

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA SÜRECİNE
İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
MEHMET KÜÇÜKGÖZ**

GAZİANTEP – 2020

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA SÜRECİNE
İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
MEHMET KÜÇÜKGÖZ**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. LATİFE ÖZAYDIN**

GAZİANTEP – 2020

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum **“Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bir Durum Çalışması”** başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel âhlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 11 / 07 / 2020

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

ÖNSÖZ

Yüksek Lisans eğitimimi tamamlarken, eğitim sürecim boyunca yardımını benden esirgemeyen ve bunun için sonsuz gayret gösteren kıymetli eşim Meltem KÜÇÜKGÖZ'e yürekten teşekkür ederim. "Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bir Durum Çalışması" ile ilgili araştırma yapmamı, çalışma süreci hakkında bilgi sahibi olmamı sağlayan ve her ihtiyaç hissettiğimde daima yanımda olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN hocama ve beni destekleyen tüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Gaziantep, 2020

Mehmet KÜÇÜKGÖZ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Kahramanmaraş/Dulkadiroğlu Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini deneyimleyen katılımcıların görüşleri doğrultusunda aydınlatmaktır. Nitel bir durum çalışması olarak yürütülen bu çalışmada RAM'da görevli iki yönetici, yedi öğretmen ve OSB'li çocuğu bulunan yedi ebeveynden oluşan katılımcılarla bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşleriyle elde edilen veriler içerik analizi ile incelendiği bu çalışmanın bulguları; tıbbi tanılama, ortam, personel yeterliliği, ölçme araçları, OSB'li bireyler ve ebeveynler olarak altı tema ile açıklanmıştır. RAM'da OSB'li çocukların değerlendirilmesi sürecinde yaşanan güçlüklerin; tıbbi tanılamaya bağlı değerlendirme yapılması, RAM'ların tanılama yetkisinin olmaması, değerlendirme öncesi OSB'li bireylerle iletişim kurulmaması, değerlendirme ortamının tek tip olması, anlık değerlendirme yapılmasından kaynakladığı belirtilmiştir. Bu güçlüklerle ek olarak personelin OSB hakkında deneyimsizliği ve ölçme araç/gereç kullanım bilgisinin yetersizliğinin de değerlendirme sürecini etkilediği ifade edilmektedir. Sürecin iyileştirilmesi için katılımcıların önerileri; tıbbi tanılamaya bağlı değerlendirme yapılmaması, OSB'li bireylerle değerlendirme öncesi iletişim kurulması, değerlendirme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve sürenin uzatılması, gözlemlerin çeşitli ortamlarla zenginleştirilmesi yönünde olmuştur. Personel yeterliliğinin hizmetiçi eğitimlerle artırılması, lisans programlarında düzenleme yapılması, OSB'li bireyler için ölçme aracı/batarya geliştirilmesi, aileler için bekleme süresinin kısaltılması ve randevu alımının kolaylaştırılması öneriler arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Otizm Spektrum Bozukluğu, Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Durum Çalışması

ABSTRACT

The aim of this study is to enlighten the Educational Evaluation and diagnosis process of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) at Kahramanmaraş/Dulkadiroglu Counseling and Research Center (CRC) in line with the opinions of the participants who experienced it. In this research, which was carried on as a qualitative research, semi-structured meetings were set which consisted two administrators working in CRC, seven teachers and seven parents whose children have ASD. Data, which were obtained by the participants ' opinions, are examined with content analysis and six themes were created: Medical diagnosis, Environment, staff adequacy, measurement tools, individuals with OSB and parents. It is stated that the difficulties experienced in the evaluation process of children with ASD in CRC are due to the evaluation related to medical diagnosis, the lack of diagnostic authority of CRCs, the lack of communication with individuals who have ASD before the evaluation, the evaluation environment is uniform, and the instant evaluation. In addition to these difficulties, it is stated that the inexperience of the personnel about the ASD and the lack of knowledge about the use of measuring tools/equipment also affect the evaluation process. Recommendations of participants for improving the process; the absence of evaluation due to medical diagnosis, communication with individuals with ASD before evaluation, diversification and extension of evaluation environments, enrichment of observations with various environments. Among the recommendations there were; increasing staff competence through in-service training, regulating undergraduate programs, developing a measurement tool/battery for individuals with ASD reducing waiting time for families and facilitating appointment.

Keywords: Special Education, Autism Spectrum Disorder, Educational Evaluation and Diagnostic, Conseling and Research Center, Case Study

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	14
1.3. Araştırmanın Önemi.....	14
1.4. Tanımlar.....	16
İKİNCİ BÖLÜM.....	18
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	18
2.1. Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler.....	18
2.2. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama.....	19
2.3. Uluslararası Alanyazında Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama.....	22
2.4. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Aile.....	24
2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	26
2.5.1. OSB'nin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecini Etkileyen Faktörler.....	27
2.5.2. OSB'nin Tarama Aşamasında Kullanılan Araçlar.....	28
2.5.2.1. Birinci Düzey Tarama Araçları.....	29
2.5.2.2. İkinci Düzey Tarama Araçları.....	32
2.5.2.3. Türkiye'de Kullanılan Tarama Araçları.....	33

2.5.3.	OSB'nin Tanılama Aşamasında Kullanılan Araçlar	35
2.5.3.1.	Tanılama Araçları.....	35
2.5.3.2.	Türkiye'de Kullanılan Tanılama Araçları	38
2.6.	İlgili Araştırmalar	39
2.6.1.	Nitel Araştırma Yöntemi Kullanan İlgili Çalışmalar	40
2.6.2.	Nicel Araştırma Yöntemi Kullanan İlgili Çalışmalar	43
2.6.3.	Karma Araştırma Yöntemi Kullanan İlgili Çalışmalar	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		49
YÖNTEM.....		49
3.1.	Araştırma Modeli	49
3.2.	Katılımcılar.....	51
3.3.	Ortam.....	54
3.4.	Veri Toplama Araçları	56
3.4.1.	Kişisel Bilgi Formu	56
3.4.2.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	56
3.5.	Verilerin Toplanması ve Analizi	57
3.5.1.	Görüşme	58
3.5.2.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	59
3.5.3.	Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Yapılması	61
3.5.4.	Verilerin Analizi.....	62
3.6.	Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		70
BULGULAR VE YORUM		70
4.1.	OSB'li Çocukların Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	71
4.1.1.	Tema 1. Tıbbi Tanılama	72
4.1.2.	Tema 2. Ortam.....	80
4.1.3.	Tema 3. Personel Yeterliliği.....	90

4.1.4.	Tema 4. Ölçme Araçları	105
4.1.5.	Tema 5. OSB’li Çocuklar	116
4.1.6.	Tema 6. Ebeveynler.....	125
BEŞİNCİ BÖLÜM		133
TARTIŞMA		133
5.1.	OSB’li Ulaşılan Temaların Alan Yazın ile Tartışılması	134
5.1.1.	Tıbbi Tanılama Teması	134
5.1.2.	Ortam Teması	137
5.1.3.	Personel Yeterliliği Teması	138
5.1.4.	Ölçme Araçları Teması	141
5.1.5.	OSB’li Çocuklar Teması	143
5.1.6.	Ebeveynler Teması.....	146
ALTINCI BÖLÜM.....		149
SONUÇ VE ÖNERİLER.....		149
6.1.	Sonuç.....	149
6.2.	Uygulamaya Yönelik Öneriler	150
6.3.	İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	151
KAYNAKÇA		152
EKLER.....		165
EK 1.	HKÜ Tez Araştırma Onay Yazısı	165
EK 2.	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı.....	166
EK 3.	Yönetici Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	167
EK 4.	Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	169
EK 5.	Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	171
EK 6.	Örnek Kodlama Formu	173

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. Öğretmen ve Yönetici Katılımcıların Demografik Özellikleri	53
Tablo 2. Ebeveyn Katılımcıların Demografik Özellikleri	54
Tablo 3. Yönetici Görüşme Bilgi Tablosu.....	61
Tablo 4. Öğretmen Görüşme Bilgi Tablosu	61
Tablo 5. Ebeveyn Görüşme Bilgi Tablosu	61
Tablo 6. Kodlar Tablosu	65
Tablo 7. Tıbbi Tanılama Teması Altında Yer Alan Alt Temalar	72
Tablo 8. Ortam Teması Altında Yer Alan Alt Temalar.....	80
Tablo 9. Personel Yeterliliği Teması Altında Yer Alan Alt Temalar.....	91
Tablo 10. Ölçme Araçları Teması Altında Yer Alan Alt Temalar	106
Tablo 11. OSB’li Çocuklar Teması Altında Yer Alan Alt Temalar	117
Tablo 12. Ebeveynler Teması Altında Yer Alan Alt Temalar.....	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1. Veri Analiz.....	63
Şekil 2. Tema ve Alt Temalar	71



KISALTMALAR LİSTESİ

OSB	:	Otizm Spektrum Bozukluğu
RAM	:	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
ÇÖZGER	:	Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu
ÖEHY	:	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem durumu

Eğitimin temel hedeflerinden biri, bütün bireylerin kendi kendilerine yeter hale gelmelerini desteklemektir. Yetersizliğe sahip bireyler açısından da bu durum farklı değildir. Yetersizliği olan bireylerin ileriki yıllarda başka kişilerin desteğine ihtiyaç duymadan yaşamın bir parçası olabilmeleri ve kendi ihtiyaçlarını bağımsız gerçekleştirebilmeleri hedeflenmektedir. Bu amaçla yetersizliği olan bireylerin yaşamlarını mümkün olduğunca bağımsız yürütebilmeleri ve toplum yaşamının etkin bir üyesi olabilmeleri için en erken dönemde eğitsel ihtiyaçlarının tespiti ve bu ihtiyaçları karşılayabilecek eğitim hizmetlerinden yararlanmaları gerekmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Yetersizliğin tıbbi tanı ile sonuçlandığı andan itibaren, bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci başlamakta ve bu sürece ilişkin faktörler önem kazanmaktadır (Heward, 2006; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Özel eğitim sürecinde bireylerin değerlendirilerek eğitsel tanılmasının yapılması, eğitim sürecine katılma anından itibaren devam eden ve tekrar edilmesi gerekli birçok çalışmayı kapsamaktadır (Ersoy ve Avcı, 2001; Sığırtmaç Dikici ve Deretarla Gül, 2010).

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılmasıyla ilgili iş ve işlemler Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılmaktadır. Ancak, yetersizliği olan bireylerin uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendirilebilmesi için eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinden önce sağlık kuruluşlarında tanılmasının (tıbbi tanı) gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Resmî Gazete’de 20 Şubat 2019 tarihinde yayınlanan “Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmeliğin” uygulamaya başlanmasıyla birlikte tıbbi tanılamalarda raporlar artık engelli sağlık kurul raporu olarak değil; Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) şeklinde düzenlenmektedir. Bu yeni düzenleme doğrultusunda Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), ÇÖZGER Çocuk ve Genç Psikiyatri alanı içinde yer almakta ve ÇÖZGER’de “Bilişsel Gelişim Alanı” kapsamında “zekâ geriliği ve motor mental retardasyon” gibi terimler kullanılmamaktadır. Bu tanıların yerine “gecikmiş dönüm noktası” ICD (R 62.0) tanısının kullanılması ve gelişimine göre özel gereksinim düzeyinin belirtilmesi istenilmektedir. ÇÖZGER’e göre bilişsel gelişim alanında

değerlendirme yapabilecek uzmanlar; çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanı, gelişimsel pediatri uzmanı, çocuk nöroloji uzmanı, çocukta bilişsel değerlendirme konusunda aldığı belgelenen veya çocuk ruh sağlığı ve gelişimsel pediatri rotasyonu yaptığı belgelenen çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanları, psikologlar (tercihen klinik psikologlar) ve üniversitelerin ilgili lisans programlarından mezun çocuk gelişimciler olarak belirtilmiştir. ÇÖZGER, Çocuk ve Genç Psikiyatri Alanında; otizm spektrum bozukluğu, şizofreni ve diğer psikotik bozukluklar, organik beyin hasarına bağlı bilişsel, ruhsal bozukluklar, duygudurum bozuklukları, anksiyete bozuklukları ve özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olmak üzere 6 temel bozukluk yer almaktadır. 30 Mart 2013 tarihli Resmî Gazete’de yayınlanan “Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırılması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Hakkında Yönetmelik” teki OSB’nin değerlendirilme kriterlerinde ÇÖZGER ile değişikliğe gidilmiştir. ÇÖZGER ile OSB küme şeklinde değerlendirilerek “atipik otizm” açıklaması kaldırılmış ve OSB tanısı almış çocuklarda “özel koşul gereksinimi vardır (%90-99)” ifadesi getirilmiştir (Kayhan ve Öztürk, 2020; Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkındaki Yönetmelik, 30692 sayılı Resmî Gazete, 2019).

ÇÖZGER doğrultusunda tıbbi tanılama sürecinde yer alan uzmanlar, Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatry Association-APA)’nce yayınlanan Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (DSM-5) veya Uluslararası Tanı Sınıflaması (ICD-10) ölçütlerine dayalı olarak klinik ortamda bireyin gözlenmesi, ailenin çocuk hakkındaki görüşleri ve bildirimleri doğrultusunda değerlendirme yapmaktadırlar. Yapılan bu değerlendirme sürecinde bütün yetersizlik gruplarının anlaşılır şekilde tanımlanmasının yanında; OSB için eğitsel değerlendirme sürecine başvuruda tıbbi tanılama gerekliliğinin olması ayrı bir önem oluşturmaktadır. Bu nedenle değerlendirme aşamasında OSB’nin anlaşılır bir şekilde tanımlanabilmesi önemlidir. Bu yönüyle OSB’nin tanımlanmasına bakıldığında; çocukluğun erken zamanlarında belirtileri gözlenen, genel olarak etkileri yaşam boyu süren, bireylerin iletişime yönelik becerilerine ve sosyal etkileşimlerine olumsuz etkide bulunan, ilgilerde sınırlılığa ve davranışlarda tekrarlı örüntülere neden olan nöro gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlandığı görülmektedir (Leblanc, Richardson ve Burns, 2009; Simpson vd., 2005; Suhrheinrich, 2011).

Bu yeni düzenleme doğrultusunda OSB tanılı bireylerle birlikte bütün engel grupları için “özel koşul gereksinimi vardır (%90-99)” şeklinde değerlendirme ölçütü getirilmiştir (Kayhan ve Öztürk, 2020; Resmî Gazete, 2019). Her ne kadar OSB ve ÇÖZGER

düzenlemeleriyle ilgili değişiklikler yapılmış olsa da burada tıbbi tanılama süreci ve devamındaki uygulamalarda kurumlar (Hastane-RAM) arasındaki ortak ve anlaşılır dilde farklılıklar görölmektedir. Böylesi bir süreç sonunda tıbbi tanılama ile eğitsel tanılamamın uyumlu olmadığı durumlar, hatta çelişki oluşturabilecek durumlar yaşanabilmektedir (Kırbıyk, 2011).

OSB’li bireylerin tıbbi tanılanma süreçlerinde üzerinde durulması gereken önemli noktalar vardır. OSB tanısı çocuk hastalıkları uzman doktoru, psikiyatri uzmanı, nöroloji uzmanı, psikolog, dil ve konuşma terapisti ve iş-uğraşı terapisti vb. uzmanlık alanlarını kapsayan disiplinler arası bir ekip kararıyla verilebilir. Ekipte yer alan uzmanlar tarafından (a) bireyin davranış örüntüsüne yönelik gözlemlerin çeşitli ortamlarla (evde, okulda, klinikte vb.) zenginleştirilmesi, (b) bireyin bakımıyla ilgilenen birinci derece yetişkin kişilerle (ebeveynle, öğretmenle, bakıcıyla, kardeşle) görüşmeler yapılarak bireyle ilgili bilgilerin toplanması, (c) gelişimi ve OSB’ yi temel alan değerlendirmeye yönelik araçların uygulanması ve (d) ulaşılan bilgilerle bireyin durumunun Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (DSM-5; Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)’yla açıklanan kriterler açısından değerlendirmesinin yapılarak kararın verilmesi (tanının konması) önerilmektedir (APA, 2013; Lord vd., 2006).

OSB’li bireylerin tıbbi tanılamasında dikkate alınan iki temel alan; bireylerin iletişim ve sosyal etkileşim becerilerindeki yetersizlikleri ile tekrarlı ilgi ve davranışların gözlemlenmesidir. Bu nedenle bireylerin iki temel alanda gözlenen yetersizliklerinin farklı ortamlarda ve farklı kişiler tarafından gözlemlenmesi, bireylerin davranış örüntüleri hakkında gerçekçi bilgiye ulaşılması açısından önemlidir. Bireyin davranış örüntülerinin klinikte, okulda, evde olmak üzere çeşitli ortamlarla desteklenerek gözlemlerin zenginleştirilmesi ve bireyin bakımıyla ilgili birincil dereceden sorumlu yetişkinlerle (Ebeveynler, kardeşler, bakıcısı, öğretmenler) görüşmelerin gerçekleştirilmesi sağlıklı bir tanılama için önem arzeden faktörlerdendir (Lord vd., 2006; Özdemir, Diken, Diken ve Şekercioğlu, 2014; Volkmar, Rogers, Paul & Pelphrey, 2014). OSB tanısı koyabilmek için gerçekleştirilen gözlemlerin yanı sıra, bireyin gelişim özellikleriyle ilgili bilgi toplanabilmesi için gelişimsel özelliklere odaklanılan ve OSB’nin temel alındığı bir değerlendirmeye yönelik standart ölçeklere gereksinim duyulmaktadır.

Dünya üzerinde OSB’li bireylerin tıbbi değerlendirilme sürecindeki sınırlılıklara bakıldığı zaman; Türkiye’deki durumun Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) durumdan

farklı olduğu görülmektedir. Türkiye’de OSB’li bireylerin tıbbi değerlendirilmesi sürecinde en önemli sınırlılık, OSB üzerine gerek bilgiye gerekse de yeterli tecrübeye sahip olan tıp alanındaki uzman kişilerin sayıca yetersiz olmasıdır. ABD’de ve bazı ülkelerde ise, bireylere yönelik hastaneler ve OSB alanında uzmanlığa sahip çalışanların olduğu, otizme yönelik merkezler (klinikler) vardır. Bu merkezlerdeki işleyişin temel amacı, OSB risk faktörü ile gönderilen bireylerin ayrıntılı değerlendirmesinin yapılması, OSB tanısı konan bireylere bilimsel temelli uygulamalarla erken müdahalenin yapılarak gerekli hizmetlerin sunulması ve ailelerin de otizm konusunda bilgilerini destekleyerek güvenli kaynağa ulaşmalarını sağlamaktır (Özçelik vd., 2015).

OSB’nin sağlık kuruluşlarında tıbbi tanılanmasının devamında özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılanmasının yapılması gerekmektedir. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili işlemler RAM’larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, OSB’li bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına ilişkin resmi ve eğitsel kararlar almak amacıyla önemli bilgilerin sistematik bir şekilde derlenme boyutudur (Ataman, 2005; McLoughlin ve Levis, 2005). Sistematik tanılama yöntemleri olmadan bireyler uygun hizmetleri alamayabilir ya da eğitsel olarak yanlış değerlendirilebilirler. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yapılan yanlışlıklar sonucu bazı bireylerin genel eğitim sınıflarında ihtiyaçları karşılanabilecekken; özel eğitim hizmetlerine gereksinimleri olduğu yönünde bir kararın alınmasına ve gereksiz yere etiketlenmelerine neden olabilmektedir (McLoughlin ve Levis, 2005).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci; özel gereksinimi olan ya da risk altında olduğundan şüphelenilen bireylerin, ilk belirlemeden (tarama aşaması) başlanılarak gönderme öncesi, gönderme, detaylı değerlendirme ve yerleştirmeye yönelik bir dizi aşamayı kapsamaktadır (Kargın, 2007). Bu süreçte çeşitli formal ve informal ölçme araçları kullanılarak bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılanması yapılarak, bireysel özellikleri ve eğitsel gereksinimleri doğrultusunda birey açısından en az sınırlandırılmış ve en üst düzeyde performans göstermesini sağlayacak eğitim ortamına karar verilir. Verilen bu karar için ebeveynlerin de onayı alınarak, bireyin uygun görülen ortama yerleştirilmesi gerçekleştirilir (Salvia, Yssaeldeyke ve Bolt, 2010).

Eğitsel değerlendirme süreci birden çok disiplin alanını ilgilendiren bir ekip işidir. Eğitim uzmanları, özel eğitim öğretmenleri, sağlık kurumlarında çalışan uzmanlar, aileler ve

özel gereksinimli bireylerden oluşan bu ekip, bireyi değerlendirirken birçok kaynaktan bilgi toplayarak ve çeşitli tanılayıcı testler uygulayarak yasal dayanaklar doğrultusunda özel gereksinimli birey ile ilgili eğitsel kararı verir (McLoughin ve Lewis, 2005). Çoklu disiplinler yaklaşımıyla bireyin, ilgili eğitimi almış profesyonel kişiler tarafından değerlendirilmesi ve en kapsamlı ölçme sürecinden geçmesi amaçlanmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

ABD, İngiltere ve Almanya gibi özel eğitim hizmetlerinin gelişmiş olduğu ülkelerde yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitsel değerlendirme süreçlerinde yapılması gereken işlemler çeşitli yasalarla ifade edilerek, özel gereksinimli bireyler için eğitim alma hakları sağlanmıştır (Fiscus ve Mandell, 2002). Bu ülkelerdeki yasalar incelendiğinde eğitsel değerlendirme sürecinin çeşitli aşamalardan oluşması, bireysel değerlendirmelerin önemli olması, değerlendirmenin çoklu disiplinlerden oluşan uzman bir ekip tarafından yapılması, kullanılan değerlendirme araçlarının çeşitlilik göstermesi, kültürel normlara uygun olması ve aile katılımının sağlanması gibi ortak bazı noktaların varlığı dikkat çekmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008; Salvia ve diğ., 2010). Bu yasaların, özel gereksinimli bireylerin ülkemizdeki eğitim süreçleriyle ilgili yasalara temel oluşturduğu söylenebilir.

Ülkemizde eğitsel değerlendirme süreci 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 2005 yılı itibariyle yürürlüğe giren 5378 sayılı Özürlüler Kanunu, 2006 yılı itibariyle yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve devamında 2018 yılı itibariyle yenilenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde tanımlanmıştır. Eğitsel değerlendirme sürecinin ilgili yasa ve yönetmeliklerde tanımlanması, özel eğitim hizmetlerine ilişkin sürecin ülke bütününde uyum içinde sürdürülmesi bakımından önemlidir. Bu yasal uygulamalar özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmesine, tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte olmalarına, öğrencinin merkeze alınmasına, öğrencinin yapabildiklerinin değerlendirilerek öğretim programının hazırlanmasına ve etiketlenmeden uzak eğitim imkânları oluşmasına katkı sağlamıştır (Vuran ve Sarpdağ, 2001).

OSB; APA tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (DSM-5) 1980 yılından beri yer almaktadır. Tanı kriterlerinin son hali ise 18 Mayıs 2013 tarihli yayın olan DSM-5'te bulunan bazı belirtiler ile açıklanmıştır. Bu belirtiler; farklı ortamlarda yer alan sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizlikleri ile sınırlı ve yineleyen davranış, ilgi ve etkinliklerden oluşmaktadır. Tanıma göre belirtiler erken gelişim döneminde ortaya çıkmakta ve bireyin sosyal, iş veya diğer önemli yaşam alanlarında klinik açıdan

belirgin bozulmaya sebep olmaktadır (DSM-5). OSB teriminin kullanımı 2013 yılında DSM-5'in yayımlanması ile karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan, geçmiş yıllarda kullanılmış olan benzer terimlerle (çocukluk otizmi, otizm, otistik bozukluk) alanyazında sıkça karşılaşılmaktadır (Özkan, Ergenekon, Çolak ve Cavkaytar, 2015).

Diğer tüm nöro gelişimsel bozukluklarında gösterdiği gibi OSB'nin gerekli düzeyde değerlendirilebilmesi için ilk olarak bozukluğun doğasının anlaşılabilmesi önemlidir. Bu bakımdan değerlendirme süreci ile ilgili en temel problem, OSB'nin ne olduğunun anlaşılabilmesidir. OSB, bilişsel gelişim geriliği, konuşma geriliği ya da tekrarlayıcılığı olan basmakalıp hareketler demek değildir. OSB'nin en ayırıcı tarafı sosyal ilişkilerdeki ve iletişimdeki bozulmalardır. Sosyal ilişkiler ve iletişim seviyelerinin değerlendirilmesi için uygun ortam ve yeterli zaman diliminde yapılabildiğince standart bir gözlemlerle hem anne, baba ve bireyle ilgili bilgi elde edilebilecek okul vb. ortamlar vasıtasıyla detaylı veri toplanması gereklidir. Terarlı hareketler, sınırlı ilgi alanları, duyusallıklarında aşırı ya da azalmış duyarlılık gibi belirtilerin gözlemlerde saptanması genel olarak zor bir durumdur. Dolayısı ile alanda elde edilecek verilen daha çok öyküye dayanması beklenilebilir. Sosyal ilişkinin ve iletişimin yeterliliğinin değerlendirilmesinde değerlendiren kişinin normal gelişimi iyi düzeyde bilmesi gerekmektedir. Bu durumun olmaması gözlenen belirtilerin çocuğun küçük olmasıyla ilişkilendirilmesine ve tanılamamanın geç kalmasına neden olabilmektedir. Önemli başka bir nokta ise, sosyale becerilerde değerlendirmeye yönelik gerekli eşiklerin bilinmesidir. Bir davranışın hangi eşik altında veya üstünde olduğu zaman anormal değerlendirilmesi gerektiğinin bilinmemesi, bireyin gösterdiği davranışlarının yeteri kadar kaliteli değerlendirilememesine yol açabilir. Sosyal iletişime odaklı bir davranış değerlendirilmesi için uygun ortam ve yeterli zaman bir gerekliliktir. 10 dakikalık bir değerlendirme süresinin ayrıldığı, değerlendiren kişinin masanın arkasında oturduğu, bireyin yabancılaşma hissettiği ortama alışmaya fırsat bulamadığı, bireyin gelişimsel dönemine uygun oynayabilecek ve ilgilenebilecek materyaller olmadığı için ortamların sağlıklı değerlendirme yapılmasında yetersiz olduğu görülmektedir (Öner, 2020).

OSB değerlendirildiğinde, ilk bulguların çocukluğun erken zamanlarında gözlemlendiği, genel olarak etkilerinin yaşam boyu sürdüğü, bireylerin iletişim becerileri ile sosyal etkileşimine olumsuz etkide bulunduğu, ilgililerde sınırlılığa ve davranışlarda tekrarlı örüntülere sebebiyet veren nöro gelişimsel bir bozukluk olduğu anlaşılmaktadır (Kim ve Lord, 2012; Mukaddes, 2014; Suhrheinrich, 2011). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'ne

göre ise OSB, bireylerin etkilenme seviyesine göre farklı düzeylerde tanımlanmaktadır. Böylece OSB; hafif, orta, ağır düzeyde otizmlili bireyler olarak üç grup altında sınıflandırılmaktadır. Hafif düzeyde otizmlili bireyler, “sosyal etkileşimlerinde, sözel ve sözel olmayan iletişimlerinde, ilgi ve etkinliklerde hafif düzeyli sınırlılık sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç hisseden bireyler” olarak tanımlanmaktadır. Orta ve ağır düzeyde otizmlili bireyler, “sosyal etkileşimlerinde, sözel ve sözel olmayan iletişimlerinde, ilgi ve etkinliklerde sınırlılıklar sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyaç hisseden bireyler” olarak tanımlanmaktadır.

Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (Christensen, Bilder ve Zahorodny, 2016) tarafından derlenen verilerde, OSB'nin her 68 doğumdan 1'inde ortaya çıkmakta olduğu ve dünyadaki nüfusun neredeyse %1'inin otizmle karşı karşıya olduğu ifade edilmektedir. Kızlara kıyasla erkeklerde otizmle karşılaşma ihtimali 4 veya 5 kat daha yüksektir. Bu bakımdan, otizmin kızlarda görülme sıklığı 1/189 iken, erkeklerde otizm görülme sıklığının 1/42 ile daha yoğun olduğu anlaşılmaktadır (Christensen vd., 2016). Toplumdaki yaygınlığı bakımından OSB değerlendirildiğinde, OSB'nin yaygınlık oranlarının yıllar içerisinde artış gösterdiği görülmektedir. OSB konusunda önemli bir kuruluş olan “Autism Speaks” Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (Centersfor Disease Control-CDC) verilerini yıllara göre paylaşmaktadır. Buna göre OSB'nin 2000 yılında her 150 çocuktan birinde görüldüğü rapor edilirken 2008 yılında 88 çocuktan birinde, 2014 yılında 59 çocuktan birinde (CDC, 2014) görüldüğü rapor edilmiştir. Son olarak 2018 yılında OSB'nin yaygınlık oranının 58 çocuktan birinde görüldüğü belirtilmektedir (Autism Speaks, 2019). Bu sonuçlar OSB olan bireylerin okul öncesinden yükseköğretime kadar her düzeyde yoğun olarak görüleceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

OSB tanımlı bireylerin sayısal artış yoğunluğu ve tanımlamada şemsiye kavramının yerini tek kavram olarak OSB'ye bırakması gibi faktörler de dikkate alındığında; bu durum OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde performans alımında güçlükler yaşanılmasına ve yanlış uygulamalara neden olabilmektedir. RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanımlama sürecinde OSB'li bireylerin gerçek performansının belirlenebilmesinde OSB vakalarındaki sayısal artış yoğunluğuna cevap verebilecek bir yapının oluşturulması önemlidir. Ayrıca OSB tanımlamasında yeni kavramsal farklılıkları anlayabilecek nitelikli personellerin varlığı ve sistematik bir yapının varlığı da bir gerekliliktir. Eğitsel değerlendirme sürecinde nitelikli yapının oluşması için RAM'larda

eğitsel değerlendirme süreçlerinde yaşanan güçlüklerin belirlenmesi önemlidir. Eğitsel değerlendirmenin ayrıntılı yapılamaması, bireylerin gereksiz yere etiketlenmesine, yanlış programlara yerleştirilmesine ya da eğitim programlarından yeterince yararlanamamasına neden olabilmektedir (McLoughlin ve Lewis, 2005; Taylor, 2009; Sucuoğlu, 2012).

Ülkemizde, yetersizliğe sahip diğer bireyler gibi OSB tanıli bireylerin de eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri RAM'lar tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitsel değerlendirme süreci için RAM'ın teklifi ve il veya ilçe milli eğitim müdürlüğünün onayı ile RAM'larda "Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu" oluşturulur. Bu kurul RAM'ın müdür yardımcısı başkanlığında; özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı ile en az bir rehber öğretmen ve en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Ayrıca bu kurula bireyin ebeveynlerinden biri ya da bireyin kendisi üye olarak katılır. Gerekli zaman görüşlerinden yararlanılmak üzere ilgili kurum ve kuruluşlara ait personellerin bu kurula katılımı sağlanır. Bu kurul oluşturulurken her üye için bir yedek üye de belirlenir (MEB, 2018). Bu şekilde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurullarının görevleri arasında bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yaparak özel eğitim ihtiyaçlarına karar verme ve eğitsel değerlendirme ve tanılaması yapılan bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenleyerek RAM müdürünün onayına sunma yer almaktadır. Bu görevlerin yanı sıra bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılamasına ilişkin bilgi ve belgelerin yer aldığı dosyayı inceleme, itirazların değerlendirilmesi amacıyla yönlendirilen bireylerin yeniden eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yapma, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucu dikkate alınarak bireyler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetlerine ilişkin önerilerde bulunma da bu süreçteki görevlerdendir. Ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine katılımlarını ve bilgilenmelerini sağlama, ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik hizmetleri bölümü ile iş birliği içerisinde ailelere yönelik eğitim programları düzenleme, diğer kurum ve kuruluşlardaki aile eğitim programları hakkında ailelere bilgi sunma süreçleri de Özel Eğitim Değerlendirme Kurullarının görevleri arasında yer alır. Bu görevlere ilaveten eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucu Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı olarak eğitim faaliyetlerini yürüten kurumlarda destek eğitim hizmeti alması uygun görülen öğrencilerin eğitim planlarını yapma, Bakanlıkça tanılanan özel yetenekli öğrencileri BİLSEM'e yönlendirme ve BİLSEM'e öğrenci alımıyla ilgili Bakanlıkça yayımlanan kılavuzda belirtilen takvim dışında genel zihinsel yetenek alanında özel eğitim değerlendirme kurulunca, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında il

tanılama komisyonunca tanılması yapılan öğrencileri destek eğitim odalarına yönlendirme süreçleri de yer almaktadır (MEB, 2018).

Yönlendirme süreci devamında özel gereksinimli öğrenciler ve eğitim aldıkları ortamlarla ilgili olarak, Milli Eğitim Bakanlığı 04.09.2020 tarihinde yayınladığı Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/2020 verilerinde, resmi ve özel özel eğitim kurumlarına ait istatistiki bilgilere yer vermiştir. Bu bağlamda, örgün eğitim veren 1.417 resmi özel eğitim okulu ve bu okullarda toplam 9.610 derslik bulunmaktadır. Bu dersliklerde 15.321 öğretmen görev yaparken, 155.877'ı kız, 269.897'si erkek olmak üzere toplam 425.774 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 789'u okul öncesi kaynaştırma eğitimi öğrencisi olmak üzere, özel eğitim okul öncesinde toplam 4873 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrenciler arasında yer alan 27.337 öğrenci ilkokul özel eğitim sınıfı öğrencisi ve 119.307 öğrenci ilkokul kaynaştırma öğrencisi olmak üzere, özel eğitim ilkokul sürecinde toplam 159.542 öğrenci öğrenim görmektedir. Aynı şekilde bu öğrencilerin 24.549'u ortaokul özel eğitim sınıfı öğrencisi ve 142.670'i ortaokul kaynaştırma öğrencisi olmak üzere, özel eğitim ortaokul sürecinde toplam 179.877 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerden 55.534'ü ise lise düzeyi kaynaştırma eğitimi öğrencisi olmak üzere, özel eğitim ortaöğretim sürecinde toplam 81.482 öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2020).

OSB'li bireylerin gelişim dönemlerine özgü özellikler ve bireysel farklılıklar sebebiyle, tıbbi tanılama süreçlerinde olduğu gibi eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde de farklı disiplin alanlarında çalışan uzmanların bulunması bir gerekliliktir. Bu nedenle eğitsel değerlendirmeyi gerçekleştirecek olan ekipte dil ve konuşma terapisi, iş-uğraşı terapisi, fizyoterapi ve davranış analizi alanından uzman kişilerin yer alması gerektiği belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2012). Bu ekibin en önemli ögesi olarak özel eğitim öğretmenlerinin OSB'yi ve OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini tanıyan ve bu alanda uygulama ve gözlem yapmış kişiler olması önemlidir. Bu noktada öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin lisans programları ders içeriğinin bilinmesi mesleki yeterlilik açısından önemli bir boyuttur. Öğretmen yetiştiren lisans programları ders içerikleri değerlendirildiğinde, Yüksek Öğretim Kuru tarafından 1997, 2006 ve 2009 yıllarında öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesine yönelik çalışmalar çoğunlukla ilköğretime yönelik kademelerle ilgili programlar üzerine olduğu görülmektedir. 2016 – 2018 tarihleri arasında ise bütün öğretmen yetiştiren lisans programları arasında çekirdek müfredat programı oluşturulmuştur. Bütün programların güncellendiği bu süreçte özel eğitim

öğretmenliği lisans programında, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (%28), Genel Kültür (%13) ve Alan Eğitimi (%59) olarak derslerin yoğunluk oranları düzenlenmiştir. Özel eğitim öğretmenliği lisans programının ders içeriği incelendiğinde OSB ile ilgili olarak birinci yarıyılıda “Zihinsel Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu” dersinin olduğu ve değerlendirme ile ilgili olarak da üçüncü yarıyılıda “Özel Eğitimde Değerlendirme” dersi ile beşinci yarıyılıda “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersinin olduğu görülmektedir (YÖK, 2018). OSB ile ilgili var olan dersin OSB’yi ayrıntılı tanıma için gözlem ve uygulama noktasında sınırlılı kaldığı; değerlendirmeye yönelik derslerin ise RAM’larda eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik uygulama imkânı sunmada yetersiz olduğu değerlendirilmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yönelik, Türkiye’de söz konusu uzmanlık alanlarındaki meslek elemanlarının sınırlı oluşu sebebiyle eğitsel değerlendirme süreçlerinde çalışmalar, OSB konusunda genel bilgi düzeyine sahip, özel eğitim alan dışından olan farklı branşlardaki RAM personellerince, aile görüşmesi, eğitsel değerlendirme istek formu inceleme, OSB’li birey için performans belirleme formu uygulama, gözlem yapma gibi eğitsel değerlendirme sürecindeki etkinliklerden biri veya bir kaç tanesinin kullanımı ile yürütülmektedir (Kırbyık, 2011). Bu nedenle OSB tanılı çocukların eğitsel değerlendirme süreçlerinde ayrıntılı bilgi elde edilmesi mümkün olmamakta ve dolayısıyla arzulanan değerlendirme sürecinin gerçekleştirilemediği düşünülmektedir. Oluşan bu durum OSB’li bireylerin gelişim seviyeleriyle uyumlu olmayan eğitsel ortamlara yönlendirilmelerine, müdahalenin erken dönemde yapılamamasına ve özel eğitim alanındaki destek hizmetlerden ihtiyaçları doğrultusunda yoğun bir şekilde yararlanamamalarına sebep olmaktadır.

Bu bakımdan, tüm özel gereksinim gruplarında olduğu gibi OSB’li bireylerde de eğitsel değerlendirme ve tanılamamanın önemi büyüktür. Eğitsel değerlendirme sürecinin istenilen niteliğe ulaşması halinde, OSB’li bireylerin müdahaleye yönelik programlara erkenden katılabilmeleri ve gelişim dönemleri dâhilinde bu süreçlerden en yüksek düzeyde yararlanabilmeleri mümkün olacaktır. Bu nedenle eğitsel değerlendirmenin gerçekleştirildiği tüm bu süreçte, taramanın (farkına varma) sistematik bir şekilde yapılabilmesi ile değerlendirme ve tanılamaya yönelik ölçme işlemi için yararlanılan araçların özelliği önem arz etmektedir (Cavkaytar ve diğ., 2016; Tekin İftar, 2019).

