kararları verirken ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etmemizi sağlayacak değerlendirme yöntemlerine odaklanmamız gerekmektedir. Eğitsel değerlendirme sürecinde görev alan personelin değerlendirme yöntemlerine karar verebilme, ihtiyaca yönelik kullanabilme yeterlilikleri ile değerlendirme sonucunda elde ettikleri bilgiler doğrultusunda doğru kararlar alabilmek için bilgileri analiz etme yeterliliğine sahip olmaları gerekir (Jimenez, Mims & Browder, 2012; Nitko & Brookhart, 2016).

Değerlendirme, "öğrenciler, müfredat, programlar, okullar ve eğitsel politikalar hakkında karar vermek için bilgi elde etme süreci olarak tanımlanan geniş kapsamlı bir terimdir." Örneğin, "öğrencinin yeterliliğini değerlendirme" terimini kullandığımızda, öğrenci için konulan hedeflerin ne düzeyde gerçekleştiği hakkında bilgi toplamamız anlamına gelir. Bu bilgiye ulaşmak için birçok değerlendirme yöntemi kullanılabilir. Bunlar; formal ve informal değerlendirmeler, testler, ödev performansı, portfolyo dosyası, öğrenci bilgileri gibi belgelerin analizini içerir (Nitko & Brookhart, 2016).

ABD Eğitim Bakanlığı'nın Engelli Bireyleri Eğitim Yasası (IDEA) 2004'de yeniden yetkilendirilmesiyle birlikte daha önce genel değerlendirme programı kapsamında değerlendirilen ve uygun eğitim ortamlarına yerleştirilen ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ve diğer özel gereksinimli bireylerin genel standart değerlendirmeler ile birlikte alternatif değerlendirilmelerin de kullanılabilmesine imkan tanımıştır. Böylelikle genel akademik ve öğrenci başarı standartlarına uymak kaydıyla alternatif değerlendirmeler için rehber klavuzlar çıkarılması sağlanmıştır (Apling & Jones, 2005).

Ülkemizde değerlendirme sürecinin Osmanlı döneminde onaltıncı asırda endurun okullarına öğrenci seçiminde bazı performans testlerinin kullanılmasıyla başladığı söylenebilir. Bu testler bugünkü modern zekâ testlerinin benzerleriydi (Miller' den aktaran Özgüven, 2017).

Günümüzde RAM'larda yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılamalarda norm bağımlı ölçü araçları olan zekâ testleri (WISC-R, Stanford Binet, Leiter, ASIS vb. zekâ testleri), gelişim tarama envanterleri (GEÇDA, AGTE, DENVER vb.) ile ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılmaktadır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler formal ölçme araçlarının yönergelerini anlamada ve yerine getirmede sorun yaşadıkları için bu ölçü araçları ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için uygun değildir (Downing, Hanreddy & Peckham-Hardin, 2015; Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesi, yetersizliklerinin çeşitliliği, kendilerine has iletişim yöntemlerinin olması ve bireysel yeterlilikleri ile yetersizliklerinin farklı olması nedeniyle oldukça zordur (Nakken & Vlaskamp, 2007). Özel gereksinimli bireylerin yetersizlikten etkilenme dereceleri ile onlara sunulan fırsatlar sonucu oluşan deneyimler ve yaşantıları bağlı olarak formal ölçme araçlarının uygulanmasını güçleştirmektedir. Ayrıca bu tarz değerlendirme sonuçları ile eğitsel kararlara yönelik veriler elde etmek mümkün değildir (Şafak, 2018).

Formal ölçme araçları ile yapılan değerlendirmeler sonucunda ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler hakkında yeterli düzeyde veri elde edilememesi bu bireylerin değerlendirmelerinin başka yollarla yapılamayacağı anlamına gelmemelidir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin mevcut performans düzeylerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarmak için alternatif değerlendirmeler kullanılabilmektedir. Alternatif değerlendirme bireyin mevcut performans düzeyini doğal çevresinde belirleyen değerlendirme yöntemidir (Sardohan-Yıldırım, 2019).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilme süreci takım işi olmalıdır. Bu takımın üyeleri bireyin ihtiyaçları ve yetersizliğine göre oluşturulmalıdır (fizyoterapist, dil konuşma terapisti vb.). Üç farklı takım modeli vardır. Bunlar; çok disiplinli (multidisciplinary), disiplinler arası (interdisciplinary) ve disiplinler üstü (transdisiplinary) takım modelleridir (Şafak, 2018). Çok disiplinli modelde; farklı disiplin alanlarında uzmanlığa sahip profesyoneller, diğer profesyonellerden ayrı olarak çocukla bireysel olarak çalışırlar. Değerlendirme, planlama, öncelik belirleme ve uygulama resmi olarak diğer uzmanlarla koordine olmamasına rağmen, bütün disiplin alanları diğer disiplin alanlarını onaylar ve elde ettikleri bilgiyi kendi aralarında raporlar aracılığıyla ya da gayri resmi olarak paylaşırlar (Cloninger, 2017). Bir diğer takım modeli olan disiplinler arası model; profesyonellerin birlikte çalıştıkları süre boyunca devam eder ve ekip üyeleri arasında bilgi ve becerileri paylaşmaya teşvik eden bir etkileşim ve iletişim olanağı sağlar (Heron & Harris, 2001). Bu modelde program oluşturmayla ilgili kararlar genellikle bir hizmet

koordinatörünün rehberliğinde grup kararlarıyla alınır. Ancak değerlendirme ve uygulama kısmında ise her bir disiplin alanı kendi disiplin alanına bağlı kalmaya devam eder. (Cloninger, 2017). Disiplinler üstü modelde ise; çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşımların aksine profesyoneller tarafından ayrı ayrı yazılmış olan hedeflerin bir ya da iki kişi veya aile aracılığıyla uygulandığı ve diğer ekip üyelerinin danışman olarak hareket ettiği dolaylı bir hizmet modelidir (Heron & Harris, 2001; King Sears, Janney & Snell, 2015). Bu hizmet modellerinden yola çıkılarak ortaya çıkarılan bir başka model ise iş birlikçi (collaborative) takım modelidir. Disiplinler üstü model, bu modele en benzer modeldir, ancak çeşitli şekillerde farklılık gösterir. İş birlikçi model, eğitimsel bir ihtiyaçtan ortaya çıkarken, disiplinler üstü modelin diğer modellerde olduğu gibi (disiplinler arası, çok disiplinli) tıbbi yaklaşımda da kökleri vardır. İş birlikçi modelin felsefesi ve pratiği, ekip üyelerinin yalnızca uzmanlıklarını ve kaynaklarını paylaşmalarının yanı sıra, diğer üyeler tarafından amaçlı olarak değiştirilmeleri ve edindikleri becerilerini kendi disiplinlerini etkilemek için kullanmalarıdır. İş birlikçi yaklaşım, yalnızca hizmet sağlayan insanlar topluluğu değil, aynı zamanda paylaşılan bir vizyona, paylaşılan bir çerçeveye ve öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hedeflerine ve genel hedeflerine ulaşmasını sağlama olasılığı daha yüksek olan paylaşılan stratejilere sahip bir ekip olarak öğrenciye fayda sağlar (Cloninger, 2017).

Ülkemizde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin var olan araştırmalara baktığımızda yapılan çalışmaların otizmli çocukların tıbbi tanılama süreçlerine ilişkin ailelerin ve tanılamada görev alan uzman doktorların görüşlerinin incelenmesi (Karaaslan, 2015), rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği (Yılmaz, 2016), zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi (Bozkurt, 2009), matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi (Türkkal, 2018), rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri (Çakmak, 2017), rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Maraklı, 2016), eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi (Yurtsever, 2013), özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri (Kırbıyık,

2011), özel gereksinimli bireyin egitsel tanılama sürecinde; RAM' da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalısmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi (Çiftçi-Çiçek, 2015), ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan uzmanların BEP hazırlarken kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi (Yürekli & Şafak, 2020) ve rehberlik araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme yapan personelin çoklu yetersizliğe sahip bireyleri değerlendirirken yaşadıklarının belirlenmesine (Çay, Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018) yönelik çalışmalar bulunmuştur. Bulunan bu çalışmalarda ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yürekli ve Şafak (2020) tarafından yapılan çalışmada ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere program hazırlanırken bu bireylerin bireysel özelliklerine uygun olmayan formal ölçme ve değerlendirme araçları ile değerlendirildikleri belirlenmiştir. Ayrıca ülkemizde yapılan bu çalışmalarda eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yönelik yeni araştırmalara olan ihtiyaç özellikle vurgulanmıştır.

Sonuç olarak ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin toplum yaşamına katılımını arttırmak, sosyal ilişkilerini geliştirmek, tercihlerini ifade etmek, seçimler yapmasını sağlamak, bağımsız olarak yaşamasını desteklemek ve kişisel yeterliliklerinin gelişimini sağlamak için doğru, kapsamlı ve uygulanabilir veriler elde edilmelidir. Bunun için de bireysel özelliklerine ve yeterliliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirilip, bireysel ihtiyaçlarına dayalı uygun özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri, uygun eğitim ortamlarına yerleştirilebilmeleri ve bireysel özelliklerine uygun eğitim programları tasarlanabilmelidir. Bütün bu hizmetlerin başlangıç noktası eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecidir. Bu nedenle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin şu an nasıl işlediğini ve bu süreçte hangi ölçme ve değerlendirme araçları ile değerlendirildiklerini belirlemek, bu bireyler için daha uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının önerilmesini sağlayacaktır. Bu yüzden ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde aktif rol alan RAM'da çalışan öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışmaya gereksinim olduğu gözlemlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin

görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin, eğitsel değerlendirme ve tanılamadaki rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili geçmiş deneyimler ve eğitimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini karşılaştırdıklarında bu iki sürece ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tıbbi tanılama sonucu ile eğitsel değerlendirme sonuçlarını karşılaştırdıklarında bu iki sonuca ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları doğrultusunda yapılan eğitim ortamlarına yerleştirme kararına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere işlevsel bir eğitim planlamak için bireyin yeteneklerinin sınırlı olduğunu düşünmek yerine geleceğine dair bir vizyon oluşturulmalıdır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde bu vizyon her zaman doğru olmayabilir ve birey

yıllar boyunca ilerledikçe sayısız revizyona girmesi muhtemeldir, ancak bu önemli bir başlangıç noktasıdır (Sobsey, 2017). Bu başlangıç noktası işlevsel bir eğitsel değerlendirme ve tanılama ile başlar. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yaşanan aksaklıkların belirlenmesi ve iyileştirmeye yönelik önerilerin geliştirilmesi, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin niteliğinin artmasına neden olacağı, dolayısıyla ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere sunulacak hizmetlerin kalitesini arttıracağı düşünülmektedir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler dâhil tüm özel gereksinimli bireylerin hangi eğitim ortamlarına yerleştirilecekleri bu bireylerin gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlandıktan sonra karar verilmelidir. Yerleştirme kararlarının bireye uygun olup olmadığı değerlendirme sonuçlarını yorumlama ve hangi tür yerleştirme ortamlarının olduğuyla ilişkilidir (Özyürek, 2014). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler gereksinimleri doğrultusunda alacakları özel eğitim desteğiyle en az kısıtlayıcı eğitim ortamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürmelidirler. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, toplumla bütünleşip bağımsız yaşayan, üretken bireyler olmaları için gereksinimleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden faydalanmalıdırlar. Bunun için de bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasına yönelik yasal düzenlemelerin hazırlanmasına ve bu düzenleme ile tanıya dayalı değil, performansa dayalı eğitim ortamlarına yönlendirilmelerine ve değerlendirmeye yönelik araç gereçlerin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin ihtiyaçları çok çeşitli olduğundan gereksinimlerinin kapsamlı bir şekilde belirlenmesi için değerlendirme sürecinde ihtiyaç duyulan uzmanların yer alması gerekir (Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirmesinde görev alan ekip üyelerinin iş birliği yaparak takım halinde çalışmaları önemlidir. İş birlikçi takım modelinin, birlikte çalışan kişilerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yaşamlarındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için örnek bir model olduğu kanıtlanmıştır (Cloninger, 2017). Değerlendirme sonucunda belirlenen hedefler doğrultusunda sunulacak hizmetler izole edilmiş ve parçalanmış bir şekilde değil, ekip üyelerinin birlikte hazırladıkları ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bütün ihtiyaçlarını içerecek bütünleşik bir program oluşturularak sunulmalıdır (King Sears vd., 2015). Bu çalışma ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme süreçlerinde ekip

oluşturulmasının bir gereklilik olup olmadığı, eğer değerlendirmenin ekip tarafından yapılması gerekiyorsa bu ekipte kimlerin yer alacağı ve değerlendirmeye nasıl katkı sunacağı konusunda RAM öğretmenlerinden alınan bilgiler ışığında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin aileleri ve öğretmenleri ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yapabileceklerinin farkında olmadıkları için genellikle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere hedef koyarken kendilerini ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri sınırlandırırlar (Şafak, 2018). Benzer şekilde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler de kendilerine hedef koyarken kendi yeterliliklerinin altında hedefler belirlerler. Varsamis ve Agaliotis (2011) tarafından yapılan çalışmada ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin "düşük seviye hedefler belirledikleri, düşük seviye performans gösterdikleri ve kendilerini buna göre değerlendirdikleri" sonucuna varmışlardır. Aileler ve öğretmenler kendilerinin ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin neler yapabileceklerinin farkına vardıklarında, öğrencilerini sınırlamadan, yüksek hedefler koyarak toplumla bütünleşmesini sağlayıp bağımsızlaşmasının önünü açacaklardır. Bu doğrultuda bu çalışmanın ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere, ailelere ve öğretmenlere nitelikli değerlendirmeler sonucunda elde edilecek nitelikli ve doğru veriler ile doğru hedefler belirlemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşamaları ve istihdam edilmeleri toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir (Maciag, Schuster, Collins & Cooper, 2000). Bu kapsamda bu çalışmanın nitelikli değerlendirmeler sonucunda, elde edilen veriler doğrultusunda, yapılacak eğitimlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin daha kaliteli hizmetler almasına, dolayısıyla eğitim ortamlarında ve sosyal hayatta daha başarılı olmalarına ve bağımsız yaşayan üretken bireyler olarak toplumdaki yerlerini almalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bağımsız yaşayan ve üretken bireyler olarak toplumdaki yerini alan ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler yaşadıkları toplumdaki bireylere farklılıklarından çok benzer yönlerinin olduğuyla ilgili farkındalık oluşturacaklardır. Bu farkındalığın toplumun ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik bakış açısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasına yönelik çok az sayıda çalışma bulunduğundan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma Antalya ilindeki Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa Rehberlik ve Araştırma Merkezlerin'de ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Eğitsel değerlendirme ve tanılamada görev yapan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerinin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Ağır ve çoklu yetersizliği olan birey: Bütün gelişim alanlarında belirgin düzeyde gerilikle mücadele etmek zorunda kalan, birden fazla yetersizliğin aynı anda görüldüğü için tek bir yetersizliği olan bireylerin faydalandığı eğitimden yararlanamayan, özel yetiştirilmiş personele, özel program ve düzenlemelere ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (Şafak, 2018; Westling & Fox, 2009).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri eğitim programlarını esas alarak eğitsel ihtiyaçları, gelişim özellikleri ve performansları doğrultusunda belirlenen amaçları kazandırmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de kapsayan özel eğitim programıdır (MEB, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri Rehberlik ve Araştırma Merkezi Modülü: Özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olduğu düşünülen bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine yönelik iş ve işlemlerin yapıldığı ve bilgilerinin saklandığı elektronik sistemdir (MEB, 2018).

Özel eğitim: Akranlarından gelişimsel ve bireysel özellikleri ile eğitsel ihtiyaçları bakımından anlamlı düzeyde farklılık gösteren özel gereksinimli bireylerin, sosyal ve eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, özel yetiştirilmiş personel ve bireylerin özelliklerine göre geliştirilmiş programlar ile uygun eğitim ortamlarında sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Özel eğitim ihtiyacı olan birey: Akranlarından gelişimsel ve bireysel özellikleri ile eğitsel ihtiyaçları bakımından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Rehberlik ve araştırma merkezi: Özel eğitim hizmetleri ile Rehberlik hizmetlerini planlayarak hizmetlerin koordineli bir şekilde yürütülmesini sağlayan kurum (MEB, 2018).

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Ağır ve Çoklu Yetersizliğin Tanımı

Türk Dil Kurumu (TDK)'na göre tanım, bir kavramın niteliklerini eksiksiz olarak belirtme veya açıklama durumudur. Bütün kavramlar etiketlemeyle dolayısıyla sınıflamayla ilgilidir. Sınıflandırma karmaşık bir konu olup siyasal, duygusal özelliklerinin yanında bilimsel, maddi ve eğitsel yanları olan bir konudur. Etiketlemeye dayalı sınıflandırmalar, yetersizlikten etkilenmiş bireylere hizmet sunulmasını sağlar. Bununla birlikte etiketlemenin olumsuz yönleri de vardır (Ataman, 2003). Bu olumsuz yönlerden en önemlisi etiketlerin, engelli bireyler için giderek damgalayıcı hale gelmesidir. Bu nedenle engellilik grupları için kullanılan terminoloji zaman içinde değişmiştir. Şimdi aşağılayıcı olarak kabul edilen terimlerin bazıları (embesil, geri zekâlı, moron) bir zamanlar profesyonel sınıflandırmalar olarak kabul edilmişlerdir (Browder & Spooner, 2011). Günümüzde ise özel gereksinimli bireyleri tanımlarken etiketlemek ve damgalamaktan kaçınılmaktadır. Ancak daha önce kullanılan bu terimlerin nasıl ve neden olumsuz olarak algılandığını sorgulamak faydalı olacaktır. Bu terimlerin olumsuz algılanması kullanılan dilin olumsuz bir yönü mü yoksa başkalarının engelli olan bireylere karşı olumsuz tutumlarının bir özelliği olup olmadığı sorgulanabilir. Ayrıcı yeni terimlerin zamanla eskisi kadar negatif olacağı düşünüldüğünde terimlerin değiştirilmesinin olumsuz tutumlara çok az etkisi olacaktır (Farrell, 2008).

Etiketlere bazen ihtiyaç duyulduğundan, etik olarak kullanılmasında bazı yönergelere uyulmalıdır. Etiketleme yaparken kullanılan dil "Önce İnsan Dili (Person First Language)" kavramına uygun olarak kullanılmalıdır. Bu dil, tek başına engelliliğe (zihinsel engelliler, görme engelliler) atıfta bulunmamakta, aynı engellilik grubundaki bireylerin (zihinsel yetersizliği olan birey) bireyselliklerini vurgulamaktadır. Belirli bir bireye atıfta bulunmak

için önce insan dili bakış açısını vurgulamanın en iyi yolu, bir yetersizlikten ziyade çocuğun adını kullanmaktır. Diğer bir yöntemde, bireylerin ve ailelerin kendi engellerini nasıl tanımlayacaklarına dair seçimlerine saygı göstermektir (Browder & Spooner, 2011; Çakıroğlu & Ünay, 2019).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bireysel özellikleri, etiketi değil, odak noktası olmalıdır (Şafak & Yürekli, 2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri tanımak, engellilik etiketinden daha fazlasını öğrenmeyi gerektirir. Etiketler aslında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için doğru olmayan klişeleri akla getirebilir. Sadece etikete dayalı olarak ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri tanımlamaya çalışırsak onların birçok bireysel özelliğini görmezden gelmiş oluruz. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bir bireyin bireysel özellikleri, yetersizlik türüne, şiddetine ve bireysel faktörlere bağlı olacaktır. Tanıları aynı olan iki kişi yetenekleri açısından oldukça farklı olabilirler. Ayrıca, ciddi fiziksel yetersizliği olan bireylerin (kendi başına ihtiyaçlarını gideremeyen, konuşamayan, yürüyemeyen bireyler) normal veya üstün zekâya sahip olabileceğini hatırlamak önemlidir. Hiç kimse bir kişinin zihinsel yeteneğini fiziksel görünüşe göre değerlendirmemelidir (Gargiulo, 2010).

Ağır ve çoklu yetersizlik terimi, klinik bir tanıdan ziyade bir tanımdır (Şafak ve Yürekli, 2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerinin çeşitli kombinasyonlarından dolayı alanyazında ağır ve çoklu yetersizliğin birçok tanımı bulunmakta ancak bu tanımların birçoğunda ağır ve çoklu yetersizlik açık bir şekilde tanımlanmamaktadır (Bebech, Oliver, Limperos, Schade & Larwini, 2016; Tekin-İftar, 2002). İngiltere eğitim ve beceriler bölümü ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri, ağır ve karmaşık öğrenme ihtiyaçlarına ek olarak, bireylerin fiziksel veya duyusal yetersizlik gibi ek yetersizliklere sahip olmanın yanında öğrenme ihtiyaçları ve kişisel bakımları için yoğun şekilde desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlamıştır (Department for Education and Skills, 2019).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tanımlanması geniş kapsamlı olmalıdır, çünkü çok heterojen bir popülasyon içerir. Karakteristik olarak da ağır ve çoklu yetersizlik, konuşma ve dil bozukluğu, fiziksel yetersizlik, öğrenme problemleri, zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, psikiyatrik bozukluk, travmatik beyin hasarı, gibi çeşitli yetersizliklerin bir birleşimidir (Mastropieri & Scruggs, 2014; Westling & Fox, 2009).

Ağır yetersizliği olan bireyler, bütün gelişim alanlarında belirgin düzeyde gerilikle mücadele etmek zorunda kalan bireylerdir. Bu bireyler zihinsel, duyusal, fiziksel yetersizlik ve sağlık problemlerinin birinden ya da eş zamanlı olarak birden fazlasından etkilenen bireylerdir

(Westling & Fox, 2009). Engelli Çocuklar ve Gençler Ulusal Bilgi Merkezi (NICHCY) ağır yetersizliği olan bireyleri, bütünleşik topluluk ortamlarına katılmak ve daha az engelli ya da hiç engeli olmayan kişiler için mevcut yaşam kalitesinin tadını çıkarmak için birden fazla ana yaşam aktivitesinde sürekli olarak geniş desteğe ihtiyaç duyan, hareket güçlükleri, duyusal kayıplar ve davranış problemleri gibi birden çok yetersizliği olan bireyler olarak tanımlamışlardır (NICHCY, 2004).

Handleman (1986), ağır gelişimsel yetersizlik terimini otizmli, ağır zihinsel yetersizlik ve çoklu yetersizliği olan bireylere atıfta bulunmak için bir şemsiye terim olarak önermiştir. Şemsiye terim birden fazla terimi kapsayan bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında çoklu yetersizlik de bir şemsiye terimdir. Farklı yetersizlik gruplarının kombinasyonlarını içerir. Yetersizliklerden biri için tasarlanmış olan özel eğitim programlarında ihtiyaçları karşılanamayan, eş zamanlı yetersizlikleri olan kişileri ifade eder. Tek bir tanım olmamasına rağmen, çoklu yetersizlik terimi, kombinasyonu sadece eş zamanlı yetersizliklerin görülmesi olarak değil, bu eş zamanlı yetersizliklerin etkileşimlerinden dolayı yetersizliklerden etkilenme düzeylerinin artmasına neden olan iki veya daha fazla yetersizlik anlamına gelir. Örneğin, "zihinsel yetersizlik ve spina bifida", "işitme yetersizliği ve AIDS", "davranış bozuklukları ve kas distrofisi", "serebral palsi ve epilepsi", "öğrenme güçlüğü ve astım", "süregelen hastalık ve körsağırlık". Ayrıca çoklu yetersizliği olan bireyler genellikle uyarlamalara, yardımcı teknolojiye ve özel öğretim stratejilerine ihtiyaç duyarlar (Gargiulo, 2010).

Nakken ve Vlaskamp'a (2007) göre çoklu yetersizlik; "fonksiyonları yerine getirmede birden fazla fark edilebilir yetersizliği olan her birey için kullanılabilir. Bu, hafif zihinsel yetersizliği olan bir birey ya da ciddi bir psikiyatrik ya da davranış sorunu olan bir birey olabilir, ayrıca ağır bir zihinsel yetersizliği ve epilepsiye sahip bir bireyde olabilir." Çoklu yetersizliği olan bireylerde, eşzamanlı olarak birden fazla yetersizlik türü görüldüğü için (zihinsel yetersizlik ve körlük, zihinsel yetersizlik ve bedensel yetersizlik) günlük yaşam becerileri, boş zaman etkinlikleri, topluma katılım ve mesleki beceriler gibi yaşam aktivitelerinde yoğun desteğe ihtiyaç duyarlar (Rogers & Johnson, 2018).

IDEA 2004'de de çoklu yetersizlik terimi birçok yetersizlik türünü kapsayan şemsiye bir terim olarak ifade edilmiştir ve çoklu yetersizlik bireylerde zihinsel ve görme yetersizliği, fiziksel ve zihinsel yetersizliği gibi eş zamanlı yetersizliklerin görülme durumu olarak tanımlamıştır. Ancak bu tanım körsağırlığı içermez. Hem görme hem de işitme kaybı olan çocuklar körsağır etiketi altında hizmet alır. Körsağırlık, eş zamanlı olarak işitme ve görme

bozukluğu anlamına gelir; bunların kombinasyonu, bireylerin sadece sağırlığı olan bireyler veya körlüğü olan bireyler için hazırlanmış olan özel eğitim programlarından yararlanamamasına ve ciddi iletişim ve diğer gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlara neden olur. İşitme veya görme yetersizliği olan bireyler için hazırlanan özel eğitim programına uygun şekilde yerleştirilemeyecek kadar ağır görme veya işitme yetersizliği olan bireyler körsağır olarak tanımlanır. Çoklu yetersizliği olan çocuklarda körlük insidansı, genel popülasyonda bulunanın iki yüz katından fazladır; az gören bireylerin üçte biri ve körlüğü olan bireylerin üçte ikisinde başka gelişimsel yetersizlikler bulunmaktadır (Batshaw, 2002).

Körsağır olan bireylerin özelliklerini tanımlamak zor bir iştir. Bu üyelerin ihtiyaçları, yetenekleri ve eğitim gereksinimleri büyük ölçüde değişen son derece heterojen bir nüfustur. Bazıları körsağırlığı, körsağır olan bireylerin sergilediği muazzam çeşitlilik nedeniyle spektrum yetersizlik olarak görmektedir (Brown & Bates, 2005). Bazıları da körsağır bireyleri ağır yetersizlik grubunda yer aldığını belirtmektedir (Westling ve Fox 2009). Körsağır bireylerde, işitme ve görme yetersizliğine ek olarak, zihinsel yetersizlik (%66), fiziksel yetersizlik (%57) veya karmaşık sağlık ihtiyaçları (%38) görülmektedir (Killoran, 2007).

Alanyazındaki ağır ve çoklu yetersizliğin tanımlarına baktığımızda, ağır ve çoklu yetersizliği için kesin bir dizi özellik bulunmamasına rağmen, karmaşık zorluklar yaşayan karma ve farklı bir yetersizlik grubunun olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Doukas, Fergusson, Fullerton & Grace, 2017; IASSIDD, 2020; Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler genellikle zihinsel işlevler, uyarlanabilir beceriler, motor beceriler, duyusal işlevler ve iletişim becerilerinde sorun yaşarlar. Bu sorunlar, bireylerin öğrenme yeteneğini olumsuz yönde etkiler (Mastropieri & Scruggs, 2014; Rogers & Johnson 2018; Şafak, 2018; Tekin-İftar, 2002). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler çoğunlukla vücut pozisyonlarını koruma veya başka bir pozisyona transfer etme konusunda ciddi şekilde sınırlıdırlar. Ek olarak, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler çoklu duyu bozukluklarına ve yutma ve solunum problemleri, epilepsi ve kontraktürler (Adalenin inatçı bir şekilde kısalmasından dolayı eklemin anormal bir şekil alması (TOFD, 2020)) gibi diğer eşlik eden yetersizliklere sahip olabilirler. Bundan dolayı, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler günlük yaşamın tüm faaliyetleri için sosyal ve maddi çevrelerine tamamen bağımlıdırlar (Mensch, Rameckers, Echteld & Evenhuis, 2015).

2.1.2. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin özelliklerini tanımlamak zor bir iştir. Ağır ve çoklu yetersizlik ile ilgili tanımlamalar, bu tanımlamanın içinde yer alan geniş kategorileri (Zihinsel, fiziksel, duyusal, süregelen hastalık vb.) anlamamıza yardımcı olur, ancak her bir kategorideki bireylerin spesifik gereksinimlerinin benzersiz olacağını unutmamalıyız (Kirk, Gallagher, Ruth Coleman & Anastasiow, 2009). Farklı yetersizlik kombinasyonları ve bu yetersizliklerin ciddiyeti nedeniyle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin özelliklerinde farklılıklar olmasına rağmen, bu kişilerin sergileyebileceği ortak özellikler vardır. Shukla ve Kamal Mishra (2005)' ya göre ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin ortak özellikleri; sınırlı konuşma veya iletişim becerileri olması, temel fiziksel hareketlerde zorluk yaşamaları, öğrendikleri becerileri genelleme ve sürdürmede güçlükleri olması ve günlük yaşam aktivitelerinde yoğun desteğe ihtiyaç duymalarıdır. Bu bireyler genellikle yardımcı teknolojiye ve özel öğretim stratejilerine ihtiyaç duyarlar ve bilişsel işlevler, sosyal beceriler, motor beceriler, duyusal işlevler ve iletişim becerilerinde sorun yaşarlar (Gargiulo, 2010; Mastropieri & Scruggs, 2014; Rogers & Johnson 2018; Şafak, 2018).

2.1.2.1. Bilişsel Özellikler

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, bilişsel özellikleri yetersizliklerinin kombinasyonuna bağlı olarak, üstün zekâlılıktan ağır zihinsel yetersizliğe kadar değişiklik gösterebilir (Gargiulo, 2010). Bu bireyler ağır bilişsel ve fiziksel yetersizliklerinden ya da ek yetersizliklerinden dolayı yeni şeyler öğrenmek için daha fazla pratik yapmaya ve daha fazla fırsata ihtiyaç duyarlar (Mensch vd., 2015; Şafak, 2018). Ayrıca dikkatini yöneltme, gözlem yaparak öğrenme, bellek ve genelleme alanlarında yaşadıkları sorunlar nedeniyle öğrenmede güçlük yaşadıkları görülmektedir (Kirk vd., 2009; Sardohan-Yıldırım, 2019).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler, somut kavramları anlamakta güçlük çekerler bu yüzden bu beceriler için uyarlamalar yapılmalı ve bu becerilerin erişilebilir olması sağlanmalıdır (Downing, 2010; Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler öğrenilen yeni bir beceri ve davranışı farklı ortam, araç-gereç ve kişilere genellemede ve kalıcılığını sağlamada güçlük yaşarlar (Tekin-İftar, 2002). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin dikkat süreleri çok kısa olduğu için çevreden gelen uyaranlardan dolayı dikkatleri çok çabuk dağılabilir. Dikkat için verilen ipuçlarını anlamada sorun yaşayabilirler. Aynı anda verilen birden fazla görsel, işitsel ve dokunsal ipuçları, karmaşık geleceği için, kendilerini çevreye kapatıp iç dünyalarına yönelmelerine neden olabilir (Şafak, 2018).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin dikkat sürelerinin kısa olması gözlem yoluyla ve kazara öğrenmelerini engeller (Westling & Fox, 2000). Gözlemleyerek öğrenmede gözlem yapılan kişiyi model alıp taklit etme söz konusu olduğu için, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin sosyal ortamlara erişimi için gerekli düzenlemeler yapılmadığında, gözlem yapıp taklit etmek için yeterli fırsat elde edemezler dolayısıyla bu durum gözlemleyerek öğrenmelerini sınırlar. Ayrıca bu bireylerin yetersizlikleri ve etkilenme düzeyleri çevreyle etkileşime bulunmalarını ve deneyimler yaşamalarını güçleştirir. Kazara öğrenme gerçekleşebilmesi için bireylerin çevreleriyle etkileşimde bulunmaları gerekir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgilenen çevresindeki kişilerin korumacı tavırları bu bireylerin çevreleriyle sınırlı etkileşimde bulunmalarına neden olurlar. Bundan dolayı da ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler kazara öğrenme gerçekleştiremezler (Şafak, 2018).

2.1.2.2. İletişim Becerileri

İnsanların toplumsal yaşama katılabilmesi için dilin uygun şekilde kullanılması önemli bir etkendir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde duyuşsal, bilişsel, fiziksel ve sosyal becerilerinin gelişimlerine paralel olarak dil ediniminde de sorunlar ortaya çıkmaktadır. Yetersizliği olmayan bireylerde bilişsel gelişime paralel olarak gelişen, kazanılan ve kullanılan dil becerileri ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde kendiliğinden kazanılamamaktadır. Kendiliğinden kazanılan dil becerileri de yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı düzeyde olmamaktadır. Dil ve konuşma gelişimi diğer gelişim alanlarından (motor, bilişsel, duygusal ve sosyal vb.) bağımsız olmadığı için bu alanların herhangi birinde yaşanan bir güçlük dil ve konuşmayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Rowland, 2011; Temel, Bekir & Gül-Yazıcı, 2014).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ifade edici ve alıcı dil becerilerini öğrenmede sorun yaşadıkları için kendilerini ifade etmekte ve kendilerine söylenenleri anlamakta güçlük çekerler (Sarı, 2019; Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin işaretlerle ya da jestlerle iletişim kurmakta sınırlılıkları vardır. Bu bireylerin bazıları hiç konuşamaz ya da anlaşılır bir konuşmaya sahip değillerdir (Heward, 2006; Nakken & Vlaskamp, 2007).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde sınırlı iletişim becerileri problem davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Problem davranışlar ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin toplum tarafından kabulünü zorlaştıran bir etkendir. Bu bireylerin toplum tarafından kabulünü arttırmak ve kendisine ya da başkalarına zarar vermesini engellemek

için problem davranışların yerine uygun davranışların konulması gerekmektedir (Şafak, 2018).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin iletişim problemleri nedeniyle çevresinde bulunan kişiler ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle iletişim kurarken olumsuz tutumlar sergileyebilmektedirler (Blacher, Baker, & Kaladjian, 2013). Bu durum ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin iletişim kuramadıkları yönünde olumsuz tutumlar oluşmasına neden olabilir. Ancak her birey mutlaka iletişim kurar. İletişim kuramadığı düşünülen ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin aslında hangi yolla iletişim kurduklarının farkında olmak gerekir (Şafak, 2018). Ayrıca ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ihtiyaçlarını karşısındaki kişilere dokunmayla, göz hareketleriyle, yüz ifadeleriyle, mimiklerle veya bilgisayar gibi alternatif yollarla ifade edebilmektedirler (Şafak, 2018; Uyar, 2016; Westling & Fox, 2009).

2.1.2.3. Motor Özellikler

Motor beceriler bireylerin bağımsız yaşamasına olanak sağlayan becerilerdir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler çoğunlukla vücut pozisyonlarını koruma veya başka bir pozisyona transfer etme konusunda ciddi şekilde sınırlıdırlar. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler çoklu duyu yetersizlikleri, sağlık problemleri gibi diğer eşlik eden yetersizliklere sahip olabilirler. Bu nedenle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler günlük yaşamın tüm faaliyetleri için yoğun desteğe ihtiyaç duyarlar (Mensch vd., 2015).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler, ince ve kaba motor becerileri kullanmada güçlük yaşarlar. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin birçoğu ellerini ve parmaklarını kullanma, tutma, itme, ayakta durma, desteksiz oturma ya da başını dik tutma gibi sorunları vardır (Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin motor becerilerinin gelişebilmesi için sürekli yardım, denetim, kapsamlı destek teknolojisi ve fiziksel yardım ile son derece yapılandırılmış bir ortam gerekir (American Psychiatric Association, 2000). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bağımsız hareket edebilmesi ancak bireylerin elektrikli tekerlekli sandalyeyi nasıl kullanacağını öğrenmesi durumunda elde edilir (Palisano vd.,1997). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler genellikle motor becerilerini kullanmak için çevresindeki yetişkinler tarafından fiziksel yardımla harekete geçirilmeli ve desteklenmelidir. Bu alanda çalışan uzmanların görüşüne göre, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere ince motor becerilerin kazandırılmasının bile bu bireylerin çevreleri üzerinde bir derece kontrol

sağlamalarına ve yaşam kalitelerinin artmasında etkili olacağı vurgulanmaktadır (Mensch vd., 2015).

2.1.2.4. Sosyal ve Duygusal Özellikleri

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin sosyal ve duygusal özellikleri yaşıtlarına göre oldukça geri olabilmektedir. İletişim becerilerindeki sınırlılıklar, dildeki gerilik, işitme, görme ya da motor yetersizlikleri bu duruma yol açmaktadır (Sarı, 2019; Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler yetersizliklerinin kombinasyonu nedeniyle çevreyle etkileşimlerinde sınırlılıklar yaşarlar. Bu sınırlılıklar ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin sosyal gelişimini olumsuz yönde etkiler ve yeni sosyal beceriler kazanmalarını engeller. Ayrıca sınırlı iletişim becerileri davranış problemlerine neden olacağı için davranış problemlerinden dolayı ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler bulundukları sosyal çevrede yeni sosyal beceriler edinemezler. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin davranış problemleri ve sınırlı iletişim becerileri çevresindeki yetersizliği olmayan veya tek yetersizliği olan bireylerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz tutumları olmasına neden olur. Bu olumsuz tutumlar karşılıklı olarak bu bireylerin sosyal etkileşimde bulunmasını engeller (Şafak, 2018).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler sosyal ve duygusal becerileri (seçim yapma, sıra alma, kuralları öğrenme, duyguları anlama ve ifade etme), kavramsal ve iletişimsel becerileri (hikâye dinlemek, göz kontağı kurmak), öz bakım ve günlük yaşam becerileri öğrenirken uyaranlara, yapılandırılmış ortamlara, yoğun desteğe ve destek personele ihtiyaç duyarlar (Eldeniz-Çetin, 2013). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için sosyal ortamlar erişilebilir olmadığında sosyal becerileri öğrenmede güçlük yaşarlar. Bu bireylere yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sosyal ortamlarda etkileşim fırsatı sunulduğunda, sosyal becerilerinin gelişimi artabilmektedir (Bonati, 2014).

2.1.3. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Değerlendirilmesi

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan profesyoneller ve aileler, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, hayatının her alanında aktif bir katılımcı olmasını ve bağımsız yaşamaya doğru anlamlı ilerlemeler kaydetmesini sağlamak için her bireyin ihtiyaç duyduğu bireysel destekleri belirlemelidirler. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler, karakteristikleri, yetenekleri ve öğrenme ihtiyaçları açısından oldukça heterojen bir grup olduğundan bazı

ortak özellikleri paylaşabildikleri gibi kendi özgünlüklerine de sahiptirler. Bu nedenle, profesyoneller ve aileler ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için plan yaparken, her bireyin sergilediği özel ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli destekleri sağlayan bir yaklaşım süreci belirlemelidirler (Horn & Kang, 2012). Bu yaklaşım süreçlerini belirlemek ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin özel ihtiyaçlarına en hassas şekilde cevap verebilmek için mevcut yeterliliklerini ve bilgilerini değerlendirmek gerekir.

2.1.3.1. Değerlendirme

Değerlendirme eğitimdeki en güçlü politika araçlarından biridir. Bireylerin, kurumların ve tüm eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlamak için kullanılabilir. Aynı zamanda eğitim sistemindeki değişimi sağlamak için güçlü bir araç olabilir (Broadfoot'dan aktaran Carr, 2001). Eğitim programlarında reform yapılması isteniyorsa, aynı anda değerlendirme uygulamalarında da reform yapılmalıdır (Bredekamp & Rosegrant, 1992). Bu nedenle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin ihtiyaçlarını ortaya çıkaracak uygun değerlendirme araçları geliştirilip uygulandığında, bu bireylerin bireysel özelliklerine yönelik eğitim politikaları geliştirilebilir, eğitim programları ve eğitim ortamları tasarlanabilir.

Değerlendirme, bilgiyi gözlemlemenin, toplamanın ve daha sonra bu bilgilere dayanarak karar vermenin bir yoludur (Krishnan, vd., 2010). Değerlendirme bireylerin nasıl öğrendiğini ya da öğrenmelerini nelerin etkilediğini belirlememize yardımcı olur (Sarı, 2019). İyi öğretim iyi değerlendirme ile başlar. Bu, öğrenci ve katılacağı çevre hakkında bilgi toplama sürecini içerir. Değerlendirme, öğrencilerin ihtiyaçlarının yanı sıra güçlü yönleri ve ilgi alanlarını belirlemeye odaklanmalıdır. Değerlendirme aynı zamanda öğrenciden ne bekleneceğinin ve bu talepler ışığında performansının değerlendirilmesini de içermelidir. Bu bilgiler, ekiplerin müfredat değişiklikleri, iş birliği ve akran desteği kullanarak öğrenciyi destekleyecek stratejileri belirlemelerine yardımcı olacaktır (Downing, 2007).

Değerlendirmenin başlıca amaçları arasında tarama, tanı ve test (IQ testleri), müfredat ve program geliştirme (uyarlanabilir davranış ölçekleri, gelişimsel değerlendirmeler, çocuk merkezli değerlendirme yaklaşımları, ekolojik envanterler ve kişi merkezli planlama) ve öğrenci ilerlemeleri ve program kalitesinin değerlendirilmesi yer alır (Brown, Lehr & Snell, 2011).

2.1.3.2. Ölçme

Değerlendirmede yer alan temel süreçler ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme, öğretmenlerin değerlendirme sürecinin bir parçası olarak topladıkları tüm bilgileri içerirken değerlendirme, ölçüm esasına göre karar verme sürecini içerir (Krishnan vd., 2010). Ölçme sayısal değerlerle gözlem ve veri toplama sürecidir. Ölçmenin en belirgin özelliği verilerin sayısal olarak ifade edilmesidir. Değerlendirmede kullanılan ölçüt kişisel ve değişken bir nitelik taşırken, ölçmede ise ölçünün hassasiyeti, ölçme işlemi tekrarlandığında sonucun değişmemesidir (Özgüven, 2017). Etkili öğretmenler, öğrenci öğrenmesinin farklı yönlerini yakalamak için bir dizi ölçüm aracı kullanır. Ölçüm, formal ve informal olabilir. Formal ölçüm, testler ve sınavlar yoluyla sistematik olarak bilgi toplama sürecini içerirken, informal ölçüm, öğretmenlerin öğrencilerin farklı alanlardaki değişen becerilerini gözlemlemesi yoluyla bilgi toplama sürecini içerir (Krishnan vd., 2010).

2.1.3.3. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme sürecinde kullanılan formal ve informal değerlendirme araçları

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin özelliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan formal ve informal değerlendirme araçlarına aşağıda yer verilmiştir.

2.1.3.3.1. Formal değerlendirme araçları

Etkili bir eğitim planı tasarlamanın ilk adımı, ilgili ve anlamlı değerlendirme bilgilerini toplamaktır. Bu bilgileri toplarken kullanılan değerlendirme uygulamaları çoğunlukla zekâ testleri (IQ testleri) veya gelişim tarama envanterleri gibi formal değerlendirme araçlarının kullanımına dayanmaktadır (Downing, 2007; Kargın, 2007).

Gelişim tarama envanterleri özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireyleri bulmak amacıyla kullanılan değerlendirme araçlarından biridir. Gelişim tarama envanterleri tarama sürecinde öğrenmede güçlük yaşadığı düşünülen bireylerin gözlemlenmesi ve analiz edilme süreçlerini içerir. Tarama daha ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyaç duyan bireyleri belirlemek için yapılan bir değerlendirme sürecidir. Tarama sürecinde bireyin gelişimiyle ilgili ayrıntılı bilgiler elde edilmez. Gelişimsel tarama amacıyla yapılan değerlendirmelerde elde edilen veriler tanılama ve yerleştirme için kullanılmamalıdır. Tarama sürecinde bireye herhangi bir tanı konulmamalı ve etiketleme yapılmamalıdır. Taramada bireyin risk altında olup olmadığı belirlenmelidir (Avcıoğlu, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yetersizlikleri

daha kolay tanımlandıkları için nadiren bu değerlendirme biçiminden geçerler (Bruce, 2011). Ancak tarama sürecinde kullanılan gelişim tarama envanterleri ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin gelişim aşamalarını belirlemek amacıyla kullanılabilir (Şafak & Yürekli, 2020).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bilişsel özelliklerinin belirlenmesinde en yaygın kullanılan formal değerlendirme araçlarının başında zekâ testleri gelir. Zekâ testleri ülkemizde yaygın olarak kullanılan formal değerlendirme araçlarıdır (Kargın, 2007). Stanford Binet ve WISC-R ülkemizde yaygın olarak kullanılan zekâ testlerindendir (Şahin & Pehlivan, 2006; Salman, Şimşek, Turfanda & Salman, 2017). Yürekli ve Şafak (2020) tarafından yapılan araştırmada da ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan uzmanların Stanford Binet, WISC-R ve Leiter zekâ testlerini formal ölçme değerlendirme aracı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Ülkemizde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarına yerleştirilme kararları, zekâ testi sonuçlarına göre alınabilmektedir.

Sternberg (1997) zekâyı, herhangi bir çevresel bağlama uyum sağlamak, onu şekillendirmek ve seçmek için gerekli olan zihinsel yetenekler olarak tanımlar ve bu tanıma göre, zekânın sadece çevreye tepki vermekle kalmadığını, aynı zamanda onu şekillendirmede de aktif olduğunu belirtir. Geleneksel zekâ kuramlarında ise bu tanımın aksine çevreyi seçmek ve şekillendirmek yerine çevreye uyum vardır. Başarılı zekâ kuramına göre zekâ hayatta başarılı olma yeteneği olup bireyin çevresel koşulları içerisinde mevcut yeteneklerini kullanarak amaçlarına ulaşmasıdır (Yıldız-Yılmaz & Mentiş-Taş, 2016).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin zihinsel becerilerini bu bağlamda değerlendirdiğimizde birçok ortamda kendi mevcut becerilerini kullanarak çevreye uyum sağladıklarını ya da mevcut çevrelerini değiştirdiklerini görebilmekteyiz. Bu da ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin zekice davranışlar sergilediklerinin bir göstergesidir. Ancak ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin zihinsel becerilerini zekice davranışlarına göre tanımlamak yerine zekâ testleri ile IQ seviyelerini belirlemeye çalışırsak, bu bireylerin zihinsel süreçleri hakkında anlamlı ve doğru veriler elde edemeyiz.