OSB’li bireylerin tarama ve tanılanmasına yönelik süreçlerde dünya genelinde kullanılmakta olan araçların, norm referanslı ve standardizasyonu gerçekleştirilmiş değerlendirme araçları olduğu bilinmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde

OSB'li bireylerle ilgili bulguya ulaşabilmek ve değerlendirmesini yapabilmek için kullanılmakta olan ölçme ve değerlendirme araçlarında bu özelliklerin bulunması beklenilmektedir (Sucuoğlu, 2012). Türkiye'de, OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde kullanılan Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen birkaç araç bulunmaktadır (Aksoy ve Şahin, 2016). Bu araçlar arasında; Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği-2 (Diken, Ardıç, Diken ve Gilliam, 2012), Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği- CARS (İncekaş, 2009; Sucuoğlu, Öktem, Akkök ve Gökler, 1996), Otizm İçin Davranış Gözlem Ölçeği (Sucuoğlu vd., 1996), Otizm Spektrum Anketi (Köse vd., 2010) ve Otizm Davranış Kontrol Listesi (Yılmaz-Irmak, Tekinsav-Sütçü, Aydın ve Sorias, 2007) yer almaktadır. Fakat bir bireyin OSB tanısı taşıyıp taşımadığını bu araçlar ile belirleyebilmek çoğu zaman net bir şekilde mümkün olmayabilir. OSB riski taşıyan bireylerin değerlendirilme süreçlerinde dil ve konuşma becerilerine, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerine, bilişsel/akademik becerilere ve davranış odaklı değerlendirmelere gereksinim duyulduğu için, bu araçların sınırlı kalabildiği görülmektedir. Ayrıca bu aşamada ailelerle görüşmeler yapılması ve tekrarlı/çoklu gözlemlerle bireydeki belirtilerin incelenmesi eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci için önemli yönlerdir. Eğitsel değerlendirme sürecinin çok yönlü ve detaylı yapılması, bu bireyler için geliştirilecek müdahale odaklı programların planlaması açısından da çok önemlidir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ulusal alan yazın incelendiğinde; kaynaştırma ortamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelendiği (Uğurlu ve Kayhan, 2018), OSB'li çocuklara yönelik "Eğitsel Planlama için Otizm Tarama Aracının (Autism Screening Instrument for Educational Planning-3, ASIEP-3)" üçüncü güncellemesinde yer alan Eğitsel Değerlendirme Kayıt Formu (EGİDEKAF) ve Öğrenme Hızı Öngörüsü Kayıt Formu (ÖHÖKAF) informal değerlendirme araçlarının Türkçe formlarının incelendiği (Aksoy ve Diken, 2017), sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin değerlendirildiği (Çuhadar, 2017), RAM'larda görev yapan öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliklerinin değerlendirildiği (Kaplan Şahin, 2016), RAM'da görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkında görüşlerinin incelendiği (Maraklı, 2016), özel gereksinimli çocukların eğitsel tanılama sürecinde RAM'larda yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik RAM çalışanlarının görüşlerinin

incelendiği (Çifçi Çiçek (2015), eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan RAM personelinin karşılaştığı sorunların araştırıldığı (Yurtsever, 2013), RAM'larda idareci olarak görev yapan kişilerin tanılamaya, yerleştirmeye, izlemeye, BEP geliştirmeye ve kaynaştırmaya yönelik uygulama süreçlerinde ortaya çıkan sorunlarla ilgili görüşlerinin değerlendirildiği (Avcıoğlu, 2012) araştırmalar görülmektedir.

Ulaşılan diğer çalışmalarda ise RAM'ların kuruluş amacı, yapıları, işleyişleri ve personellerin niteliksel durumları incelenerek örgütsel analizin değerlendirildiği (Bal, 2011), RAM'larda özel eğitim değerlendirme kurulunda görev yapan rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin belirlendiği (Kırbıyık, 2011), RAM'ların hizmet alanlarının analiz edildiği ve RAM'ların tanıma düzeylerini belirlenmeye çalışıldığı (Gören, 2010), RAM'larda özel eğitim bölümlerinin sorunlarının belirlenmesi ve RAM müdürlerinin bu sorunları algılanmasında cinsiyet, yaş, lisans programı, mesleki kıdem, müdürlük süreleri ve hizmet içi eğitim alma gibi etkenlerin etkisinin incelendiği (Tiryakioğlu, 2009), RAM müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili görüş ve önerilerinin değerlendirildiği (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008) ve ayrıca ülke genelinde 84 RAM çalışan yönetici ve öğretmenlerin özel eğitim yönetmeliğiyle ilgili kendi becerilerini algılama düzeylerinin ve yönetmelikle ilgili düşüncelerinin değerlendirildiği (Akçamete, 2001) araştırmalara ulaşılmıştır.

Eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yönelik uluslararası alan yazın incelendiğinde ise; ABD ve eyaletlerde karşılaşma oranı düşük olan özel gereksinimli bireyler için en az kısıtlayıcı ortam ilkesi bağlamında eğitsel ortama yerleştirme düzenlemesinin incelendiği (Kurth, Morningstar & Kozleksi, 2014), Latin çocuklarda OSB tanılamasına yönelik toplum, aile ve sağlık sistemindeki sorunların değerlendirildiği (Zuckerman ve diğ., 2014), OSB'nin 'altın standart' teşhisinin belirlenmesine yardımcı olmak için bir dizi farklı araç geliştirilerek tanı süreçlerini iyileştirmek için en iyi tanılama araçlarının belirlenmeye çalışıldığı (Falkmer ve diğ., 2013), OSB için tarama ve tanı araçlarının geliştirilmesinde geçerliliği en güçlü araçlara odaklanan araştırmaların gözden geçirildiği ve bu araçların klinik ortamlarda kullanımından kaynaklı sorunların incelendiği (Charman ve Gotham, 2013) ve Arizona bölgesinde birçok özel eğitim ofisinde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yer alan personelin karşılaştığı sorunların değerlendirildiği (Arizona Departnet of Education, 2012) çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bu çalışmalarla birlikte yürütülen diğer çalışmalarda ise revize edilen tanı süreçlerinin kullanılması ile dört yaşının altındaki çocuklar için Gözden Geçirilmiş Otizm Tanısal Görüşme (ADI-R) ve Otizm Tanısal Gözlem Çizelgesi'nin (ADOS) birlikte kullanım uygunluğunun incelendiği (Kim ve Lord, 2012), tanılamaya ilişkin verilen kararlarda yaş faktörünün etkisinin incelendiği (Dhuey ve Lipscomb, 2010), ABD New Jersey Eyaleti Özel Eğitim Program Ofisinin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yaşanan sorunları incelendiği (United States Department of Education Office of Special Education Rehabilitative Services, 2009), işitme ve görme yetersizliğine sahip bireyler ile öğrenmeye ilişkin hizmetlerin değerlendirildiği (Shaw ve Jolley, 2007), ABD'de özel gereksinimli bireylerin tanınması ve sınıflandırılmasında yaşanan sorunların incelendiği (Koretz ve Barton, 2003), yerleştirme ve yönlendirmeye yönelik kararlar üzerine öğretmenlerin etkisinin ve öğrencilerin problem durumlarının etkisinin değerlendirildiği (Soodak ve Podell, 1993) ve ABD ve Hollanda'da yetersizliğe sahip bireylerin değerlendirilme ve karar verme süreçlerinin incelendiği (Ysseldyke ve Meijer, 1986) araştırmalar yer almaktadır.

Ancak bu araştırmaların, OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde RAM'larda yaşanan güçlüklerin belirlenmesine yönelik olmadığı görülmektedir. Özellikle OSB alanında ölçek geliştirmeyi amaçlayan veya personel yeterliliği üzerine görüşlerin incelendiği araştırmaların varlığı, OSB'li bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi gerektiğini düşündürmüştür. Bütüncül bakış açısına; OSB'li bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde yer alan OSB'li çocukları olan ebeveynler ve onlara bu hizmeti sunan RAM yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bu yönüyle, OSB'li çocukların RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi üzerine araştırmaya duyulan ihtiyaç, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmakta ve ilgili paydaş görüşlerine başvurularak sürecin ayrıntılı şekilde ele alınmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, Bir RAM'da OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yaşanan güçlüklerin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla bu süreci deneyimleyen RAM yöneticileri, öğretmenler ve OSB'li çocukların ebeveynlerinin görüşlerine dayalı nitel bir durum çalışması olarak planlanmıştır. Bu araştırmanın durum çalışması olarak desenlenmesi, OSB tanılı bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini yakından deneyimleyen üç farklı katılımcı

grubunun yaşadığı gerçek olaylara ilişkin görüşlerine dayalı derinlemesine veriler elde edilmesine fırsat vermiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan çeşitli güçlükler sonucu alınabilecek özel eğitim değerlendirme kurul raporu, gerek OSB' li bireyler gerekse de aileleri açısından önemli sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu yönüyle gerçekleştirilen bu çalışma ile bir RAM'da OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin nasıl yürütüldüğü ele alınırken; bu süreçte deneyim sahibi öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin yaşanan güçlükler ve sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve ebeveynlerin OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci nasıl yürütülmektedir?
3. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan güçlükler ve nedenleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve ebeveynlerin OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik önerileri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Yetersizliğe sahip tüm çocuklar gibi OSB'li çocukların da ihtiyaç duydukları özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için öncelikli durum, tanılama odaklı değerlendirilmenin gerçekleştirilmesidir (Eripek, 2007). Tanı koyma çalışmaları çocuğun yönetsel olarak bir kuruma yerleştirilmesinde, en az kısıtlandırılmış ortamın ne olması gerektiği konusunda çocuğun, öğretmenin, uzmanların ve ailenin amaçlarını belirlemede önemli bir faktördür (Fiscus, 2002). Bu yönüyle eğitsel değerlendirme, özel eğitim hizmetlerinin çocuğa uygun olup olmadığının belirlenmesini kolaylaştırır ve çocuğun uygun öğretim programlarından yararlanmasını sağlar (Fiscus ve Mandel, 2002). Bu nedenle OSB'li çocukların uygun eğitimlerden yararlanabilmesi öncelikli olarak yasal bir hak ve evrensel bir gerekliliktir.

Ülkemizdeki yasa ve yönetmeliklere göre eğitsel değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan kurumlar RAM'lardır (MEB, 2018). Özel gereksinimli tüm bireylerle birlikte OSB'li bireylerin de eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinden bu kurumların birinci derece sorumlu tutulması, RAM'ların eğitim sistemi içindeki önemini arttırmaktadır. Bu bakımdan RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yer alan personeller, OSB'li bireylerle yapılan incelemelerin sağlıklı olabilmesi ve bu bireylere sunulacak özel eğitim programlarına karar verecek kişiler olmaları açısından çok önemli bir konumdadırlar. OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerin detaylı biçimde belirlenmesi; hem uzmanların bu sürece katkı sağlaması açısından hem de OSB'li bireylere yönelik etkili özel eğitim hizmetlerinin sunulabilmesi bakımından önem arz etmektedir.

OSB'li bireylerin sayısal artış yoğunluğu ve tanılamadaki şemsiye kavramının yerini tek bir kavram olarak Otizm Spektrum Bozukluğu'na (OSB) bırakması gibi faktörler dikkate alındığında, bu durumun OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde performans alımında güçlükler yaşanılmasına neden olarak, beraberinde yanlış uygulamaları getirebilmektedir. OSB'li bireylerin gerçek performanslarının belirlenmesi, RAM'lardaki eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin bu yoğunluk ve kavramsal farklılıklara cevap verebilecek nitelikli sistematik bir yapının varlığını gerekli kılmaktadır. Bu nitelikli yapının oluşması için, RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yaşanan güçlüklerin belirlenmesi önemlidir. Aksi durumda, eğitsel performansların yanlış belirlenmesi gibi durumlar ortaya çıkabilir ve bu durum da bireylerin yanlış programlara yerleştirilmesine ya da eğitim programlarından yeteri kadar faydalanamamasına neden olabilmektedir (McLoughlin ve Lewis, 2005; Taylor, 2009; Sucuoğlu, 2012).

Eğitsel değerlendirme sürecinde genel olarak bakıldığında, OSB'li bireylere yönelik tarama çalışmalarının yeterliliği boyutunda ve eğitsel değerlendirme sürecinde sağlık kurumlarından gelen bilgilerin temel teşkil ettiği görülmektedir. RAM'larda oluşturulan dijital alt yapı, çocukların yıllar itibarıyla bütün öğrenim hayatı boyunca izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için bir yol haritası koyabilme imkânı doğuyor. Fakat bu altyapıya rağmen kurumlardan gelen bilgilerde (tıbbi tanılama) yetersizlik veya tutarsızlık gözlemlenmesi, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının OSB'li çocukların değerlendirmesinde yeterlilik ve güncellik durumları ile tanılamada görev alan kişilerin testleri uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olma durumları, dikkat edilmesi gereken

önemli unsurlardır. Bu unsurlara ek olarak OSB’li bireylerin değerlendirilme sürecine ayrılan zamanın yeterliliği ve tekrarlı gözlem yapılabilme durumları, performanslarının sağlıklı bir şekilde alınabilmesi için inceleme yapılan ortamın OSB tanısına uygunluğu ve değerlendirme sürecine bireyin ailesinin katılımının sağlanması gibi noktalar OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik ilkeleri (Yetkinlik, dürüstlük, gizlilik, duyarlılık, bilimsellik ve sorumluluk) dorultusunda (MEB, 2020) üzerinde önemle durulması gereken detaylardır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme süreçlerinin bu yönüyle incelenmediği, bu bakımdan yürütülecek olan bu çalışma ile OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde RAM’larda yaşanan güçlüklerin belirlenmesinin yapılacak iyileştirme çalışmalarına ve yeni yasal düzenlemelere ışık tutabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerindeki mevcut durum ve güçlüklerin belirlenmesi üzerine detaylı bir çalışmaya rastlanmamış olması da değerlendirildiğinde; bu araştırmanın alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin birincil tanıkları olan RAM yöneticileri, öğretmenleri ve ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda verilerde çeşitlilik sağlayarak bütüncül bir bakış açısının yansıtılmasına fırsat sağlayacaktır.

1.4.Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Çocukluğun erken zamanlarında belirtilerinin gözlemlendiği, genel olarak etkilerinin yaşam boyu sürdüğü, bireylerin iletişime yönelik becerilerine ve sosyal etkileşimlerine olumsuz etkide bulunan, ilgilerde sınırlılığa ve davranışlarda tekrarlı örüntülere neden olan nöro gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlandığı görülmektedir (Leblanc ve diğ., 2009; Suhrheinrich, 2011).

Sağlık Kurulu Raporu (ÇÖZGER): 20 Şubat 2019 tarihli Resmî Gazete’de yayınlanarak “Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik” yapılan değişiklikle tıbbi tanılama sürecinde düzenlenen raporun engelli sağlık kurul raporu olarak değil de yeni adıyla Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) şeklinde düzenlenme sürecidir (Kayhan ve Öztürk, 2020; Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkındaki Yönetmelik, 30692 sayılı Resmî Gazete, 2019).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi: Görevleri arasında bulunan özel eğitim bölümü ve rehberlik hizmetleri bölümünün koordinasyon dâhilinde çalışmasını sağlayarak, özel

gereksinimi olan bireylerin tanılanmasını ve yerleştirilmesini sağlayarak devamında izleme sürecinin takibinden sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren resmi bir kurumdur (MEB, 2018).

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu: Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılması ile ilgili iş ve işlemler RAM’da oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci OSB’li çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanılmasına ilişkin resmi ve eğitsel kararlar almak amacıyla önem arzeden bilgilerin sistematik bir şekilde derlenme boyutudur (McLoughlin ve Levis, 2005; Ataman, 2005).

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama: OSB’li bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanılmasına ilişkin resmi ve eğitsel kararlar almak amacıyla önem arzeden bilgilerin sistematik bir şekilde derlenme boyutudur (McLoughlin ve Levis, 2005; Ataman, 2005).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: RAM tarafından özel eğitim değerlendirme kurul raporuyla özel gereksinimli bireylerin, ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim hizmetlerinden yararlandığı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren özel eğitim kurslarıdır (MEB, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler

Dünya genelinde ülkelerin gelişme seviyesine bakılmaksızın fiziksel, zihinsel, OSB, duygusal veya öğrenme kapasitesi bakımından akranlarının faydalandığı eğitim hizmetlerden onlar kadar faydalanamayan ve özel eğitim sürecine gereksimi olan birçok birey görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği-ÖEHY (2018) ile özel eğitim gereksinimi olan bireyler, "farklı sebeplerle, bireysel özellikler ve eğitsel yeterlilikler bakımından yaşıtlarından beklenen seviyeden anlamlı farklılıklar gösteren bireyler" şeklinde ifade edilmektedir. Kırcaali-İftar (1998) özel eğitim gereksinimi olan bireyleri, "zihinsel yetersizliği olanlar, öğrenme güçlüğü yaşayanlar, duygusal ve davranışsal bozukluk yaşayanlar, bedensel yetersizliği olanlar, dil ve konuşmada sorun yaşayanlar, görmede yetersizliği olanlar, işitmede yetersizliği olanlar, üstün zekâyaya sahip olanlar ve üstün yetenekli olanlar" şeklinde guruplandırmaktadır. Bu yetersizlik guruplarında bulunan bireyler, çeşitli sebepler nedeniyle akranları gibi genel eğitim sürecinden gerektiği kadar yararlanamamakta ve bunun sonucu olarakta özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaları bir gereklilik olmaktadır. Kırcaali-İftar (1998) özel eğitimi; "genel öğrenci özellikleri göz önüne alındığında bariz düzeyde farklılık gösteren öğrencilerin yararlandığı, bireye özgü şekilde planlamasının yapıldığı ve bağımsız yaşamının temel hedef olduğu eğitsel hizmetler bütünü" olarak tanımlamaktadır.

Son yıllarda özel gereksinimli bireylere ve özel eğitim süreçlerine yönelik ülkemizde önemli gelişmeler gözlenmektedir. 07/07/2018 tarih ve 30471 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı ÖEHY" ve 20/02/2019 tarih ve 30362 sayılı "Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik" yayınlanarak uygulamaya girmesi bu gelişmelerden en yenilerdir. Bu iki yönetmelik özel gereksinimi olan bütün bireylerin tıbbi tanılama süreçleri yeniden düzenlemiş ve eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında eğitim hakları verilerek, kaynaştırmaya, bireysel eğitim programlarına, erken eğitime, eğitsel değerlendirmeye, en az kısıtlayıcı eğitsel ortamlarına yönlendirme, ebeveynleri çocuklarıyla ilgili eğitsel süreçlere dâhil etme ve sorumluluk alma gibi önemli yenilikler getirmiştir.

Özel gereksinimi olan her birey gereksinimi bakımından özgün olmasına karşılık; eğitsel değerlendirme yapılarak ihtiyaç durumlarının belirlenmesi, tanılama sürecinin uygulanması ve eğitsel ortamlarda düzenleme ve planlama yapılabilmesi için ortak özellikler

ve eğitsel ihtiyaçlar boyutunda sınıflandırılması gerçekleştirilmektedir. Bu bakımdan özel gereksinimli bireyler; zihinsel yetersizlik gösteren bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gösteren bireyler, dil ve konuşma güçlüğü gösteren bireyler, duygusal ve davranışsal bozukluk gösteren bireyler, görme yetersizliği gösteren bireyler, işitme yetersizliği gösteren bireyler, fiziki yetersizlik gösteren bireyler, öğrenme güçlüğü gösteren bireyler, OSB olan bireyler ve süregen hastalığı olan bireyler şeklinde sınıflandırılmaktadır (MEB, 2018).

2.2.Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) açısından eğitsel değerlendirme ve tanılama; özel gereksinimi olan bireylerin bütün gelişimsel alanlarda var olan özelliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve bireysel özellikler ve ilgi alanlarının tespit edilmesine yönelik tıbbi, psiko sosyal ve eğitsel alanlar için gerçekleştirilen bir değerlendirme sürecidir. Diğer bir ifadeyle; yetersizliği olan bireylerin, performans ölçütlerini gerçekleştirebildiği basamakların belirlenerek ihtiyacı olan becerilerin ön plana çıkartılması ve tespit edilmesi sürecidir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci içinde, bireylerin bütün gelişimsel alanlarda ve akademik alanlarda performans durumları ile eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesi gerçekleştirilerek, eğitim ortamında sınırlandırmanın en aza indirgenmesi amaçlanır ve özel eğitim hizmetlerine yönelik kararlar alınır. Dolayısıyla eğitsel değerlendirme süreci, bireyin neleri gerçekleştirip gerçekleştiremediğinin belirlenebilmesi ve eğitim ortamlarında ihtiyaçlarını karşılayacak kararlar alınmasını kolaylaştırabilmektir.

Ülkemizde, özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci RAM'lar bünyesinde kurulan özel eğitim değerlendirme kurullarınca bireylerin özellikleri dikkate alınarak ve uygun ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilir. Değerlendirme sürecinde bireylerin tıbbi tanılama raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişimsel öykü durumları, bütün gelişimsel alanlar ile akademik alandaki eğitsel performansı, ihtiyaç durumu, eğitsel hizmetlerden yararlanma süreleri ve bireyler için hazırlanan gelişim raporları dikkate alınır. Bu süreçte, özel gereksinimli bireylere yönelik, Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu düzenlenir. Düzenlenen bu rapor her yıl yenilenir ve özel eğitim kurumlarının sunmuş olduğu eğitim ve destek eğitim hizmetlerinden özel gereksinimli bireylerin yararlanmasını sağlar. RAM'lar; özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik eğitsel değerlendirmenin, tanılamanın, izlemenin ve yönlendirme hizmetlerininin yürütülmesinden

sorumludur. RAM' lar bu bireylere yönelik en az kısıtlayıcı eğitsel ortamı önererek bireylere ve ailelerine yönelik destek eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti sağlar. Eğitsel değerlendirme ve tanılamanın gerçekleştirildiği bu süreç, bütün eğitim kademesi için bireysel performans ve eğitsel ihtiyaçlar temel alınarak, velinin veya okulunun talep etmesi durumunda tekrar yapılır (MEB, 2018).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci a) Tarama süreci, b) Gönderme öncesi süreç, c) Gönderme süreci d) Ayrıntılı değerlendirme süreci e) Yerleştirme süreci, aşamalarından oluşmaktadır (Fiscus, 2002).

Tarama süreci: Bu süreçte, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin ilk adımı olarak daha detaylı veri toplama ve değerlendirmeye gereksinim olup olmadığına karar verilir. Bu aşamada yaşlılarından daha farklı gelişim gösteren bireylerin belirlenmesi amaçlanır. Bu süreçte gözlemlenen bireyde herhangi bir yetersizlik şüphesi durumunda, uzman görüşü alınması ve ayrıntılı değerlendirme yapılması için gönderme öncesi sürecin başlatılması için kararlar alınabilir (Algozzine ve Ysseldyke, 2006).

Gönderme Öncesi Süreç: Tarama sürecinin devamında geçilen bu süreçte, yetersizlik durumu olduğu düşünülen bireyler için okul tabanlı bazı değerlendirme çalışmaları yapılır. Bu süreçte okullarda gönderme öncesi çocuk çalışma ekiplerinin kurulması bir gerekliliktir. Bu ekip, özel gereksinimli bireyleri ayrıntılı şekilde değerlendirmeye göndermeden önce okulda değerlendirme yapan, uygulanması muhtemel yöntem ve alınması gerekli tedbirler noktasına sınıf öğretmenleri için rehberlik sağlayan uzman kişilerden oluşur (Taylor, 2009).

Gönderme Süreci: Okul öncesi süreçten başlayarak zorunlu eğitim döneminde, okul öncesi öğretmenleri veya sınıf öğretmenlerinin kendi imkânları dâhilinde, rehberlik servisinin yardımı ve okul yönetimin iş birliği ile özel gereksinimi olduğu düşünülen birey için eğitsel ve fiziksel ortamın uygun şekilde düzenlemesi gerçekleştirilir. Yapılan bu düzenlemenin yetersiz kalması halinde ilgili kurum ve uzman kişilerden destek hizmeti sağlanır. Sağlanan bütün destek çalışmalarına rağmen bireyin sunulan eğitsel hizmetlerden yararlanamaması durumunda, gerçekleştirilen bütün çalışma ve hizmetler rapor haline getirilerek, eğer tıbbi bir tanı varsa o da eklenerek, eğitsel değerlendirme ve tanılama amacıyla RAM'lara yönlendirilir. Bu süreçte bireyin ayrıntılı değerlendirme için gönderilme kararı sınıf öğretmeni, rehberlik servisi ve ailenin katılımıyla ortak alınmalıdır (Gürsel ve Vuran, 2010).

Türkiye'de, yetersizlikten şüphelenilen bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama için RAM'lara yönlendirilme sürecinde, kurum/okul tarafından "Bireysel Gelişim rapuru ya

da Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu” doldurularak resmi yazı kanallarıyla gönderilmesi gerekmektedir (MEB, 2018).

Ayrıntılı Değerlendirme Süreci: Bu süreç, özel gereksinimli bireyin var olan durumunun ve eğitsel süreçte bütün davranışlarını da içine alacak şekilde nelere dikkat edileceğinin ortaya konulduğu nitelikli bir tanılama durumudur (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Bu aşama farklı türde bilgiler sunarak, öğretmenlerin eğitsel müdahalelerini ve amaçlanan becerilerin karşılaştırılmasına imkân sağlayarak taramaya, yerleştirmeye, müfredat geliştirmeye ve bireylerin ölçümlenmesine, davranış ve bilgi düzeylerinin belirlenmesine katkı sunmaktadır. Doğru ve ayrıntılı değerlendirme sonucunda uygun eğitsel müdahaleler bireylerin akademik programlarda başarısını arttırmada etkili olmaktadır (Eripek, 2005).

Ayrıntılı değerlendirme sürecinde birçok yöntem ve ölçme aracı kullanılmaktadır. Bu araçların kullanımı farklı derecelerde uzmanlık bilgisi gerektirmektedir. Bu araçların kimisi ilk değerlendirme sürecine ya da programdaki başarının izlenmesine, kimisi de tanılamaya veya bir okula/kuruma yerleştirmeye yönelik olarak kullanılmaktadır. Değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem ve araçlar formal değerlendirmeye ve informal değerlendirmeye yönelik olarak gruplandırılmaktadır (Snell ve Brown, 1999).

Formal ve informal değerlendirmeye yönelik araçlardan elde edilen veriler bireyle ilgili birçok boyutta bilgi sağlamaktadır. Bu bilgi boyutu bireyin geçmiş sağlık süreçlerinden fiziksel gelişime, bilişsel becerilerinden genel zekâ düzeyine, akademik başarı düzeyinden iletişim ve dil becerilerine kadar uzanmaktadır. Ayrıca bu bilgilere ilaveten uyumsal davranışlar, özbakım becerileri, sosyal gelişim, duygusal gelişim, görme durumu, işitme durumu, küçük ve büyük motor beceriler, işe dönük beceriler, mesleki beceriler gibi geniş bir yelpazede bireyin performansına yönelik detaylı bilgi sağlamaktadır (Akt. Yurtsever, 2013).

Yerleştirme Süreci: Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılaması gerçekleştirildikten sonra bireyin sahip olduğu yetersizlik türünün, uzman kişinin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve gerekirse bireyinde görüşünün dikkate alınmasıyla, bireylerin en az sınırlandırılmış ortamlarda eğitim görmesi ilkesiyle eğitsel olarak devam edeceği yere karar verilmesidir (Fiscus, 2002; McLoughlin ve Lewis, 2005). Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci devamında verilen yerleştirme kararı, değerlendirme ekibiyle birlikte objektif olarak, informal değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin de dikkate alındığı bir karar olmalıdır (Cohen, 2007).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylere yönelik yerleştirme türlerinin; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, özel eğitim anaokulu, özel eğitim okulu, özel eğitim meslek okulu, işitme engelliler okulu, görme engelliler okulu, bedensel engelliler okulu, evde eğitim hizmeti ve bilim sanat merkezleri olduğu görülmektedir (MEB, 2018, Akt. Yurtsever, 2013)

2.3.Uluslararası Alanyazında Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

ABD eğitim sistemi içinde, özel gereksinimi olan bireylerin hizmetlerden yararlanabilmesi için eğitsel değerlendirme ve tanılamanın gerçekleştirilmesi aslında IDEA olarak adlandırılan “Yetersizliği olan Bireylerin Eğitim Yasası” (Individuals with Disabilities Education Act) kapsamında yürütülmektedir. Türkiyede olan RAM’lar yerine ABD’de Özel Eğitim Program Ofisleri bulunmaktadır. Özel eğitim program ofisleri, özel gereksinimi olan bireylerin gelişimini değerlendirerek, eğitsel süreçlerini takip etmektedir (Kırbyık, 2011). Yayınlanan raporlara göre ABD’de bu süreçle çeşitli sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir (Arizona Departnet of Education, 2012; United States Departmant of Education Officie of Special Education Rehabilitative Services, 2009).

Arizona Eğitim Departmanı Özel Gereksinimli Öğrenciler Servisi tarafından yayınlanan rapor (2012), Arizona bölgesinde birçok özel eğitim ofisinde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yer alan personelin karşılaştığı sorunları ele almıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçların bölgelere göre farklılaştığı gözlenmiştir. Araştırma ekibinin ölçme becerileri, iş birliği, kendi alanları, uygulamalar ve kişisel özelliklerle ilgili sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Ölçme becerileriyle ilgili olarak personelin ölçme araçlarının kullanılmasına yönelik sertifika eğitimlerini yeterli bulmadığı ve bazı durumlarda uzmanların ölçme araçları uygulama yönergesine bağlı kalmayıp objektif davranmadığı belirtilmiştir. Personelin özel eğitim hizmetleri alanında ve yasal süreçlerle ilgili bilgi yetersizliği olduğu ve problem çözmede planlama becerisinin yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Diğer bir sorunun ise ekip üyelerinin kendi aralarında, farklı kişi ve kurumlarla iş birliği içinde olmamaları olarak açıklanmıştır. Ayrıca ekip üyelerinin kişisel özelliklerinin sabırsız, motivasyonu düşük, planlama ve yönetsel becerilerinin zayıf olmasından kaynaklanan durumların mesleki yeterliklerini etkilediği belirtilmiştir. Bu noktada ekip üyelerine iletişim becerilerine yönelik eğitim verilmesi önerilmiştir.

ABD New Jersey Eyaleti Özel Eğitim Program Ofisinin Özel Eğitim Raporu (2009) ile eğitsel değerlendirme tanılama süreçlerinde bazı sorunlar tespit edilmiştir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde hizmetlerin koordinasyonunda yetersizlik olduğu, alternatif değerlendirmelerin yapılmadığı, yerleştirme hizmetlerinde yetersizlik olduğu, uzman personel sayısında ve tarama ve izleme çalışmalarında yetersizlik olduğu görülmüştür. Ayrıca okul gibi eğitsel kurumlarda özel gereksinimi olan bireylere yönelik etkin şekilde gözlem ve izleme yapılmadığı, bu kurumların gönderdiği belgelerde yetersizlik olduğu, özel gereksinimi olan bireyler için okul tabanlı uygun çalışmalar yapılmadığı ve eğitim sürecine zamanında başlanmadığı gibi bulgular araştırma sonucunda raporda ifade edilmiştir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde eğitim, sağlık ve sosyal hizmet ile ilgili kurumların koordineli çalışmadığı, erken tanılama hizmetlerinde yetersizlikler olduğu, değerlendirmeye yönelik ekip olarak toplantıların zamanında ve yeterli katılımı yapılmadığı araştırma bulguları arasındadır. Ayrıca, bireysel eğitim programlarının bireylerin gereksinimlerine odaklı değil de yetersizliklilere odaklı yapıldığı, aileler için bilgilendirmeye yönelik çalışmaların gerektiği kadar yapılmadığı ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine aile katılımının yeteri kadar sağlanamadığı araştırmanın diğer önemli bulguları arasındadır.

Avustralya eğitim süreci incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama sürecinin gerçekleştirilmesi ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanması 1997'de faaliyete başlayan Avustralya Özel Eğitim Müdürler Birliği tarafından gerçekleştirilmektedir. ASEPA, özel eğitim alanındaki yöneticilerin profesyonel gelişimlerini, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim sürecine katılmasını, yerleştirilmesini ve bu süreçlerdeki materyal temini de dâhil bütün özel eğitim süreçlerinin organizasyonunun yürütülmesini ve özel eğitim çalışmalarındaki araştırmalar ile uzmanlık girişimlerini desteklenmesini sağlamaktadır. Avustralya'nın ülke olarak coğrafi şartlarındaki farklılık ve yüzölçümündeki genişliğin bir sonucu olarak özel gereksinimli bireylerle yürütülen çalışmalarda farklı yaklaşımlar tercih edilmektedir. Bu nedenle ülke genelinde yedi eyalette var olan yasalar, yetki alanlarının ve politikaların yorumlanmasını farklılaştırmaktadır (Akt., Kırbıyık, 2011).

Avrupa Birliği'nde yer alan ülkeler boyutunda eğitsel değerlendirme süreci genel olarak incelendiğinde, ülkemizde RAM'lar bünyesinde bulunan özel eğitim değerlendirme kurulunca yürütülen işler, "European Agency for Development in Special Need Education" gibi organizasyonlarca gerçekleştirilmektedir. Avrupa Birliği'nde yer alan ülkelerde, bu kurul tarafından rapor düzenlenerek özel eğitim hizmetlerinden yararlanan her bireyin eğitim

masrafları tamamen devletin sorumluluğundadır. Bu ülkeler, özel gereksinimi olan bireyler için sıradan şekilde hizmet sunmaktan ziyade, bu bireylere yönelik toplumda fırsat eşitliğinin sağlanması ve toplumda yer edinmeleri amaçlanmaktadır (Akt., Kırbıyık, 2011).

2.4.Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Aile

Bütün toplumlarda her ailenin kendisine has çeşitli özellikleri mevcuttur. Sahip oldukları bu farklılıkların yanında özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak ise, ailelere çok farklı bir sorumluluk yüklemektedir. Bu aileler, çocuklarının özel durumunu öğrendiklerinde endişe içinde karmaşık yoğun duygular yaşarlar. Ailelerin eskiden var olan alışkanlıkları ile yaşamaları artık güçleşir ve hem kendi aile içi ortamlarında hem de çevreleri ile olan ilişkilerinde sorunlar görülmeye başlanabilir (Aral ve Gürsoy, 2007; Sığırtmaç ve Deretarla, 2010). Aileler bu sorunlarla başetmeye çalışırken aynı zamanda çocuklarının sağlık ve eğitim durumlarıyla ilgilenmeleri, tıbbi ve eğitsel değerlendirme süreçlerine katılmaları beklenmektedir.

Özel gereksinimli bütün bireylerde olduğu gibi, OSB'li bireylerde de erken tanılama ve erken müdahalede bulunma çok önemli bir durumdur. Erken müdahalede bulunulabilmesi için ailelerin de bu noktada bilinçle hareket etmesi gereklidir. Bireye sunulan erken eğitime ilaveten ailenin de gerekli destek ve hizmetlerden yararlanması gereklidir. Sağlanan hizmetlerin etkinliği için de ailelerin özellikleri, güçlü ve zayıf yönlerinin ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi gereklidir. (Bailey ve Simeonsson, 1988). OSB'li bireylerin ailelerinin yaşadığı stres, gelişimi normal seyreden ve hatta yetersizliğin sebebi ve özelliği bakımından daha somut olan zihinsel yetersizlik yaşayan bireylerin ailelerinden daha fazladır (Herring ve diğ., 2006; Sucuoğlu, 2013). OSB'de nedenin tam olarak bilinmeme durumu ailelerinin kendisi sorgulama ve suçlamasına yol açabilmektedir. Ayrıca OSB'li bireyin sosyal olarak etkileşimden uzak durması, ailedeki bireylerin sevgi ve şefkat davranışına tepki verememesi de ailedeki bireylere ayrı bir üzüntüye yol açabilmektedir. OSB'li bireyler aynı zamanda çeşitli davranış problemleri göstermektedir ve bu davranışların oluşmasının nedenlerini anlamının zor olması da aile için ayrı bir stres kaynağıdır (Herring ve diğerleri, 2006). Ailelerin, OSB'li bireylerin eğitim süreçlerine ve gelişim durumlarına olumlu katkıda bulunabilmesi için yaşanan stresin ailenin işlevsel yaklaşımını olumsuz etkilememesi gereklidir. Fakat aileler özel gereksinimli bir bireye sahip olduklarını öğrendikleri an itibarıyla çok çeşitli duygular hissetmektedir. Bu hissedilen duygular, aile bireylerinin iletişim

süreçlerini de olumsuz etkileyerek, bireylerin sorunla başetme düzeylerini de düşürebilmektedir. Dolayısıyla, ailelerin OSB’li bir bireyle başedebilecek durumlarının olup olmadığının belirlenmesi, zayıf ve güçlü yanlarının belirlenmesi ve ihtiyaç durumunda ailelerin zayıf olduğu konularda destek verilmesi, çocuklarının yetersizlikleriyle başetmelerine ve onları desteklemelerine ciddi katkı sağlayacaktır (Sucuoğlu, 2013).

Ailelerin böylesi stresli ve zorlu bir süreç yaşaması OSB’li bireylerin eğitim hayatına adım atmadaki ilk aşama olan eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını ve beklentilerini etkilemektedir. Yaşanılan bu etki, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin her aşamasında ailelerin üstlenmesi gereken sorumluluklar ile birleşmektedir. Ailelerin içinde buldukları bu durumla birlikte kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu bakımdan hem uluslararası hem de ülkemizde yasal düzenlemeler, ailelerin özel gereksinimli çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını desteklemekte ve düzenlemektedir. ABD’de PL 94-142, PL 99-457 ve IDEA yasaları eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ailelerin katılımlarını ön görmektedir (Valle ve Aponte, 2002). Ülkemizde ise Özel Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) aile katılımı noktasında; eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde ailenin ve gerekli durumlarda bireylerin görüşünün alınması ve eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleriyle ilgili ailenin veya bireylerin görüş ve onayları olmadan açıklama yapılmaması ifade edilmektedir.

Ebeveynlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine katılması için birçok sebep söz konusudur. Öncelikle anne ve babalar çocuklarının geçmişteki ve şu anki durumları ile performansları hakkında öğretmenlerine bilgi sunma açısından en değerli kaynaklardır. Ayrıca, aile ile iş birliği yapılması çocuklar için en uygun yerleştirilmenin gerçekleştirilmesine katkı sağladığı gibi yasal sürecin hızlandırılmasına da katkı sağladıkları göz ardı edilmemelidir (McLoughin ve Lewis, 2005; Taylor, 2009).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılan personellerin aileleri doğru bilgilendirme yaparak; doğru kurum ve kuruluşlara yönlendirme yapabilmesi önemlidir. Değerlendirme ve tanılama yapan kişilerin özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik sorumlulukları vardır. Bu yönüyle bu kişiler sadece değerlendirme sürecinde değil; yönlendirmeye ilişkin de k bilgi sahibi olması gerekir. Tanılamadan sonra yönlendirilme aşamasında ailede yaşanabilecek duygusal problemlere hassasiyet gösterebilmek, ailelere yapılacak açıklamaların onlar için daha anlaşılır bir ifadeyle yapılması önemlidir. Gözardı edilmemelidir ki aileler, çocuklarının durumunu kabul etme sürecine gelene kadar çok çeşitli

duygular içinde olurlar. Değerlendirme, yönlendirme vb. süreçlerde yer alan kişiler, bu dönemlerde ailelerle iletişimde daha bilinçli olmalıdır.

Ailelerde çocuklarının normal gelişimiyle ilgili bilinç oluşturulmalı ve aileler, herhangi bir gelişimsel gecikme olması durumunda başvurulabilecek uzman ve kurum bilgisine sahip olmalıdır. Aileler, çocuklarına tanı konduktan sonra da haklar ve sorumluluklar konusunda bilgilendirilmesi gerektiği gibi; yönlendirme kararından sonra eğitim kurumları için müracat yapıp yapmadığı ve ailelerin çocukları için yönlendirilen eğitim sürecine katılıp katılmadığının izlenmesi ve kontrol sisteminin oluşturulması önemlidir.

2.5.Otizm Spektrum Bozukluğu

Ülkemizde tüm özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılması, eğitsel performanslarının belirlenmesi, uygun ve en az kısıtlandırılmış eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, uygun ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, bu programlarda öğrencilerdeki gelişimlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi RAM'lar tarafından gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018). Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci tüm özel gereksinimli bireylere yönelik uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak ayrıntılı performans belirlemeye yönelik gerçekleştirilen önemli bir süreçtir. Bu süreçte bütün yetersizlik gruplarının hassasiyetle değerlendirilebilmesi için, farklı ölçme ve değerlendirme araçları mevcuttur. Bu yönüyle eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde öncelikle değerlendirme yapılacak yetersizlik grubunun değerlendirecek kişiler tarafından tanınması, değerlendirme ortamının uygunluğu ve nasıl bir yaklaşım sergileneceğinin bilinmesi önemlidir. Gerçekleştirilen bu araştırma, konusu itibariyle OSB üzerine bir çalışma olduğu için; OSB'nin uygun şekilde tanımlanabilmesi, OSB ile ilgili önemli faktörlerin açıklanabilmesi ve literatürde geliştirilen ölçme araç gereçlerinin bilinmesi önem arz etmektedir.

Bu yönüyle OSB, çocukluğun erken zamanlarında belirtilerinin gözlemlendiği, genel olarak etkilerinin yaşam boyu sürdüğü, bireylerin iletişime yönelik becerilerine ve sosyal etkileşimlerine olumsuz etkide bulunan, ilgilerde sınırlılığa ve davranışlarda tekrarlı örüntülere neden olan nöro gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Suhrheinrich, 2011). OSB tanılması yapılabilmesi için Amerikan Psikiyatri Birliği Tanı Ölçütleri (DSM-5) iki kategoride toplanmıştır. İlk kategori sosyal duygusal alanda yetersizlikler, sözel olmayan iletişimdeki sınırlılıklar ve uygun iletişim kurma ve sürdürmede yaşanan zorluklardan

oluşmaktadır. İkinci kategori ise stereotipik davranışlar ve konuşmalar, rutinler, sınırlı ilgi alanları ve sınırlı ve sıradışı tepkilerden oluşmaktadır (Birliği, 2013; Kaplan Şahin, 2016).

2.5.1. OSB'nin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecini Etkileyen Faktörler

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde uygulanan ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ulaşılan verilerin geçerliğine ve güvenilirliğine etkide bulunan birtakım faktörler vardır. Bu faktörler, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde uygulanmakta olan tekniklerin kullanıldığı ortamların fiziki ve psikolojik faktörlerinden, uygulanan tekniklerin kendilerinden kaynaklı özelliklerinden ve eğitsel değerlendirme ve tanılması gerçekleştirilen bireyin ve değerlendiren kişinin özelliklerinden kaynaklı olabilir (Baker, 2001; Odendahl, 2011).

OSB'li bir bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin ne kadar başalı bir şekilde geçtiği; onu ne kadar iyi tanıdığınız, onunla ne kadar iyi ve samimi iletişim kurabildiğiniz ve ortamı ne kadar uygun bir şekilde düzenleyebildiğiniz gibi birçok etmenle ilgilidir. OSB'li bireyler genel özellikleri itibariyle iletişim başlatmada, sosyal etkileşimde, kendini ifade etmede, istenilen tepkiyi vermede, odaklanmada ve ilgi alanlarında ciddi sınırlılık yaşayabilmektedirler. Bu yönüyle değerlendirme öncesinde OSB'li bireyle etkileşime girilerek bir bağ kurulması rahatlamasını sağlayabilir. OSB'li bireyin dikkatini dağıtacak ve onu rahatsız edebilecek uyaranlar kaldırılarak rahatlatıcı bir ortamda değerlendirmeye alınması, sürecin niteliğini arttırması bakımından önemlidir. OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılmasının yapıldığı ortamlar onların performanslarını etkilemektedir. OSB'li bireylerin birçoğunun renk, şekil, ses veya koku gibi hassasiyetleri olduğu göz önüne alındığında; değerlendirme ortamlarının bu bireylerin gerçek performansının belirlenmesinde ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. İncelemeler sessiz bir ortamda, uygun ısıdaki bir ortamda ara verilmeden uygulanmalıdır. Bu yönüyle OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, kendilerini rahat ve güvende hissedebileceği ortamlarda değerlendirme yapılabilmesi önemlidir (Odendahl, 2011; Rakalp, Birkan ve Kalkan, 2017; Öner, 2020).

Bu süreçte kullanılan ölçme araç gereçlerinin önceden uygunluğu belirlenen fiziksel ölçütlerin dikkate alınarak değerlendirme yapılması, değerlendirme sürecinin güvenilirliği açısından önemli bir husustur. Testi uygulayacak kişinin uygulamaya geçmeden önce, bireyin testin uygulanmasına psikolojik fiziksel olarak hazır olmasının sağlanması önemlidir. Ölçme

araçlarındaki maddelerin yazım şekli, düzenlenişi, açıklamaları, yönergeleri, cevaplanış şekli ve materyaller gibi ölçme ve değerlendirmeye yönelik kullanılan tekniğin genel özellikleride eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine etki yapan faktörlerdendir. Kullanılmakta olan ölçü aracına ilişkin materyallerin eksik ya da yıpranmış olması eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine olumsuz etkide bulunur. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılacak ölçme tekniğine karar verirken tekniklerin geçerliklerine, güvenirliklerine ve standardizasyonlarına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmiş olması ve ölçme aracı maddelerinin güncel olması önemlidir. Ayrıca, tekniğin değerlendirmeye yönelik maddelerinin cinsiyete, yaşa, etnik kökene, dine, dile, sosyo kültürel özelliklere ve ekonomik şartlara bağlı olmaması ve bu şartlara karşılayabilmesi de önemlidir (Ndaji ve Tymms, 2009).

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tekniklerin kullanımında bireylerin sağlık durumu, yorgunluk durumları, uykusuzluk durumları, açlık durumları, motivasyonları, test kaygı düzeyleri, korku durumları ve testle ilgili deneyim durumları önemlidir. Kullanılan tekniklerde bireylerin kasıtlı olarak yanlış cevaba odaklanması, benzer kalıp cevaplar vermesi, rast gele cevaplar vermesi ve kültürel özellikler gibi faktörler de eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine etki yapmaktadır (Odendahl, 2011; Rakalp, Birkan ve Kalkan, 2017).

Bunun yanında eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanan kişilerin, testleri uygulamada gerekli yeterliliğe sahip olması önemlidir. Aynı şekilde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan kişilerin test kurallarına uyması da değerlendirme sonuçlarını etkilemektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan kişilerin testler konusunda gerekli yeterlilikte olması, test uygulama kurallarına dikkat etmesi, uygun ortamlarda uygulamaları yapması ve yetersizliğe sahip bireylerle güvene dayalı iletişim kurması değerlendirmenin sonucu açısından önemlidir. (Odendahl, 2011; Rakalp, Birkan ve Kalkan, 2017; Öner, 2020).

2.5.2. OSB'nin Tarama Aşamasında Kullanılan Araçlar

Tarama sürecinde amaç bireylerin daha detaylı bir değerlendirme yapılması için gerekli risk faktörlerinin bulunup bulunmadığının tespit edilmesidir (Siegel, 2008). Genel olarak taramayla kesin bir tanı elde etmek mümkün olmaktadır, sadece OSB'nin belirtilerinin gözlemlendiği gelişimsel farklılık durumları tespit edilebilir. (Fernell ve diğerleri, 2014). Tarama ya da tanılama sürecinde OSB'nin Down Sendromu tanısında olduğu gibi tanılama için belirgin tetkikler olmamasından dolayı davranış odaklı belirtiler gözlenerek

değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte, OSB belirtileri olarak değerlendirilen davranışların gözlenmesi ve normal gelişim sürecine ait davranışların yokluğu değerlendirilmektedir (Bishop, Luyster, Richler ve Lord, 2008). Tarama süreci tanılamamanın ilk aşaması olmasının yanında, bireylerin bilişsel düzeyde yaşadığı sorunlarla ilgili olarak erken eğitim sürecinde öğretmenlerle ailelerin bilgilendirilmesi bakımından da önemlidir. Ulaşılan bu bilgiler bireylerin davranış problemlerinin ya da akademik performanslarının anlaşılabilmesi ve nasıl değerlendirilmesi gerektiği noktasında yön verici nitelik taşımaktadır (Fernell ve diğerleri, 2014). Erken çocukluk dönemi için OSB'ye yönelik bir taramanın tasarlanmasında farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlar arasında yer alanlardan biri ulaşılabilecek bilgi kaynağına yöneliktir. Bazılarında bilgi kaynağı olarak bireylerin bakıcılarının değerlendirildiği görülürken, bazılarında ise bilgi kaynağı olarak uzmanların değerlendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte erken çocukluk dönemine yönelik iki tür taramanın yapılması vurgulanmaktadır. Bunlardan ilki birinci düzey tarama olup; doğumu gerçekleştiren bütün bireylerin doğumla birlikte gelişim süreçlerinin OSB bakımından izlenmesini içermektedir. Diğer tür ise ikinci düzey tarama olup ve gelişimsel gerilikten şüphe edilen bireylerin tarama sürecini içermektedir (Bishop, Luyster, Richler ve Lord, 2008).

İlk aşama taramada bireyde henüz OSB'ye yönelik belirti bulunmamaktadır. Bu aşamada genel olarak bireyin ebeveynlerinden ya da birincil bakıcılardan bilgiye ulaşılır. Birey için birincil bakıcılardan edinilen bilgiler çok daha güvenlidir, çünkü birincil bakıcı kişilerin bireyin değişik şartlarda hangi davranışları yaptığını ilgili ayrıntılı gözlem imkânı bulunmaktadır. Ancak, taramaya yönelik kullanılan bu ölçeklerdeki soruların anlaşılması kullanılmakta olan dilden ya da okuma yazmadan kaynaklı promlemlerden dolayı birincil bakıcı kişiler için zorluk oluşturabilmektedir. Bu noktada uzman desteğine gerekebilir. İkinci aşama tarama ise uzman kişilerden bilgiye ulaşılmasını ön plana çıkartmaktadır. Ancak bu süreçte uzman kişilerin ölçekte yer alan soruyu kavramakta promlemler yaşamasa da bireyle çok fazla birliktelik yaşamadıkları için ulaşılan bilgi çok sağlıklı olmayabilir (Cavkaytar ve diğerleri, 2016). Bishop ve diğerleri (2008) tarafından birinci ve ikinci düzey taramaya yönelik araçlar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

2.5.2.1. Birinci Düzey Tarama Araçları

Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Checklist for Autism in Toddlers-CHAT):

CHAT, 18 aylık gelişim sürecini tamamlayan bireylerde OSB'ye yönelik riskli bir durum olup olmadığının tespit edilmesine yönelik ilk ölçektir (Zwaigenbaum, 2011). Ebeveynlere yönelik dokuz soru ve doktorlara yönelik beş gözlem sorusundan oluşmaktadır. Uygulama süresi 5-10 dakikalık zaman dilimini kapsamaktadır. Ölçekte OSB'nin belirlenmesine yönelik hassasiyeti olan 5 maddede bireyin başarısızlık göstermesi, OSB için riskli bir durum olarak görülür (Sucuoğlu, 2013).

Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Modified Checklist for Autism in Toddlers M-CHAT):

M-CHAT, CHAT için genişletilen Amerikan versyonu olup ve iki yönden farklılık göstermektedir (Robins, Fein, Barton ve Green, 2001). M-CHAT daha çok gelişim alanına odaklanır ve cevaplar ebeveynlerden alınır. CHAT'de olan sürece benzer gözlem gibi bir aşama bulunmamaktadır. 16-30 aylık bireyler arasında kullanılmaktadır. Uygulama süreci CHAT'e benzer olup 5-10 dakikalık zaman almaktadır. M-CHAT üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, OSB'nin tahmin edilmesinde umut verici boyutta olduğunu açıklamaktadır (Wolkmar ve Wiesner, 2009, Zwaigenbaum, 2011). CHAT ile kıyaslandığında, OSB'nin tespit edilmesinde hassasiyetinin yüksek olduğu gözlenmiştir (Sunita ve Bilszta, 2013). Ölçeğin 23 maddesinin herhangi üç tanesinde ya da kritik 6 maddeden iki tanesinde başarısızlık görülmesi, OSB'ye yönelik riskli bir durum olarak kabul edilmektedir (Kimple, Bartlet, Wycoki, Steiner, 2014; Robins, Fein, Barton ve Green, 2001).

Otistik Özellikleri Erken Tarama Soru Listesi (The Early Screening of Autistic Traits Questionnaire-ESAT):

ESAT, 14-15 aylık gelişim dönemini tamamlayan bireylere yönelik, OSB özelliklerinin tarandığı 14 maddelik soru listesinden oluşmaktadır. İlk versiyonu 19 maddeden oluşmakta olup her iki versiyonunda da üç veya daha çok sorunun "hayır" ile cevaplanması bireyin daha ayrıntılı değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Zwaigenbaum, 2011). Diğer bir fark, oyun sürecine daha yoğunluk verilmesidir. Ulaşılan puandaki yükseklik gelişim geriliği için bir belirtidir. 14-15 aylık gelişimle birlikte kullanılması düşünülse de ESAT 24 aylık gelişim dönemindeki bireylerin OSB'li olduklarının ayırt edilmesinde başarı oranı yüksek görülmemiştir (Bishop ve diğerleri, 2008).

İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri-Gelişimsel Profili (The Communication and Symbolic Behavior Scales-Developmental Profile-CSBS Checklist):

CSBS-DP, 6-24 aylık gelişim dönemindeki bireylerin iletişim becerilerinin 7 aşamada (göz teması, iletişim, jestler, sesler, kelimeler ve nesne kullanımı ve kelimeleri anlama) incelendiği 24 madde içeren bir kontrol listesidir. Çocuk doktorlarının veya küçük çocuklarla çalışan diğer kurumların kullanımı için geliştirilmiştir. Maddeler ebeveynlerce ya da birincil bakıcı kişilerce 5-10 dakikalık bir zaman diliminde cevaplandırılabilir. İletişim problemi yaşayabilecek riskli çocukların tespit edilmesinde, ifade edici dildeki ve sembolik davranışlardaki değişikliklerin izlenmesinde faydalanılmaktadır (Wetherby ve Prizant, 2001).

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi-II-Birinci Aşama (Pervasive Developmental Disorders Screening Test II-Stage 1-PDDST II):

18 aylık bireylerle 6 yaş arası bireyler arasında kullanılmakta olup, iki düzeye yönelik kullanım formları oluşturulmuştur. Temel bakım becerilerinin sağlandığı ortamlar için kullanımı hedeflenmiştir. Ebeveynlerce cevaplanan OSB'nin taranmasına yönelik bir araçtır. Sözel olmayan iletişim becerilerine, mizaca, oyuna, dile ve sosyal etkileşim alanlarına odaklanan sorular içerir (Bishop ve diğ., 2008). 12 ve 24 aylık dönemlerde davranışları hedef alan 23 maddeyi kapsar. Uygulanması 15-20 dakikalık bir süredir İkinci aşamanın kullanımı ikinci düzey taramaya yöneliktir. Birinci aşamanın sonuçlarına göre ikinci aşamada test yapılıp yapılmayacağı değerlendirilir (Zwaigenbaum, 2011).

Erken Gelişim Evreleri Ölçeği (Ages and Stages Questionnaires-ASQ):

1988'de ilk formu geliştirilen (Kaner, Bayraklı, Diken, Çelik, 2012) bu ölçekle ilgili ikinci form geliştirme çalışmaları 1999 yılında tamamlanmıştır. 19 farklı ölçekten oluşan bu Ölçek, 4-60 ay arası (5 yaş) bireylerin gelişim süreçlerinde gecikme yaşanıp yaşanmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır. Geliştirilen diğer ölçeklerden farklı olarak uzman kişiler tarafından değil; ebeveyn ya da bireyle daha fazla zaman geçiren birincil bakıcı kişiler tarafından doldurulmaktadır. İçeriğindeki her bir ölçeğin gelişim alanı ve günlük etkinlik alanı 30 maddeden oluşmaktadır. Sorulardaki etkinliklerin bireyler tarafından gerçekleştirip gerçekleştirilmediğinin gözlenmesine göre sorunun cevaplanmadan önce bireyle bu etkinliğin yapılmasının denenmesi ve soruların bu denemelerdeki sonuçlara göre cevaplanması önerilmektedir (Bricker ve Squires, 1999). Ölçekle ilgili üçüncü geliştirme çalışmaları 2009 da tamamlanmıştır. ASQ- 3, 21 farklı ölçeği içermekte ve 1-66 ay ay arası (5 yaş 6 ay) bireyler için kullanılabilir (Squires ve Bricker, 2009).

2.5.2.2.İkinci Düzey Tarama Araçları

İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri Davranış Örneği (The Communication and Symbolic Behavior Scales-Behavior Sample-CSBS Behavior Sample / SORF):

Bireyler için ilk aşamadaki taramaya yönelik araçlardan CSBS gelişim profil tarama çalışmasında ebeveyn cevaplarından daha ileri bir değerlendirmenin gerekli olduğu anlaşılırsa CSBS- Davranış Örneği- SORF (Scale of Red flags- Kırmızı Bayrak Ölçeği) ikinci düzeyde yer alan araç olarak OSB'nin taramasına yönelik uygulamada kullanılır. Araştırmacılar SORF ile dil gelişim sürecinde geriliği olan bireylerin OSB ile ilişkisini başarıyla tespit etmişlerdir (Bishop ve diğerleri, 2008). SORF'un, özellikle 2-3 yaş aralığındaki bireyler için Otistik Bozukluğu ve Başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (DSM-IV-TR tanıları) için hassasiyetinin olması güçlü taraftır. SORF'un sosyal becerilerdeki ve iletişim becerilerindeki işlevleri detaylı şekilde kapsadığı ve gelişim sürecindeki gecikmeyi belirleyen 9 maddesinin bulunduğu görülmüştür (Zwaigenbaum ve Stone, 2006).

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi-II- İkinci Aşama. (Pervasive Developmental Disorders Screening Test II- Stage 2- PDDST II):

Temel bakıma yönelik hizmet sağlayan kurumlar için uygulanmaktadır. İlk aşama testlerin sonuç durumuna göre uygulamasına karar verilir. İkinci aşama test yalnızca klinik ortamlar için gelişim bozukluğu olan bireylere yönelik uygulanır (Bishop ve diğerleri, 2008). PDDST II üzerine yürütülen çalışmalar bu test ile benzer seviyelerde (%30 gibi) yanlış olumlu durumlara ve yanlış olumsuz durumlara sebep olduğunu, yani OSB ile ilgili tanı almayan bireylerin OSB belirtilerinin olduğu, OSB ile ilgili tanı alan bireylerin de OSB belirtilerinin olmadığı değerlendirildiği görülmüştür (McQuistin ve Zieren, 2006).

Sosyal İletişim Soru Listesi (Social Communication Questionnaire- SCQ Autism Screening Questionnaire):

Otizmin taranmasına yönelik soru listesi olarak bilinmekte olan SCQ, tanıya ilişkin araçlar kapsamında Revize Edilmiş Otizmi Tanılayıcı Görüşme (Autism Diagnostic Interview- Revised- ADI- R) doğrultusunda düzenlenmiştir (Zwaigenbaum, 2011). Ebeveyn cevaplarıyla şekillenen SCQ, OSB'li bireyleri tespit etmeye yöneliktir. Yaşça büyük bireylerle ilgi normalsal çalışmalar gerçekleştirilmiş olsa da SCQ üç yaş dönemindeki bireyler için de uygulanabilen bir araçtır (Bishop ve diğerleri, 2008). Evet ve hayır seçenekli 40 madde içermekte ve cevaplanma süresi yaklaşık 10 dakikalık zaman almaktadır. Uygulanabilmesi

için birey 4 yaşını geçmiş olmalı ve bireyin zekâ yaşı ise en az 2 olmalıdır (Wolkmar ve Wiesner, 2009).

İki Yaş Otizmi Tarama Testi (Screening Tool for Autism in Two- Year- Olds- STAT):

İkinci aşamada taramaya yönelik araçlar arasında olup; OSB'den şüphelenilen 24 ile 35 ay arası bireylerin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır (Bishop ve diğerleri, 2008). Oyunla ilgili ortamlarda uygulanması için 12 maddesi olan, motor taklitine, oyun becerilerine, istemeye ve doğrudan dikkat davranışlarının ölçülmesine yönelik yapılandırılmış interaktif bir test araçtır (Wolkmar ve Wiesner, 2009, Zwaigenbaum, 2011).

2.5.2.3. Türkiye’de Kullanılan Tarama Araçları

Ülkemizde OSB’li bireyleri taramada kullanılması için yeteri kadar araç mevcut değildir (Özdemir ve diğerleri, 2014). Olan araçların kullanımıyla ilgili ise eğitimi tamamlamış yeteri kadar uzman bulunmamaktadır. Bu sebepten taramaya ilişkin aşama tanılama süreci için bir eksiklik oluşturmakta, OSB konusunda şüphelenilen bireyler doğrudan tanılamaya katılmaktadır. Fakat tanılamada kullanılan araçların sınırlılığından dolayı tanılama sürecinde de olumsuz etkiler görülmektedir. Bu aşamda Türkiye’de OSB’nin tespitinde gelişim dönemlerindeki gecikmelerle ilgili bizlere ipucu vermesi bakımından taramada kullanılabilmesi için Türkçe araçlar değerlendirilmiştir.

Erken Gelişim Evreleri Ölçeği (Ages and Stages Questionnaires- ASQ):

İlk aşama tarama araçları içinde bulunan ASQ’nın Türkçe için uyarlaması Kapçı, Küçüker ve Uslu (2010) tarafından yapılmıştır. Uyarlamaya ilişkin çalışmada gelişimsel gecikmeyle ilgili risk taşıyan 375 birey ve risk taşımayan 564 bireyle çalışılmıştır. Sonuçlara göre ASQ, gelişimsel gecikmede risk taşıyan Türk çocukları için taramada kullanımının geçerliliğinin ve güvenilirliğinin olduğu tespit edilmiştir. Küçüker, Kapçı ve Uslu (2011) tarafından, ASQ-SE ile ilgili Türkçe uyarlama çalışması da yapılmıştır. Bu çalışma sürecine 608 anne ölçeğinden yararlanılmıştır. Ulaşılan sonuçlarda ASQ-SE’de Türk çocuklarıyla ilgili sosyal-duygusal yeterliliklerin ve problemlerin taranmasında ve riskli ve koruyucu etmenlerin belirlenmesinde geçerliğin ve güvenilirliğin olduğu görülmüştür.

Denver Gelişimsel Tarama Testi II (Denver Developmental Screening Test II- DDST-II):

İlk hali 1967 yılında geliştirilen DDST, 1992 yılında tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Orijinal hali 105 maddeden oluşan ilk formun Türkçe uyarlaması 1987 yılında Yalaz ve Epir tarafından 100 maddeye indirilerek yapılmıştır (Kaner ve diğerleri, 2012). İkinci formda ise 84 maddeye dokunulmadan 21 maddede değişiklik yapılmış ve 44 yeni maddenin eklenmesiyle 125 maddelik yeni bir yapı oluşturulmuştur (Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro ve Bresnick, 1992). DDST-II, 0-6 yaş aralığındaki bireylerin gelişim risklerini tespit etmek için kullanılan bir araçtır. Uygulama zaman 10-15 dakikalık bir süredir. DDST-II uygulamasına katılan bireyler kişisel-sosyal, ince motor-uyumsal, dil ve kaba motor olarak dört gelişim alanında değerlendirilir (Kaner ve diğerleri, 2012).

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE):

Erol, Sezgin ve Savaşır (1993) tarafından geliştirilerek geçerliğe ve güvenilirliğe ilişkin çalışmaları yapılmıştır. AGTE 0-6 yaş arası bireylerin dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri- öz bakım alanlarını kapsayan 154 maddelik gelişimi değerlendirmeye yönelik bir araçtır. Gelişim bakımından riskli bebeklerin ve çocukların tespit edilmesinde yararlanılmaktadır. AGTE ebeveynlerin veya birincil bakıcı kişilerin cevaplayacağı soruları içerir ve uygulamaya dönük eğitim alınması gerekli bir durumdur (Kaner ve diğerleri, 2012).

Gazi Erken Gelişimi Değerlendirme Aracı (GECDA):

GECDA; Temel, Ersoy, Avcı ve Turla (2004) tarafından geliştirilen, 0-72 aylık bireylerin gelişim özelliklerinin değerlendirilerek riskli bireylerin tespit edilmesinin amaçlandığı bir uygulamadır. Psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal ve gelişimsel olarak 4 alt ölçek ile toplamda 249 maddenin yer aldığı bir ölçektir. Bireylerin becerilerinin gözlenmesi esastır ve gözlenemeyenler ise ebeveynler ya da bakıcı kişilerin gözlemlerinden yararlanılır. Aracın uygulanması için eğitim alınması gereklidir.

CHAT:

CHAT, OSB'nin tespitinde taramaya yönelik ilk aşama araçlarından biridir. CHAT ile ilgili etkililik noktasında çelişkili bulgular olsa da Tetik-Kabil (2005) tarafından bu ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. Bunun yanında M-CHAT ile tutarlılık değerlendirilmesine bakıldığında %75 ile tutarlı görülmüştür. CHAT ile üç yaş altı bireylerde OSB belirtilerinin tespit edilemediği ve OSB'nin tespit edilmesinde M-CHAT'e göre etkisinin daha az olduğu ifade edilmiştir (Tetik-Kabil, 2005).

M-CHAT:

M-CHAT de CHAT gibi OSB'nin tespitinde taramaya yönelik ilk aşama araçlarından biridir. M-CHAT için Türk çocuklarına yönelik geçerliğe ve güvenilirliğe ilişkin ilk çalışmalar Yıkgeç (2005) tarafından yürütülmüştür. Yıkgeç (2005) yürüttüğü çalışması ile M-CHAT' in OSB riski taşıyan ve taşımayan bireyleri ayırtetmede etkili olduğu tespit etmiştir. Bu çalışma ile M-CHAT ve AGTE'nin karşılaştırması yapılmış ve uyumluluklarının yüksek olduğu görülmüştür.

2.5.3. OSB'nin Tanılama Aşamasında Kullanılan Araçlar

İlk aşama ve ikinci aşama tarama süreçlerinde pozitif sonuçlar elde edildiğinde yani gerçekleştirilen taramalar ile OSB görülme ihtimali yüksek olan bireylerin tanılanması amacıyla psikiyatriste, psikoloğa, nöroloğa ya da çocuk doktoruna yönlendirilme süreçleridir (Wilkinson, 2010).

Bireylerin ilk olarak tıbbi ve nörolojik değerlendirmelerinin gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu değerlendirme süreçlerinde tıbbi yönden bir yetersizlik yoksa psikiyatri tarafından değerlendirme yapılır. Bu süreçte DSM-5 (2013) ve ICD-10 gibi tanılama kriterlerine ilaveten yapılandırılmış görüşme, derecelendirme ölçeği ve gözlemden de yararlanılmaktadır (Bishop ve diğerleri, 2008). Bu ölçeklerle elde edilen veriler tarama ölçeklerine göre değerlendirme yönelik daha detaylı imkân sağlamaktadır. Tanılama için tek bir ölçek ya da kaynaktan sağlanan veriler yeterli olmaz. Bu bakımdan farklı gelişimsel alanların değerlendirildiği farklı ölçeklerle ulaşılan veriler doğrultusunda OSB tanısının konulması güvenilirliği daha yüksek bir tanılama olur. Güvenilirliği yüksek olan doğru bir tanılama ise eğitim planlanmasının temelini oluşturur (Wilkinson, 2010).

2.5.3.1. Tanılama Araçları

Otizm Tanılayıcı Görüşme- Revize Edilmiş (Autism Diagnostic Interview- Revised (ADI-R)):

ADI-R, OSB'li olan bireyleri tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir (Gotham, Bishop ve Lord, 2011). Ebeveynler ya da birincil bakıcı kişilerle görüşülerek, bireyin sosyal becerileri ve iletişim becerileriyle birlikte ve diğer davranışlarının da dikkate alındığı bir görüşme sürecidir. Kısa formun uygulanması 90 dakikalık zamanı kapsarken, uzun formunun uygulanması ise 3-4 saatlik bir zaman almaktadır (Goodlin-Jones ve Solomon, 2003,

Wilkinson, 2010). ADOS'la beraber kullanılması durumunda değerlendirmede ulaşılan sonuçların kesin tanılama için yeterli bilgi sağladığı öngörülmektedir (Gallo, 2010). ADI-R'nin içerdiği 93 sorunun DSM-IV'deki tanı kriterleri ile ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Uygulamanın yağılması için eğitiminin alınması gerekli bir durumdur. Takvim yaşı ve zekâ yaşı 2 yaşını geçen bireylerde kullanılması uygundur (Wolkmar ve Wiesner, 2009). ADI-R, OSB'nin tanılmasında güçlü bir görüşme formu olarak görölse de, görüşmecinin OSB'ye ilişkin uzmanlığının olması ve bu alandaki eğitim durumuna göre ADI-R'de etkililik değişebilmektedir (Wilkinson, 2010).

Otizm Tanılayıcı Gözlem Planı- Genel (Autism Diagnostic Observation Schedule- Generic / ADOS- G):

ADOS-G etkileşime odaklı yapılandırılmış bir araçtır. Küçük bireyler için hazırlanan modüllerinde, aile üyeleri için değerlendirmede katkıda bulunması talep edilebilir. Küçük bireylerin oyun anında değerlendirmesi yapılırken, büyük bireylerin değerlendirmesi ise yapılandırılmış sohbet ortamında gerçekleştirilir (Gallo, 2010). ADOS-G'nin uygulanma süresi yaklaşık bir saatlik zaman dilimidir. Bu araç, OSB'li bireyleri farklı yaş, farklı gelişimsel dönem ve farklı dilsel düzeylerde doğrudan değerlendirebilen ve tanılama yapabilen çok etkili bir süreç olarak kabul edilmektedir (Wilkinson, 2010). Dört çeşit modülüyle, yarı yapılandırılmış, dile ve gelişim düzeylerine göre puanlaması yapılan interaktif bir araçtır (Goodlin-Jones ve Solomon, 2003). Genel olarak sözel yönde yetersizliği olan yetişkin bireyler ve OSB'li genç bireyler için etkisi zayıf bir araç olsa da (Wolkmar ve Wiesner, 2009), ilk modül sözel ifadesi olmayan veya çok az kelime konuşan bireylere yönelik geliştirilmiştir. İkinci modül ise kısa cümlelerle kendini ifade edebilen 2-3 yaş arası bireylere yönelik iken; 3 ve 4. modüllerde karışık cümlelerle kendini ifade edebilen bireylere yönelik kullanılmaktadır (Bishop ve diğ., 2008). ADI-R'nin yanında ADOS'un kullanımı da OSB konusunda bilgi sahibi olmanın ve uygulamaya yönelik eğitimin gerekli olduğu bir araçtır (Wilkinson, 2010).

Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği (Childhood Autism Rating Scale- CARS):

CARS ve GARS'ın geliştirilme amacı ikinci düzey taramaya yönelik olsa da bu araçlar tanılamada da kullanılmaktadır. CARS gelişim düzeyi bakımından 2 yaş ve 4-5 yaş arasında olan bireylerde daha etkili görölmektedir (Bishop ve diğerleri, 2008). Otistik davranışlarda yoğunluğun ne kadar çok olduğunu gösterir. Uygulanma sürecinde eğitim gerekmektedir. Ölçek 15 madde içermekte ve her maddeye maksimum değer olarak 4 puan

tanımlanmıştır. 30 ve yukarısı puana ulaşan bireylerde OSB'nin varlığı öngörülür (Wolkmar ve Wiesner, 2009). Bireyin ebeveynleri ya da bakıcısıyla görüşmeler gerçekleştirilerek ve birey gözlenerek uygulama gerçekleştirilir (Sucuoğlu, 2013). Ölçekteki maddelerin içeriği insan ilişkilerine, taklitle, vücudun kullanımına, cansız nesnelere ilişkilere, çevresel farklılıklara uyum sağlamaya, görsele, işitsel tepkiler vermeye, sözel iletişime, sözel olmayan iletişime yönelik becerilere ya da davranışlara odaklanmaktadır. CARS 2'nin (2010) ise CARS gibi OSB'ye yönelik belirtiler taşıyan bireylerin belirlenmesini ve bu bireylerin gelişimde geriliği yaşayan bireylerden ayırt edilmesini gerçekleştirir. CARS-2 çoğunlukla yüksek işleve sahip OSB'li bireyleri tespit etmek için geliştirilmesine karşın, CARS sadece tanı koyma amacıyla değil, işlevsel becerilerin belirlenmesi ve birey için uygun müdahalelerin tasarlanması için de katkı sağlayan bir araçtır.

Gilliam Otizmi Dereceleme Ölçeği (Gilliam Autism Rating Scale- GARS):

GARS, OSB'nin taranması için geliştirilen davranış odaklı kontrol listesidir. Ama 3 yaş altı bireyler için etkililik derecesi bilinmemektedir (Bishop ve diğerleri, 2008). GARS'ın revize edilen versiyonuyla (GARS-2) üç yaş altı ölçeğinde (sterotip davranışlara, iletişime ve sosyal etkileşime yönelik) toplamda 42 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin geliştirilmesi DSM-IV ile gelen otizme yönelik sınıflandırma kapsamında yapılmıştır. Ebeveynler, öğretmenler veya uzmanlar tarafından bireylerin davranışlarının gözlenmesiyle 5-10 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleştirilir. GARS-2 değerlendirme sonuçlarıyla, müdahaleye yönelik izlenecek yol belirlenebilir. Ölçek uygulayıcının gözlem yapılan bireylerle minimum iki haftalık bir zaman geçirmesi önerilir. GARS-3 versiyonunun ise 3-22 yaş arası bireyler için uygulaması uygun görülmektedir. OSB'de tanılama ve ağırlık derecesinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. GARS- 2'nin dayanağı DSM-IV iken, GARS-3'ün dayanağı ise güncellenerek DSM-V'teki otizm tanılama ölçütleri olmuştur. GARS-3'te altı alt ölçekle birlikte toplam 56 madde içermektedir (Montgomery, Newton ve Smith, 2008).

Sosyal Tepkisellik Ölçeği (Social Responsiveness Scale- SRS) (Constantino ve Gruber 2005):

SRS ile iletişim, sosyal etkileşim, tekrarlı ve sterotip davranışlar ve ilgiler değerlendirilmektedir. Ebeveynler ya da öğretmenler tarafından cevaplanan toplam 65 maddede içermektedir. 15 dakikalık bir zaman diliminde cevaplandırılmaktadır. Ölçekte bireylerin sosyal etkileşim boyutlarına, sosyal farkındalıklarına, sosyal bilgileri işlemelerine, karşılıklı sosyal iletişimlerine, sosyal kaygıya ve sterotip davranışlara ve sınırlı ilgi alanlarına

odaklanılmaktadır. Klinik tanıyı desteklemek için yararlanılabileceği gibi tarama için de diğer ölçekler ve bilgi kaynakları ile kullanımında fayda görülmektedir (Wilkinson, 2010). Ebeveynler ve öğretmenler tarafından cevaplandırıldığında 4-18 yaş arası bireyler için OSB'yi tahmin etmede güveniliği olan bir araçtır (Gotham ve diğerleri, 2011). SRS-2'nin uygulaması ise 2.5 yaş ile yetişkinlik arasın bütün yaş grubundaki bireyler için 15-20 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmektedir. İki alt ölçeği DSM-5'teki tanı ölçütleri ile karşılaştırmayı kolaylaştırması bakımından iki alt ölçek DSM-5 temel alınarak geliştirilmiştir. Her alt ölçek dört farklı formla 65 maddeden oluşmaktadır. İlki 4-18 yaş arası okul çağındaki bireyleri, ikincisi 2,5-4,5 yaş arası okul öncesi bireyleri, üçüncü form 19 yaş ve üzeri bireyler için hazırlanırken dördüncü form ise yetişkinler için öz değerlendirilmeye yöneliktir (Gotham ve diğerleri, 2011).

Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist: ABC):

Otizm Davranış Kontrol Listesiyle dil becerilerine, sosyal alanlara, duyuşsal alanlara, vücut ve nesne kullanım alanlarına odaklanılmaktadır. Toplamda 53 madde içeren bir kontrol listesidir (Wall, 2010). Ebeveynlerin veya birincil bakıcıların sağladığı doğrudan gözlemler temel alınır ve 18 aylıktan 35 yaşa kadar tüm bireylerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Sucuoğlu, 2013). Buna karşın çalışmalar, ABC ile OSB'li olan ve olmayan bireylerin ayırt edilmesinin zorluluklarını göstermektedir. Bu bakımdan tanılamada kullanılabilecek bir araç olarak değilde, özellikle bireylerin müdahale sürecine tepkilerinin izlenmesi için kullanılması daha uygun görülmektedir (Gotham ve diğerleri, 2011).

2.5.3.2. Türkiye'de Kullanılan Tanılama Araçları

Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği (CARS):

CARS, tanılamaya yönelik yaygın şekilde kullanılmakta olan araçlarındanr. Geçerliğe ve güvenirlığe yönelik çalışmalar İncekaş (2009) tarafından yürütülmüştür. Gerçekleştirilen uygulama ve analizlerle CARS ölçeğinin OSB'li olan ve olmayan Türk bireylerini ayırt etmede başarılı olduğu görülmüştür (İncekaş, 2009).

Gilliam Otizm Dereceleme Ölçeği -2 (GARS- 2 veya GOBDÖ- 2 TV):

GOBDÖ- 2 TV OSB'li bireylerin taranma ve tanılanması için kullanılmakta olan ölçeklerdendir. GOBDÖ- 2 TV'nin Türkiye'deki uyarılama çalışmaları Diken, Ardıç, Diken ve Gilliam (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Geçerliğe ve güvenirlığe yönelik ülkemizdeki çalışmaların Türkçe araçları olsa da etkin bi şekilde yararlanılmamaktadır ve

GOBDÖ- 2 TV bu yönüyle Türkiye'nin taramada veya tanılamada araç açığının kapatılmasında uyarlama çalışmaları yürütülen ilk araçtır. Bu çalışma ile OSB'li 1191 bireyle çalışılmış ve çalışma sonunda GOBDÖ- 2 TV'nin Türkiye'de OSB'li bireylerle kullanılmasında geçerliğinin ve güvenilirliğinin olduğu açıklanmıştır (Diken, Ardiç, Diken, Gilliam, 2012).

Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC):

Yılmaz- Irmak ve diğerleri (2007) tarafından ABC'nin geçerliğe ve güvenilirliğe ilişkin Türkçe çalışmaları yürütülmüştür. OSB'li bireyler, zihinsel yetersizliği olan bireyler ve normal gelişim izleyen bireylerle çalışılmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonunda %88 oran ile ABC ile OSB'li bireylerin doğru sınıflandırıldığı ve Türk bireylerde kullanılmasında geçerliğin ve güvenilirliğin olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz- Irmak ve diğerleri, 2007). Buna ilaveten Özdemir ve diğerleri (2014) tarafından uyarlaması yapılmış olan Türkçe Otizm Davranış Kontrol Listesi'nde geçerliğin ve güvenilirliğin belirlenmesine yönelik bir pilot çalışma da yürütülmüştür. Bu çalışmayla GARS-2'de Türkçe versiyonun yapı geçerliğinin incelenmesi yapılmıştır. Ayrıca, işitme yetersizliğine ve zihinsel yetersizliğe yönelik de veri toplanarak uyarlaması yapılan ABC'nin geçerliği ve güvenilirliğinin olduğu ve OSB'li bireylerin diğer yetersizlik gruplarındaki bireylerden ayırt edilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.6.İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Aksoy ve Diken, 2017; Avcıoğlu, 2012; Bal, 2011; Çifçi Çiçek, 2015; Çuhadar, 2017; Kaplan Şahin, 2016; Kayhan ve Öztürk, 2020; Kırbıyık, 2011; Maraklı, 2016; Otizmde Tarama, Tanılama ve Eğitim Modelinin Geliştirilmesi Projesi, 2020; Özak ve diğ., 2008; Uğurlu ve Tiryakioğlu, 2009; Yurtsever, 2013). Uluslararası alanyazında ise bazı araştırma ve raporlara ulaşılmıştır (Arizona Departnet of Education, 2012; Charman ve Gotham, 2013; Dhuey ve Lipscomb, 2010; Falkmer, Anderson, Falkmer ve Horlin 2013; Kim ve Lord, 2012; Koretz ve Barton, 2003; Kurth ve diğerleri, 2014; Soodak ve Podell, 1993; United States Departmant of Education Officie of Special Education Rehabilitative Services, 2009; Ysseldyke ve Meijer, 1986; Zuckerman ve diğ., 2014).