Zekâ testlerinin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere uygulanmasında ve sonuçlarının kullanılmasında bazı sorunlar vardır (Şafak, 2018). Zekâ testleri ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde çok dikkatli kullanılmalıdır. Bu tür testler, yalnızca norm grubunun test edilen bireyle benzer yetersizlik özelliklerine sahip bireyleri kapsaması durumunda geçerlidir. Zekâ testleri ve norm referanslı diğer değerlendirmeler kavramsal zekâ ve yeteneği tahmin etmek için kullanılır (Venn, 2007). Zekâ testleri belirli ortam, süre ve

kurallara bağlı olarak uygulanacağından ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde nadiren anlamlı veya güvenilir bilgiler sağlarlar. Zekâ testleri sözel ve algısal becerilere bağımlı olduklarından dolayı bu değerlendirmelerde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler kendilerinden ne beklendiğini tam olarak anlayamazlar. Bundan dolayı da yönergeleri yerine getirmede zorlanırlar. Bu yüzden ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin zekâ testlerinde IQ puanları düşük çıkabilir. Ancak unutulmaması gereken en önemli nokta ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin sınırlı fiziksel yeterliliklerine ve karmaşık ihtiyaçlarına rağmen, ilişki kurma ve sürdürme konusunda uzun yıllara dayanan deneyimlere ve her birinin farklı karakterlere ve yaşam tecrübelerine sahip olduklarıdır (Booker, 2011; Rowland, 2009; Sarı, 2019; Şafak, 2018). Ayrıca zekâ testleri ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireylerin testlerdeki olumsuz performansının zihinsel yetersizlikten kaynaklı mı yoksa duyu ya da fiziksel yetersizliklerden kaynaklı olup olmadığını ayırt edemeyeceği için test sonuçları yanıltıcı olabilir (Brown vd., 2011). Dikkat edilmesi gereken başka bir noktada zekâ testi sonuçlarının amacı dışında kullanılmamasıdır. Zekâ testi sonuçlarının bireyin çevresindeki kişilerle paylaşılması bu bireyin sonraki zihinsel gelişim sürecini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Çünkü bireylerin çevresinde bulunan öğretmenleri, aileleri ve arkadaşları bireyin IQ seviyesinin sabit, değişmez ve genetik kaynaklı olacağı düşündüğünde bireye karşı olumsuz tutumlar geliştirebilirler (Sternberg, 1997).

Güçlü bir teori ile açıklanan ölçme araçları, bireyin değerlendirilmesi için güvenilir verilere ulaşılmasına olanak sağlarlar. Verilerin güvenirliği, ölçme aracının niteliğinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme işini yapacak kişinin yeterliliği ile de ilgilidir. Değerlendirme sürecinde karar verme ve bir yargıya varma söz konusudur. Ayrıca, testleri uygulayan kişi öğrenciyi ya da öğrencinin bilgiyi nasıl gösterdiğini bilmeyebilir, bu da test puanlarını etkileyebilir. Özellikle bir bireyin zihinsel performansı hakkında karar vermek gerektiğinde hem kullanılan aracın hem de değerlendirmeyi yapacak kişinin uzmanlığı önemlidir (Downing, 2007; Ergin, 2004).

2.1.3.3.2. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan formal değerlendirme araçları

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilme sürecinde kullanılan bazı formal değerlendirme araçlarına aşağıda yer verilmiştir.

INSITE Gelişim Kontrol Listesi

INSITE kaba motor, ince motor, kendi kendine yardım, bilişsel, sosyal, duygusal, iletişim, görme, işitme ve dokunsal gelişimi kapsayan kapsamlı bir gelişim ölçeğidir. 0-2 yaş ve 0- 6 yaş versiyonları mevcuttur. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların ihtiyaçlarını belirlemede ve program hazırlamada kullanılabilir. Ev tabanlı müdahalelerin planlanması amacıyla evde ortak hizmet sağlayıcısı olan ailelerin değerlendirme yapması için tasarlanmıştır. Bununla birlikte, okul ortamında da uygulanabilir. Uygulama öncelikle gözlem üzerine kuruludur. Aile ya da çocuğu çok iyi tanıyan bir eğitimci tarafından sağlanan kapsamlı bilgilere dayanır. Çocuğun gösterdiği ve göstermediği becerileri belirleyerek, eğitimcilere ve ailelere bir müdahale planı oluşturması için katkı sağlar. Ayrıca çocuğun beceri envanterinde zaman içinde meydana gelen değişiklikleri not ederek ilerlemeyi ölçmek içinde kullanılabilir (Rowland, 2009).

Callier-Azusa Ölçeği

Callier-Azusa ölçeği ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde kullanılabilen formal bir değerlendirme aracıdır. Callier-Azusa ölçeği, orijinal Azusa ölçeğini revize etme girişimi olarak başlamıştır ve revize sonucunda Callier-Azusa ölçeği geliştirilmiştir (Stillman, 1974). Ölçek, motor gelişim, algısal yetenekler, günlük yaşam becerileri, bilişsel, iletişim-dil ve sosyal gelişim alt ölçeklerini içermektedir. Bu beş alanın her birinde gelişimsel aşamaları tanımlayan ardışık adımlardan oluşan alt ölçekler bulunmaktadır. Bu alt ölçekler: "Postüral kontrol, hareket, ince motor ve görsel motor (motor gelişim alanında)", "görsel gelişim, işitsel gelişim ve dokunsal gelişim (algısal yetenekler alanında)", "soyunma ve giyinme, kişisel hijyen, beslenme becerileri ve tuvalet (günlük yaşam becerileri alanında)", "alıcı dil, etkileyici dil ve konuşma (dil gelişimi alanında)" ve "sosyalleşme ve benlik kavramının gelişimi (sosyalleşme alanında)" alanlarından oluşmaktadır. Bu ölçek aynı zamanda gözlemseldir ve çocuğu tanıyan kişiler tarafından uygulanmalıdır. Ayrıca müdahalelerin planlamasında ve çocuktaki ilerlemeleri değerlendirmek için de kullanılabilir (Rowland, 2009; TSBVI, 2020).

Infused Becerilerin Değerlendirilmesi (Infused Skills Assessment)

Bu değerlendirme aracı, sosyal iletişim-etkileşim, duygusal gelişim, duyu-motor beceriler, temel kavramlar ve bilişsel süreçler olmak üzere beş alanı kapsar. Ayrıca müdahale

yaklaşımlarının kapsamlı bir incelemesini de sağlar. Değerlendirme müdahale ile bütünleşmiştir ve temel veri toplama sürecinin yanı sıra belirli davranışları ortaya çıkarmak için tasarlanmış senaryolara kadar birçok adımı içerir. Kullanıcılara yardımcı olmak için önceden puanlanmış örnekler verilmiştir. Değerlendirme aracı, renk kodlaması yoluyla ilerleme ölçütleri sağlamak üzere tasarlanmıştır ve kullanıcı yorumları için beceri ediniminin tamamlayıcı bir görünümünü sağlayabilecek alan vardır (Rowland, 2009).

2.1.3.3.3. İnformal Değerlendirme Araçları

Formal değerlendirme araçları ile özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecinin planlanması için anlamlı ve güvenilir veriler elde edilemediği için eğitimciler formal değerlendirme araçları yerine informal değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmektedirler. İnformal değerlendirmeler ile bireylerin akademik ve gelişim alanlarındaki işlevde bulunma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir (Avcıoğlu, 2018). Özel gereksinimli bireylerin çeşitli alanlarda akademik, iletişim, sosyal, duygusal ve motor becerilerdeki yeterlilikleri büyük ölçüde informal değerlendirme araçları kullanılarak belirlenmeye çalışılır. Genellikle öğretmen yapımı olarak bilinen bu değerlendirme araçlarını kullanmak için, uzmanlık gerekmeyebilir (Kargın, 2007). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde kullanılacak informal değerlendirme yöntemleri bireyin ailesinden, kendisinden, bakıcılarından ya da bu bireylerle çalışan uzmanlardan bilgi toplamayı içerir (Kizir, 2020). İnformal değerlendirme araçları gözlem, görüşme, ABC analizi, kontrol listesi, beceri analizi, müfredata dayalı değerlendirme ve otantik değerlendirme vb. değerlendirme yöntemlerini kapsar (Töret, 2020). Mevcut performans düzeyinin tespit edilebilmesi için uygulanan bu araçlar daha çok ayrı özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ya da kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler tarafından kullanılabilmektedir (Kargın, 2007). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilme sürecinde kullanılabilecek informal değerlendirme araçlarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

<u>Gözlem</u>

Doğal ortamlarında öğrencileri izleyerek onlar hakkında bilgi toplama sürecine gözlem denir (Töret, 2020). Gözlem öğrenci performansını belirlemede yaygın kullanılan bir yöntemdir (Gürsel & Vuran, 2015; Kizir, 2020). Gözlemler öğrencileri belirli zamanlarda ya da ortamlarda gözlemlemeyi ve kaydetmeyi kapsar. Öğrencilerin günlük yaşam, temel akademik, iletişim, fiziksel ve sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir

(Gürsel & Vuran, 2015). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili gözlem yapmadan önce hangi davranışlar gözlemlenecekse o davranışın gözlemlenebilir özelliklerinin tanımlanması ve kullanılacak veri toplama yönteminin belirlenmesi gerekir (Töret, 2020). Gözlem yaparken kullanılan veri toplama yöntemleri anektodal kayıt, olay kaydı ve süre kaydıdır (Avcıoğlu, 2018; Kizir, 2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri gözlemlerken birey için en uygun zamana aile ile karar verilerek belirlenmesi gerekir. Çünkü gözlem sırasında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanmış olması bu bireylerde stres ve kaygı kaynaklı davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu durum değerlendirmeyi yapan kişinin yanlış gözlemler yapmasına ve hatalı veriler elde etmesine yol açabilir. Gözlem yaparken, video kaydı ile gözlem yapmak, gözlem sırasında fark edilmeyen durumların daha sonradan tekrardan izlenerek fark edilmesini sağlayabilir (Şafak, 2018).

Görüşme

Bireyler hakkında bilgi toplarken en sık kullanılan yöntemlerden biri görüşme yöntemidir (Avcıoğlu, 2018). Görüşme yöntemi ile ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyin eğitsel geçmişi, tıbbi geçmişi, yaşantıları, deneyimleri ve günlük rutinleri hakkında bilgiler elde edebiliriz. Görüşmeler bireyin ailesi, bakıcısı, öğretmeni ve ağır ve çoklu yetersizliği olan birey ile doğal ortamlarında vakit geçiren ve onun hakkında bilgi sahibi olan herkesle yapılabilir (Şafak, 2018). Görüşme yapan kişinin açık uçlu sorular sorabilmesi, alana hâkim olması ve görüşme konusunda uzman olması gerekir (Avcıoğlu, 2018). Aksi taktirde görüşülen kişi sorulara cevap vermemeyi tercih edebilir, ya da görüşmeye devam etmemek için eksik veya hatalı cevaplar verebilir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler bireysel özelliklerinden dolayı tanımadıkları ortamlarda mevcut yeterliliklerini gösteremeyebilirler (Şafak, 2018). Bu da değerlendirme yapan kişinin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyin yeterliliklerinin çok sınırlı olduğunu düşünmesine neden olabilir. Ancak doğal ortamlarında birçok becericiyi ve temel akademik becerileri sergiledikleri için görüşme yöntemiyle bu bireylerin ailesinden ve çevresinde bulunan diğer bireylerden mevcut performansı hakkında güvenilir ve anlamlı veriler elde edebiliriz.

Beceri Analizi

Kazandırılmak istenen bir becerinin alt basamaklarına ayrılma sürecine beceri analizi denir. Zincirleme beceriler ardışık bir şekilde ilerleyen beceriler olduğu için, her bir basamak bir sonraki basamağın uyaranı olabilmektedir (Avcıoğlu, 2018). Değerlendirilmek istenen bireylerin performansına göre beceriler daha alt becerilere ayrılabilirler. Giyinme, diş fırçalama gibi zincirleme becerilerin öğretiminde ve değerlendirilmesinde beceri analizi kullanılabilir (Brown vd., 2011). Öğretilecek konu ya da becerinin basamakları karmaşıksa analizi yapmak güçleşebilir. Bu nedenle analizi yapılacak konunun ya da becerinin içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olunmalıdır. Basamaklara ayrılan beceri ya da konuların basamakları gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde yazılmış olmalıdır (Töret, 2020). Beceri analizi ile ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin becerinin hangi basamağında olduğunun, hangi basamakların desteklenmesi gerektiği belirlenebilir ve bu değerlendirme sonucu elde edilen bilgiler ile bu bireyler için eğitim amaçları oluşturulabilir (Sardohan-Yıldırım, 2019). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için beceri analizi düzenlenirken bu bireylerin bilişsel, fiziksel, görsel ve işitsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Kontrol Listesi

Kontrol listeleri bireylerin gelişim alanlarındaki yeterliliklerini ve akademik performanslarını belirlemek için kullanılan informal ölçme araçlarından biridir (Gürsel & Vuran, 2018). Kontrol listeleri değerlendirilecek alana yönelik soruların önceden hazırlanması ve hazırlanan bu sorulara yönelik cevapların yer aldığı listelerdir. Kontrol listeleri değerlendirilmesi yapılan ilgili sorunun karşısına evet ya da hayır şeklinde işaretlemeler yapılarak doldurulur (Avcıoğlu, 2018). Kontrol listeleri ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde tek başına kullanılabileceği gibi görüşme yöntemiyle birlikte de hedeflenen becerilerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek için kullanılabilir (Kizir, 2020).

Ölçüt-Bağımlı Testler

Ölçüt bağımlı ölçme araçları ile bireylerin değerlendirilen alanda belirlenen hedeflerdeki performansını belirlemeye çalışılır. Bu değerlendirme araçları ile elde edilen veriler başka bireylerin performansı ile karşılaştırılmaz. Bu yüzden BEP hazırlamak için kullanışlı bir ölçme aracıdır (Gürsel & Vuran, 2018). Ölçüt bağımlı ölçme araçları öğretmen yapımı ya

da uzmanlar tarafından hazırlanan standart araçlar olabilir (Şafak, 2018). Ölçüt bağımlı ölçme araçlarında kullanılan ölçüt ile ölçülmek istenen bir davranışın ya da becerinin ne kadar iyi gerçekleştirildiği tespit edilebilir. Ölçütler ölçülmek istenen beceriye ve davranışa bağlı olarak bireyin performans süresini, performansının doğruluk oranını, performansının akıcılığını, yoğunluğunu ve performansın ne kadarını gerçekleştirebildiğini belirleyebilir (Howard, Williams & Lepper, 2011). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri ölçü bağımlı araçlar ile değerlendirirken beceri ya da davranışların hangi ortamlarda, hangi şartlar altında değerlendirildiği kayıt altına alınmalıdır ve değerlendirme ortamı ile değerlendirme araçları bu bireylerin ek yetersizliklerinden etkilenme düzeyleri göz önünde bulundurularak bireysel özelliklerine göre düzenlenmelidir (Töret, 2020).

İşlevsel Davranış Değerlendirme Planı

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesi davranışa odaklanmayı da içerecektir, çünkü ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin evde, okulda ve toplumsal ortamlardaki sosyal etkileşimlere katılımı çok önemlidir (Bruce, 2011). Ancak ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler görme, işitme, konuşma ve motor yetersizliklerinden dolayı bu etkileşimlere katılmakta sınırlılıklar yaşayabilmektedirler. Sınırlı etkileşim ve iletişim becerileri de bu bireylerde davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bazı bireyler kendini uyarma, kendine zarar verme davranışı, uyumsuz davranışlar ve saldırgan davranışlar gösterebilirler. Eğitimciler bu davranışların nedenini belirlemek için yaygın olarak İşlevsel Davranış Değerlendirme (ABC) planı uygularlar. Bu uygulama genellikle öncüllerin davranışa tanımlanmasını, ilgili davranışın açık tanımını ve davranışı takip eden sonuçları içeren bir ABC analizi ile başlar. Bu kayıtlar daha sonra bu davranışların çocuk için işlevini belirlemek üzere kodlanabilir (Bruce, 2011). ABC analizi yaygın olarak problem davranışları belirlemede kullanılsa da ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin iletişim becerileri ve tercihlerinin belirlenmesi hakkında veri toplamak için de kullanılabilir (Töret, 2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin alıcı ve ifade edici dildeki sınırlılıkları, temel ihtiyaçlarının karşılanamaması (yiyecek, içecek, uyku ihtiyaçları) veya bu bireylerin beklentilerinin anlaşılamaması, bazı davranışların nedeni olabilir. İşlevsel davranış değerlendirmesi, davranış gibi işlevlere bakarken, sağlık gibi farklı davranışlara neden olabilecek konuları da göz önünde bulundurur. İşlevsel davranış analizinden elde edilen bulgular, olumlu bir davranış destek planı oluşturmak için kullanılır. Bu planlar tipik olarak ağır ve çoklu yetersizliği olan

bireyler için önemli çevre yönetimini içerir. Ayrıca genellikle iletişimin alternatif bir davranış olarak öğretilmesini de içerirler. Örneğin, ağır ve çoklu yetersizliği olan birey oynamak istemediği oyuncakları atıyorsa, yönergeler oyuncakları nazikçe itmek gibi alternatif bir iletişimsel davranış öğretmeye odaklanabilir (Bruce, 2011).

Müfredata Dayalı Değerlendirme

Okul müfredatına dayalı veriler toplamak amacıyla yapılan ve öğrencin performansı hakkında bilgi elde edilmesini sağlayan veri toplama süreçleri müfredata dayalı değerlendirmelerdir (Avcıoğlu, 2018). Müfredata dayalı değerlendirmelerde okul ve sınıf programlarındaki amaçlara bağlı olarak öğrencilerin performanslarının belirlenmesinde kullanılan informal bir değerlendirme yöntemidir. Bu değerlendirme yöntemi sınıf ortamında öğretimi yapılan kavram ve becerilerin değerlendirilmesinde kullanılır. Böylelikle özel gereksinimli bireylerin sınıfındaki veya okulundaki akranlarına göre okul veya sınıf programındaki gereksinimleri belirlenebilir. Bunu yaparken de programda yer alan amaçlar ile öğrencinin mevcut performansı karşılaştırılır (Gürsel & Vuran, 2018). Bu değerlendirme yöntemi ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde kullanılabilir (Töret, 2020). Müfredata dayalı değerlendirmeler ile ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin gelişimsel yaşlarına göre değil, kronolojik yaşlarına uygun programlar hazırlanabilir. Bu programlar hazırlanırken ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için işlevsel hedefler belirlenmelidir ve bireysel özellikleri de göz önünde bulundurularak programın içeriği oluşturulmalıdır.

3P Yaklaşımı

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan eğitimciler bu bireyleri değerlendirirken 3P'nin değerlendirme yaklaşımını kullanabilirler. 3P yaklaşımı ile eğitimciler, öğrencinin süreç (Process), ürün (Product) ve parametre (Parameter) ile ilgili beceri ve yeteneklerinin bir tanımını yazmaları gerekir. Süreç bilgisi, bir becerinin yapısı veya nasıl yapıldığıyla ilgilidir. Beceriler, görev analizi veya hazır kontrol listeleri kullanılarak bileşenleri basamaklara ayrılarak analiz edilebilir. Becerinin ürünü, öğrencinin performansıyla ortaya çıkan niceliksel değerle ilgilidir. Beceriler, istenen sonuca, öğrencinin kronolojik yaşına ve sınıf programına bağlı olarak farklı şekilde ölçülebilir. Ürün bilgileri, kaç, ne kadar, ne kadar hızlı veya ne kadar süreyle ilgilidir. Parametre, becerinin gerçekleştirildiği koşulları ifade eder. Parametre örnekleri arasında “kullanılan materyalin türü”, “becerinin yapıldığı yer”,

”çevre düzenlemesi (iç mekân, dış mekân)” ve “yardım düzeyleri (bağımsız, sözel ve fiziksel yardım)” yer alır. Bir öğrencinin beceri üzerindeki parametresinin gelişimsel veya motor becerilerdeki kazançlar veya bağımsızlık artışları ile değişebilir. Bu yüzden öğrenci süreç, ürün ve parametre aşamalarında sürekli izlenmelidir (AER, 2020).

2.1.3.3.4. Otantik değerlendirme

Formal değerlendirme araçlarının kullanımı, özel eğitim hizmetlerine uygunluğun belirlenmesine yardımcı olmakla birlikte, önemli ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik eğitim programı geliştirilmesi için uygun değillerdir (Şafak, 2018). Formal değerlendirmeler öncelikle eksikliklere, yani öğrencinin şu anda göstermediği becerilere odaklanır. Ayrıca, bu değerlendirmeleri yapan bireyler yüksek eğitimli olmalıdır. Bunun yanı sıra, testleri uygulayan kişi öğrenciyi ya da öğrencinin bilgiyi nasıl gösterdiğini bilmeyebilir, bu da test puanlarını etkileyebilir (Downing & Peckham-Hardin, 2007). Ayrıca bu tür testler, yalnızca norm grubunun test edilen çocukla benzer yetersizlik özelliklerine sahip çocukları içermesi durumunda geçerli olabilir (Venn, 2007).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler bilişsel, fiziksel ve iletişim becerilerinde sorun yaşadıkları için formal değerlendirmelerde iyi performans gösteremeyebilirler, bu yüzden formal değerlendirmelere alternatif yollar önerilir (Şafak, 2018). Formal değerlendirmeler yerine, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde önerilen uygulamalar, “kişi merkezli planlama”, “ekolojik envanterler” ve “portfolyo değerlendirmesi” dahil olmak üzere otantik değerlendirme stratejilerinin kullanılmasını önerilmektedir (Brown vd., 2011; Downing, 2002).

Bireylerin yapamadıkları becerilere odaklanan daha standartlaştırılmış değerlendirmelerin aksine, otantik değerlendirmeler bir öğrencinin güçlü yanlarını, ilgi alanlarını ve mevcut yeteneklerini tanımlamak için tasarlanmışlardır. Ayrıca, bu değerlendirme stratejileri, değerlendiricinin uzmanlık becerilerine sahip olmasını gerektirmez ve bu nedenle, okuldaki bütün personel tarafından uygulanabilir. Bu değerlendirmeler yoluyla elde edilen bilgiler de kullanıcı dostudur ve bulguları yorumlamak ve açıklamak için yüksek düzeyde uzmanlık bilgisi gerektirmez. Bu değerlendirme stratejileri özellikle ortamın davranışsal, akademik, iletişimsel ve sosyal ihtiyaçları ile ilgili bilgi toplamak için kullanışlıdırlar. Bu bilgiler, ekiplerin öğrencinin şu anda hangi becerilere sahip olduğunu, öğrencinin hala hangi becerileri öğrenmesi gerektiğini ve öğrencinin neyi desteklemesi gerektiğini belirlemesine

yardımcı olur (Downing & Peckham-Hardin, 2007). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde aşağıdaki otantik değerlendirme yöntemleri kullanılabilir.

Birey Merkezli Değerlendirmeler

Birey merkezli değerlendirmelerin amacı, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri sadece bir öğrenci olarak değil, hayatının birçok yönü olan bir birey olarak tanımak ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin ailelerini tanımaktır. Birey merkezli değerlendirme araçları üç ana alanı kapsamaktadır: "Bireylerin güçlü yönlerini, beğenilerini ve ilgi alanlarını belirleyip, güçlü yönleri nasıl geliştireceğine ve bireyin beğenileri ve ilgi alanlarını eğitime nasıl aktarılacağına odaklanır", "bireyin ve ailesinin hayalleri ve gelecek için umutları, yanı sıra korkularına ve endişelerine odaklanır", "bireylerin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar ve bu alanların başarılı bir şekilde desteklenmesine odaklanırlar". Daha resmi toplantılardan farklı olarak, birey merkezli planlama toplantıları gayri resmi niteliktedir ve öğrenciyi iyi tanıyan bireyleri (arkadaşlar, aile üyeleri ve yetersizliği olmayan akranları) içerir (Downing & Peckham-Hardin, 2007; Sarı, 2019) .

Ekolojik Değerlendirme

Ekolojik değerlendirme, bireyin mevcut ve gelecekte bulunacağı çevrenin taleplerini ve bu talepler ışığında bireyin performansını anlamaya odaklanmaktadır. Böylelikle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin mevcut ortamlarında ya da gelecekte bulunacakları ortamlarda işlerine yaramayacak bir becerinin öğretimiyle zamanları boşa harcanmamış olur (Şafak, 2018). Ekolojik değerlendirme bireyin ihtiyaçlarını mevcut çevre (ev, iş, okul, toplumsal alan) içerisinde değerlendirir ve bu çevredeki aktivitelerde nasıl işlevde bulunduklarını değerlendirir. Bu yüzden değerlendirme yapacak kişiler, bireyin bu etkinliklere katılımını en iyi şekilde planlayabilmek için farklı sınıflarda ve ek alanlarda (Okul bahçesi, kütüphane, spor salonu) aktivitelere katılmak için gerekli becerileri belirlemeleri gerekir (Brown vd., 2011).

Günlük Rutinlerin Değerlendirilmesi

Sınıflarda tüm öğrencilerin katılması beklenen rutinler bellidir (ders saatlerinin farklı olması, dersler arası geçiş, bazı dersler için farklı ortamlarda bulunma, bireysel çalışmalar veya küçük grup etkinlikleri). Bu rutinleri belirlemek, öğretmenlerin öğretim fırsatları bulmasına

ve öğrencinin bu rutinlere katılmak için ihtiyaç duyabileceği destekleri belirlemesine olanak tanır. Örneğin, dersler arasındaki geçişler öğrencilere bir öğrencinin bağımsızlığını artırabilecek günlük programları kullanmayı öğretmek için bir fırsat sağlar, aynı zamanda temel matematik, okuma ve yazma becerileri (Downing & Peckham-Hardin, 2001) ve kendi yaşam sorumluluğunu alma becerilerini öğrenmek için fırsat sağlarlar (Agran, King-Sears, Wehmeyer & Copeland, 2003).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler, günlük rutinler içindeki becerileri uygulama konusunda sık sık fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Bu rutinlerin düzenli olarak gerçekleşmesi ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere öğrenmek için sürekli ve çoklu fırsatlar sağlar. Bu nedenle günlük rutinlerin değerlendirilmesi avantajlıdır (Şafak, 2018). Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin gününe genel bir bakış sağlayabilen bir program oluşturulabilir. Program, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bir taraftaki BEP hedeflerini ve diğer taraftaki öğrencinin rutinini listeler gün boyunca ekibin her bir BEP hedefine nerede ulaşabileceğini not eder. Bu, yardımcı personelin, genel eğitimcilerin ve ekibin diğer üyelerinin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyin genel eğitim programına katılırken nasıl katılabileceğini ve öğrenebileceğini görmelerine yardımcı olur (Downing, 2002; Janney & Snell, 2006).

Otantik değerlendirmelerin avantajı, tüm ekip üyelerinin bu bilgileri toplamaya katılmasıdır. Genel eğitim öğretmenleri sınıf rutinleri ile günlük ve haftalık olarak ele alınacak belirli içerikler hakkında girdi sağlayabilir. Yardımcı personel, bu yerleşik rutinlerde öğrencinin performansı ile ilgili daha spesifik bilgi toplamak için gözlemleri tamamlayabilirler. Özel eğitimciler, öğretme fırsatlarını belirleyerek ve öğrencinin ihtiyaç duyabileceği davranışsal veya müfredat destekleriyle ilgili fikirler sunarak bilgilerin analizinde yardımcı olabilirler.

Formal değerlendirme yerine otantik değerlendirmelerin kullanılması, bu formal değerlendirmelerde görev alan uzmanlara ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin otantik değerlendirilmesinde görev alan diğer uzmanlarla iş birliği yapmak için daha fazla zamana sahip olmasına ve süreci uzmanlık alanlarıyla ilgili bilgilerini paylaşarak geliştirilmesini sağlayabilirler (Downing & Peckham-Hardin, 2007).

Portfolyo Değerlendirmesi

Portfolyo değerlendirmesi birçok öğretmenin kullandığı bir stratejidir. Portfolyo değerlendirmesi, gerçek çalışma örneklerini (çalışma sayfaları, projeler, videolar vb.)

toplama ve analiz etme işlemidir. Bu bilgiler, ekiplerin mevcut performans seviyesini belirlemelerine yardımcı olmak için ve ayrıca zaman içindeki ilerlemeyi göstermenin bir yolu olarak kullanılabilir. Bu, özellikle daha düşük oranda öğrenen daha önemli ihtiyaçları olan öğrenciler için geçerlidir ve bu nedenle değerlendirme önlemleri zaman içinde değişiklik gösterebilecek stratejileri içermelidir. Portfolyo değerlendirmesi öğrencinin günlük yaşamda, gerçek ortamlardaki performansını kanıtlayan resimler, semboller, yazılar, iş örnekleri ve öğretmen notları gibi birçok belgeyi içeren çok yönlü bir değerlendirmedir (Downing & Peckham-Hardin, 2007; Şafak, 2018).

Portfolyo değerlendirmesi, özel gereksinimli bireylerin performanslarını ve başarılarını standart değerlendirmelere göre daha iyi ortaya çıkarır. Çünkü bireylerin kişisel başarısını ve ilerlemelerini görüntüleyebilir. Her birey için her zaman ürünler ve çalışmalar bulunabilir. Portfolyolar bireylerin ne yapamadığını değil ne yapabildiklerini kapsamalıdır (Şafak, 2018).

2.1.3.3.5. Van Dijk'in çocuk güdümlü değerlendirme yöntemi

Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların değerlendirilmesinde doğru bilgiler elde edebilmek için ve değerlendirme sırasında çocuğun yaşadığı stres de göz önünde bulundurularak, Dr. Jan van Dijk ve Dr. Catherine Nelson tarafından alternatif bir değerlendirme çerçevesi geliştirilmiştir (Nelson & van Dijk, 2020). Bu değerlendirmede çocuğun bildiklerinden ziyade öğrenmek için kullandığı süreçleri keşfetmeye çalışırken çocuğun öncülüğü izlenir. Bu değerlendirme yaklaşımında, çocuğun stresli olmadığı ve becerilerini gösterdiği ortamlarda ve rutinlerde en iyi becerilerini göstermesine izin verilir. Müdahale programları değerlendirmeden elde edilen bulgulara dayanarak çocuğun yeteneklerine göre planlanır (Nelson, van Dijk, McDonnell & Thompson, 2002). Çocuk güdümlü bu yaklaşımı kullanarak yapılan değerlendirmeler doğası gereği benzersizdir ve değerlendiriciler, birlikte rutinler oluştururken değerlendirdikleri çocuklarla çok uyumlu hale gelmelidirler. Çocuk güdümlü yaklaşımı kullanan değerlendirici, değerlendirmeden yararlı bilgi edinmek için çocukların nasıl öğrendiklerini ve çocukların davranışlarını nasıl dikkatli bir şekilde gözlemesi gerektiğini anlamalıdır. Bununla birlikte, değerlendirmeden öğrenilenler program hazırlamak içinde kullanılabilir, çünkü motive edici rutinlerde öğretim aslında değerlendirme boyunca gerçekleşir. Değerlendirici, çocuğu neyin motive ettiğini, hangi duyusal yolların en iyi öğrendiği, çocuğun hoşlandığı rutinleri ve çocuğun öğrenmek için kullandığı stratejileri keşfedebilir (Nelson & van Dijk, 2020). Bu değerlendirme

yöntemi 0-8 yaş arasındaki küçük çocuklarla kullanım için uygundur ve ev ya da okul rutinleri gibi daha doğal ortamlarda gerçekleştirilebilir. Bu değerlendirme yöntemi istenildiği kadar sık kullanılabilir ve çocuktaki ilerlemeleri gözlemlemek ve çocuk için hazırlanan programda yapılacak değişiklikler için devam eden gözlemlerin bir parçası olarak görülmelidir (Nelson vd., 2002)

2.1.4. Değerlendirme Sürecinde İş Birlikçi Takım Modeli

Farklı özelliklerdeki ve birbirinden farklı gereksinimleri olan öğrencilere sahip genel eğitim ortamlarının öğrencileri için etkili ve kaliteli eğitim sağlama yetenekleri, özel gereksinimli öğrencilere hizmet verebilme yetenekleri ile ilişkilidir. Bu eğitim ortamlarında özel ve genel eğitimin birleştirilerek uygulanması okullardaki bütün personelin ve idarenin ortak sorumluluğudur (Hunt, Hirose-Hatae, Doering, Karasoff & Goetz, 2000; Hunt, Doering, Hirose-Hatae, Maier & Goetz, 2001; Sailor, 1991). Genel eğitim ortamlarında eğitim kaynaklarının bütün öğrenciler için kullanılması sağlanarak öğrenciler için bireysel ve daha etkili öğretimler yapılabilir. Kaynakların yeniden tahsisi ancak öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin iş birliği yaparak ortak problemleri birlikte çözmeleri halinde gerçekleştirilebilir (Mclaughlin & Verstegen, 1998; Miles & Darling Hammond, 1998; Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003). Ayrıca iş birliğine dayalı bir ekip halinde hareket edildiğinde bu ekip genel ve özel eğitim sistemlerini birleştirerek özel gereksinimli öğrencilerin aynı eğitim ortamlarında eğitim almalarını sağlayabilir (Hunt vd., 2001; Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb & Villa, 1990). İş birlikçi ekip üyeleri, öğrencileri odak noktasına koyar ve öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal katılımını artırmak için gereken bireyselleştirilmiş öğretim ve destekleri oluşturmak ve uygulamak için iş birliği yaparlar. Ekip üyeleri öğrencilerin başarısının sorumluluğunu paylaştığından, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını birlikte ele almak için gereken esnekliği üstlenirler (Hunt vd., 2003). Böyle bir eğitim ortamında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler de ayrı eğitim ortamları yerine genel eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürebilirler.

Kaynaştırma öğrencilerine sahip okullar bütün öğrencileri kabul edip, eğiterek "sıfır reddetme" ilkesini gerçekleştirirler. Sıfır reddetme modelinde başarısızlığın nedeni öğretilenden değil, öğretenden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu model öğrencide yaşanan herhangi bir öğrenme ya da davranış probleminde öğrenciyi başka eğitim ortamlarına yönlendirmek yerine yaşanan problemlerin müdahil olan kişiler tarafından çözülmesi gerektiğini savunur (Lilly, 1971).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin benzersiz eğitim ihtiyaçlarının eğitim ortamlarında karşılanabilmesi ve akranlarıyla birlikte eğitim alabilmeleri için eğitim ortamlarında iş birlikçi bir ekip oluşturulmalıdır. Bu ekip ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyi odak noktası yaparak, bütün kararları eğitim ortamındaki bütün personelle ve aile ile birlikte almalıdır. Ancak böyle bir ekibin başarılı olabilmesi için ekip üyelerinin bütün öğrencilerin öğrenebileceğini, bütün öğrencilerin akranlarıyla eğitim alma hakkı olduğunu ve bütün öğrencilerin çeşitli eğitim ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılamanın okulun sorumluluğu olduğunu benimsemeleri gerekir (Villa & Thousand, 1990). Aynı felsefeye ve vizyona sahip bir ekibin kaliteli ve etkili bir eğitim planlayabilmesi için odak noktaları olan öğrencileri için kapsamlı bir değerlendirme planlaması yapmaları gerekir. Çünkü Kaliteli ve etkili bir eğitimin başlangıç noktası değerlendirmedir (Rowland, 2009).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler psikomotor, bilişsel ve duyusal vb. özelliklerinden dolayı, fizik tedavi uzmanı, dil ve konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni, yardımcı personel ve anne babaların sağladıkları müdahale hizmetlerinin tümüne gereksinim duyabilirler. Bu farklı alanlardaki gereksinimlerle ilgili müdahale hizmetlerini planlamak için, gereksinim duyulan bütün gelişim alanlarındaki yeterliliklerin ilgili uzmanlar tarafından değerlendirilmesi önemlidir. Tek bir uzmanın ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerini belirleme olasılığı düşüktür. Bu yüzden ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin farklı alanlardaki gereksinimleri bir uzman ekip tarafından belirlenmesi önemlidir (Howard vd., 2011).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilme süreci, birçok disiplin alanının bir araya geldiği, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin gelişimindeki pek çok faktörün değerlendirildiği ve bu bireylerin genel gelişimini desteklemek amacıyla değerlendirme sonucu elde edilen verileri yorumlama, sentezleme, planlama ve uygulama aşamalarını içeren disiplinler arası bir süreci içermelidir (Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan birçok birey, hemşire, fizyoterapist, ergoterapist, dil ve konuşma terapisti, psikolog ve çeşitli uzmanlıktaki öğretmenler de dahil olmak üzere birçok uzmanın değerlendirmesine ihtiyaç duyarlar. Örneğin, duyusal kayıpları olan bireylerin işlevsel görme ve işitme değerlendirmesi ya da bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi gerekebilir (Bruce, 2011). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, bu karmaşık ihtiyaçlarını ele almak için iş birliği ekiplerine ihtiyaç duyulur. İş birlikçi takım modelinin, birlikte çalışan kişilerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yaşamlarındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için örnek bir model olduğu kanıtlanmıştır. İş birlikçi takım oluşturma, disiplinler arası takım çalışması

ve bütünleşik terapi modelinin bir araya getirilmesidir ve ekip üyelerinin her biri benzersiz uzmanlığa katkıda bulunurken, bakış açılarını diğer takım üyeleri tarafından şekillendirmeye açık olmaları ilkesini de ekler. İş birliği içinde olan ekipler, öğrenci ilerlemesinin ve program kalitesinin değerlendirilmesi, öğretim planlaması, öğretimi ve değerlendirilmesi üzerinde birlikte çalışırlar (Cloninger, 2017).

2.1.5. Değerlendirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler değerlendirilirken, genellikle tanımadıkları ortamlarda değerlendirildikleri için bu ortamlardan çekindiklerinden ve korktuklarından dolayı günlük hayatta sergiledikleri performansı değerlendirme ortamlarında sergileyemezler. Bu durum yanlış değerlendirme sonuçlarına yol açabilir. Ayrıca ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler etkilendikleri yetersizlikler nedeniyle ya da var olan sağlık sorunları ve kullandıkları ilaçlar nedeniyle her zaman istenilen performansı sergileyemeyebilirler. Bu yüzden ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme zamanı çocukların bireysel özelliklerine göre belirlenmelidir (Şafak, 2018). Performansları, doğal ortamlarında, tipik olarak performans gösterdikleri ortamlarda değerlendirilmelidir. Değerlendirmeyi yapan kişi çocuğu iyi tanıdığında ve tipik olarak çocuğun değerlendirildiği ortamların bir parçası olduğunda değerlendirme özgünlüğü artar. Bu, çocuğun yeni bir kişiye yanıt olarak atipik yollardan ziyade tipik yollarla davranmasını sağlamaktır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirmeleri, davranış durumlarındaki ve sağlığındaki değişiklikler nedeniyle yaygın olan performans farklılıkları da göz önünde bulundurularak uygun ortamlarda ve zamanda yapılmalıdır (Bruce, 2011).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili değerlendirmeler yaparken ve değerlendirme sonucunda hedefler belirlerken unutmamamız gereken en önemli nokta gelişim ve öğrenmenin yönünü her zaman bilmediğimizi kabul etmektir. Nelson (1997)' a göre gelişim genellikle gözden kaçan gizli bir yeraltı sürecidir. Bu yüzden ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin bütün gelişim alanlarındaki yeterlilikleri değerlendirmemiz, ilerlemeleri sürekli takip etmemiz ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere ve kendimize sınır koymadan hedefler belirlememiz gerekir.

2.1.6. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

Özel gereksinimi olan çocukların ihtiyacı olan hizmetler, Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesinde (1989) çerçevesi çizilmiş olan, çocuğun/gencin sosyal entegrasyonunu, kültürel ve ruhsal gelişimi dâhil bireysel gelişimini mümkün olan en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gereken hizmetlerin tümünü kapsamaktadır. Özel gereksinimi olan çocuklar, sosyal ve çevresel engelleri aşarak topluma tam katılımlarını sağlayacak destek hizmetlerine gereksinim duyarlar bu hizmetlerden faydalanmaları tanılama süreciyle başlar (Avcıoğlu, 2018). Özel gereksinimi olan bireylerle ilgili tanımlamalar ve veri toplama yöntemleri, ülkeden ülkeye farklılık gösterir. Tanımlamalar, özel gereksinimi olan bireyin işlevsel kısıtlılığı, yaşama katılımı ve çevresel faktörler gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir (WHO, 2011).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde yapılır (MEB, 2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin değerlendirilmesi ve eğitim hizmetlerinin belirlenmesinde 2 tür modelden yararlanılmaktadır. Bunlar tıbbi değerlendirme ve eğitsel değerlendirmedir (Avcıoğlu, 2018).

2.1.6.1. Tıbbi Tanılama

Dünyanın pek çok ülkesinde sağlık alanındaki yaşanan ilerlemelerle birlikte çocuk ölümlerinde azalmalar olmuştur (Sucaklı, 2016). Çocuk ölümlerinin azalması ile birlikte, kronik sorunları olan çocukların sayısında artış olmuştur. Bu durum kronik sorunları olan çocukların sağlık, eğitim ve sosyal hizmet gereksinimlerinin, çocuk hastalıkları disiplin alanında daha fazla yer almasına neden olmuştur (Chamberlain vd., 2010).

Ülkemizde tıbbi tanılama hastaneler tarafından yönetmeliklere dayalı olarak yapılmaktadır. Yetersizliği olan bireylerle ilgili yasal düzenlemelerde, BM Engelli Haklan Sözleşmesi, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, İnsan Haklan Evrensel Beyannamesi gibi uluslararası anlaşmaların etkisi ile insan haklan modeli ve uluslararası hukuk kuralları temel alınmaktadır. Bu yaklaşım, engelliliği, tıbbi bir olgu olarak kabul eden ve bireyin süreklilik taşıyan kişisel bir sorunu/bozukluğu olarak gören geleneksel tıbbi modeli reddeder. İnsan hakları modelinde, bireysel ve toplumsal etmenlerin engelleri olan bireyin topluma katılımını kısıtladığı görüşü esas alınır. Ancak önceki Engelli Sağlık Kurulu Raporu (ESKR)

yönetmeliği ve yönetmeliğin dayanağı olan çeşitli tarihlerde çıkarılan kanunlar (5378 sayılı kanun) incelendiğinde, kanun ve yönetmelikte yapılan tanımlar ve önerilen değerlendirme kriterlerinde, sadece "tıbbi" modelin dikkate alındığı görülmektedir (Sucaklı, 2016).

30.03.2013 tarihli 28603 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan, "Özürlülük Ölçütü Sınıflandırılması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik "in 4. maddesinde: "Özürlü: doğuştan veya sonradan; bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım veya rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişidir" ibaresi yer almaktadır. Bu tanımda, yetersizliği olan bireyin var olan işlevsel kısıtlılığı, bireyin kişisel bir sorunu/bozukluğu olarak tarif edilmiş ve toplumsal etmenlerin bu işlev kısıtlılığına etkisinden bahsedilmemiştir. Bu tanım, Yönetmeliğin, engelleri olan bireyi tarif ederken bile sadece "tıbbi modeli" temel aldığını göstermektedir. Yönetmelikte, yetersizliği olan çocuğun sağlık durumunun tespiti ile çocuğun eğitim gereksinimleri ve ihtiyacı olan tüm sosyal hak ve hizmetlerin belirlenmesi sorumluluğu, sadece doktorlara bırakılmaktadır. Bu durum, yetersizliği olan çocuğu tıbbi açıdan değerlendirebilecek doktora bir yandan görevi ve bilgisi dışında bir sorumluk vermekle birlikte çocuğun gereksinimi olan hizmetlerin belirlenmesinde yalnızca "tıbbi model"in uygulanmasına yol açmaktadır. Böylece çocuğun ihtiyaç duyduğu hak ve hizmetler, çocuğu izleyen doktor, aile, çocuğun kendisi, öğretmeni, sosyal hizmet uzmanı ve diğer ilgili kişilerin görüşleri ile değerlendirilebilecekken, doktorun tek başına yaptığı değerlendirmelerde çocuğun ihtiyaç duyduğu müdahaleler eksik olarak belirlenebilmektedir. ESKR Yönetmeliği, yetersizliği olan bireyin yaşına ve gereksinimine göre fark gözetmeksizin, çocuk, erişkin ve ergen her yaştaki yetersizliği olan bireyi aynı standart ölçütlerle değerlendirmektedir. Bu yönetmelikte, çocukların gelişimsel özelliklerini, kolaylaştıran veya zorlaştıran çevresel etkenler dikkate alınmamıştır. Çocuklar için ayrı bir yönetmelik hazırlanmamış, erişkinler için hazırlanan yönetmelik çocuklara da uygulanmıştır (Ertem, Çakmak, Ünal & Gök, 2012; Sucaklı, 2016). Ayrıca birden fazla sağlık problemi olan çocukların değerlendirilmesi için "Özür Oranları Cetveli"nde, Balthazard formülünün kullanılacağı belirtilmektedir. Balthazard formülü, matematiksel bir formül olup, yetersizliğin tespitinde uluslararası hukukta ve gelişmiş hukuk sistemlerinde kullanılan bir formül değildir, tıp bilimi açısından da geçerliliği bulunmamaktadır (Alsina, Harman & Moraga, 2003; Sucaklı, 2016).

ESKR'larındaki yaşanan bu sorunlar nedeniyle yeni yönetmeliklerin oluşturulması ihtiyacı ortaya çıkmıştır ve bunun sonucunda uygulamada olan Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkındaki Yönetmelik, Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik ile Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmeliğin, 20.02.2019 tarihli ve 30692 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe girmesi ile birlikte yürürlükten kaldırılmıştır.

Sağlık Bakanlığının Erişkinler İçin Engellilik ve Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmeliklerin Uygulanmasına yönelik 2019/06 nolu genelgeyi yayınlayarak özel gereksinimli bireylerle ilgili nasıl rapor düzenleneceği ve yönetmelikteki değişiklikler hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Bu genelgede özürlülük ölçütü, sınıflandırması ve özürlülere verilecek sağlık kurulu raporları hakkındaki yönetmelikte, "çocuk yaş grubuna dair özel düzenlemelerin bulunmaması", "0-3 yaş gelişim geriliği olan çocuklarda ağır engelliliğin tespitinde güçlükler ve değerlendirme zorlukları yaşanması", "0-3 yaş aralığında rapor alacak çocuklarda tanılamalarda kullanılan testlerde uygulama güçlüğü olması", "motor-mental gelişimin sürmesi nedeni ile sabit bir engel oranı tespitinin yapılamaması" nedenleriyle çocukların değerlendirilmesinde standart değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyulduğu için çocuklara özel bir yönetmelik hazırlandığı belirtilmiştir. Yine aynı genelgede erişkinler için engellilik değerlendirmesi hakkında yönetmelik ile çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkındaki yönetmeliklerin dayanak maddelerinde de yer alan 01.07.2005 tarihli ve 5378 sayılı engelliler hakkında kanunun 5. maddesinin birinci fıkrasında, "Bireyin engelliliğini ve engellilikten kaynaklanan özel ihtiyaçlarını belirleyen derecelendirmeler, sınıflandırmalar ve tanılamalarda uluslararası temel yöntemler esas alınır." hükmüne yer verilmiştir. Bu hükme uygun olarak, BM Engelli Hakları Sözleşmesi ve BM Çocuk Hakları Sözleşmesi dayanakları ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından ortak standart bir dil ve çerçeve oluşturmak amacıyla geliştirilen ve bireylerin işlevselliği, etkinlikleri, yaşama katılımı ve bu alanlardaki kısıtlılıklarının tanımlanmasını sağlayan çok kapsamlı uluslararası bir sınıflandırma sistemi olan Dünya Sağlık Örgütü İşlevsellik Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması Çocuk ve Genç Versiyonu (International Classification of Functioning Disability and Health, Children and Youth Version-ICF-CY) esas alınarak, engellilik durumuna ve özel gereksinimlere ilişkin sınıflandırma çalışmalarının yapıldığı belirtilmiştir. Bu genelgede çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkındaki yeni yönetmeliğin, "engel oranı" temelli değil, "gereksinim" temelli olduğu, Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu'nda

(ÇÖZGER), çocukların hangi hizmetlere gereksinimleri olduğu belirtilmek suretiyle çocukların ve ailelerinin hak ve hizmetlere ulaşmalarını kolaylaştıracak ve aynı zamanda herhangi bir hak kaybına yol açmayacak şekilde düzenlendiği belirtilmiştir. Ayrıca genelgede çocuklar için gereksinim seviyesine göre rapor düzenleneceğini gereksinim düzeylerinin de yönetmelikte; "Özel gereksinimi vardır (ÖGV), hafif düzeyde ÖGV, orta düzeyde ÖGV, ileri düzeyde ÖGV, çok ileri düzeyde ÖGV, belirgin özel gereksinimi vardır (BÖGV), özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV)" olarak belirlendiği belirtilmiştir. Erişkinler için engellilik değerlendirmesi hakkındaki yeni yönetmelikte, "ağır özürlü" ya da "ağır engelli" ifadesinin yerine, "tam bağımlı engelli birey" ifadesi getirilmiştir. Ayrıca 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'a uygun olarak, yeni Yönetmelikte "özürlü" ifadesi yerine, "engelli" ifadesi kullanılmıştır. Çocuklarda ise, "engelli" ifadesi yerine "özel gereksinimi vardır (ÖGV)" ifadesi kullanılmıştır. Erişkinler için engellilik sağlık kurulu raporu verilirken, sağlık kurulu tarafından ağır engelliliğin standart biçimde değerlendirilmesinin sağlanması amacıyla Fonksiyonel Bağımsızlık Ölçeği (FİM) formunun uygulanması zorunlu hale getirilmiştir. Erişkinler için engelli sağlık kurulu raporunda, kişilerin engel ve sağlık durumunun belirtilmesi, çocuklar için özel gereksinim raporunda ise, gereksinim düzeyinin belirtilmesi esas alınmıştır.