Ulaşılan bu çalışmalar incelendiğinde; tarama, tanılama ve eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik (Vakfı ve diğ., 2020) sınıf öğretmeni görüşlerini incelemeye yönelik (Çuhadar, 2017; Uğurlu ve Kayhan, 2018), RAM’da görevli öğretmen yeterliliğine yönelik (Kaplan Şahin, 2016), ölçek geliştirmeye yönelik (Aksoy ve Diken, 2017; Charman ve Gotham, 2013; Falkmer, Anderson, Falkmer ve Horlin 2013; Kim ve Lord, 2012), RAM modüllerini değerlendirmeye yönelik (Maraklı, 2016) ve daha çok eğitsel değerlendirme süreci ve bu süreçte görevli uzmanların yaşadığı sorunlara yönelik araştırmalar (Arizona Departnet of Education, 2012; Avcıoğlu, 2012; Bal, 2011; Çifçi Çiçek, 2015; Dhuey ve Lipscomb, 2010; Gören, 2010; Kırbıyık, 2011; Tiryakioğlu, 2009; Koretz ve Barton, 2003; Kurth ve diğerleri, 2014; Özak ve diğ., 2008; Soodak ve Podell, 1993; United States Departmant of Education Officie of Special Education Rehabilitative Services, 2009; Ysseldyke ve Meijer, 1986; Yurtsever, 2013; Zuckerman ve diğ., 2014) olduğu görülmektedir.

Bu çalışmalar incelendiğinde OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleriyle ilgili Türkiye’deki çalışmaların (Aksoy ve Diken, 2017; Kaplan Şahin, 2016;) ve uluslararası alandaki çalışmaların (Charman ve Gotham, 2013; Falkmer ve diğ., 2013; Kim ve Lord, 2012; Zuckerman ve diğ., 2014) sınırlı olduğu görülmektedir.

Alan yazında gerçekleştirilen bu çalışmalar; katılımcıların görüşlerini belirlemeye yönelik nitel yaklaşımı (Avcıoğlu, 2008; Çifçi Çiçek, 2015; Çuhadar, 2017; Kaplan Şahin, 2016; Kırbıyık, 2011; Maraklı, 2016; Özak ve diğ., 2008; Uğurlu ve Kayhan, 2018; Zuckerman ve diğ., 2014), nicel yaklaşımı (Akçamete, 2001; Aksoy ve Diken, 2017; Arizona Departnet of Education, 2012; Avcıoğlu, 2012; Bal; 2011; Charman ve Gotham, 2013; Dhuey ve Lipscomb; 2010; Kim ve Lord, 2012; Koretz ve Barton, 2003; Kurth ve diğerleri, 2014; Lebeer ve diğ., 2011; Soodak ve Podell, 1993; Tiryakioğlu, 2009; United States Departmant of Education Officie of Special Education Rehabilitative Services, 2009; Ysseldyke ve Meijer, 1986; Yurtsever, 2013) ve karma yaklaşımı (Gören, 2010) benimseyen çalışmalar olarak gruplandırılabilir.

2.6.1. Nitel Araştırma Yöntemi Kullanan İlgili Çalışmalar

Çifçi Çiçek (2015) tarafından yürütülen araştırma özel gereksinimli çocukların eğitsel tanılama sürecinde RAM’larda yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik RAM çalışanlarının görüşlerini belirlenmek amacıyla gerçekleştirmiştir. İstanbul ilinin iki

ilçesindeki RAM'larda görev yapan 11 kişi ile yapılan görüşmelerin ikisi pilot görüşme olarak yürütülmüştür. Araştırma verileri katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile elde edilmiş ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yetersizliğe sahip çocuklar için hazırlanan eğitim planlarının tüm bireyleri kapsamada yetersiz olduğu ve eğitsel tanılama sürecine aile ve çocuğun mümkün olduğunca katıldığı görülmüştür. RAM'ın bazı çalışanlarınca özel eğitim değerlendirme kurulunun yetersiz görülürken, tüm çalışanları tarafından özel eğitim hizmetleri yetersiz bulunmuştur. Yerleştirme kararı alınmasına rağmen bazı öğrencilerin eğitime başlayamadıkları, erken çocukluk döneminde özel eğitim seçeneklerinin yetersiz olduğu, çoklu engele sahip bireylere yerleştirme kararı alırken sınıf ve öğretmen eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca RAM'daki çalışanların hastane raporları ile sorun yaşadığı, RAM'ların fiziki şartlarının yetersiz olduğu ve işlevlerinin farklılaşması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaplan Şahin (2016) yürüttüğü çalışmasında, RAM'larda görev yapan öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışma kapsamında Antalya ilinde RAM'larda görev yapan 22 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda OSB tanılı bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasına yönelik Antalya ilinde ayrı bir test ve yöntem bulunmadığı, eğitsel değerlendirme ve tanının sağlık kurulu raporlarındaki tanıyla eşdeğerde olduğu ve tıbbi tanılama raporlarının yadsınamaz değerinde önemli olduğu, OSB riski taşıyan bireylere yönelik özel hazırlanmış bir gelişim formunun bulunmadığı, böyle bir forma da ihtiyaç olduğu ve sınıf öğretmenliği ile diğer branşlardan alan değişikliği yaparak özel eğitim öğretmenliği kadrosu adı altında görev yapan öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde buldukları belirtilmiştir.

Kırbıyık (2011) araştırmasında, Ege ve Akdeniz bölgelerinde bulunan üç ilde ki RAM'larda özel eğitim değerlendirme kurulunda görev yapan 10 rehber öğretmenin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın amacı özel eğitim hizmetlerinde görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ait görüşlerini saptayarak sürecin iyileştirilmesine yönelik önerileri belirtilmiştir. Araştırma nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiş olup veriler standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları doğrultusunda yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Verilerin içerik analizi sonucunda RAM'ların fiziki şartlarının yetersizliği, test uygulamalarının yetersizliği, personel yeterliliğinde düzenleme gerekliliği, hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, tıbbi

tanılamadaki gereklilik, ailelerin durumu, okul-RAM iş birliği, kurumların eş güdümü gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine ait iyileştirilebilecek alanlar hakkında da ailelere, okul ve RAM'ın iş birliğine ve engellilere hizmet eden kurumların eşgüdümüne vb. yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Özak ve diğerleri (2008) tarafından yürütülen çalışmada, RAM müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Mersin Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde eğitim kursuna katılan altı RAM müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında, RAM'larda gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirme süreçlerinin sıralı olarak izlendiği, ama her basamağın kendi içinde uygulama sürecinde problemler olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde özl eğitim öğretmenlerinin rollerinin önemli olduğu fakat RAM'larda bu alanda az öğretmen bulunduğu, gönderilen öğrencilere değerlendirme için ayrılan zamanın yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bireylerin değerlendirme ve tanılama süreçlerinde bireylerle ilgili sosyal ortamlarındaki kişilerden yeterli bilgi alınamadığı, öğrencileri tanımaya yönelik dosyaların okul öğretmenleri tarafından uygun şekilde doldurulmadığı ve aile ile okuldaki öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine dâhil edilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zuckerman ve diğ., (2014) göre, Latin çocuklara, daha ileri yaşlarda ve daha şiddetli bulguların görüldüğü aşamada OSB tanısı konulmaktadır. Yapılan çalışmayla Latin çocuklarda OSB tanılmasına yönelik toplum, aile ve sağlık sistemindeki sorunlar detaylı açıklanmaya çalışılmıştır. Önceden OSB tanısı almış 33 Latin çocuğun ebeveyni ile beş odak grup ve dört yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Katılımcılar, Latin toplumunun otizm algısını ve tanılama sürecinde yaşanan sorunları anlatmıştır. Oturumlar ses kaydına alınarak yazıya dökülmüştür. Yazı formları iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Ebeveynler, Latin toplumunda düşük seviyelerde OSB bilgisi ve yüksek seviyelerde zihinsel olarak sağlıklı olma ve engelli olma durumuyla karşılaştıklarını bildirmiştir. İngilizce bilgisinin sınırlılı ve yetki eksikliği nedeniyle ebeveynlerin hizmetlerden yararlanmak için desteğe erişimi zayıf kalmıştır. Hizmet sağlayıcıların bazen ebeveynlerin endişelerini göz ardı ettiği ifade edilmiştir. OSB'li bireylerin tanılanma süreci yavaş, uygun görülmeyen, kafa karıştırıcı ve çocuklar boyutunda rahatsızlık verici bulunmuştur. Bu yönüyle birçok ebeveyn, çocuklarının erken dönem davranışlarını normal olarak değerlendirmelerine, olan sorunu inkâr etmelerine ve tıbbi

sisteme olan güvenlerini kaybetmelerine neden olmuştur. Sonuç olarak, OSB'li bireylerin tanılanma sürecinin düzene sokulması ve çocuğu risk altında olan Latin ebeveynlere ek eğitim desteği sağlanması, Latin çocuklar arasında OSB tanısında yaşanan gecikmeleri azaltabileceği ifade edilmiştir.

2.6.2. Nicel Araştırma Yöntemi Kullanan İlgili Çalışmalar

Akçamete (2001) tarafından ülke genelinde 84 RAM'da yürütülen çalışma, 84 yönetici ve 323 personel olmak üzere 407 kişi ile özel eğitim yönetmeliği hakkında kendi becerilerini nasıl algıladıklarının ve yönetmelikle ilgili neler düşündüklerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların aile ile ilişki kurma ve uygun ölçme araçlarını seçme noktasında kendilerini yeterli gördüğü, fakat bireysel eğitim planlarının hazırlanması, değerlendirme ve izleme süreçlerinde kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların, özel gereksinimli bireylere yönelik okullarda yapılan çalışmaları yetersiz bulduğu ve sınıf öğretmenlerinin gözlem yapma ve değerlendirme becerisine sahip olmadığını düşündükleri gözlenmiştir. RAM'larda kullanılan ölçme araçlarının sayıca ve nitelik olarak yetersizlik gösterdiği, RAM'lar ile eğitim kurumları arasında iş birliğinde eksiklik gözleendiği, özel eğitim değerlendirme ekibinin çalışmalarının işlevsel olarak yürütmediği ve RAM personellerine yönelik hizmet içi eğitimlerin sayıca ve nitelik olarak yetersiz kaldığı araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Aksoy ve Diken (2017) tarafından yürütülen çalışmada OSB'li çocuklara yönelik "Eğitsel Planlama için Otizm Tarama Aracının (Autism Screening Instrument for Educational Planning-3, ASIEP-3)" üçüncü güncellemesinde yer alan Eğitsel Değerlendirme Kayıt Formu (EGİDEKAF) ve Öğrenme Hızı Öngörüsü Kayıt Formu (ÖHÖKAF) informal değerlendirme araçlarının Türkçe formlarının psikometrik nitelikleri incelenmektedir. EGİDEKAF'ın çalışmasında araştırmanın katılımcıları üç özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte olan OSB'li ve Zihinsel Yetersizliği olan 35 'i kız ve 91'i erkek olmak üzere toplam 126 öğrenciden oluşmaktadır. ÖHÖKAF'ın çalışmasında ise katılımcı grubu OSB' li ve Zihinsel Yetersizliği olan 34 'ü kız ve 97 'si erkek, toplam 131 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda her iki aracın da OSB' li çocuklarda eğitsel değerlendirme ve öğrenme hızlarının öngörüsünde kullanılabilmesi için geçerli ve güvenilir araçlar olduğu tespit edilmiştir.

Avcioğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile RAM'larda idareci olarak görev yapan kişilerin tanılanmaya, yerleştirmeye, izlemeye, BEP geliştirmeye ve kaynaştırmaya yönelik uygulama süreçlerinde ortaya çıkan sorunlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları olan RAM'da görev yapan 116 müdüre ulaşılarak anket formlarıyla verilerin toplanması sağlanmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, t testi ve Anova tekniğinin kullanılması ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları; RAM'lardaki müdürlerin tanılanmaya, yerleştirmeye, izlemeye, BEP geliştirmeye ve kaynaştırmaya yönelik uygulamalarda çeşitli problemler yaşadıklarını yönündedir. RAM'larda görev yapan müdürlerin lisans mezuniyet program türleri ve mesleki deneyim yıllarının bu problemleri algılamada etkili olmadığı tespit edilmiştir. Fakat buna karşın; cinsiyet durumu tanılama sürecinde, yaş durumu BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamalarında, RAM müdürlerin görev süreleri ise yerleştirme, izleme ve BEP geliştirme alanlarında problemleri algılamada farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir.

Bal (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, RAM'ların kuruluş amacı, yapıları, işleyişleri ve personellerin niteliksel durumları incelenerek örgütsel analiz yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada Ankara ilinde 15 RAM'da görev yapan 14 yönetici ve 50 uzman personel ile görüşme yürütülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar RAM'larda iş yükünün fazla olduğunu, personel sayısında yetersizlik olduğunu, RAM ve yükseköğretim kurumları arasında iş birliğinin yetersiz olduğunu, taramaya yönelik hizmetlerin ve diğer kurumlara yönelik çalışmaların yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara ilaveten, uygulaması yapılan testlere yönelik personel hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğu, kurumlar fiziki ve donanımsal yönden ciddi eksikliklerinin olduğu, kurumlara ulaşımın sorunlu olduğu ve RAM btlerinin yetersiz geldiği tespit edilmiştir.

Charman ve Gotham (2013) göre, OSB için tarama ve tanı araçlarının geliştirilmesinde son yirmi yılda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Charman ve Gotham (2013) alışmalarında geçerliliği en güçlü araştırma verilerinin mevcut olduğu araçlara odaklanarak yeni çalışmalarında dâhil olduğu araştırmaları gözden geçirmişler ve bu araçların klinik ortamlarda kullanımından kaynaklanan sorunları incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında, taramaların OSB vakalarını ileriye dönük olarak tanımlama yeteneği ve ayrıca klinik olarak en iyi "altın standart" tahminini eşleştirmek için teşhis araçlarının doğruluğu değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulguların klinik hizmetlere genişletilmesi, araç özelliklerinin örneğe özgü olduğunun tam olarak anlaşılmasıyla daha dikkatli yapılmalıdır. Davranışsal bir

bozukluk olarak değerlendirilen OSB için gerçek bir testin olmaması bir sınırlılık olarak ortaya konmuştur. Ulaşılan sonuçlarda değerlendirme araçları, klinik ortamda yapılandırılmış detaylı bilgi toplamasına, ayrıntılı değerlendirme ve destekleyici öneriler için doğru yönlendirme ve güvenilirliğe yardımcı olmaktadır. Fakat bu araçların klinik ortamlarda etkili kullanımını geliştirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Kurth ve diğerleri (2014) yapılan çalışmada, ABD ve eyaletlerde karşılaşma oranı düşük olan özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı eğitsel ortamlara yerleştirilmelerine yönelik düzenlemelerin analiz edilmesi ve tartışılması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarında; a) en az kısıtlayıcı ortamlara yerleştirmeyi arttırmak amacıyla devletin kesin hedefler oluşturamadığı, b) e az kısıtlayıcı ortamlara yerleştirilen özel gereksinimli birey yüzdelisinde son on senede hiçbir değişiklik olmadığı ve c) karşılaşma oranı zayıf olan özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlara yönelik yerleştirmelerinin orantısızca yapıldığı görülmüştür. Bu sonuçlarla, imkân olmasına rağmen binlerce engelli öğrencinin akranlarından ayrı olarak eğitimsel yaşantılarını sürdürdüğünü ortaya koymuştur.

Dhuey ve Lipscomb (2010) yaptıkları çalışmalarında, tanılamaya ilişkin kararlarda yaş faktörünün etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucu, yaşa ilişkin faktörlerin öğrenmeye yönelik engeller için güçlü bir etkisi olduğu ama diğer engellere yönelik etki gücü bulunmadığı anlaşılmıştır. Erkek çocukları arasında İspanyol öğrencileri için durumun ölçülebildiği fakat siyahi öğrencilere veya farklı sosyo ekonomik durumda olanlar için ölçüm yapılamadığı tespit edilmiştir. Erken yaşlarda yapılan değerlendirmelerin matematiğe yönelik başarıyı arttırdığı görülmüştür. Yürütülen bu çalışmayla altı farklı sınıftan öğrenci ile (anasınıfı, 1. Sınıf, 3. Sınıf, 5. Sınıf, 8. Sınıf ve 10. Sınıf) üç farklı milliyetten birey yer almıştır.

Kim ve Lord (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, yeni geliştirilen ve revize edilen tanı algoritmalarının kullanılması ile dört yaşın altındaki çocuklar için Gözden Geçirilmiş Otizm Tanısal Görüşme (ADI-R) ve Otizm Tanısal Gözlem Çizelgesi'nin (ADOS) birlikte kullanımının sistematik olarak incelenmesidir. ADI-R ve ADOS formlarının tek tek veya birleşik kullanımı, OSB'li 435 çocuk ile spektrum bozukluğu olmayan 113 çocuk ve tipik gelişim gösteren 12 ila 47 aylık olan 47 çocuk için tahmini olarak en iyi tanımlarla karşılaştırılmıştır. Araçların yönetimine öncelik verilerek tanı kararına ulaşmak için sıralı stratejiler ile değerlendirilmiştir. Her iki aracın kullanımı sonucu OSB tanılarını için %80'in üzerinde iyi bir şekilde dengelenmiş duyarlılık ve özgüllüklere ulaşılmıştır. Her iki araç ta

kullanıldığında özgülükler önemli ölçüde artmıştır. Bu bakımdan raçların kullanımını sistematik olarak düzenlemek için kullanılabilir puanlar belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ADI-R ve ADOS, OSB'li küçük çocuklar ve okul öncesi çocukların değerlendirilmesinde değerlendiriciler için daha doğru tanı kararlarına bağımsız ve ek katkılar sağlamıştır. Belirlenen puanları kullanan sıralı değerlendirme stratejileri, bazı çocuklar için uygun olabileceği görülmüştür.

Koretz ve Barton (2003) tarafından yürütülen çalışmada, ABD'de özel gereksinimli bireylerin tanılama ve sınıflandırılmasında yaşanan sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Gerçekleştirilen araştırma ile eyaletler arasında ciddi tutarsızlıklar ve farklılıklar bulunduğu gözlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar açısından ise; özel gereksinimi olan bireylerle yapılan değerlendirmelerde yanlış tanı konulabildiği gözlenmiş olup, bunun sebebi olarak tanılama ve sınıflandırmaya ilişkin sorunlar, ölçme araçlarından kaynaklı sorunlar, yerleştirmeden kaynaklı sorunlar ve test yapmayla ilgili sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

Tiryakioğlu (2009) tarafından yürütülen çalışmada, RAM'larda özel eğitim bölümlerinin sorunlarının belirlenmesi ve RAM müdürlerinin bu sorunları algılamasında; cinsiyet, yaş, lisans mezuniyeti, mesleki kıdem, yöneticilik süresi, hizmet içi eğitim alma değişkenleriyle ilişkisi incelenmiştir. Çalışma doğrultusunda 110 RAM müdürüne ulaşılmış, katılımcılar anketi yanıtlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; RAM müdürlerinin cinsiyet, yaş, lisans programı, mesleki kıdem, müdürlük süreleri ve hizmet içi eğitim almaları özel eğitim bölümlerinin genel özellikleri, RAM' birey yönlendirmesi, tıbbi tanılama, eğitsel değerlendirme ve tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme, bireysel eğitim programı, kaynaştırma sorunlarıyla ilgili alt kısımlara verdikleri cevaplarda anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Özel eğitim bölümünün hizmet sunduğu binanın fiziki şartlarının açılış şartlarına uygunluk göstermediği, bölümlerde görev yapan personel sayısında yetersizlik olduğu ve özel eğitim bölümünün bağlı olduğu üst kurumlardan destek ve danışma hizmeti alamadığı ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlara ek olarak özel eğitim bölüm çalışanları için düzenli şekilde hizmet içi eğitim faaliyetleri olmadığı ve özel eğitim bölümüne yönlendirmesi yapılan bireylerin tıbbi raporlarının hastanelerce anlaşılır şekilde düzenlenmesinin yapılmadığı da tespit edilmiştir.

Otizimde tarama, tanılama ve eğitim modelinin geliştirilmesi projesi (2020) ile gerçekleştirilen çalışmayla 18-36 aylar arasındaki özel gereksinimli çocukların tarama,

tanılama ve eğitim hizmetlerindeki niteliğin artırılarak gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmanın katılımcıları otizm riski taramasından geçirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma ile RAM'larda görev yapan öğretmenlere ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerine eğitim programları geliştirilmesi ve aileler için kitapçık hazırlanması planlanmıştır. Tarama faaliyetleri; aşılama döneminde olan 18-36 aylık çocuklara M CHAT R-F tarama ölçeğinin uygulanmasını, risk görülen çocukların telefonla izlemeni; telefon izlem sürecinde pozitif sonuç görülen vakaların tanısal değerlendirilmesini kapsamaktadır. Gönüllü olarak sürece katılan aile hekimleri/aile sağlık elemanları kendilerine bir tür nedenle gelen 18-36 aylık bireylere web sitesi aracılığıyla M CHAT R-F tarama ölçeğini uygulamışlardır. Aile hekimlerinin ve sağlık personellerinin yetersiz kalması sonucu çalışmaya psikologlar tarafından destek olunmuş ve 9.010 çocuğa M CHAT R-F tarama ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik çalışması M CHAT R-F risksiz çocuklardan oluşturulan kontrol grubu ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Ondört muayenenin sonucu hiçbir bireye tanı konulmamıştır. Projenin altıncı ayında IBM Türkiye firmasının işbirliğiyle veri analiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre OSB sıklık oranı %0,82 olarak belirlenmiştir. Erkeklerin OSB riski kızlara oranla yaklaşık 3 kat daha sık görülmüştür.

Ysseldyke ve Meijer (1986) tarafından yürütölrn çalışmada, ABD ve Hollanda'da özel gereksinimli breylerin özel eğitimle ilgili değerlendirme ve karar verme süreçleri araştırılmıştır. Benzer yönde sorular sorularak ve benzer yönde çalışmalar yapılarak Amerika Birleşik Devletleri Minnesota, Minneapolis, Minnesota Üniversitesi Öğrenme Yetersizlikleri Araştırma Enstitüsü'nde (IRLD) ve Hollanda Groningen Eğitim Araştırmaları Enstitüsü'nde (RION) araştırmaya ilişkin verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu iki araştırmayla, ABD ve Hollanda'daki araştırmacı kişilerin özel eğitimle ilgili değerlendirme ve karar verme çalışmalarında ulaşılan verilerin önemli şekilde benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerdeki bu benzerlikler eğitsel süreçle ilgili yerleştirme olduğu için dikkat çekicidir. Hollanda özel eğitim sürecinde değerlendirme için gönderilen öğrenciler arasından %95'i yerleştirmeye tabi tutulurken, ABD'de bu durum %70'dir. Araştırma sonuçlarında, ABD ve Hollanda için özel eğitimde karar verme süreçlerinde benzer yönlerin yanında farklı yönlerde ifade edilmiştir.

Yurtsever (2013) araştırmasını, eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan Rehberlik ve Araştırma Merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi amacıyla İstanbul ilinde 24 Rehberlik ve Araştırma Merkezinde eğitsel tanılama ve değerlendirme

sürecinde görev alan 145 personelle nicel bir çalışma olarak gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularında kuruma başvuru sırasında evrak eksikliği, geç tarihe randevu verilmesi ve başvuru sayılarının RAM'lerdeki kapasitelerin üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca RAM'lerin bina olarak fiziki donanımlarının çocuklar için uygun olmadığı, öğrenci değerlendirme oda sayılarının yetersiz olduğu, okulların RAM' lar ile işbirliğinin zayıf olduğu ve gönderilen evrakların yetersiz olduğu, sağlık kurullarının RAM'lar ile iletişim ve işbirliğinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara ilaveten ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan araçların yetersiz olduğu, olanların ise güncel olmadığı, yerleştirme yapılan kurumların yetersiz olduğu, var olanlarında ise kapasite sorunlarının olduğu, ailelerin eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci hakkında yetersiz bilgi sahibi oldukları ve RAM personellerinin sayısında yetersizlik olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.6.3. Karma Araştırma Yöntemi Kullanan İlgili Çalışmalar

Gören (2010) gerçekleştirdiği çalışmada, RAM'lerin hizmet alanlarını analiz etmeyi ve RAM'lerin tanınma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Eğitim Günleri 2007 Fuarını ziyarete gelen 25 katılımcı ile görüşme ve 125 katılımcı ile de anket uygulaması yapılarak toplamda 150 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlarda RAM'lar ile hizmet alanlarının toplum tarafından yeterince tanınmadığı ve RAM'lara çoğunlukla özel eğitim hizmetlerinden yararlanmak için başvuru yapıldığı görülmektedir. RAM'ların sayısal olarak yetersizliği, çalışan personel sayılarındaki yetersizlik ve çalışan personellerin özel eğitim konusunda yeterli uzmanlığa sahip olmamaları da gözlenen sonuçlar arasındadır. Ayrıca özel eğitim hizmetlerindeki yoğunluktan dolayı rehberlik hizmetlerine gerekli önemin verilemediği ve eğitsel tanılamaya yönelik çalışmaların yüzeysel kaldığı ise araştırmanın diğer önemli sonuçlarındandır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Nitel araştırmalar sosyal bilimler alanında dikkate değer bir araştırma yöntemi olarak giderek yaygınlaşmaktadır. Nitel araştırmaları nicel araştırmalara göre daha değerli kılan sosyal yaşamın içinde gerçekleşen olay, olgu ve durumları kendi gerçek ortamları içinde incelemesi ve belirli bir sınırlılıkta da olsa bu anlamlara ilişkin bireylerin duygu durumlarına odaklanmasıdır (Ertugay, 2019). Çünkü sosyal bilimlerde yaşamın içinde gerçekleşen olgu ve olaylara ilişkin tek bir doğru ya da gerçeklik yoktur. Çoklu gerçeklikler, farklı tanıklıklar ve dolayısıyla farklı algılar söz konusudur. Bu nedenle gerçeklikler kişilere, ortamlara ve durumlara göre çeşitlilik gösteren betimlemeler ile ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla bir gerçeği araştırmak için bu gerçeği yaşayan insanların davranışlarını, algılarını ve yorumlarını nitel araştırma yaklaşımı ile araştırmak uygun olmaktadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olgu ve olayların gerçekleştiği doğal ortamlarında ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı benimseyen bir araştırma türü olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle nitel araştırmalarda elde edilen verilerden yola çıkılarak, çalışma öncesinde bilinmeyen bazı durumların birbirleriyle ilişki boyutlarının değerlendirilerek açıklanabilmesi nitel araştırmaların önemli bir özelliğidir. Bu yönüyle nitel araştırmalarda sıklıkla kültür analizi (Etnografik), olgubilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması gibi desenler kullanılmaktadır. Bu desenlerin temel özelliği, elde edilen veriler vasıtasıyla araştırmaya ilişkin soruların yanıtlanması ve araştırmada yararlanılan bu soruların kapsamı dışında bulunan alanlarda veri toplanılmasından kaçınılmasıdır. Nitel araştırmalarda kullanılan bu desenler izlenecek basamakların amaca hizmet edecek şekilde gerçekleştirilmesi için araştırmacılara rehberlik eder (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Nitel araştırma çalışmalarında kullanılan bir desen, bir çalışma planından daha kapsamlıdır. Araştırmaya uygun desen seçimi çalışmaların sınırlarını belirginleştirir ve gereksiz alanlarda çalışma yürütülmesinin önüne geçerek araştırma verilerinin kendi kapsam dâhilinde ele alınmasını sağlar. Bu yönüyle yürütölen bu araştırma amacına ulaşmak ve araştırma sorularına yanıt bulabilmek için nitel araştırma desenleri arasında yer alan durum çalışması seçilmiştir. Durum alışması, güncel bir olguyu kendi doğal ortamı içinde ele alan,

çoklu kanıt veya veri kaynağının kullanılmasına fırsat veren bir araştırma desendir. Çalışılacak durum; bir kişi, bir grup, bir kurum, uygulama süreçleri veya bir ortam olabilir. Burada en önemli özellik, seçilecek durum ya da durumlar üzerine verilerin derinlemesine ve detaylı toplanabilmesidir. Araştırılacak durumla ilişkili birey, ortam, olay veya süreç gibi etkenlerin bütünsel bir yaklaşım ile ele alınması ve ilişkili olabilecek durumları nasıl etkilediğinin ve bu durumlardan nasıl etkilendiğinin belirlenmesi önemlidir. Bu yönüyle durum çalışmasının planlama aşamasında dikkate alınması gereken önemli aşamalar mevcuttur. Bu aşamalar arasında; araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verilerin toplanması, toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verinin analiz edilmesi, verinin yorumlanması ve durum çalışmasının raporlaştırılması yer almaktadır. Durum çalışması gerçekleştirilirken belirtilen bu aşamalara dikkat edilmesi çalışmaların kaygılardan uzaklaşması açısından önemlidir. Durum çalışması sanıldığı gibi dışardan görüldüğü gibi basit ve kolayca yapılabilecek bir araştırma türü değildir. Her evresinin dikkatlice izlenerek uygulanması, güçlü temellere dayandırılması ve teknik olarak araştırmaya ilişkin bilgiyi zorunlu kılan bir yöntemdir. (Creswell, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Durum çalışması desenleri Yin (1984) tarafından a) Bütüncül tek durum deseni, b) İç içe geçmiş tek durum deseni c) Bütüncül çoklu durum deseni d) İç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak sınıflanmaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma Bütüncül Tek Durum Deseni kullanılarak çalışılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb. tek bir analiz biriminin olduğu durumlarda kullanılır. Bütüncül tek durum desenlerinin kullanımı özellikle şu üç durumun olduğu süreçlerde tercih edilir: Birinci olarak, eğer ortada iyi bir şekilde formüle edilmiş bir kuram varsa ve bu kuramın onaylanması ya da aksinin ispatlanması gerekiyorsa bu desen kullanılabilir. İkinci olarak, genel standart durumlara uymayan aşırı, aykırı ya da kendine özgü durumların çalışılmasında bu desen kullanılabilir. Üçüncü olarak, daha önce hiç kimse tarafından çalışılmamış veya ulaşılmamış durumlar söz konusu ise yine bu desen kullanılabilir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Durum çalışmalarında diğer nitel araştırma desenlerinde olduğu gibi odaklandığı örnek olay veya olguya ilişkin boyutları yansıtabilmek için çevreyle ilgili, süreçle ilgili ve algılarla ilgili veriler toplanmaktadır. Bu verilerin toplanabilmesi için yaygınlığı itibarıyla en çok tercih edilen üç tür veri toplama yöntemi vardır. Bu yöntemler gözlem, görüşme ve

doküman incelemesi olarak sıralanmaktadır (LeCompte ve Goetz, 1984, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada, çalışmanın katılımcıları olan yöneticiler, öğretmenler ve ebeveynlerin gözünden OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin algıları ve sürece bakış açıları bireysel görüşmelerle anlaşılmasına çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma görüşmeler ile elde edilen nitel verilere dayalı bir durum çalışmasıdır.

3.2.Katılımcılar

Nitel araştırmaların katılımcıları, nicel araştırma yaklaşımında benimsenen olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin aksine amaçlı örnekleme yöntemlerine göre belirlenmektedir. Patton (1987), olasılık temelli örneklem seçimiyle ulaşılabilecek sonuçların evren için geçerliliği olan genellemeler yapma noktasında önemli katkıları olduğunu vurgulamakla birlikte amaçlı örneklemin kişilerin, durumların değişkenliği ve çeşitliliği nedeniyle detaylı ve zengin veri toplanabilecek kaynaklara ulaşılmasına fırsat verdiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmacıların temel hedefi araştırma sonuçlarının belirli bir evrene genellenebilmesi değil evreni temsil edebilecek çeşitlilik ve farklılıkları bütüncül bir bakış açısı ile betimleyebilmektir. Bu nedenle nitel araştırmalarda kullanılan başlıca örnekleme yöntemleri; maksimum çeşitlilik örnekleme, aşırı veya aykırı durum örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örnekleme ve kolay ulaşılır durum örnekleme olarak sıralanabilir. Örneklemin amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmesi nitel yaklaşımı benimseyen araştırmacılara odaklandıkları olgu, durum ve gerçekler hakkında zengin, çeşitli, veri kaynaklarına erişim fırsatı sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmanın katılımcıları Kahramanmaraş ilinin iki merkez ilçesinden biri olan, Dulkadiroğlu ilçesindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) görevli iki yönetici, OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme sürecini yürüten yedi öğretmen ve OSB’li çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Patton (1987), maksimum çeşitlilik örneklemini, göreceli olarak küçük bir örneklem içinde ele alınan problemle ilgili deneyimli bireylerin çeşitliliğinin maksimum düzeyde yansıtılması olarak ele almıştır. Maksimum çeşitlilikte amaç, çeşitliliği sağlayarak evrene genelleme yapmak değil OSB’li çocukların değerlendirme sürecine dolaylı veya doğrudan katılan, hizmet veren ve hizmet alan

kişilerin değerlendirme süreci hakkında algılarındaki ortaklıklarını, benzerlik veya farklılıklarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırma katılımcı belirlenirken her üç katılımcı grup için de maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı bu doğrultuda, yönetici ve öğretmen katılımcılarının belirlenmesi amacıyla RAM müdürüyle yüz yüze görüşme gerçekleştirmiş ve araştırmanın amacını açıklayarak araştırmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenler ve yöneticilerle görüşme yapma isteğini bildirmiştir. Kurum müdürü araştırmaya ve görüşmeye katılım talebine olumlu karşılık vererek, RAM’ da görev yapan öğretmen ve yöneticileri gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılabilecekleri noktasında bilgilendirmiştir. RAM’da bir müdür ve bir müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Gönüllük esasına dayalı olarak araştırmaya ve görüşmeye katılımı kabul eden kurum müdürü ve bir müdür yardımcısı çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmacı çalışmaya katılmayı kabul eden yedi öğretmenle ön görüşme yaparak maksimum çeşitliliği karşıladıklarını tespit ederek tüm öğretmenleri çalışmaya dâhil etmiştir. Öğretmen katılımcıların yaşlarının, mezuniyet türlerinin, meslekteki deneyim yıllarının, RAM’da çalışma deneyim yıllarının, eğitsel değerlendirme ve tanılama eğitimine (EDT Eğitimi) katılım ve OSB eğitime katılım durumlarının maximum çeşitliliği karşılaması bakımından homojen olmadığı görülmüştür. Bunun yanında her iki yönetici katılımcının da yaş, mezuniyet türü, meslekteki deneyim, RAM’da çalışma deneyimi ve OSB eğitime katılım durumlarının homojen olmadığı görülmüştür. Bu yönüyle Tablo 1’de yönetici ve öğretmen katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen ve Yönetici Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sıra	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Görev	Eğitim Branş	Mesleki Deneyim	RAM Deneyim	EDT Eğitim Katılım	OSB Eğitim Katılım
1	Kendine Rehber	E	46	Müdür	PDR	25	5	Hayır	Hayır
2	Gökyüzü	E	33	Müdür Yrd.	İEÖ	9	9	Hayır	Evet
3	Öğretmen1	E	39	Öğrt.	PDR	17	17	Evet	Evet
4	Öğretmen2	E	43	Öğrt.	EPÖ	20	14	Evet	Evet
5	Öğretmen3	E	38	Öğrt.	ZEÖ	14	6	Evet	Evet
6	Öğretmen4	E	37	Öğrt.	GEÖ	12	2	Hayır	Hayır
7	Öğretmen5	K	30	Öğrt.	PDR	8	4	Evet	Evet
8	Öğretmen6	E	28	Öğrt.	İEÖ	6	6	Hayır	Hayır
9	Öğretmen7	E	27	Öğrt.	ZEÖ	5	3	Hayır	Hayır

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

EDT: Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

Tablo 1 incelendiğinde, yönetici katılımcıların her ikisinin de erkek olduğu gözlenirken, öğretmen katılımcılarda ise “Öğretmen5” kod adlı katılımcı harici hepsi erkektir. Yönetici ve öğretmen katılımcıların tümü lisans mezuniyetine sahiptir. Üçü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) bölümü, dördü özel eğitim (Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Görme Engelliler Öğretmenliği) bölümü mezunu iken; “Öğretmen2” kod adlı öğretmenin ise Eğitim Programı ve Öğretim (EPÖ) bölüm mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmacı, OSB’li çocuğu olan ve son bir yıl içinde (2019) Kahramanmaraş – Dulkadiroğlu İlçe RAM’da eğitsel değerlendirme sürecine katılan ebeveynlere ulaşabilmek için RAM yöneticileri ve Kahramanmaraş’ta özel eğitime hizmet amacıyla kurulan 12 dernekten biri olan ve aynı zamanda en çok üyesi olan Umudum Otizm Derneği yetkilileri ile görüşerek ebeveyn katılımcılara ulaşmıştır. Araştırmacı ebeveynlerle telefon ile görüşerek 2019 yılı içinde RAM’da eğitsel değerlendirme sürecine katılıp katılmadıklarını öğrenmiş ve katılanlara araştırmanın amacını açıklamış ve çalışmaya katılıp katılmayacaklarını sormuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden üç baba ve dört anne çalışmanın ebeveyn katılımcıları olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin maksimum çeşitliliğe sahip olmasına özen gösterilmiştir. Ebeveyn katılımcıların seçilmesinde cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, OSB’li çocuklarının yaşları ve EDT katılım sayılarında maksimum çeşitliliği karşılaması bakımından homojen olmamasına dikkat edilmiştir. Ebeveyn katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Ebeveyn Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sıra	Kod Adı	Ebeveyn	Yaş	Eğitim Düzeyi	Çoc. Cinsiyet	Çoc. Yaşı	Çocuğun EDT Katılım Sayısı
1	Papatya	Anne	39	Y. Lisans	K	10	7
2	Mavi	Anne	41	Lisans	E	11	3
3	Umut	Anne	42	Lisans	E	8	5
4	Savaşçı	Baba	44	Y. Lisans	E	5	2
5	Ege	Baba	51	Lisans	E	11	5
6	Zafer	Baba	51	Lisans	E	15	8

EDT: Eğitsel Değerlendir ve Tanılama

Tablo 2 incelendiğinde, ebeveyn katılımcıların yaşlarının 39’dan büyük olduğu olduğu ve “Papatya” kod adlı ebeveyn dışında hepsinin cinsiyetinin erkek olduğu görülmüştür.

3.3.Ortam

Araştırmanın katılımcıları ile yapılan bireysel görüşmelerin gerçekleştirileceği ortamların belirleme sürecinde, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri, gürültüden uzak ve sakin bir atmosfere sahip mekânlar belirlenmiştir (Ersoy, 2016; Glesne, 2014; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Yöneticiler ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler RAM'ın ikinci katında, hareketliliğin daha az olduğu sakin bir görüşme odası olan bir alanda gerçekleştirilmiştir.

Görüşme öncesinde sürecin nasıl gerçekleşeceği üzerine bir sohbet gerçekleştirilip devamında araştırmacıyla katılımcı görüşme sorularını birlikte incelemiş ve görüşmeye ilişkin soruların bir örneği, görüşme sürecinin sonuna kadar katılımcıda kalmak üzere kendisine sunulmuştur. Katılımcı kişinin görüşme sorularını incelemesi için bir süre zaman tanınmış ve katılımcının kendisini hazır hissettiğini ifade ettiğinde görüşme sürecine geçilmiştir. Görüşme sürecinin başlamasıyla formda bulunan soruların sıralamasına genel olarak bağlı kalınmış; fakat bazı durumlarda katılımcının cevaplarında araya girip dikkatini dağıtmamak için soruların sıralamasında farklı geçişler olmuştur. Görüşme sürecinde bazı zamanlarda dış ortamdan kaynaklı araç sesi gibi kontrol edilemeyen çevresel sesler gelmiş olsa da, bu durum görüşme sürecinde verilerin kaybı noktasında herhangi bir sıkıntı oluşturmamıştır.

Ebeveyn katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler ise ebeveynlerin tercihleri doğrultusunda talep edilen yerlerde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen yedi görüşmeden ikisi ailelerin kendi ev ortamlarında yapılırken; beş görüşme ise Umudum Otizm Derneğinde gerçekleştirilmiştir. Ev ortamında ziyaret edilerek gerçekleştirilen ilk aile görüşmesi Savaşçı kod adı ile; 5. kattaki dairenin giriş kapısının tam karşısında yer alan ve içerisinde oturma grubu ve 8 kişilik yemek masasının da bulunduğu yaklaşık 25 m² lik bir salon bölümünde, yemek masasının uç tarafına karşılıklı oturularak yapılmıştır. Ev ortamında ziyaret edilen Zafer kod adlı ikinci aileyle gerçekleştirilen görüşme ise; 13. kattaki daireye girişte sağ tarafda bulunan, mutfak araç gereçlerinin de bulunduğu yaklaşık 15 m² lik mutfak bölümünde, yemek masasında karşılıklı oturularak görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen diğer beş görüşme ise, ebeveynlerin kayıtlı oldukları ve belli aralıklarla gelmeye alışkın oldukları dernek binasının giriş katında sol tarafta yer alan odada gerçekleştirilmiştir. Oda yaklaşık 12 m² büyüklüğündedir ve 4 kişilik masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Beş anne/baba ile araştırmacı belirlenen görüşme saatinde dernek girişinde buluşmuşlar ve belirlenen odada araştırmacı ve ebeveyn katılımcılar masada karşılıklı

otururarak bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anne ve babalarla gerçekleştirilen görüşme sürecinde ortamın rahat olması ve katılımcıların kendilerini güvende hissedebilmeleri için öncelikle su ve çay/kahve ikramı yapılmıştır. Katılımcılar çaylarını içerken çocukları ve eğitim süreçleri hakkında fikir alışverişinde bulunarak daha samimi bir ortam oluşması teşvik edilmiştir.

Yönetici ve öğretmen katılımcılarla bireysel görüşmeler ise Akdeniz bölgesinde yer alan Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ilçesindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) gerçekleştirilmiştir. Dulkadiroğlu Rehberlik ve Araştırma Merkezi şehrin doğu çıkışındaki sanayi sitesinin bitişiğinde, doğu ve batısında meslek liselerinin bulunduğu, bahçenin ön dış tarafında sürücü kursu sınav ve direksiyon eğitim alanının olduğu ve biraz aşağısında diş hastanesi kavşağı bulunduğu, sanayi sitesinden dolayı biraz gürültülü ve hareketli bir lokasyona sahip olan kurumdur. Merkez, girişte geniş bir bahçe, solda oturma kamelyası, sağda üzeri kapalı araç park alanı ve ortada alanda iki katlı proje bir binadan oluşmaktadır. Bina giriş katında sağ tarafta danışma, evrak kayıt, mutfak ve idari odalar bulunurken, 1. katta merdiven çıkış karşısı veli bekleme yeri, buranın sol tarafında lavabolar, sağ tarafında ise özel eğitim bölümü olarak ifade edilen ve sağda özel eğitim değerlendirme kurul odası ve yan tarafında ise öğretmenlerin raporlarını yazdığı iki öğretmenin birlikte kaldığı 14 m² lik yan yana üç adet oda bulunmaktadır. Birinci katın sol tarafında ise yani özel eğitim bölümünde öğretmen odalarının karşı tarafında, sadece 3 odada gözlem odası olan, 5 odasında da 1 masa ve 2 sandalye olan yalın ve penceresi sanayi sitesine bitişik, hafif gürültü alan öğrenci değerlendirme odalarından oluşmaktadır. Rehberlik servisi olarak isimlendirilen 2. katta girişin sol tarafında lavabolar, sağ tarafında ise ofis tipi 2 koltuk, masa, sehpa bulunan ve pencesi yine sanayi sitesine bakan, hafif gürültülü 14 m² lik görüşme odaları ve koridorun sonunda ise 16 kişilik toplantı masası olan 20 m² lik bir toplantı odası bulunmaktadır. Bodrum katta ise evrak depoları, lavabolar, kazan dairesi bulunmaktadır.

RAM, Kahramanmaraş'ın Dulkadiroğlu ilçesinde 20 öğretmen ve 3 idari personeli olan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne (MEM) bağlı bir kurumdur. Merkezde 2019 yılına ait eğitsel değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı yaklaşık 5600'dür. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler 2. katta rehberlik servisi girişinde sol taraftaki ilk oda olan; araştırmacı ve her bir katılımcının oturabileceği ofis tipi iki koltuğu, pencere tarafında küçük bir kitaplığı ve zeminde küçük bir halısı ile yalın bir tasarımı olan, görüşmeciler ve katılımcılar açısından uygun olan 14 m² 'lik bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu merkezdeki yöneticiler ile

gerçekleştirilen görüşmeler ise giriş kattaki sağ koridorun sonundaki sağ tarafta bulunan 20 m² lik müdür odası ve sol taraftaki 20 m² lik müdür yardımcısı odasında makam masasının önünde bulunan tekli 2 koltuğa karşılıklı oturup, kapı kapatılıp, telefonlar sessize alınarak gerçekleştirilmiştir. Genel olarak görüşme ortamlarında görüşmeye engel teşkil edebilecek ciddi bir sorunla karşılaşılmadan görüşmeler gerçekleştirilerek ses kayıtları tamamlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenler ve yöneticiler için yaş, cinsiyet, mezuniyet, OSB ile ilgili eğitim alma, eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili eğitim alma, RAM' daki görev ve deneyim süreleri gibi bilgiler istenmiştir. Ebeveynlerden ise yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve eğitsel değerlendirme ve tanılamayla ilgili eğitim alma durumu ile çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun ilk tıbbi tanı tarihi, çocuğun RAM' da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilk ve son katılım tarihi ve toplam katılım sayısı gibi bilgiler istenmiştir (EK. 1, EK. 2, EK. 3).

3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel araştırmalarda en sık tercih edilen veri toplama yöntemlerinden biri görüşme yöntemidir. Görüşme yöntemi, veri toplamanın özel bir yolu olup kendine özgü ana unsurları mevcuttur. Bu ana unsurlar, görüşmeye yönelik form hazırlığı, hazırlanan formun test-kontrol süreci, görüşme süreçlerinin planlanması, hazırlık durumları ve gerçekleştirilme aşamalarından oluşur. Bu aşamalar toplanan verilerin geçerlilik ve güvenilirlik boyutunda ciddi öneme sahip unsurlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu unsurlar arasında görüşme formunun hazırlanmasının kendi içinde birtakım ilkelere sahip olması gerektiği bilinmektedir. Bu ilkeler; a) Kolay analaşılabilecek sorular yazılması, b) Odaklı sorular hazırlanması, c) Açık uçlu sorular sorulması, d) Yönlendirme yapılmasından kaçınılması, e) çok boyutlu soru sormaktan kaçınılması, f) Alternatif sorular ve sondalar hazırlanması, g) farklı türden sorular yazılması, h) Soruların mantıklı bir şekilde düzenlenmesi i) Soruların geliştirilmesi şeklindedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmacı, Ankara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği programı 2002 yılı mezunudur. 17 yıllık öğretmenlik hayatında OSB'li çocuklarla uzun süreli çalışma deneyimine ve RAM'da bir yıllık çalışma süresine sahiptir. WISC-R Zekâ Testi, Stanford

Binet Zekâ Testi ve AGTE Gelişim Testi gibi testörlük eğitimlerine katılmıştır. Öğretmenler için düzenlenen hizmetiçi eğitim programlarında ve ailelere yönelik eğitimlerde eğitmen olarak görev almaktadır. Ayrıca, OSB’li bireylerle ilgili sivil toplum kuruluşlarında gönüllü çalışmalar yürütmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmada verilerin toplanmasında kullanılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları belli aşamalar dâhilinde geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilme sürecinde öncelikle tez danışmanının yönlendirmesi ile araştırmacı tarafından örnek formlar hazırlanmış ve tez danışmanı ile paylaşılmıştır. Tez danışmanının tekrar yönlendirmesiyle yeniden düzenlenen formlar uzman görüşü talep edilmek üzere özel eğitim anabilim dalında görevli 1’i Profesör, 1’i Doçent ve 1’i de Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmakta olan uzmanların görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler için ortak sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır (EK. 3 Yönetici Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, EK. 4 Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, EK. 5 Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu). Hazırlanan bu formlar uzman görüşleri ile birlikte araştırmacı tarafından görüşleri alınmak üzere tez danışmana gönderilmiştir. Araştırmacı ve tez danışmanının ortak fikir birliğine varması sonucu “Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” na son şekli verilerek hazır hale getirilmiştir. Araştırma soruları çalışmanın katılımcıları ile kullanılmadan önce bir özel eğitim öğretmeni ve OSB’li çocuğu olan bir anne tarafından anlaşılabilirliğini teyit etmek ve verilen yanıtların soruyla ilişkili olup olmadığını incelemek için, görüşlerini yazılı olarak ifade ederek formları doldurmaları istenmiştir. Öğretmen ve anne soruların anlaşılır olduğunu ifade etmişler ve verilen yanıtların soruların odak noktasıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın amacına ve araştırma sorularına yanıt bulmayı sağlamak amacıyla öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler için her biri dokuz sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu bağlamda üç katılımcı grubuna hitaben üç ayrı görüşme formu hazırlanmıştır (EK. 4, EK. 5, EK. 6).

3.5.Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçları doğrultusunda katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. İzleyen

bölümde nitel veri toplama yöntemi olarak görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Görüşme

Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle Sosyoloji’de en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir. Stewart ve Cash (1985) göre görüşme, önceden belirlenerek ciddi bir amaca yönelik gerçekleştirilen, soru sormaya ve yanıtlamaya dayalı karşılıklı etkileşimde bulunulan bir iletişim sürecidir. Patton (1987) bakımından görüşmede amaç, bireylerin iç dünyasına girilmesi ve onların bakış açılarının anlaşılmasını sağlamaktır. Görüşme süreci ile deneyimlerin, tutumların, düşüncelerin, niyetlerin, yorumların, zihinsel algıların ve tepkilerin anlaşılması sağlanır. Diğer bir ifadeyle gözlenemeyen bu durumların anlaşılması sağlanır. Bu süreçte sorulan sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepki göstermesini sağlamak görüşmeyi gerçekleştiren kişinin asli görevidir. Görüşme yönteminin güçlü yönleri mevcut olup; esneklik sağlaması, yüksek yanıt oranı sağlaması, sözel olmayan davranışların izlenebilmesi, ortam üzerinde kontrol sağlanabilmesi, soruların sırasında esnek olunabilmesi, anlık tepkilerin görülebilmesi, veri kaynağı olarak bireyin teyit edilebilmesi, görüşmecinin sürecin tamamında bulunabilmesi ve görüşmecinin derinlemesine bilgi sunabilmesi bunlar arasında yer almaktadır. Aynı zamanda görüşme yönteminin zayıf yönleri de mevcuttur; maliyetinin fazla olması, fazla zaman kaplaması, olası yanlılık sağlaması, kayıtlı ya da yazılı bilgilerin kullanılamaması, zaman ayırmanın zorluğu, gizliliğin ortadan kalkması, soru standardının olmaması ve görüşmenin gerçekleştirilecek bireylere ulaşmanın zorluğu zayıf yönler olarak ifade edilmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Patton (1987) görüşme türlerini açıklarken; sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı şeklinde üç tür görüşme yaklaşımından söz etmektedir. Sohbet tarzı görüşme yaklaşımında araştırmacı doğrudan görüşmeye katılır, önceden belirlenmiş sorular yoktur, sorular doğal akış içinde yöneltilir ve görüşülen kişi görüşme yapıldığını bile fark etmeyebilir. Görüşme formu yaklaşımında, benzer konulara değinmek için değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla görüşme sürecinde değinilecek soru ve konu listesi yapılır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımında ise, dikkatlice yazılan ve belirli bir sıraya konan sorular mevcuttur ve bu sorular görüşülen herkese aynı şekilde ve sırda yöneltirilir. Burada diğer iki yaklaşıma göre esneklik baya sınırlandırılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeye ilişkin sürecin

alan yazında farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Fakat en temel tercih gören sınıflandırma türü ise; yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir. Yarı-yapılandırılmış görüşmede süreç; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin arasında kalmaktadır. Gerek seçeneklerinin sabitliği gerekse de araştırma yapılan konunun ayrıntılı bir şekilde ele alınması ortak bir şekilde yürütülür. Bu sebepten yarı-yapılandırılmış görüşme süreci her iki görüşme sürecinin avantaj ve dezavantaj durumlarını kapsar. Analiz süreçlerinin kolay olması, görüşme yapılan kişinin kendisini ifade etme imkânının olması, gerekli olduğunda ayrıntılı bilgi elde etme gibi avantajlarıyla birlikte; görüşme sürecinin kontrolünde güçlükler yaşanması, önemli olmayan noktalarda çok fazla zaman tüketilmesi ve görüşmenin gerçekleştirildiği kişilere belirli kriterlerle yaklaşılmadığından güvenirlilikte azalma gibi dezavantajlar da bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2002).

3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Yarı-yapılandırılmış görüşme sürecinde görüşülen kişi rahat bir konuşma için tam anlamıyla baskıdan uzak tutulur. Araştırmayı yürüten kişi özellikle ilgili konu dâhilinde konuşmanın devam ettirilmesi ve temanın dağıtılmaması noktasında hassasiyet gösterir (Mayring, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme süreçlerinde bulunması için çeşitli sorular oluşturulur. Görüşme sürecine katılanların tamamına soruların yöneltmesi aynı sırada gerçekleşir, fakat görüşme sürecine katılanların yöneltilen sorulara istedikleri ayrıntıda yanıtlar vermelerine imkân verilir. Yarı-yapılandırılmış görüşme sürecindeki soruların hazırlanması yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme süreçlerindeki gibi karşıdaki kişilerin anlayabileceği düzeyde ifade edilmelidir (Batu, 1998). Yürütülen bu çalışmada, yöntem olarak görüşmenin seçilmesinin nedeni, daha detaylı bilgiye ulaşılabilmesi, araştırmacının soru sorma esnasında rahat hareket edebilmesi, araştırmacıya verilen cevapların anında kayıt altına alınabilmesiyle daha ayrıntılı bilgiye ulaşılması vb. avantajlı taraflarının bulunmasıdır. Bu bakımdan çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme sürecinin tercih edilmesinin sebebi de yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme süreçlerine oranla daha ayrıntılı bilgi sağlamasıdır.

Araştırma kapsamında öncelikle Kahramanmaraş MEM'den gerekli yazılı izin talep edilmiştir. 06.08.2019 tarihinde iznin alınmasına müteakip Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu İlçesindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezi ziyaret edilerek, RAM müdürü ile araştırma

hakkında görüşme gerçekleştirilmiş ve merkezde görevli yönetici ve öğretmenlerle yapılacak görüşme randevuları hakkında kendilerinin desteği talep edilmiştir. RAM müdürü ile görüşmeler için 09.10.2019 ile 02.12.2019 tarihleri arasında randevular belirlenmiş (Tablo 4 ve 5) ve ilgili tarihlerde RAM ziyaret edilerek 2 yönetici ve 7 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin görüşme sorularını okuyup daha iyi anlamaları için ve görüşme sırasında eklemek isteyecekleri görüşleri veya notları yazmaları için formlar dağıtılmış ve yazılı olarak da görüşleri istenmiştir. OSB’li çocuğu bulunan ebeynler ile görüşmeler gerçekleştirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından Kahramanmaraş Umudum Otizm Derneği ziyaret edilmiştir. Dernek başkanı ile araştırma hakkında görüşme gerçekleştirilmiş ve dernekte kayıtlı olan ailelerle yapılacak gönüllü görüşme randevuları hakkında kendilerinin desteği talep edilmiştir. Dernek başkanının yakın ve ilgili duruşu ile ailelere görüşme hakkında bilgi verilmiş ve geri dönüş sağlayan ailelerle görüşmeler için telefonla iletişim kurularak 11.12.2019 ile 17.01.2020 tarihleri arasında randevular belirlenmiştir (Tablo 6.). Ailelerin taleplerine göre iki aile ile kendi evinde, beş aile ile de dernek binasında olmak üzere toplam 7 aileyle yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Diğer görüşmeciler gibi ebeveynlerinde aynı şekilde görüşme sorularını okuyup daha iyi anlamaları ve görüşme sırasında eklemek isteyecekleri görüşleri veya notları yazmaları için yazılı olarak da görüşleri talep edilmiştir. Araştırma çalışmalarına ilişkin veri toplama süreci 06.08.2019 tarihinde MEM’den alınan yazılı izinle (EK 2.) başlatılmış olup; 09.10.2019 ve 17.01.2020 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Tablo 3. Yönetici Görüşme Bilgi Tablosu

Sıra	Katılımcı	Görevi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
1	Kendine Rehber	Müdür	02.12.2019	15:20 - 15:42 (22 dk)	Dulkadiroğlu RAM
2	Gökyüzü	Müdür Yrd.	21.11.2019	15:05 - 15:40 (35 dk)	Dulkadiroğlu RAM

Tablo 3 incelendiğinde, yönetici katılımcılar arasında en uzun görüşme 35 dakikayla Gökyüzü ile gerçekleştirilirken, en kısa görüşme 22 dakikayla Kendine Rehber ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Görüşme Bilgi Tablosu

Sıra	Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
1	Öğretmen1	09.10.2019	15:16 - 15:47 (31 dk)	Dulkadiroğlu RAM
2	Öğretmen2	15.10.2019	15:35 - 15:43 (08 dk)	Dulkadiroğlu RAM
3	Öğretmen3	21.11.2019	11:40 - 11:55 (15 dk)	Dulkadiroğlu RAM
4	Öğretmen4	21.11.2019	12:43 - 13:01 (19 dk)	Dulkadiroğlu RAM
5	Öğretmen5	21.11.2019	13:25 - 13:43 (18 dk)	Dulkadiroğlu RAM
6	Öğretmen6	21.11.2019	14:30 - 14:52 (22 dk)	Dulkadiroğlu RAM
7	Öğretmen7	21.11.2019	16:10 - 16:23 (13 dk)	Dulkadiroğlu RAM

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen katılımcılar arasında en uzun görüşme 31 dakikayla Öğretmen1 ile gerçekleştirilirken, en kısa görüşme 08 dakikayla Öğretmen2 ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5. Ebeveyn Görüşme Bilgi Tablosu

Sıra	Katılımcı	Ebeveyn	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
1	Papatya	Anne	11.12.2019	20:15 - 20:38 (23 dk)	Umudum Otizm Der.
2	Mavi	Anne	11.12.2019	19:50 - 20:13 (23 dk)	Umudum Otizm Der.
3	Umut	Anne	31.12.2019	12:30 - 12:43 (13 dk)	Umudum Otizm Der.
4	Savaşçı	Baba	08.01.2020	19:00 - 19:27 (27 dk)	Ailenin Evi
5	Ege	Baba	12.01.2020	18:00 - 18:31 (31 dk)	Umudum Otizm Der.
6	Zafer	Baba	17.01.2020	20:00 - 20:23 (23 dk)	Ailenin Evi
7	Fedakâr	Anne	11.01.2020	15:30 - 15:42 (12 dk)	Umudum Otizm Der.

Tablo 5 incelendiğinde, ebeveyn katılımcılar arasında en uzun görüşme 32 dakikayla Ege ile gerçekleştirilirken, en kısa görüşme 12 dakikayla Fedakâr ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn katılımcılardan ikisi Savaşçı ve Zafer ile kendi ev ortamlarında görüşme gerçekleştirilirken, diğer 5 ebeveyn katılımcı ile görüşmeler Umudum Otizm Dernek binasında gerçekleştirilmiştir.

3.5.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Yapılması

Gerçekleştirilen görüşme süreçlerinde personellerin (RAM personeli) ve ebeveynlerin eğitsel tanılamanın yapıldığı sürece yönelik bakış açıları, deneyim durumları, duyguları, düşünceleri ve algısal durumları yazılı olarak görüşleri de istenerek sözel paylaşım gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme süreçlerindeki veriler, ses kayıt cihazlarının kullanılması ile kayıt altına alınarak muhafaza edilmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürü ile görüşülerek planlanan görüşmeler için Tablo 2 ve 3’de belirtilen tarihlere randevular alınmış olup; randevu tarihlerinde RAM’a gidilerek ikinci kattaki toplantı odasında sırayla ve bire bir

görüşmeler gerçekleştirilmiştir. OSB’li çocuğu bulunan ebveynlerle bire bir iletişim kurularak Tablo 4’de belirtilen tarihlerde Kahramanmaraş Umudum Otizm Derneğinde ve aile ortamlarında görüşme yapmak üzere ailelerle telefonla görüşülerek randevular alınmış olup; randevu tarihlerinde aileler ziyaret edilerek bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bütün görüşmeler öncesinde soru yöneltilecek kişiler, yarı yapılandırılmış görüşme formunu inceleyip, görüşme sürecine ve araştırmanın sonucuna dair toplanacak verilerin niçin ve nerede kullanılıp kullanılmayacağı ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlatılmıştır. Gizliliğe ilişkin ilkeler paylaşılarak görüşme süreçlerinin doğal ve samimi bir şekilde gerçekleşmesi için ilgili adımlar atılmıştır.

3.5.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz aşaması planlanırken iki farklı veri analiz sürecinden yararlanılabilir. Bu analiz süreçleri verilerin derinliği bakımından tercih sebebi olan içerik analizi ve betimsel analizdir. İçerik analiz sürecinde asıl amaç, elde edilen verilerin açıklanabilmesi amacıyla kavramlarla birlikte ilişkili oldukları boyutların farkedilebilmesidir. Betimsel analiz sürecinde özetlenmeye ve yorumlanmaya çalışılan bilgiler; içerik analizinde daha ayrıntılı bir işlem süreciyle karşılaşmakta ve analiz sonucunda ise betimleme odaklı bir bakışla, gözden kaçan kavramların ve temaların keşfedilmesi güçlü bir ihtimaldir. Bu bakımdan süreçte toplanan veriler ilk olarak kavramlaştırılır ve devamında ortaya çıkan kavramların mantık çerçevesinde düzenlenerek bu doğrultuda verilerin açıklanmasını sağlayan temalar oluşturulur. Bu şekilde içerik analizinin yapılarak verilerin tanımlanması ve verilerle birlikte gizlenebilecek gerçeklerin ortaya çıkarılması hedeflenir. İçerik analizinin temelinde gerçekleştirilen süreç, birbirlerine benzerliği olan verilerin belirlenen kavram ve tema dâhilinde birlikteliğinin sağlanması ve bunların okuyucuya anlaşılır şekilde düzenlenerek ifade edilmesidir. Bu ana hedef ekseninde içerik analizinin (tüme varım) gerçekleştirilme süreci verilerin dökümü, verilerin kodlanması, kavram ve kategori (tema) bulunması ve temaların organize edilmesi şeklinde şekil 1’de yer alan akış doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (Baxter ve Jack, 2008; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018).



Şekil 1. Veri Analizi

Katılımcıların yazılı ve sözlü onayı alınarak gerçekleştirilen bu çalışmada verilerin analizinde a) analiz öncesi hazırlıklar ve b) içerik analizi ile verilerin analiz edilmesi olmak üzere iki aşama izlenmiştir. Analiz öncesi hazırlıkların değerlendirildiği aşamada; 1) verilere ilişkin dökümler, 2) veri dökümlerinin kontrolü, 3) veri dökümlerinin forma aktarılması, 4) formun kontrol edilmesi, 5) indeks yazımı ve 6) güvenirliliğe ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından her katılımcı ile yapılan görüşmenin tamamlanmasıyla mp3 formatında kaydedilmiş olan ses dosyaları dinlenerek herhangi bir değişikliğe gidilmeden yazılı formlara dökülmüş ve veriler word belgesi haline getirilmiştir. Ses dosyalarının bilgisayar ortamında word dosyasına aktarılmasıyla toplamda 58 sayfa, 2831 satır ve 26583 kelimedenden oluşmaktadır. Bilgisayar ortamında yazıya döküm süreci tamamlanan tüm veriler yazıya döküm sürecinin kontrolünün sağlanması için ses dosyaları ve yazılı formlar alandan bir uzmana kontrol amacıyla gönderilmiştir. Bu uzman kişinin ses dosyaları ve yazılı formları incelemesi sonucu eksik olan ya da yanlış olan yerler düzeltilerek dökümlerin formlara işlenmesi sağlanmıştır. Yazılı dökümlerin formlara işlenmesi aşamasında bilgisayar ortamında bağlamsal kayıt, betimsel bilgi, betimsel indexler, araştırmacı yorumu ve genel yorumlar şeklinde beş ayrı bölüme araştırmacı tarafından oluşturular verilerin girişi yapılmıştır. Formlar üzerindeki her bir katılımcı için betimsel index

ve araşmacıya ilişkin yorum bölümlerine verilerin yazılmasından sonra, alanda uzmanlığı olan bir kişiye bu bölümlerdeki yazılar okutturularak kontrol ettirilmiştir. Araştırmayı yürüten kişi bu kontrol sürecinin eleştirel bakış açısı ya da öneri sunan yaklaşımına göre, formlar üzerinde yazılı veriler için gerekli düzeltmenin yapılmasını sağlayarak son halini vermiştir. Araştırmacı kategori ve tema oluşturma sürecinde kolaylık sağlaması amacıyla tüm katılımcıların formlarında bulunan betimsel indexler, araştırmacıya ilişkin yorum ve genel yorum gibi tüm bu bölümlere ilişkin indexlerin yazılma süreci tamamlamıştır.

Araştırmayı yürüten kişi tarafından, veriler sözel açıklamalar olarak var olduğu haliyle, hiçbir düzeltme yapılmadan ve tüm bileşenleriyle tümevarım yaklaşımıyla analiz edilmiştir (Baxter ve Jack, 2008; Yıldırım ve şimşek, 2018). İkinici aşama olarak verilerin analiz edildiği bu aşamada, elde edilen verilerin açıklanabilmesi ve kavramlarla birlikte ilişkili oldukları boyutların farkedilebilmesi amacıyla veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde veriler için 1) kodların belirlenmesi (Tablo 6.), 2) kodlarla birlikte tema ve alt temaların şekillendirilmesi, 3) bulguların tanımlanması ve 4) yorumlanması şeklinde aşamalar halinde gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanması aşamasında, araştırmayı yürüten kişi tarafından ulaşılan bilgiler incelenmiş olup, anlam taşıyan bölümlerin ayrıştırılması yapılarak bu bölümlerin kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Verilerin kodlanma sürecinde araştırmayı yürüten kişi tarafından tekrarlı okuma çalışmaları yapılarak ayrıntılı düşünme ve çalışma ortamı oluşturulmuştur. Temalara ulaşabilmek için öncelikle belirlenen kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve aralarındaki benzer noktalar farkedilmeye çalışılmıştır. Burada toplanan verilerin kodlamalar aracılığıyla kategorize edilmesinin aralarındaki anlamlı ilişkiyi tam olarak verememesinden dolayı tematik kodlama gerçekleştirilmiştir. Tematik kodlama yapılırken öncelikle elde edilen kodların benzer ve farklı yönleri tespit edilmiş ve bu yapıya uygun şekilde birbirleriyle ilişkisi olan kodların bir araya getirilerek uygun temaların belirlenmesi sağlanmıştır. Tematik kodlama yapılırken iç tutarlılığa dikkat edilerek, ortaya çıkan temaların altında bulunan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına zen gösterilmiştir. Temaların bir bütün olarak araştırmadan ulaşılan verileri anlamlı bir şekilde açıklayabildiği ve aynı zamanda birbirlerinden farklı olmalarına rağmen kendi aralarında da bütüncül bir anlam ifade ederek dış tutarlılığı yansıttığı gözlenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda 6 temaya ve her temanın altında 4 tane olmak üzere toplam 24 alt temaya, 45 kategoriye ve 567 kavrama ulaşılmıştır.

Tablo 6. Kodlar Tablosu

Sıra	Kategori	Kod
1	Tıbbi tanılama süreci	TTS
2	Tıbbi tanı ve eğitsel değerlendirme sürecinde iş birliği ve koordinasyonun sınırlılığı	İKS
3	Eğitsel tanılama sürecinde yaşanan zorluklar	EZT
4	RAM Mevzuatı	RaM
5	Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri	ÖmY
6	OSB'li çocukları tanılamada ölçme araçlarının sınırlılığı	ÖAS
7	Eğitsel değerlendirme sürecinde ailelerin karşılaştıkları güçlükler	AKG
8	Yerleştirme sürecinde yaşanan sorunlar	YSS
9	İzleme süreci	İzS
10	Hizmet içi eğitim sınırlılığı	HİS
11	Değerlendirme ortamının sınırlılığı	DOS
12	Eğitsel değerlendirme sürecinde çocukların karşılaştığı güçlükler	ÇKG
13	Öğretmenlerin otizm konusunda bilgi ve deneyim sınırlılıkları	ÖBS
14	Öğretmenlerin lisans eğitimleriyle ilgili sınırlılıklar	ÖLS
15	Öğretmenlerin yüksek lisan gereksinimleri	ÖYG
16	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleriyle ilgili sınırlılıklar	ÖHİS
17	Alan yazın çalışmalarının sınırlılığı	AYÇS
18	Ölçme araçlarının yeterlilikleri	ÖAY
19	Ölçme araçlarının içeriğiyle ilgili sınırlılığı	ÖAİS
20	Ölçme araçlarının uygulanma süreciyle ilgili sınırlılıkları	ÖAUS
21	Ölçme araçlarının mevzuatla ilgili sınırlılıkları	ÖAMS
22	RAM binasının fiziki yeterliliği	RaFY
23	Eğitsel değerlendirme odasının yeterliliği	EDOY
24	Eğitsel değerlendirme odasının materyal yeterliliği	EDMY
25	Eğitsel değerlendirme ortamının doğallık yeterliliği	EDDY
26	Lisans programlarıyla ilgili öneriler	LPÖ
27	Yüksek lisans programıyla ilgili öneriler	YLPÖ
28	Hizmet içi eğitim programlarıyla ilgili öneriler	HEPÖ
29	Eğitsel değerlendirme odası fiziki düzenlemesiyle ilgili öneriler	EDFDÖ

30	Eğitsel değerlendirmede doğal ortamlarla ilgili önerileri	EDOÖ
31	Ölçme araçlarıyla ilgili öneriler	ÖAÖ
32	Materyallerle ilgili öneriler	MtÖ
33	Personelle ilgili öneriler	PÖ
34	Çocuklarla ilgili öneriler	ÇÖ
35	Ailelerle ilgili öneriler	AÖ
36	Okullardaki yönetici ve öğretmenlerle ilgili öneriler	OYÖÖ
37	Yerleştirmeye ilgili öneriler	YÖ
38	Tıbbi tanı ve eğitsel değerlendirme sürecinde iş birliği ve koordinasyon üzerine öneriler	İKÖ
39	RAM mevzuatıyla ilgili öneriler	RaMÖ
40	Materyal kullanmayla ilgili öneriler	MtKÖ
41	Eğitsel değerlendirme süreciyle ilgili öneriler	EDSÖ
42	Okullardaki öğretmenlerle ilgili öneriler	OkÖÖ
43	Doktorlarla iş birliğiyle ilgili öneriler	DiÖ
44	Konferans, makale, film ve yayınlarla ilgili öneriler	KMFÖ
45	Maddi imkânla ilgili öneriler	MiÖ

3.6.Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırma süreçlerinde geçerlik, araştırmayı yürüten kişinin incelediği olguyu yansız doğal bir şekilde gözlemesidir. Ulaşılan verilerin gerçek durumu yansıtabilmesi ile araştırmaya ilişkin sonuçlar geçerliliğe katkı sağlayabilir. Bir araştırmada geçerlilik, kullanılan ölçme aracıyla ölçülmesi hedeflenen olgunun doğru bir şekilde ölçülmesi ile yakından ilişkilidir. Elde edilen verilerin detaylı bir şekilde raporlaştırılması ve araştırmayı yürüten kişinin sonuçlara ne şekilde ulaştığının açıklanması nitel olarak gerçekleştirilen bir çalışmada geçerlilik için önemli ölçütlerdendir. Geçerlik noktasında nitel araştırma yürüten kişinin yararlanabileceği iç ve dış geçerlilik olmak üzere iki aşama mevcuttur. Miles ve Huberman (1994) göre, iç geçerlilik bütün araştırmacılar tarafından önemle dikkate alınması gereken bir konudur. Burada önemli olan araştırmayı yürüten kişinin gözlediğini düşündüğü olay ya da anladığını düşündüğü olgulara yönelik yorumlarının gerçek durumu yansıtmamasıdır. İç geçerlilik araştırmalarda ulaşılan bulgu ve sonuçların doğruluğuna odaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle araştırmayı yürüten kişilerin, verilerin toplanmasından başlayarak verilerin analiz ve yorumlanma aşamasına kadar tutarlı olması, tutarlılığı nasıl

sağladıklarını açıklayabilmeleri, sürekli olarak kendilerini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir gözle sorgulamaları, denetleyebilmeleridir. Dış geçerlilik ise, araştırmaya ilişkin sonuçların genellenebilirliğiyle ilgilidir. Bir araştırmada elde edilen sonuçlar eğer benzer durum ve ortamlar için genelleme yapılabiliriyorsa, bu araştırmaya ilişkin dış geçerliliğin olduğu söylenebilir. Nitel araştırmalar benzer ortam ya da durumlara genelleme yapılması yönüyle zayıf olduğu, dış geçerliliğin sınırlı olduğu ifadedilmektedir. Nitel araştırmalarda genelleme yapılması ilkelerle, kurallarla değil; deneyimlerle ve örneklerle dolaylı süreçlerden yararlanılarak gerçekleştirilir. Burada sayısal veriler kullanılarak genelleme yapılması yerine analitik genellenmenin yapılması söz konusudur (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Mayring (2000) göre güvenilirlik, ölçüm sürecinin doğruluğu ve yaklaşım tarzının doğruluğu olarak açıklanmaktadır. Marvasti (2004) güvenilirliği, bir araştırma ile ulaşılan sonuçlara başka araştırmacıların da ulaşabilmesi olarak tanımlamaktadır. Güvenirlik, araştırmalarda elde edilen benzer sonuç ve ölçümlere farklı araştırmacıların farklı durumlarda yeniden ulaşılabilmesidir. Yapılan bir araştırmaya ilişkin sonuçların inandırıcılığının önemli olmasıyla birlikte güvenilirliğe ilişkin hususlar nitel araştırmalar için farklı bir öneme sahiptir. Nicel araştırmalarda güvenilirliğe ilişkin önemli olan bazı faktörler, nitel araştırmalarda önemsiz görülmektedir. Nitel araştırmaların ana unsurlarından olan algılara verilen önem ve doğal ortam için duyarlılık güvenilirliğe ilişkin bazı sorunlara neden olmaktadır. Bu bakımdan nitel araştırmaların temelini oluşturan bir ilkeye göre, gerçek durumların bireyler ve içinde bulunulan çevre bakımından her zaman bir değişim yaşadığı ve bir çalışmanın yakın özellikler taşıyan başka gruplar ile tekrarlanması halinde aynı sonuçların ortaya çıkmasının mümkün olmaması dış güvenilirlikle yani tekrar edilebilirlik ile ilgili görülmektedir. Burada bireylerin davranışlarının hiçbir zaman durağan olmaması; aksine her zaman değişiklik göstererek karmaşık bir özelliğinin olması ön plandadır. Bu yönüyle hangi yöntem tercih edilirse edilsin sosyal durumlarla ilişkili bir olayın tekrarlanması söz konusu değildir. Benzer şekilde iç güvenilirlikte de nitel araştırma temel özellikleriyle çelişen bir durum yaşanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı, araştırmayı yürüten kişilerin olayları anlama ve yorumlama şekillerinde farklılıklar olmasını kabul etmektedir. Aynı olan verilerin iki farklı araştırmacı tarafından farklı algılanması ve yorumlanmasını doğal ve olağan görmektedir. Bu yönüyle iç güvenilirliğin de nitel araştırmalarda bilimsellik bakımından ele alınma şekli önemlidir. Fakat nitel araştırmalarda araştırmayı yürüten kişinin uygulayabileceği stratejiler, yapılan nitel

çalışmalarda en üst düzeyde güvenilir şekilde veri toplanmasını sağlatabilir (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Nitel araştırma sũreçlerinde geçerlilik ve güvenilirlik, yũrũtũlen araştırmanın inandırıcılığı ve aktarılabilirliği ile sağlanılmaktadır. Bir araştırmanın önemini bilimsel alan yazına katkısı ve insan yaşamına getirdiği çũzũm önerileri belirler. Bunlara ilaveten bilimsellik çerçevesinde değerlendirilebilmesi için araştırma sũreci ve ulaşılan sonuçların açık, tutarlı ve başka araştırmaları yũrũten kişilerce teyit edilebilmesi gerekir. Bir araştırmanın tũm bu şartları taşıması inandırıcılığı olarak ifade edilmektedir. şartların taşınmadığı aksi durumda çalışmanın inandırıcılığı noktasında kuşku oluşabilir. Bu bakımdan araştırmayı yũrũten kişinin ulaştığı bulgularla ilgili gerçekliğe, ulaşılan sonuçların benzer ortamlarda geçerli olmasına, gerçekleştirilen sũrelerin birbirleriyle tutarlılığının bulunmasına, verilerin nesnel bir yaklaşım tarzıyla elde edildiğine ve yine nesnel bir yaklaşım tarzıyla sonuçların ortaya koyulduğuna dair kanıtların sunulması gerekmektedir. Lincoln ve Guba (1985), inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzun sũreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Bu stratejiler aynı zamanda nicel araştırma sũrelerinde i geğerliliğin karşılığı olarak ta değerlendirilmektedir. Lincoln ve Guba (1985), nicel araştırma sũrelerinin esas hedeflerinden bir tanesi olan ve araştırmaya ilişkin değerinin yargılanmasında kullanılan genelleme kavramı yerine, nitel araştırma sũrecinde aktarılabilirlik kavramının ōn plana çıkartılmasını sağlamışlardır. Nicel araştırma sũrelerinde hata payı bırakılarak ōrneklemeden ulaşılan sonuçlar evrenin tamamına genellenebilir. Fakat nitel araştırma sũrelerinde bũyle si bir genellenenin yapılması olası değildir. ũnkũ olgu ve olayların içinde bulunan ortamlardan etkilenmesinden dolayı verilere ulaşılan bu ortamların diğer benzer ōrneklemlerde aynı şekilde temsiliyeti olası değildir. Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993), nicel araştırmanın amacını evren için bir genelleme yapılması olarak ifade ederken; nitel araştırmanın amacını ise, ulaşılan sonuçların benzer ortam ve durumlara aktarılabilirliğinin belirlenmesi olarak açıklamaktadır. Erlandson ve diğerleri (1993), araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini artırabilmek amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı ōrnekleme stratejilerinin kullanılmasını tavsiye etmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik konusu, güvenilirlik konusuna oranla daha ōncelikli bir biçimde ele alınmaktadır. Geçerlilik durumunun güvenilirlik durumuna ciddi katkı sağladığı gũz ōnũne alındığında, geçerlilik için atfedilen ōnem aslında güvenilirliğin oluşturulması için

atılan bir adım şeklinde değerlendirilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma çalışmalarında geçerlilik ve güvenilirlik sürecinin sağlanması ve inandırıcılığın arttırılması için kullanılan stratejiler mevcuttur. Bu stratejiler arasında uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, tutarlık incelemesi ve teyit incelemesi yer almaktadır. Yapılan bir araştırmada, herhangi bir boyutlu çeşitleme stratejisinin kullanılmaması araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin zayıf kalmasına yol açabilir. Bu yönüyle çeşitleme sürecinde verilere ilişkin kaynaklar yöntemin ve araştırmacının çeşitlenmesi şeklinde değerlendirilebilir. Veri kaynaklarına yönelik çeşitlendirme ile farklı nitelikleri olan kişilerin araştırma sürecine katılması ve bu yolla farklı algı ve yaşantı şekilleri sağlatılarak çoklu gerçeklik durumlarına ulaşılması önemlidir. Farklı yöntemler (görüşme süreci, gözleme süreci ve doküman analiz süreci) vasıtasıyla ulaşılan veriler, birbirini onaylaması için kullanılarak elde edilen sonuçlarda geçerlilik ve güvenilirliğin arttırılmasına ciddi katkı sağlar. Gözlem anında araştırmayı yürüten kişinin öğrendiklerini görüşme süreciyle teyit edebilmesi ya da görüşme sürecinde oluşan bulguların dokümanlar ile (yazışma, fotoğraf, günlük, vb.) desteklenerek ya da bir doküman analiz sonucunun ilgili kişilerle planlanacak görüşmelerde açıklanarak zenginleştirmenin sağlanması, araştırmaya ilişkin inandırıcılığı yükselten çeşitleme stratejisinin önemli aşamaları arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan çalışmaların hepsinde geçerliliğin ve güvenilirliğin arttırılması için bu stratejilerin tamamının kullanılması bir zorunluluk değildir. Fakat bu aşamalardan mümkün olduğu kadar çok yararlanılması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkıda bulunarak inandırıcılığını arttıracaktır (Creswell, 1998).