Önceki ESKR'larında yer alan "özürlü" ya da "engelli" ibaresi etiketleyici ibarelerdi. Bu ibareler, "tıbbi model"in yani, var olan hastalık ya da kısıtlılık durumunun, kişinin özründen kaynaklanan bir bozukluk olarak değerlendirildiği yaklaşımın bir ürünüdür. Günümüzde özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesinde "sosyal model" ya da "insan hakları" modelleri temel alınır. Bu modellerde birey, bireysel ve çevresel etmenlerle birlikte, bireyin var olan tıbbi durumları ile yaşadığı topluma tam ve eşit katılımının engellendiği durumlar bir arada değerlendirilir (Barnes, 1991; Sucaklı, 2016; WHO, 2011). ICF sisteminde, bireylerin sağlık ve yeti yitimi durumu, 6 temel eksende değerlendirilir: bedensel yapılar, bedensel işlevler, etkinlikler, yaşama katılım, çevresel etmenler ve bireysel özellikler (WHO, 2001). Ülkemizde Erişkinler İçin Engellilik ve Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmeliklerin çıkarılmasıyla birlikte sadece tıbbi modele göre değil sosyal modele göre de özel gereksinimli bireylerin tıbbi değerlendirilmesi yapılmaya başlanmıştır.

2.1.6.2. Eğitsel Değerlendirme

Eğitsel değerlendirme ülkemizde RAM'lar tarafından yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama; psikometrik ve tıbbi verilerin dikkate alınarak yetersizliğin eğitim sürecinin üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve bireyin bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve motor becerileriyle ilgili gelişimsel verilerin toplanma süreci olarak ifade edilmektedir (Aral & Gürsoy, 2007). Eğitsel değerlendirme süreci, yetersizliği ya da risk durumunda olduğu düşünülen şüphe edilen bireylerin ilk fark edilme aşamasından başlayarak, gönderme öncesi süreç, gönderme süreci, ayrıntılı değerlendirme, özel eğitim hizmetleri için uygunluğuna karar verme, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, uygulama ve değerlendirme ve izleme aşamalarından oluşan bir süreci ifade etmek amacıyla kullanılan bir terimdir (Kargın, 2007).

Bireyin tanılanmış bir yetersizliğin olması bu bireyin yetersizliği olan bireylere sağlanan eğitim hizmetlerinden faydalanması bakımından yeterli değildir. Bireyin özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için tanılanmış bir yetersizliğiyle birlikte, yetersizliğin eğitsel performansı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olması ve bu olumsuzluğun ortadan kaldırılması için özel olarak hazırlanmış programlara, araç gereçlere ve personele ihtiyaç duyulması gerekmektedir (Strickland & Turnbull, 1990). Eğitsel değerlendirme özel gereksinimli bireyler için program geliştirmek amacıyla fizyoterapist, dil konuşma uzmanı, özel eğitim öğretmeni vb. faklı disiplin uzmanlarının özel gereksinimli bireylerin yapabildiklerini ve ihtiyaçlarını belirledikleri bir bilgi toplama sürecidir. Aynı zamanda eğitsel değerlendirme öğretim süreçlerini planlama, uygulama, sürdürme, değerlendirme ve ilerlemelerini izlemek için veri toplamayı da kapsar (Özyürek, 2015).

Eğitsel değerlendirme, eğitime nerden başlanacağını, bireyin tüm gelişim alanlarındaki yapabildiklerinin belirlenmesini, bireyin nerede ve nasıl eğitim alacağını, birey için en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarının belirlenmesini, alınacak eğitsel önlemlere karar verilmesini ve bireyin ihtiyaç duyduğu tüm hizmetlere ulaşabilmesini sağlayan ailelere, öğretmenlere ve ilgili kişilere yol gösteren bir süreçtir (Avcıoğlu, 2018). Özyürek (2015) öğrenme sürecinde yaşanan sorunları ve davranış problemlerini incelemek yerine, altında yatan yapısal bozuklukları ya da zihinsel süreçleri inceleme, gelişimsel yaklaşıma göre gelişim alanlarındaki ölçeklerle bireyle ilgili bilgi toplama ve bireyin öğrenmesini etkileyen biyofiziksel etmenleri incelemenin eğitsel değerlendirme olmadığını, eğitsel değerlendirmenin yetersizliğin nedenleriyle ilişkin veri toplama yerine, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ihtiyaçlarını, günlük yaşam becerilerini ve öğrenme alanlarındaki

yeterlilikleri ve ihtiyaçlarıyla ilgili program geliştirmek ve ilerlemeleri izlemek için yapılan bilgi toplama süreci olduğunu ifade etmiştir.

Eğitsel değerlendirme süreci 7 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

- Gönderme öncesi süreç
- Tarama/eleme ve gönderme
- Tanılama ve yerleştirme
- Özel eğitime uygunluğu belirleme
- Eğitsel programı planlama
- Bireylerin ilerlemelerini izleme
- Öğretim programının değerlendirilmesidir (Avcıoğlu, 2018).

Eğitsel değerlendirme ve tanılamada kullanılacak araçlar ve yöntemler ile değerlendirmenin nerede ve kimler tarafından yapılacağı, değerlendirmenin amacına göre farklılık gösterir. İlk farkına varma aşamasında yapılan değerlendirme daha çok tarama amacıyla yapılan değerlendirmedir ve genel eğitim okullarında/sınıflarında eğitim gören yetersizliği ya da risk durumunda olduğundan şüphe edilen öğrencileri belirlemek için yapılır (Avcıoğlu, 2018; Wood, 2002). İlk belirleme aşaması informal bir süreçtir ve kontrol listesi, gözlem, görüşme, ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi informal değerlendirme araçları kullanılarak yapılır. Ayrıntılı değerlendirme sürecinde ise değerlendirme araçları olan formal testler kullanılır. Ülkemizde en yaygın kullanılan formal değerlendirme araçları zekâ testleridir. Formal değerlendirme sürecinde öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygun olup olmadığına yani özel eğitim kapsamı içinde düşünülüp düşünülmeyeceğine karar verilir. Ayrıntılı değerlendirme sürecinde formal yolla elde edilen bilginin informal değerlendirme araçlarıyla desteklenmesi birey hakkında daha doğru kararlar verilmesine yardım eder. RAM'larda özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılan ayrıntılı değerlendirme ile öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmayı gerektirecek bir yetersizliğe sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılır (Kargın, 2007).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından bireyin tıbbi tanısı veya zekâ testi sonucuna göre MEBBİS RAM modülündeki eğitsel değerlendirme tanılama bölümünde bulunan "ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu", "ağır düzeyde zihinsel yetersizlik", "bedensel yetersizlik", "çok ağır düzeyde zihinsel

yetersizlik", "dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu", "dil ve konuşma güçlüğü", "duygusal ve davranış bozukluğu", "görme yetersizliği az gören", "görme yetersizliği total", "hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu", "işitme yetersizliği az işiten", "işitme yetersizliği total", "özel öğrenme güçlüğü" gibi tanılardan biri seçilerek öğrencin tanısı konulmaktadır. Bu tanılama sistemi gereksinim temelli değil etiketlemeye ve tıbbi modele dayalı bir tanılama sistemidir. Sağlık bakanlığı gereksinim temelli tanılama sistemine geçmiş olmasına rağmen, MEB tarafından hala etiketleyici ve kişinin gereksinimlerinim yetersizlik veya bozukluk kaynaklı olduğunu benimseyen tıbbi model yaklaşımına göre tanılama işlemleri yapılmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerinin yapıldığı iki kurum arasındaki tanı ibarelerindeki farklılıklar nedeniyle özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin tıbbi tanısı ÇÖZGER raporunda bilişsel alanda "orta düzeyde özel gereksinimi vardır" olan bir birey için RAM'a özel eğitim hizmetlerinden faydalanması için başvuru yapıldığında, bu bireye RAM'da zekâ testi (WISC-R, Stanford Binet, Leiter, ASIS vb. zekâ testleri) uygulanarak tanı konması gerekmektedir. Bu bireye bireysel özelliklerinden dolayı zekâ testi uygulanamadığında, bireyin tıbbi tanısı olan ÇÖZGER raporundaki orta düzey özel gereksinimi vardır ibaresi dikkate alınarak tanı konulması gerekecektir. Ancak MEBBİS RAM modülünde gereksinim temelli ibareler olmadığından dolayı RAM'larda özel gereksinimli bireylere gözlemlere dayanarak veya informal ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak bu bireylere hafif, orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulabilmektedir. Ancak gereksinim ile zihinsel yetersizlik kavramları birbirinden çok farklı kavramlardır. Zihinsel (hafif, orta, ağır) yetersizlik bireyin IQ puanına dayalı bir kavram iken özel gereksinimi vardır ibaresi bireyin bireysel ve çevresel etmenlerle birlikte, bireyin var olan tıbbi durumları ile yaşadığı topluma tam ve eşit katılımının engellendiği durumların bir arada değerlendirildiği bir kavramdır. Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılamalarda yetersizliğe ya da bozukluğa dayalı tanı koyma yaklaşımından sosyal modele ya da insan hakları modeline dayalı gereksinim temelli tanı koyma sistemine geçilmesi ve sağlık bakanlığıyla tanı ibarelerinin aynı olması özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerinin belirlenmesinde daha doğru karar alınmasını sağlayacaktır.

2.1.7. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanunun 16. maddesinde Eğitsel değerlendirme ile ilgili işlemlerinin RAM'larda bulunan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılacağı belirtilmiştir ve yine bu kanunun aynı maddesinde eğitsel değerlendirme sürecindeki iş ve işlemler "Bu sürecin her aşamasında aile bilgilendirilerek görüşü alınır ve sürece katılımı sağlanır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için özel eğitim değerlendirme kurulunca rapor hazırlanır ve eğitim planı geliştirilir. Bu planlama her yıl revize edilir." şeklinde açıklanmıştır (Resmi Gazete, 2005).

Özel eğitim hizmetler yönetmeliğinin 43. maddesinde özel eğitim değerlendirme kurulunun oluşturulması ve görevleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;

1. Özel eğitim değerlendirme kurulu RAM müdürlüğünün teklifi ve il veya ilçe millî eğitim müdürlüğünün onayı ile RAM'larda oluşturulur.
2. Bu kurul müdür yardımcısı başkanlığında;
   a) Özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı,
   b) En az bir rehberlik öğretmeni,
   c) En az bir özel eğitim öğretmeninden, oluşur.
3. Bu kurula ilgili bireyin velisi veya kendisi üye olarak katılır.
4. Gerektiğinde görüşlerine başvurulmak üzere ilgili kurum ve kuruluşların personellerinin kurula katılımı sağlanır.

Özel eğitim değerlendirme kurulunun görevleri ise özel eğitim hizmetler yönetmeliğinin 44. maddesinde aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;

a) Bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yaparak özel eğitim ihtiyacına karar vermek.
b) Eğitsel değerlendirme ve tanılaması yapılan bireyler için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenleyerek RAM müdürünün onayına sunmak.
c) Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılamasına ilişkin bilgi ve belgelerin yer aldığı dosyayı incelemek.
d) İtirazların değerlendirilmesi amacıyla yönlendirilen bireylerin yeniden eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yapmak.
e) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunu dikkate alarak birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine ilişkin öneride bulunmak.
f) Ailenin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını ve bilgilendirilmesini sağlamak.
g) Ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik hizmetleri bölümü ile iş birliği içerisinde aile eğitim programları düzenlemek, diğer kurum ve kuruluşlarda düzenlenen aile eğitim programları hakkında aileyi bilgilendirmek.
h) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucu Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında eğitim faaliyetlerini yürüten kurumlarda destek eğitim hizmeti alması uygun görülen öğrencilerin eğitim planlarını yapmak.
i) Bakanlıkça tanılanan özel yetenekli öğrencileri BİLSEM'e yönlendirmek.
j) BİLSEM'e öğrenci alımı ile ilgili Bakanlıkça yayımlanan kılavuzda belirtilen takvim dışında genel zihinsel yetenek alanında özel eğitim değerlendirme kurulunca, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında İl tanılama komisyonunca tanılaması yapılan öğrencileri destek eğitim odalarına yönlendirmek (MEB, 2018).

Özel eğitim değerlendirme kurulunun görevlerine bakıldığında, özel gereksinimli bireylerin özel eğitime ihtiyaç duyup duymadığını belirlemek, en az kısıtlayıcı eğitim ortamına

yerleştirmek, eğitim planı hazırlamak, aile eğitim programları düzenlemek olarak belirlenmiştir. Ancak özel gereksinimli bireylerin duyusal, bilişsel, sosyal, psikomotor, fiziksel ve akademik alanlarındaki yeterliliklerini belirlemek ve yeterliliklerine göre karar alabilmek için özel eğitim değerlendirme kurulunda sadece özel eğitim öğretmeni ve rehberlik disiplin alanlarının yer aldığı görülmektedir. Bu iki disiplin alanın özel gereksinimli bireyin bütün gelişim alanlarındaki bireysel özelliklerini ve bu özelliklerin bireyin günlük yaşamı üzerindeki etkilerini ve çevreye katılımını ne düzeyde etkilediğini belirlemesi mümkün değildir. Bu yüzden özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını belirleyebilmek ve topluma eşit katılımını sağlayabilmek için birçok disiplin alanının bu kurulda yer alması gerekmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde yurt dışında yapılan, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılanmasına yönelik araştırmalar ile ülkemizde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik yapılan araştırmalara ve bu süreçte yaşanan sorunların incelendiği araştırmalara yer verilmiştir.

Mensch vd. (2015) ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların motor yeteneklerinin değerlendirilmesi için kullanılan araçların belirlenmesine yönelik yaptıkları sistematik literatür araştırmasında, sistematik bir gözden geçirmeye dayanarak, şu anda mevcut olan araçların yetersizliği olan çocukların motor yetenekleri hakkındaki psikometrik özellikleri değerlendirilerek, birden fazla (zihinsel ve motor) yetersizliği olan çocuklarda kullanılacak araçların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda 18 değerlendirme aracı belirlenmiştir. Ancak ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için özel olarak geliştirilmiş sadece bir tane değerlendirme aracı tespit edilebilmiştir (Top Down Motor Milestone Test (TDMMT)).

Palisano vd. (1997), serebral palsili çocuklarda kaba motor fonksiyonlarını sınıflandıracak bir sistemin geliştirilmesi ve güvenilirliği ile ilgili yaptıkları araştırmada, serebral palsili çocukların kaba motor fonksiyonlarını sınıflandırmak için standartlaştırılmış bir sisteme duyulan ihtiyacı ele almak amacıyla, araştırmacılar tıpta kullanılan evreleme ve derecelendirme sistemlerinin analogları, olan beş canlı bir sınıflandırma sistemi geliştirmişlerdir. İçerik geçerliliğini incelemek ve sınıflandırma sistemini 48 uzman (fizyoterapist, mesleki terapist ve serebral palsi uzmanlığı olan gelişimsel çocuk doktorları)

arasında fikir birliği sağlanana kadar revize etmek için nominal grup süreci ve delphi anket konsensüs yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmacılar için güvenilirlik (x) 2 yaş altı çocuklar için 0,55 ve 2 ila 12 yaş arası çocuklar için 0,75 idi. Bu araştırmanın sonucunda geliştirilen sınıflandırma sisteminden klinik uygulama araştırmalarında, öğretiminde ve çalışmalarında yararlanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Balboni ve Ceccarani (2003) yaptıkları araştırmada, yetersizliklerin değerlendirilmesi için Vineland Scales-Expanded formunun kullanımını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda vineland ölçeklerinin zihinsel yetersizliği ve sensorimotor bozukluğu olan bireylerin adaptif davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılabileceğini belirlemişlerdir. Vineland ölçekleri günlük yaşam becerilerini ölçtüğü için, sensorimotor yetersizliklerin değerlendirilmesi için kullanılabileceğini, ancak zihinsel yetersizliği olan bireylerde yetersizlik değerlendirmesin deki yararlılığının tartışılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Horn ve Kang (2012) yaptıkları çalışmada çoklu yetersizliği olan küçük çocukların benzersiz ihtiyaçları ve zorlukları olduğunu, bu çocuklarla birlikte çalışan uzmanların ve ailelerin, çoklu yetersizliği olan küçük çocuğun hayatının her alanında aktif bir katılımcı olması gerektiğini ve nitelikli yaşam sonuçlarına doğru anlamlı bir ilerleme kaydetmesini sağlamak için ihtiyaç duyduğu bireysel destekleri tanımlamaları gerektiğini, ancak bu çabanın aileler ve eğitimciler için yıldırıcı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu çocukların sayısız eğitim, sağlık, sosyal ve duygusal ihtiyaçları göz önüne alındığında, başarılı bir sonuç elde edilebilmesi için çok sayıda birey arasında iş birliği ve planlama yapılması gerekmektedir. Yüksek kaliteli programlar dâhilinde bireyselleştirilmiş eğitim sağlamak, eğitimcilerin küçük çocukların en uygun şekilde öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlamanın yoludur. Bireyselleştirme ya da başka bir deyişle, sunulanlar ve ihtiyaç duyulanlar arasında bir eşleşme sağlanması kaliteli programının kritik bir bileşenidir. İş birlikçi aile ve ekip ortaklıklarıyla, birden fazla yetersizliği olan küçük çocuklar anlamlı sonuçlar elde edebilirler. Bu çocukların her ne kadar önemli eğitim zorlukları olsa da, eğitimciler herkes gibi bu çocuklarında büyüme, öğrenme ve gelişme hakkını hak ettiklerini anlamaları gerektiğini bu çalışmada ifade etmişlerdir.

Varsamis ve Agaliotis (2011) yaptıkları çalışmada, aynı özel eğitim birimlerinde öğrenim gören 75 fiziksel, zihinsel ve birden fazla yetersizliği olan ortaöğretim öğrencisinde fiziksel benlik kavramı, sporda hedef yönelimi ve motor bir görevle ilgili kendi kendini düzenlemeyi araştırmışlardır. Zihinsel yetersizliği öğrencilerin üç psikososyal yapının hepsinde genel olarak olumlu bir profil sunarken, bedensel yetersizliği olan öğrencilerin çoğu değerlendirmede düşük puanlar aldıkları bulunmuştur. Birden fazla yetersizliği olan

öğrencilerin fiziksel benlik kavramı ve hedef yönelimi açısından değerlendirme profilleri zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden temelde farklı değildi, ancak öz düzenleme konusunda kendileriyle olumsuz bir şekilde karşılaştırmışlardır. Her özür grubu için ayrı ve savunulabilir bir öz-kavram, hedef yönelimi ve öz-düzenleme profilinin tanımlanması, yukarıda belirtilen kategorilere ait öğrenciler için uygun öğretim programlarının uygulanması için tekliflerin oluşturulmasını sağlayacağı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Kurth, Morningstar ve Kozlesk (2014) görülme sıklığı düşük olan yetersizliği olan öğrenciler için son derece kısıtlayıcı özel eğitim yerleştirmelerinin kalıcılığı ile ilgili yaptıkları çalışmada, ABD' deki eyaletlerin ve bölgelerinin özel eğitim programları Ofisi'nden (OSEP) raporladığı en az kısıtlayıcı çevre (LRE) verilerini analiz etmişlerdir. Bu analizde, eyaletlerin kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yerleştirmelerini azaltmak için titiz iyileştirme hedefleri koymadıklarını, kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yerleştirilen yetersizliği olan öğrencilerin yüzdesinin son on yılda esasen değişmediğini ve görülme sıklığı düşük olan ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin orantısız olarak kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yerleştirildiği sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar, öğrenme ve gelişme fırsatlarının daha kapsayıcı eğitim ortamlarında arttığını gösteren kanıtlara rağmen, binlerce yetersizliği olan öğrenci için ayrı eğitim deneyimlerinin devam ettiğini göstermektedir.

Copley ve Zivian (2004) çoklu yetersizliği olan çocuklar için yardımcı teknoloji kullanımının önündeki engellerle ilgili yaptıkları araştırmada çocuklarla yardımcı teknoloji hakkındaki literatürü, yardımcı teknolojinin okullara etkin entegrasyonunun önündeki mevcut engelleri belirlemek amacıyla gözden geçirmişlerdir. Bu engellerin uygun personel eğitimi ve destek eksikliği, olumsuz personel tutumları, yetersiz değerlendirme ve planlama süreçleri, yetersiz finansman, ekipman tedariki ve yönetiminde zorluklar ve zaman kısıtlamaları olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda çoklu yetersizliği olan çocukların eğitim hedeflerine ulaşmalarını optimize etmek için yardımcı teknoloji değerlendirmesi ve planlaması için bir ekip modeli önerilmiştir.

Roth (1991) yaptığı çalışmada işitme yetersizliği ve aynı zamanda öğrenme yetersizliği olan, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin birçok kurumda yetersiz değerlendirildiklerini ve yetersiz destek aldıklarını, bu öğrencilerin değerlendirmelerinde mevcut resmi değerlendirme araçlarının yetersiz kaldığının kabul edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen gözlemi ve müfredat temelli değerlendirmeler gibi informal

değerlendirmelerin hala tanımlama ve eğitim planlaması için mevcut en iyi araçlardan bazıları olduğunu ifade etmiştir.

Sikora ve Plapinger (1994) sensorinöral işitme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme bozukluklarını belirlemek için standart psikometrik testlerin kullanılması ile ilgili yaptıkları çalışmada, sensorinöral işitme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirlemek için standartlaştırılmış psikoeğitimsel tanı araçlarının kullanımını değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada 7 ve 13 yaşları arasında 14 erkek ve 5 kadın olmak üzere on dokuz öğrenci değerlendirilmiştir. Araştırma Sonucunda 12 öğrencinin sınıf düzeyinde olduğunu, 2 öğrencinin bilişsel gecikmelere ve 2 öğrencinin de öğrenme güçlüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda işitme engelli öğrencilerin, normal işiten öğrencilere benzer sıklıkta öğrenme güçlükleri gösterdikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar, sensorinöral işitme kaybı olan öğrencilerde standart araçların öğrenme güçlüklerini tanımlamak için etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Logan ve Gast (2001) yaptıkları araştırmada, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için tercihlerin değerlendirilmesi ve pekiştireçlerin belirlenmesi testi üzerine yapılan araştırmaları gözden geçirmişlerdir. Araştırmada, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle kullanılan tercih değerlendirme prosedürlerinin türleri açıklanmaktadır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle tercihleri değerlendiren ve pekiştireçleri test eden yayınlanmış 13 çalışmanın sonuçları incelenmiş ve araştırmanın sonucunda ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile kullanılan tercih prosedürlerinin tutarlı takviye işlevi gören tercih edilen uyaranları tanımlamakta her zaman başarılı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Guerra ve Maxwell (2015) yaptıkları nitel araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim tanı uzmanlarının kendi okullarındaki rolüne ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda amaçlı örneklem yöntemi ile belirledikleri, devlet okulunda görev yapan 3 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların farklı pozisyonlarda görev yapmalarına rağmen, araştırma kapsamında elde edilen bulgularda bazı ortak temalar belirlenmiştir. Bu temalarda katılımcıların eğitim tanı uzmanlarına yönelik endişeleri, beklentileri ve algılarında tutarlılık olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, eğitim tanı uzmanlarının okulda bulunmalarını yararlı buldukları, eğitim tanı uzmanlarının okula daha fazla odaklanmaları ve hatalarının azalması gerektiğine yönelik endişeleri olduğu, katılımcıların öğrencilerinin özel durumları ve yasal süreçler ile ilgili eğitim tanı uzmanlarına bağımlı oldukları ve eğitim tanı uzmanlarını bu konularda güvenilir bir bilgi kaynağı olarak gördükleri, personel yetersizliğinden, evrak işlerinden ve öğrencileri

değerlendirme, kabul ve izleme süreçlerindeki iş yükünün fazla olmasından dolayı, eğitim tanı uzmanlarının çok fazla çalıştıkları ve bunaldıklarına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Collier, Shenoy, Ovitt, Lin ve Adams (2020) yaptıkları araştırmada, eğitim tanı uzmanlarının ev-okul iş birliğini geliştirmedeki rollerine yönelik tutumlarını, inançlarını ve algılarını, iş birliğini kolaylaştırma yetkinliklerini, yöneticilerin bu tür iş birliği çabalarına verdiği desteği ve eğitim tanı uzmanlarının bu desteğe ilişkin algılarını incelemişlerdir. Araştırma kapsamında eğitim tanı uzmanlarının ebeveynlerle iş birliği için öz-yeterlik, yeterlilik ve idari desteğin nasıl algıladıklarını ölçmek için "Eğitim Tanılamacılarının Rolü: Ev-Okul İşbirliğini Kolaylaştırma Anketini (FHSCQ)" geliştirmişlerdir. Araştırmada eğitim tanı uzmanlarının ev-okul iş birliğini kolaylaştırmadaki rollerinin ne olması gerektiğine ilişkin algılarını keşfetmek ve ev-okul iş birliğini kolaylaştırmaya katılımlarının sıklığını belirlemek için FHSCQ anketini uygulamışlardır ve yapılandırılmış, açık uçlu görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 61 eğitim tanı uzmanı ve 25 özel eğitim okul yöneticisi katılmıştır. Bu katılımcılardan 12 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim tanı uzmanlarının ev-okul iş birliğini güçlü bir şekilde desteklediklerini ve eğitimciler ve ebeveynler arasındaki iş birliğini kolaylaştırmanın onlar için önemli olduğuna inandıklarını belirlemişlerdir. Sonuçlar ayrıca yöneticilerin, ev-okul iş birliğini kolaylaştıran eğitim tanı uzmanlarını güçlü bir şekilde destekleyici olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, birçok eğitim tanı uzmanının şu anda ebeveynler ve öğretmenlerle iş birliğine dayalı etkileşimlerde bulunduğunu da ortaya çıkarmıştır.

Guerra ve Garza (2017) yaptıkları araştırmada, Teksas eyaletindeki öğretmenlerin ve yöneticilerin, tanı yetkinlikleri konusundaki algıları ile eğitim tanı uzmanlarının algılarını karşılaştırmışlardır. Ayrıca bu araştırmada eğitim tanı uzmanlarının, sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin meslekteki görev sürelerinin, tanılama yetkinlikleri üzerindeki algılarını etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada verileri toplamak için "Eğitim Tanı Uzmanları Arasında Tanı Yeterliliklerinin Önem Algıları" anketi kullanılmıştır. Araştırmaya 28 tanı uzmanı, 74 öğretmen ve 25 yönetici katılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin ve öğretmenlerin tanı uzmanlarına göre tanı yetkinliklerinin kullanımına yönelik algılarının daha düşük olduğu, ancak tanı yetkinliklerini uygulama ve eğitsel değerlendirme açısından önemli gördüklerini, ayrıca meslekteki görev sürelerinin bu algıları önemli ölçüde etkilemediğini belirlemişlerdir.

Castro ve Pinto (2015) yaptıkları araştırmada, uluslararası işlevsellik, engellilik ve sağlık sınıflandırması: çocuklar ve gençler versiyonu ile işlevselleştirilebilen okul öncesi eğitim ortamlarında, eğitim müdahaleleri ile ilgili olarak, engelliliğe işlevsel bir yaklaşımın kullanışlılığının literatürde giderek artan bir alan olduğunu, bu teorik çerçeveye ve sınıflandırma sistemine dayanarak, bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri tarafından engelli küçük çocukların otantik bir değerlendirmesini desteklemek için kullanılacak yeni bir değerlendirme önleminin geliştirilmesini tanımlamışlardır. Bu kapsamda, bu araştırmada Faaliyetlerin ve Katılımın Değerlendirilmesi Matrisi (MAAP) ile elde edilen verilerin güvenilirlik özelliklerini incelemeyi; otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların işlevsel profillerinin, diğer yetersizlik türleri olan çocukların işlevsel profillerinden ve tipik olarak gelişen çocukların işlevsel profillerinden ne ölçüde farklı olduğunu ve MAAP tarafından ölçülen etkileşim seviyelerinin ve çevrenin özelliklerinin, işleyiş seviyelerinin belirlenmesinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları, normal okul öncesi sınıflarında yer alan 3 ila 6 yaşları arasındaki 66 çocuk ile genel ve özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocuklardan, 22 çocuğun OSB tanısı, 22 çocuğun diğer yetersizlik türlerinden tanısı ve 22'si tipik olarak gelişmekte olan çocuklardı. Araştırmada öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerden anket doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda MAAP'ın güvenilir bir araç olduğu, OSB'li çocukların işlevsel profillerinin, diğer yetersizlik türleri olan çocukların işlevsel profillerinden ve tipik olarak gelişen çocukların işlevsel profillerinden ne ölçüde farklı olduğuna yönelik bilgilendirici sonuçlar elde edilemediği, MAAP tarafından ölçülen etkileşim seviyelerinin ve çevrenin özelliklerinin, işleyiş seviyelerinin belirlenmesinde etkili olup olmadığına yönelik elde edilen bulgularda anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca yetersizliği olan küçük çocuklarda müdahaleye yönelik işlevsel bir yaklaşımın, tanısal bir yaklaşımdan daha yararlı olabileceğini, çünkü çocukların, birbirlerinden işlevsellik biçimlerinden ziyade işlevsellik modelleri açısından farklılık gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca müdahalelerin, belirli bir tanı grubunda tipik olarak dezavantajlı olan kapasiteleri geliştirmekten ziyade, çocuğun bireysel özelliklerine dayalı olarak olumlu işleyişi ve katılımını teşvik etmeye yönelik olması gerektiğini gösteren kanıtlar elde etmişlerdir. Bu kapsamda, bu çalışmanın yetersizliği olan küçük çocuklarla bir değerlendirme-müdahale süreci yürütürken işlevsel bir yaklaşımın benimsenmesini desteklemek için kanıt ve değerlendirme kaynakları (ICF – CY temelli Faaliyetlerin ve Katılımın Değerlendirilmesi Matrisi (MAAP)) sunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarını günlük olarak ve doğal bir bağlamda gözlemledikleri için,

MAAP tarafından sunulan ayrıntılı fonksiyonel yaklaşımı izleyerek, okul öncesi programa girdikleri andan itibaren öğrencilerini değerlendirmeye başlayabilirler. Ayrıca, zaman içinde tekrarlanan değerlendirme, tanı kategorilerinden bağımsız olarak işleyiş ilerlemesinin izlenmesine de olanak sağlar.

Ross ve Oliver (2003) yaptıkları literatür incelemesi sonucunda, düşüncelerini ve duygularını ifade edemeyen ağır yetersizlikten etkilenmiş bireylerin, duygu durumunu değerlendirmek için güvenilir ve geçerli yöntemler geliştirilmesinin önemini belirtmişlerdir. Ayrıca bu bireylerin duygusal bozukluklarının teşhis sürecinin geliştirilebilmesi için psikologların, duygu durum değerlendirmesinin kapsamını genişletecek çalışmalar yaparak, literatüre katkı yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, ağır yetersizliği olan bireylerin, duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için çok fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu, bu bireylerin duygu durumlarının değerlendirilmesinin, bu bireylerin duygusal ihtiyaçlarının daha iyi belirlenmesinin başlangıç noktası olacağını, böylelikle ağır yetersizliği olan bireylerle çalışan tüm personelin, bu bireylerle iletişim kurmadaki sınırlılıkları göz önüne alındığında, bu bireylerin nasıl hissettikleri konusundaki temel soruları daha iyi cevaplayabilmelerine yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Geruschat (1992) yaptığı araştırmada, başlangıçta bebeklerin görme keskinliğini değerlendirmek için geliştirilmiş bir keskinlik testi olan Acuity Kartı Prosedürünün (ACP) ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların görme keskinliğinin ölçülmesindeki etkinliğini değerlendirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmasında, görme ve ek yetersizliği olan, yatılı okulda eğitim gören 36 çocuğa ACP'yi uygulamıştır. Değerlendirilen 36 çocuktan yüzde 42'sinin, bu değerlendirmeye yanıt verdiğini, ancak basit bir müdahalede bulunulduktan sonra yanıt oranının yüzde 85'e yükseldiğini belirlemiştir. Bu sonuçlar, ACP'nin görme ve çoklu yetersizliği olan çocukların görme keskinliğini değerlendirmede faydalı olabileceğini düşündürmekle birlikte, ACP'nin, az görme uzmanı ve eğitimcilerin dikkate alması gereken bir değerlendirme aracı olduğunu, ayrıca bu araştırmanın bu çocukların görme keskinliğinin daha uygun araçlarla değerlendirildiğinde keskinlik açısından bu tür çocukları test edilemeyen kategoriden çıkmasını sağlayacağını ifade etmiştir.

Karan, Donaroma, Bruder ve Roberts (2010) yaptıkları çalışmada, yetkinlik temelli topluluk değerlendirmesinin (CBCA) geçiş becerileri için bir değerlendirme prosedürü olduğunu, bu değerlendirme yönteminin, program planlaması için mükemmel bir başlangıç noktası olduğunu, eğitim ve rehabilitasyon müdahalelerinin faydalarını değerlendirmek için uygun

bir kıyaslama veya referans noktası sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencinin geleceği ile ilgili vizyon oluşturmak, çeşitli ortamlarda değerlendirilecek becerilerin belirlenmesi ve bunların öncelik sırasına konulmasını sağlamak, öğrenciye değerlendirileceği ortamları ve değerlendirmeleri yapacak kişilerin tanıtılması, öğrencinin mevcut performansının belirlenmesi ve öğrenciden beklenen performans elde edilene kadar kademeli olarak yardım seviyesini arttırılmasına yönelik adımların her birinin sıralı bir şekilde uygulandığında, CBCA'nın çeşitli topluluk durumlarında kişinin beceri ve eğitim ihtiyaçlarını yönelik desteklerin belirlenmesini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra CBCA'nın öğrencinin geliştirilmesi gereken alanlar ile mevcut yeterliliklerini tanımladığını ve bu tanımlamadan elde edilen bilgilerin eğitimciler için değerli olduğunu çünkü, belirli alanları ele almak ve öğretim kalitesini en üst düzeye çıkarmak için eğitimcilerin hedeflerini doğru bir şekilde belirlemelerine olanak sağlayacağını bunun da ortaöğretimin geçiş aşamasında olan öğrenciler için yetişkinlik aşamalarına girerken başarıyı sağlamak için önemli bir adım olduğunu vurgulamışlardır.

Yürekli ve Şafak (2020) tarafından yapılan, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan uzmanların BEP hazırlarken kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada, formal ve informal ölçme ve değerlendirme araçlarının isimlerinin yer aldığı bir form kullanılarak, katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde hangi formal ve informal ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların %26,5'inin herhangi bir formal ölçme ve değerlendirme aracı kullanmadıkları, %73,5'inin ise zekâ testleri ve gelişim tarama envanterleri gibi çeşitli formal ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların informal ölçme ve değerlendirme aracı olarak da aile görüşme formu, gözlem formları, zihinsel yetersizliği olan bireyler için performans belirleme formu, ölçüt bağımlı ölçü araçları ve beceri analizi formları başta olmak üzere tamamına yakınının informal ölçme ve değerlendirme aracı kullandıkları belirlenmiştir.

Çay vd. (2018) RAM'da eğitsel değerlendirme yapan personelin çoklu yetersizliğe sahip bireyleri değerlendirirken yaşadıklarının belirlenmesine yönelik yaptıkları araştırmanın sonucunda, çoklu yetersizliği olan bireyler için RAM'larda asansör, rampa ve lavabolar olduğunu, sarı kabartmalı yürüyüş alanın ile ses yalıtımının olmadığını, okullardan gelen bireysel gelişim raporlarının çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesine önemli katkı sağladığını, ölçme araçlarının yetersiz olduğunu ve RAM personelinin çoklu

yetersizliği olan bireyleri eğitim ortamlarına yerleştirme süreçlerinde veliyi ikna etmekte zorlandıkları belirlenmiştir.

Bozkurt (2009) Eskişehir ilindeki RAM'larda yürüttüğü çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılama süreçlerini incelemiştir. Araştırmada dosya inceleme formu kullanılarak 2006-2007 öğretim yılı içerisinde tanılanan 103 öğrencinin dosyaları ve RAM çalışanların özlük dosyaları incelenerek bilgi edinilmiştir. Bu incelemeler sonrası öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, tanılama yapılırken hangi ölçeklerin kullanıldığı, öğrencilerin hangi kurumlara yönlendirildiği ve dosyalarında bulunan bilgilere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci dosyalarının tamamına yakınında, öğrencilerin iletişim becerileri, kültürel ve dil özellikleri, duyusal-motor beceriler ve/veya davranışsal özelliklerde farklılık gösterdiklerine ilişkin bilgilerin olduğu, ancak, bu öğrencilerden yalnızca 10'unda ilgili bilgilerin tanılama sürecinde göz önünde bulundurulduğuna ilişkin veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda bu durumun, zihinsel yetersizliği olmayan bireylerinde bu yetersizlikle etiketlenmesine neden olabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanılama süreçlerinde sorunlar olduğu bu sorunlar nedeniyle tanılama süreçlerinin etkililiğiyle ilgili endişelere neden olabileceği belirtilmiştir

Karaaslan (2015) yapmış olduğu araştırmada İstanbul iline bağlı hastanelerde tıbbi tanılamada görev yapan uzman doktorlar ve bu hastanelerde otizm tanısı almış olan çocukların aileleriyle tıbbi tanılama süreci konusunda görüşmeler gerçekleştirip, mevcut durumu belirlemiştir. Araştırmaya 2013–2014 yılında hastanelerde çocukların tıbbi tanılamasında görev yapan 12 uzman doktor ve otizm tanısı alan 10 çocuk ailesi katılmıştır. Araştırma sonucunda tıbbi tanılama sürecinde yalnızca tıbbi tetkikler ile tarama araçlarının (M-CHAT, Denver) kullanıldığı, tanılama için yeterli sürenin ayrılmadığı gibi bazı sorunların olduğu, bu sorunlardan dolayı tanılama süreci ile tanılama sürecinden sonra faydalanılan hizmetlerin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda tıbbi tanılama hizmetlerinde yaşanan bu eksikliklerden dolayı ülkemizde otizmin görülme sıklığıyla ilgili verilerin kuşkulu olabileceği ifade edilmiştir.

Yılmaz (2016) işitme yetersizliği olan çocukların RAM'larda tanılanma, değerlendirme ve izleme süreçlerine yönelik, Eskişehir merkez ilçeleri olan Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM ve Tepebaşı RAM'da yapmış olduğu araştırma sonucunda, işitme yetersizliği olan çocuklar için kullanılan değerlendirme formlarının yetersiz olduğunu, RAM ve hastane arasında iş birliği yapılamadığını, değerlendirme ortamlarının uygun olmadığını,

materyallerin yetersiz olduğunu ve izleme sürecinin sadece yıllık gelişim raporları ile yürütüldüğüne yönelik sorunlar belirlemiştir.

Türkkal (2018) yaptığı araştırmada, RAM çalışanlarının, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ve matematik becerilerinde özel gereksinimi olduğu için kaynaştırma eğitimi hizmetinden faydalanan öğrencilerin ailelerinin, RAM'daki eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini RAM'da çalışan 7 çalışan, matematik becerilerini kazanmada güçlük yaşadığı için RAM'a öğrenci yönlendiren 7 sınıf öğretmeni ve çocukları ilkokul çağında olan ve matematiksel becerileri kazanmada güçlük yaşaması nedeniyle RAM'dan hizmet alan 7 aile oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, RAM çalışanlarının, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, RAM'lardaki personel yetersizliği, iş yoğunluğu ve fiziksel ortamın uygun olmaması gibi nedenlerle sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin en çok soyut becerileri öğrenmede zorlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ailelerin ise bu süreçte sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenlerinin kendilerini desteklediklerini ifade ettikleri ve RAM'ın çalışmalarından genel olarak memnun oldukları belirlenmiştir.

Çakmak (2017) öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve tanılama süreçleri ve bu süreçlere yönelik var olan durumun ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada, eğitsel tanı ile tıbbi tanı arasında farklılıkların olduğunu, fark edilme aşamasında sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin farkındalığının az olduğunu, RAM'da görev yapan uzmanların eğitim gereksinimi olduğunu, RAM'da kullanılan değerlendirme formlarının yeterli olmadığını ve öğrenme güçlüğü olan bireyleri belirlemede işlevsel olmadığını, değerlendirmede materyallerin standart olmadığını ve değerlendirme ortamlarının uygun olmadığını belirlemiştir.

Maraklı (2016) yaptığı araştırmada, RAM'da görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye sürecinde kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmada modül programlarından yaygın gelişimsel bozukluk ve zihin engelliler modülü incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaygın gelişimsel bozukluk ve zihin yetersizliği olan bireylere yönelik hazırlanmış modüllerin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Yurtsever (2013) yaptığı araştırmada eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan RAM personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi amacıyla İstanbul ilinde bulunan 24

RAM'da eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan toplam 145 personelle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda RAM personelinin genel olarak karşılaştıkları sorunların; başka kurumlara göreve gidildiğinde ulaşım ihtiyaçlarının karşılanmaması, kurumda personel eksikliğinin olması, ödenek yetersizliği ve eğitsel tanılama değerlendirme sürecinde görev alan uzman sayısının az olması gibi bulgular elde edilmiştir.

Çiftçi-Çiçek (2015) yaptığı araştırmada, RAM'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme süreçlerine yönelik RAM personelinin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmaya İstanbul ili, iki ilçesinden RAM'da görev yapan 11 personel katılmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli bireylerin yerleştirme, yönlendirme ve izleme süreçlerinde önemli sorunlar olduğu bu sorunların genellikle eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yerleştirme kısmında, yani özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaya başladıkları noktada ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin dökümü, analiz edilmesi, geçerlik ve güvenirlikle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma RAM'da çalışan öğretmenlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Toplumun ve insanların tutumlarının ve davranışlarının nedenini anlamaya yönelik yapılan araştırmalara nitel araştırmalar denir (Ataseven, 2012). Nitel araştırmacılar, insanların yaşadıkları deneyimler sonucunda oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler (Merriam, 2018). Nitel araştırma; "görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel süreçlerin izlendiği bir araştırma tekniğidir" (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırma bireylerin, biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek amacıyla geliştirilen bir bilgi üretme yolu olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2010). Bir konu veya problemin "keşfedilmesi" gerektiğinde nitel araştırmalar kullanılır (Creswell, 2018). Nitel araştırma verileri sayılardan çok, kelimelerle anlam bulduğu için sosyal bilimler alanlarının değişmezleri arasında yer almaktadır (Miles & Huberman, 2019). Nitel araştırma yöntemleri ile nicel araştırmalara göre sosyal olaylar hakkında daha derinlemesine bilgiler elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama teknikleri; gözlem, görüşme ve doküman analizidir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, görüşme yöntemi içerisinde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; incelenmek istenen konu hakkında katılımcılardan aynı türde bilgi toplamak için yapılan bir görüşme türüdür. Bu yaklaşımda

görüşme öncesinde, görüşmeciye rehberlik edecek görüşme sorularının ya da konu başlıklarının yer aldığı görüşme formu hazırlanır. Bu görüşme türünde görüşmeci, daha önceden geliştirmiş olduğu soruları sorarak ve bu sorulara bağlı kalarak görüşme esnasında yeni sorular yöneltebilmekte ve daha detaylı bilgiler edinebilmektedir. Ayrıca hazırlanan soruları araştırmacı, katılımcıyla olan etkileşimine bağlı olarak farklı sırada sorabilir. Görüşme sürecinde bir sorunun cevabı tamamen alınmışsa, o soru tekrar sorulmayabilir ya da katılımcının geribildirimlerine dayalı olarak ek sorular yöneltilebilir (Balaban-Salı, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. Bu araştırmada, görüşmeler sırasında araştırmacıya esneklik sunması nedeniyle, görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmasına karar verilmiştir.

3.2. Araştırma Deseni

Araştırmada, RAM'da çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacına yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study), eğitim alanında çok fazla kullanılan araştırma desenlerinden biridir. Bu araştırma deseninin en önemli özelliği; araştırmada ele alınan durumun, kişinin ya da topluluğun kendisine özgü özellikleri nedeniyle seçilmesi ve kendi bağlamı içinde ele alınmasıdır. Bu bağlamdan yola çıkarak durum çalışması; özel bir kişi, topluluk veya olayı incelemek için araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen katılımcıların tutum ya da davranışlarını ortaya çıkarmak ve bu özellik veya davranışların sistematik biçimde açıklanmasıdır. Bu özelliğinden dolayı durum çalışması; fenomenoloji, etnografik araştırma ve gömülü teori araştırması gibi bir nitel araştırma deseni olarak nitelendirilmektedir (Johnson & Christensen, 2004).

Durum çalışması araştırmacının bir durum ya da durumlar hakkında gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dökümanlar ve raporlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, durum betimlenmesi ya da durum temalarının ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Durum çalışmasında birden fazla durum veya tek bir durum çalışılabilir (Creswell, 2018).