Gerçekleştirilen bu araştırmada verilerin toplanması ve analiz sürecinde araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bir dizi önlemler alınmıştır. İç geçerlilik doğrultusunda öncelikle araştırmada katılımcıların yazılı ve sözlü onayı alınarak, görüşmelerin teyidi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözlem yapılacak ortamları önceden ziyaret ederek katılımcılarla tanışmış ve biraz zaman geçirmiştir. Devamında araştırmacı derinlik odaklı veri toplamak için, görüşme soruları ile görüşmecilerin açıklamalarını sürekli inceleyip eleştirel gözle karşılaştırmaya ve yorumlayarak kavramsallaştırmaya çalışarak araştırmayı yürütmüştür. Elde edilen 58 sayfa, 2831 satır ve 26853 kelimedenden oluşan verilerin güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi için ses dosyaları yazıya dökülmüş ve yine iç geçerlilik doğrultusunda verilerin yalın hali araştırmacı tarafından birçok kez okunmuştur.

İç geçerliliğe katkı sağlaması için uzman bir kişi tarafından verilerin dinlenmesi ve okunması sağlanmış ve uzman kişi, yazıya dökülmüş verilerin doğruluğunu kontrol ederek eksikleri gidermiş ve ortak görüşte birleşilmiştir.

Nitel araştırma süreçlerinde “*üçleme/ çeşitleme*” (data triangulation) olarak isimlendirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının sağlatılması boyutunda iç geçerliliğe yönelik ses kayıt dökümleri dışında, görüşme sürecine katılanlardan yazılı olarak da görüşleri istenmiştir. Katılımcıların görüşme formuna yazmış oldukları cevaplardan tema ve alt temaların oluşturulma sürecinde birlikteliği destekleyici veriler bağlamında yararlanılmıştır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin yazıya dökülmesinin devamında, oluşturulan kategorilerin kodlaması gerçekleştirilmiş, sonrasında dış geçerlilik kapsamında ayrıntılı betimleme yapılarak alt temaların ve temaların oluşturulması tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmalar iki araştırmacı kişi tarafından farklı zaman ve farklı yerlerde yapılarak iç geçerliliğe katkı sağlanmıştır. Devamında çalışmayı tamamlayan iki araştırmacı kişinin biraraya gelmesiyle oluşturulan kodların, temaların ve alt temaların görüş birlikteliği ve görüş farklılıkları kontrol edilerek uzlaşma çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın dış güvenilirlik kapsamında tekrar edilebilirliği için uzman görüşüne başvurularak teyit edilebilirliğinin olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme yapılması sağlanmış ve elde edilen sonuçların benzerliği, çalışmanın teyit edilebilirliğini göstermiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın katılımcıları olan RAM’da görev yapan yönetici ve öğretmenler ile OSB’li çocuğu bulunan ebeveynlerin görüşme sorularına sözlü ve yazılı olarak verdiği cevaplarla ulaşılan ve çalışmanın bulgularını oluşturan altı tema ve bu temalara ait alt temalara yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularını oluşturan altı tema ve temalar altında yer alan alt temalar Şekil 2’de sunulmuştur.

Tıbbi Tanılama	Ortam	Personel Yeterlilikleri	Ölçme Araçları	OSB'li Çocuklar	Ebeveynler
<input type="checkbox"/> ÇÖZGER <input type="checkbox"/> İlk basamak <input type="checkbox"/> Zorunluluk <input type="checkbox"/> Öneriler	<input type="checkbox"/> Değ. Ortam Özellikleri <input type="checkbox"/> Doğal Ortam <input type="checkbox"/> Sorunlar <input type="checkbox"/> Öneriler	<input type="checkbox"/> Hiz. Öncesi Öğret. Yet. <input type="checkbox"/> Öğret. Mesleki Yet. <input type="checkbox"/> Sorunlar <input type="checkbox"/> Öneriler	<input type="checkbox"/> OSB Değ. Bataryası Olmaması <input type="checkbox"/> Kullanılan Formlar <input type="checkbox"/> Sorunlar <input type="checkbox"/> Öneriler	<input type="checkbox"/> Bekleme Süresi <input type="checkbox"/> Tanımadığı Kişiler <input type="checkbox"/> Değ. Süresi <input type="checkbox"/> Öneriler	<input type="checkbox"/> Randevu <input type="checkbox"/> Aile Yönlendir. <input type="checkbox"/> Öneriler

Şekil 2. Tema ve Alt Temalar

4.1.OSB'li Çocukların Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde tema ve alt temalar listelenerek açıklaması yapılmış olup; devamında tablolar ile alıntılara yer verilmiştir.

Tema 1. Tıbbi Tanılama

- ÇÖZGER
- İlk basamak
- Zorunluluk
- Öneriler

Tema 2. Ortam

- Değerlendirme ortam özellikleri
- Doğal ortam
- Sorunlar
- Öneriler

Tema 3. Personel Yeterlilikleri

- Hizmet öncesi öğretmen yeterlilikleri
- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri
- Sorunlar
- Öneriler

Tema 4. Ölçme Araçları

- OSB değerlendirme bataryası olmaması
- Kullanılan formlar

- Sorunlar
- Öneriler

Tema 5. OSB’li Çocuklar

- Bekleme süresi
- Tanımadığı kişiler
- Değerlendirme süresi
- Öneriler

Tema 6. Ebeveynler

- Randevu
- Aile yönlendirmesi
- Öneriler

4.1.1. Tema 1. Tıbbi Tanılama

Rehberlik ve Araştırma Merkezinde OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yönetici, öğretmen ve OSB’li çocuğu bulunan ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, tıbbi tanılama temasına bağlı olarak *ÇÖZGER*, *ilk basamak*, *zorunluluk* ve *öneriler* alt temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 7. Tıbbi Tanılama Teması Altında Yer Alan Alt Temalar

	Alt temalar	Yönetici	Öğretmen	Ebeveyn
		f	f	f
<i>1.1</i>	<i>ÇÖZGER</i>	2	7	7
<i>1.2</i>	<i>İlk Basamak</i>	2	7	2
<i>1.3</i>	<i>Zorunluluk</i>	2	7	1
<i>1.4</i>	<i>Öneriler</i>	1	4	-

ÇÖZGER: Görüşme sorularını yanıtlayan katılımcıların tamamı OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında tıbbi tanılama ÇÖZGER’den bahsetmiştir. Yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak karşılaştırıldığında, görüşlerin benzer olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden edinilen görüşler doğrultusunda ÇÖZGER’in çocukların engelli, MR veya yetersiz olarak etiketlenmesinin önüne geçerek “özel gereksinim” ifadesinin yerleşmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Fakat ÇÖZGER’in tıbbi tanılama ile eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci arasında iletişimi kolaylaştırmadığı ve sorunu önceden de yaşayan ebeveynlerin güçlüklerinin devam ettiği görülmüştür.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: RAM’da müdür yardımcısı olan erkek yönetici “Gökyüzü”, *“Kahramanmaraş’ta da 1 kurum var, son dönemde yapılan değişiklikle ÇÖZGER raporu vermeye Kahramanmaraş Necip Fazıl Şehir hastanesi. Bu ÇÖZGER raporunu veli alınınca bizim burada veliye randevu veriliyor”* demiştir (satır 435-439). Gökyüzü bu görüşüyle, velilerin talep ettiği randevuların ÇÖZGER raporunun alınmasından sonra oluşturulduğunu vurgulamıştır.

RAM’da müdür olan erkek yönetici “Kendine Rehber”, *“RAM’a başvuran diğer çocuklarda olduğu gibi randevuların alınması, bunların eğitsel değerlendirme istek formlarının buraya ulaştırılması ve aile görüşmelerinin yapılması ilk olarak ÇÖZGER tıbbi tanı raporunun alınmasıyla başlamaktadır”* demiştir (satır 470-473). Kendine Rehber bu görüşüyle, OSB’li bireylerin RAM’daki süreçlerinin başlaması ÇÖZGER raporunun alınmasıyla olduğunu vurgulamıştır.

RAM’da çalışma deneyimi 17 yıl olan erkek Rehber öğretmen “Öğretmen1” tıbbi tanılamadaki yeniliği şöyle açıklamıştır; *“Yani çocuk psikiyatrisi tanıyı koyduktan sonra “çocuklar için özel gereksinim raporu” şeklinde 20.02.2019 da yönetmeliğimiz değişti ve artık engelli sağlık kurulu raporumuz yok ve raporun hiçbir yerinde artık “engel, MR veya yetersizlik” gibi kavramlar bulunmamakta, bunu yerine “özel gereksinimi vardır” “hafif düzeyde, orta düzeyde veya ağır düzeyde özel gereksinimi vardır” şeklinde yapılandırılmış bir sağlık kurulu raporu var ve bu raporun ismi de “ÇÖZGER” raporudur”* demiştir (satır 179-187).

RAM’da çalışma deneyimi 6 yıl olan erkek öğretmen “Öğretmen3”, *“Rehberlik ve Araştırma Merkezinde eğitsel değerlendirme ve tanıma süreci için öğrenciler ÇÖZGER dediğimiz “Özel Gereksinimli Çocuklar Raporu” alıyor ve bu raporla bize başvuruyorlar”* (satır 274-277); *“Bizim önce bu tanıyı koyabilmemiz lazım. Yani tıbbi tanıya gerek olmadan bizim kendi araç gerecimizin olması ve buraya bu çocuk geldiğinde burada biz bu tanıyı koyabilmemiz lazım”* demiştir (satır 243-245). Öğretmen3 görüşlerinde, OSB’li bir birey için ÇÖZGER raporu olmadan RAM’a başvuru yapılamadığını belirterek, ÇÖZGER raporu olmadan da RAM’a başvuru yapılabilmesini ve OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılmasının yapılabilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

RAM’da çalışma deneyimi 6 yıl olan bayan öğretmen “Öğretmen5”, *“Tanılama yapamıyoruz dedik, tanılamayı yapamıyoruz dedik, tanılama adına en azından bir ölçme aracı geliştirilebilir ya da en azında tanı koymaya bir yetki değil ama bir ön tanı koyma*

yetkimiz olabilir diye düşünüyorum. Hastaneyle bu konuda iş birliğine gidilmesi gerektiğini düşünüyorum” demiştir (satır 2072-2077).

RAM’da çalışma deneyimi 4 yıl olan erkek öğretmen “Öğretmen7”, “Öncelikle kabaca şunu söyleyeyim, hastaneler ve Milli eğitimle iş birliği yapılması gerekiyor bence. Tanılamalar ÇÖZGER ile hastanelerde başlıyor, bununla ilgili bir protokol imzalayıp ya da farklı bir şey yapıp hastanelerde neler yapılması gerektiğiyle ilgili özel eğitimde öncelikle ilk basamağı doğru yaparsak sonradan diğer gideceğimiz basamaklar doğru olabilir. Öncelik hastanelerdeki tanılamaların doğru yapılması” demiştir (satır 2130-2137).

Yönetici ve öğretmenlerden cinsiyeti kız ya da erkek olan, eğitim/branş türü PDR, ZEÖ, İEÖ, GEÖ ve EPÖ olan, yaşları 27 ve 46 arası olan, mesleki deneyimi 5 ve 25 yıl arası olan, RAM deneyimi 2 ve 17 yıl arası olan, EDT ve OSB eğitimine katılan ya da katılmayanların görüşleri benzer olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Dört yaşında bir erkek çocuğu babası olan Savaşçı, “Bence hastane tarafından ÇÖZGER raporu alınarak sevk edilen veya kendisi bu süreci başlatan aileler için çok gereksiz ve yorucu bir süreç diye düşünüyorum” demiştir (satır 76-78). Savaşçı bu görüşüyle, RAM’da çocuklarının eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılmasından dolayı ÇÖZGER sürecini gereksiz gördüğünü ve aynı süreci iki kere yaşamamanın yorucu olduğunu vurgulamıştır.

15 yaşında bir erkek çocuğu babası olan Zafer, “Ya aslında şöyle, çocuklarla ilgili ilk otizm teşhisi hastanede ÇÖZGER’le konduktan sonra ailenin yönlendirilebileceği bir rehberlik hizmeti yok” diyerek ÇÖZGER’in eğitsel değerlendirme sürecine bütüncül bir iyileştirme sağlamadığını vurgulamıştır” (satır 99-101). Zafer bu görüşüyle, ÇÖZGER tanılmasıyla birlikte ailenin hastane içinde destek alması için herhangi bir yönlendirme hizmetinin olmamasını ifade etmiş ve bu durumun ÇÖZGER tanılama sürecinin bir yetersizliği olduğunu vurgulamıştır.

Ebeveyn katılımcılardan anne ya da baba olan, yaşları 39 ile 51 arası olan, eğitim düzeyi yüksek lisans, lisans veya lise olan, çocuğunun cinsiyeti kız ya da erkek olan, çocuğunun yaşı 5 ile 15 arası olan ve çocuğunun EDT katılım sayısı 2 ile 8 arası olanların görüşleri benzerdir.

İlk Basamak: Görüş bildiren tüm yönetici ve öğretmenler ile ebeveynlerden iki baba (Zafer ve Savaşçı), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin

yapılması noktasında tıbbi tanılamadan ilk basamak olarak bahsetmiştir. Katılımcı ifadelerinden RAM’da eğitsel değerlendirme sürecinde ÇÖZGER’in önemli bir yeri olduğu ve sürecin işleyişinde gerçekleştirilmesi gereken ilk basamak olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan yönetici ve öğretmen görüşleri maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak karşılaştırıldığında, benzer olduğu görülmüştür. Anne ebeveynlerden Papatya, Mavi, Umut ve Fedakâr’ın görüşleri baba ebeveyn Zafer ve Savaşçı’dan farklılık gösterirken; baba ebeveyn Ege’nin görüşleri de farklılık göstermektedir. Çocuğunun cinsiyeti kız olan Papatya’nın görüşleri ise çocuğunun cinsiyeti erkek olan Zafer ve Savaşçı’dan farklılık göstermektedir.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: 33 yaşında olan Gökyüzü, *“OSB’li bir çocuğun eğitsel olarak burada tanılamak için biz RAM olarak doktor raporuyla tanıldıktan sonra ÇÖZGER’le gelmesini bekliyoruz”* demiştir (satır 426-428); *“Kişilerin ya da kurumların yönlendirilmesiyle psikiyatristin tanılmasıyla ortaya çıkan bir durum olarak değerlendiriyorum ben bunu genel olarak. Eğitsel değerlendirme ve tanılamaların başlangıcı bu şekilde bir şüphe ile başlayarak, süreç takip edilerek oluştuğunu düşünüyorum”* demiştir (satır 144-150).

46 yaşında olan Kendine Rehber, *“RAM’a başvuran diğer çocuklarda olduğu gibi randevuların alınması, bunların eğitsel değerlendirme istek formlarının buraya ulaştırılması, aile görüşmelerinin yapılması, ilk olarak ÇÖZGER tıbbi raporunun alınmasıyla başlamaktadır”* demiştir (satır, 472-475). Gökyüzü ve Kendine Rehber RAM’a başvuru sürecinde ilk yapılması gereken aşamalardan bir tanesinin ÇÖZGER raporu almak olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda her iki yöneticinin de görüşleri benzerdir.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Özel eğitim öğretmeni olan Öğretmen7, *“Hastaneden rapor alınıyor, rapor alındıktan sonra randevu talep ediyor, bu talep sonrasında öğrenci ve ailesi hazır bir şekilde saatinde RAM’a geliyor. Uygun saatte değerlendirmeye alıyoruz. Değerlendirmeye aldıktan sonra kurula giriyor. Kurulda sonuç çıkıyor ve öğrencinin bu şekilde tanılması ve değerlendirmesi yapılmış oluyor”* demiştir (satır, 314-319).

Özel eğitim öğretmeni olan Öğretmen6, *“Randevu talebi sonucunda randevu gününde RAM’a gelerek hastaneden almış olduğu çok eski raporu varsa orda “Yaygın Gelişimsel Bozukluk” diye geçiyor. Ya da işte ÇÖZGER raporuyla gelmişse “Atipik otizm” ya da “Otizm” tanısıyla gelen çocukların eee test odalarında değerlendirmeye alıp, değerlendirme*

sonucunun raporlandırılması şeklinde tanılama sürecini gerçekleştiriyoruz” demiştir (satır 305-312).

Rehber öğretmen olan Öğretmen5, “*Bu noktada RAM olarak süreç şu şekilde: ÇÖZGER dediğimiz rapor bize geldiğinde, yani çocuk OSB olarak öncelikle tanılanıp bize geldiğinde bizim yaptığımız şey veli görüşmesi, çocuğun performansının alımı, sonra kurul kararıyla birlikte özelde destek eğitim alması ve okul olarak da uygun bir yönlendirmenin yapılmasıdır” demiştir (satır 296-301).*

Rehber öğretmen olan Öğretmen1, “*Bize baş vuran öğrencilere otizm tanısını koyabilmemiz için gerekli olan ilk done sağlık kurulu raporudur. (satır 5-7). Öğretmen4, “Genel olarak doktor raporunu önce (ÇÖZGER) velilerimiz alıyorlar ve kurumumuza geliyorlar” demiştir (satır 283-284).*

Eğitim Programı ve Öğretim bölümü mezunu olan Öğretmen2, “*Çok geniş bir inceleme imkânımız olmadığından dolayı çocukların okullarındaki performanslarına bakıyoruz, hastaneden almış oldukları ÇÖZGER sağlık kurul raporlarına bakıyoruz ve bir de bizim buradaki inceleme esnasındaki arkadaşlarımızın görüşlerini birleştirerek bu çocuklar hakkında bir karar veriyoruz” demiştir (satır 26-31). “Rehberlik ve Araştırma Merkezinde bu sürecin başlaması için öğrenciler ÇÖZGER dediğimiz “Özel Gereksinimli Çocuklar Raporu” alıyor ve bu raporla bize başvuruyorlar” demiştir (satır 274-276).*

Özel eğitim öğretmeni olan Öğretmen3, “*Öncelikle Sağlık kurulu raporu ile çocuk bize başvuruyor ve biz burada eğitsel değerlendirme ve incelememizi yapıyoruz ve tanı koyuyoruz” demiştir (satır 33-35). Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri mezuniyet branşı dikkate alınarak değerlendirildiğinde benzer olduğu görülmüş ve tıbbi tanılama sürecinde ÇÖZGER’in ilk basamak olduğu vurgulanmıştır.*

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 44 yaşındaki Savaşçı, “*Öncelikle hastaneden rapor almamızla birlikte ikamet ettiğimiz ildeki RAM’dan randevu olarak bir tanılama sürecine gireceğimiz ve müteakiben buradan çıkacak tanılama raporuyla haftalık 2 saat bize ders verileceği söylendi” demiştir (satır 365-368).*

51 yaşındaki Zafer, “*Ya aslında şöyle, çocuklarla ilgili ilk otizm teşhisi hastanede ÇÖZGERle konuluyor” demiştir (satır 99-100). Ebeveyn görüşleri eğitim düzeyi dikkate alınarak değerlendirildiğinde “yüksek lisans ve lisans” düzeyi görüşlerde benzerlik ve farklılıklar gözlenirken; eğitim düzeyi “lise” olan ebeveyn görüşünde farklıdır.*

Zorunluluk: Görüşme gerçekleştirilen yönetici ve öğretmenlerin tamamı ile ebeveynlerin bir tanesi (Savaşçı), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında tıbbi tanılamadan zorunluluk olarak bahsetmişlerdir. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da eğitssel değerlendirme sürecinin ÇÖZGER olmadan gerçekleştirilemediği ve sürecin başlayabilmesi için zorunlu bir basamak olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici ve öğretmen görüşleri maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak karşılaştırıldığında, benzer olduğu görülmüştür. Baba ebevey olarak Savaşçı’nın görüşleri anne ebeveyn olan Papatya, Mavi, Umut ve Fedakâr ile diğer baba ebeveynler Ege ve Zaferden farklılık göstermektedir. Savaşçı ebeveynin görüşünün çocuk yaşı ve çocuk EDT katılım sayısı açısından değerlendirildiğinde diğer ebeveyn görüşlerinden farklı olduğu görülmüştür.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: 33 yaşındaki Gökyüzü, *“Türkiye’de bir çocukta otizm var ya da yok demede tek yetkili merci var, o da çocuk psikiyatristleridir. Eeee öncelikle çocuğun çocuk psikiyatristi tarafından görülmesi ve bu tanıyı orda almasını bekliyoruz. Ondan sonra RAM da yapılacak olan eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine geçebiliyoruz”* demiştir (satır 429-434).

46 yaşındaki Kendine Rehber, *“Burada, RAM’da tıbbi tanıya dayalı olarak incelemeler yapılıyor”* demiştir (satır 152-153). Kendine Rehber görüşleriyle, RAM’da OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin ÇÖZGER’e dayalı olarak gerçekleştirildiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 39 yaşındaki Öğretmen1, *“Bizim şu anda genel değerlendirmemiz şu: otizmlili çocuk bize geliyorsa ilk önce gidip sağlık kurulu raporu alacak, çocuk psikiyatrisinden bu tanıyı alacak, bizim doğrudan bu tanıyı koyma şansımız yok, RAM’lar olarak biz de alınan bu tanı üzerinden eğitsel tanısını koyup eğitim sürecine sokmaya çalışacağız”* demiştir (satır 10-15); *“Bizim de otizmlili çocuklarımızdan öncelikle istediğimiz evrak veya ön şart çocuk psikiyatrisinden tanı alınmış bir ÇÖZGER raporudur”* demiştir (satır 188-190),

43 yaşındaki Öğretmen2, *“Öncelikle OSB’li bir çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanılmasını yapabilmek için Çocuk Psikiyatrisinden tanı alması gerekiyor. Çocuk Psikiyatristi tanısı ile birlikte RAM’ başvuruluyor ve burada çocuğun sağlık kurulu raporundaki tanısı göz önünde bulundurularak bir randevu oluşturuluyor ve veliye bir randevu veriliyor”* demiştir (satır 248-253).

EDT eğitimine katılmamış ve RAM deneyimi iki yıl olan Öğretmen4, “Yine tanılamada öğretmenlerin otizmli çocukların eğitsel yönlendirme noktasında değerlendirmede bizler ÇÖZGER dediğimiz sağlık raporuna bağlı kalmak zorundayız. Bu konuda zorluk yaşıyoruz, yani ÇÖZGER raporu yönlendiriyormuş oluyor ama otizmli bir çocuğu o alanda uzman bir insan gözlemleyip tanılayabilir. İşleyiş anlamında ÇÖZGER elimizi bağlıyor, mahkûm kalıyoruz” demiştir (satır 674-680).

EDT eğitimine katılmış olan Öğretmen5, “ÇÖZGER mesela, elimizi bağlayan şeylerden biridir. Çocuklar bize tanılı olarak geliyor, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci diyoruz ama biz sadece değerlendirme kısmında varız, tanılama kısmında yokuz. Ve bu bazen bizim elimizi bağlıyor. Örneğin bu çocukları tanılama gibi yeterliliğimiz olsa durum çok daha farklı olabilir diye düşünüyorum” demiştir (satır 738-744). Öğretmen5, bu görüşüyle; RAM’larda OSB’li çocukları tanılama gibi bir yetkilerinin olmadığını, eğer tanılama yetkileri olsa durumun çok daha farklı olabileceğini ifade etmiştir. Yönetici ve öğretmen katılımcı görüşlerinin ÇÖZGER raporu almanın gerekliliği noktasında benzer olduğu görülmüş ve maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri açısından görüşlerde farklılık gözlenmemiştir.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Yüksek lisans mezunu olan Savaşçı, “Öncelikle biz hastaneden bir rapor almamız gerektiği için çocuğumuzun otizm olduğunu öğrendik” demiştir (satır 133-134). Savaşçı bu görüşüyle, ÇÖZGER raporu almanın bir zorunluluk olduğunu ve rapor ile bu tanıyı öğrendiklerini vurgulamıştır.

Öneriler: Görüş bildiren bir yönetici (Kendine Rehber) ve dört öğretmenin (Öğretmen1, Öğretmen3, Öğretmen5 ve Öğretmen7) OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel tanılama ve değerlendirmesinin yapılması noktasında tıbbi tanılamaya ilişkin önerileri olmuştur. Katılımcı görüşleri doğrultusunda RAM’lar ile hastaneler arasında iş birliğinin artırılması ve RAM’ların OSB tanısı koymada yetkilendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Yönetici görüşleri yaş, görev türü, eğitim/branş, mesleki deneyim, RAM deneyimi ve OSB eğitimine katılım gibi maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak karşılaştırıldığında, farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerinin ise katılımcı özelliklerinden sadece eğitim/branş türüne göre farklı olduğu gözlenmiştir.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: PDR bölümü mezunu olan Kendine Rehber, “Tıbbi olarak bu tanıyı veren doktorların hastaneleri, eğitsel değerlendirme ve tanılama kısmında yer alan RAM’daki personelle biraz daha yakın iş

birliği, zaman zaman değerlendirme toplantıları, geri dönütleri toplamaları ve bu sürecin bizim arkadaşlarımız tarafından gözlenmesi bu konudaki sıkıntıları bir şekilde de olsa rahatlatır diye düşünüyorum” demiştir (satır 2397-2403).

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 17 yıldır RAM’da çalışan Öğretmen1, *“Velilerimizin eğitsel tanılama süreçlerine gelirken çocuk psikiyatrisinden tanılamayı “psikiyatrist gördü, evet bu çocuk otizmli dedi” şeklinde değil; çocuk psikiyatrisinin de tanılama süreçlerinin bizim eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine benzer bahsettiklerim gibi detaylı şekilde uygun ortamlarda yapılmasını sağlamak. Hastanedeki tanılama süreçlerinin daha detaylı yapılması noktasında çocuk psikiyatristlerimiz de eğitimlerden geçirilebilir, bilgilendirilebilir”* demiştir (satır 2009-2015). Öğretmen1, görüşleriyle; tıbbi tanılamadan sorumlu sağlık çalışanlarının ve eğitisel değerlendirmeden sorumlu RAM çalışanlarının iş birliği içerisinde ve koordineli çalışmalarının sürecin niteliğini arttıracakını ifade etmiştir. Aynı görüşü paylaşan bir başka öğretmenin görüşü şöyledir: Dört yıldır RAM’da çalışan Öğretmen5, *“En azından tanı koymak için bir yetki değil ama bir ön tanı koyma yetkimiz olabilir diye düşünüyorum. Hastaneye bu konuda iş birliğine gidilmesi gerektiğini düşünüyorum”* demiştir (satır 2074-2078).

Altı yıldır RAM’da çalışan Öğretmen3, *“Dediğim gibi, güçlüklerin giderilmesi için bence bizim önce bu tanıyı koyabilmemiz lazım. Yani tıbbi tanıya gerek olmadan bizim kendi araç gerecimizin olması ve buraya bu çocuk geldiğinde burada biz bu tanıyı koyabilmemiz lazım”* demiştir (satır 2040-2043). Öğretmen3 bu görüşleriyle, tıbbi tanıya göre eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılmasının OSB’li bireyler açısından bazen yanlış tanılama ve devamında yanlış yönlendirmelere neden olabildiği için, OSB’li bireylerin var olan durumlarının tespiti açısından özel eğitim öğretmenlerinin tıbbi tanılama sürecine dâhil edilmesinin veya tıbbi tanıdan ayrı olarak RAM’larda eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılmasının önemini vurgulamıştır.

Üç yıldır RAM’da çalışan Öğretmen7, *“Öncelikle kabaca şunu söyleyeyim, hastaneler ve Milli eğitimle iş birliği yapılması gerekiyor bence. Tanılama hastanede başlıyor, bununla ilgili bir protokol imzalayıp ya da farklı bir şey yapıp hastanelerde neler yapılması gerektiğiyle ilgili özel eğitimde öncelikle ilk basamağı doğru yaparsak sonradan diğer gideceğimiz basamaklar doğru olabilir. Öncelik hastanelerdeki tanılamanın doğru yapılması”* demiştir (2128-2135). Ulaşılan bulgulardan, OSB’li çocukların tıbbi ve eğitsel

tanılama ve değerlendirme sürecinde Sağlık Bakanlığı ve MEB arasında iş birliğinin ve koordineli çalışmanın katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından ifade edildiği görülmüştür.

4.1.2. Tema 2. Ortam

Rehberlik ve Araştırma Merkezinde OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yönetici, öğretmen ve OSB’li çocuğu bulunan ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, *ortam* temasına bağlı olarak *değerlendirme ortamı özellikleri*, *doğal ortam*, *sorunlar* ve *öneriler* alt temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 8. Ortam Teması Altında Yer Alan Alt Temalar

Alt temalar	Yönetici f	Öğretmen f	Ebeveyn f
1.1 <i>Değerlendirme Ortamı Özellikleri</i>	2	7	7
1.2 <i>Doğal Ortam</i>	-	4	5
1.3 <i>Sorunlar</i>	1	5	4
1.4 <i>Öneriler</i>	1	7	7

Değerlendirme Ortamı Özellikleri: Görüşme sorularını yanıtlayan katılımcıların tamamı OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ortam* temasıyla ilgili *değerlendirme ortamı özellikleri*’nden bahsetmiştir. Yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak karşılaştırıldığında, benzer olduğu görülmüştür. Katılımcı görüşleri doğrultusunda RAM’da eğitssel değerlendirme ve tanılama yapılan mekânların fiziksel koşullarının çoğunlukla uygun olarak açıklanırken; donanım ve araç-gereçler açısından yetersiz olduğu vurgulanmıştır. OSB’li çocukların eğitsel değerlendirmelerinin tek tip ortamda gerçekleştirildiği, ortamın ses yalıtımının yetersiz olduğu ve ortamda materyal eksikliği olduğu görülmekte olup; bu yönüyle değerlendirme ortam özelliklerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: OSB eğitimine katılmış olan Gökyüzü, “RAM’ları ben iki şekilde değerlendiriyorum. Birincisi engelli öğrencilerin tamamen tanılanmasına yönelik tip proje olarak, test odaları, gözlem odaları, oyun odaları olarak tasarlanmış yerler olarak görüyorum. Kahramanmaraş RAM tip bir proje burası. 2016 Haziran ayında tamamen RAM için tasarlanarak açılmış bir kurum olarak görüyorum burayı” demiştir (satır 1935-1940); “Ortam olarak müsait ama materyal ve

zaman açısından yetersiz olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim” demiştir (satır 1946-1947). Gökyüzü görüşünde, RAM’ın tip proje olarak fiziki açıdan yeterli olduğunu fakat donanım olarak içeriğin yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

OSB eğitimine katılmamış olan Kendine Rehber, *“En azından bizim kurumda fiziki ortamla ilgili iyi, olumlu bir iklim olduğunu açıkçası ben düşünüyorum. Çünkü tip proje olarak yapılan bir RAM olduğumuz için, özel eğitimle ilgili hem personel odaları hem test odaları ee bu konuda öğrencilerin ihtiyacını karşılayabilecek ısı, ışık mevcut. Belki sanayi ile bitişik olduğumuz için sesle ilgili, gürültüyle ilgili bir çekince ifade edebilirim”* demiştir (satır 1949-1955). Kendine Rehber bu görüşüyle, RAM’ın fiziki ortam olarak şartlarının yeterli düzeyde olduğunu ama ısı ve ışık gibi şartların yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: EDT ve OSB eğitimine katılmış olan Öğretmen1, *“Burada kendi ilimizden bahsediyorum, tip projelerde fiziki ortam olarak bina yeterli ama fiziki ortam olarak sadece otizmliler için çocukları tanımlayabileceğimiz bir gözlem odası veya işte orda uyarıcı fazlalığı olup çocuğun rahat olabileceği bir oda yok aslında. Çocuğu daha stabil bir ortamda değerlendirebileceğimiz bir ortamımızın olmadığını düşünüyorum. Bir odamız var, orda veli ile görüşüyoruz ve çocuğu gözlemliyoruz”* demiştir (satır 1763-1771). Öğretmen1, görüşleriyle; tip proje olarak fiziki ortamın yeterli olduğunu ama OSB’li bireylere özel düzenlenmiş bir oda olmadığını vurgulamıştır.

Dört yıldır RAM’da çalışan Öğretmen5, *“Oda olarak düşündüğünüzde, değerlendirme için ayırdığımız odalarımıza girdiğimizde sadece masa, sandalye ve onun dışında çok farklı bir uyarıcı göremezsiniz”* (satır1815-1818); *“Fiziki ortam olarak en azından odanın ışığı, ısı ya da ortamda farklı materyallerin olmaması konusunda güzel. Yalnız değerlendirme kısmında bu çocuklarla farklı materyaller kullanmamız gerekiyor. İşte burada sınırlılıklarımız var, fiziki ortam yetersiz bu noktada diyebiliriz”* demiştir (satır 1824-1825). Öğretmen5 görüşlerinde, eğitsel değerlendirme sürecinde ortam için ısı, ışık vb fiziki şartları yeterli görürken; OSB’li bireylerle değerlendirme sürecinde farklı materyaller olmamasını bir yetersizlik olarak vurgulamıştır.

EDT ve OSB eğitimine katılmamış olan Öğretmen6, *“fiziki ortamlarımız mekân, oda olarak yeterli olsa da iç dizayn olarak maalesef yetersiz. Öğrencilerin dikkatini dağıtan dış etmenler çok fazla, çevresel seslerin yalıtımının, işte yeri geliyor öğretmen değerlendirme alırken dışardan gelen sesler öğretmeni rahatsız ediyor”* demiştir (satır 1826-1830).

Altı yıldır RAM’da çalışan Öğretmen3, “RAM da değim gibi fiziki ortam iyi ama maalesef OSB li çocukla yönelik bir performans odamızın olması gerektiğini düşünüyorum. Odamız yeterli ama içinde yeterli araç-gereç ve materyallerin, o çocukların iletişim sıkıntıları, dikkat problemleri oluyor, ayrı bir performans odasının olması gerektiğini düşünüyorum. Odamız var ama o çocuklara yönelik bir düzenleme gerekir, bu bir yetersizlik” demiştir (satır 1801-1807).

Zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu olan Öğretmen7, “Bizim şu an çalıştığımız RAM da yeterli ortam sağlanmış. Çalışma odaları var, test odaları var. Odalar yeterli fakat ses boyutunda çocuğun uygun şekilde oraya motive edileceği, değerlendirmeye hazırlanacağı veyahut kendini rahat hissedeceği şekilde dizayn edilmemiş. Yeterli materyal eksikliği var, yeterli materyal yok” demiştir (satır 1839-1844).

Yönetici ve öğretmenlerden cinsiyeti kız ya da erkek olan, eğitim/branş türü PDR, ZEÖ, İEÖ, GEÖ ve EPÖ olan, yaşları 27 ve 46 arası olan, mesleki deneyimi 5 ve 25 yıl arası olan, RAM deneyimi 2 ve 17 yıl arası olan, EDT ve OSB eğitimine katılan ya da katılmayanların görüşleri benzerdir.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Lise mezunu olan Fedakâr, “Fiziki ortamda çok sıkıntı yok. Fiziki ortam güzel, rahat” demiştir (satır 1932-1933). Lisans mezunu olan Ege, “Fiziki ortam küçük bir odada sınıf ortamı” demiştir (satır 1909-1910); Bir öğretmen ve karşısında öğrenci var, veli ile değerlendirme yapılıyor, bu çocukların bir şekilde oyun ortamlarında değerlendirilmesi gerekiyor” demiştir (satır 1912-1914). Ege bu görüşüyle, OSB’li bireylerin değerlendirildiği ortamın klasik bir sınıf ortamına benzer olduğunu, bu ortamların oyun ortamı gibi ortamlarlar olması gerektiğini vurgulamıştır.

Yüksek lisans mezunu olan Savaşçı, “Yani bir sınıf ortamı içinde olmakla beraber, sınıfın ortasında bir masa ve sandalyeden ibaret. İçerde sorguya girmiş gibi hissediyor insan. Daha rahatlatıcı, daha farklı ortamlar belki bazı günler için bir kamelyada veya açık havada çocuk parkında, oyun parkında yani eee hem çocukların sıra beklerken oyalanmasını sağlar, hem de orda aynı tanıdaki çocukların birlikte değerlendirilmesini, sosyal iletişimlerini anlamaya çalışılabilir” demiştir (satır 1985-1902). Savaşçı bu görüşüyle, OSB’li bireylerin değerlendirme süreçlerinin kendilerini rahat hissedebileceği ve iletişim becerilerinin gözlenebileceği park ve oyun alanı gibi doğal ortamlarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Lisans mezunu olan Umut, “Fiziki ortam yeterli ancak çocuğumun orda rahat edebileceği şekilde çeşitli materyallerle ortam ayarlanmalı bence, işte tek bir ortamda performansını sergileyemeyebiliyor. Fiziki olarak oda yeterli ama ilaveten diğer yerlerde de gözlenmeli” demiştir (satur 1987-1990). Umut bu görüşüyle, değerlendirme ortamının fiziki olarak yeterli olduğunu fakat farklı ortamlar ve farklı materyaller ile değerlendirme sürecinin zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Lisans mezunu olan Mavi, “Eee fiziki ortam konusunda çok bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Fakat dediğim gibi duyuşsal profil çok önemli, odanın çocuğın duyuşsal profiline uygun olarak düzenlenmesi çok önemli. Işıktan çok rahatsız olan bir çocuksa o an ışık çok gelebilir, rahatsız edebilir ya da çok dikkati dağınık bir çocuksa orda asılı bir şey bile onun dikkatini çok dağıtabilir. Bu yüzden bu konuda da yeterli düzenlemelerin yapıldığını düşünmüyorum” demiştir (satur 1976-1985). Mavi bu görüşüyle, değerlendirme ortamlarının birçok yönden yetersiz olduğunu vurgularken; öncelikle OSB’li bireylerin rahatlamasını sağılatacak duyuşsal özelliklerine uygun düzenlemelerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Ebeveyn katılımcılardan anne ya da baba olan, yaşları 39 ile 51 arası olan, eğitim düzeyi yüksek lisans, lisans veya lise olan, çocuğının cinsiyeti kız ya da erkek olan, çocuğının yaşı 5 ile 15 arası olan ve çocuğının EDT katılım sayısı 2 ile 8 arası olanların görüşleri benzerdir.

Doğal Ortam: Görüşme sorularını yanıtlayan katılımcılarda dört öğretmen (Öğretmen1, Öğretmen2, Öğretmen3 ve Öğretmen4) ve beş ebeveyn (Papatya, Umut, Mavi, Savaşçı ve Zafer), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında ortam temasıyla ilgili doğal ortam alt temasından bahsetmiştir. Maksimum çeşitliliği sağılamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında cinsiyet ve yaş faktörlerinin; ebeveyn katılımcı görüşlerinde ise eğitim düzeyi faktörünün görüşlerde farklılığa neden olduğu görülmüştür. Bu bakımdan Öğretmen5, Öğretmen6 ve Öğretmen7’nin görüşleri Öğretmen1, Öğretmen2, Öğretmen3 ve Öğretmen4’ten ve ebeveynler olarak Ege ve Fedakâr’ın görüşleri ise Papatya, Umut, Mavi, Savaşçı ve Zafer’den farklılık göstermektedir. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da eğitsel değerlendirmenin klasik sınıf ortamı gibi bir odada anlık olarak gerçekleştirildiği, çocukların bu ortam dışında park, bahçe, oyun odası ve kendi ev ortamı gibi doğal ortamlarda

değerlendirilmediği görülmektedir. Bu yönüyle değerlendirme ortamının doğal ortam olmadığı ve OSB’li çocukların değerlendirilmesi için yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 17 yıldır RAM’da çalışan Öğretmen1, “*Şu an yeni yeni oyun odamızı yaptırдық, belki öğrenciyi oraya alıp doğal ortamda gözlemleyebiliriz ama maalesef velilerimizin de bir an önce işlemleri bitsin şeklinde bir durumu olduğu ve sürece kâğıt üzerinde baktıkları için benim karşılaştığım velilerin tahminim %20 si çocuğunun doğru tanılanma sürecinde iken %80’i ise raporu alıp hemen gitme ve okula başlamayı düşünüyorlar*” demiştir (satır 1775-1781). Öğretmen1 bu görüşüyle, OSB’li bireylerin oyun odası gibi doğal ortamlarda gözlenmesinin önemine değinirken; velilerin işlerini hemen bitirip gitme telaşında olduklarını vurgulamıştır.

Özel eğitim bölüm başkanı olan Öğretmen2, “*Şu anda bizim kendi kurumumuz buna cevap veriyor gibi ama bu çocuklara yönelik oyun odaları olsa ya da bu çocukları tanılama işini tek tip odadan daha geniş doğal bir ortama yayabilsek, bu çocukları diğer arkadaşlarıyla iletişim kurarken, oyun oynarken gözleyebilesek daha sağlıklı olur diye düşünüyorum*” demiştir (satır 1797-1802). Öğretmen2 bu görüşüyle OSB’li bireylerin oyun odaları gibi doğal ortamlarda iletişim süreçleriyle birlikte gözleyerek değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu olan Öğretmen3, “*RAM da dediğim gibi fiziki ortam iyi ama maalesef OSB li çocukla yönelik bir performans odamızın olması gerektiğini düşünüyorum. Odamız yeterli ama içinde yeterli araç-gereç ve materyallerin, o çocukların iletişim sıkıntıları, dikkat problemleri oluyor, ayrı bir performans odasının olması gerektiğini düşünüyorum. Odamız var ama o çocuklara yönelik bir düzenleme gerekir, bu bir yetersizlik*” demiştir (satır 1805-1807). Öğretmen3, görüşleriyle; OSB’li bireylere özel düzenlenmiş bir ayrı oda olması gerektiğini vurgulamıştır.

Görme engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu olan Öğretmen4, “*Şimdi eeee çocukların bir alanda bir odada sınırlı alanda yaşadığımızdan dolayı bir sınırlılık olabilir*” demiştir (satır 1812-1823). Öğretmen4 bu görüşüyle, çeşitliliği olmayan bir odada değerlendirme sürecinin yetersizliğini vurgulamıştır.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 10 yaşındaki çocuğu EDT sürecine yedi kere katılmış olan Papatya, “*biz bir anne baba olarak bile ilk seferde bir şeyi hemen göstermiyorken oradaki görevli kişi ilk seferde göstermesini bekliyor 15-20 dakikalık bir içinde. Bu sürecinde tabi doğru değerlendirilmediğine inanıyorum, tabi bu sefer de aileye*

soruyor neleri yapip yapamadığı. Hâlbuki o çocuk huysuzlanmasa, rahat doğal bir ortamda olsa, mutlu olsa belki de sorduğu sorular ilk defa görmüş olduğu bir kişi bile olsa ne yapacak, gözlemlendiğinde en azından bildiklerini aktarabilecek” demiştir (satır 1860-1868).

EDT eğitimne katılmış olan 41 yaşındaki Mavi, *“Fakat mekân olarak farklı mekânlar kullanılabilir hani, tek bir mekânda olmak yerine farklı materyallerle farklı mekanlarda olunabilir” (satır 1881-1883).*

EDT eğitimine katılmamış olan 42 yaşındaki Umut, *“RAM’in bahçesi olabilir, RAM’in oyun odası olabilir çeşitli doğal yerlerde de değerlendirilmesini istiyorum” demiştir (satır 1890-1892).* Umut bu görüşüyle, OSB’li bireylerin değerlendirme ortamlarının çeşitlendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Beş yaşındaki çocuğu EDT sürecine iki kez katılmış olan Şavaşçı, *“Bence bizim çocuğumuz otizmli olduğuna göre sınıfın dışında olmalı diye düşünüyorum yani sadece değerlendirme formuyla değil, davranışsal olarak da gözlemlenebileceği dopal bir ortamda olmasının gerektiğini düşünüyorum. Yani form da olmalı açık ortam da olmalı diye düşünüyorum” demiştir (satır 1902-1907).*

15 yaşındaki çocuğu EDT sürecine sekiz kez katılmış olan Zafer, *“Çocuklarında normal hayatta yaptıklarını takip edebilecekleri bir doğal ortam oluşturulmalı diye düşünüyorum orda” demiştir (satır 1927-1929).* Zafer bu görüşüyle, çocuklarının doğal yaşam akışındaki gibi davranışta bulunabilecekleri ortamların olması ve bu ortamlarda değerlendirme yapılmasını vurgulamıştır.

Sorunlar: Görüşme gerçekleştirilen bir yönetici (Kendine Rehber), beş öğretmen (Öğretmen1, Öğretmen4, Öğretmen5 Öğretmen6 ve Öğretmen7) ve dört ebeveyn (Papatya, Mavi, Savaşçı ve Zafer), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ortamla ilgili sorunlar*’dan bahsetmişlerdir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici görüşleri karşılaştırıldığında yaş, görev türü, eğitim/branş, mesleki deneyim ve OSB eğitimine katılım faktörleri farklılığa neden olurken; öğretmen katılımcılarda eğitim/branş faktörünün görüşlerde farklılığa neden olduğu görülmüştür. Ebeveynlerde katılımcılarda ise benzer şekilde eğitim/branş faktörünün görüşlerde farklılığa neden olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, RAM’larda eğitssel değerlendirme ortamının fiziki yetersizliklerinin olduğu, tip

projenin sınırlılıklarının olduğu, OSB’li çocukların kendini rahat hissedebileceği ortamın olmadığı, gürültülü ortam olduğu ve klasik sınıf ortamı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: Kendine Rehber, *“Belki sanayi ile bitişik olduğumuz için sesle ilgili, gürültüyle ilgili bir çekince ifade edebilirim”* demiştir (satır 1959-1960). Kendine Rehber bu görüşüyle, RAM’ın konumu itibariyle sanayi sitesinden kaynaklı gürültünün değerlendirme süreci için bir sorun olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 39 yaşında olan Öğretmen1, *“Tip projelerde fiziki ortam olarak bina yeterli ama fiziki ortam olarak sadece otizimli çocukları tanımlayabileceğimiz bir gözlem odası veya işte orda uyaran fazlalığı olup çocuğun rahat olabileceği bir oda yok aslında yani biz oraya mümkün olduğunca fazla materyal koymamaya çalışıyoruz ama yine de çocuğu daha stabil bir ortamda değerlendirebileceğimiz bir ortamımızın olmadığını düşünüyorum”* demiştir (satır 1767-1774). Öğretmen1, görüşlerinde; bina olarak fiziki şartların iyi olduğunu ama OSB’li bireylerin değerlendirilebileceği sade ve özel bir odanın olmadığını vurgulamıştır.

37 yaşında olan Öğretmen4, *“Şimdi eeee çocukların bir alanda bir odada sınırlı alanda yaşadığımızdan dolayı bir sınırlılık olabilir (satır 1809-1810). Öğretmen4, görüşlerinde; OSB’li bireylerin bir odada değerlendirilmesini bir sınırlılık olarak vurgulamıştır.*

30 yaşında olan Öğretmen5, *“Oda olarak düşündüğünüzde, değerlendirme için ayırdığımız odalarımıza girdiğimizde sadece masa, sandalye ve onun dışında çok farklı bir uyaran göremezsiniz. Zaten OSB’li olan. Bir çocuk için bir odanın yeterince uyaranlardan arınık olması gerekiyor. O yüzden fiziki ortam olarak en azından odanın ışığı, ısıya ya da ortamda farklı materyallerin olmaması konusunda güzel. Yalnız değerlendirme kısmında bu çocuklarla farklı materyaller kullanmamız gerekiyor. İşte burada sınırlılıklarımız var, fiziki ortam yetersiz bu noktada diyebiliriz”* demiştir (satır 1819-1828). Öğretmen5, görüşlerinde; OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecindeki ortam şartlarının iyi düzeyde olduğunu ama OSB’li bireylere özel materyal olmadığını vurgulamıştır.

28 yaşında olan Öğretmen6, *“OSB li çocukların dikkat ve ilgi toplama sorunu var zaten. Dışardan gelen sesler çocuğun ilgi ve dikkatini dağıttığı zaman tanılama ve yönlendirme sürecimiz çok zor oluyor, yarım saatte yapabileceğimiz şeyi belki çocuk terk*

ediyor, çocuktan kopuyoruz. O yüzden fiziki ortam olarak yeterli olsa da iç dizayn olarak tekrar daha sağlıklı bir ortam oluşturulabilir diye düşünüyorum” demiştir (satır 1830-1837).

27 yaşında olan Öğretmen7, “Bizim şu an çalıştığımız RAM da yeterli ortam sağlanmış. Çalışma odaları var, test odaları var. Odalar yeterli fakat ses boyutunda çocuğun uygun şekilde oraya motive edileceği, değerlendirmeye hazırlanacağı veyahut kendini rahat hissedeceği şekilde dizayn edilmemiş. Yeterli materyal eksikliği var, yeterli materyal yok” demiştir (satır 1843-1848). Öğretmen7, görüşlerinde; değerlendirme odalarının sayısının yeterli olduğunu ama gürültü yönünden, bireylerin kendini rahat hissetmesi yönünden ve yeterli materyalin olması yönünden eksikliği vurgulamıştır.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 10 yaşında OSB’li bir kız çocuğu olan Papatya, “Eee bekleme ortamı da dar, yeterli kadar sandalye de yok, bir tv koymuşlar yani, işte kalabalık olduğunda bazıları aşağı inmek ya da merdivenlerde yürüyüş yapmak zorunda kalıyorlar. İşte çocuk yani bu bir yetişkini bile 1-2 sandalyede oturarak görebilir misiniz, biz bile bu kadar oturamıyoruz, o otizmliler çocuklar nasıl otursun! Orada en azından bir aktivite yapılabilir, bir oyun parkı yapılabilir. Çünkü otizmliler çocuklar zıplamayı severler mesela. Aslında bekleme salonunun yanında kapalı bir oyun salonu var ama küçük, hele de 15 çocuğu düşünürseniz yetmesi imkânsız. Şimdi kalabalık bir bekleme sürecinde huzursuz olan bir otizmliler çocuk ilk defa gördüğü bir öğretmenin sorduğu soruya ne kadar doğru bir cevap verebilir” demiştir (satır 1848-1860); “Değerlendirme ortamı küçük bir ortam, çok fazla karışık dağınık eşya yok, biliyorsunuz otizmliler çok fazla karışık ortamı sevmezler. Sade bir ortam, o yönden küçük olması sıkıntı değil” demiştir (satır 1872-1874).

11 yaşında OSB’li bir erkek çocuğu olan Mavi, “mekân olarak farklı mekânlar kullanılabilir hani, tek bir mekânda olmak yerine farklı materyallerle farklı mekanlarda olunabilir” demiştir (satır 1877-1879).

Dört yaşında OSB’li bir erkek çocuğu olan Savaşçı, “Yani bir sınıf ortamı içinde olmakla beraber, sınıfın ortasında bir masa ve sandalyeden ibaret. İçerde sorguya girmiş gibi hissediyor insan” demiştir (satır 1899-1901).

15 yaşında OSB’li bir erkek çocuğu olan Zafer, “ilk baştaki kurum şartları çok daha kötüydü. Şu anda biraz daha büyük binada ama çocuklarla ilgili oyun oynarken izleyebilecekleri veya bir şey yaparken seyredebilecekleri bir oyun alanı görmedim, hatırlamıyorum ben. Böyle birebir masa sandalye muhabbeti. Oturup, bakarak konuşarak bir şeyler yapmaya çalışıyorlar” demiştir (satır 1926-1932).

Öneriler: Görüşme gerçekleştirilen bir yönetici (Gökyüzü) ile öğretmen ve ebeveynlerin tamamı, OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ortam* temasıyla ilgili olarak *önerilerden* bahsetmişlerdir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici görüşleri karşılaştırıldığında yaş, görev türü, eğitim/brans, mesleki deneyim ve OSB eğitimine katılım durumlarının farklılığa neden olduğu gözlenmiştir. Öğretmen ve ebeven katılımcı görüşlerinin ise benzer doğrultuda olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, RAM’larda OSB’ li çocuklar için bir oda düzenlenmesi, materyal çeşitliliğinin sağlanması ve kendilerini rahat hissedebilecekleri paek, bahçe, oyun odası ve kendi evleri gibi doğal ortamlarda değerlendirme yapılmasının gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: İşitme engelliler öğretmenliği mezunu olan Gökyüzü, “*Gözlem odalarımız ortamlarımız daha dolu, çocuklar içinde daha etkin ve bize çocukla ilgili bilgi verecek araç gereçlerle donatılabilir*” demiştir (2394-2386). Gökyüzü, görüşleyle; OSB’li bireylerin değerlendirilmesinde kullanılacak yeni araç gereçlerin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Öğretmen1, “*RAM’lardaki odalarımızdan biri otizmliler çocukların tanınmasına yönelik bir oda olarak hazırlanabilir. Bilişsel, zihinsel yetersizliği olan çocukları başka bir odada değerlendiririz, fiziksel yetersizliği olan çocuklar başka bir odada değerlendirebiliriz. Bu şekilde odalarımızın düzenlenmesi, gerekirse çocuğun bizi göremeden bizim çocuğu görebileceğimiz aynalı odaların yapılması, doğal ortamlarda gözlemlenmesini sağlayacak ortamlar hazırlanabilir*” demiştir (satır 2018-2026). Öğretmen1, görüşleriyle; OSB’li bireylere özel bir oda düzenlenmesini ve doğal ortamlarda da gözlem yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitim programları ve öğretim mezunu olan Öğretmen2, “*Bu tür çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri için kendi evlerine de gidilebilir*” demiştir (satır 2036-2038). Öğretmen2, görüşlerinde; OSB’li bireylerin gerçek performanlarının değerlendirilebilmesi için evlerinde de değerlendirme yapılmasının önemini vurgulamıştır.

PDR bölümü mezunu olan Öğretmen5, “*bizim yaşadığımız en büyük problemlerden biri OSB li bir çocuğun her anı birbirine uymayabiliyor. O an ortamdaki bir ses, bir durum, bir koku o çocuğu rahatsız edebiliyor. O yüzden tek bir değerlendirme, gözlem yapmak yerine birkaç değerlendirme yaptıktan sonra karar verilebilir diye düşünüyorum bu çocuklarla*

alakalı” demiştir (satır 1291-1296). Öğretmen5, görüşleriyle; OSB’li bireyin gerçek performansının belirlenebilmesi için birkaç gözlem sürecine alınmasının önemini vurgulamıştır.

Zihin engelliler öğretmenliği mezunu olan Öğretmen7, “Daha sonra anlık değerlendirme yapılmayıp bunu ortama çocuğun ortamına yayabiliriz. Çocuk nerde yaşıyorsa hangi sınıfta kalıyorsa bu değerlendirmeyi o ortamda yapabiliriz” demiştir (satır 2135-2138). Öğretme7 bu görüşüyle, OSB’li bir bireyin kısa sürede değerlendirilmeyip, değerlendirmenin bir süreç olarak birey yaşadığı doğal ortamlara yalınmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Bir baba olarak Savaşçı, “Daha rahatlatıcı, daha farklı ortamlar belki bazı günler için bir kamelyada veya açık havada çocuk parkında, oyun parkında yani eee hem çocukların sıra beklerken oyalanmasını sağlar, hem de orda aynı tanıdaki çocukların birlikte değerlendirilmesini, sosyal iletişimlerini anlamaya çalışılabilir. Bence bizim çocuğumuz otizmlili olduğuna göre sınıfın dışında olmalı diye düşünüyorum yani sadece değerlendirme formuyla değil, davranışsal olarak da gözlemlenebileceği doğal bir ortamda olmasının gerektiğini düşünüyorum. Yani form da olmalı açık ortam da olmalı diye düşünüyorum” demiştir (satır 1901-1911). Savaşçı, görüşleriyle; hem akademik performansın hem de iletişim becerileri ile davranış boyutunun da değerlendirilebildiği sınıf ortamı dışında bireyi rahatlatıcı oyun parkı gibi doğal ortamlarında değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bir baba olarak Ege, “Bu çocukların bir şekilde oyun ortamlarında değerlendirilmesi gerekiyor” (satır 1916-1918). Zafer, “Çocuklarında normal hayatta yaptıklarını takip edebilecekleri bir doğal ortam oluşturulmalı diye düşünüyorum orda. Orada bazı şeyleri konuşarak çözebilirsiniz, bunu yanında bakıp izlemelisiniz çocukları” demiştir (satır 1932-195). Ege ve Zafer görüşlerinde, OSB’li bireylerin doğal ortamlarında oyun oynarken veya iletişim kurarken gözlenmesinin önemini vurgulamışlardır.

Bir anne olarak Papatya, “Değerlendirme öncesi ve sonrası ortamdaki kaynaklanan huzursuzluğun giderilmesi için RAM’daki şartlar iyileştirilebilir ya da çocukları rahatlatıcı oyun aktivite yapılabılır ya da materyaller olabilir ya da anne veya baba çocukla iletişime geçip soru soracağı ortama kadar oradaki zaman dilimini eğlenceli bir aktiviteye dönüştürebilir” demiştir (satır 2157-2161); “Bir de çocuğumun birden çok zamanda ve farklı ortamlarda gözlemlenmesini isterim için açıkçası” demiştir (satır 2180-2182). Papatya, görüşleriyle; değerlendirme öncesinde bireyin huzursuzluğunu giderecek aktivite

düzenlenerek OSB’li bireyin eğitsel değerlendirmeye alınması ve değerlendirme sürecinin farklı zaman ve farklı ortamlarla da çeşitlendirilmesinin gerçek performansın belirlenmesine faydası olacağını vurgulamıştır.

Bir anne olarak Mavi, “*Hımm dediğim gibi değerlendirme öncesi ortamda bekleme süresi çok daha kısa tutulması gerekiyor, ya da çocukların bir şekilde stres atması, iyi bir şeyle oyalanması ve sıkılmaması gerekiyor*” demiştir (satır 2194-2199); “*Aileyle daha uzun görüşmeler yapılması, gerekiyorsa farklı odalarda değerlendirilmesi, çocuk dışarı çıkmak istiyorsa neden o odanın içinde değerlendiriliyor, o an dikkatimi çekti. Belki de gidip parkta değerlendirilmesi gerekir diye düşünüyorum. Aynı zamanda değerlendirme materyallerinin çocukların bireysel özelliklerine göre geliştirilerek çeşitlendirilmeli. Oda çocuk gelmeden ona göre, duyuşal profiline göre düzenlenmesi çok daha iyi olur*” demiştir (satır 2214-2221).

Bir anne olarak Umut, “*Eee bence değerlendirme öncesi bekleme ortamında kalma süresi kısaltılmalı, çocuk orada psikolojik olarak yıpratılmamalı*” (satır 2236-2238). Umut bu görüşüyle, OSB’li çocukların değerlendirme süreci öncesinde bekleme sürelerinin kısaltılması ve çocukların yıpratılmadan rahat bir psikolojiyle değerlendirmeye alınması gerektiğini vurgulamıştır.

4.1.3. Tema 3. Personel Yeterliliği

Rehberlik ve Araştırma Merkezinde OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yönetici, öğretmen ve OSB’li çocuğu bulunan ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, *personel yeterliliği* temasına bağlı olarak *hizmet öncesi öğretmen yeterliliği*, *öğretmenlerin mesleki yeterliliği*, *sorunlar* ve *öneriler* alt temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 9. Personel Yeterliliği Teması Altında Yer Alan Alt Temalar

Alt temalar	Yönetici f	Öğretmen f	Ebeveyn f
1.1 <i>Hizmet Öncesi Öğretmen Yeterliliği</i>	2	7	1
1.2 <i>Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliği</i>	2	7	7
1.3 <i>Sorunlar</i>	2	7	7
1.4 <i>Öneriler</i>	2	7	7

Hizmet Öncesi Öğretmen Yeterliliği: Görüşme sorularını yanıtlayan yönetici ve öğretmenlerin tamamı ile bir ebeveyn (Ege), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *personel yeterliliği* temasıyla ilgili

hizmet öncesi öğretmen yeterliliği'nden bahsetmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında, görüşlerin benzer doğrultuda olduğu görülmüştür. Ebeveyn katılımcılarda ise ebeveynlik türü ve eğitim düzeyi faktörünün görüşlerin (Ege) farklılığında etkisi olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, RAM'da eğitsel değerlendirme sürecinde görev alan öğretmenlerin yeterliliğinin beklenen düzeyde olmadığı, bu yönüyle hizmet öncesi öğretmen yeterliliğini artırılmasına yönelik düzenlene hizmet içi eğitimlerin, kursların ve seminerlerin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: Gökyüzü, *“Bir de eğitsel değerlendirme ve tanılama da öğretmenlerimizin yetersizliklerinden bir tanesi de bu kadar alanlar iç içe geçmişken, bu kadar öğretmene hizmet içi eğitimin ve otizmlı çocuklarla çalışma yapılacak uygulamaların gösterilmemesi onların alanla ilgili hakimiyetlerini kısıtlayan bir durum olarak görüyorum”* demiştir (satır 1266-1271). Gökyüzü, görüşleriyle; eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan öğretmenlere bu alanda hizmetiçi eğitim düzenlenmesi ve OSB'li bireylerle çalışmaya yönelik uygulama örneklerinin tanıtılması personellerin alanla ilgili yetersizliklerinin bir sonucu olduğunu vurgulamıştır. Her iki yöneticinin görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Öğretmen1, *“RAM'larda rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenleri çalışmakta. Özellikle rehber öğretmenler lisans düzeyinde özel eğitimle ilgili birkaç dersin dışında eğitim almıyorlar. Yani kendimden bahsedeyim ben alaylıyım, özel eğitimi kurumun içinde öğrendim, kurumun içinde tanılamayla ilgili hizmet içi eğitimlere katılarak kendimi geliştirmeye çalıştım. Bunlarda ne kadar yeterli olabiliyor ayrı bir durum.”* demiştir (satır 514-520); *“Yani spesifik olarak otizmlı çocuklara gelecek olursak kurumumuza yeni atanan öğretmenlerimiz eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini eski öğretmenlerimiz tarafından bilgi verme şeklinde alaylı olarak başlatılmaktadır. Yani kurumumuza gelen hiçbir arkadaşımız eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine hazır değil. Burada daha tecrübeli arkadaşları alaylı olarak gözlemliyor ve onların aktardıkları bilgiler ışığında eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini gerçekleştiriyor”* demiştir (satır 1324-1332). Öğretmen1, görüşleriyle; RAM'a yeni atanan bütün öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini kurum içinde alaylı olarak öğrendiğini ve özellikle Rehber öğretmenlerin lisans eğitimlerinde özel eğitimle ilgili

birkaç ders dışında eğitim almadıkları için yetersiz olduklarını bu bakımdan hizmet içi eğitimin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen3, “*lisansa yine çok eksik olduğumuz gibi orada bir şey görmeden otizmli çocuklar ile ilgili, mezun oluyoruz ve göreve geliyor yani RAM’a atanıyoruz burada bizim de hizmet içi eğitimlere ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Arkadaşların otizmli çocuklar konusunda ben de dâhil çok yetersiz olduğumuzu düşünüyorum*” demiştir (satır 612-618); “*Mezun olduktan sonra da hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum*” demiştir (satır 1349-1350). Öğretmen3, görüşleriyle; OSB üzerine detaylı bir çalışma gerçekleştirilmeden lisans eğitimlerini tamamladıkları bu yüzden OSB hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu ve hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamıştır.

Özel eğitim öğretmeni olan Öğretmen4, “*Eeee eğitim fakültelerindeki otizm şeyinin sonuçta sınıf öğretmenleri de bu işin parçası eğitim fakültelerinde genel anlamda öğretmenlerin otizm farkındalığının artması, bu çok ileri düzeyde olmuyor bu konuda sıkıntı yaşıyoruz. Eee OSB için hizmet içi eğitimler sınırlı, yok denecek kadar az ve ihtiyacımız çok bu alanda, OSB li çocuklar geliyor ve hizmet içi eğitime meslektaşlarımız ciddi manada ihtiyaç duyuyor. Lisans eğitiminde aldığımız eğitimin yetersiz olduğuyla ilgili bir durum. Biz mesleğimizi icra ederken bu konuya ihtiyaç duyuyoruz*” demiştir (satır 649-654); “*Burada sınıf öğretmenliğinden belli bir hizmet içi eğitim alarak özel eğitim alanına giriliyor. Burada sıkıntı yaşadığını gözlemliyorum. Buda bizim için otizmli çocukların tanılmasında eğitsel tanulamada bir handikaba düştüğümüzü düşünüyorum. Yani bu farklı branşların özel eğitim alanına donanımsız bir şekilde girmesiyle alakalı. Yani eee hizmet içi eğitimle alınıyor fakat sadece bu işin şartı süre ile alakalı insanlar doldurup geliniyor. Halbuki kalite anlamında verilen hizmet içi eğitimlerin bu alanda beklentiye karşılama anlamında kalitesinin olmadığını düşünüyorum*” demiştir (satır 692-703); “*Biz kısa bir zaman alanında yapıyoruz. Otizm alanında yapılan eğitimler yetersiz bence çünkü kendim de bu eğitimden geçtiğim için. Bir de insanların donanım anlamında otizm noktasında ciddi eksiklikleri bulunuyor*” demiştir (satır 1358-1362).

Rehber öğretmen olan Öğretmen5, “*Ben OSB ile alakalı sadece 6 saatlik bir eğitim aldığımı söyledim size, lisansı zaten saymıyorum orası nitelik açısından tartışılır. Hizmet içi eğitim konusunda çok eksikliğimiz olduğunu düşünüyorum*” (satır 764-768). Öğretmen5, görüşleriyle; lisans eğitiminde ve hizmet içi eğitim süreçlerinde alınan eğitimlerin yetersizliğini vurgulamıştır.

Öğretmen6, “Hizmet içi eğitim ya da işte bakanlık olmasa da mahalli eğitimlerin de az olması, yapılmaması. Eeee mesleki yetersizliğimizi daha aşağıya asgari seviyeye çekiyor. Yani hizmet içi eğitimlerle desteklenirse en azından bilgi ve becerilerimiz artar OSB’li çocuklarla değerlendirme yaparken ya da hiç değerlendirme yapmak zorunda değiliz, okulda çalıştığımız zaman otizmlili öğrencilerle çalışırken çalışma sürecinde kolaylık olur. Ama şu an kişisel olarak görüşüm mesleki bilgi ve becerilerimiz OSB’li çocuklarla ilgili yeterli olmadığına yönelik” demiştir (satır 1379-1388). Öğretmen6, görüşleriyle; hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ve düzenlenecek eğitimlere öğretmenlerin katılmasının gerek RAM’da çalışırken gerekse de okulda görev yaparken faydası olacağını vurgulamıştır. Öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında benzer doğrultuda olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine beş kez katılmış olan lisan mezunu bir baba olan Ege, “Birçok parametrenin ne olduğunu bilmeyen, bu noktada iyi bir eğitim almayan, hizmet içi eğitimden geçmeyen, tecrübesi olmadan arkadaşlar tarafından değerlendirme yapılıyor. Sanıyorum arkadaşlar bunun da farkında değiller. Çünkü eee şuandeki sistemden memnun olan bir tane aile çok. Çünkü herkes kaynaştırma sürecinden problemlili, özel eğitim sınıfından problemlili. Çünkü niye, kaynaştırmaya gitmemesi gereken çocuk kaynaştırmaya gidiyor, kaynaştırmaya gitmesi gereken çocuk özel eğitim sınıfına gidiyor gibi yani bir sürü sıkıntı var bu noktada sonuçlarını gördüğümüz için. Bu sıkıntılardan dolayı biz kendimiz bile zaman zaman çocuğumuzu özel eğitim sınıfına göndermemeyi tercih ettik” demiştir (satır 1154-1166). Ege bu görüşüyle, OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde görev alan personellerin hizmet öncesi eğitim sürecinden geçmesinin ne kadar önemli olduğunu ve bu durumun OSB’li bireyler için nelere sebep olabildiğini vurgulamıştır. ‘Ege’ kod adlı ebeveynin bu görüşünün diğer ebeveyn görüşlerinden farklılaşmasında ebeveynin yaşının büyük olmasının ve çocuğunun EDT katılım sayısının artmasının etkisi olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri: Görüşme sorularını yanıtlayan yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin tamamı, OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *personel yeterliliği* temasıyla ilgili *öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri’nden* bahsetmiştir. Yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak karşılaştırıldığında, görüşlerin benzer olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da eğitsel

değerlendirme sürecinde görev alan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: Gökyüzü, *“Ben işitme engelliler öğretmeni olarak otizmle hiç karşılaşmamışım, RAM’ a atandıktan sonra otizmlili çocuğu gördüğüm, zaman içinde tanımuş birisi olarak kendimi yetersiz gördüğüm gibi diğer arkadaşları da bu konuda tecrübesiz yetersiz görebilirim”* demiştir (satır 1480-1490). Gökyüzü, görüşleriyle; OSB’li bir birey ile RAM’a atandıktan sonra karşılaştığını ve OSB konusunda kendisinin ve arkadaşlarının bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Kendine Rehber, *“Bu işleri yaparken bu bilgileri tecrübe ettiğimi düşünüyorum. Personellerin öncesinden büyük oranda bu konuda tecrübeleri, deneyimleri olmuyor. Ama burada inceleme yaparak, belki aynı türleri görerek, vaka çokluğuna bağlı olarak deneyimlendiklerini düşünüyorum”* demiştir (satır 1492-1496). Kendine Rehber, görüşleriyle; Gökyüzü ile aynı doğrultuda deneyim sağladığını ve RAM çalışanlarının da kendisi gibi tecrübelenerek OSB hakkında bilgi edindiğini vurgulamıştır. Her iki yöneticinin görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Öğretmen1, *“Bu arkadaşlarımız lisans düzeyinde otizme yönelik çok az eğitim almaktalar bunun da bu çocukların tanılama sürecinde yeterli olmadığını düşünmekteyim, artırılmalı. Kaldı ki yine arkadaşlarımızın sadece otizm noktasında değil lisans düzeyinde eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili teorik olarak ders görüyorlardır belki ama uygulamalar noktasında RAM’larda staj yapma, hastanelerde bu çocukların tanılama süreçlerine katılıp gözlem yapma gibi buna benzer eksiklikler olduğunu düşünmekteyim”* demiştir (satır 1315-1324). Öğretmen1, görüşleriyle lisans düzeyinde eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ve OSB hakkında alınan eğitimin yetersizliği ile RAM ve hastanelerde staj yapmanın gerekliliğini vurgulamıştır.

43 yaşındaki Öğretmen2, *“öğretmenlerin mesleki bilgileri yeterli olmadığı için bu çocukları değerlendirme ve tanılamada biraz güçlük yaşamaktayız”* (satır 1338-1342); *“Özel eğitim öğretmenlerimizin lisans programlarında OSB çocuklar ile ilgili yeteri kadar ders almamaları, yine rehberlik öğretmenlerinin de aynı şekilde yeteri kadar bilgiye sahip olmamalarından dolayı eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde güçlükler yaşayabiliyoruz”* demiştir (satır 576-581). Öğretmen2, görüşleriyle; OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde öğretmenlerin zorluk yaşamasının nedeni olarak lisans düzeyinde alınan derslerin yetersizliği olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen3, “yetersiz olduğumuzu düşünüyorum. Lisansta da yeterli eğitimi almadığımızı düşünüyorum” demiştir (satır 1347-1349). Öğretmen3, görüşleriyle; öğretmenleri yetersiz görmekte ve bunun nedeni olarak da lisansta aldıkları eğitim yetersizliğini vurgulamıştır.

30 yaşındaki Öğretmen5, “Bence süreçteki, görüşme alan yapan değerlendirmeyi yapan personellerin, RAM personellerinin yani benim, ben rehberlik öğretmeniyim, özel eğitim öğretmenlerimiz bu tanılama ve değerlendirme işlemlerini yapıyor, bu arkadaşlarımızın mesleki yeterliliklerinin OSB hakkındaki donanımlarının yetersiz kalması. Şimdi ilk başta lisansta biz böyle bir eğitim almıyoruz sadece özel eğitim alıyoruz. Özel eğitimle alakalı hafif zekâ geriliği, orta, rehberlik öğretmeni olarak söylüyorum bunu bedensel zihinsel hepsini ayrı ayrı alıyoruz ama hepsinin derinine inmiyoruz. Bir kere ilk başta bu öğrencilerin değerlendirmesi için bizim donanım olarak yeterli olmadığımızı düşünüyorum” demiştir (satır 716-727). Öğretmen5, görüşleriyle; bir rehber öğretmen olarak özel eğitim dışında bir ders almadıklarını, bu dersin de OSB konusunda kendilerini donamlı hale getirmede yetersiz kaldığını vurgulamıştır.

Öğretmen6, “zaten eğitimlerimiz otizmle ilgili yeterli değil aldığımız lisans eğitimlerimiz” demiştir (satır 1378-1379). Öğretmen6, görüşleriyle; lisan eğitim süreçlerinde OSB ile ilgili aldıkları eğitimin yetersizliğini vurgulamıştır.

27 yaşındaki Öğretmen7, “bilgi ve becerilerinin de yetersiz olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü kendimden biliyorum ben, üniversitede lisans eğitimim boyunca otizmle ilgili yüzeysel dersler aldım ve bunlarla mezun oldum ben. Herhangi bir ayrıntılı otizm spektrum bozukluğuyla ilgili eee daha iyi hazırlanmış, programı yapılmış dersler almadım, OSB olan çocuklarla çalışmadım, staj ortamı hazırlanmadı, staj sağlanmadı. Benim gibi böyle birçok öğretmen var RAM’da çalışan. O yüzden yeterli olduğunu düşünmüyorum ben şahsen” demiştir (satır1390-1399). Öğretmen7, görüşleriyle; RAM’da çalışan öğretmenlerin OSB hakkında bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun nedenin de lisans eğitimlerinde OSB üzerine ayrıntılı ders almamaları ve staj yapmamaları olduğunu vurgulamıştır.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine 4 kez katılmış olan Mavi, “Eeee yine aynı şekilde değerlendiren kişiler hakkında da meslek elemanlarının da bu konuda yetersiz eğitime sahip olduklarını düşünüyorum. Otizme ait yeterli bir eğitim almadıklarını düşünüyorum” demiştir (satır 969-973); “Bu konuda yeterli donanıma sahip olduklarını düşünmüyorum otizm üzerine. Bunun

için bir sürü teknik var, bir çocuğa bir teknikten yaklaşılamaz, özellikle de otizmlili çocuğa” demiştir (satır 1424-1427). Mavi, görüşleriyle; RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yer alan öğretmenlerin OSB hakkında yeterli bir eğitim almadığını ve bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine 7 kez katılmış olan Papatya, *“Otizmle ilgili çok fazla bilgili olduklarını düşünmüyorum. Çünkü bazı soruları cevaplandırırken “çocuğunuz şunu yapabiliyor mu?” diyor, çocuğum konuşmuyor ki diyorum, “hı, ha” falan diyor mesela yani, buda biraz sıkıntılı” (satır 1405-1409). Papatya, görüşleriyle; RAM öğretmenlerinin OSB ile ilgili detaylı bir bilgiye sahip olmadığını, yaşanan durumlarda bunu gördüklerini söylemiştir.*

RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine 5 kez katılmış olan Umut, *“Personelin mesleki bilgisi bence yetersiz, eksik” (satır 1434).*

Savaşçı, *“Değerlendirme sürecindeki öğretmenlerin çok ta bu konuya hâkim olduklarını düşünmüyorum. Çünkü elindeki formu okuyarak devam ediyor, formla ilgili bir soru sorduğumuz zaman bu konu bu şekilde yazıyor ama şöyle şöyle mi anlamalıyız dediğimiz zaman eee açıklama yapamadıklarını veya bu konuda açıklamaya yanaşmadıklarını fark ettim. Bu durumu da bu konuda mesleki bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna bağlıyorum. Çünkü buradaki her değerlendirici önündeki formla bağımlı. Neticede bir şeye evet ya da hayır demekle mükellef olmuş gibi hissediyor kendisini. Bunu sadece bir anketör de doldurabilir ama kendi kişisel gözlem ya da yeteneğine dayalı bir şey yansıtabilecek kabiliyette olduklarını düşünmüyorum” demiştir (satır 1436-1438). Savaşçı, görüşleriyle; OSB’li bireylerin değerlendirme sürecinde personellerin mesleki bilgilerindeki yetersizlikten dolayı sorulan soruları cevaplamakta yetersiz kaldığını ve değerlendirme sürecinin forma bağlı ilerlediğini vurgulamıştır.*

RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine 5 kez katılmış olan bir baba (Ege), *“Şöyle söyleyeyim, görüşme o kadar kısa geçiyor ki ve devletin istediği o değerlendirme formunu doldurmak için sadece sekreter seviyesinde, eğitim almamış bir kişi bile uygular şu an için. Orda şu ortaya çıkması gerekiyor, biraz uzman görüşüne ihtiyaç var. Sabit bir formu doldurmak yerine insanların özel eğitimci olması gerekiyor, özel eğitim alanında da otizm üzerine eğitim almış olması gerekiyor. Ki bir çocuğun ne olduğunu anlayabilsin, çocuk oradaki soruların birçoğuna cevap bile veremiyor. Çünkü çocukla iletişim kurulamıyor, iletişim kurulamadığı için oradaki soruların üstüne çocuk yapamıyor edemiyor*

diye çizik atılıyor ve süreç çok hızlı geçiliyor, kısa oluyor. Ama çok daha farklı özellikleri olan çocuklar var. Bu özellikleri anlayamadığı için belirtilemiyor, bu noktalar var. Genel olarak personellerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübeleri yetersiz bence bu bakımdan” demiştir (satır 1450-1464). Ege, görüşleriyle; personellerin OSB ile ilgili bilgi ve beceri eksikliğinden dolayı eğitsel değerlendirme sürecinde OSB’li bireylerle nasıl iletişim kurulacağını bilmediği ve bu bireylerin gerçek performanslarının bu nedenle tespit edilemediğini vurgulamıştır.

RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine 8 kez katılmış olan bir diğer baba Zafer, “Öğretmenlerin kalitelerinin de çok iyi olduğunu düşünmüyorum mesela” demiştir (satır 1477-1478). RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine 8 kez katılmış olan anne Fedakâr, “Çok yeterli olduklarını zannetmiyorum” demiştir (satır 1480). Zafer ve Fedakâr, görüşlerinde; RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan öğretmenlerin OSB hakkında bilgi seviyelerinin yeterli bir düzeyde olmadığını ifade etmiştir.