Araştırma kapsamında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri (değerlendirme araçları, ortam, materyaller, vb.) bir bütün olarak ele alındığından ve çalışmada tek bir analiz birimi olduğundan dolayı bu araştırmada durum

çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde bir birey, bir kurum, bir program vb. gibi tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, RAM'da çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri ele alındığından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Buna göre, araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilindeki Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa Rehberlik ve Araştırma Merkez'lerinde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan 8 gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan; RAM'da çalışan öğretmenler K1, K2,…, K8 şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Mezun Olunan Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü	4	%50
	Sınıf Öğretmenliği Bölümü	2	%25
	Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü	1	%12,50
	Güzel Sanatlar Bölümü	1	%12,50
Rehberlik Ve Araştırma Merkezindeki Görev	Özel Eğitim Öğretmeni	4	%50
	Rehber Öğretmen	2	%25
	PDR Bölüm Başkanı/ Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Sorumlusu	1	%12,50
	Psikolojik Danışman	1	%12,50
Meslekteki Görev Süresi	20 Yıl Ve Üzeri	6	%75
	16-19 Yıl Arası	1	%12,50
	11-15 Yıl Arası	1	%12,50
Rehberlik Ve Araştırma Merkezindeki Görev Süresi	6-10 Yıl Arası	4	%50
	1-5 Yıl Arası	3	%37,50
	15-19 Yıl Arası	1	%12,50
Toplam		8	%100

Tablo 3.1'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların mezun oldukları bölüme göre; %50 (4 kişi)'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, %25 (2 kişi)'i Sınıf Öğretmenliği Bölümü, %12,50 (1 kişi)'si Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü ve %12,50 (1)'si Güzel Sanatlar Bölümü'dür. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki görevlerine göre; %50 (4 kişi)'si özel eğitim öğretmeni, %25 (2 kişi)'i rehber öğretmen, %12,50 (1 kişi)'si PDR Bölüm Başkanı/ özel eğitim değerlendirme kurulu sorumlusu ve %12,50 (1 kişi)'si psikolojik danışmandır. Meslekteki görev sürelerine göre; %75 (6 kişi)'i 20 yıl ve üzeri, %12,50 (1 kişi)'si 16-19 yıl arası ve %12,50 (1 kişi)'si 11-15 yıl arasıdır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki görev sürelerine göre; %50 (4 kişi)'si 6-10 yıl arası, %37,50 (3 kişi)'si 1-5 yıl arası ve %12,50 (1 kişi)'si 15-19 yıl arasıdır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, alanyazın taramasına dayalı olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu, uzman görüşü için alanda çalışan 3 alan uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 2 pilot görüşme yapılarak forma son şekli verilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın veri toplama aracı,

araştırmanın çalışma grubunun kişisel bilgileri (mezun olunan bölüm, RAM'daki görevi, meslekteki görev süresi, RAM'daki görev süresi) belirlemeye yönelik 4 kapalı uçlu soru ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin yarı yapılandırılmış açık uçlu 10 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular aşağıda verilmiştir:

1. Eğitsel değerlendirme ve tanılamadaki rol ve sorumluluklarınız nelerdir?
2. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili geçmiş deneyimler ve eğitimleriniz nelerdir? Bu eğitim ve deneyimlerinizin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme sürecinde görev alan bir değerlendirmeci olarak size olan katkılarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler eğitsel değerlendirme ve tanılamaya geldiğinde, süreç nasıl işlemektedir? Kısaca bahsedebilir misiniz?
    - Diğer özel gereksinimli bireyler için süreç nasıl işlemektedir?
4. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tıbbi tanılama sonucu ile eğitsel değerlendirme sonuçlarını karşılaştırdığınızda bu iki sonuca ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçları kullanıyorsunuz? Bunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ne kadar süre ayırıyorsunuz? Bu süreye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
7. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasının yapıldığı ortam hakkında görüşleriniz nelerdir?
8. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları doğrultusunda yapılan eğitim ortamlarına yerleştirme kararına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde takım çalışmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
10. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin önerileriniz nelerdir?

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği, eğitim alanında en yaygın kullanılan görüşme türlerinden biridir. Birebir görüşmeler katılımcıların düşüncelerinin rahat ve açık bir şekilde ifade edilmesine olanak sağlayan ideal görüşmelerdir (Creswell, 2018).

Veriler toplanmadan önce görüşme yapılacak öğretmenlerin kurumundan izin alınmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak RAM öğretmenlerinin her biri ile ayrı ayrı uygun zamanlara randevu alınarak görüşme tarihleri belirlenmiş ve belirlenen tarihlerde kendi kurumlarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, gizliliği konularında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Ayrıca, katılımcılara görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen bireylerin isimlerinin değil onlar için belirlenen kod isimlerin kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmelerin tümü araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılımcıların kimse tarafından rahatsız edilmemesi sağlanmıştır. Gönüllü olarak görüşmeye katılan öğretmenlerle görüşmeler sessiz ortamlarda, karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde kullanılan en önemli analiz yöntemlerinden biri içerik analizidir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük birimler ile özetlendiği sistematik bir yöntem olarak tanımlanır. (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel & 2018). İçerik analizi, elde edilen verilerin araştırma kapsamındaki kavramlara ve ilişkilere ulaşılmasını sağlamaktadır. Buna göre içerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin dökümleri bilgisayar ortamında yapılmıştır. Döküm sırasında araştırmacı tarafından katılımcıların görüşleri olduğu gibi aktarılmıştır, katılımcıların söylediği sözlere herhangi bir ekleme veya düzeltme

yapılmamıştır. Dökümü yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından dinlenip tekrar gözden geçirilmiştir. Dökümlerin bitirilmesinin ardından, dökümlerde herhangi bir yanlışlık olup olmadığı bir uzman tarafından kontrol edilmiştir.

İçerik analizi, Thomas ve Hardene (2008) tarafından kullanılan analiz aşamaları kullanılarak yapılmıştır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

- Bulguların Kodlanması: Bu aşamada birincil araştırmalardan çıkarılan doğrudan alıntılar ya da temel kavramlar şeklindeki bulgular, satır satır okunarak kodlanmaktadır. Bütün bulgular kodlandıktan sonra ikinci aşamaya geçilebilir.
- Betimleyici Temaların Geliştirilmesi: Bu aşamada elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılarak hiyerarşik bir ağaç yapısı oluşturacak şekilde gruplandırılır. Oluşturulan her gruba tema adı verilmektedir. Her tema, gruplanmış kodların tanımlarını ve anlamlarını kapsayacak şekilde oluşturulmaktadır.
- Analitik Temaların Üretilmesi: Bu aşama, temaların geliştirilmesi sürecinde birincil çalışmaların bulgularına yakın kalınırken, analitik temaların üretilmesi sürecinde birincil çalışmaların ötesine geçilerek yeni yorumlayıcı yapılar ve açıklamalar üretilmektedir. Birincil çalışmaların ötesine geçme, bir süreliğine askıya alınan araştırma sorularının cevaplanması için tümevarımsal analiz sonucu elde edilen betimleyici temaların kullanılmasını gerektirmektedir. Bu amaçla betimleyici temaların karşılaştırılması ve başka araştırmacılarla tartışılması sonucu, daha soyut olan analitik temalar oluşturulmaktadır.

Temalar ilgili literatüre dayalı olarak belirlenmiş, kodlar çıkartılmış ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlemesi yapılmaya çalışılmış ve bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda temalar ve alt temalar tanımlanarak MAXQDA 2018 kullanılarak analiz edilmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. Bu kapsamda araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüt geçerlik ve güvenirliktir (Başkale, 2016). Geçerlik genel anlamda araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir (Creswell, 2018). Geçerlik konusunda kullanılan stratejileri iç ve dış geçerlik diye iki ayrı bölümde incelenebilir. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında araştırmacının tutarlı olması ve bu tutarlığı nasıl sağladığı iç geçerlilikte

açıklaması beklenir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ise dış geçerlilikle ilgilidir. Sosyal olaylar, içinde bulunduğu duruma göre değişkenlik gösterdiği varsayıldığı için, araştırmaların sonuçları başka bir duruma doğrudan genellenemez. Bu yüzden nitel araştırmalarda genelleme dolaylı yollardan yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Diğer araştırmacılar tarafından çalışmanın sonuçlarının anlaşılabilir olması için araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı açık bir şekilde ifade edilmelidir. Bu durum veri analizinin doğru kabul edilmesi için gerekli olan adımlardan biridir (Auerbach & Silverstein, 2003).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik gerçekleştirilen çalışmanın inandırıcı, aktarılabilir, tutarlı ve teyit edilebilir olması anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında inandırıcılığı arttırmak ve geçerliği sağlamak amacıyla birtakım önlemler alınmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini arttırabilmek için yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir;

- Görüşme soruları üç alan uzmanına gönderilerek geçerliği sağlanmıştır.
- Yapılan tüm yarı yapılandırılmış görüşmeler kayıt altına alınmıştır ve herhangi bir düzeltme ve değişiklik yapılmaksızın dökümleri yapılmıştır. Yapılan dökümler hem araştırmacı hem de başka bir uzman tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir. Görüşme dökümleri aynı zamanda tez danışmanına gönderilip onayı alınmıştır.
- Elde edilen kodlar, kategoriler, temalar, kayıtlar ve dökümanlar iki uzman tarafından kontrol edilerek araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır.
- Elde edilen verilere ilişkin bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazınla desteklenerek tartışılmıştır.

Ayrıca araştırmanın güvenirlik sürecini belirleyebilmek için uzmanlar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Bu kapsamda, kodların ilgili kavramsal kategorilerde yer alıp almadığını doğrulamak amacıyla, RAM'da görev yapan ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde görev almış olan, alan mezunu bir özel eğitim öğretmeni ile bir rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere iki alan uzmanı kodları ve kodların yer aldığı kategorileri karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmayı yapmak için Miles ve Huberman (2019)'ın güvenirlik formülünden faydalanılmıştır. Formül aşağıda verilmiştir:

Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100

= [349/ (349+29)] x 100 = [349/378] x 100 = 92,32

Bu formüle göre; uzmanların birbirinden bağımsız olarak belirledikleri kodların tutarlılığı "Görüş birliği" ile ifade edilirken kodların tutarsızlığı ise "Görüş ayrılığı" olarak belirlenmektedir. Miles ve Huberman (2019)'ın güvenirlik formülü sonucunda %92 çıkmıştır. Miles ve Huberman (2019)'a göre %70 ve yukarısında çıkan araştırma sonuçlarının güvenirliliğinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın veri toplama aracıyla elde edilen bulgular aşağıda tablolar şeklinde verilmiştir.

4.1. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamadaki Rol ve Sorumluluklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılamadaki rol ve sorumluluklarına ait bulgular Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamadaki Rol ve Sorumluluklara İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamadaki Rol ve Sorumluluklar	Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasının Yapılarak Uygun Eğitim Ortamlarına Yönlendirilmesi	2	%13,33
	Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda İlgili Çalışmaların Takip Edilip Değerlendirilmesi	2	%13,33
	Bireylerin Bireysel Farklılıklarına Uygun Eğitim Almasının Sağlanması	1	%6,66
	Gerektiğinde Bireylerin Destek Eğitim Almasının Sağlanması	1	%6,66
	Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirilmesinde Kullanılan Test ve Envanterlerin Uygunluğunun Denetlenmesi	1	%6,66
	Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitim Sürecine Katkı Sağlayacak Kararlar Verilmesi	1	%6,66
	Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Test ve Envanterlerin Uygulanması ve Sonuçlarının İlgili Paydaşlara ve Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Ailelerine İletilerek Bilgi Verilmesi	1	%6,66
	İlgili Paydaşlara Özel Eğitim ile İlgili Danışmanlık Hizmeti Verilmesi	1	%6,66
	Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Öğrenci Seçmelerinde Zihinsel Tanılamalarda İş birliği Yapılması	1	%6,66
	BİLSEM Öğrenci Seçmelerinde Grup Tarama Sınavının Tablet Aşamalarında Görev Almak	1	%6,66
	Proje ve Ar-Ge Çalışmalarının Yapılarak Sonuçlarının İlgili Paydaşlara ve Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Ailelerine Ulaştırılması	1	%6,66
	RAM'a Yönlendirilen Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasının Yapılması	1	%6,66
	Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirilmesinde Kullanılan Testlerin Uygulanmasıyla ile İlgili Çalışmalar	1	%6,66
	Toplam	15	%100

Tablo 4.1.'e göre, katılımcılarının eğitsel değerlendirme ve tanılamadaki rol ve sorumluluklarına ilişkin bulgular bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu; Katılımcıların Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamadaki Rol ve Sorumluluklarıdır. Oluşturulan bu kategoriye ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Rol ve sorumluluklarımız şöyle ki, gelen tanısı konmuş, doktor tarafından tanısı konmuş öğrencilerin, bizim yapacağımız belli standartlar çerçevesinde değerlendirmelerimiz var o değerlendirme doğrultusunda onların uygun sınıfa, okullardaki uygun sınıfa yönlendirilmesi ve düzgün bir eğitim alabilmesini sağlamak. Tabi bunun dışında destek eğitim, eğer gerekiyorsa destek eğitim de verdirmek." (Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasının Yapılarak Uygun Eğitim Ortamlarına Yönlendirilmesi; Bireylerin Bireysel Farklılıklarına Uygun Eğitim Almasının Sağlanması; Gerektiğinde Bireylerin Destek Eğitim Almasının Sağlanması) (K1)

"Özel eğitim değerlendirme kurulunda görev yapıyorum. Çocukların eğitsel değerlendirilmesinde kullanılan test ve envanterleri, envanterlerin uygunluğunu denetliyorum. Aynı zamanda çocukların eğitim sürecinde nasıl katkı sağlayabileceklerine karar veriyorum." (Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirilmesinde Kullanılan Test ve Envanterlerin Uygunluğunun Denetlenmesi; Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitim Sürecine Katkı Sağlayacak Kararlar Verilmesi) (K2)

"Öğrencilere test uygulamak, değerlendirmek ve sonuçları hakkında özel eğitim uzmanlarına, özel eğitim öğretmenlerine ve ailelerine bilgi vermek." (Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Test ve Envanterlerin Uygulanması ve Sonuçlarının İlgili Paydaşlara ve Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Ailelerine İletilerek Bilgi Verilmesi) (K3)

"Rehberlik araştırma merkezinde özel eğitim bölümü olarak öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yaparak bu çocuklarımızın işte okul çağı çocuklarının, okullarda uygun ortamlarda eğitim almaları için yönlendirme hizmetini yapıyoruz." (Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasının Yapılarak Uygun Eğitim Ortamlarına Yönlendirilmesi) (K4)

"Velilerimize, öğretmenlerimize, okul yöneticilerine danışmanlık yapıyoruz." (İlgili Paydaşlara Özel Eğitim ile İlgili Danışmanlık Hizmeti Verilmesi) (K4)

"Bilsem süreçlerinde RAM olarak görev alarak oradaki zihinsel tanımalarda görev alıyoruz." (BİLSEM Öğrenci Seçmelerinde Zihinsel Tanılamalarda İş birliği Yapılması) (K4)

"Grup tablet aşamalarında görev alıyoruz." (BİLSEM Öğrenci Seçmelerinde Grup Tarama Sınavının Tablet Aşamalarında Görev Almak) (K4)

"Projeler değişik arge çalışmaları yaparak yıl içerisinde bunları doküman haline getirip RAM'ın internet sayfasında ya da kâğıt olarak velilerimizin hizmetine sunuyoruz." (Proje ve

Ar-Ge Çalışmalarının Yapılarak Sonuçlarının İlgili Paydaşlara ve Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Ailelerine Ulaştırılması) (K4)

"Eğitsel değerlendirmede tanılamada, gelen öğrenciyi kurul olarak veyahut da bireysel olarak ben inceliyorum. Kendi kararımı veyahut da öğrencinin durumuna bakarak birlikte karar vererek inceliyoruz çocuğu." (RAM'a Yönlendirilen Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasının Yapılması) (K5)

"Özel eğitim değerlendirme kurulu başkanı olarak şu an görev yapıyorum." (Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda İlgili Çalışmaların Takip Edilip Değerlendirilmesi) (K6)

"Değerlendirme kurul başkanıyım. Onunla ilgili çalışmaları takip ediyorum. Kurumumuzda incelenen öğrencilerin dosyalarındaki süreçleri, oluşturduğumuz kurum nezdinde değerlendirip sonuçlarını çıkartıyoruz." (Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nda İlgili Çalışmaların Takip Edilip Değerlendirilmesi) (K7)

"Öğrencilere test uygulaması ile ilgili çalışmalar yapıyorum." (Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirilmesinde Kullanılan Testlerin Uygulanmasıyla ile İlgili Çalışmalar) (K8)

4.2. Geçmiş Deneyimler ve Eğitimlere Ait Bulgular

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili geçmiş deneyimlerinin ve eğitimlerine ait bulgular Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2

Geçmiş Deneyimler ve Eğitimlere Ait Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Geçmiş Deneyimler ve Eğitimler	Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almak	3	%20
	RAM Süreçlerine İlişkin Deneyimler	3	%20
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylere Eğitimler Vermek	2	%13,33
	Mesleki Tecrübe	2	%13,33
	Özel Eğitim Alanındaki Kaynakları Okumak	1	%6,66
	Özel Eğitim Alanında Kendini Geliştirmek	1	%6,66
	Özel Eğitim Sınıfları Olan Okullarda Çalışma Deneyimi	1	%6,66
	Bireysel Eğitim Planı (BEP) Hazırlamada Rehberlik Deneyimi	1	%6,66
	Kullanılan Test ve Envanterle İlgili Eğitimler Almak	1	%6,66
	Toplam	15	%100
Geçmiş Deneyimler ve Eğitimlerin Değerlendirmecilere Katkıları	Mesleki Gelişime Katkı Sağlaması	6	%66,66
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Durumları ve Psikolojileri Hakkında Öngörülerinin Olması	1	%11,11
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Ortamlarında Maruz Kalacakları Olumsuz Tutumlara Yönelik Öngörülerinin Olması	1	%11,11
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Empati Kurmak	1	%11,11
	Toplam	9	%100

Tablo 4.2.'ye göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılarının ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili geçmiş deneyimlerine ve eğitimlerine ait bulgular bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Katılımcıların Geçmiş Deneyimleri ve Eğitimleri ve Geçmiş Deneyimler ve Eğitimlerin Değerlendirmecilere Katkılarıdır. Katılımcıların Geçmiş Deneyimleri ve Eğitimleri kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Eğitim verdim. Ağır düzeydeki çocuklara hem Antalya'da hem İstanbul'da. O yüzden yani 1-2 yıl falan en fazla öyle bir deneyimim var diyebilirim." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylere Eğitimler Vermek) (K1)

"Hizmet içi eğitimler aldım. Kendimi geliştirmek için okudum bol bol. 10 yıllık tecrübemle özel eğitime ayrı bir ilgi duyduğum için kendimi özel eğitim alanında geliştirmeye çalıştım çünkü rehberlik ve psikolojik danışmanlık aynı zamanda özel eğitimle iç içe olan bir meslek, o yüzden 10 yıllık da okul deneyimim var. Özel eğitim sınıflarında sınıfları olan okullarda

çalıştım. Orta-ağır öğrencilerimiz vardı. O nedenle konuya aşinayım diyebilirim." (Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almak; Özel Eğitim Alanındaki Kaynakları Okumak; Özel Eğitim Alanında Kendini Geliştirmek; Mesleki Tecrübe; Özel Eğitim Sınıfları Olan Okullarda Çalışma Deneyimi; Bireysel Eğitim Planı (BEP) Hazırlamada Rehberlik Deneyimi) (K2)

"Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde incelemeler… İlgili deneyimlerim dışında ayrıca bir deneyimim yok." (RAM Süreçlerine İlişkin Deneyimler) (K3)

"Ben bu bireyleri daha çok yani RAM'da, rehberlik araştırma merkezlerinde tanıdım." (RAM Süreçlerine İlişkin Deneyimler) (K4)

"Hizmet içi eğitim kursu aldık… Bir de yani mesleki birikimimden dolayı az çok nasıl davranacağımızı birikimi olan arkadaşlardan fikir alarak yapmaya çalışıyoruz." (Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almak*;* Mesleki Tecrübe) (K5)

"Milli Eğitim Bakanlığı'nın açmış olduğu çeşitli hizmet içi eğitimlere giderek işte otizm ve ağır düzeyde yetersizliği olan çocuklar ile ilgili çeşitli eğitimlere katıldım." (Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almak) (K7)

"Ben psikolojik danışman olarak eğitim aldım ama sadece Leiter testi, Stanford Binet zekâ testi ve WNV zekâ testi, onun dışında çocuk testleri ile ilgili çeşitli eğitimler aldım farklı kurumlardan; Milli Eğitim, üniversite veya dışarıdan özel olarak kendimi bu alanda özellikle testler alanında geliştirmeye çalıştım." (Kullanılan Test ve Envanterle İlgili Eğitimler Almak) (K8)

Geçmiş Deneyimler ve Eğitimlerin Değerlendirmecilere Katkıları kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Şöyle ki o çocukların ne durumda ve ne psikolojide olduklarını, durumlarının ne olabileceğini bir okula gittiğinde onu tahmin edebiliyorum. Anlayabiliyorum ve eğer karşılarına çıkan öğretmenler onları anlayamayacak düzeyde olan öğretmenlerse nelere maruz kalacaklarını da biliyorum." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Durumları ve Psikolojileri Hakkında Öngörülerinin Olması; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Ortamlarında Maruz Kalacakları Olumsuz Tutumlara Yönelik Öngörülerinin Olması) (K1)

"Bana çocuklarla empati kurmamı sağladı. Yani çocuklarla empati kurduğum zaman benim *de her an özürlü olabileceğim aklıma geliyor. Her an her şey, ağır-orta düzeyde*

olabileceğim, bir trafik kazası sonucunda gelebileceğimi. Bu nedenle eğitimin çok önemli olduğunu, eğitim verirken işte herkesin bir özürlü gibi düşünerek, herkesi bir sağlam olan bir bireyi bile özürlü gibi düşünerek eğitim hakkı olduğunu düşünerek karar vermeye çalışıyorum." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Empati Kurmak) (K2)

"Mesleki anlamda tabi daha çok gelişmeme yardımcı oldu. Sadece kitaplardan edindiğim bilgilerdi. Çok farklı tanılarla karşılaştım ve bunların ne olduğunu anlamamı sağladı. Bu öğrencileri tabi görerek birebir iletişim kurarak daha iyi anlamamı sağladı." (Mesleki Gelişime Katkı Sağlaması) (K3)

"Ben daha çok üniversite sürecinde özel eğitim dersi aldık ama. Tabi yaparak yaşayarak öğrenmek farklı bir şey. Rehberlik ve araştırma merkezinde göreve başladıktan sonra bu tür çocuklarla daha çok görme fırsatım oldu. Onun için yani mesleğe başladıktan sonra özellikle RAM'da çalışmaya başladıktan sonra yaparak yaşayarak öğrenerek daha çok bazı şeyleri tecrübe ettim diyebilirim." (Mesleki Gelişime Katkı Sağlaması) (K6)

"Ben bir özel eğitimci gibi tabi ki onlarla birebir nasıl çalışma yapılırla ile ilgili herhangi bir eğitim almadığımdan onunla ilgili bir şey söylemem ama testler beni çocuklar ile ilgili olan gözlem gücümü arttırdı. Daha iyi gözlemlememi sağlıyorlar çocukları." (Mesleki Gelişime Katkı Sağlaması) (K8)

4.3. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin İşleyişi	Bireyin Yasal Vasisi/Annesi /Babası ile Eğitsel Tanı ve Değerlendirme Süreci	5	%31,25
	Rehber Öğretmenleriyle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci	4	%25
	Performans Belirleme Formlarıyla Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci	2	%12,5
	Bireylerin Eğitsel Tanılarına Göre Yönlendirme ve Yerleştirme Süreci	1	%6,25
	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Birey ve Ailelerle Ön Görüşme Süreci	1	%6,25
	Tıbbi Tanısına Göre Eğitsel Değerlendirme Süreci	1	%6,25
	Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyeleriyle Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci	1	%6,25
	Fiziksel Yetersizliği Olan Bireylerin Evde Eğitsel Tanı ve Değerlendirme Süreci	1	%6,25
	Toplam	16	%100

Tablo 4.3.'e göre, katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin işleyişine ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu; Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin İşleyişidir.

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin İşleyişi kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Bize gelen öğrenciler değerlendirmede, elimizdeki standart belirleme formlarımız var. Bunun dışında tabi biz onunla kalmıyoruz. Bunun dışında çocukları elimizdeki çeşitli materyallerle eğer yapabileceğimiz veya algılayabilecek düzeyde ise eğer çocuklarla iletişime geçip düzeyinin ne olduğunu, nasıl bir yönlendirme yapmamız gerektiğini, saptamaya çalışıyoruz. Bunun dışında evet standart belirli şeylerimiz, belgelerimiz var onları işaretliyoruz falan filan. Ama daha çok bire bir öğrenciyle veya tabi ki daha çok orda biraz veliyle devreye giriyor. Çünkü ağır olduğu için çocuklar kendilerini yeterince ifade edemiyorlar. Bu arada devreye veliler giriyor. Onlardan verilerle çocuğu ancak öyle yönlendirebiliyoruz." (Performans Belirleme Formlarıyla Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci; Bireylerin Eğitsel Tanılarına Göre Yönlendirme ve Yerleştirme Süreci; Bireyin Yasal Vasisi/Annesi /Babası ile Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci) (K1)

"RAM'a geldiği zaman ilk önce özel eğitimci arkadaşlarımız, özel eğitim öğretmeni arkadaşlarımız çocukları ve aileyi alıyorlar. Gerekli bir ön görüşme yapıldıktan sonra çocuğun performansını özel eğitim öğretmenimiz alıyor. Eğer çocuk test alabilecek

durumdaysa ve teste ihtiyacı varsa, test uygulayan rehber öğretmenimize çocuğu yönlendiriyor. Test alan, test veren rehber öğretmenimiz testini gerçekleştirdikten sonra özel eğitim öğretmenimiz tekrar çocuğu görüşüp, çocukla görüşüp, performansını ve gerekli incelemelerini yapıp özel eğitim değerlendirme kuruluna yönlendiriyor." (Özel Eğitim Öğretmenlerinin Birey ve Ailelerle Ön Görüşme Süreci; Rehber Öğretmenleriyle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci) (K2)

"Diğer engeli olan öğrenciler gibi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler gibi onlar da geldiklerinde işte onlardan istenen işte birtakım belgeler bulunmaktadır. Bu belgeler incelenmekte öğrencinin işte çocuğun sağlık kurulu raporu, daha önce özel eğitim aldıysa özel eğitim merkezlerinin, rehabilitasyon merkezlerinden gelen gelişimle ilgili raporlar ve aynı zamanda ailesinden bilgi alma çocuğun performansına yine bakılmakta ayrıca test uygulanmaya çalışılmakta." (Rehber Öğretmenlerin Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci; Bireyin Yasal Vasisi/Annesi /Babası İle Eğitsel Tanı ve Değerlendirme Süreci; Tıbbi Tanısına Göre Eğitsel Değerlendirme Süreci) (K3)

"Bu bireyler yasal vasisi, annesi, babası artık kimse hani bu kişilerle RAM'a başvuru yapıyorlar. Burada normal diğer bireylere yaptığımız gibi onlarla da eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetini sürdürüyoruz." (Bireyin Yasal Vasisi/Annesi /Babası ile Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci) (K4)

"Eğer bu bireyler RAM'a gelemeyecek olursa da kurumumuza dilekçe vererek evde de bu bireyleri inceleyebiliyoruz. İşte bedensel rahatsızlığı olan ya da evden çıkamayacak olan bireyler varsa eve gidip evde değerlendirme hizmetini de yürütüyoruz." (Fiziksel Yetersizliği Olan Bireylerin Evde Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci) (K4)

"Şimdi randevulu olarak geliyor çocuğumuz. Ailesiyle birlikte genellikle annesiyle birlikte geliyor. Çok ağırsa zaten bilgileri anneden alıyoruz. Yıllardır çalışıyorum RAM'da. Az çok çocuğun ihtiyaçlarını belirliyoruz. Çok sıkıştığımız zaman işte kurul üyeleriyle özel eğitim öğretmenlerimizi topluyoruz. Birlikte karar alıyoruz. Hangi eğitim programı, nasıl bir okulda eğitim alacağına birlikte karar veriyoruz. Ailenin de muhakkak görüşünü istiyoruz. Ailenin de yani eğer ki aile çok böyle uç bir şey istemediği müddetçe ailenin dediklerini yapmaya çalışıyoruz." (Bireyin Yasal Vasisi/Annesi /Babası ile Eğitsel Değerlendirme ve Değerlendirme Süreci; Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyeleriyle Birlikte Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci) (K5)

"Diğer çocuklarla hiçbir farkı yok. Süreç gelen çocuğun yetersizlik alanıyla ilgili performans belirleme formlarımız var ve zihinsel bir yetersizlik, ağır bir zihinsel yetersizliği varsa zekâ ölçeklerimiz var. Ama genelde bu çocuklar bu ölçeklere yanıt veremedikleri için performans belirleme formları ile alınan performansları doğrultusunda işlem yapılıyor." (Performans Belirleme Formlarıyla Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci; Rehber Öğretmenleriyle ile Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci) (K6)

"Şöyle bahsedeyim açıkçası, daha çoğunlukla çocuğu değerlendirme sürecinde ebeveynlerin rolü çok daha fazla. Çoklu yetersizliği olan bireylerle birebir bizim değerlendirme süreçlerimiz, ortamımız, sunacağımız materyaller malzemeler ve farklı alanlara ilişkin yeterliliklerimizin tam olmadığını düşünüyorum. Dolayısıyla daha çok veliden alınan bilgilere dayalı olarak birtakım değerlendirmeler yapıyoruz. Zihinsel anlamda çocuğun zekâ düzeyinin ölçümü ile ilgili zaten ciddi bir gene zekâ testlerimizin de yeterli olmadığını, hani en test uygulayıcısı değilim, ama olmadığını düşünüyorum. Orta ve ağır grubunda ve çoklu yetersizliği olan çocukların zihinsel inceleme süreçlerinin de bu noktada çok onları mağdur eden bir çalışma olduğunu düşünüyorum açıkçası. Çünkü çoklu yetersizliğe ilişkin testler de yetersiz." (Bireyin Yasal Vasisi/Annesi /Babası ile Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci) (K7)

"Normalde randevu alıyorlar. Randevu saatinde geliniyor, eğer öğrenci ilk defa inceleniliyorsa veya daha önceki geldiği dönemlerde test alamadıysa yeniden test randevusuna geliyorlar. Leiter testim olduğu için genellikle ağır öğrencilerin test uygulamasını ben ve diğer Leiter formatörü arkadaşlar yapmakta. Şöyle bir şey var bazen ağır tanısı konan çocuklarda hastanelerde, çünkü bazen çoklu yetersizlikleri olabiliyor ve bu çoklu yetersizliklere bağlı olarak bazı kavramlarda gelişme olmayabiliyor çocuklarda. Daha önceki yıllarda test alamamış olabiliyorlar… Performans alımlarında genelde çocuk yapmak istemediği için, ağır çocuklarda çoklu yetersizliği olan çocuklarda çok zorlanılabiliyor. Yani onlar için uygun bir performans alanı yaratılamıyor çünkü." (Rehber Öğretmenleriyle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci) (K8)

4.4. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ayırdıkları süreye ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Ayrılan Süre	Bireyin Yetersizliğine ve Psikolojik Durumuna Göre Değerlendirme Sürelerinde Farklılık Olması	6	%35,29
	1 Saatten Az	5	%29,41
	30 Dakika- 1 Saat Arası	2	%11,76
	1 Saat	2	%11,76
	1.5 Saat	1	%5,88
	En az 1-1.5 Saat	1	%5,88
Toplam		17	%100
Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süresini Etkileyen Etmenler	Bireyin Tepki Vermemesi/ Yavaş Tepki Vermesinden Kaynaklı Olması	3	%23,07
	Bireyin Fiziksel Durumu	2	%15,38
	Her Bireyin Durumuna Özgü Değerlendirme Araçlarının Olmaması	2	%15,38
	Bireyin Psikolojik Durumu	2	%15,38
	Ailenin Bilgi Düzeyi	1	%7,69
	Bireyin Durumuna Göre Standart Performans Testleri Uygulanmadığında	1	%7,69
	Fiziksel Ortamın ve Araçların Yetersizliği	1	%7,69
	Ailenin İlgisizliği	1	%7,69
Toplam		13	%100

Tablo 4.4.'e göre, katılımcılarının eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ayırdıkları sürelere ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Ayrılan Süre ve Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süresini Etkileyen Etmenlerdir.

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Ayrılan Süre kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Valla en az 1-1,5 saat ayırıyoruz. Ama bu yeterli mi? Çoğunlukla çoğunlukla yeterli gibi ama biraz daha eğer ilgilenilebilse belki farklı bir şeyler de çıkar. Ama bazı çocuklar için yeterli." (En az 1-1.5 Saat) (K1)

"Çocuğun durumuna göre değişiyor. Bir incelemeci arkadaşım yaklaşık en az yarım saat olmak üzere çocukla ilgileniyor. Bu 50 dakikaya 1 saate kadar uzaya biliyor. Ortalama olarak yani 40 dakikada 50 dakikada bir çocuğun görüşme süresi oluyor diyebilirim." (Bireyin Yetersizliğine ve Psikolojik Durumuna Göre Değerlendirme Sürelerinde Farklılık Olması; 1 Saatten Az) (K2)

"*Çocuktan çocuğa değişiyor bazen ağır ve çoklu engeli olanlar daha kısa hatta sürebiliyor, çünkü testte test alamadıkları için daha çok performansla durumu değerlendirmeye*

çalışılıyor. Daha çok aileden bilgi alınıyor. Yarım saatle bir saat arası diye tahmin ediyorum." (Bireyin Yetersizliğine ve Psikolojik Durumuna Göre Değerlendirme Sürelerinde Farklılık Olması; 30 Dakika- 1 Saat Arası) (K3)

"Valla bu konuda tabiki düşük bir zaman alıyor çünkü bu bireylerle bi kontak kuramadığımız, göz teması sağlayamadığımızdan dolayı daha çok velisinden cevaplar alarak yapıyorsunuz. Yani yaklaşık işte yarım saatle bir saat arasında bir zamanda bu bireylerin performansını alıp gerekli işlemlerini yapıp gönderiyoruz." (30 Dakika- 1 Saat Arası) (K4)

"Şimdi ağır ve çoklu ıı öğrencilerimiz geldiği zaman bu çocuğun psikolojik durumuna göre bazen çocukları hiç yanımıza bile almıyoruz. Çünkü huysuzluk ediyor, durmuyor, ağlıyor. Biz çocuğun çok fazla rahatsız olmaması için incelemeyi çok kısa kesiyoruz. Çünkü yani bakıyoruz ondan sonra çocuğu aşağı indiriyoruz. Veliyle zaten görüş aldığımız için veliyle uzun uzadıya kısaca veliye göre veyahut çocuğa göre çok tereddüt olduğu zaman bütün arkadaşları topluyoruz. O şekil yapıyoruz, yani 10 dakikayla başlayan 1 saat ile biten değerlendirmelerimiz oluyor." (Bireyin Yetersizliğine ve Psikolojik Durumuna Göre Değerlendirme Sürelerinde Farklılık Olması; 1 Saatten Az; 1 Saat) (K5)

"Evet bu süre kişiden kişiye fark ediyor. Yani değerlendirmeyi yapan birey kişiden kişiye fark ediyor. Ama genelde bizim ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, bireylerde zekâ ölçeklerine uyumları olmadığı için erken sonuçlanıyor. Ama performans alımında da veliden daha çok cevapları aldığımız için belli kısımlar. Orda da erken sonuçlanıyor. Ama adaletli bir değerlendirme yapma yoluna gidersek. Bireyin birçok şeyi gerçekleştiremediği için birkaç sefer denendiği içinde bu kısımda da bazen emek istenebiliyor. Süreç uzaya biliyor. Ortalama performans alımı yarım saat kırk dakka zekâ ölçeği zaten uyumları olmadığı için on dakika diye bilirim." (Bireyin Yetersizliğine ve Psikolojik Durumuna Göre Değerlendirme Sürelerinde Farklılık Olması; 1 Saatten Az) (K6)

"Bu da yine çocuğun engel türü, durumu, birebir onunla çalışma yapabiliyor muyum yapamıyor muyum, aileden aldığım bilgileri hani sağlıklı verebiliyor mu aile, buna göre değişkenlik gösteriyor. O yüzden tam süresi ile ilgili bir fikir veremicem. Yani bu yeri geliyor işte yarım saat olabilir, yeri gelir 1,5 saat de olabilir." (Bireyin Yetersizliğine ve Psikolojik Durumuna Göre Değerlendirme Sürelerinde Farklılık Olması; 1 Saatten Az; 1.5 Saat) (K7)

"Şimdi rehberlik araştırma merkezlerine genelde tüm çocuklar için ayrılan süre 1 saat. 1 saatte eğer işin içinde test varsa 1,5 saate kadar uzayabiliyor. Ağır çocuklarda genelde

testler bir gözlem açısından, eğer çocuk test alamıyorsa 10 dakika sürebiliyor. Çünkü o da testlere göre. Testörün çocuğu gözlemleme şansına göre, oturtmasına göre, oturtmayı sağlamasına göre. Ondan sonraki zaman diğer özel eğitimci arkadaşın performans alımını, işte 1 saate kadar, yani testten sonraki dönem 1 saate kadar, bazen 45 dakikaya kadar çıkabiliyor. Yeterli mi bence değil. Daha uzun zaman ayrılabilir. Ama çalışma şartları bunu gerektirmekte." (Bireyin Yetersizliğine ve Psikolojik Durumuna Göre Değerlendirme Sürelerinde Farklılık Olması; 1 Saatten Az; 1 Saat) (K8)

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süresini Etkileyen Etmenler kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Çocuğun cevap vermemesi daha az sürmesine çocuğun ağır olmasından kaynaklı ve yapılan herhangi bir şeyden dolayı farklı tepkiler vermesine de uzun sürmesine yol açıyor."(Bireyin Tepki Vermemesi/ Yavaş Tepki Vermesinden Kaynaklı Olması) (K1)

"Çocuğun fiziksel durumu, ailenin ailenin bilinçlik düzeyi, çocuğun yani ailenin bu işe verdiği önem bunları etkiliyor. Eğer çocuk, aile çocuğu hakkında geniş bilgi almak istiyorsa ve bu araştırma merkezinden faydalanmak istiyorsa sorularını soruyor. Ne yapması gerektiğini soruyor ve süreç uzuyor ve veliyle iyi bir iletişim oluyor. Ama ilgisiz olan veliler hemen bir an önce bitirip gitmek isteyebiliyor ve kısa sürüyor. Ya da çocuğun fiziksel durumundan oturamıyor ya da işte duramıyor çocuğu görüp aile ile görüşülüyor ve kısa sürüyor gibi." (Bireyin Fiziksel Durumu; Ailenin Bilgi Düzeyi) (K2)

"Daha kısa sürüyor çünkü çocukla ilgili hani test uygulanamadığı için" (Bireyin Durumuna Göre Standart Performans Testleri Uygulanmadığında) (K3)

"Bunu etkileyen etmenler bir kere değerlendirme ölçütleri değerlendirme ölçütleri yeterli olmuş olsa ya da her bireyin kendine özgü değişik materyallerimiz olsa bu anlamda bu sürede uzuyacaktır. İncelemenin kalitesi de artacaktır. Dolayısıyla bireyin ihtiyacını da karşılama noktasında daha şey olacağız. Dolayısıyla bunu etkileyen ortamların diğer bir tanesi de fiziki ortam, rehberlik araştırma merkezlerinde inceleme odaları da çok uygun değil, çünkü burda çoğu odada ikişer, üçer kişi kalıyor ve dolayısıyla bireylerle ilgili çok fazla vakit ayıramıyoruz. İşte o geldiğinde sadece bir sandalye var. Atıyorum, yani bu birey için değişik ortamların burda yaratılması ya da o bireylere özgü odaların araç gereçlerin olması gerekiyor. Bunlar bulunmuyor. Yine incelerken mesela bedensel engelliye, bedensel yetersizliği olan bireyler için çıkıp arabanın içerisine gidip incelemeci arkadaşımız orda performansını alabiliyor çünkü RAM'ın içerisine giremiyor. Öyle bir fiziki ortam." (Her

Bireyin Durumuna Özgü Değerlendirme Araçlarının Olmaması; Fiziksel Ortamın ve Araçların Yetersizliği) (K4)

"Çocuğun işte psikolojik durumu, ailenin ilgisi ilgisizliği bunlar yani." (Bireyin Psikolojik Durumu; Ailenin İlgisizliği) (K5)

"İşte biraz önceki soruda da bahsettiğim gibi burda tamamen bireyden alamadığımız geri dönütler süreci kısalta da biliyor. Israrcı olursak geri dönüt almaya uzata da biliyor. Tamamen bireyin engeli türünün ağır olmasından kaynaklanan bir durum." (Bireyin Tepki Vermemesi/ Yavaş Tepki Vermesinden Kaynaklı Olması) (K6)

"Az sürmesini etkileyen etmen çok fazla değerlendirebileceğiniz, sorabileceğiniz soru olmayışıdır. Örneğin yatar vaziyette, hani bedensel yetersizliği çok ağırdır, ekstra görme yetersizliği olan, hani birçok şeyi yapamayan çocuk, yerine getiremeyen, farklı alanlarda gelişim geriliği gösteren çocuğumuzda soracağımız sorular ve yapılabilecek çalışma çok kısıtlı. Zaten ilk birkaç tanesine hayır cevabını, hani yapamaz cevabını aldığınız takdirde sonrasındaki bir sürü basamağı sormak için bir gerekçemiz kalmıyor." (Her Bireyin Durumuna Özgü Değerlendirme Araçlarının Olmaması; Bireyin Fiziksel Durumu) (K7)

"Çocuğun bir kere çocuğun kendisi, eğer çocuk çalışmaya katılmak istemiyorsa, tepki gösteriyorsa tabi ki kısa sürüyor. Ama öğrenci almaya açıkça, alabiliyorsa, testörle veya özel eğitimci arkadaşlarla iyi bir uyum sağladıysa bu süreç uzayabiliyor ve çocuğun hiç görmediğiniz daha önce gözlemleyemediğimiz yönlerini gözlemleyebiliyoruz. Ama genelde ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarda eğer çocuklu yetersizliği, zihinselde özellikle etki ediyorsa genelde kısa sürebiliyor. Çünkü çocuk çok fazla tepki gösterebiliyor. O ortama uyum sağlamakta problem yaşayabiliyor veya ilk kez gördüğü bir kişiye karşı tepki verebiliyor. Bu anlamda bu tip etkenler, hasta olabiliyor çocuk. Çocuğun hasta olması durumu etkileyebiliyor. Bunlar sürecin kısa veya uzun olmasına neden olabiliyor." (Bireyin Psikolojik Durumu; Bireyin Tepki Vermemesi/ Yavaş Tepki Vermesinden Kaynaklı Olması) (K8)

4.5. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamanın Yapıldığı Ortama İlişkin Bulgular

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasının yapıldığı ortama ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamanın Yapıldığı Ortama İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamanın Yapıldığı Ortam	Ortamın Fiziksel Koşullarının Belirli Standartlarda Olmaması ve Yetersiz Olması	7	%58,33
	Birden Fazla Bireyin Değerlendirmesinde Ortamın Yetersiz Olması	2	%16,66
	Ortamın Bireysel Farklılıklara Uygun Olmaması	2	%16,66
	Ortam Genel Olarak Yeterli	1	%8,33
Toplam		12	%100

Tablo 4.5.'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılarının ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasının yapıldığı ortam hakkında görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu; Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasının Yapıldığı Ortamdır. Bu kategoriye ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Ortam yeterli evet bazen 2 kişi olduğumuz için iki tanesi de ağır değerlendirme olan öğrenci olduğunda biraz zorlaşıyor. Sesler birbirine kaynaşıyor ama genel anlamda yeter." (Ortam Genel Olarak Yeterli; Birden Fazla Bireyin Değerlendirmesinde Ortamın Yetersiz Olması) (K1)

"Ortam bence tam olarak uygun değil, çünkü ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların, bazen işte tekerlekli sandalye olması gerekiyor. İşte cihaz gerekiyor. Bazen veliler bir odada iki uzman çalışıyor. Bazen aynı odada 2 uzmanın 2 öğrencisi oluyor. Mahremiyetle ilgili sorun yaratabiliyor. Bir de materyal ve donanım açısından daha farklı ekipmanlara da ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum." (Ortamın Fiziksel Koşullarının Belirli Standartlarda Olmaması ve Yetersiz Olması; Birden Fazla Bireyin Değerlendirmesinde Ortamın Yetersiz Olması) (K3)

"İnceleme ortamları zayıf çok zayıf ramlarda yeterli bu konuda fiziki alt yapı yok. Dolayısıyla yani sadece onlar için değil aslında tüm yetersizlik türleri için yeterli ben eğitim uygun ortamın olmadığını düşünüyorum. Hem fiziki hem materyal anlamıyla çok eksikliklerimiz var. Bunlar bence giderilse, telefi edilse birçok anlamda bu bireylerle ilgili daha farklı noktalara gelebiliriz diye düşünüyorum ki deminki şeyde de soruda da belirtmiştim. Bu çocuklarının incelemelerinin araba içerisinde, araç içerisinde bile yaptığımız zamanlar var yani hani az da değil yani epey düzeyde var yani çoklularda." (Ortamın Fiziksel Koşullarının Belirli Standartlarda Olmaması ve Yetersiz Olması) (K4)

"Ortam diğer bireylerle bir farkı yok şu anda yapmış olduğumuz yani ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerle normal, hafif yetersizliği olan bireylerin değerlendirme ortamı herhangi fark yok. Bence olması gerekiyor. Özellikle bedensel engeli bulunan bireyler için farklı değerlendirme ortamlarının ve bir fizyoterapistin. Fizik tedavi, ya bir fizyoterapist eşliğinde yapılması bence daha uygun olur diye düşünüyorum. Bi de genelde bedensel engelli olan bireylerin zemin katlarda üst katlara çıkmadan değerlendirilmesinin yapılması. Genelde ağır zihinsel, ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin çoğunda eşlik eden ikinci bir yetersizlik türü de zaten oluyor. Zihinselde genelde bedensel yetersizlik eşlik ediyor. Bu nedenle bu bireylerin bence ayrılması lazım. İnceleyen, bu bireyleri değerlendiren personelinde ayrılması lazım. Bu bireyleri değerlendiren, değerlendirilen yerlerinde, mekânların da bence ayrılması gerekiyor." (Ortamın Bireysel Farklılıklara Uygun Olmaması; Ortamın Fiziksel Koşullarının Belirli Standartlarda Olmaması ve Yetersiz Olması) (K6)

"Ortamlarımız da uygun değil. Birçok rehberlik araştırma merkezinde aynı süreklilik var. Bu çocukların dediğim gibi çok fazla çeşitlilik gösteriyor. Birçok ihtiyacı ve o andaki değerlendirme süreçleri ile alakalı ne materyaliniz, ne ortamımız ne de değerlendirme kriterlerimiz yok." (Ortamın Bireysel Farklılıklara Uygun Olmaması; Ortamın Fiziksel Koşullarının Belirli Standartlarda Olmaması ve Yetersiz Olması)) (K7)

"Ortamlarımızın yetersiz olduğunu düşünüyorum. Rehberlik araştırma merkezleri olarak düşündüğümde bu benim çalıştığım 4. rehberlik araştırma merkezi, yetersiz ortamlarımız. Yani hijyeninden tutun, test odalarının havalandırılmasına, ışıklandırılmasına kadar veya özel eğitim öğretmenlerimizin performans alımı yaptığı kendi çalışma odalarına kadar bir anda üç öğrencinin performansını alınmak zorunda kalınabiliyor. Bu da tabi ki süreci olumsuz yönde etkiliyor." (Ortamın Fiziksel Koşullarının Belirli Standartlarda Olmaması ve Yetersiz Olması) (K8)

4.6. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Takım Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde takım çalışmalarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6

Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Takım Çalışmalarına İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Oluşturulacak Takımda Yer Alması Gereken Uzmanlar	Fizyoterapist	8	%20,51
	Özel Eğitim Öğretmeni	5	%12,82
	Rehber Öğretmen	4	%10,25
	Psikolog	3	%7,69
	Bireylerin Yetersizlik Türüne Göre Uzman	3	%7,69
	Sosyal Çalışmacı	2	%5,12
	Görme Engelliler Öğretmeni	2	%5,12
	Ergoterapist	2	%5,12
	Dil Konuşma Terapisti	1	%2,56
	Sağlık Personeli	1	%2,56
	Odyometrist	1	%2,56
	Sosyolog	1	%2,56
	İşitme Engelliler Öğretmeni	1	%2,56
	Zihinsel Engelliler Öğretmeni	1	%2,56
	Sınıf Öğretmeni	1	%2,56
	Sosyal Hizmet Uzmanı	1	%2,56
	Ölçme Değerlendirme Uzmanı	1	%2,56
	Eğitim Program Geliştirme Uzmanı	1	%2,56
	Toplam	39	%100
		Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Takım Çalışmaları	Bireylerin Disiplinler Arası Yaklaşımla Değerlendirilmesinin Sağlanması	6	%50
	Takım Çalışmasıyla Birlikte Karar Verilmesinin Sağlanması	5	%41,66
	Takım Çalışmasında İncelemelerin Bireysel Yapılmasından Dolayı Sınırlı Kalması	1	%8,33
	Toplam	12	%100

Tablo 4.6.'ya göre katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde takım çalışmalarına ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 2 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Oluşturulacak Takımda Yer Alması Gereken Uzmanlar ve Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Takım Çalışmalarıdır. Bu kategorilere ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Oluşturulacak Takımda Yer Alması Gereken Uzmanlar kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Fizyoterapist, ergoterapist dil konuşma terapisti gibi farklı uzmanlık alanlarının bu takım içinde yer alması harika olur." (Fizyoterapist, Ergoterapist, Dil Konuşma Terapisti) (K1)

"Bu takımda mesela özel eğitim değerlendirme kurulu takımında ben fizyoterapistlerin de olmasını istiyorum; çünkü bu çoklu yetersizliği olan çocuklarda ağır ve orta düzeyde genelde fizyoterapiye ihtiyacı olan çocuklar çok fazla sayıda. Bu çocuklara karar verirken özel eğitimci arkadaşlarımızın sıkıntı çektiğini düşünüyorum. Yani karar alma sürecinde sıkıntı. Hepimizin sıkıntı çektiğini düşünüyorum, o yüzden bir özel eğitimci, fizyoterapistin olması gerektiğine inanıyorum." (Özel Eğitim Öğretmeni; Fizyoterapist) (K2)

"Bu takımda zaten şu anda da olduğu gibi sağlık kurulunda, hastanelerden sağlık personelinden birisinin olması ve çocuğun engeline göre eğer çocuğun fiziksel bir problemi varsa mesela fizyoterapist ya da işitmeyle ilgili bir problemi varsa odyometris ve benzeri bunun dışında sağlık personeli dışında özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmen, psikolog, yani çoklu yaklaşımla ya da sağlık kuruluşundan çoklu engeli olduğu için birden fazla sağlık personeli birlikte değerlendirme yapması gerekir." (Sağlık Personeli; Fizyoterapist; Odyometrist; Özel Eğitim Öğretmeni; Rehber Öğretmen; Psikolog) (K3)

"Özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, işte çocuğun yetersizlik türüne göre bu konuda uzman olabilir. İşte bunların zaten birçoğunda bedensel zaten yetersizlikler seyrediyor zaten işte fizyoterapist, ergoterapist bu tarz bireylerin tabi ki RAM'larda bulunması bizim bu tanıları doğru koymamızda ve doğru eğitim önermemizde etkili olacaktır." (Özel Eğitim Öğretmeni; Rehber Öğretmen; Bireylerin Yetersizlik Türüne Göre Uzman; Fizyoterapist; Ergoterapist) (K4)

"Şimdi bu çocuğun eksiklikleri neyse ona göre kişilerin olması gerekiyor. Yani fizyoterapist olması gerekiyor, görmeciyse, görmecinin olması gerekiyor. Herkesin yani bir ihtisas olarak hani her gruptan kim var ise olması gerekiyor. Yani ben bir fizyoterapist olarak görev yapmak istemiyorum. Yani fizyoterapistin görüşü benim için çok önemli ama ben fizyoterapist gibi çalışıyorum. Onun için yani bir fizyoterapist olabilir, bir sosyolog bile olabilir yani ne diyeyim yani günlük yaşamda ne karşılaşıyorsa onla ilgili olması gerekiyor." (Bireylerin Yetersizlik Türüne Göre Uzman; Fizyoterapist; Sosyolog; Görme Engelliler Öğretmeni) (K5)

"Evet, burda kesinlikle özel eğitim alan mezunu öğretmenlerimiz, sağlık bakanlığından fizyoterapistlerimiz kesinlikle ve bir tane de sosyal çalışmacı olursa görev alması mantıklı olur." (Özel Eğitim Öğretmeni; Fizyoterapist; Sosyal Çalışmacı) (K6)

"Bu konu ile ilgili görme engelli e görme engellilerin değerlendirilmesi için bu alanda uzman, fiziksel durumu ile ilgili yapılacak çalışmaların planlanabilmesi ve ihtiyaçlarının

belirlenebilmesi için yine bu alanda fizyoterapist, hani meslek grubu söylemeli miyim bilmiyorum, Fizyoterapist özel eğitimde işte dediğim gibi görme engelli öğretmeni, işitme engelli öğretmeni, zihin engellileri öğretmeni, yine hakeza yeni çıkan sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, bir psikolog... aklıma gelenler bunlar diyebilirim." (Fizyoterapist; Bireylerin Yetersizlik Türüne Göre Uzman; Görme Engelliler Öğretmeni; İşitme Engelliler Öğretmeni; Zihinsel Engelliler Öğretmeni; Rehber Öğretmen; Psikolog; Sınıf Öğretmeni) (K7)

"Mesela fizyoterapist olması gerekiyor, özel eğitimcinin olması gerekiyor, psikolog veya psikolojik danışmanın olması gerekiyor. Belki çok ütopik olacak bir sosyal çalışmacının olması gerekiyor. Belki bir sosyal hizmet uzmanının olması gerekiyor. Yani bu bir ekip çalışmasıdır çünkü. Yani sadece bir özel eğitimci veya sadece bir psikolojik danışman bir çocuk ile ilgili olarak tek karar verme yetkisine sahip olmaması gerekiyor. Farklı görüşlerin de mutlaka alınması gerekiyor… Fizyoterapistler, sosyal çalışmacılar, belki psikologlar. Çünkü RAM'larda psikolog kadrosu çok nadir olarak bulunmakta. Mesela programcı, eğitim programcılarının RAM'larda mutlaka görevlendirilmesi gerekiyor. Ölçme değerlendirmecilerin mutlaka olması gerekiyor. Yani bunların kendi kadroları ile olması gerekiyor. Eğitim programları hazırlamaları gerekiyor çocuklar için. Onları oluşturmaları gerekiyor. Ölçme değerlendirmecilerin çocukların gelişim düzeylerini, yani istatistiksel olarak ortaya koymaları gerekiyor." (Fizyoterapist; Özel Eğitim Öğretmeni; Sosyal Çalışmacı; Sosyal Hizmet Uzmanı; Psikolog; Rehber Öğretmen; Ölçme Değerlendirme Uzmanı; Eğitim Program Geliştirme Uzmanı) (K8)

Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Takım Çalışmaları kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Evet, bazen 2 kişi oluyoruz oda da birimiz boş olduğunda birbirimize paslayabiliyoruz veya işte fikir sorabiliyoruz bu anlamda takım çalışması oluyor ve bence gayet de iyi oluyor. Yani fizyoterapistin mesela bizim bedensel olarak biz çocuklarla genel olarak pek bir şey yapamıyoruz. Fizyoterapisti o anlamda olabilir. Dil terapisti şu şu dediğiniz tarz hepsi aslında rehberliğin bir tık daha atlamasına sebep olabilir ve çok daha iyi olur. Yani şöyle söyleyeyim rehberlik servisindeki kadroya bir tık da bunlar eklenebilir. Çok da iyi olur. Tam anlatamadım ama neyse." (Bireylerin Disiplinler Arası Yaklaşımla Değerlendirilmesinin Sağlanması) (K1)

"bir özel eğitim hizmetleri olarak, ramda çalışan bir hem PDR bölüm başkanı olarak hem de özel eğitimde çalışan bir birey olarak takım çalışması yaptığımıza inanıyorum. RAM'da arkadaşlarla takım çalışması olarak, takım olarak çalıştığımıza kararları beraber

aldığımıza inanıyorum." (Takım Çalışmasıyla Birlikte Karar Verilmesinin Sağlanması) (K2)

"Takım çalışması çok önemli. Hem işte okuldaki öğretmenler, rehberlik araştırma merkezinde hem özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenlerin birlikte değerlendirmeleri. Aynı zamanda rehabilitasyon merkezine gidiyorsa, oradaki gelişim süreciyle ilgili doğru bilgi aktarımları birlikte disiplinler arası yaklaşımla çocuğu tanımak anlamak değerlendirmek ona yönelik kararlar almak çocuk açısından daha iyi olacaktır. Daha işlevsel olacaktır işlevsel kararların alınmasına yardımcı olacaktır." (Bireylerin Disiplinler Arası Yaklaşımla Değerlendirilmesinin Sağlanması) (K3)

"Valla takım çalışması çok yeterli sağlıklı olmuyor. Ha birbirimize biz bur da rehberlik araştırma merkezinde danışırız. Yani işte kurula olsun. İşte bazı alanda bazı arkadaşlarımız daha ileri düzeydedir. O dolayısıyla hani bu anlamda birbirimize alışveriş yaparız. Hani soru sorunları çözmek için yaparız. Ama incelemeleri tabi bireysel yapıldığı için bu sınırlı düzeyde kalabiliyor. Sadece yerleştirme noktasında ya da vereceğimiz destek eğitim modülünün hangi modülleri verme noktasında iş birliği vardır. Bu anlamada inceleme inceleyenler arasında." (Takım Çalışmasında İncelemelerin Bireysel Yapılmasından Dolayı Sınırlı Kalması) (K4)

"Tek kişinin alacağı doğru karar yanlıştır. Bence, grup olarak ekip olarak alınan yanlış karar bile doğrudur. Benim böyle bir düşüncem var. Muhakkak yani çocuk incelenirken ben şahsen kendim incelerken tereddüt ettiğim en ufak bir şeyi kurul olarak veyahut da diğer arkadaşlarımızı çağırıyoruz. Ya diyoruz bu çocuğa en iyisi ne olabilir. Tartışarak, görüş beyan ederek, görüş alışverişi yaparak bu işi kararlaştırıyoruz." (Bireylerin Disiplinler Arası Yaklaşımla Değerlendirilmesinin Sağlanması; Takım Çalışmasıyla Birlikte Karar Verilmesinin Sağlanması) (K5)

"Biz kurum içinde kendi içimizde zaten bir takım çalışması yürütüyoruz. Ama dış paydaşlarımız eee olarak değerlendirirsek maalesef bu konuda eksikliğimiz var." (Bireylerin Disiplinler Arası Yaklaşımla Değerlendirilmesinin Sağlanması; Takım Çalışmasıyla Birlikte Karar Verilmesinin Sağlanması) (K6)

"Kesinlikle olmalı. Çünkü farklı uzmanlık alanları gerektiren o yetersizliklere ilişkin durumlar söz konusu. Bu konuda gerçekten kendim de dâhil olmak üzere rehberlik araştırma merkezinde çalışan birçok arkadaşın yeterli kriterlere sahip olmadığını düşünüyorum yani,

*bir ekip çalışması şart." (*Bireylerin Disiplinler Arası Yaklaşımla Değerlendirilmesinin Sağlanması; Takım Çalışmasıyla Birlikte Karar Verilmesinin Sağlanması) (K7)

"Çok önemli olduğunu düşünüyorum. Hala biz rehberlik araştırma merkezleri bir fizyoterapist bulunduramıyoruz. Çünkü kadromuz yok. Biz genelde bedensel yetersizliğini gözlemlemek zorunda kalıyoruz. Ne kadar doğru gözlemliyoruz, ne kadar doğru bir performans alabiliyoruz bedensel yetersizlik ile ilgili. Gerçekten çocuğun yetersizliğini görebiliyor muyuz, bu soru işareti. Mesela bu anlamda mutlaka ve mutlaka bir fizyoterapistin rehberlik araştırma merkezlerinde olması gerekir ve bu takımın içerisinde var olması şart. Takım çalışması çok önemli. Ortak karar vermemiz gerekiyor çünkü." (Bireylerin Disiplinler Arası Yaklaşımla Değerlendirilmesinin Sağlanması; Takım Çalışmasıyla Birlikte Karar Verilmesinin Sağlanması) (K8)

4.7. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7

Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Standart Performans Değerlendirme Formları	7	%35,00
	Zekâ Testleri	4	%20,00
	Aileden/Velilerden Birey Hakkında Bilgi Alınması	3	%15,00
	Gözlem	2	%10,00
	Performans Değerlendirme Materyalleri	1	%5,00
	Kişisel Bilgi Formları	1	%5,00
	Gelişim Tarama Envanterleri	1	%5,00
	Sağlık Raporu	1	%5,00
	Toplam	20	%100
Eğitsel Değerlendirilme ve Tanılamada Kullanılan Standart Araçlar	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Tam Olarak Uygun Olmadığı ve Değerlendirmede Çelişkili Sonuçlar Ortaya Çıktığı	2	%20,00
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Performans Değerlendirilmesinde Etkili Olmadığı	2	%20,00
	İşlevsel ve Verimli Olmadığı	2	%20,00
	Sağlıklı Değerlendirme Olmadığı	1	%10,00
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Farklı Envanterler Geliştirilmeli	1	%10,00
	Uluslararası Geçerliliği Olan Testlerin Kullanıldığı	1	%10,00
	Türkiye'ye Uyarlaması Yapılan Testlerin Henüz Kullanılmadığı	1	%10,00
	Toplam	10	%100
Eğitsel Değerlendirilme ve Tanılamada Kullanılan Eğitsel Değerlendirme Araçları	Bireylerin Yetersizlik Türüne ve Değerlendirilmesine Uygun Olmadığı	3	%30,00
	Geliştirilmesi Gerektiği	2	%20,00
	Bireylerden Dönüt Alınamadığından Yetersiz Olduğu	2	%20,00
	Bireylerin Etiketlemesini Önlediği	1	%10,00
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Performans Değerlendirilmesinin Disiplinler Arası Yaklaşımla Yapılmasının Önemli Olduğu	1	%10,00
	Bireylerin Eğitsel Tanılama ve Değerlendirmesinde Yeterli Olduğu	1	%10,00
	Toplam	10	%100
Eğitsel Değerlendirilme ve Tanılamada Kullanılan Alternatif Değerlendirme Araçları	Alternatif Değerlendirme Yapabilmek için Gerekli Fiziksel Ortamların ve Eğitim Materyallerinin Daha Fazla Olması Gerektiği	2	%28,57
	Türkiye Şartlarına Uygun Alternatif Testler ve Araçların Geliştirilip Kullanılması Gerektiği	1	%14,28
	Alternatif Değerlendirmelerin Disiplinler Arası Yaklaşımla Yapılması Gerektiği	1	%14,28
	Eğitimde Program Geliştirme Uzmanlarının Alternatif Ölçme Araçları Geliştirmesi Gerektiği	1	%14,28
	RAM'daki Çalışanların Alternatif Ölçme Araçlarını Süreç İçindeki Duruma Göre Belirlediği	1	%14,28
	Alternatif Değerlendirme İçin Farklı Malzemeler/Materyaller Olması	1	%14,28
	Toplam	7	%100

Tablo 4.7.'ye göre, katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 4 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları, Eğitsel Değerlendirilme ve Tanılamada Kullanılan Standart Araçlar, Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamada Kullanılan Eğitsel Değerlendirme Araçları ve Alternatif Değerlendirme Araçlarıdır.

Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Bizim standart şey belirleme formlarımız var. Performans değerlendirme formlarımız var. Onlarla onun dışında işte materyallerimiz var. Oyuncaklar, boyama malzemeleri işte renk algısı, işte şekil algısını belirleyecek malzemeler var. Onlarla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz." (Standart Performans Değerlendirme Formları; Performans Değerlendirme Materyalleri) (K1)

"Genelde performans belirleme formlarımızı kullanıyoruz. Eğer önceki de dediğim gibi hafif düzeyde olduğunu düşündüğümüz öğrenciler varsa zekâ testine alıyoruz. Stanford Binet, WISC-R *ya da Leiter gibi değerlendirme ölçeklerini eğer çocuk alabilecekse, alabilecek düzeyde görürsek uyguluyoruz. Bilgi formlarımızı dolduruyoruz. Kişisel bilgi formlarımızı dolduruyoruz. Performansını alıyoruz ve hemen hemen bu şekilde değerlendiriyoruz. Formlarımız standart zaten. Standart formlarımızı uyguluyoruz."* (Standart Performans Değerlendirme Formları; Zekâ Testleri; Kişisel Bilgi Formları) (K2)

"Kurumumuzda kullanılan standart zekâ testleri ve performans testleri bulunuyor. Kullandığımız zekâ testleri Stanford Binet, Leiter, WISC-R *gibi testler ancak çoklu ve ağır düzeyde yetersizliği olan çocuklarla yine de ön yargılı olmamak adına bu testleri uygulamayı deniyoruz, ancak çoğu zaman test alamıyorlar. Teste devam edilemiyor. Bu nedenle de onların zihinsel, bilişsel durumlarıyla ilgili tam bir görüşme, tam bir değerlendirmeye sonuca ulaşamıyoruz. Daha çok bu durumda da hastane raporundaki tanıya göre şey yapmak durumunda kalıyoruz. Bir karar vermek durumunda kalıyoruz."* (Standart Performans Değerlendirme Formları; Zekâ Testleri; Sağlık Raporu) (K3)

"Bu bireyler yani ağır olduğundan dolayı bunlar için bir işte zekâ testleri zaten kullanamıyoruz hani zihinsel anlamda onun dışında bireysel performans belirleme formları var. Her alandan bunların hepsi mevcut. Bu formlar aracılığıyla, performans belirleme

formları aracılığıyla yapıyoruz bunu, tabi ki bu aslında bireyleri çok fazla hani bu formlarında yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çoklu ve ağır düzeyde olan bireyler için o yüzden bunlarla ilgili bence daha farklı araç tanılama araç gereçleri geliştirilebilir diye düşünüyorum." (Standart Performans Değerlendirme Formları) (K4)

"Şimdi ağır öğrencilerde çok fazla ölçme aracı kullanmıyoruz. Dediğim gibi yani, veliyle bilgi alarak veyahut da gözlemleyerek yapıyoruz. O diğer hafif olan öğrencilerimizde de tabi performans kriterlerimiz var. Hepsinin ayrı ayrı testler yapılıyor. Zihinsel testlerde yapılabiliyor. Hatta bizim bedensel olarak da yani çok ağır değil de normal hani hafif bedensel engelli öğrencilerimiz içinde giriş katta bir bedensel odamız var. Orda performansını alıyoruz." (Standart Performans Değerlendirme Formları; Gözlem; Aileden/Velilerden Birey Hakkında Bilgi Alınması) (K5)

"Evet çoklu yetmezliği ve ağır düzeyde yetersizliği olan çocuklarda biz, diğer çocuklarla gibi aslında aynı performansı belirleme formlarını kullanıyoruz ve zihinsel açıdan yetersizliği olan çocuklar içinde aynı ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar içinde aynı ölçme araçlarımız var. Performans belirleme formları dışında zihinsel performansını belirlemek için zekâ ölçeklerimiz var. Ama genelde ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar bu ölçeklere cevap veremiyorlar. Performans belirleme formlarında da aynı şekilde ordaki modüllere de cevap almamız zor olduğu için, genelde yanıtları veliden alıyoruz maalesef." (Standart Performans Değerlendirme Formları; Zekâ Testleri; Aileden/Velilerden Birey Hakkında Bilgi Alınması) (K6)

"Aileden aldığımız bilgilere dayalı bir inceleme yapabiliyoruz. O yüzden elimizdeki değerlendirme kriterleri onlar için çok yeterli değil." (Aileden Birey Hakkında Bilgi Alınması) (K7)

"Ben genelde Leiter performans testini kullanıyorum. Ağır çocuklarda özellikle bu testin çok yararlı olduğunu düşünebiliyorum… Bu anlamda Leiter performans testlerine çok daha rahat uyum sağlayabiliyorlar. Tabi daha küçük çocuklarda AGTE, yani Ankara Gelişim Envanteri veya GEÇDA, Gazi Erken Çocukluk Envanterini uyguladığım zaman zaman olabiliyor…Bazen bu tip çocuklarda eğer çocuğun bir şeyler yapabileceğini düşünüyorsak, mesela bana gözünle göster, bana işaret et şeklinde de çalışmaları uygulayabiliyoruz ama bu net bir sonuç, yani çocuğun zihinsel düzeyi ile ilgili net bir sonuç vermiyor ama bizim gözlemimiz açısından olumlu sonuç vermekte." (Standart Performans Değerlendirme Formları; Gözlem; Zekâ Testleri; Gelişim Tarama Envanterleri) (K8)

Eğitsel Değerlendirilme ve Tanılamada Kullanılan Standart Araçlar kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Kademe geçişlerinde kullanılıyor yanlış hatırlamıyorsam ki eee ama ağırsa zaten onda pek fazla bir etkisi olmuyor, ağır olarak zaten çocuk yeterli dönüt vermediğinden çok fazla uzun sürmüyor." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Performans Değerlendirilmesinde Etkili Olmadığı) (K1)

"Bu araçlar yani uluslararası geçerliliği olan testleri kullanmaya çalışıyoruz genelde ama ülkemiz için güncellenmiş testler henüz tam anlamıyla faaliyete geçmedi. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarımız için bunları kullanmıyoruz ama üstün yetenekli çocuklarımız için bu testleri kullanıyoruz. Diğer Türkiye' ye adapte olmuş testleri kullanıyoruz ama Türkiye'ye adapte olmuş diğer bu testleri özel gereksinimli çocuklarımız için kullanmıyoruz. Daha çok WISC-R*, Leiter ve Stanford Binet gibi, Gestalt gelişimsel envanter gibi envanterleri kullanarak çocukların tanısını koymaya çalışıyoruz. WNV gibi ya da işte diğer testleri henüz RAM' da kullanmıyoruz."* (Uluslararası Geçerliliği Olan Testlerin Kullanıldığı; Türkiye'ye Uyarlaması Yapılan Testlerin Henüz Kullanılmadığı) (K2)

"Bu testler açıkçası çok da bu çocuklara için uygun değil özellikle şeylerde çok çelişki hissediyoruz mesela çocuğun mesela görme, zihinsel problemine görme problemi eşlik ediyorsa ya da bilişsel problemleri, beyin travması ya da beyinle ilgili nörolojik bir problem eşlik ediyorsa bazen çocuk klasik zekâ testinde hani genel bir değerlendirmede kötü bir sonuç alabiliyor ama bazı alanlarda çok iyi olup bazı alanlarda çok kötü olabiliyor. O zaman çelişkili durumlar ortaya çıkıyor. O zamanda testin aslında o çocuğu değerlendirmede uygun olmadığını düşündürüyor bu bana, yani bazı testler bazı çocuklara değerlendirmek için uygun değil." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Tam Olarak Uygun Olmadığı ve Değerlendirmede Çelişkili Sonuçlar Ortaya Çıktığı) (K3)

"Valla dediğim gibi yani bu deminde söylediğim gibi bu bireylerde bu araç gereçlerin çok fazla etkili olduğunu ben düşünmüyorum. Çünkü bunlar daha çok sınır, hafif düzeyde ya da orta düzeyde olan bireyleri kapsayan testler envanterler dolayısıyla ağır düzeyde ya da çoklu engel gruplarında çok fazla kullandığımız ramda araç gereçler çok sınırlı düzeyde kullanıyoruz, yani sadece bedenseli vardır. Atıyorum işte yanında sınır ya da hafif zihinsel seyrediyordur. Güçlükleri bu alanda kullanılır. Ama onun dışında çoğu ağır şeylerde zaten bunlar kullanılamıyor. Daha çok veli beyanına beyanı baz alınarak bu tarz performanslar alınıyor. Buna görede inceleyici arkadaşımız yani biz ona görede karar veriyoruz." (Ağır

ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Performans Değerlendirilmesinde Etkili Olmadığı) (K4)

"Şimdi bu ölçeklere cevap tamamına değil ama bazı modüllere cevap veremiyorlar. Şimdi günlük yaşam becerileri, öz bakım becerileri bunlar hani bir kısmına yanıt alabilseniz dahi ama mesela akademik becerilere yönelik modüllere genelde zaten yetersizliği ağır olması nedeniyle, yapamadığı için bilmediği için cevap veremiyor. Yani bu ölçekten aslında bence yetersizlik türünün derecesine göre bizim Bakanlığımız tarafından farklı bir şekilde her yetersizlik türünün derecesine göre ayrı ayrı performans belirleme formu geliştirilirse, hem çocuğa önereceğimiz modül açısından faydası olur, hem de değerlendirmeye alan personel açısından daha sağlıklı bir değerlendirme yapılmış olur diye düşünüyorum." (İşlevsel ve Verimli Olmadığı) (K6)

"Onlarda da yine yetersizliğe ilişkin, çoklu yetersizliğe ilişkin materyallerin uyarlamasının çok yapılmadığı, testlerin de diğer materyallerimizin de yapılmadığı ve dolayısıyla da sağlıklı bir değerlendirme yapılmadığını düşünüyorum." (Sağlıklı Değerlendirme Olmadığı) (K7)

"Aslında hiçbirinin tam olarak uygun olduğunu düşünmüyorum. Ağır çocuklar için ve çoklu gelişimi, çoklu problemi olan çocuklar için farklı envanterler geliştirilmesi, farklı skalaların oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Yani çocukların incelemelerini, diğer çocukların incelemeleri gibi yapamayız. Çocukların neyi bildiklerini, neyi anladıklarını görebilmemiz için çok daha farklı materyallerin düzenlenmesi gerekiyor ve de çocuğa neyin öğretilmesi gerektiğinin net ortaya konması gerekiyor." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Tam Olarak Uygun Olmadığı ve Değerlendirmede Çelişkili Sonuçlar Ortaya Çıktığı; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Farklı Envanterler Geliştirilmeli) (K8)

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamada Kullanılan Eğitsel Değerlendirme Araçları kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Yine de yetersiz şöyle bir şey ki biz elimizdeki tek performans değerlendirme formuyla veya tek işte materyalle değerlendiriyoruz. Ama her çocuk farklı anlamda, farklı zekâya, farklı kişiliğe sahip olduğu için o o farklı bir şeyler getirmek gerekiyor ama tabii ki hepsine de ayrı şey yapamıyorsun, yani ne bileyim birisi boyamadan hoşlanırken, birisi müzikten hoşlanıyor. Ona boyama yaptırırken, ona müzikle ilgili bir şey yaptıramıyorsun ve o yüzdende dönüt alamadığım veya işte ilgisini çekemediğin için cevap alamadığın bir sürü

çocukta oluyor. Bence yetersiz yani." (Bireylerden Dönüt Alınamadığından Yetersiz Olduğu) (K1)

"Yani yeterli olduğunu düşünüyorum ben. Yani RAM'da kullanılan envanterlerin bu çocukların belirlenmesinde tanılanmasında yeterli olduğunu düşünüyorum şu an için." (Bireylerin Eğitsel Tanılama ve Değerlendirmesinde Yeterli Olduğu) (K2)

"Performans, performanslarını değerlendirmek sanki daha önemli gibi geliyor bana, hani herhangi bir etiketlemeye gitmekten daha önemli gerçekten çocuğun disiplinler arası bir yaklaşımla çocuğun neye ihtiyacı olduğunu, sorununun ne olduğunu, neleri iyi yapabildiğini daha çok bunlara bakmak gerektiğini düşünüyorum. Performans alımının daha kritik bir öneme sahip olduğunu düşünüyorum. Bu konuda." (Bireylerin Etiketlemesini önlediği; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Performans Değerlendirilmesinin Disiplinler Arası Yaklaşımla Yapılmasının Önemli Olduğu) (K3)

"*Bütün bireylerde biz hemen hemen aynısı, eee performans belirleme şeylerimizi kullanıyoruz. Bunların ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü normal ya da sınırdaki bir bireyde de aynısı kullanılıyor. Ağır düzeydeki bireylere de aynı formlar kullanılıyor. Dolayısıyla burda bir çelişki var. Her düzeyde bu formların çeşitlendirilerek o bireylerin ihtiyaçlarına karşılayacak formların performans belirleme formlarının ya da envanterlerin ya da testlerin geliştirilmesi gerekiyor." (*Bireylerin Yetersizlik Türüne ve Değerlendirilmesine Uygun Olmadığı; Geliştirilmesi Gerektiği) (K4)

"Performans belirleme formları da görme engelli öğrenci için görme engellilerin tamamını nerdeyse ilgilendiriyor. Zihinsel engelli birey için zihinsel engelli hafif, orta, ağır tamamını ilgilendiriyor. Bence işte dediğim gibi bunun yetersizlik tür ve derecesine göre bu performans belirleme formlarının derece türe göre ayrıştırılması lazım. Yani ağır, çok ağır derecede zihinsel yetersizliği olan bir birey için o tür bir performans belirleme formu kullanılması lazım. Çünkü akademik becerileri benim bu bireye sormamın anlamı yok. Okuma yazma becerilerini sormamın, bi matematik sormamın, bi anlamı çok fazla kalmıyor. Orta düzeyde veya hafif düzeyde olan çocuklar içinse farklı performans belirleme formlarının kullanılması bence daha iyi bir eğitsel değerlendirme yapılmasına fırsat verir." (Bireylerin Yetersizlik Türüne ve Değerlendirilmesine Uygun Olmadığı) (K6)

"Yetersiz, eğitsel değerlendirme ve tanımlama yapma konusunda çocuklarımızın yetersiz olduğunu düşünüyorum." (Bireylerden Dönüt Alınamadığından Yetersiz Olduğu) (K7)

Alternatif Değerlendirme Araçları kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Geliştirilirse iyi olur. Geliştirilmesi de gerekir. Türkiye şartlarına uygun alternatif testler, araçlar kullanılması kendimize özgü materyallerin olması daha iyi olur." (Türkiye Şartlarına Uygun Alternatif Testler ve Araçların Geliştirilip Kullanılması Gerektiği) (K2)

"Alternatif değerlendirme daha çok incelemeyi yapan uzmanların, öğretmenlerin görüşleri burda çok önemli, özellikle özel eğitim öğretmenleri onların bilgi birikimleri görüşleri, gözlemleri ve daha önceden söylediğim gibi performanslarını çok iyi alabilmeleri, bence daha doğru kararlar almamızı sağlayacaktır diye düşünüyorum ama yine disiplinler arası yaklaşımın önemini vurgulamak isterim." (Alternatif Değerlendirmelerin Disiplinler Arası Yaklaşımla Yapılması Gerektiği) (K3)

"Bu anlamda tabi ki bireyin yanındaki işte gerek okulunda eğitim aldığı yerdeki öğretmen olabilir, ya da işte onun bakıcısı olabilir, annesi babası olabilir. Bu anlamda değişik işte onların hazırladıkları ya da yaptıkları ortaya koydukları şeylerle ilgili bu tarz araç gereçleri kullanıyoruz. Ama bunlar çok sınırlı düzeyde kalıyor… Çünkü bu sınırlı kalmasının nedeni zaten bu bireylerle ilgili doğru düzgün bir eğitim ortamı olmadığından dolayı ve bu bunları üretecek bir şeyimiz yok. Ortamımız yok, eğitim ortamımız yok, yani bu bireyler daha çok evde kaldığı için okul hayatında bu çocuklara çok yer olmadığından dolayı dolayısıyla birçoğu okula gidemiyor. Kayıtlı ya da sürekli devamsız durumdalar yani biz yönlendirsek de RAM olarak gerek servis sıkıntısı, gerek fiziki servisteki fiziki sıkıntılardan, okuldaki sınıftaki fiziki ortam yetersizliklerinden kaynaklı olarak bu bireyler eğitim alamadığı için dolayısıyla bu tarz alternatif bu formların ya da şeylerin geliştirme şansları düşük oluyor." (Alternatif Değerlendirme Yapabilmek için Gerekli Fiziksel Ortamların ve Eğitim Materyallerinin Daha Fazla Olması Gerektiği) (K4)

"Ya aslında yani bu program geliştiriciler bu konuda yani ürün ortaya çıkarmaları gerekiyor. Gerçekten yani yapabilecekleri şeyler var ise yapması gerekiyor. Çünkü çok yetersiz kaldığımız için öyle sadece veliye bağımlı olarak veyahut da gözlemlere göre yapmamamız gerekiyor. Yani geliştirilmesi gereken yani çok güzel bir alan aslında. O araçların geliştirilerek yani bize verilmesi çok iyi olur." (Eğitimde Program Geliştirme Uzmanlarının Alternatif Ölçme Araçları Geliştirmesi Gerektiği) (K5)

"Ya alternatif değerlendirme araçları hakkında aslında biz kendimiz bir değerlendirme yaparken çocuğun durumuna göre kullanabileceğimiz materyali aslında kendimiz

belirliyoruz. Yani kimi çocuğa durumu iyi olan çocuğa bir metin okuturken kimi çocuğa sadece uzattığımız nesneyi tutabiliyor mu? Özellikle ağır düzeyde veya birden fazla yetersizlik türü olan çocuklarda yönerge alabiliyor mu? Bu tür sözel veya işte somut şeylerle daha çok eğitsel değerlendirme yapmaya çalışıyoruz. Yani daha çok bunu biz incelemeyi, değerlendirmeyi yapan kişinin kendi yöntem ve metotlarıyla spontane olarak geliştirdiği süreçte bir durum." (RAM'daki Çalışanların Alternatif Ölçme Araçlarını Süreç İçindeki Duruma Göre Belirlediği) (K6)

"Ben bu materyallerin zaten bu değerlendirmenin de çok böyle ince detayları ile olması gerektiğini düşünmüyorum. Çünkü alacakları eğer biz eğitimleri ile ilgili uygun düzenlemeleri, eğitim ortamları bu çocuklarımız için uygun olduğu taktirde değerlendirme her ne kadar basamak basamak yapılmaya çalışılsa bile, çalışsak bile bunu tam anlamıyla bu kadar çok çeşitliliğin içerisinde sağlayamayacağız… Bizim eğitim ortamlarını, eğitimcilerin bu noktada burda her ne değerlendirme yapılırsa yapılsa uygulama sırasındaki süreçlerinin daha işlevsel hale getirilmesi gerekiyor bence." (Alternatif Değerlendirme Yapabilmek İçin Gerekli Fiziksel Ortamların ve Eğitim Materyallerinin Daha Fazla Olması Gerektiği) (K7)

"Alternatif olarak çeşitli kurumlarda kullanılan farklı malzemeler olabiliyor. Şu an onları, bizimki rehberlik araştırma merkezinde veya çalıştığım diğer rehberlik araştırma merkezlerinde sahip olmadım. Ama eğer çocukları gözlemlememiz açısından bize artılar getiriyorsa tabi ki kullanılabilir. Ama yapmak. Yani bir şeyleri yapmak için yapıyorsak bu malzemeleri kullanıyorsak çok bir yararı olduğunu da düşünmem." (Alternatif Değerlendirme İçin Farklı Malzemeler/Materyaller Olması) (K8)

4.8. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci Karşılaştırıldığında Bu İki Sürece İlişkin Bulgular

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini karşılaştırdıklarında bu iki sürece ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8

Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci Karşılaştırıldığında Bu İki Sürece İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Karşılaştırılması	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Aynı/Benzer Süreçlerin Gerçekleştiği	7	%28
	Rehber Öğretmenlerle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci	6	%24
	Diğer Özel Gereksinimli Olan Bireylerin Performansı İncelenebilmekte	2	%8
	Uygulama Sürecinin Diğer Özel Gereksinimli Bireyleriyle İletişim Kurulduğundan Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylere Göre Daha Rahat Gerçekleşmesi	2	%8
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle İletişim Kurulamadığından Aileden Alınan Bilgilere Dayalı Değerlendirme Sürecinin Gerçekleşmesi	2	%8
	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Birey ve Ailelerle Ön Görüşme Süreci	2	%8
	Bireylerin Test ve Envanterlerle Eğitsel Tanılama Süreci	1	%4
	Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sonucuna Göre Yerleştirme Süreci	1	%4
	Tıbbi Tanısına Göre Eğitsel Değerlendirme Süreci	1	%4
	Bireysel Farklılıklara Özel Eğitsel Tanı ve Değerlendirme Yapılmadığı	1	%4
	Toplam	25	%100

Tablo 4.8.'e göre, katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini karşılaştırdıklarında bu iki sürece ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin karşılaştırılmasıdır.

Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Karşılaştırılması kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Yaklaşık aynı ama onlarda daha rahat olabiliyor. Çünkü onlarla gerekli iletişime geçebiliyorsun. Çocuk sana cevap verebiliyor, yönlendirmene cevap verebiliyor. O yüzden, tabi bu kadar sorun yaşamıyorsunuz." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle

Aynı/Benzer Süreçlerin Gerçekleştiği; Bireylerin Test ve Envanterlerle Eğitsel Tanılama Süreci; Uygulama Sürecinin Diğer Özel Gereksinimli Bireyleriyle İletişim Kurulduğundan Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylere Göre Daha Rahat Gerçekleşmesi) (K1)

"Diğer çocuklar içinde hemen hemen söylediğim, bir önceki sorunuzda söylediğim gibi ilerliyor. Süreç böyle devam ediyor." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Aynı/Benzer Süreçlerin Gerçekleştiği; Özel Eğitim Öğretmenlerinin Birey ve Ailelerle Ön Görüşme Süreci; Rehber Öğretmenleriyle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci) (K2)

"Diğer öğrenciler için de aşağı yukarı aynı şekilde süreç işlemekte fakat diğer çocukları birebir iletişim kurup onların performansını ya da test deki durumlarını daha iyi değerlendirebilirken ağır ve çoklu engeli olan çocuklarda daha çok ailenin vermiş olduğu bilgilere dayalı bir değerlendirme yapılabiliyor ya da sağlık kurulu raporunu daha çok baz almak durumunda kalıyoruz." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Aynı/Benzer Süreçlerin Gerçekleştiği; Rehber Öğretmenlerle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci; Tıbbi Tanısına Göre Eğitsel Değerlendirme Süreci; Uygulama Sürecinin Diğer Özel Gereksinimli Bireyleriyle İletişim Kurulduğundan Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylere Göre Daha Rahat Gerçekleşmesi; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle İletişim kurulamadığından Aileden Alınan Bilgilere Dayalı Değerlendirme Sürecinin Gerçekleşmesi) (K3)

"Yine kurumumuza geliyorlar. Burda bu çocukların yetersizlik alanıyla ilgili burada değerlendirme yapıyoruz. Öncelikle tabi ki aile görüşmesi gerçekleştiriyoruz. Ailesiyle görüştükten sonra çocuğun bireysel performansı, değişik test ortamlarında bu çocuğu gözlemleyerek, değişik araç ve gereçlerle bu çocuğun tanılamasını yapıp istediği işte artık tanıysa ya da rehabilitasyon merkezi için eğitsel değerlendirme destek eğitim raporuysa hangisiyse bunu yapıyoruz. Okul çağı çocuğuysa zaten okula bu çocukları uygun ortamlara ihtiyacı olduğu ortama yönlendirip. Burdan gönderiyoruz." (Rehber Öğretmenlerle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci; Özel Eğitim Öğretmenlerinin Birey ve Ailelerle Ön Görüşme Süreci; Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sonucuna Göre Yerleştirme Süreci) (K4)

"Hemen hemen aynı ama orda performans alıyoruz. Yani çocuğun ağır değilse yapabiliyorsa çocuğun performansına göre eğitim planı eğitim tedbirini alıyoruz. Ama çok ağır olan öğrencilerimizin performansı alınmadığı için yani çocukla biz baş başa kaldığımızda aileye diyoruz neyi yapabilir? Nasıl yapabilir? Örnek mesela bedenselde

oturabiliyor mu? Dönebiliyor mu? Çünkü bu performans alabileceğimiz ortam yok kurumumuzda. Onun için velinin söylediği beyana göre biz eğitim tedbiri veyahut da eğitim planı hazırlıyoruz." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Aynı/Benzer Süreçlerin Gerçekleştiği; Rehber Öğretmenlerle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci; Diğer Özel Gereksinimli Olan Bireylerin Performansı İncelenebilmekte; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle İletişim Kurulamadığından Aileden Alınan Bilgilere Dayalı Değerlendirme Sürecinin Gerçekleşmesi) (K5)

"Aynı, hiç şu anda bizde ağır yetersizlik türüne sahip bireylerle, hafif yetersizlik türüne sahip olan bireyler arasında hem yasal olarak hem de şey olarak inceleme açısından süreç farkı yok." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Aynı/Benzer Süreçlerin Gerçekleştiği; Rehber Öğretmenlerle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci) (K6)

"Diğer özel gereksinimli bireylerde aslına bakarsanız hemen hemen hepsinde aynı süreç işliyor. Yani bu engel türleri diğer özel gereksinimli dediğimiz alan alan olan bireylerde biz çok fazla onların durumuna ilişkin değerlendirmeyi o özelliklerine yönelik yapamıyoruz açıkçası ve okullarımızdaki eğitim süreci, bu çoklu yetersizlik ya da diğer alanların hepsi için olsun eğitim tek tip olarak düşünülüyor. Yani genel normal gelişim gösteren çocuklara yönelik hazırlanmış eğitim programları hala daha uyarlama şeklinde gittiği için bu çocuklarımızı özel birebir bir program ve uzman kadro ve fiziki donanım olmadığını düşünüyorum." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Aynı/Benzer Süreçlerin Gerçekleştiği; Bireysel Farklılıklara Özel Eğitsel Tanı ve Değerlendirme Yapılmadığı) (K7)

"Herhangi bir farkı yok, aynı işlemektedir. Tabi çocukların düzeylerine göre ayrılan vakitler yeterli, daha yeterli olabilmekte ağır çocuklara göre, ama ağır ve çoklu yetersiz olan çocuklardan farklı bir süreç görülmemekte. Test artı genel performans alımları yapılmakta." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Aynı/Benzer Süreçlerin Gerçekleştiği; Diğer Özel Gereksinimli Olan Bireylerin Performansının İncelenebildiği; Rehber Öğretmenleriyle Test ve Envanter Uygulama ve Değerlendirme Süreci) (K8)

4.9. Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçları Karşılaştırıldığında Bu İki Sonuca İlişkin Bulgular

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tıbbi tanılama sonucu ile eğitsel değerlendirme sonuçlarını karşılaştırdıklarında bu iki sonuca ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9

Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçları Karşılaştırıldığında Bu İki Sonuca İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçlarındaki Farklıların Nedenleri	Tıbbi Tanıda Disiplinler Arası Değerlendirme Eksikliği Olması	4	%26,66
	Ailenin Çocuğun Durumu ile İlgili Eksik Bilgi Vermesi	3	%20
	Tıbbi Tanı İçin Yeterli Zaman Ayrılmaması	3	%20
	Tıbbi Tanıda Kullanılan Ölçme Araçlarının Bireyin Engel ve Psikolojik Durumuna Göre Yetersiz Kalmış Olması	2	%13,33
	Tıbbi Tanının Eğitsel Performansa Göre Konulmaması	1	%6,66
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olmamaları	1	%6,66
	Bireyin O Anki Psikolojik Durumu	1	%6,66
	Toplam	15	%100
Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçlarında Farklılık Olup Olmama Durumu	Tıbbi Tanı ile Eğitsel Tanı Arasında Bazen Fark Oluyor	7	%87,5
	Tıbbi Tanı ile Eğitsel Tanı Arasında Fark Olmuyor	1	%12,5
	Toplam	8	%100
Sağlık Raporunda Yer Almayan Ancak Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Belirlenen Yetersizlik Türleri	Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Farklı Yetersizlik Türlerinin Belirlenmesi	8	%100
	Toplam	8	%100

Tablo 4.9.'a göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tıbbi tanılama sonucu ile eğitsel değerlendirme sonuçlarını karşılaştırdıklarında bu iki sonuca ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 3 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçlarındaki Farklıların Nedenleri, Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçlarında Farklılık Olup Olmama Durumu ve Sağlık Raporunda Yer Almayan Ancak Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Belirlenen Yetersizlik Türleridir. Bu kategorilere ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçlarındaki Farklıların Nedenleri kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Bu farklılık şöyle hastanede doktorlar herhâlde yeterli zaman ayıramamalarından kaynaklanıyor veya yeterli bilgilerinin olmamalarından kaynaklı olabilir." (Tıbbi Tanı İçin Yeterli Zaman Ayrılmaması; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olmamaları) (K1)

"Yani çocuğun eğitim eee düzeyi ile özürü arasında bir fark olabilir." (Tıbbi Tanının Eğitsel Performansa Göre Konulmaması) (K2)

"Disiplinler arası bir değerlendirmenin eksik olmasından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Ya da çocukların belki tıbbi tanılama sürecinde onlara yeterli süre hani hastanedeki yoğunluğu da dikkate alacak olursak. Bir öğrenci, bir çocuğa hani çok uzun zaman ayırarak ayrıntılı disiplinler arası yaklaşımla değerlendirmenin şu anki koşullarda çok da mümkün olmadığını düşünüyorum. Biraz bundan kaynaklanmış olabilir." (Tıbbi Tanıda Disiplinler Arası Değerlendirme Eksikliği Olması; Tıbbi Tanı İçin Yeterli Zaman Ayrılmaması) (K3)

"İncelenirken artık çocuğun o anki durumu, yani psikolojik durumu, doktordan çekinmesi, hastanede artık huysuzluk olması veyahut da ailenin çok iyi bilgi vermemesi olabilir. Veyahut da ölçme araçları yetersiz olmuş olabilir." (Bireyin O Anki Psikolojik Durumu; Ailenin Çocuğun Durumu ile İlgili Eksik Bilgi Vermesi; Tıbbi Tanıda Kullanılan Ölçme Araçlarının Bireyin Engel ve Psikolojik Durumuna Göre Yetersiz Kalmış Olması) (K5)

"Bu farklılık, hastanelerde bu bireylere verilen raporlardaki, heyette ya velinin bilgi yetersizliğinden dolayı tam olarak derdini anlatamaması ve hastanedeki tüm birimleri tam olarak dolaşmadan heyete girmesi veya tek bir amaçla gidip çocuğunun eğitim alması için gittiği için, tek bir tanıyla bu eğitim alabileceği düşünülerek tek bir tanı konulması nedeniyle farklılık olabilmekte" (Ailenin Çocuğun Durumu ile İlgili Eksik Bilgi Vermesi; Tıbbi Tanıda Disiplinler Arası Değerlendirme Eksikliği Olması) (K6)

"Şimdi mesela hastanelerde özellikle ağır ve çoklu yetersiz olan çocuklar için bir test uygulaması bulunmamakta. Yani çocuğun zihinsel düzeyini ölçmek için zaman zaman sadece çocuk gelişim testleri kullanılmakta. Çocuk gelişim testleri kullanırken de ya aileden bilgi alınmakta ya da kısıtlı zaman içerisinde çocuğa sorulan sorulara çocuğun cevap vermesi beklenmektedir. Bu anlamda daha önce de belirttiğim gibi rehberlik araştırma merkezlerindeki süreç birazcık daha uzun olabiliyor. Artı, eğer çocuk test ortamına girdiyse, test ortamında, testi alamasa bile bir şeyler yapmaya çalıştığı noktaları yakalayabiliyorsak,

işte performans alımı yapan arkadaşla beraber ortak görüşlere vararaktan çocuğun tam bir gelişim düzeyini ortaya koyabiliyoruz. Bu anlamda bölümler arası çalışmalarda çok önemli olabiliyor tabi ki." (Tıbbi Tanıda Kullanılan Ölçme Araçlarının Bireyin Engel ve Psikolojik Durumuna Göre Yetersiz Kalmış Olması; Tıbbi Tanıda Disiplinler Arası Değerlendirme Eksikliği Olması; Ailenin Çocuğun Durumu ile İlgili Eksik Bilgi Vermesi; Tıbbi Tanı İçin Yeterli Zaman Ayrılmaması) (K8)

Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonuçlarında Farklılık Olup Olmama Durumu kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Bazen orta-ağır çocukların hafif düzeyde olabileceği görülebiliyor. Yani hastaneden rapor ya da tanıda farklılık olmuş olabiliyor." (Tıbbi Tanı ile Eğitsel Tanı Arasında Bazen Fark Oluyor) (K2)

"Zaman zaman tutarsızlıklar olabiliyor. Çoğu zaman tabi ki tıbbi tanı çok sorgulamıyoruz ama bazen tıbbi tanısıyla performansı arasında çelişkili hissettiğimiz durumlar oluyor. Özellikle birden fazla engeli varsa biz daha çok eğitsel değerlendirmesini yaparken hele de zekâ testleri uygularken o çocuğu tam olarak değerlendirmede ciddi sıkıntılar yaşıyoruz." (Tıbbi Tanı ile Eğitsel Tanı Arasında Bazen Fark Oluyor) (K3)

"Valla bunlarla ilgili genelde ben hemen hemen ben uyumlu olduğunu düşünüyorum. Zaten birçok tanısı olduğu için bu çocukların, çoklu bir yetersizlikleri olduğundan dolayı ağır seyrediyor zaten dolayısıyla hastane tanılarıyla şeylerin uyumlu olduğunu düşünüyorum. Çok binde bir bazen velilerin etiket koymasından işte ağır olmasından rahatsızlık duydukları için bazen düşük rapor almaya çalışsalar da ama hemen hemen yüzde doksan/doksan beş oranında doğru tanılar geliyor." (Tıbbi Tanı ile Eğitsel Tanı Arasında Fark Olmuyor) (K4)

"Ben tıbbi değerlendirme sonuçlarıyla bizim burda eğitsel değerlendirme sonuçlarının tam örtüşmediği kanaatindeyim. Çünkü neden genelde bu tür ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin birden fazla yetersizlik türü oluyor" (Tıbbi Tanı ile Eğitsel Tanı Arasında Bazen Fark Oluyor) (K6)

"Zaman zaman tam birebir birbirine uyuyor ama bazen bizde test alan hafif olan bir çocuğa hastanede ağır tanısı konabiliyor." (Tıbbi Tanı ile Eğitsel Tanı Arasında Bazen Fark Oluyor) (K8)

Sağlık Raporunda Yer Almayan Ancak Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Belirlenen Yetersizlik Türleri kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Çok fazla olmasa da, çok ender olarak görülebiliyor. Bunları da dediğim gibi özel eğitim değerlendirme kurulunda ve incelemeci arkadaşlarımızın verdikleri görüşler doğrultusunda tekrar sağlık kuruluşlarına ve hastanelere yönlendirerek, tespit ettiğimiz özürü hakkında tanı konmasını istiyoruz hastanelerden. Olur ya da olmaz hastaneden gelen rapora göre çocuğu tekrar değerlendiriyoruz." (Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Farklı Yetersizlik Türlerinin Belirlenmesi) (K2)

"Evet, bazen oluyor. Zaten böyle bir durumla karşılaştığımızda tekrar şeye yönlendiriyoruz. Tıbbi bir değerlendirme için tekrar doktora gitmelerini salık veriyoruz zaman zaman rapor yazıp yönlendirdiğimiz öğrenciler de oluyor." (Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Farklı Yetersizlik Türlerinin Belirlenmesi) (K3)

"Bunlar oluyor tabi ki. Atıyorum işte bireyin bedenseli var ama bunun yanında işte görme kaybı yaşıyor olabilir. Bedensel herhangi bir yetersizliği ya da güçlük yaşıyor olabilir o anda. Bu doktor tarafından hastane tarafından göz ardı yoğunluktan dolayı göz ardı edilmiş olan tanılarda veliye bilgi verip hastaneye yönlendirmesini yapıyoruz. Yönlendirip tekrar bize başvurmasını isteyerek rehabilitasyon merkezinden destek eğitim alması için o alanda da onu teşvik ediyoruz velileri." (Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Farklı Yetersizlik Türlerinin Belirlenmesi) (K4)

"Oluyor oluyor. Bazen öyle oluyor. Hatta tıbbi tanılamada eksiklikler oluyor. Yanlışlıklar oluyor. Biz kurum olarak bir üst yazıyla ilgili sağlık kuruluşuna yönlendiriyoruz. Tekrar şu şekil değerlendirilmesini talep ediyoruz. Talebimize göre işlem yapılıyor. Ya değişiyor ya da değişmeden aynı rapor çıkıyor. Tekrar bize gönderiliyor. Bizde ondan sonra tekrar değerlendirmeyi ona göre yapıyoruz ama bazen oluyor yani." (Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Farklı Yetersizlik Türlerinin Belirlenmesi) (K5)

"Evet en fazla benim geçmiş dönemde ÇÖZGER raporlarına geçilmeden önceki önceki engelli sağlık kurulu raporlarında, dikkat ettiğim nokta çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların aynı zamanda da zaten bedensel de yetersizlikleri veya başka türlü yetersizlikleri var, ama çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik olarak sadece bize gelmesi." (Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Farklı Yetersizlik Türlerinin Belirlenmesi) (K6)

4.10. Eğitim Ortamlarına Yerleştirme Kararına İlişkin Bulgular

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarına yerleştirme kararına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10

Eğitim Ortamlarına Yerleştirme Kararına İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Evde Bakım Kararı Alınmasını Etkileyen Etmenler	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Alamayacağı Düşünüldüğünde Evde Bakım Kararı Verildiği	7	%38,88
	Fiziksel Yetersizliği ve Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Evde Bakım Kararı Alındığı	4	%22,22
	Tıbbi Tanısı %90 ve Üzerindekiler	2	%11,11
	Okul Ortamlarının Fiziksel Yetersizliği	2	%11,11
	Zorunlu Eğitim Çağındaki Bireylerin Resmi İş ve İşlemleri Olmaması İçin Evde Bakım Kararı Verildiği	1	%5,55
	Okulların Yetersiz Olması	1	%5,55
	Hayatlarına Evde Bakım Alarak Devam Etmeleri Gerektiği Düşünüldüğünde Evde Bakım Kararı Verildiği	1	%5,55
	Toplam	18	%100
Evde Eğitim Kararı Alınmasını Etkileyen Etmenler	Bireylerin Sağlıkları İçin Evde Eğitim Verildiği	5	%29,41
	Fiziksel Yetersizliklerinden Dolayı Evde Eğitim Verildiği	3	%17,64
	İlgili Yönetmelikteki Kriterlere Göre Belirlendiği	2	%11,76
	Bireylerin Tıbbi Tanısında Belirtildiği İçin Evde Eğitim Verildiği	1	%5,88
	Bireylerin Velilerinin Talepleri Doğrultusunda Evde Eğitim Verildiği	1	%5,88
	Okula Ulaşım Sıkıntısı	1	%5,88
	Okul İdaresinin Velilere Sıkıntı Çıkartmasından Dolayı	1	%5,88
	Okulların Fiziki Koşullarının Yetersizliği	1	%5,88
	Okul Kültüründen Kaynaklı Sorunlar	1	%5,88
	Özel Gereksinimli Olmayan Bireylerin Akran Zorbalığı	1	%5,88
	Toplam	17	%100
Eğitim Ortamlarına Yerleştirme Kararları	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Uygun Eğitim Ortamlarının Olmaması	3	%21,42
	Mevcut Eğitim Ortamlarının Kapasitesinin Yetersiz Olması	3	%21,42
	Bireylerin Eğitsel Tanılarına Göre Yönlendirilmesinin ve Yerleştirilmesinin Doğru Şekilde Yapıldığı	2	%14,28
	Bireylerin Eğitsel Tanılarına Göre Açık Olan Yerlere Yönlendirilmesinin ve Yerleştirilmesinin Yapılması	1	%7,14
	Bireylerin Farklılıklarına Uygun Ortamlara Yönlendirildiğinde Bazen Okul Yönetiminin ve Bireyin Ailesinin Olumlu Karşılamaması	1	%7,14
	MEBBİS RAM Modülünde Tanıya Dayalı Yerleştirmeler Yapıldığı İçin Bireylerin Tanısına Uygun Ortamlara Bireylerin Yönlendirmesinin Yapılması	1	%7,14
	Bireylerin Eğitime Devam Edememe Sorunu	1	%7,14
	Bireylerin Uygun Ortamlarda Sosyalleşmesinin Gerektiği	1	%7,14
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Yönlendirilmesinin Yapılacağı Okulların Artırılması Gerektiği	1	%7,14
	Toplam	14	%100
Ailelerinin Yerleştirme Kararlarına Tepkileri	Aileler Çocuklarının Gitmesini İstediği Okul Uygun Görülmediğinde Tepki Olduğu	2	%20
	Aileler Çocuklarının Aynı Yetersizlik Türüne Sahip Çocuklarla Eğitim Almasını İstememesinden Kaynaklı İtirazlar	2	%20
	Tek Yetersizlik Türüne Sahip Çocukların Ailelerinin Çocuklarının Ağır ve Çoklu Yetersizliği olan Çocuklarla Eğitim Almasını İstememesinden Kaynaklı İtirazlar	2	%20
	Genelde Problem Olmadığı	1	%10
	İtirazlar Olduğunda Bireylerin Ailelerinin Görüşüne Göre Yerleştirilmesine Önem Verildiği	1	%10
	Ailelere Gerekli Bilgi Verildiğinde İtiraz Olmaması	1	%10
	Ailelerin Evlerine Yakın Yerdeki Okullara Gitme İsteğinden Kaynaklı Tepkiler	1	%10
	Toplam	10	%100

Tablo 4.10.'a göre, katılımcılarının ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarına yerleştirme kararına ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 4 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Evde Bakım Kararı Alınmasını Etkileyen Etmenler, Evde Eğitim Kararının Alınmasını Etkileyen Etmenler Eğitim Ortamlarına Yerleştirme Kararları ve Ailelerin Yerleştirme Kararlarına Tepkileridir.

Evde Bakım Kararı Alınmasını Etkileyen Etmenler kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Evde bakım ile ilgili çok fazla bilgim yok ama yani bedensel engelli ve zihinsel ağır zihinsel engelli çocuklarda evde bakım kesin gerekiyor onu biliyorum. Yani sonuçta çocuk bedensel ve zihinsel anlamda yetersizse ve okulda performans gösteremeyecekse, bir şey öğrenemeyecekse evde en azından bakımı yapılması gerekiyor" (Fiziksel Yetersizliği /Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Evde Bakım Kararı Alındığı; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Alamayacağı Düşünüldüğünde Evde Bakım Kararı Verildiği) (K1)

"Çocuk eğer, çocuğun raporu eğer %90 üzerindeyse ve okula devam edemeyecek durumdaysa ve eğitim ve öğretimden bir fayda sağlayamayacaksa genelde, genel olarak evde bakım önerisi veriyoruz." (Tıbbi Tanısı %90 ve Üzerindekiler; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Alamayacağı Düşünüldüğünde Evde Bakım Kararı Verildiği) (K2)

"Evde bakım fiziki problemleri nedeniyle, ailenin daha çok evde yardım talep etmeleri. Daha çok bakım yardımı hani eğitimden çok ordaki beklentinin daha çok bakım olması." (Fiziksel Yetersizliği /Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Evde Bakım Kararı Alındığı; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Alamayacağı Düşünüldüğünde Evde Bakım Kararı Verildiği) (K3)

"Yani *gene konu aynı yere geliyor. İşte okuldaki okul ortamlarının fiziki ortamının etkili olmadığından dolayı bu çocukların sınıf ortamına yönlendirmiyoruz. Maalesef evde bakım kararı veriyoruz tabi ki bu da tartışmalı bir durum yani."* (Okul Ortamlarının Fiziksel Yetersizliği) (K4)

"Şimdi evde bakım kararı çocuk gerçekten okulda veyahut da evde eğitimde hiçbir fayda sağlamayacaksa, çok eziyet çekecekse, biz evde bakım kararı alıyoruz. Artık diyoruz ki eğitim dışında değil sadece bakım olarak hayata devam etmesi o çocuk için daha faydalı

olacağını düşünüyorum." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Alamayacağı Düşünüldüğünde Evde Bakım Kararı Verildiği) (K5)

"Aile okula gidemiceni, evden dışarı çıkaramadığını, bu çocuğun neresi hani eğitim alacak şeklinde baktığı için ve %90 üzerindeki bir engele sahip olduğu için bu zamana kadar işte okulla ilgili resmi prosedür kaygısı olmasın diye evde bakım dediğimiz bir süreç aldı." (Tıbbi Tanısı %90 ve Üzerindekilere Evde Bakım Verildiği; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Alamayacağı Düşünüldüğünde Evde Bakım Kararı Verildiği; Zorunlu Eğitim Çağındaki Bireylerin Resmi İş ve İşlemleri Olmaması İçin Evde Bakım Kararı Verildiği) (K7)

"Şimdi eğer çocuk gerçekten yatalak durumdaysa, hiçbir şekilde uzuvlarını kullanamıyorsa ve hiç bir şekilde bir eğitimden yararlanamayacaksa evet evde bakım kararı verilebilir. Ama bizden çoğunlukla evde bakım kararını neden vermek zorunda kalıyoruz (gülerek anlatıyor), çünkü sınıfımız yok, çünkü okulumuz yok. Bu öğrenciler okula gönderdiğimizde veya sınıfa gönderdiğimizde sıraya girmek zorunda kalabiliyorlar. Bu nedenle de öğrencilerin yararlı olabilir düşüncesi ile bazen evde bakım kararı aldığı, verilebiliyor, karar alınabiliyor." (Fiziksel Engelli /Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Evde Bakım Kararı Alındığı; Okulların Yetersiz Olması; Okul Ortamlarının Fiziksel Yetersizliği; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Alamayacağı Düşünüldüğünde Evde Bakım Kararı Verildiği) (K8)

Evde Eğitim Kararı Alınmasını Etkileyen Etmenler kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"O tarz çocuklarda da başka çaresi olmadığı için yani çocuk sağlık açısından kalabalık ortama girmesi gerekmiyor, yeterli değil ya da işte bedensel olarak problemli olan çocuklar. O yüzden de evet evde eğitim verilmesi gerekiyor. Farklı bir şey düşünülemez." (Bireylerin Sağlıkları İçin Evde Eğitim Verildiği; Fiziksel Yetersizliklerinden Dolayı Evde Eğitim Verildiği) (K1)

"Evde eğitim çocuk eğer bir tekerlekli sandalyeye bağımlıysa yani okul kalabalık ortamlarda eğitim görmesi sakıncalı olduğu sağlık kurulu raporunda belirtilmişse ve çoklu özürü varsa evde eğitim kararı alıyoruz. Evde eğitim kararını aldıktan sonra tabi ilçe özel eğitim değerlendirme kurulunun kaç saat olduğuna dair, bunların karar, kaç saat eğitim almasına dair kararlar verilmesi gerekiyor. O kararlar doğrultusunda da evde eğitim

hizmeti başlatılıyor." (Bireylerin Tıbbi Tanısında Belirtildiği İçin Evde Eğitim Verildiği; Fiziksel Yetersizliklerinden Dolayı Evde Eğitim Verildiği) (K2)

"Özellikle bedensel, fiziksel problemi olan çocukların evde eğitim alması konusunda velilerden daha çok talep geliyor. İşte çocuk getirme, götürme ulaşımla ilgili problemler yaşıyor. Evet, hani bu evde eğitim kolaylık sağlıyor olabilir ama bu da çocukları yine akranlarıyla bir araya gelme, daha farklı uyaranlarla karşı karşıya gelme konusunda sınırlandırıyor açıkçası." (Bireylerin Velilerinin Talepleri Doğrultusunda Evde Eğitim Verildiği; Okula Ulaşım Sıkıntısı; Fiziksel Yetersizliklerinden Dolayı Evde Eğitim Verildiği) (K3)

"Eğitim ortamlarının uygun olmamasından dolayı bu çocuklar evde eğitime yönlendiriliyor. Yani burda yan okulumuzda da vardı bir çocuk yani atıyorum, okul idaresi asansörü kullanmak kullandırmak istemediğinden dolayı bizim evde eğitim verdiğimiz çocuklar oldu yani. Ya da bu çocukların buraya uygun olmadığını ordaki eğitimci arkadaşlarımız, akran zorbalığı, onla akranlarından falan filan bu çocuklar bu anlamda birçok zorluk yaşıyorlar ve aileler bir anlamda mecbur kalıyor. Kiminin bunun çoklu yetersizliklerinin arasında süregelen hastalıkları da olabiliyor. Bundan kaynaklı evde eğitimde almış olabiliyor. Ama aslında bunların birçoğunu biz okula yönlendirebiliriz. Okul ortamına, ama işte okul ortamındaki fiziki yetersizliklerinden kaynaklı olarak evde eğitim kararı artıyor bu doğrultuda." (Okul İdaresinin Velilere Sıkıntı Çıkartmasından Dolayı; Okulların Fiziki Koşullarının Yetersizliği; Bireylerin Sağlıkları İçin Evde Eğitim Verildiği; Okul Kültüründen Kaynaklı Sorunlar; Özel Gereksinimli Olmayan Bireylerin Akran Zorbalığı) (K4)

"Şimdi sağlık açısından bu çocuk evden çıkamayacaksa bu çocuk evde eğitim alıyor. Hani kriter bu çıkacaksa sağlığı tehlikeye girecekse bu. Yoksa normalde ben eee fikrim çocuğun okula gitmesidir. Sosyalleşmesi açısından başka hiçbir amacımız yok." (Bireylerin Sağlıkları İçin Evde Eğitim Verildiği) (K5)

"Evde eğitim kararı alınmasına ilişkin etkileyen etmenler. Orda da yine yönetmelikte yer alan kriterlere göre davranmamız gerekiyor açıkçası. Alabilirler ve almalarının herhangi bir şeyi yok onlar için." (İlgili Yönetmelikteki Kriterlere Göre Belirlendiği) (K7)

"Evde eğitime baktığında ben ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklardan çok gerçekten süreğen hastalığı olan çocuklara önerilmesinin, tüm çocuklar anlamında daha yararlı

olacağını düşünüyorum o anlamda." (Bireylerin Sağlıkları İçin Evde Eğitim Verildiği; İlgili Yönetmelikteki Kriterlere Göre Belirlendiği) (K8)

Eğitim Ortamlarına Yerleştirme Kararları kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Şu an mümkün olan ortamlara yönlendiriyoruz o da açık olan veya işte şu an kadroya sokabileceğimiz öğrenci tarzında yönlendirmeler oluyor. Bunun dışarıda zaten bizim yapabileceğimiz bir şey yok neyse onu yapıyoruz. Yönlendirmede." (Bireylerin Eğitsel Tanılarına Göre Açık Olan Yerlere Yönlendirilmesinin ve Yerleştirilmesinin Yapılması) (K1)

"Eğitim ortamlarına doğru kendimde bir özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi olarak. Doğru yerleştirildiğini %90-95 doğru yerleştirildiğini doğru kararlar verildiğini düşünüyorum. Yani mevcut şartlarda olduğu, mevcut şartlarda yerleştirilmesi gereken yerlere yerleştirildiğini düşünüyorum. Bu kadar." (Bireylerin Eğitsel Tanılarına Göre Yönlendirilmesinin ve Yerleştirilmesinin Doğru Şekilde Yapıldığı) (K2)

"Biz tabi ki özel eğitim uzmanı, rehber öğretmenin yapmış olduğu değerlendirmeler, sağlık kurulu raporu sonuçları tüm bunlara işte rehabilitasyon merkezlerine devam eden çocukların oradan getirdikleri rapor, okuldaki öğretmenlerin yazmış olduğu rapor tüm bunlar dikkate alınarak bu kararlar veriliyor. Ancak bazen bizim kararlarla işte okulun bakış açısı değişebiliyor. Beklentiler farklılık, farklı olabiliyor. Yani tabi ki olabilen çocuk açısından en az sınırlandırılmış ortamda eğitim almalarını istiyoruz. Daha çok kararlarımız bu yönde ama bazen bu bu çocukların yerleştirildiği okuldaki öğretmenler işte okul yönetimi, tarafından çok olumlu karşılanmayabiliyor. Bazen de ağır ve çoklu engeli olan çocukların velileri tarafından da çok kabul edilmeyebiliyor." (Bireylerin Farklılıklarına Uygun Ortamlara Yönlendirildiğinde Bazen Okul Yönetiminin ve Bireyin Ailesinin Olumlu Karşılamaması) (K3)

"biz eskiden birkaç sene öncesine kadar bu tarz bireylerin istediğimiz eğitim ortamına yönlendirebiliyorduk. MEBBİS RAM modülünde bütün eğitim ortamları açılıyordu… Ama MEBBİS RAM modülü açılmadığından dolayı bu konuda ciddi bir sıkıntı var. Onun dışında bu bireyleri biz uygun eğitim ortamlarına yönlendiriyoruz. Eğitim alamayacak olanları evde bakım hizmeti modülü onu öneriyoruz ve evde bakım hizmeti alıyoruz ve rehberlik şey rehabilitasyon merkezinden destek eğitim alabiliyor sadece. Onun dışında işte okullar var ve sınıflar var… Yani yüzde 60-70'nin ben okula devamsız olduğunu görüyorum ve bu

konuda çok ciddi sıkıntı var. Yani biz görevimizi ram olarak yapıyoruz, evet bu çocuk atıyorum, eğitim uygulama okulunda eğitim alır diyoruz. Ama bu çocuk oraya 4 senede gittiği 1 ay 2 ay ondan sonra bırakıp o şekilde öyle mezun oluyor gidiyor. Dolayısıyla o uygun eğitimi gittiği yerde alamıyor. O da ayrı bir sorun." (MEBBİS RAM Modülünde Tanıya Dayalı Yerleştirmeler Yapıldığı İçin Bireylerin Tanısına Uygun Ortamlara Bireylerin Yönlendirmesinin Yapılması; Bireylerin Eğitime Devam Edememe Sorunu) (K4)

"Şimdi çalıştığımız bölgede eğitim yani eğitsel değerlendirmeye veyahut da eğitim planlarına çok fazla böyle nasıl söyleyeyim uygun okullarımız yok. Çok yoğun bir şekilde çalışıyoruz. Mevcutlar çok yüksek ben ilçe yerleştirme kurulunda çalıştığım için. Bazen öğrenciye sınıf bile bulamıyoruz. Bir de bu sınıf açma kapama işlemi düzletilmesi ağır olduğu için geç işlediği için bazen çocuklarımız mağdur oluyor. Kepez bölgesine mahsus diye düşünüyorum. Çok yoğunluk olduğu için bu sıkıntılar var." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Uygun Eğitim Ortamlarının Olmaması; Mevcut Eğitim Ortamlarının Kapasitesinin Yetersiz Olması) (K5)

"Ya bu çocukların kesinlikle ben eve hapsolmaları taraftarı değilim yani kesinlikle hem devlet okullarında hem de rehabilitasyon merkezlerinden yararlanmaları gerekiyor. Bu hem çocuklar için hem onların ebeveynleri için kesinlikle alternatifi olmayan tartışmasız bir konu yani ebeveyninde bir nefes alması gerekiyor. Çocuğunda bir sosyal ortama çıkması gerekiyor." (Bireylerin Uygun Ortamlarda Sosyalleşmesinin Gerektiği) (K6)

"Yani rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan rehberlik araştırma merkezinin özel eğitim değerlendirme kurulları ellerinden gelen en iyi resmi tedbir kararını almaya çalışıyor, çocukları uygun ortamlara yerleştirmeye çalışıyor. Ama bulunduğumuz ortamlarda ağır veya çoklu yetersizliği olan çocuklar ile ilgili olarak sınıflar veya okullar ya çok az ya da hiç yok. Böyle durumlar tabi ki yerleştirmeyi ve kararı alma zor olabiliyor. Bazen ikilemde kaldığımız süreçler yaşanabiliyor. Bazen çocuğun evde eğitim alması mı daha önemli, okula devam etmesi mi daha önemli bu anlamlarda problem yaşayabiliyoruz. Tabi ki bu çocukların devam edecekleri özel eğitim sınıflarının ya da özel eğitim okullarının arttırılması gerekiyor." (Bireylerin Eğitsel Tanılarına Göre Yönlendirilmesinin ve Yerleştirilmesinin Doğru Şekilde Yapıldığı; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Yönlendirilmesinin Yapılacağı Okulların Artırılması Gerektiği; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Uygun Eğitim Ortamlarının Olmaması; Mevcut Eğitim Ortamlarının Kapasitesinin Yetersiz Olması) (K8)

Ailelerinin Yerleştirme Kararlarına Tepkileri kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Valla genelde bir problem yaratmıyorlar. Ama başka bir okul saplantısı varsa ailelerde illa da bu okula gitmesini istiyorsa ve biz ona uygun görmüyorsak orda problem yaşanabiliyor." (Genelde Problem Olmadığı; Aileler Çocuklarının Gitmesini İstediği Okul Uygun Görülmediğinde Tepki Olduğu) (K1)

"Genelde özel eğitim değerlendirme kurulunda velinin de görüşü alındığı için veliye önceden nereye gitmesi gerektiği hakkında soruyoruz zaten. Yani hangi evine yakın özel eğitim sınıfına mı yerleştirilmek istiyor. Özel eğitim uygulama okuluna mı yerleştirilmek istiyor. Bunların bunları veliden alıyoruz. Ona göre yerleştiriyoruz ama tabi yine %10-20, %10-20 çok olur yani %5-10 gibi itirazlar olabiliyor. Geri dönüşler olabiliyor. Raporlara itiraz edenler olabiliyor. Onlarda tekrar değerlendirilip velinin isteği doğrultusunda yerleştirmeye çalışıyoruz." (İtirazlar Olduğunda Bireylerin Ailelerinin Görüşüne Göre Yerleştirilmesine Önem Verildiği) (K2)

"Çocukların daha iyi bilişsel olarak ya da performans olarak daha iyi durumda olan çocuklarla birlikte eğitim almalarını istemelerinden kaynaklı velilerin baskısı olabiliyor. Memnuniyetsizlikleri buna bağlı itirazlar olabiliyor." (Aileler Çocuklarının Aynı Yetersizlik Türüne Sahip Çocuklarla Eğitim Almasını İstememesinden Kaynaklı İtirazlar) (K3)

"Valla ailelerle bu konuda bir sıkıntı yaşıyoruz. Tabi ki çünkü ailelerin genelde çoğu işte, ağır işte o tarz sınıflarla ya da o tarz çocukların içerisinde kendi çocuğunun yer almasını istemiyor. Onları taklit etmesinden ya da işte konuşma şu bu değişik güçlüklerden kaynaklı olarak dolayısıyla ailelerle bu konuda sıkıntı yaşıyoruz. Ama biz onları bir şekilde çocuk için uygun olan ortamın o olduğunu anlatıp karşılıklı diyalogla bunları çözüyoruz." (Aileler Çocuklarının Aynı Yetersizlik Türüne Sahip Çocuklarla Eğitim Almasını İstememesinden Kaynaklı İtirazlar) (K4)

"Yani yapılabilecek şeyi güzel şekilde anlatınca veli kabulleniyor. Ama veliye yarım yamalak anlatıldığı zaman veyahut da bazen velilerimiz gerçekten olmayacak şeyler istiyor. Yani benim çocuğum engelli benim her istediğimi yapın diyor. Yani bizim de çalışma şeylerimiz yasal. Yani yasanın dışına çıkamıyoruz. Ama genelde veliler iyi aydınlatıldığı zaman velinin istediğini yapıyoruz. Çocuğa en uygun şekilde yerleştirmeyi yapıyoruz."

(Ailelere Gerekli Bilgi Verildiğinde İtiraz Olmaması; Ailelerin Çocuklarının Gitmesini İstediği Okul Uygun Görülmediğinde Tepki Olduğu) (K5)

"Aile genelde evine yakın bir okula çocuğun kaydını istiyor. Ama bu çocukların hem o okulda bir özel eğitim sınıfı olması lazım. Ağır düzeyde yetersizlik türü bulunan çocuk için yoksa da servisle devlet tamamen ücretsiz en yakın, adresine en yakın yere taşınması lazım. Ama imkânlar sınırlı olduğu için ve fiziki kapasiteler, okullarda şu anda yoğunluğu fazla olduğu için. Genelde bu çocuklar dediğim gibi özel eğitim uygulama okullarına gidiyorlar. Burada aile uzak olduğu zaman çocuğun yolda yorulduğunu, serviste yorulduğunu adresine yakın bir okula yerleştirme talebinde bize bulunuyor. İmkânlar dâhilinde varsa özel eğitim sınıfı açma gayretinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bu konuda gerçekten hassas çalışıyor, yani açmaya çalışıyor. Ama imkân yoksa mecburen eğitimden geri kalmaması için çocuğun özel eğitim uygulama okuluna devam ediyor." (Ailelerin Çocuklarının Evlerine Yakın Yerdeki Okullara Gitme İsteğinden Kaynaklı Tepkiler) (K6)

"En çok orta ve ağır düzeydeki çocuklarımızın bir arada olması noktasında bir tepkileri var. Çünkü çok ağır düzeydeki bir çocuğumuz ile hafif düzeye yakın bir orta çocuğun aynı sınıfta bulunmasına çok ciddi tepki gösteriyor... Aile bu iki çocuğun bile bir arada olması benim çocuğum onun değil gibi bir görsel bir engel ile bir varsa eğer çocukta görünür fiziksel ya da görme ya da işte herhangi bir uzuv kaybı falan veya benzeri şeyler, varsa bile bunların bir arada olması ile alakalı o kafalarında eğitim ortamını oturtamıyorlar, bundan dolayı çok tepki alıyoruz." (Tek Yetersizlik Türüne Sahip Çocukların Ailelerinin Çocuklarının Ağır ve Çoklu Yetersizliği olan Çocuklarla Eğitim Almasını İstememesinden Kaynaklı İtirazlar) (K7)

"Aileler genellikle yerleştirme kararlarına önce itiraz ediyorlar. Yani birçok aile hiçbir anne baba çocuğunun bir ağır sınıfına veya çoklu yetersizliği olduğu olan çocukların olduğu bir sınıfa bir okula gitmesini kabul etmek istemiyor. Ama sonrasında bazen bazı veliler geri dönüp hocam ya evet kurul olarak haklıymışsınız. Benim çocuğum bu sınıfa uygun değilmiş, dediğiniz gibi başka bir sınıfta çok daha yararlı olabilirmiş. %10 kadar aile kabul ediyor, evet haklısınız diyor ilk seferinde. Bu da bir belki %90'ın içinden de %10-15 gibi sonrasında kabul eden oluyor. Ama genelde kabul etmekte zorlanıyor aileler." (Tek Yetersizlik Türüne Sahip Çocukların Ailelerinin Çocuklarının Ağır ve Çoklu Yetersizliği olan Çocuklarla Eğitim Almasını İstememesinden Kaynaklı İtirazlar) (K8)

4.11. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Önerilere Ait Bulgular

Katılımcıların Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Önerilerine Ait Bulgular Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Önerilere Ait Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçleri	Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinde Farklı Disiplinlerden Uzmanların Takım Çalışmalarıyla Karar Vermesi	5	%25,00
	Değerlendirme Süreçlerinde Fiziksel Ortam Koşullarının Düzenlenmesi	3	%15,00
	Bireysel Farklılıklara Özgü Değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi	3	%15,00
	RAM'larda Alanında Uzman Personelin Yer Alması Gerektiği	2	%10,00
	Yetersizlik Türlerine Göre Performans belirleme formlarının olması	2	%10,00
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Evlerine Gidilerek Değerlendirilmelerinin Yapılması	1	%5,00
	Değerlendirme Süreçlerinde Sağlık Kuruluşlarındaki Uzmanlarla İletişim Halinde Olunması	1	%5,00
	Değerlendirmeler Standart Olmalı	1	%5,00
	Değerlendirme Yapan Uzmanların Eğitim Alması Gerektiği	1	%5,00
	Değerlendirme Sonuçlarının İşlevsel Olabilmesi İçin Bireylere Eğitim Verecek Kişilerin Alanda Uzman Olması Gerektiği	1	%5,00
	Toplam	20	%100
Değerlendirme Ortamı	Değerlendirme Ortamlarında Bireylerin Farklılıklarına Özgü Fiziksel Özelliklerin Düzenlenmesi	4	%30,76
	Her Birey İçin Değerlendirmelerin Ayrı Odalarda Yapılması	3	%23,07
	Değerlendirmelerin Bireyin Evinde Yapılmasının Sağlanması	3	%23,07
	Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Materyallerin Olması	2	%15,38
	Değerlendirme Yapılan Yerlere Bireylerin Ulaşımının ve Erişebilirliğinin Kolaylaştırılması	1	%7,69
	Toplam	13	%100

Tablo 4.11 (devam)

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Önerilere Ait Bulgular

Yerleştirme Kararları	Okulların Bireysel Farklılıklara Göre Olması ve Sayısının Arttırılması Gerektiği	4	%40
	Ortamların Fiziksel Özelliklerinin Bireysel Farklılıklara Göre Düzenlenmesi	2	%20
	Eğitim Ortamlarında Bireysel Farklılıklara Göre Sosyalleşmenin Sağlanması	1	%10
	En Az Kısıtlandırılmış Eğitim Ortamlarında Eğitim Alması	1	%10
	MEBBİS RAM Modülünde Tanıya Göre Yerleştirme Kısıtlamasının Kaldırılması	1	%10
	Bireylerin Eğitimin Kadrolu Öğretmenlerle Sürekliliğinin Sağlanması	1	%10
	Toplam	10	%100
Değerlendirme Araçları	Bireysel Farklılıklara Yönelik Yeni Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi	7	%77,77
	Bireylerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Testlerin Türk Aile Yapısına Uyarlanması	1	%11,11
	Yeni Değerlendirme Testlerinin Geliştirilerek RAM'larda Kullanılmasının Sağlanması	1	%11,11
	Toplam	9	%100
Değerlendirme Süresi	Bireylere Özgü Değerlendirme Sürelerinin Olması	3	%37,50
	Bireylerin Değerlendirme Sürelerinin Yetersiz Olduğundan Daha Uzun Olması Gerektiği	1	%12,50
	Bireylerin Değerlendirme Sürelerinin 40-50 Dakika Olmasının Yeterli Olduğu	1	%12,50
	Bireylerin Sağlığı ve Yıpranmaması İçin Değerlendirmede Süre Tasarrufu Sağlanması	1	%12,50
	Bireylerin Değerlendirilmesinde Süre Sınırlandırılmasının Olmaması Gerektiği	1	%12,50
	Bireylerin Uygun Fiziksel Ortamlarda 1 Saat Değerlendirilmesinin Yeterli Olduğu	1	%12,50
	Toplam	8	%100
Personel Eğitimi ve Deneyimi	Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçleri ile İlgili Personele Hizmet İçi Eğitimlerle Yeni Gelişmelerin Sürekli Olarak Verilmesi	5	%62,50
	RAM'larda Alanında Uzman Personelin Çalışması Gerektiği	2	%25,00
	Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamaya Yönelik Uygulamalı Eğitimlerin Verilmesi	1	%12,50
	Toplam	8	%100

Tablo 4.11.'e göre katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 6 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçleri, Değerlendirme Ortamı, Yerleştirme Kararları, Değerlendirme Araçları, Değerlendirme Süresi ve Personel Eğitimi ve Deneyimidir.

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçleri kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Ağır ve orta düzey çocukların değerlendirilmesinde RAM'dan çok evlere gidilerek. Evde özel eğitim değerlendirme ve tanılamaları yapılabilir. Çocuklar rama kadar yorulmayabilir. Görevlendirme yapılarak. Arkadaşlar görevlendirilerek oralarda tanılamaları ve değerlendirmeleri yapılabilir." (Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Evlerine Gidilerek Değerlendirilmelerinin Yapılması) (K2)

"Daha fazla sağlık kuruluşlarındaki uzmanlarla iletişim halinde olmak aynı zamanda da yine performans çok daha önemli IQ testleri hani çocuklara çok uygun olduğunu düşünmüyorum. Bunlara çok fazla şey atfetmemek gerekiyor. Önem atfetmemek gerekiyor veya bunlara özgü yeni materyallerin geliştirilmesi gerekiyor değerlendirme amaçlı diye düşünüyorum." (Değerlendirme Süreçlerinde Sağlık Kuruluşlarındaki Uzmanlarla İletişim Halinde Olunması; Bireysel Farklılıklara Özgü Değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi) (K3)

"Ya bunlarda özellikle… değişik meslek gruplarının burda bir kere olması gerekiyor ki. Bireylerin ihtiyaçlarını daha doğru tespit edebilmeliyiz. Dolayısıyla incelemelerde birinci bence en önemli şey yetişmiş personel olması ikincisi fiziki ortamlarımızın uygun olması. İnceleme ortamlarının bireysel tekli odalarda olması ve bunlarında o tarz bireylerin ya da bir odanın bu şekilde çoklular için atıyorum, düzenlenip ona göre bir model geliştirilebilir. Yani bunun için yapılacak çok şey var tabi ki dolayısıyla yetişmiş personel ve fiziki ortam bir de şey eğitim kullandığımız materyaller, değerlendirme tanılamalarda kullandığımız performans formlarının da bu bireylere uygun olması gerekiyor." (Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinde Farklı Disiplinlerden Uzmanların Takım Çalışmalarıyla Karar Vermesi; Değerlendirme Süreçlerinde Fiziksel Ortam Koşullarının Düzenlenmesi; Bireysel Farklılıklara Özgü Değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi; Yetersizlik Türlerine Göre Performans belirleme formlarının olması; RAM'larda Alanında Uzman Personelin Yer Alması Gerektiği) (K4)

"Eğitsel değerlendirme ve tanılamada bu bireylere dediğim gibi ilk önce mekân olarak bu bireylerin ayrılması lazım. Erişilebilirlik anlamında kolay kurumların en kolay erişilebilecek kısımlarına bu çocukların değerlendirme mekânları olarak kullanılması gerekiyor. Değerlendirmeyi yapan kişilerin bu konuda ayrıca bir eğitime tabi tutulmaları ve değerlendirme formlarının yetersizlik türü ve derecesine göre farklılaştırılarak daha kısaltılarak. Yani çünkü bu tür bireylere soracağımız veya bu tür bireylerin yapabileceği

kısıtlı şeyler var. Her şeyi sormak zorunda değiliz. Her şeyi beklemek zorunda da değiliz. Daha özet bir değerlendirme ölçekleriyle bu bireylere değerlendirme yapılmasının aynı zamanda da bu değerlendirmelerle özellikle bedensel yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde bir fizyoterapistin bulunması gerçekten bizim ihtiyacımız çünkü biz bu alanda bir pek bir şey bilmiyoruz. Yani yaptığımız değerlendirmeler sağlıklı oluyor diyemem." (Değerlendirme Süreçlerinde Fiziksel Ortam Koşullarının Düzenlenmesi; Değerlendirme Yapan Kişilerin Eğitim Alması Gerektiği; Yetersizlik Türlerine Göre Performans belirleme formlarının olması; Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinde Farklı Disiplinlerden Uzmanların Takım Çalışmalarıyla Karar Vermesi) (K6)

"Bir ekip çalışması olması gerektiğini savunuyorum hâlihazırda. Ama bu ekip değerlendirme süreçlerinde olduğu nezlinin gideceği eğitim ortamında da sürdürülebilir bir kısmının da olması gerekiyor yoksa çok anlamsız. Yani değerlendirmeyi çok iyi yapalım, ama gönderdiğiniz yerde o değerlendirdiğiniz eğitim ile ilgili yeterliliği olmayan bir kişinin eline verdiğiniz bir değerlendirme kriteri hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Onunla ilgili bir çalışma yapılmayacaktır yani." (Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinde Farklı Disiplinlerden Uzmanların Takım Çalışmalarıyla Karar Vermesi; Değerlendirme Sonuçlarının İşlevsel Olabilmesi İçin Bireylere Eğitim Verecek Kişilerin Alanda Uzman Olması Gerektiği) (K7)

"Şimdi bir kere dediğim gibi rehberlik araştırma merkezleri yeniden düzenlenmesi gerekiyor. Rehberlik araştırma merkezlerinin özel eğitim ise özel eğitim olarak çalışması, PDR ise PDR olarak çalışması gerekiyor, yani iki ayrı kurum olarak çalışması gerekiyor. Özel eğitimde mutlaka ve mutlaka biraz önce de bahsettiğimiz gibi farklı alanlarda çalışma yapan uzmanların olması gerekiyor. Çocuklar için uygun ortamların olması gerekiyor. Dediğim gibi rehberlik araştırma merkezlerinde bir oyun odasının olmaması, bir gözlem odasının bulunmaması çok yanlış, ben öyle düşünüyorum. Bunun mutlaka, tip modelin içerisinde yer alması gerekiyor. Bina yapılırken daha bunların konması gerekiyor. Norm kadroların yeterli sayıda olması gerekiyor. Yani öğrenciler için alanlar yeterli değil. Bazen öyle bir oluyor ki 1 saat içerisinde 6-7 öğrencinin bir anda kurumda randevuya geldiği olabiliyor ve bu çocukları tutabileceğiniz bir ortam bulunmuyor. Test odalarının, test ortamlarının kullanılan materyallerinin arttırılması ve standardize edilmesi gerekiyor. Daha da standart... Evet, kullandığımız malzemeler standart ama o çocuklara uyarlanması gerekiyor. Her çocuk için uygun standartta performans alım çalışmalarının yapılması gerekiyor, ölçme değerlendirme açısından. Bu gibi şeyler düşünülebilir." (Değerlendirme

Süreçlerinde Fiziksel Ortam Koşullarının Düzenlenmesi; Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinde Farklı Disiplinlerden Uzmanların Takım Çalışmalarıyla Karar Vermesi; Bireysel Farklılıklara Özgü Değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi; RAM'larda Alanında Uzman Personelin Yer Alması Gerektiği; Değerlendirmeler Standart Olmalı) (K8)

Değerlendirme Ortamı kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Eğer ağır bir değerlendirme ise sadece odada, aslında destek alabileceğimiz kişiler dışında işte ne bileyim, fikrini almak istediğimiz kişiler dışında bir kişinin olması veya bir öğrencinin daha olması problem yaratıyor. O olmasa sadece tek bir öğrenci olsa çok daha iyi olur." (Her Birey İçin Değerlendirmelerin Ayrı Odalarda Yapılması) (K1)

"Değerlendirme ortamlarının bence, düzenlenmesi gerektiğini, yani standartlarının olması gerektiğini düşünüyorum. Çocuğun rahat oturabileceği ya da girip çıkabileceği ailenin gidebileceği asansör sistemlerinin olduğu, yani kurumların olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklar özürlü 2. katta bir değerlendirme yapıyorsanız çıkması sorunlu asansör yoksa eğer çocuğun oraya çıkıp inmesi sorun olacaktır. Ya da vesaire gibi yine çocuk ayakta duramıyordur oturması gerekir ya da yatması gerekiyordur. İnceleme yerinde bir çek yatın olması ya da bir oturma grubu gibi bir şeyin olması bu çocukların incelemesi yapılırken rahat olacaktır. Ama dediğim gibi yani evlerine gidilip bu incelemeler yapılırsa daha sağlıklı olacağını düşünüyorum." (Değerlendirme Ortamlarında Bireylerin Farklılıklarına Özgü Fiziksel Özelliklerin Düzenlenmesi; Değerlendirmelerin Bireyin Evinde Yapılmasının Sağlanması) (K2)

"Fiziki koşullar onların daha rahat etmesini sağlamalı. Mahremiyet açısından tabi ki mümkün değil şu anki koşullarda, ama daha az odalarda, daha az kalabalık olmalı. İşte tekerlekli sandalyede, bence bir giriş çıkışı işte daha kolaylaştırılmış olmalı ve çocukları değerlendirmeye performansını doğru bir şekilde almaya yönelik. Materyallerde bulundurulmalı. Onlara uygun." (Değerlendirme Ortamlarında Bireylerin Farklılıklarına Özgü Fiziksel Özelliklerin Düzenlenmesi; Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Materyallerin Olması) (K3)

"Burda performans alan, inceleyen kişilerin bireysel odalarda belirli standartları olan artık belirli metrajda odalarda fiziki olarak bu bireylerin bu rehberlik araştırma merkezine araçtan eee inceleyenin odasına gelene kadar ki geçen süreçteki o kolaylığın sağlanması bu

gibi şeyler yeterli olur." (Değerlendirme Ortamlarında Bireylerin Farklılıklarına Özgü Fiziksel Özelliklerin Düzenlenmesi) (K4)

"Evet, bu değerlendirme ortamının kurumların en kolay erişilebilen kısımlarında olması gerektiğini ben düşünüyorum. Ayrıca bu çocukların değerlendirmesinde bizim randevu sisteminde bunlara öncelik verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani bu çocuklar işte randevu alamadım, gelemedim gibisinden değil de zaten sayıları diğer engel türlerine göre zaten az bize ekstra işi yükü getireceğini de ben düşünmüyorum. Bu nedenle bir sefer çocuğun buraya gelip işini bitirip gitmesi taraftarıyım. Hatta mümkünse bu çocuklara yani evde değerlendirme yapıyoruz zaten biz. Gelemeyecek olan çocuklara o şekilde de destek olunabilir ailelere." (Değerlendirme Yapılan Yerlere Bireylerin Ulaşımının ve Erişebilirliğinin Kolaylaştırılması; Değerlendirmelerin Bireyin Evinde Yapılmasının Sağlanması) (K6)

"Ortamlarına ilişkin dediğim gibi az önce belki bunu söylemiştim, gerektiğinde ev ortamında yapılmalı, çok da onun işte fiziki ortam burada her çocuk için ayarlanması noktası belki sıkıntı olabilir ama ayrı bir oda en azından onların rahat şekilde konuşlanabileceği ve değerlendirilebileceği bir oda düzenlemesi olması gerekir ya da kendilerine gidilmesi gerekir, yani o şekilde düşünüyorum." (Her Birey İçin Değerlendirmelerin Ayrı Odalarda Yapılması; Değerlendirmelerin Bireyin Evinde Yapılmasının Sağlanması) (K7)

Yerleştirme Kararları kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

*"Okulların çeşitlendirilmesi ve fazlalaştırılması gerekiyor." (*Okulların Bireysel Farklılıklara Göre Olması ve Sayısının Arttırılması Gerektiği) (K1)

"Dediğim gibi başta önceki bir soruda bu vardı yani %90-95 çocukların uygun yerlere yerleştirildiğini düşünüyorum ama sosyal aktivitelerinin çocukların mutlu olabileceği şeylerin o eğitim ortamlarında sağlanması gerektiğini düşünüyorum." (Eğitim Ortamlarında Bireysel Farklılıklara Göre Sosyalleşmenin Sağlanması) (K2)

"Yine olabildiğince az sınırlandırılmış ortamlarda eğitim alması. Başka olabildiğince fazla uyaranla karşılaşmasına yönelik önlemler alınması." (En Az Kısıtlandırılmış Eğitim Ortamlarında Eğitim Alması; Ortamların Fiziksel Özelliklerinin Bireysel Farklılıklara Göre Düzenlenmesi) (K3)

"Yerleştirme kararlarıyla ilgili bir sıkıntı yok. Aslında sıkıntı, yerleştirdiğiniz okullardaki bireylerin yaşadığı güçlüklerden kaynaklanıyor. Yani bizim burda rehberlik araştırma merkezinde koyduğumuz tanı ve yerleştirme kararımız yüzde yüze yakını diyeyim doğru kararlardır. Ancak çocuğu yerleştirdiğimiz yere veli gittiği zaman çocukla birlikte ordaki o yetersizlikleri ile karşılaştığında zaten veli bir daha gitmek istemiyor ve şeyi yapıyor. Bunun dışında MEBBİS RAM modülünün de tanıya göre olmaması bizi şey yapıyor. Zorluyor, çünkü eskiden biz verebiliyorduk. İstediğimiz tanıyı girebiliyorduk. Bu çocukların ihtiyacı olan ama şu anda orta-ağır şey çoklu yetersizliği ve ağır düzeyde olan çocukları biz MEBBİS RAM modülünden kaynaklı olarak istediğimiz eğitim ortamına yönlendiremiyoruz. Bir sıkıntı da bu." (Ortamların Fiziksel Özelliklerinin Bireysel Farklılıklara Göre Düzenlenmesi; MEBBİS RAM Modülünde Tanıya Göre Yerleştirme Kısıtlamasının Kaldırılması) (K4)

"Eğitimde süreklilik çok önemli. Yani bu sene eğitimi veren öğretmenin, seneye de o çocukla aynı şekilde eğitimine devam etmesi. Çocukla kurmuş olduğu iletişim bu çocuklara özellikle otizmde mesela çok önemli. Bu nedenle yani ücretli öğretmenle biz bu işi sürdürdüğümüz zaman, bu sene eğitim veren öğretmen seneye olmuyor. Atanmış oluyor, başka yere gitmiş oluyor. Ama bu kadrolu öğretmenle biz bu işi sürdürebilsek en azından öğretmen açısından bir sürekliliği sağlamış oluruz. Bence faydalı olur diye düşünüyorum. Yerleştirme açısından da yani özel eğitim uygulama okulları bu çocuklar için bence şu aşamada ideal olduğunu ben düşünüyorum." (Bireylerin Eğitiminin Kadrolu Öğretmenlerle Sürekliliğinin Sağlanması) (K6)

"Yani bu öğrenciler için özel eğitim sınıflarının ve özel eğitim okullarının arttırılması gerektiğini düşünüyorum." (Okulların Bireysel Farklılıklara Göre Olması ve Sayısının Arttırılması Gerektiği) (K8)

Değerlendirme Araçları kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Dediğim gibi yani testlerin güncellenerek Türk aile sistemi yapısına uygun hale getirilebilir. Buna göre yeni testler geliştirilerek RAM'larda kullanılması sağlanabilir." (Bireylerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Testlerin Türk Aile Yapısına Uyarlanması; Yeni Değerlendirme Testlerinin Geliştirilerek RAM'larda Kullanılmasının Sağlanması) (K2)

"Bunlara yönelik yeni araçlar geliştirilmesi şu anki araçların biraz daha belki geliştirilmesi velilerden evet olabildiğince sağlıklı bilgi edinmeye çalışıyoruz. Ama çocukları daha iyi gözlemlememizi sağlayacak farklı ortamlarda birtakım araçlar geliştirilmeli." (Bireysel Farklılıklara Yönelik Yeni Ölçme Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi) (K3)

"Ya işte bu formların bu ağırlara göre şeylerin değiştirilmesi gerekiyor. Yani bu çocukların bireysel özelliklerine uygun hale getirilmesi gerekiyor. Yani bunları bu formları biz normal olan akranlarında da aynı formu kullanıyorsunuz çoklu ya da işte ağır düzeyde olan çocuklarda da aynısını kullanıyoruz. Bunların ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenebilir." (Bireysel Farklılıklara Yönelik Yeni Ölçme Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi) (K4)

"Geliştirilmesi gerekiyor, değerlendirme araçları dediğim gibi yeterli olarak düşünülebiliyor ama bize gerçekten gerekli olan gözlem yapma şansımızı veriyor mu, bazen ben soru işareti olarak görebiliyorum." (Bireysel Farklılıklara Yönelik Yeni Ölçme Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi) (K8)

Değerlendirme Süresi kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Ben sürelerin yeterli olmadığını düşünüyorum. Gün içinde birden fazla değerlendirme aldığımız için iki değerlendirme arasında az bir zaman var bu çocuklar için daha uzun zaman ayırılması gerektiğini düşünüyorum." (Bireylerin Değerlendirme Sürelerinin Yetersiz Olduğundan Daha Uzun Olması Gerektiği) (K1)

"Ben sürelerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Yani bir çocuk için 40 dakika 50 dakika zaman ayrılıyorsa bunların yeterli olduğunu düşünüyorum. Ekstra bir şey söylemeye gerek yok." (Bireylerin Değerlendirme Sürelerinin 40-50 Dakika Olmasının Yeterli Olduğu) (K2)

"Bu konuda bir süreyle ilgili bir sıkıntımız olmaz çünkü zaten burda yeterli özel eğitim öğretmeni bulunduğundan dolayı yani biz inceleme olarak 2 saatte zaman ayırabiliriz. Bu anlamda süre olarak bir sıkıntımız yok. Yani o bireyin ihtiyacı neyse ya da ne zaman bitiyorsa süreyle ilgili hiçbir sıkıntı olmaz." (Bireylere Özgü Değerlendirme Sürelerinin Olması) (K4)

"Çok fazla eğitsel değerlendirme sürecinin uzatılarak bu işi çocuğu da hırpalamadan, aileyi de hırpalamadan sonlandırılması onun için de zaten dedim ya bunları ölçen araçların bence kısıtlandırılması gerekiyor süre tasarrufunu sağlamak açısından." (Bireylerin Sağlığı ve Yıpranmaması İçin Değerlendirmede Süre Tasarrufu Sağlanması) (K6)

"Süre ile ilgili bir süre sınırlaması bence olmamalı. Aksine uzun, hani sadece soru cevap şeklinde değil de daha böyle olup gözlemlere dayalı ve ortam gözlemine dayalı şekilde yapılması çok daha sağlıklı olur diye düşünüyorum." (Bireylerin Değerlendirilmesinde Süre Sınırlandırılmasının Olmaması Gerektiği) (K7)

"Eğer yeterli sayıda oda olursa, çocukların değerlendirme alabileceğimiz ortamları olursa değerlendirme süreçlerinin 1 saatin yeterli olacağını düşünüyorum aslında. Ama ortam yetersiz olduğunda zamanı ne kadar uzatırsak uzatalım yaptığımız değerlendirme sağlıklı olmayacaktır. Yani evet bir saat niçin yeterlidir diye düşünülebilir ama 1 saat içerisinde çocuğun gerçekten sakin, sessiz birebir olarak çalışıldığında neler yapabileceğini çok rahat görebiliriz. Ama herhangi bir şekilde bağıran, çağıran, koşan çocukların olduğu, işte bir odada 2-3 velinin, 2-3 çocuğun olduğu bir ortam düşündüğümüzde eğer 1,5 saat bile versek bu çocuklar ile ilgili yeterli bir değerlendirme hiçbir zaman yapamayız." (Bireylerin Uygun Fiziksel Ortamlarda 1 Saat Değerlendirilmesinin Yeterli Olduğu) (K8)

Personel Eğitimi ve Deneyimleri kategorisine ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Genelde tanı ve çeşitleriyle ilgili belki biraz daha genişletilmiş, farklı bilinmeyen şeylerin bilgilendirilmesi yapılabilir. Bunun dışında belki dediğiniz gibi destek olarak MEB'in veya başka hangi kanalların olursa tanı ve çeşitleriyle ilgili bilgilendirme veya işte bunların değerlendirilmesinin yapabilecek alternatif şeyler var mı? Bunlar verilebilir. Bunun dışında pek bir şey yok." (Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçleri ile İlgili Personele Hizmet İçi Eğitimlerle Yeni Gelişmelerin Sürekli Olarak Verilmesi) (K1)

"Sürekli yeni bilgiler yeni gelişmeler olmakta bu yeni bilgi ve gerek ülkemizde gerek dünyadaki yeniliklerin yakinen takip edilmesi bu konuda da hizmet içi eğitimlerle sürekli bilgilerimizin güncellenmesi." (Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçleri ile İlgili Personele Hizmet İçi Eğitimlerle Yeni Gelişmelerin Sürekli Olarak Verilmesi) (K3)

"Burda Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde uzmanlaşmış personelin çalışması bu tarz bireyleri bireylerle çalışmış ya da işte o tarz bu bireylerle tanılarıyla ilgili eğitim almış insanların burda çalışması daha doğru olur diye düşünüyorum." (RAM'larda Alanında Uzman Personelin Çalışması Gerektiği) (K4)

"Yani gerçekten bu işi ehil kişinin yapması gerekiyor. Öyle böyle bu iş ciddiye alınması gereken bir konu, muhakkak donanımlı bir kişinin olması gerekiyor. Yani atanan, yeni gelen bu işe yine göreve başlayan kişinin en az bir, iki, üç ay eee gözlemleyerek sonra

değerlendirmeye girmesi gerekiyor." (RAM'larda Alanında Uzman Personelin Çalışması Gerektiği) (K5)

"Evet, bu personelin eee değerlendirme süreci ve değerlendirme ölçeklerinin güncellenmesi açısından yeni uygulamaların hayata geçirilmesi, yeni yaklaşımların denenmesi açısından bence sürekli hizmet içi eğitime tabi tutulması gerekiyor. Bilgilerinin güncellenmesi gerekiyor." (Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçleri ile İlgili Personele Hizmet İçi Eğitimlerle Yeni Gelişmelerin Sürekli Olarak Verilmesi) (K6)

"Bence eğitilmelerinden ziyade, yani vereceğimiz eğitimlerden ziyade nasıl diyeyim uygulamalarda bulunmaları, daha çok bu çocuklarla vakit geçirip gözleme dayalı staj diyeyim belki, bilmiyorum, bu tip çalışmaların içerisinde yer almaları gerektiğini düşünüyorum ki değerlendirme basamaklarında çok daha başarılı olabilsinler." (Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamaya Yönelik Uygulamalı Eğitimlerin Verilmesi) (K7)

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı; rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma soruları doğrultusunda ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

5.1.1. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamadaki Rol ve Sorumluluklar

Katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılamadaki rol ve sorumluluklarıyla ilgili bulgulara bakıldığında, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasının yapılarak uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesini yapmak, bireylerin bireysel farklılıklarına uygun eğitim almasını sağlamak, gerektiğinde bireylerin destek eğitim hizmetinden faydalanmasını sağlamak, RAM'a yönlendirilen bireylerin eğitsel tanılamasını yapmak, test uygulamaları yapmak, özel eğitim değerlendirme kurulunda görev yapılıyorsa özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirilmesinde kullanılan test ve envanterlerin uygunluğunu kontrol etmek, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim sürecine katkı sağlayacak kararlar almak, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere uygulanan test ve envanterlerin sonuçlarını ilgili paydaşlara ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerine ileterek bilgi vermek, ilgili paydaşlara özel eğitim ile ilgili danışmanlık hizmeti vermek, BİLSEM öğrenci seçmelerinde zihinsel tanılamalarda iş birliği yapmak, BİLSEM grup tarama tablet sınavında görev almak, Proje ve Ar-Ge çalışmalarının yapılarak sonuçlarının ilgili paydaşlara ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerine ulaştırmak sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgular RAM yönergesi (MEB, 2020) ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (MEB, 2018) yer alan, özel eğitim bölümü hizmetleri ve görevleri, rehberlik

ve özel eğitim öğretmenin görev ve sorumlulukları, özel eğitim değerlendirme kurulunun görevleri ile örtüşmektedir. Bu bulgular kapsamında RAM'da çalışan öğretmenler yönetmeliklere uygun şekilde görevlerini yerine getirdiklerini belirtmektedirler.

5.1.2. Geçmiş Deneyimler ve Eğitimler

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili geçmiş deneyimleri ve eğitimlerine ait görüşlerine bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere verdikleri eğitimlere dayalı deneyimlere, farklı özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarındaki çalışmaya dayalı deneyimlere, görev yaptıkları okullardaki öğrencilere BEP hazırlamaya yönelik deneyimlere, özel eğitim alanında kişisel gelişimlerinden kaynaklı deneyimlere, mesleki tecrübelerinden kaynaklı deneyimlere, RAM'da ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde aldıkları görevlere dayalı deneyimlere sahip olduklarını, ayrıca çeşitli hizmet içi eğitimlere katıldıklarını, özel eğitim alanıyla ilgili kaynakları okuduklarını, test ve envanterlerle ilgili eğitimlere katıldıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu bulgulara bakıldığında katılımcıların aldıkları hizmet içi eğitimlerin, test ve envanter eğitimlerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik olmadığından dolayı, katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik, mevcut deneyimlerinin tamamının, çalıştıkları eğitim ortamlarındaki ve RAM'daki mesleki deneyimlere dayalı olduğu, bu nedenden dolayı da katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu izlenimi edinilmiştir. Adıgüzel, Kizir ve Eratay (2017) yaptıkları araştırmada ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin bu bireylerle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, bunun nedenin ise lisans programlarında ve göreve başladıktan sonra aldıkları hizmet içi eğitim programlarında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili sınırlı düzeyde bilgi verilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarının mezun oldukları alanlara bakıldığında, özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan katılımcılardan, yalnızca bir öğretmenin özel eğitim alan mezunu olduğu görülmektedir. Alan mezunu olmayan öğretmenlerin tek yetersizlik türü olan bireylere yönelik bile eğitim ve tecrübelerinin olmamasına rağmen, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışmaları, bu bireylere verilen hizmetlerin kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir (Şafak ve Yürekli, 2020).

Öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri öğrencilerine sunacakları hizmetlerin kalitesini etkiler. Hiçbir öğretmenden kendi bilgi ve beceri düzeyinin üzerinde hizmet üretmesi

beklenemez. Shulman'a (1987) göre öğretmenin bilgisi; alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, müfredat bilgisi, pedagojik alan bilgisi, eğitim ortamlarının özellikleri hakkında bilgi ve öğrencilerin özellikleri ile ilgili bilgi gibi kategorilere ayrılmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin özelliklerine, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili alanda yapılan çalışmalara ve bu bireylerle yapılan çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu nedenle değerlendirmede görev alan öğretmenlerin, alan bilgilerini kullanarak bireylerin gelişim alanlarını ve akademik becerilerini değerlendirmede güçlükler yaşayabilecekleri ifade edilebilir.

5.1.3. Geçmiş Deneyimlerin ve Eğitimlerin Katkıları

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili geçmiş deneyimlerinin ve eğitimlerinin kendilerine olan katkılarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, katılımcılar bu eğitim ve deneyimlerin, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin durumları ve psikolojileri hakkında öngörülerinin olmasına, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarında maruz kalacakları olumsuz tutumlara yönelik öngörülerinin olmasına, bu bireylerle empati kurmalarına ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında, katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili bilgi ve becerilerini mesleki deneyimler ile kazandıkları ve bu deneyimler sonucunda da bu bireylerle ilgili empati becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyimleri ile kazandıkları bu bilgi ve becerilerini bu bireylere hizmet sunarken kullanmaları bu bireylerin daha etkili ve verimli değerlendirmelerine, bu bireylere hizmet veren bütün paydaşları bilgilendirmelerine ve eğitim ortamlarının bu bireylerin özelliklerine göre uygun şekilde düzenlenmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak katılımcıların geliştirdikleri bu empati becerilerinin genellikle bu bireylerin karşılaşacakları olumsuz tutumlarla ve ortamlarla (eğitim ortamlarında kabul görmeme, toplumla bütünleşmelerini sağlayacak erişilebilir ortamların olmaması vb.) ilgili olduğu görülmektedir. Bu bireylerle ilgili kurulan empati sonucu, bu bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda onlara hizmet sunmak (karmaşık ihtiyaçlarına yönelik değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, iş birlikçi bir ekiple çalışmak ve akranlarıyla eğitim almalarını sağlamak) yerine bu bireylerin ihtiyacını karşılamayan mevcut hizmetlere maruz kalmamaları ve eğitim ortamlarında zorluk yaşamamaları için katılımcıların bu bireyleri bu ortamlardan uzak tutmaya yönelik

davranışlar (evde eğitim, evde bakım vb.) sergiledikleri görülmektedir. Bunun nedeninin katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili sınırlı bilgi ve becerilerilere sahip olmaları ve bu bireyleri değerlendirdikleri ortamların yetersiz olmasından dolayı, katılımcıların bu bireylerle ilgili sınırlı düzeyde empati kurabildikleri düşünülmektedir. Bu yüzden de katılımcıların bu bireylere yönelik etkili ve verimli hizmet veremedikleri görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, çalışma ortamlarının uygun olmaması ve çalıştıkları bireylerin karmaşık ihtiyaçlarının olması, öğretmenlerin empati kurmalarını güçleştirir (Parchomiuk, 2018).

5.1.4. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin İşleyişi

Katılımcıların, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin işleyişine ilişkin görüşlerine bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle birlikte yürütüldüğü, bu süreçte aile görüşmesi yapıldığı, zekâ testleri ve performans belirleme formları kullanılarak eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yapıldığı, ancak ölçme ve değerlendirme araçları ile eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılamadığında aileden alınan bilgilere dayalı olarak eğitsel değerlendirme ve tanılamanın yapıldığı, tıbbi tanısına göre eğitsel değerlendirme ve tanılamanın yapıldığı, katılımcıların eğitsel değerlendirme ve tanılama yaparken güçlük yaşadıklarında, özel eğitim ve değerlendirme kurulu üyeleriyle birlikte ekip halinde bu bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamalarını yaptıkları, evden çıkamayacak durumda olan, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için başvuruda bulunulması durumunda, evde eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yapılarak, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçlarına göre eğitim ortamlarına yönlendirme ve yerleştirmelerinin yapıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının farklı disiplin alanındaki uzmanlarla birlikte, bireylerin farklı özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılmalıdır (Bruce, 2011; Şafak, 2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler; bilişsel, motor ve duyusal yetersizliklerinin kombinasyonu nedeniyle eğitsel değerlendirme ve tanılamalarında dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesine, fizyoterapi ve ergoterapi gereksinimlerinin belirlenmesine, duyusal yetersizliklerinin değerlendirilmesinde işaret dili ya da Braille alfabesi kullanılmasına, bağımsız hareket becerileri ile işlevsel görme becerilerinin değerlendirilmesine ve bu yetersizliklerinin bu birey üzerindeki etkisinin belirlenmesine ihtiyaç duyabilirler. Ancak elde edilen bulgulara

bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin benzersiz ve farklı ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere sunulan mevcut eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmeti ile bu bireylerin ihtiyaç duydukları eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetinin örtüşmediği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, katılımcıların sınırlı değerlendirme yöntemleri ve araçlarıyla bu bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini yürüttükleri, değerlendirme araçlarını kullanamadıkları durumlarda sadece aileden alınan bilgilerle bu bireyler hakkında karar verdikleri görülmektedir. IDEA'ya (2004) göre, bir bireyin özel eğitime uygunluk kararını yalnızca bir değerlendirme aracının sonuçlarına dayandırılarak yapılması uygun değildir ve kabul edilemez. Tek başına testler, bir bireyin nasıl performans gösterdiğine veya ne bilip bilmediğine dair kapsamlı bir bilgi veremez.

Çeşitli değerlendirme yöntemleriyle (gözlemler, mülakatlar, testler, müfredata dayalı değerlendirme vb.) ve çeşitli kaynaklardan (ebeveynler, öğretmenler, uzmanlar, çocuk) veri toplayarak, bireyin güçlü ve zayıf yönleri hakkında yeterli bir bilgi elde edilebilir (Supporting the Parent Centers Who Serve Families of Children with Disabilities, 2020).

5.1.5. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine Ayrılan Süre

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ayırdıkları sürelere ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, değerlendirme sürelerinin bireyin yetersizliğine ve psikolojik durumuna göre farklılık gösterdiği, bireyin değerlendirme sürecinde tepki vermemesi ya da çok yavaş tepki vermesine, bireyin fiziksel durumuna, formal ve informal ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasına, her bireyin durumuna özgü değerlendirme araçlarının olmamasına, fiziksel ortamın ve araçların yetersizliğine ve ailenin ilgisine göre sürelerin 30 dakika ile 1,5 saat arasında sürdüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgulara bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere formal ve informal ölçme ve değerlendirme araçları uygulanamadığında ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme ortamlarında bulunmak istemediklerinde, değerlendirme yapılamadığı için sadece aileden alınan bilgiler ve tıbbi tanıya göre değerlendirme yapıldığı için değerlendirme sürelerinin kısa olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu değerlendirme sürecinde değerlendirmeye gelen bireyle ilgili evrakların kontrol edilmesi, ilgili evrakların doldurulması ve aile görüşmelerinin yapıldığı düşünülürse, değerlendirme için çok az bir zaman ayrıldığı ifade edilebilir. Alanyazına bakıldığında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tanımadıkları ortamlarda çekindikleri için yapabildikleri

becerileri başka ortamlarda gösteremedikleri, etkilendikleri yetersizlikler nedeniyle, sağlık sorunları ve kullandıkları ilaçlar nedeniyle her zaman istenilen performansı gösteremedikleri, bu yüzden de tanımadıkları ortamlar yerine tanıdıkları ortamlarda değerlendirmelerinin yapılması gerektiği ve değerlendirme zamanın bireylerin bireysel özelliklerine göre belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Bruce, 2011; Şafak, 2018). Ayrıca alanda ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme araçlarının uygulamalarına bakıldığında, bu bireylerin değerlendirilmeleri yapılırken birden fazla gözlemin yapılabilmesi ve ilerlemelerinin gözlemlenebilmesi için değerlendirmenin uzun sürelere yayıldığı görülmektedir. Örneğin Callier-Azusa Ölçeğinin kullanımına bakıldığında bu ölçeğin bireyi iyi tanıyan kişiler tarafından doldurulması gerektiği, bu nedenle en az iki hafta gözlem yaptıktan sonra ölçeğin tamamlanması gerektiği belirtilmektedir (Stillman, 1974). Araştırmanın bulgularına bakıldığında ise ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin sadece RAM ortamında gözlemlenerek değerlendirmelerinin yapıldığı için değerlendirme sürelerinin çok kısa sürdüğü ve alanyazındaki değerlendirme araçlarının uygulamaları (Callier-Azusa Ölçeği, INSETE) ile karşılaştırıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin karmaşık ihtiyaçlarının belirlenmesine ve yetersizliklerinin birey üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması için yeterli olamayacağı düşünülmektedir.

5.1.6. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamanın Yapıldığı Ortam

Katılımcıların, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasının yapıldığı ortam hakkındaki görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, bir katılımcının ortamı genel olarak yeterli bulduğu, diğer katılımcıların ise, ortamın bireysel farklılıklara uygun olmadığını, ortamın fiziksel koşullarının belirli standartlarda olmadığını, yetersiz olduğunu ve aynı ortamda aynı anda birden fazla bireyin değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları, Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular tarafından desteklenmektedir. Yılmaz (2016) işitme yetersizliği olan çocukların eğitsel değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişini belirlemek için yapmış olduğu araştırmada, RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yönelik uygun fiziksel ortamın sağlanamadığını belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, zihinsel, fiziksel ve duyusal özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, RAM'lardaki değerlendirme ortamlarının, bu bireylerin mevcut yeterliliklerini ortaya çıkarmak için uygun olmadığı düşünülmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, mevcut yeterliliklerini belirlemek için tanımadıkları ortamlar

yerine, tanıdıkları ortamlarda değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir (Şafak, 2018). Ayrıca ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, günlük etkinliklere katılımlarını sağlamak için bu bireyleri çeşitli ortamlarda gözlemleyerek, yardıma ihtiyaç duydukları alanlar belirlenmelidir. Bu ihtiyaçlarını belirlemek için ekolojik envanterler ve birey merkezli planların hazırlanması gerekmektedir. Ekolojik envanter, bireyin çevresine bakar ve değerlendiriciye bireyin öğrenmesi ve kendi çevresinde gelişmesi için ihtiyaç duyacağı becerileri belirlemesine yardımcı olur. Birey merkezli plan, eğitimcilerin ve bakıcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireye iyi bir yaşam kalitesi sağlamak için, bir plan geliştirmelerine yardımcı olur (Information and Resources for Students With Multiple Disabilities, 2020).

5.1.7. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Takım Çalışması

Katılımcıların, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde takım çalışmalarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, bireylerin disiplinler arası yaklaşımla değerlendirilmesinin sağlanması, takım çalışmasıyla birlikte karar verilmesinin sağlanması ve incelemelerin bireysel yapılmasından dolayı, takım çalışmasının sınırlı kaldığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara bakıldığında, katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, takım çalışması ile değerlendirilmesi gerektiğini istedikleri ancak, MEB (2020) tarafından yayınlanan RAM yönergesinde RAM'larda dil konuşma terapisti, fizyoterapist ve ergo terapist gibi birçok disiplin alanının, RAM'larda alanlarına göre değerlendirme yapıp, bireylerin ihtiyaçlarına göre rehabilitasyon hizmetlerini planladığını belirtilse de, RAM'larda sadece özel eğitim ve psikolojik danışman disiplin alanlarının kadrosu olduğundan dolayı, diğer disiplin alanları RAM'larda görev alamamaktadır. Bundan dolayı da ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin karmaşık ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sadece özel eğitim ve psikolojik danışman disiplin alanlarıyla takım çalışması yapılamayacağı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların kendi aralarındaki fikir alışverişlerini takım çalışması olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Ancak bu iki disiplin alanının kendi aralarındaki fikir alışverişi de takım çalışması olarak nitelendirilemez. Friend ve Bursuck (2012) öğretmenlerin faaliyetlerinin çoğunu iş birliği olarak adlandırdıklarını, bazen bir öğrenciye yardımcı olacak fikirlerini önermek için takım toplantısı istediklerini, bazen de belirli bir konuyu öğretmek için başka öğretmenle sınıfını paylaşmayı iş birliği olarak nitelendirdiklerini ancak bunların iş birliği olmadığını, iş birliğinin, insanların ne yaptıkları değil, birlikte nasıl çalıştıkları olduğunu belirtmişlerdir. İş

birliği, uzmanların paylaştıkları bir amacı gerçekleştirmek için seçtikleri bir stildir (Friend ve Cook, 2010).

5.1.8. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Oluşturulacak Takımda Yer Alması Gereken Uzmanlar

Katılımcıların, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde oluşturulacak takımda yer alması gereken uzmanlara ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, fizyoterapist, ergoterapist, dil konuşma terapisti, sağlık personeli, odyometrist, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, psikolog, bireylerin yetersizlik türüne göre uzman, sosyolog, sosyal çalışmacı, görme engelliler öğretmeni, işitme engelliler öğretmeni, zihinsel engelliler öğretmeni, sınıf öğretmeni, sosyal hizmet uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve eğitim programı geliştirme uzmanın ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme takımında olması gerektiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama için oluşturulacak değerlendirme takımında, bu disiplin alanlarının yer alması, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin değerlendirmelerinden anlamlı ve işlevsel bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin ihtiyaçları, bütün yönleriyle ortaya çıkarıldığı zaman, bu bireylerle ilgili eğitsel politikalar üretilmesine, ihtiyaçlarına yönelik eğitim programları hazırlanmasına, eğitim ortamlarının bütün bireyleri kapsayacak şekilde düzenlenmesini sağlayacak adımların atılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında da, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilme sürecinin takım işi olması gerektiği ve bu takım üyelerinin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyin ihtiyaçlarına ve yetersizliğine göre oluşturulması gerektiği belirtilmektedir (Şafak, 2018).

Araştırma bulgularına bakıldığında, katılımcıların eğitsel değerlendirme sürecinde oluşturulacak takımda yer alması gereken kişiler arasında görme, işitme ve zihinsel engelliler öğretmenlerinin yer alması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Ancak ülkemizde özel eğitimde branşlaşma kaldırıldığı için özel eğitim alanında, üniversiteler sadece özel eğitim öğretmeni adı altında mezunlar yetiştirmektedirler. Bu durumda özel eğitim öğretmenlerinin görme, işitme ve ağır ve çoklu yetersizliği gibi görülme sıklığı az olan bireyler alanında uzmanlaşmalarının önüne geçtiği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu durumu desteklemektedir. Bulgulara bakıldığında, katılımcıların işitme ve görme yetersizliği olan bireyleri değerlendirmede güçlük

yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durumun ortadan kalkabilmesi için üniversitelerde ihtiyaç duyulan alanlara yönelik nitelikli personellerin yetişmesi gerekmektedir. Hiçbir öğretmen tek başına bütün özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları konusunda yetkin olamaz. Bu nedenle özel eğitim öğretmenliğinin yeniden çeşitli branşlara ayrılmasının, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin daha etkili ve verimli hizmetler almasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Değerlendirme yapılırken ve değerlendirme sonrasında eğitim ortamlarında, bu bireylerin bireysel özelliklerine uygun hizmetleri alabilmeleri için, iş birlikçi bir takım ile çalışmak önemlidir. Çünkü iş birliği, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin genel eğitim ortamlarına katılma fırsatlarına sahip olması için gereklidir. Örneğin Kanada'da görülme sıklığı düşük olan yetersizliğe sahip bireyler için kapsayıcı uygulamalarda uzmanlar tarafından geliştirilen McGill Eylem Planlama Sistemi (MAPS), ebeveynlerin, diğer aile üyelerinin, profesyonellerin, öğrencilerin ve akranların bir öğrencinin bir veya daha fazla toplantıda yanıtladığı, öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanan bir dizi soruya dayanmaktadır ve bu sorular iş birliğine dayalı ekip çalışmasının başlangıç noktasıdır.

İşbirliğine dayalı sürece yönlendiren bu sorular şunlardır:

- Bu öğrencinin hikâyesi nedir? Bu soru aile üyeleri tarafından cevaplanır, böylece diğerleri öğrenciyi daha iyi anlayabilir.
- Çocuk için hayalin nedir? Katılımcılar bu soruya cevap verirken, öğrenci için ne istediklerini ve öğrencinin ne istediğini düşünürler. Bu, günümüz gerçeklerini değil, geleceği görme meselesidir.
- Korkuların ne? Aileler bazen bu soruyu zor bulurlar. Cevap vermek özellikle zordur; çünkü çocuklarının zorluklarla karşı karşıya olduğunu düşünmeyi gerektirir. Ancak katılımcılar korkularını dile getirebilirlerse, en kötüsünün asla olmamasını sağlamak için önemli bir adım atmış olacaklardır.
- Öğrencinin yetenekleri nelerdir? Bu sorunun cevabı, diğer sorulara verilen yanıtlara bağlı olabilir. Ekip üyeleri, öğrencinin yapamayacağı şeyler yerine öğrencinin yapabileceğine inandıkları şeylere odaklanır.
- Öğrencinin ihtiyaçları nelerdir? Ebeveynlerin bu soruya verdikleri cevaplar, öğrencinin akranlarının veya öğretmenlerinin cevaplarından önemli ölçüde farklı olabilir. Liste tamamlandığında, grup hangisinin acil olarak ilgilenilmesi gerektiğine karar verir.

- Öğrenci için okulda ideal bir gün nasıl olurdu? Bazı MAPS grupları, öğrencinin yaşıtı olan yetersizliği olmayan öğrenciler için tipik bir okul gününü özetleyerek bu soruyu yanıtlar. Ekip, önceki soruları yanıtlarken ana hatlarıyla belirtilen ihtiyaçların okulda nasıl karşılanabileceği ve ihtiyaç duyulacak destek hakkında düşünebilir (Friend ve Bursuck, 2012).

İş birliğine yönlendiren bu tarz çalışmalar ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin daha kaliteli ve verimli hizmet almasına imkân sunar, ayrıca öğretmenlerin bütün sorunlarla tek başına mücadele etmesini engellemiş olur. Öğretmenler genellikle günün çoğunu sınıfta öğrencileriyle birlikte yalnız geçirirler. Öğrencilerinin öğrenmesini yönetmek ve sorunları disipline etmek için tüm becerilere sahip olmalarının beklendiği, eğitim ortamlarında, sorularını ve endişelerini kimseyle, özellikle de okuldaki meslektaşlarıyla nadiren paylaşma fırsatına sahip olurlar (Friend ve Bursuck, 2012). İş birlikçi takım ile öğrenciyle ilgilenen bütün paydaşlar bir araya gelir ve öğrencinin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak en uygun hizmeti alması sağlanır.

5.1.9. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde performans belirleme formları, kişisel bilgi formları, WISC-R, Stanford Binet ve Leiter zekâ testlerini ve gelişim tarama envanterleri kullandıkları, aile görüşmeleri ve gözlemler yaptıkları, değerlendirme yaparken çeşitli materyallerden faydalandıkları, değerlendirme yapamadıkları bireylerde ise sadece aileden bilgi aldıkları ve sağlık raporuna göre tanı koydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları Yürekli ve Şafak (2020) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular tarafından desteklenmektedir. Yürekli ve Şafak (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan uzmanların zekâ testleri ve gelişim tarama envanterleri gibi çeşitli formal ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını, informal ölçme ve değerlendirme aracı olarak da aile görüşme formu, gözlem formları, zihinsel yetersizliği olan bireyler için performans belirleme formu, ölçüt bağımlı ölçü araçları ve beceri analizi formları gibi çeşitli informal ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirlemişlerdir.

Katılımcıların kullandıkları formal ve informal ölçme ve değerlendirme araçlarının RAM'larda kullanılan standart araçlar oldukları için ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme sürecinde kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılan gözlemlerin de sadece RAM ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yeterliliklerini belirleyecek ya da birden fazla yetersizliklerinin onların üzerindeki etkisini belirleyecek ölçme değerlendirme yöntemlerini ve araçlarını kullanmamalarının nedeninin, bu konuyla ilgili yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olmadıklarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Pedagojik alan bilgisi öğretmenin, öğretiminin verimliliğinin ve etkinliğinin önemli bileşenlerindendir (Carlsen, 1999). Pedagojik alan bilgisi, ilgili alanda kavramların anlaşılmasını kolaylaştıran ve kavramları öğrencilere ulaşılabilir kılan örneklerin, açıklamaların, gösteri yöntemlerinin ve sunumların kullanılmasını sağlayan bilgi türü olarak ifade edilmektedir (Shulman,1986). Bu nedenle öğretimde nasıl ki bilgiyi öğrenciye kazandırmak için farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılıyorsa, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri değerlendirirken de değerlendirme yapan uzmanların değerlendirdikleri alanlarla ilgili, alan bilgilerini kullanarak bireylerin yeterliliklerini ortaya çıkaracak, bireylerin özelliklerine uygun yardımcı teknolojileri, değerlendirme yöntem ve teknikleri ile değerlendirme araçlarını kullanmaları bu bireylerin karmaşık ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkili olacaktır. Ayrıca ülkemizde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik yeterli sayıda etkili ve verimli eğitim veren, eğitim ortamlarının olmaması da katılımcıların değerlendirme sürecinde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili elde ettikleri sınırlı düzeydeki bilgilerin yeterli olduğu kanısına varmalarına neden olduğu görülmektedir.

5.1.10. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamada Kullanılan Standart Araçlar (Zekâ Testi, Gelişim Tarama Envanterleri vb.)

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirilmesi ve tanılamasında kullanılan standart araçlar (zekâ testi, gelişim tarama envanterleri) hakkındaki görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, RAM'larda uluslararası geçerliliği olan testlerin kullanıldığı, Türkiye'ye uyarlaması yapılan bazı testlerin henüz RAM'larda kullanılmadığı, standart araçların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için tam olarak uygun olmadığı ve değerlendirmede çelişkili sonuçlar ortaya çıktığı, standart araçların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin performans değerlendirilmesinde etkili olmadığı, işlevsel ve verimli

olmadığı, bu araçlarla sağlıklı değerlendirmelerin yapılamadığı ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için farklı envanterler geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında zekâ testlerinin belirli ortam, süre ve kurallara bağlı olarak uygulandığından dolayı ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde nadiren anlamlı ve güvenilir bilgiler sağladığı ayrıca sözel ve algısal becerilere bağımlı olduklarından dolayı bu değerlendirmelerde, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler kendilerinden ne beklendiğini tam olarak anlamadıkları için yönergeleri yerine getirmede zorlandıkları belirtilmiştir (Rowland, 2009; Sarı, 2019; Şafak, 2018). Alanyazındaki bu bulgular çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Katılımcıların, bu araçları ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde uygun olmamasına rağmen kullanmalarının nedeninin, RAM'larda ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olması ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının olmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Avcıoğlu (2012) yaptığı araştırmada eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılırken kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının güncel olmayışının eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaşılan sorunlardan biri olduğunu belirtmiştir.

5.1.11. Eğitsel Değerlendirilme ve Tanılamada Kullanılan Eğitsel Değerlendirme Araçları

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirilmesi ve tanılamasında kullanılan eğitsel değerlendirme araçları hakkındaki görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, standart araçlar yerine kullanıldığında bireylerin etiketlenmesini önleyebileceği, performans belirleme formlarının bireylerden dönüt alınamadığında yetersiz olduğu, bireylerin yetersizlik türüne ve değerlendirilmesine uygun olmadığı, bu bireyler için performans belirleme formlarının geliştirilmesi gerektiği, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin performans değerlendirilmesinin disiplinler arası yaklaşımla yapılmasının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları Çay vd. (2018) ve Maraklı (2016) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular tarafından desteklenmektedir. Çay vd. (2018) yaptıkları araştırmada çoklu yetersizliği olan bireylerin, RAM'larda eğitsel değerlendirilmeleri yapılırken kullanılan, ölçme araçlarının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Maraklı (2016) yaptığı araştırmada ise RAM'larda eğitsel incelemeye bağlı olarak kullanılan modül programlarından, zihin engelliler modülü ve yaygın gelişimsel bozukluk modülünü incelemiş ve bu iki modülün eğitsel değerlendirme için yetersiz kaldığını belirlemiştir. Tek yetersizliği olan bireyler için bile yetersiz kalan bu eğitsel

değerlendirme araçlarının, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirilmesinde kullanılması, bu bireylerin tek bir yetersizliğe göre değerlendirilmesine neden olmaktadır. Tek yetersizlik türüne göre değerlendirilen bireylere sunulan hizmetler de aynı şekilde tek bir yetersizlik için düzenlenmiş hizmetleri kapsayacaktır. Dolayısıyla ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerinin kombinasyonunun birey üzerindeki etkisinin belirlenememesi, bu bireylere sunulan hizmetlerin kalitesini de etkileyecektir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için anlamlı bilgilerin elde edilebilmesi için bu bireylerin özelliklerine göre modül programlarının hazırlanması RAM'larda bu bireylere yönelik eğitsel değerlendirme araçlarının kullanılmasını sağlayacaktır.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel performansları tipik ortamlarında gözlemlere ve görevlere dayalı olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda belirlenmelidir. Bu bireylerin tipik ortamlarında performanslarının belirlenmesi bu bireylerin yeterliliklerini, tercihlerini, seçimlerini ortaya çıkaracaktır. Ayrıca ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri değerlendirirken, kronolojik yaşlarına uygun değerlendirilmeleri, uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmelerine ve bu bireyler için işlevsel hedefler belirlenmesini sağlayacaktır. Avcıoğlu (2012) RAM müdürlerinin eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik yapmış olduğu çalışmada, özel gereksinimli bireylerin yaşamını etkileyen etmenlerin farklı olması nedeniyle, eğitsel değerlendirme sürecinde mutlaka bireylerin ailesinin ve sosyal ortamlarının özelliklerinin de değerlendirme sürecine katılması gerektiğini vurgulamıştır.

5.1.12. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamada Kullanılan Alternatif Değerlendirme Araçları

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirilmesi ve tanılamasında kullanılan alternatif değerlendirme araçları hakkındaki görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, Türkiye şartlarına uygun alternatif testler ve araçların geliştirilip kullanılması gerektiği, disiplinler arası yaklaşımla değerlendirme yapılması gerektiği, alternatif değerlendirme yapabilmek için gerekli fiziksel ortamların ve öğrenme materyallerinin daha fazla olması gerektiği, eğitimde program geliştirme uzmanlarının alternatif ölçme araçları geliştirmesi gerektiği, RAM'daki çalışanların alternatif ölçme araçlarını süreç içindeki duruma göre belirlediği, alternatif değerlendirme için farklı malzemeler/materyaller olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara

bakıldığında katılımcıların alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, ancak formal ve informal değerlendirmeler ile ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yapamadıklarında alternatif çözümler aradıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için yeterli eğitim ortamlarının olmamasından ve RAM'lardaki sınırlı imkânlardan dolayı, alternatif değerlendirmeleri tercih etmedikleri düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında da ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesinde formal değerlendirmeler yerine alternatif yollar önerildiği görülmektedir (Brown vd., 2011; Downing, 2002). Alternatif değerlendirmeler genellikle çocuğun doğal ortamında yapıldığı için ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin mevcut çevrelerinde alternatif değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilmelerinin sağlanması gerekmektedir. Alternatif değerlendirme yöntem teknik ve araçlarının kullanılması içinde RAM personelinin uygulamalı bir hizmet içi eğitimden geçirilerek, alternatif değerlendirmelerin nasıl yapılacağına dair standart prosedürler oluşturulmalıdır. Böylelikle uygulama farklılıklarının önüne geçilmiş olur ve bu bireyler hakkında daha anlamlı bilgiler elde edilebilir.

5.1.13. Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ile Diğer Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Karşılaştırılması

Katılımcıların, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci karşılaştırıldığında, bu iki sürece ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile diğer özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde herhangi bir farklılık olmadığı, diğer özel gereksinimli bireylerle iletişim kurulabildiği için eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin daha kolay gerçekleştiği, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde diğer özel gereksinimli bireylere test ve performans belirleme formları uygulanabildiği, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde ise iletişim kurulamadığı için test alabileceği düşünülen ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin teste alındığı ancak genellikle test ya da performans belirleme formu ile değerlendirilemedikleri için aileden alınan bilgilerle ve sağlık raporuna göre tanı konduğu ve bireysel farklılıklara özel, eğitsel değerlendirme ve tanılamanın yapılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler, birbirinden çok farklı özellikler gösteren heterojen bir grup olduğundan, eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının, diğer özel gereksinimli bireylerle aynı şekilde yapılması bu bireylerin gereksinimlerinin yanlış belirlenmesine neden olacağı düşünülmektedir. Ağır ve çoklu

yetersizliği olan bireylerle iletişim kurulamadığı için bu bireylerin değerlendirilmesinin, aileden alınan bilgilere ya da tıbbi tanıya göre yapılmasının nedeninin değerlendirmede görev alan personelin bu bireylerin özellikleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir; çünkü her birey iletişim kurar. Sadece iletişim kurulamadığı düşünülen bu bireylerin hangi yolla iletişim kurduklarının farkında olmak gerekir (Şafak, 2018). Değerlendirmeci, bireyin nasıl iletişim kurduğunu bilmiyorsa ya da bireyle iletişim kuracağı alternatif iletişim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip değilse, bu değerlendirilen bireyin yanlış tanılanmasına neden olur. Örneğin ağır ve çoklu yetersizliği olan bir bireyin işitme ve görme yetersizlikleri değerlendirildiğinde, değerlendirmecinin işaret dilini ve Braille alfabesini bilmesi gerekir, ayrıca bağımsız hareket becerilerini değerlendirme yeterliliğine sahip olmalıdır. Bununla birlikte işlevsel görme becerilerinin ve işitme becerileri ile konuşma becerilerinin değerlendirebilmesi gerekir, böylelikle değerlendireceği bireyle ilgili en doğru iletişim şeklini bularak, birey hakkında sağlıklı bilgiler elde edebilir. Ancak değerlendirmeci bu özelliklere sahip değilse ya da tek bir yetersizlik türüne göre değerlendirme yapabiliyorsa, bu da bu bireylerin yanlış tanılanmasına ve ihtiyaçlarının yanlış belirlenmesine neden olur. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesindeki en büyük sorun, bu bireylerin baskın gelen yetersizlik türünün özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmeye çalışılmalarıdır. Ek yetersizlik türlerinin birey üzerindeki yoğunlaşan etkisini belirlemeden, sadece baskın yetersizlik türüne göre birey hakkında karar vermek, bu bireylerin iletişim becerilerinin, bağımsız hareket becerilerinin, günlük yaşam becerilerinin ve eğitim ortamlarında ortaya çıkacak benzersiz ihtiyaçlarının belirlenememesi anlamına gelir.

5.1.14. Tıbbi Tanılama Sonucu ile Eğitsel Değerlendirme Sonucunun Karşılaştırılması

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, tıbbi tanılama sonucu ile eğitsel değerlendirme sonuçlarını karşılaştırdıklarında, bu iki sonuca ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere tıbbi tanılama sürecinde yeterli zaman ayrılamaması, tıbbi tanılama sürecinde görev alan personelin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması, tıbbi tanılama sürecinde disiplinler arası bir değerlendirmenin yapılamaması, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyin tıbbi tanılama sürecindeki psikolojik durumu, ailenin tıbbi tanılama sürecinde eksik bilgi vermesi ve ölçme araçlarının yetersiz olması, tıbbi tanının eğitsel performansa göre

konulmaması gibi nedenlerden dolayı, tıbbi tanı ile eğitsel tanı arasında bazen farklılıkların olabildiği, tıbbi tanıda yer almayan ancak eğitsel değerlendirme ve tanılamada belirlenen ek yetersizliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları, Çakmak (2017), Karaaslan (2015), Mensch vd. (2015) ve Roth'un (1991) yaptıkları araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Çakmak (2017) yaptığı araştırmada öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel tanıları ile tıbbi tanıları arasında tutarsızlık olduğunu tespit etmiştir. Roth (1991) yaptığı çalışmada ise işitme yetersizliği ve aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin birçok kurumda yetersiz değerlendirildiklerini belirlemiştir. Mensch vd. (2015) yaptıkları araştırmada da ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların, motor yeteneklerinin değerlendirilmesi için özel olarak geliştirilmiş sadece bir tane değerlendirme aracı olduğunu belirlemişlerdir. Karaaslan (2015) yaptığı araştırmada ise otizmli çocukların tıbbi tanılamasında sınırlı sayıda değerlendirme araçları kullanıldığını ve bu bireylerin değerlendirilmesinin ortalama 24 dakika sürdüğünü ifade etmiştir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin aileleri, destek eğitim programlarından faydalanmak için tıbbi tanılamaya başvuruda bulunduklarında, çocuklarının sadece fizyoterapi ya da dil konuşma gibi spesifik alanlarda eğitimden faydalanmalarını istiyorlarsa, tıbbi tanılamalarının da sadece bu alanlarda yapılmasını talep edebilmektedirler. Aynı zamanda bu bireyler ağır düzeyde zihinsel ve bedensel yetersizliklerden etkilenmişlerse, bu bireylerle iletişim kurulamadığından dolayı tıbbi tanılama sırasında görme ya da işitme yeterliliklerinin değerlendirilemediği için, bu bireylerin tıbbi tanılamada yetersizliklerinin eksik ya da yanlış belirlendiği düşünülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama için RAM'a başvurulduğunda ise, bireylerin sadece faydalanmak istedikleri destek eğitim programına göre değil, bireylerin günlük yaşamlarında bulunacakları ortamlardaki ve eğitim ortamlarındaki gereksinimleri de göz önünde bulundurularak eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yapıldığı için tıbbi tanıda yer almayan farklı yetersizlik türlerinin de belirlendiği düşünülmektedir.

5.1.15. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sonuçları Doğrultusunda Alınan Yerleştirme Kararları

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları doğrultusunda yapılan, eğitim ortamlarına yerleştirme kararına ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için uygun eğitim ortamlarının olmadığı, bu bireylerin eğitim ortamlarına yönlendirmelerinin MEBBİS RAM

modülünden dolayı performansa dayalı değil tanıya dayalı yapıldığı, bireyin tanısına göre mevcut eğitim ortamlarına (özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları) yerleştirmelerinin doğru şekilde yapıldığı, yerleştirme kararlarının okul yönetimleri, öğretmenleri ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin aileleri tarafından olumlu karşılanmadığı, yerleştirmenin yapıldığı okullardaki olumsuz tutumlar nedeniyle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin okula devam edemediği, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin yerleştirmelerinin yapılacağı mevcut eğitim ortamlarının kapasitelerinin yetersiz olduğu, bu bireylerin eğitim alacağı ortamların arttırılması gerektiği ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin sosyalleşmeleri için mutlaka eğitim ortamlarına yerleştirmelerinin yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çiftçi- Çiçek (2015) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki çoklu yetersizliği olan öğrenciler için yeni eğitim ortamlarının oluşturulması gerektiğini belirlemiştir. Kurth vd. (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda da ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin orantısız bir şekilde kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yerleştirildiği sonuçları elde edilmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Alanyazına bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere ayrı eğitim ortamlarında verilen eğitimlerin kaynaştırma eğitimlerinden, daha etkili olduğunu gösteren araştırmaların olmadığı görülmektedir (Falvey vd., 2004). Ayrıca ayrı eğitim ortamları, bireyleri toplumdan ayırdığı gibi, hedeflenen beceriler de bu ortamlarda kazandırılamaz (Özyürek, 2005). Bu yüzden ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla eğitim görebilmesi için tanıya dayalı değil, performanslarına dayalı eğitim ortamlarına yönlendirilmeleri yapılmalıdır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bir bireyde kaynaştırma eğitim ortamından faydalanabilmelidir. Ancak ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için eğitim ortamlarına yerleştirme kararları alınırken, bireylerin baskın olan yetersizlik türüne göre eğitim ortamlarına yönlendirildikleri görülmektedir. Çiftçi-Çiçek (2015) yapmış olduğu araştırmada çoklu yetersizliği olan bireylerin baskın olan yetersizlik türüne göre en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yerleştirildiğini belirlemiştir.

MEBBİS RAM modülünde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarına yönlendirilmeleri için birden fazla seçenek sunulmasına rağmen, bu bireylerin eğitim ortamlarına (özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları) yönlendirilmeleri tek yetersizlik türüne göre yapılmaktadır. Çünkü tek yetersizlik türünden etkilenmiş (ağır-orta düzeyde zihinsel yetersizlik vb.) olan bireyler için MEBBİS RAM modülünde sadece ayrı eğitim ortamlarına ya da özel eğitim sınıflarına yönlendirme seçeneği bulunmaktadır, bundan dolayı da katılımcıların aynı uygulamayı ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerde de

uyguladıkları düşünülmektedir. Katılımcıların bu nedenden dolayı ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili baskın olan yetersizlik türüne göre yerleştirme kararı aldıkları ifade edilebilir. Ayrıca okullarda yetersizlik türüne göre eğitim programlarının olması, bu bireylerin baskın yetersizlik türüne göre eğitim ortamlarına yerleştirilmelerine neden olduğu söylenebilir.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitim ortamlarına yerleştirme kararlarını etkileyen başka bir nedenin de, bu bireylere hizmet veren kişilerin bu bireylerin yeterliliklerinin sınırlı olacağına ilişkin ön yargılarından kaynaklı olumsuz tutumları olduğu söylenebilir. Yeterlilikleri iyi olan bir bireyin mutlaka hafif düzeyde bir yetersizliği olduğu düşüncesi alanda çalışan kişilerde baskın olmaktadır (Şafak ve Yürekli, 2020). Bu durumun alanda çalışan kişilerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik bilgi ve becerilerinin yeterli olmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

5.1.16. Evde Eğitim Kararı Alınmasını Etkileyen Etmenler

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere, evde eğitim kararı alınmasını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, bireylerin sağlık durumlarından dolayı evde eğitim önerildiği, sağlık raporlarında evde eğitim alması gerektiği belirtildiği için ilgili yönetmelikteki kriterlere göre evde eğitim önerildiği, bireylerin fiziksel yetersizliklerinden dolayı evde eğitim önerildiği, ayrıca okula ulaşım sıkıntısı olması, okulların fiziki koşullarının yetersiz olması, okul kültüründen kaynaklı sorunların olması, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin akran zorbalığına maruz kalması, okul idaresinin ailelere sıkıntı çıkartması ve ailelerin evde eğitim talep etmesi gibi nedenlerle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere evde eğitim önerildiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Evde eğitim, sağlık sorunları nedeniyle örgün eğitim kurumlarından yararlanamayacak olan bireylere önerilen özel eğitim hizmetidir (MEB, 2018). Ancak araştırmanın bulgularına bakıldığında, sağlık problemi olmayan, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere de evde eğitim önerildiği görülmektedir. Bunun nedeninin, eğitimcilerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitim ortamlarında eğitim alamayacaklarını düşündüklerinden dolayı, eğitim ortamlarını ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere göre düzenlemek yerine, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri eğitim ortamlarından uzaklaştırmayı seçtikleri düşünülmektedir. Her ne kadar bu düşünceye sahip eğitimciler ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, yararına göre hareket ettiklerini düşünseler de onları akranlarından ayırarak, sosyalleşmelerini engelleyip gerçek hayattan uzaklaştırarak, hayatı

deneyimlemelerine ve öğrenmelerine engel oldukları için ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyleri farkında olmadan olumsuz etkiledikleri düşünülmektedir.

5.1.17. Evde Bakım Kararı Alınmasını Etkileyen Etmenler

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere, evde bakım kararı alınmasını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, fiziksel yetersizliği ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitim alamayacağı düşünüldüğünden dolayı bu bireylere evde bakım kararı önerildiği, tıbbi tanısı %90 ve üzerindeki bireylerin okula devam edemeyeceği düşünüldüğünden evde bakım kararı önerildiği, okulların sayısının az olması ve okul ortamlarının fiziki yetersizliği nedeniyle evde bakım kararı önerildiği, bireylerin okul ortamında eziyet çektikleri için, hayatlarını okulda değil de evde bakım alarak devam etmeleri gerektiği düşünüldüğünden dolayı evde bakım kararı önerildiği, zorunlu eğitim çağındaki ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin okullarda resmi iş ve işlemlerinin olmaması için evde bakım kararı önerildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgulara bakıldığında, katılımcıların ağır ve çoklu yetersizlikten ağır düzeyde etkilenen bireylerin eğitim alamayacaklarını düşündükleri için evde bakım kararı önerdikleri görülmektedir. Ancak hiç kimse, fiziksel yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş bireylerin, zihinsel yeteneğini dış görünüşüne göre değerlendirmemelidir. Çünkü en ağır düzeyde fiziksel yetersizliği olan bireylerin bile normal ya da üstün zekâya sahip olabileceğini unutmamak gerekir (Gargiulo, 2010). Ayrıca ağır ve çoklu yetersizlikten ağır düzeyde etkilenen bireylerin, eğitim alamayacağı düşünülerek, resmi okullarda eğitim tedbiri almayarak, evde bakım kararı alınıp, aynı zamanda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim almaları için yönlendirilmelerinin büyük bir çelişki olduğu düşünülmektedir. Bu duruma bakıldığında, aslında bireylerin eğitim alamayacağı için değil, karar verici konumda olan kişilerin, bu eğitimlerin nasıl verileceği hakkında yeterli donanıma sahip olmadıkları için bu bireyleri, resmi eğitim ortamlarından uzaklaştırdıkları düşünülmektedir.

5.1.18. Ailelerin Yerleştirme Kararlarına Tepkileri

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin ailelerinin yerleştirme kararına tepkilerine ilişkin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında, ailelerin çocuklarının gitmesini istediği okulun uygun görülmediğinde ve evlerine yakın okullara gitme isteklerinin karşılanmadığında yerleştirme kararına tepki gösterdikleri, ailelerin çocuklarının aynı yetersizlik türüne sahip çocuklarla eğitim almasını istemedikleri için yerleştirme kararına

itiraz ettikleri, tek yetersizlik türüne sahip olan bireylerin aileleri çocuklarının ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle birlikte eğitim almasını istemedikleri için yerleştirme kararına itiraz ettikleri, ailelere gerekli bilgi verildiğinde itiraz etmedikleri, itirazları olduğunda ise bireylerin ailelerinin görüşüne göre yerleştirilmesine önem verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çay vd. (2018) yapmış oldukları araştırma sonucunda RAM çalışanlarının çoklu yetersizliği olan bireylerin ailelerini, eğitim ortamlarına yerleştirme kararlarıyla ilgili ikna etmekte zorlandıklarını belirlemişlerdir. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin ailelerinin, çocuklarının sürekli kısıtlanmış gerçek hayattan uzakta sınırlı ortamlarda bulunmalarını olumlu karşılamadıkları, çocuklarının yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı ortamlarda bulunarak, onları model alıp taklit ederek öğrenmelerini sağlamak istedikleri, bunun için de çocuklarının mümkün olduğunca en az kısıtlanmış eğitim ortamlarında bulunmasını talep ettikleri düşünülmektedir. Bazı ailelerin ise mümkün olduğunca evine en yakın, en fazla kısıtlamanın olduğu okulları tercih ettikleri görülmektedir. Bunun nedeninin ise ailelerin bilgi ve becerilerinin yetersiz olması ve en az kısıtlandırılmış eğitim ortamlarında olumsuz tutumlara maruz kalmalarından dolayı olduğu düşünülmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin aileleri, çocuklarının yapabileceklerinin farkında olmadıkları için genellikle kendilerini ve çocuklarını sınırlandırırlar (Şafak, 2018).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler de yetersizliği olmayan akranları gibi kendi mahallelerindeki okullarda eğitim almalıdırlar. Böylelikle bulundukları sosyal ortamlarda kabul görmeleri ve sosyal becerileri olumlu yönde etkilenecektir. Çünkü okul saatleri dışında da bulundukları çevrelerdeki sosyal ortamlarda (çocuk parkı, market vb.) okul arkadaşlarıyla etkileşimlerini sürdürebileceklerdir. Ayrıca sadece ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler ile akranları değil, aileleri de bulundukları sosyal ortamlarda çocuklarıyla birlikte daha aktif olacaklardır. Böylelikle çocuklarını daha az sınırlandıracaklardır ve daha fazla sosyal ortamlarda öğrenme fırsatları ortaya çıkarmış olacaklardır. Bu durumun da ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin ve ailelerinin, kendilerini yalnız ve çaresiz hissetmesinin önüne geçeceği gibi, bulundukları çevrelerdeki diğer bireylerin de bu bireylere yönelik olumsuz bakış açılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

5.1.19. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Öneriler

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin önerilerine ait bulgulara bakıldığında, bireylerin eğitsel değerlendirme ve

tanılama sürecinde farklı disiplinlerden uzmanların takım çalışması yaparak karar vermesi gerektiğine, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin evlerine gidilerek değerlendirilmelerinin yapılmasına, değerlendirme süreçlerinde sağlık kuruluşlarındaki uzmanlarla iletişim halinde olunması gerektiğine, değerlendirmelerin standart olması gerektiğine, yetersizlik türlerine göre performans belirleme formlarının olması gerektiğine, değerlendirme süreçlerinde fiziksel ortam koşullarının düzenlenmesi gerektiğine, bireysel farklılıklara özgü değerlendirme materyallerinin geliştirilmesi gerektiğine, değerlendirme yapan uzmanların eğitim alması gerektiğine, bireylere eğitim verecek öğretmenlerin alanda uzman olması gerektiğine ve RAM'larda alanında uzman personelin yer alması gerektiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin bütün aşamalarında sorunlar olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu nedenle de eğitsel değerlendirme sürecindeki kullanılan ortam, materyal ve değerlendirme araçlarıyla ilgili düzenlemeler yapılması gerektiğine ve değerlendirme yapacak personelin alanında uzman olması ve değerlendirme konusunda eğitim almasına yönelik önerilerde bulundukları düşünülmektedir. Avcıoğlu (2012) yapmış olduğu araştırmada RAM'larda özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde çoklu disiplin yaklaşımına göre değerlendirme kurullarının oluşturulamadığını, değerlendirme ortamlarında fiziksel düzenlemelerin uygun olmadığını ve değerlendirme araçlarını güncel olmadığını belirlemiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgularını desteklemekle birlikte aradan geçen zaman içinde hala aynı sorunların devem ettiği görülmektedir.

5.1.20. Değerlendirme Araçlarına İlişkin Öneriler

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirme sürecinde kullanılan değerlendirme araçlarına ilişkin önerilerine ait bulgulara bakıldığında, bireysel farklılıklara yönelik yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi, bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan testlerin Türk aile yapısına uyarlanması, yeni değerlendirme testlerinin geliştirilerek RAM'larda kullanılmasının sağlanmasına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan değerlendirme araçlarının, bu bireylerin ihtiyaçlarını belirlemede yetersiz olduğunu düşündüklerinden dolayı, yeni değerlendirme araçlarının geliştirilebilmesi için önerilerde bulundukları düşünülmektedir. Avcıoğlu (2012) yapmış olduğu çalışmada özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirilmesinde

kullanılan değerlendirme araçlarının güncellenmesi gerektiği ve güncellenen yeni değerlendirme araçlarının, bireyin ve ailesinin bulunduğu sosyal çevresinin de özellikleri göz önünde bulundurularak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çay vd. (2018) yaptıkları araştırmada RAM'larda çoklu yetersizliği olan bireyler değerlendirilirken kullanılan ölçme araçlarının yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgular araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

5.1.21. Değerlendirme Ortamına İlişkin Öneriler

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirilmesinin yapıldığı değerlendirme ortamına ilişkin önerilerine ait bulgulara bakıldığında her birey için değerlendirmelerin ayrı odalarda yapılması, değerlendirme ortamlarının bireylerin farklılıklarına özgü fiziksel özelliklerine göre düzenlenmesi, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik değerlendirme materyallerinin olması, değerlendirme yapılan yerlere bireylerin ulaşımının ve erişebilirliğinin kolaylaştırılması ve değerlendirmelerin bireyin evinde yapılmasının sağlanmasına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin karmaşık ihtiyaçları ve fiziksel özellikleri bu bireylerin değerlendirmelerinin yapılacağı ortamlarda da, bu bireylere özgü düzenlemeler yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, katılımcıların bu bireyleri değerlendirdikleri ortamları, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesi için uygun ve erişilebilir olmadığını düşündükleri için değerlendirme ortamlarının bu bireylere yönelik düzenlenmesini ya da evde değerlendirmelerinin yapılması yönünde önerilerde bulundukları görülmektedir. Tiryakioğlu (2009) yaptığı araştırmada RAM'ların fiziki yapısının uygun olmadığını belirlemiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

5.1.22. Değerlendirme Sürelerine İlişkin Öneriler

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirme sürelerine ilişkin önerilerine ait bulgulara bakıldığında bireylerin, değerlendirme sürelerinin yetersiz olduğundan daha uzun olması gerektiği, bireylerin değerlendirme sürelerinin 40-50 dakika olmasının yeterli olduğu, bireylere özgü değerlendirme sürelerinin olması, bireylerin sağlığı ve yıpranmaması için değerlendirmede süre tasarrufu sağlanması gerektiği ve bireylerin değerlendirilmesinde süre sınırlandırılmasının olmaması gerektiği, bireylerin uygun fiziksel ortamlarda 1 saat değerlendirilmesinin yeterli olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, bazı katılımcıların değerlendirme

sürelerinin yeterli olduğunu düşünürken, bazı katılımcıların ise ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirme sürecinde süre sınırı olmaması gerektiğini yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Değerlendirme süresiyle ilgili katılımcılar arasındaki farklı görüşlerin olmasının nedenlerinden birinin, katılımcıların mesleki deneyimlerinin ile bilgi ve beceri düzeylerinin farklı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bir diğer nedenin ise standart bir değerlendirme prosedürünün olmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu bireyler için standart değerlendirme prosedürleri olmayınca katılımcıların değerlendirmeyi nasıl yapacakları, ne kadar süre ayıracakları ile ilgili takip edecekleri bir prosedür olmadığından, katılımcıların mesleki deneyim ve bilgi becerilerine göre değerlendirmeye zaman ayırdıkları düşünülmektedir. Yurtsever (2013) yaptığı araştırmada özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme sürecine yeterli zaman ayrılmadığını bundan dolayı da değerlendirmelerin işlevselliğinin düşündürücü olduğunu ifade etmiştir.

5.1.23. Yerleştirme Kararlarına İlişkin Öneriler

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, yerleştirme kararlarına ilişkin önerilerine ait bulgulara bakıldığında, okulların bireysel farklılıklara göre olması ve sayısının arttırılması gerektiği, eğitim ortamlarında bireysel farklılıklara göre sosyalleşmenin sağlanması gerektiği, eğitim ortamlarının fiziksel özelliklerinin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi gerektiği, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin en az kısıtlandırılmış eğitim ortamlarında eğitim alması gerektiği, MEBBİS RAM modülünde tanıya göre eğitim ortamlarına yerleştirme kısıtlamasının kaldırılması ve bireylerin eğitiminin kadrolu öğretmenlerle sürekliliğinin sağlanması gerektiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Değerlendirme sonuçlarının etkili ve işlevsel olabilmesi için eğitim ortamlarının da bu bireylerin özelliklerine göre düzenlenmiş olması gerekir. Yurtsever (2013) yaptığı araştırmada RAM personelinin yerleştirme sürecinde karşılaştığı sorunlardan birinin özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamlarının yetersiz olması olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitim alabileceği sınırlı sayıda eğitim ortamları olduğu için katılımcıların bu bireylerin özelliklerine göre en az sınırlandırılmış erişilebilir eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi ve mevcut eğitim ortamlarından faydalanmalarına yönelik önerilerde bulundukları görülmektedir. Ancak katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitim ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde yer almalarına rağmen bu bireylere yönelik erişilebilir eğitim ortamlarının oluşturulmasına, düzenlenmesine ve bu bireylerin

eğitime devamını sağlama konusundaki süreçlerde etkin rol alamamaları oldukça düşündürücüdür.

5.1.24. Değerlendirme Sürecinde Görev Alan Personelin Eğitimi ve Deneyimlerine İlişkin Öneriler

Katılımcıların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirme sürecinde görev alan personelin eğitimi ve deneyimlerine ilişkin önerilerine ait bulgulara bakıldığında, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri ile ilgili personele hizmet içi eğitimlerle yeni gelişmelerin sürekli olarak verilmesi gerektiğine, eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yönelik uygulamalı eğitimlerin verilmesine ve RAM'larda alanında uzman personelin çalışmasına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların personel eğitimi ve deneyimine yönelik önerileriyle ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında, katılımcıların alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar olamadıkları, bunun için de alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip edebilecekleri hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini talep etmektedirler. Ancak ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle ilgili ülkemizde sınırlı sayıda uzman olduğu için RAM'da çalışan uzmanlara bu konuda verilecek hizmet içi eğitimlerin etkililiği sorgulanması gereken bir konudur. Aynı şekilde bu bireylerin eğitimi ve değerlendirilmesi konusunda sınırlı sayıda uzman olduğu için, katılımcıların RAM'larda bu bireylerle ilgili uzmanların arttırılması gerektiğine yönelik önerilerde bulundukları söylenebilir.

RAM'larda çalışacak uzmanların, ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı, sonuçlarının raporlaştırılması ve ilgili paydaşlarla paylaşabilme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise katılımcıların bu becerileri mesleki deneyimleriyle kazandıkları görülmektedir. Bu yüzden de katılımcıların RAM'da görev yapan uzmanlara yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama konusunda uygulamalı eğitimler verilmesi gerektiğini ifade ettikleri söylenebilir. Ayrıca RAM'lara öğretmen ataması yapılırken belirli kriterlere göre bu öğretmenlerin ataması gerçekleştirilirse, eğitsel değerlendirme ve tanılama konusundaki aksaklıkların azalacağı düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Araştırma kapsamında ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin RAM öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada

mümkün olduğunca eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci tüm açılardan ele alınmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan öğretmenlerin, yönetmeliklere uygun şekilde iş ve işlemleri yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılamasında görev alan öğretmenlerin, bu bireylerle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için bu bireyleri değerlendirmede zorlandıkları belirlenmiştir.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirme sürecinde görev alan öğretmenlerin, bu bireylerle yaşadıkları deneyimler sonucunda bu bireylerle sınırlı düzeyde empati kurabildikleri ve bu bireylerle çalışmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılaması ile diğer özel gereksinimli bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılaması arasında hiçbir fark olmadığı, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin genellikle aileden alınan bilgiler ve sağlık raporuna göre tanılama işlemlerinin yapıldığı ortaya çıkmıştır.
- Tıbbi tanı ile eğitsel tanı arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, formal ve informal ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı, ancak bu araçların ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere uygun olmadığı ortaya çıkmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirmelerinin yapılabilmesi için bu bireylere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.
- Mevcut destek eğitim programlarının ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere uygun olmadığı, bu bireylerin RAM'larda bireysel özelliklerine uygun eğitsel değerlendirmelerinin yapılabilmesi için ayrı bir destek eğitim programı geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılamasının disiplinler arası bir süreç ile yapılması gerektiği ihtiyacı belirlenmiştir.

- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirmelerinin takım çalışması ile yapılması gerektiği ve bu takımda bireyin ihtiyaçlarına göre birçok disiplin alanının yer alması gerektiği ihtiyacı ortaya çıkmıştır.
- RAM'larda çalışan öğretmenlerin, alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin alternatif değerlendirmelerinin yapılabileceği ortamların olmadığı ortaya çıkmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirme sürelerinin 30 dakika ile 1.5 saat arası sürdüğü belirlenmiştir.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılamasının yapıldığı ortamların yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitim ortamlarına yerleştirilmelerinin performansa dayalı olarak değil, tanıya dayalı olarak yapıldığı ortaya çıkmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitim ortamlarına yerleştirme kararlarını okul yönetimlerinin, öğretmenlerin ve ailelerin olumlu karşılamadığı ortaya çıkmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, yararlanabileceği eğitim ortamlarının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, okullardaki olumsuz tutumlar nedeniyle okula devam edemedikleri ortaya çıkmıştır.
- Ailelerin yerleştirme kararlarına itiraz ettikleri belirlenmiştir.
- Eğitim ortamlarının yetersiz olması, okullara erişimin sağlanamaması, aileler talep ettiği için, bireylerin fiziksel özelliklerinden dolayı ve okullardaki olumsuz tutumlar nedeniyle ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere evde eğitim önerildiği ortaya çıkmıştır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitim alamayacağı düşünüldüğünden, bu bireylere evde bakım kararı alındığı ortaya çıkmıştır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- RAM' da görev yapan öğretmenlere, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, özelliklerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini standart hale getirmek için değerlendirme prosedürü oluşturulmalıdır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, ihtiyaçlarını ve yeterliliklerini belirleyecek ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
- RAM' da görev yapan öğretmenlere, otantik değerlendirme yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Yönetmeliklerde gerekli değişiklikler yapılarak, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin sadece RAM'da değil, doğal çevrelerinde de değerlendirilmelerinin önü açılmalıdır.
- RAM'lar, özel gereksinimli bireylerin eğitime başlangıç noktası olduğu için bu merkezlere öğretmen görevlendirilmesinde belli kriterler getirilmelidir.
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama birçok bileşeni içinde barındıran bir süreç olduğu için, RAM' da görev yapan öğretmenlerin, değerlendirme yapacakları bireylere yönelik uygun ölçme ve değerlendirme araçlarına karar verebilme, değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilme ve sonuçları raporlaştırma süreçleriyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Üniversitelerde ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitimine yönelik lisans programları açılmalıdır.
- RAM'lardaki değerlendirme ortamları ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, özelliklerine göre düzenlenmelidir.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirme ortamlarına ve değerlendirme zamanına, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak aile ile birlikte karar verilmelidir.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, eğitim ortamlarına yerleştirmeleri tanıya dayalı değil, eğitsel performansa dayalı olarak yapılmalıdır. Bu bireyler yalnızca ayrı eğitim ortamlarında değil, tanıları ne olursa olsun yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim alabilmelerinin önü açılmalıdır.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı olmadığından dolayı, tek yetersizliği olan bireylere yönelik hazırlanan destek eğitim programlarına göre eğitsel değerlendirmeleri yapılmaktadır. Bu yüzden programa dayalı değerlendirmelerinin

yapılabilmesi için ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı oluşturulmalıdır.

- Sağlık bakanlığı ÇÖZGER sağlık raporu sistemine geçtiği için MEB ile Sağlık bakanlığı arasında tanılama sisteminde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sağlık bakanlığı gereksinim temelli rapor çıkarırken, MEB yetersizliğe dayalı rapor çıkarma işlemi yapmaktadır. MEB'in de gereksinim temelli tanılama sistemine geçerek bu kavram karmaşasını ortadan kaldırması gerekmektedir.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirme sürecinde RAM'larda birçok disiplin alanının yer aldığı değerlendirme takımları oluşturularak değerlendirmelerinin yapılabilmesi için RAM'lara ihtiyaç duyulan disiplin alanlarının atamasının yapılması gerekmektedir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Öneriler

- Bu araştırmada, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesine ilişkin RAM'da çalışan öğretmenlerin görüşlerine ait veriler toplanmıştır. İleriki araştırmalarda ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, yerleştirme ve izleme süreçlerine ilişkin araştırmalara yer verilebilir.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilebilir.
- Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin, değerlendirilmesinde takım çalışmasının rolünü belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yer alan diğer paydaşların da (öğretmenler, aileler, doktorlar) görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.
- İl/ilçe özel eğitim hizmetler kurulunda çalışan personelin eğitim ortamlarına yerleştirme süreçleriyle ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(1), 45-59.

AER. (2020). *Teaching students with severe or multiple disabilities*. Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired (AER): https://aerbvi.org/wp-content/uploads/2016/01/3.pdf adresinden alındı.

Agran, M., King-Sears , M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guide to inclusive practices: Student directed learning.* Baltimore: Brookes.

Alsina, C., Trillas, E., & Moraga, C. (2003). Combining degrees of impairment: the case of the index of Balthazard. *Mathware & Soft Computing, 10*(2003), 23-41.

Apling, R. N., & Jones, N. L. (2005). *CRS Report for Congress.* USA: Congressional Research Service The Library of Congress.

Aral, N., & Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş.* İstanbul: Morpa.

Arıkan, Ç. (2002). Sosyal model çerçevesinde özürlülüğe yaklaşım. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 2*(1), 11-25.

Association, A. P. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-IV-TR.* Washington, DC: American Psychiatric Association.

Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. A. Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde (s. 19). Ankara: Gündüz Eğitim.

Ataseven, B. (2012). Nitel bilimsel araştırmalarda veri kalitesinin önemi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 33*(2), 543-564.

Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis.* New York : New York University.

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Müdürlerinin Tanılama,Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve Kaynaştırma Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 2009-2024.

Avcıoğlu, H. (2018). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi.* Ankara: Vize.

Balaban-Salı, J. (2018). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 134-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Balboni , G., & Ceccarani, P. (2003). Individuals with mental retardation and a sensorimotor disorder: Assessment of disability. *Identification and Assessment Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 16,* 191-204.

Barnes, C. (1991). *Disabled people and discrimination in britain: The case for antidiscrimination.* London.: Hurst & Co.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Batshaw, M. L. (2002). *Children with disabilities.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Bebech, A. C., Oliver, T. D., Limperos, A. M., Schade, B. P., & Larwini, K. H. (2016). Perceptions of students with multiple disabilities and typically developing peers. *European Journal of Special Education Research, 1*(3), 1-10.

Birleşmiş Milletler. (1989). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi*. UNİCEF: https:// https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme adresinden alındı.

Blacher, J., Baker , B. L., & Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and mother–child interactions: Examining positive and negative parenting across contexts and time. *Autism Development Disorder, 43*(4), 761-774.

Bonati, M. (2014). *Peer interactions and roles of high school students with severe disabilities during inclusive service-learning.* Doctorate Thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Booker, M. (2011). *Developmental drama dramatherapy approaches for people with profound or severe multiple disabilities, including sensory impairment.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley.

Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersizlik tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. J. (1992). Reaching potentials through appropriate curriculum: conceptual frameworks for applying the guidelines. S. Bredekamp, & T. J. Rosegrant (Ed.), *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children. Vol 1,* içinde (s.28-42). Washington DC: Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Browder, D. M., & Spooner, F. (2011). *Teaching Students with Moderate and Severe disabilities.* New York: Guilford.

Brown, D., & Bates, E. (2005). A personal view of changes in deaf-blind population, philosophy. *Deaf-Blind Perspectives, 12*(3), 1-5.

Brown, F., Lehr, D., & Snell, M. E. (2011). Conducting and using student assessment. M.E.Snell, F. Brown (Eds.) *Instruction of Students with Severe Disabilities.* (7.Baskı). New Jersey: Pearson.

Bruce, S. M. (2011). Severe and multiple disabilities. J. M. Kauffman , & D. P. Hallahan (Ed.), *Handbook of Special education* içinde (s. 291-303). New York: Taylor & Francis.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher knowledge. J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* içinde (s.133–144). Dordrecht: Kluwer.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: learning stories.* London: P. Chapman.

Castro, S., & Pinto, A. (2015). Matrix for assessment of activities and participation: Measuring functioning beyond diagnosis in young children with disabilities. *Developmental Neurorehabilitation, 18*(3), 177-189. doi: 10.3109/17518423.2013.806963

Cavkaytar, A. (2019). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 11). Ankara: Pegem.

Chamberlain, L. j., Chan, J., Mahlow, P., Huffman, L. C., Chan, K., & Wise, P. H. (2010). Variation in specialty care hospitalization for children with chronic conditions in California. *Pediatrics*, *125*(6), 1190-1199.

Cloninger, C. J. (2017). Educating students with severe and multiple disabilities a collabarative approach. F. P. Orelove, D. Sobsey, & D. L. Gilles (Ed.), *Educating students with severe and multiple disabilities a collaborative approach fifth editon* içinde (s. 16-31). Baltimore: Brookes.

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.

Copley, J., & Zivian, J. (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational Therapy International*, *11*(4), 229-243.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve deseni* (4. Baskı). Ankara: Siyasal.

Çakıroğlu, O., & Ünay, E. (2019). Özel eğitimde temel kavramlar ve konular. M. Melekoğlu, & M. Sönmez Kartal, *Özel eğitim "Her çocuk özeldir ve her çocuk başarır."* içinde (s. 9-10). Ankara: Vize.

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

Çay, E., Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2018). Rehberlik araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme yapan personelin çoklu yetersizliği olan bireyleri değerlendirirken yaşadıklarının belirlenmesi . *17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* (s. 839). Ankara: USOS.

Çiftçi-Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin egitsel tanılama sürecinde; ram' da yönlendirme, yerlestirme ve izleme çalısmalarına yönelik çalışanların görüslerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Department for Education and Skills. (2019). *Data collection by type of special educational need: overview.* Digital Education Resource Archive (DERA): http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7736 adresinden alındı.

Doukas, T., Fergusson, A., Fullerton, M., & Grace, J. (2017). *Supporting people with profound and multiple learning disabilities.* Pmldlink: http://www.pmldlink.org.uk/wp-content/uploads/2017/11/Standards-PMLD-h-web.pdf adresinden alındı.

Downing, J. E. (2002). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers (2nd ed.).* Baltimore: Brookes.

Downing, J. E., Peckham Hardin, K. D. (2007). Supporting Inclusive Education for Students with Severe Disabilities in Rural Areas. *Rural Special Education Quarterly* , *26*(2), 10-15.

Downing, J. E. (2010). *Academic instruction for students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive classrooms.* California: Corwin.

Downing, J. E., & Peckham Hardin, K. D. (2001). Daily schedules: A helpful learning tool. *Teaching Exceptional Children, 33*(3), 62-69.

Downing, J. E., Hanreddy, A., & Peckham-Hardin, K. D. (2015). Assessing communication skills. J. E. Downing, A. Hanreddy, & K. D. Peckham-Hardin(Ed.). *Teaching communication skills to students with severe disabilities third edition* içinde, (s. 51-83). Baltimore: Brookes.

Eldeniz Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergin, T. (2004). Çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmede yeni bir yaklaşım: Pass teorisi ve bilişsel değerlendirme sistemi (CAS). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2004), 223-245.

Ertem, İ. Ö., Çakmak , N. M., Ünal, C., & Gök, C. G. (2012). *Çocuklar için özel gereksinim raporuna geçiş: Özürlülük ölçütü, sınıflandırması ve özürlülere verilecek sağlık kurulu raporları hakkında yönetmeliğin bilimsel incelenmesi.* Ankara: UNİCEF Türkiye.

Ewing, K. M., & Jones, T. W. (2003). An educational rationale for deaf students with multiple disabilities. *American Annals of the Deaf, 148*(3), 267-271.

Falvey, M. A. (2004). Toward realizing the influence of “toward realization of the least restrictive educational environments for severely handicapped students". *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, *29*(1), 9-10.

Farrell, M. (2008). *Educating special children an introduction to provision for pupils with disabilities and disorders.* New York and London: Routledge.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs a practical guide for classroom teachers (6th ed.).* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education, *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27.

Gargiulo, R. M. (2010). *Special education'in contemporary society an introduction to exceptional 4th ed.* California: Sage.

Geruschat , D. R. (1992). Using the Acuity Card Procedure to Assess Visual Acuity in Children with Severe and Multiple Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 86*(1), 25-27.

Guardino, C. A. (2008). Identification and placement for deaf students with multiple: Choosing the path less followed. *American Annals of the Deaf, 153*(1), 55-64.

Guerra, M. G., & Garza, C. (2017). The Diagnostic Competencies: Perceptions of Educational Diagnosticians, Administrators, and Classroom Teachers. *International Journal of Special Education, 32*(4), 708-722.

Guerra, M. G., & Maxwell, G. M. (2015). The role of the educational diagnostician as perceived by South Texas administrators. *Journal of Case Studies in Education, 7*, 1-12.

Gürsel, O., & Vuran, S. (2015). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ. H. Diken, *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s. 194-221). Ankara: Pegem.

Handleman, J. S. (1986). Severe developmental disabilities: Defining the term. *Education and Treatment of Children, 9*(2), 153-167.

Heron, T. E., & Harris, K. C. (2001). *The educational consultant: Helping professionals, parents, and students in inclusive classrooms (4th ed.).* Austin, TX: PRO-ED.

Heward, W. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education.* New Jersey: Pearson Education.

Horn, E., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Hammill Institute on Disabilities*, *31*(4), 241-248.

Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç* (Gönül Akçamete, Çev.). Ankara: Nobel.

Hunt, P., Doering, K., Hirose-Hatae, A., Maier, J., & Goetz, L. (2001). Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom. *Journal for the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*(4), 240-256.

Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P., & Goetz, L. (2000). "Community" is what I think everyone is talking about. *Remedial and Special Education, 21*(5), 305-317.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 69*(3), 315-332.

IASSIDD. (2020). *Profound intellectual and multiple disabilities*. International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities: https://www.iassidd.org/profound-intellectual-and-multiple-disabilities/ adresinden alındı.

Individuals with Disabilities Education Act. (2020). *IDEA.* Sec. 300.8 Child with a disability: https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8 adresinden alındı.

Information and Resources for Students With Multiple Disabilities. (2020). Information And Resources For Students With Disabilities: https://disabilities-informational-resources.weebly.com/multiple-disabilities.html adresinden alındı.

Janney, R., & Snell, M. E. (2006). *Teachers' guide to inclusive practices: Modifying schoolwork (2nd ed).* Baltimore: Brookes.

Jimenez, B. A., Mims, P. J., & Browder, D. M (2012). Data-based decisions guidelines for teachers of students with severe intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(4), 407-413.

Johnson, B., & Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Pearson Education, Inc.

Karaaslan, D. (2015). *Otizmli çocukların tıbbi tanılama süreçlerine ilişkin ailelerin ve tanılamada görev alan uzman doktorların görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karan, O. C., Donaroma, P., Bruder, M. B., & Roberts, L. A. (2010). Transitional Assessment Model for Students With Severe and/or Multiple Disabilities: Competency-Based Community Assessment. *Intellectual and Developmental Disabilities, 48*(5), 387-392. doi:10.1352/1934-9556-48.5.387

Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi , 8*(1) 1-13.

Kırbıyık, M. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

Killoran, J. (2007). *The national deaf-blind child count.* National center on deaf-blindness: http://documents.nationaldb.org/products/Childcountreview0607Final.pdf adresinden alındı.

King Sears, M. E., Janney, R., & Snell, M. E. (2015). *Collaborative teaming (3rd ed.).* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Kirk, S. (1989). *Exceptional children.* USA: Houghton Mifflin.

Kirk, S., Gallagher, J. j., Ruth Coleman, M., & Anastasiow, N. (2009). *Educating exceptional children twelfth edition.* New York: Houghton Miffl in Harcourt.

Kizir, M. (2020). Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi. S. Rakap, *Çoklu yetersizliği olan çocukların eğitiminde güncel yaklaşımlar* içinde (s. 24-45). Ankara: Vize.

Krishnan, R., & ,vd. (2010). *Towards incluseve education manuel for special teachers.* New Delhi: State Cuouncil of Educational Resarch And Training Varun Marg, Defence Colony.

Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Kozlesk, E. B. (2014). The persistence of highly restrictive special education placements for students with low-incidence disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *39*(3), 227-238.

Lilly, M. S. (1971). A training based model for special education. *Exceptional Children, 37*(10), 745-749.

Logan, K. R., & Gast, D. L. (2001). Conducting preference assessments and reinforcer testing for individuals with profound multiple disabilities: Issues and procedures. *Exceptionality*, *9*(3), 123-134.

Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C., & Cooper , J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedures. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*(3), 306-316.

Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde 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.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2014). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction(5th ed.).* Upper Saddle River, N.J: Merrill.

Mclaughlin, M. J., & Verstegen, D. A. (1998). Increasing regulatory flexibility of special education programs: Problems and promising strategies. *Exceptional Children, 64*(3), 371-384.

MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden alındı

MEB. (2020). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi.* MEB: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf adresinden alındı

Mensch, S. M., Rameckers, E. A., Echteld, M. A., & Evenhuis, H. M. (2015). Instruments for the evaluation of motor abilities for children with severe multiple disabilities: A systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, *47*(2015), 185-198.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Meşe, İ. (2014). Engelliliği açıklayan sosyal model nedir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *33*, 79-92. doi:http://dx.doi.org/10.21560/spcd.17773

Miles, K. H., & Darling-Hammond , L. (1998). Rethinking the allocation of teaching resources: Some lessons from high-performing schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *20*(1), 9-29.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi 3. baskı* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.

Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *4*(2), 83-87.

National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY). (2004). Severe/Multiple Disabilities. *Fact Sheet on Severe Disabilities (FS10)*. NICHCY. https://www.veipd.org/main/sub_multiple_disabilities.html adresinden alındı

Nelson, K. (1997). Cognitive change as collaborative construction. E. Amsel, & A. Renninger içinde, *Change and Development: Issues of Theory, Method and*. London: Erlbaum.

Nelson, C., & van Dijk, J. (2020, 04 28). *Every child has potential: Child-guided strategies for assessing children using the van Dijk framework.* CVI American Printing House for the Blind: https://cvi.aphtech.org/wp-content/uploads/2015/03/Every-Child-has-Potential-Child-guided-Strategies-for-Assessing-Children-using-the-van-Dijk-Framework.pdf adresinden alındı.

Nelson, C., van Dijk, J., McDonnell, A. P., & Thompson, K. (2002). A framework for understanding young children with severe multiple disabilities: The van Dijk Approach to Assessment. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, *27*(2), 97-111.

Nevin, A., Thousand, J., Paolucci-Whitcomb , P., & Villa, R. (1990). Collaborative consultation: Empowering public school personnel to provide heterogeneous schooling for all- or, who rang that bell? *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(1), 41-67.

Nitko, A. J., & Brookhart, S. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi (B.Bıçak, M. Bahar, Serkan Özel, Çev.).* İstanbul: Nobel.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 323-343.

Özgüven, İ. E. (2017). *Psikolojik testler.* İstanbul: Nobel.

Özyürek, M. (2005). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları.* Ankara: KÖK.

Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri.* Ankara: KÖK.

Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme.* Ankara: KÖK.

Palisano, R., Rosenbaum, P., Walter, S., Russel, D., Wood, E., & Galuppi, B. (1997). Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *39*(4), 214-223.

Parchomiuk, M. (2018). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development And Education, 66*(1), 56-69.

Resmi Gazete. (1997). *573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.* Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf adresinden alındı.

Resmi Gazete. (2005). *Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*. Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm adresinden alındı.

Resmi Gazete. (2013). *Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.* Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130503-1.htm adresinden alındı.

Resmi Gazete. (2013). *Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik.* Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/03/20130330-4.htm adresinden alındı.

Resmi Gazete. (2019). *Çocuklar İçin Özel Gereksimim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik.* Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm adresinden alındı.

Resmi Gazete. (2019). *Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik.* Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-2.htm adresinden alındı.

Rogers , W., & Johnson , N. (2018). Strategies to include students with severe/multiple disabilities within the general educatıon classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services, 37*(2), 1-12.

Ross, E., & Oliver, C. (2003). The assessment of mood in adults who have severe or profound mental retardation. *Clinical Psychology Review, 23*(2), 225-245.

Roth, V. (1991). Students with learning disabilities and hearing impairment: issues for the secondary and postsecondary teacher . *Journal of Learning Disabilities, 24*(7), 391-397.

Rowland, C. (2009). *Assessing communication and learning in young children who are deafblind or who have multiple disabilities.* Oregon: U.S. Office of Special Education Programs.

Rowland, C. (2011). Using the communication matrix to assess expressive skills in early communicators. *Communication Disorders Quarterly, 32*(3), 190-201.

Sağlık Bakanlığı. (2019). *Erişkinler için engellilik ve çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmeliklerin uygulanması konulu 2019/06 sayılı genelge* . Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü: https://shgm.saglik.gov.tr/TR,54171/eriskinler-icin-engellilik-ve-cocuklar-icin-ozel-gereksinim-degerlendirmesi-hakkinda-yonetmeliklerin-uygulanmasi-konulu-201906-sayili-genelge.html adresinden alındı.

Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education, 12*(6), 8-22.

Salman, U., Şimşek, A., Turfanda, M., & Salman, A. B. (2017). Türkiye'de kullanılan zeka ölçekleri. *FNG & Bilim Tıp Dergisi, 3*(2-3), 87-89.

Sardohan Yıldırım, A. E. (2017). *Aile merkezli eğitim modeli ile çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin güçlendirilmesi sürecinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sardohan Yıldırım, A. E. (2019). Çoklu yetersizliği olan bireyler. Melekoğlu, & M. Sönmez Kartal (Ed.), *Özel Eğitim "Her Çocuk Özeldir ve Her Çocuk Başarır."* içinde (s. 241). Ankara: Vize.

Sarı, H. (2019). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 503-504). Ankara: Pegem.

Sart, Z., Barış, S., Sarıışık, Y., & Düşkün, Y. (2014). *Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Shukla, N., & Kamal Mishra, S. (2005). Researches in the field of education and welfare of children with multiple disabilities in india. *Journal of Special Education in the Asia Pacific*, 1, 3-13.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowlegde and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 61-77.

Sikora , D. M., & Plapinger , D. S. (1994). Using standardized psychometric tests to identify learning disabilities in students with sensorineural hearing impairments. *Journal of learning disabilities*, *27*(56), 352-359.

Sobsey, D. (2017). Partnering with parents and families. F. P. Orelove, D. Sobsey, & D. L. Gilles (Ed.). *Educating students with severe and multiple disabilities a collaborative approach fifth editon* içinde (s. 32-51). Baltimor: Paul H. Brookes.

Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, *52*(10), 1030-1037.

Stillman, R. D. (1974). *Assessment of Deaf-Blind Children: The Callier-Azusa Scale.* Callier Center for Communication Disorders, Dallas, TX. Washington, DC: Bureau of Education for the Handicapped (DHEW/OE), Washington. 04 27, 2020 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED102797.pdf adresinden alındı.

Stillman, R. D. (1974). *The Callier-Azusa Scale.* ERIC: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED102796.pdf adresinden alındı.

Strickland, B. B., & Turnbull , A. P. (1990). *Developing and implementing individualized education programs.* Ohio: Merrill.

Sucaklı, İ. A. (2016). *Engelli sağlık kurulu raporu (Eskr) almak için başvuran özel gereksinimi olan çocukların sağlık, eğitim, rehabilitasyon, yardım ve destek hizmeti gereksinimlerinin ve çocuklar için özel gereksinim raporu (Çözger) ile engelli sağlık kurulu raporu'nun "hizmete hak kazandırma" farkının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Supporting the parent centers who serve families of children with disabilities (2020). Evaluating school-aged children for disability: https://www.parentcenterhub.org/evaluation/#time adresinden alındı.

Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmeleri.* Ankara: Vize.

Şafak, P., & Yürekli, M. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi. P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersiziği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (s. 1-28). Ankara: Vize.

Şahin, C., & Pehlivan, G. (2006). Kırşehir rehberlik ve araştırma merkezi özel eğitim bölümünde incelenen öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre nitelikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 175-189.

Tekin İftar, E. (2002). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 84-85). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.

Temel, Z. F., Bekir, H., & Gül Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi.* Ankara: Vize.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, *8*(45), 1-10.

Tiryakioğlu, Ö. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

TOFD. (2020). *Spastisite*. Türkiye omurilik felçlileri derneği: https://www.tofd.org.tr/spastisite adresinden alındı.

Töret, Z. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi. P. Şafak, *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (s. 165-182). Ankara: Vize

TSBVI. (2020, 04 27). *School based therapy training module*. Texas School for the Blind and Visually Impaired: http://www.tsbvi.edu/therapy/assessments.htm adresinden alındı.

Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Varsamis, P., & Agaliotis, I. (2011). Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support. *Research in Developmental Disabilities*, *32*(11), 1548-1555.

Venn, J. J. (2007). *Assessing students with special needs (4th ed.).* Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1990). Administrative supports to promote inclusive schooling. W. Stainback , & S. Stainback (Ed.), *Support networks for inclusive schooling: Integrated interdependent education* içinde (s. Chapter 13). Baltimore, MD: Brooks.

Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities.* Merril/PrenticeHall: Upper Saddle River, N.J.

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Taching students with severe disabilities.* Merril/Prentice Hall: Upper Saddle River.

WHO. (1992). *International classification of diseases (10th ed.).* Geneva, Switzerland: World Health Organization.

WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICIDH-2).* Cenevre: WHO.

WHO. (2011). *Dünya Engellilik Raporu.* Cenevre: WHO.

Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings.* New Jersey: Merrill.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız Yılmaz, N., & Mentiş Taş, A. (2016). Başarılı Zekâ Kuramının Kuramsal Yapısı ve Eğitime Yansıması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 18*(31), 98-107.

Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yürekli, M., & Şafak, P. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan uzmanların BEP hazırlarken kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi. *Karadeniz zirvesi 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Özet Kitabı* (s. 16-17). Ordu: UBAK.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.03.2020 tarihli ve E.38184 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet YÜREKLİ'nin, Doç. Dr. Pınar ŞAFAK'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Görüşleri"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **07.04.2020** tarih ve **04** 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 ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-194

Ek: 1 Liste

EK-2. Çalışma İzni

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.6938600 13.05.2020
Konu : Anket Uygulaması

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Görme Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet YÜREKLİ'nin **"Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Görüşleri "** adlı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Kepez ve Konyaaltı İlçelerindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde uygulama isteği ile ilgili 06/05/2020 tarih ve 12028 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa, Kepez ve Konyaaltı İlçelerindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere yönelik araştırmasını yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
13.05.2020

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Soğuksu Mh. Hamidiye Cd. No:59 07050 Muratpaşa / Antalya
Elektronik Ağ: antalya.meb.gov.tr
e-posta: antalyamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e302-1dd5-3030-ac4b-306a kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..