Sorunlar: Görüşme sorularını yanıtlayan yönetici, öğretmen ve ebevyenlerin tamamı, OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *personel yeterliliği* temasıyla ilgili olarak sorunlardan bahsetmişlerdir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri karşılaştırıldığında, görüşlerin benzer doğrultuda olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, öğretmen yetiştiren lisans programlarında gerekli dersler ve içeriklerinin yetersiz olması, özel eğitim öğretmenliği branşlarının tek çatıda toplanması, alan dışı öğretmenlerin kurslara katılarak özel eğitim öğretmenliğine geçebilmesi, tüm bu branşların RAM’da görev yapabilmesi ve bütün bu branşlardan aynı performansın beklenmesinin sorun olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: RAM’da müdür yardımcısı olan Gökyüzü, “En büyük sıkıntılardan bir tanesi öğretmenlerin alan dışından geçmesi ve farklı branşlar yetişmiş öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni çatısı altında toplanıp aynı bilgi ve beceri düzeyinin hepsinde olduğunun beklenmesi” demiştir (1482-1485). Gökyüzü, bu görüşüyle; alan dışından farklı branş geçişleriyle birçok öğretmenin özel eğitimi olarak görev yapmasının önemli bir sorun olduğunu vurgulamıştır.

RAM’da müdür olan Kendine Rehber, “Aslında değerlendirme ve tanılama sürecinde şu da oluyor. Karar verirken incelenen öğrencinin eğitim sürecinde nasıl bir pozisyonda konumlanacağı ile ilgili de bence karar vericilerin kafasında bir soru işareti oluyor veya bu

kaygıyla bazen hareket ediyorlar” demiştir (satır 1282-1287); “Özel eğitim alanındaki insan kaynağımızın çok çeşitli üniversitelerin bölümlerden geliyor olması, işitme engelliler, görme engelliler, zihinsel engelliler, bunların şu anda tek potada özel eğitim öğretmeni olarak atanmaları eee belli alanlarda çok da eğitimlerini tamamlamadan sahada olmaları gibi bir sonucu ortaya çıkarttı” demiştir (satır 1499-1504); “Dolayısıyla hatta 540 saatli kurslarla özel eğitim öğretmeni olarak atanan arkadaşlarımız var. Dolayısıyla bu konuda belki arkadaşlardan da kaynaklanmayan eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirme politikalarından kaynaklanan bir takım bilgi ve beceri eksiklikleriyle arkadaşların buraya geldiklerini düşünüyoruz” diyerek sistemden kaynaklanan sorunların varlığına işaret etmiştir (satır 1504-1510). Kendine Rehber, görüşleriyle; Gökyüzü’nün görüşlerine benzer şekilde kurslara katılarak alan dışı kişilerin özel eğitim öğretmeni olmasının ya da işitme engelliler, görme engelliler, zihinsel engelliler öğretmenliği gibi branşların özel eğitim öğretmeni adı altında birleştirilmesinin mesleki bilgi ve becerilerde yetersizliğe neden olduğunu vurgulamıştır. Her iki yönetici görüşlerinin benzer doğrultuda olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Rehber öğretmen olan Öğretmen1, “YÖK, özel eğitim öğretmenliği adı altında bir birleştirme yaparak bu öğretmenlikleri tek çatı altında topladı. Yani özel eğitim öğretmenlerimiz bile lisans düzeyinde otizmle ilgili birkaç dersin dışında veya otizmle ilgili 7-8 saatlik eğitimin dışında dört yıllık eğitim süreçlerinde çok fazla bir eğitim alamamaktalar” demiştir (satır 524-529); “Kurumlarımıza rehberlik alanına ve özel eğitim alanına farklı branşlardan alan değişikliği yaparak geçen arkadaşlarımız oldu. Biz rehber öğretmenler ile özel eğitim öğretmenlerinin yeterli eğitimi almadıklarını düşündüğümüz bu ortamda, belli bir saatlik sertifika programı ile sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçme ile sosyoloji, felsefe ve eğitim programları mezunlarının rehber öğretmenliğe geçme gibi alan dışı arkadaşlarımız vardır. İşin açıkçası biz rehber öğretmenlerimiz ve özel eğitim öğretmenlerimiz yeterli eğitim almıyor derken bu sürece bir de alan dışından giren kişilerin eklenmesi işimizi daha da zorlaştırıyor. En büyük sorunlarımızdan bir tanesi de bu diye düşünüyorum” demiştir (satır 533-545).

Rehber öğretmen olan Öğretmen5, “Üstüne bir de branş değişikliğinden gelen arkadaşlarımız mesela bunların da en azından OSB ile değerlendirme kısmında fazlaca mesleki bilgi ve becerilerimizin az ve değerlendirme yapabilecek düzeyde olduğunu düşünüyorum” demiştir (satır 1370-1374).

İşitme engelliler öğretmeni olan Öğretmen6, “Alan dışı öğretmenlerimiz var sınıf öğretmenliğinden geçen ya da daha eski zamanlarda başka bölümleri bitirip sınıf öğretmenliğine geçip oradan da sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçip, didisinin didisinden özel eğitimci olan arkadaşlar var, bunların yetersiz olması. Mesela 540 saatlik özel eğitim kursu almışlar, biz üniversitede 4 yıl lisans olarak görüyoruz, lisans üstü yapıyoruz, doktora yapan arkadaşlarımız var, bunlar yeterli olmuyorken tüm özel eğitim alanını 540 saatte sınıf öğretmeni birisine aktarmanın çok doğru olmadığını düşünüyorum. Yani alan dışının biraz daha kapatılması, alan dışında özel eğitim böyle kaçış yeri olarak düşünülmesinden rahatsızım” demiştir (satır 795-802).

Öğretmen1, Öğretmen5 ve Öğretmen6, görüşleriyle; Kendine Rehber ve Gökyüzü’nün görüşlerine benzer şekilde kurslara katılarak alan dışı kişilerin özel eğitim öğretmeni olmasının ya da özel eğitim branş öğretmenliklerinin özel eğitim öğretmeni adı altında birleştirilmesinin mesleki bilgi ve becerilerde yetersizliğe neden olduğunu vurgulamışlardır.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Bir anne olarak Mavi, “Aynı zamanda buna uygun personel sayısının da az olduğunu ve olan personelin niteliğinin de yetersiz olduğunu düşünüyorum. Mesela çok kısıtlı personel var. Özel eğitimcinin olması, arttırılması, dil konuşma terapistinin olması, ergo terapistin olması yani bu şekilde meslek elemanlarının da niteliğinin arttırılmasından yanayım açıkçası bu konuda da yetersiz” demiştir (satır 973-979). Mavi, bu görüşüyle; RAM’da görev yapan personel sayılarında ve niteliklerinde yetersizlik olduğunu işaret etmiştir.

Bir baba olarak Savaşçı, “Değerlendiricilerin yetersiz olduklarından bahsetmiştik. Yetersiz derken kişisel eğitimleri nedir falan bilmem, fakat eee benim kadar otizm kitabı okumadıklarından eminim konuşmalarından ve tavırlarından. Benim onlardan daha fazla otizm alt yapımın olduğuna inanıyorum bu anlamda. Karşıdakilerin böyle bazı sorularda ısrar ettiklerinde çok ta bilgiye sahip olmadıklarını düşünüyorum otizm hakkında” demiştir (satır 1080-1086). Savaşçı, görüşleriyle; RAM’da görev yapan öğretmenlerin otizm alt yapılarının yetersiz olduğunu bu nedemle ailelerin sorularını cevaplayamada ciddi zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir.

Bir baba olarak Zafer, “Orda gördüğüm kadarıyla olayı sıradanlaştırmışlar, akşama kadar mesai mantığıyla gidiliyor. Her iş doğası gereği sıradanlaşır ama orda bir idealistlik göremedim. İnsanların çocuklarla ilgili kendilerini geliştiklerini düşünmüyorum, çünkü hangi hoca girerse girsin sorduğu şey standart ve ekstrem bir duruş yok. Aynı şeyleri konuşuyorsun

ve rapor hazırlayıp gönderiyorlar” demiştir (satır 1470-1477). Zafer, bu görüşüyle, RAM’da sıradan bir çalışma mantığı olduğunu, idealits bir duruş olmadığını vurgulamıştır.

Öneriler: Görüşme sorularını yanıtlayan yönetici, öğretmen ve ebevyenlerin tamamı, OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *personel yeterliliği* temasıyla ilgili olarak *önerilerden* bahsetmişlerdir. Yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak karşılaştırıldığında, görüşlerin benzer olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, personel yeterliliğinin arttırılabilmesi için öğretmen yetiştiren lisans programlarının içeriğinde düzenleme yapılması, öğretmenlerin yüksek lisansa yönlendirilmesi, hizmet içi eğitimler ve kurslar düzenlenmesi, öğretmenlerin güncel dergi ve makale okumasının, OSB ile ilgili film izlemesinin ve STK ziyaretlerinin teşvik edilmesi ve OSB ile tecrübesi olan kişilerin RAM’da değerlendirilmeye katılmasının bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: İşitme engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu olan müdür yardımcısı Gökyüzü, “*Örneklerle, kurslarla ve hizmet içi eğitimlerle otizmli çocuklarla iletişim, yaklaşım tazi, onla eğitimlerde çocuktaki kazanımları vb. gösterilerek alandaki öğretmenlere gösterilerek daha çok tecrübe kazandırılması sağlatılabilir*” demiştir (satır 2379-2382); “*RAM’ların OSB’li çocuklarla ilgili özel çalışmaları yapması, bu işi yaygınlaştırması, öncülük etmesi taraftarıyım. Bunu nasıl yapabilir, belli saatlerde çalışmalar yaparak çocukları gözlemlemesi, çocuklarda yaşanan değişikliklerle ilgili ailelere bilgiler vermesi, bunu çektiği videolarla sahada yapılacak çalışmalarla çocuklarda olan kazanımı sahadaki öğretmenlere gösterilmesi yoluyla diğer öğretmenlerde de inanç geliştirilmesi*” demiştir (satır 2576-2583); “*RAM personelinin bu tür çalışmalar yapması, kendini geliştirmesi, hizmet içi eğitimler almasını ben önemsiyorum*” demiştir (satır 2589-2591). Gökyüzü, görüşleriyle; RAM personellerinin hizmetiçi eğitime katılarak kendini geliştirmesi ve özel gereksinimli çocuklarla ilgi çalışmalar yaparak topluma öncülük etmesi gerektiğini vurgulamıştır.

PDR lisans programı mezunu olan RAM müdürü Kendine Rehber, “*Özel eğitimle ilgili tanılama ve değerlendirme sürecine katılan arkadaşların daha ayrıntılı, daha uzun süreli, daha sık hizmet içi eğitimden geçirilmesi uzmanlar tarafından, ciddi önem arz etmekte. İkincisi belli hâp bilgilerin olduğu yayınlarla, görsellerle donatılması, bu konu da arkadaşlara katkı sunabilir*” demiştir (satır 2399-1405); “*Hizmet içi eğitimler olabilir, tıbbi*

taniyu veren doktorlarla zaman zaman toplantılar yapılması olabilir. Literatürde hızlı bir şekilde ulaşılabilecek kaynakların önerilmesi olabilir. Hatta bazen film önerileri bile, sinema izlemek, film izlemek gibi öneriler bile buradaki personelin ciddi olarak belki buradaki süreçte geri kaldığı konularda ilerlemesine yol açabilir diye düşünüyorum” demiştir (satır 2594-2600). Kendine Rehber, görüşleriyle; personellerin mesleki gelişimi için daha sık hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ile yayın ve kitap okumanın teşvik edilmesini işaret etmiştir.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 17 yıllık RAM deneyimi olan Öğretmen1, “Lisans düzeyinde yeteri kadar program ve saat eklenerek otizm noktasında hem özel eğitim öğretmenlerimiz hem de rehber öğretmenlerimiz RAM da çalışan personeller olarak yeterli bir eğitimden geçmeli. Peki geçemedik ne yapalım, yani şu an çalışan mevcuttaki öğretmenlerimiz lisans eğitimlerinde bu süreçlerden geçemedi için bu arkadaşlarımızı özel eğitim noktasında ya da OSB noktasında daha detaylı bilgiler aktarılması açısından yüksek lisansa yönlendirilebilir. Olmadı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Üniversitelerin özel eğitim bölümleriyle veya uzman kişilerle görüşmeler yapılarak bu arkadaşlara değerlendirme ve tanılama süreçleriyle ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ki ben 17 yıllık mesleki hayatım sürecinde 2008 yılında otizmle ilgili bir tane o açıldı sadece ona gittim, bir daha açılmadı, bu her yıl yapılsın, arttırılsın ve özel eğitim bölümünde çalışan her arkadaşım buna katılsın. Kafada ve zihinde en azından bir şablon oluşsun” demiştir (satır 1975-1991).

14 yıllık RAM deneyimi olan Öğretmen2, “OSB’ li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini gerçekleştiren öğretmenlerimizin OSB ile ilgili biraz daha derinlemesine bilgi sahibi olurlarsa, hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilirlerse bu konularda bu çocuklara yaklaşımları daha farklı olacaktır ve daha güzel tanılama sonuçları çıkacaktır” (satır 1581-1586); “RAM’ da çalışan özel eğitim öğretmenleri olsun, rehberlik öğretmenleri olsun seçilerek ya da bu OSB li çocuklarla ilgili yüksek lisans yapmış olan ya da yapıyor olan OSB’yi daha iyi bilen personellerden seçilerek buradaki personelin niteliğinin arttırılmasında yarar var diye düşünüyorum” demiştir (satır 2440-2445). Öğretmen1 ve Öğretmen2, görüşleriyle; RAM personellerinin mesleki gelişimi için yüksek lisansa yönlendirilmesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenerek katılımlarının teşvik edilmesinin önemini vurgulamıştır.

Altı yıllık RAM deneyimi olan Öğretmen3, “Hizmet içi eğitim verilebilir OSB ile ilgili. Uzman arkadaşlar ya da OSB dalında nasıl diyeyim bilmiyorum ama uzman kişiler

tarafından bu kişilere eğitim verilebilir. Bakanlık tarafından hizmet içi eğitimler gibi” demiştir (satır 2447-2451). Öğretmen3, görüşleriyle; öğretmenlerin mesleki gelişimi için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

İki yıllık RAM deneyimi olan Öğretmen4, “Özellikle eğitsel tanılamayı yapan özel eğitim öğretmeni arkadaşlara güncel bilgilerin hizmet içi eğitim vasıtasıyla verilmesi önemli şey budur. Okullardaki öğretmenle RAM personelinin yani bu tanılamayı yapan öğretmenlerin iletişimlerinin sadece randevu saatinde değil; devamlı olarak RAM larla irtibat halinde olması gerektiğini düşünüyorum. Yani otizmlili bir kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmeni arkadaşın RAM’la sürekli iletişim ve diyalog halinde olması lazım” demiştir (satır 2454-2462). Dört yıllık RAM deneyimi olan Öğretmen5, “değerlendirme alan personelin mesleki donanım açısından yetersiz olması dedik, hizmet içi eğitimlerle, farklı grup oturumlarıyla personelin donanımı güçlendirilebilir” demiştir (satır 2083-2085); “Özellikle eğitsel tanılamayı yapan özel eğitim öğretmeni arkadaşlara güncel bilgilerin hizmet içi eğitim vasıtasıyla verilmesi önemli şey budur. Okullardaki öğretmenle RAM personelinin yani bu tanılamayı yapan öğretmenlerin iletişimlerinin sadece randevu saatinde değil; devamlı olarak RAM’larla irtibat halinde olması gerektiğini düşünüyorum. Yani otizmlili bir kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmeni arkadaşın RAM’la sürekli iletişim ve diyalog halinde olması lazım” demiştir (satır 2478-2485). Öğretmen4 ve Öğretmen5, görüşleriyle; RAM personellerinin hizmet içi eğitimle bilgilerini güncellemesi ve OSB’li bireylerin okuldaki öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde bilgi alışverişinde bulunmalarının mesleki gelişim açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Görüşlerinin benzerliğinde ise RAM deneyim sürelerinin az olmasının etkili olduğu görülmüştür.

Altı yıllık RAM deneyimi olan Öğretmen6, “Bakanlığımız hizmet içi eğitim faaliyetleri yaparken otizmlili çocuklarla ilgili daha sık ve daha kalabalık gruplara hizmet içi eğitim yapması gerektiğini düşünüyorum” demiştir (satır 812-815); “Yani hizmet içi eğitim faaliyetleri bunun en üst basamağı zaten. İşte yüksek lisans eğitimi alarak, orada otizmlili çocuklarla ilgili yapılacak çalışmalar, makaleler, anketler baz alınıp, onlara göre öğretmenlere yüksek lisans, doktora, prof. seviyesinde kişilerin baz alınıp eğitimler vermesi, ya da öğretmenlerimizin yüksek lisans mecburi yönlendirilmesi ve tez konularının belirlenmesi otizmle ilgili, ya da işte özel eğitimdeki sıkıntı yaşanan diğer konularla ilgili tez konularını mecburi tutulması öğretmenlere de bir şeyler katabilir diye düşünüyorum” demiştir (satır 2487-2496). Öğretmen6, görüşleriyle; RAM personellerinin mesleki gelişimi

için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve zorunlu yüksek lisans eğitimine yönlendirme yapılmasını ifade etmiştir.

Üç yıllık RAM deneyimi olan Öğretmen7, *“Personel bilgi düzeyi açısından otizmle ilgili herhangi bir ders almamış olabiliyor lisans düzeyinde. Daha sonra çıkınca da herhangi bir destek eğitim ya şey hizmet içi eğitim, seminerdir, bir öğretmenin bunlara ayıracağı zamanı olamayabiliyor, bunların lisans düzeyinde yapılması gerekir”* demiştir (satır 898-902). *“Bu öğretmenlere hizmet içi eğitim, seminer, uzman desteği RAM’da, böyle bir şeyler yapılabilir yani. Uygun materyal desteği yapılabilir, yeterli personel ataması yapılabilir. Bu öğretmenlere hizmet içi eğitim, seminer, uzman desteği RAM da böyle bir şeyler yapılabilir yani. Uygun materyal desteği yapılabilir, yeterli personel ataması yapılabilir”* (satır 2153-2155). Öğretmen7, görüşleriyle; RAM personellerinin mesleki gelişimini desteklemek için RAM personel sayısının artırılarak hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin, eğitsel değerlendirme sürecinde görev alan personellerin mesleki gelişimini desteklemek için hizmet içi eğitim düzenlenmesini vurgulayan benzer görüşlerinde, RAM deneyim sürelerinin az olmasının etkili olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 10 yaşında OSB’li kız çocuk annesi olan Papatya, *“Gerçekten otizm konusunda oradaki öğretmenleri ya da birkaç öğretmeni bilemiyorum RAM nasıl ayarlar, birkaç öğretmeni sadece otizm alanında gerekli hizmet içi eğitimler olur, seminerler olur, ne bileyim işte üniversitedeki hocalarla birlikte bir programa katılabilirler, bir de yönlendirmeye onları nasıl desem çalışmalarının devamı sağlanabilir, güncelleyebilirler bilgilerini”* demiştir (satır 1409-1415); *“Çocukla paylaşım girilerek daha iyi bir iletişim kurulabilir, değerlendirme yapacak kişi önceden iletişim alıştırmayı yapabilir. Mesela kızım nasılsın diyerek oyuncaklarla onu yönlendirebilir ve onun daha da rahatlamasını sağlayabilir. Değerlendirme yapacak kişinin otizm üzerinde daha detaylı bilgi ve tecrübe sahibi olması sağlatılabilir, özel bir eğitim verilerek onların bilgilerinin daha taze kalması sağlatılabilir. Çünkü her otizmlili aynı olmadığı için farklı bilgiler verebilir yani. Lisans eğitimine artı olmak üzerine otizm üzerine seminer alınabilir, bunun için üniversite hocaları ile görüşülebilir, onlardan hizmet içi eğitimler alınarak eee bilgilerinin taze kalması sağlatılabilir. Bide değerlendirme yapacak kişilerin bilgilerinin güncel kalıp kalmadığı ile ilgili mesela üzerine de bir şey yapılabilir, geri dönüşte alınabilir”* demiştir (satır 2167-2181); *“Hizmet içi eğitimler, seminerler verilebilir. Kendilerini geliştirmeleri için kitaplar ya da makaleler okutulabilmeli, özellikle de yurt dışındaki kitap ve makaleleri takip edip*

okumaları istenebilir mesela” demiştir (satır 2505-2508). 11 yaşında OSB’li erkek çocuk annesi olan Mavi, “özellikle bilgi ve beceri donanımına sahip olmaları gerekiyor. Bu konuda bir sürü kurs var, eğitim var, bunlara katılmalarının zorunlu tutulmasını önermekteyim açıkçası. Eee aynı zamanda bunlara hizmet içi eğitimler verilmesini özellikle de otizm konusunda daha fazla hizmet içi eğitimlerin verilmesini isterim” demiştir (satır 1427-1432); “Bununla ilgili kitaplar okunabilir, çok iyi kitaplar var, otizmde derinlemesine duyu ve tedaviyle ilgili. Ayrıca bununla ilgili filmler izlettirilebilir. Bununla ilgili derneklerden bilgi alınabilir ve sürekli takip halinde olunarak alanın içinde kalınabilir. İnsanlar bununla ilgili yüksek lisansa gönderilebilir. Yani bir çocuğa bir yönden eğitim yeterli olmuyor, farklı yaklaşımlı eğitimlere gönderilebilir, davranışsal terapi var, oyunla ilgili terapi var, doğal yaklaşımlar var, meslek elamanları bunlara teşvik edilebilir ve gönderilebilir” demiştir (satır 2521-2530). Papatya ve Mavi, görüşleriyle; RAM personellerinin OSB’li bireylerle daha iyi iletişim kurabilmeleri ve bilgilerini güncellemeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, kitap ve makale okumarının sağlatılması gerektiğini vurgulamıştır. Görüşlerinin benzer olmasında Papatya ve Mavi kod adlı ebeveyn katılımcıların anne olması, kendi yaşlarının yakın aralıkta olması ve çocuklarının yaşlarının aynı aralıkta olmasının etkili olduğu görülmüştür.

11 yaşında OSB’li erkek çocuk babası olan Ege, *“Tecrübeleri olmalı, deneyimleri olmalı bu konuda. Çalışan öğretmenlerin branşları ne olursa olsun, otizm konusunda, dil konuşma alanında, değerlendirme alanları neyse onun üzerine kesinlikle eğitim almaları gerekiyor bir şekilde”* demiştir (satır 1464-1468).

Beş yaşında OSB’li erkek çocuk babası olan Savaşçı, *“Dolayısıyla değerlendiricilerde otizm tanılı çocuklar için otizm eğitimi almış veya bir RAM çalışanının eee otizm konusunda uzmanlaşmış bir rehabilitasyon merkezinden yardım alması gerektiğini düşünüyorum”* demiştir (satır 1087-1090); *“RAM’da personellerin öncelikle bir süreklilik arz etmesi gerektiğini düşünüyorum. Buradaki personel geçici değil, kadrolu olmalı, özel eğitim bölümü mezunu olmalı, yüksek lisans yapmalı, rehabilitasyon merkezlerinde çalışmış olmalı düşünüyorum. Rehabilitasyon merkezlerinde çalışmış, bu işin sahasından gelmiş insanların ancak bunu böyle kolaylıkla teşhis edebileceğini veya neye ihtiyacı olabileceğini bu kadar kısa süre içerisinde kestirebileceğini düşünüyorum”* demiştir (satır 2270-2277). Savaşçı, görüşleriyle; RAM’da görev yapan personellerin mesleki gelişimleri için görev yerdelerinde

uzun süre çalışabilmeleri, özel eğitim bölümü mezunu olmaları, yüksek lisans yapmaları ve OSB’li bireylere eğitim veren rehabilitasyonda çalışmış olmalarının önemini vurgulamıştır.

14 yaşında OSB’li erkek çocuk annesi olan Fedakâr, “*Bazen hocalar hiç anlayışlı olmuyorlar, hani velilere çok ta güzel davranmıyorlar beklerken de içeri girdiğimizde de. Hani biz çok duygusal olduğumuz için etkileniyoruz, robot gibi konuşmalarını da istemiyoruz. Sizin gibi bizimle daha samimi konuşunlar, her şeylerini anlatsınlar, hani bizi bir anlasınlar, biz onu istiyoruz başka şey istemiyoruz ki. Yani oradaki hocalar daha da bilinçli olmasını isteriz. Çok ta şey değiller hani çocukları da çok anladıklarını da zannetmiyorum*” demiştir (satır 1195-1207). Fedakâr, görüşleriyle; RAM’da görev yapan personellerin OSB’li bireyleri ve ailelerini anlama noktasında daha anlayışlı davranılması gerektiğini ifade etmiştir.

Sekiz yaşında OSB’li erkek çocuk annesi olan Umut, “*Değerlendirmeyi gerçekleştiren kişilerin otizm alanında uzman kişilerden seçilmesini ya da hizmet içi eğitimlerle desteklenmesini istiyorum*” demiştir (satır 2248-2250); “*Bana göre RAM’da çalışan meslek elemanlarının hizmet içi eğitimleri arttırılmalı, bunun yanında personellerin otizm üzerine konferanslara katılmaları ve gelişen dünyayı takip edebilmek adına otizm üzerine çeşitli makale ve yayınları takip etmeleri gerekiyor*” demiştir (satır 2531-2535). Umut, görüşleriyle; RAM’da OSB’li bireylerin değerlendirme sürecinde bulunacak personellerin OSB hakkında yeterliliğe sahip kişilerden seçilmesini ve hizmet içi eğitimlerle, yayınlarla bilgilerini güncellemeleri gerektiğini vurgulamıştır.

4.1.4. Tema 4. Ölçme Araçları

Rehberlik ve Araştırma Merkezinde OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yönetici, öğretmen ve OSB’li çocuğu bulunan ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, *ölçme araçları* temasına bağlı olarak *OSB değerlendirme bataryası olmaması, kullanılan formlar, sorunlar ve öneriler* alt temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 10. Ölçme Araçları Teması Altında Yer Alan Alt Temalar

<i>Alt temalar</i>		Yönetici	Öğretmen	Ebeveyn
		f	f	f
1.1	<i>OSB Değerlendirme Bataryası Olmaması</i>	2	3	1
1.2	<i>Kullanılan Formlar</i>	2	7	7
1.3	<i>Sorunlar</i>	2	7	7
1.4	<i>Öneriler</i>	2	7	7

OSB Değerlendirme Bataryası Olmaması: Görüşme sorularını yanıtlayan iki yönetici, üç öğretmen (Öğretmen1, Öğretmen3 ve Öğretmen6) ve bir ebeveyn (Savaşçı), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ölçme araçları* temasıyla ilgili *OSB değerlendirme bataryası olmamasından* bahsetmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici görüşleri karşılaştırıldığında, benzer olduğu gözlenirken; öğretmen görüşlerinin katılımcı özelliklerinden cinsiyet ve eğitim/branş türüne göre farklılaşabildiği gözlenmiştir. Ebeven görüşlerinin ise katılımcı özelliklerinden ebeveynlik türü ve eğitim düzeyi ile çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı ve çocuğun EDT katılım sayısına göre farklılaşabildiği gözlenmiştir. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da eğitsel değerlendirme sürecinde OSB’li çocukların değerlendirilme sürecinde kullanılan formların ve zekâ testlerin yetersiz olduğu, OSB değerlendirme bataryasının geliştirilmesinin gerekliliği anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: OSB eğitimine katılmış olan kurum müdür yardımcısı Gökyüzü, “*Ölçme araçları olarak da yani zihinsel bir yetersizlik olmadığı için test araçlarımız var kullanabileceğimiz ama test araçlarının etkisiz olduğu bir alan otizm. Yani OSB li çocukları belirleme test araçlarının yani zekâ ölçme araçlarının o konuyu ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yani bunu bir batarya olmadan aksine ailenin tecrübeleri ve kısa süre içinde yapıyor olmak, bu yaşanan en büyük güçlük olduğunu düşünüyorum*” demiştir (satır 1226-1233). Gökyüzü, görüşleriyle; RAM’larda kullanılan zekâ testlerinin OSB’li bireyler için uygun ölçme araçları olmadığını, bu konuda yetersizlik olduğunu ifade etmiştir.

OSB eğitimine katılmamış olan kurum müdürü Kendine Rehber, “*Bu konuda benim bilgim, gördüğüm OSB li çocuklara yönelik özel bir tanılama aracımız yok. Olmalı mı evet, nasıl bir özel öğrenme güçlüğünde bir bataryaya ihtiyaç duyuyorsak OSB ile ilgilide tanılama süreçlerini daha hızlı yapabilecek, daha ayrıntılı yapabilecek bir materyale, araca mutlaka ihtiyacımız var*” demiştir (satır 1739-1744). Kendine Rehber, görüşleriyle; OSB’li bireylere özel bir ölçü aracı veya bir batarya olmadığını vurgulamıştır.

Gökyüzü ve Kendine Rehber görüşlerinde, RAM’larda OSB’li bireylerin değerlendirilmesinde kullanılacak özel bir ölçme aracı veya bir batarya olmadığını ifade etmiştir. Yöneticilerin cinsiyetinin erkek olmasının ve EDT eğitimine katılmamış olmalarının görüşlerinin benzerliğinde etkisi olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: EDT ve OSB eğitimine katılmış olan PDR lisans programı mezunu Öğretmen1, *“Bu testi uyguladık, bu çocukta hafif düzeyde OSB var, orta düzeyde OSB var diye sonuç verecek bir ölçme aracımızın olmaması da büyük bir sorundur”* demiştir (satır 508-511). EDT ve OSB eğitimine katılmış olan zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu Öğretmen3, *“Tabi ki, yani o çocuklara yönelik bizim ölçme değerlendirme aracımız, bataryamız yok. Şimdiye kadar yoktu, yeni gelen materyaller arasında da eğer bir materyal geldiyse ona da bakacağız. Bu konuda sıkıntı yaşıyoruz onu söylememiz lazım”* demiştir (satır 1564-1568). Öğretmen1 ve Öğretmen3 görüşleriyle; OSB’li bireylerin değerlendirme sürecinde kullanılacak bir aracın, bataryanın olmadığını; geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

EDT ve OSB eğitimine katılmamış olan işitme engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu Öğretmen6, *“Görme engelli olup otizmi olan çocuklarımız var, bu durumda da bu öğrencilerin görme engeline göre mi yoksa otizme göre mi değerlendirileceği, neye göre otizmi eğitim alması gerektiği noktasında biz sıkıntı yaşıyoruz. Mesela özel öğrenme güçlüğü bataryası çalışması yapıyor bakanlık, mesela bunu otizmi öğrencilerimiz için de bir batarya çalışması değerlendirme sürecinde bize daha fazla yardımcı olabileceğini düşünüyorum”* demiştir (satır 853-860). Öğretmen6, görüşleriyle; çift engel ile RAM’a gelen bireylerin öncelikle hangi engel grubuna göre değerlendirileceğinin bilinmediğini ve bunun için bir batarya geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen1, Öğretmen3 ve Öğretmen6, görüşleriyle; RAM’larda OSB’li bireylerin değerlendirilmesinde kullanılacak özel bir ölçme aracı veya bir batarya olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mezuniyet branş, EDT eğitime katılım ve OSB eğitimine katılım durumları dikkate alındığında görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Beş yaşında OSB’li erkek bir çocuk babası olan Savaşçı, *“Burada değerlendirme formları standart maddeler içeriyor. Eeee AGTE’ nin formuna benziyor sorduğu sorular ama ee hepsi yapılandırılmış bir anket ve hemen hemen bütün sorulara evet-hayır demenize izin veriyor. Dolayısıyla ortadaki gri alanlar kayıp, açık uçlu değerlendirme soruları yok. Dolayısıyla buradaki ilk anket hazırlanırken dönem ne zamandı bilmiyorum veya kaç yıldır uygulanıyor bilmiyorum ama bunun da yeniden yapılandırma ve günümüz koşullarında bu kadar yaygınlaşan OSB ye yönelik yeni bir değerlendirme formu geniş bir ölçek olması gerektiğini düşünenlerdenim”* demiştir (satır 1647-1657). Savaşçı, görüşleriyle; RAM’larda kullanılan formların OSB’li

bireyleri değerlendirmek için uygun olmadığı; açık uçlu sorularla süreci değerlendiremediği için OSB’li bireylere yönelik güncel yeni araçlar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kullanılan Formlar: Görüşme sorularını yanıtlayan yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin tamamı, OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ölçme araçları* temasıyla ilgili *kullanılan formlardan* bahsetmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri karşılaştırıldığında, görüşlerin benzer olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan “eğitsel değerlendirme istek formu, veli görüşme formu, yaygın gelişimsel bozukluk performans belirleme formu ve akademik değerlendirme formu” ile “WISC-R, LEİTHER, Stand For Binet” gibi zekâ testlerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: Dokuz yıldır RAM’da olan Gökyüzü, *“Yani OSB’li çocukların tanınmasında biz, genel müdürlüğün üzerinde çalıştığı ve Talim Terbiye Kurulunun onayladığı OSB’li çocuklar destek eğitim programının performans ölçütlerine göre değerlendirmeye çalışıyoruz. Bu performans ölçütleri de zihinsel performans ölçütlerine biraz daha yakınlık gösteriyor. Biz burada kazanımları ailenin gözlemlerine dayanarak evde yapılması gereken, dışarda çocukla daha çok zaman geçiren kişiden alınması yoluyla elde edilen bir formlarımız var”* demiştir (satır 1712-1720); *“Eee bunun yanında okullarımızdan gelen eğitsel değerlendirme istek formlarında çocuğun belirgin özellikleri, yapabildikleri ya da yapamadıkları varsa onlarda bize o açıdan bilgi sağlıyor. Akademik performans formuyla da çocukla ilk karşılaşmamızda kurabildiğimiz iletişim ölçüsünde onların akademik durumlarını da ortaya koyabilecek şekilde bir çalışmamız oluyor. Bunu yanında yapabileceğimiz farklı bir şey, ölçme aracı yok”* demiştir (satır 1728-1736). Dokuz yıldır RAM’da görev yapan Gökyüzü ile beş yıldır RAM’da görev yapan Kendine Rehber’in görüşlerinin benzer olduğu görülmüş olup, görüşlerinde; OSB’li bireyleri değerlendirmeye yönelik bir ölçü aracı olmadığı, performans değerlendirme formları ve okullardan gelen eğitsel değerlendirme istek formlarıyla OSB’li bireylerin aile bilgisine dayalı olarak gözlenerek performans ölçümü yapıldığını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 20 yıllık mesleki deneyiminin 14 yılı RAM’da olan Öğretmen4, *“Şimdi bu araçlarla çocukları nasıl tanlıyoruz, aileyle görüşme*

formu yapıyoruz ve ailenin çocukla ilgili görüşleri, bakanlığımızın geliştirdiği OSB’li çocukların performansını almaya yönelik formları uyguluyoruz, bir de eğitsel değerlendirme formunu yani okuldan gelen öğretmenin, BEP birimin doldurduğu eğitsel değerlendirme formları bize otizmlili çocukları tanılamaya yönelik ışık tutuyor” demiştir (satır 1577-1583). 12 yıllık mesleki deneyiminin iki yılı RAM’da olan Öğretmen6, “Hep konuştuğumuz bir süreç bu otizmlili çocuklarla alakalı. Materyallerimiz, ölçütlerimiz, ölçme araçlarımız RAM’da yetersiz maalesef. Çocukların bilgileriyle alakalı otizmle alakalı değerlendirme araçlarımızın oluşturulması gerekiyor. Nasıl ki zekâ testi yapıyorsak, diğer engel türlerine yönelik ölçme araçları, ölçme bataryaları geliştiriyorsak bunlarla da ilgili bataryaları geliştirmemiz gerekiyor” demiştir (satır 1599-1606). Sekiz yıllık mesleki deneyiminin dört yılı RAM’da olan Öğretmen7, “Milli eğitimin hazırladığı yönetmelikle bunları bize dikte ettiği elimizde olan, performansları değerlendirecek formlar kullanıyoruz biz. Bunlar yaygın gelişimsel bozukluk performans belirleme formu, akademik değerlendirme formu ve bir de gerekirse zekâ testi. Bunun dışında herhangi bir formumuz yok, ölçme ve değerlendirme aracı yok” demiştir (satır 1608-1613).

Öğretmen4, Öğretmen6 ve Öğretmen7, benzer görüşleriyle, RAM’larda OSB’li bireylerin değerlendirilmesinde kullanılacak özel bir ölçme aracı veya bir batarya olmadığını; performans formları ile okullardan gelen değerlendirme formlarının kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyetinin erkek oluşu, özel eğitim bölümü mezunu oluşu, mesleki deneyim ile RAM deneyim sürelerinin az oluşu ve EDT ile OSB eğitimine katılmamış olmalarının görüşlerin benzerliğinde etkili olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: OSB’li bir kız çocuk annesi olan Papatya, “Orda bildiğim kadarıyla 2-3 tane kâğıt var zaten. Ölçekler yapmışlar, çoğu ölçek olarak da aynı ölçek kullanılıyor. Atıyorum zihinsel engel içinde, otizm içinde aynı ölçeği kullanıyor, sorular farklı farklı. Lakin demek istediğim otizmi sadece bir ölçekle tanımlamak biraz sıkıntı. Eee onların davranışlarını inceleyen bir video olabilir, bil aktivite olabilir, süreç içinde onları değerlendirebilir, dışarda oyun oynayabilir öğretmenimiz” demiştir (satır 1615-1622). 11 yaşındaki OSB’li çocuğuyla üç kez EDT sürecine katılan anne Mavi, “Dediğim gibi yine, OSB’yi ölçen direkt bir test olmadığı için güvenilir bir test, güvenilir bir objektif test olmadığı için yetersiz kaldığını düşünüyorum. Sadece sübjektif bir değerlendirme ve kısıtlı bir meslek elemanıya bir değerlendirmenin yetersiz kaldığını düşünüyorum. Materyal anlamında

da sıkıntı olduğunu, otizmi değerlendirmede yeterli materyal olmadığını da düşünüyorum. Uygun bir ölçme değerlendirme aracı ve materyal de yok” demiştir (satır 1634-1641).

11 yaşındaki OSB’li çocuğuyla beş kez EDT sürecine katılan baba Ege, “Genele yayılmış bir form var, bu formla bütün çocukları otizm, zihin, mental vb hepsini bu formla değerlendiriyorlar. Bu şu noktaya geliyor, şimdi bir otizmlili çocuğu normal bir ölçme değerlendirme tekniği ile değerlendirirseniz yanlış olur. Niye yanlış olur, normal çocuklar için geliştirileni otizmlili çocuğa uyguluyorsunuz. Sorulara baktığımızda eline kalem veriyorlar yaz diyorlar, bir sürü soru var ama baktığımızda soruların çoğunluğu akademik sorular aslında. Bu çocuk davranışsal olarak bir sınıfta oturabiliyor mu, o sınıfın şekline uyum sağlayabilecek mi, etkileşim boyutu, yani çocuğun akademik durumundan ziyade davranışsal alanlarının da değerlendirilmesi gerekir. Kaynaşturmaya giden çocukların büyük bir çoğunluğu akademik olarak başarı sağlayamıyor ama davranışsal gelişim, sosyal gelişim sağlanıyor. Kaynaştırmanın amacı da özde bence bu. Bu davranışsal, sosyal ve iletişimsel gelişiminin değerlendirilmesi gerekiyor, bunun da iyi bir özel eğitimci tarafından değerlendirilmesi gerekiyor. Bu kapsamda da buna uygun formların hazırlanması lazım. Kullanılan formlar yetersiz bile değil, bence hiç yok” demiştir (satır 1659-1678).

Beş yaşındaki OSB’li çocuğuyla iki kez EDT sürecine katılan baba Savaşçı, “Çocuk konuşamıyorsa onun arkasından eee formun da gereksiz yönleri var. “1 kelime söyleyebiliyor mu? hayır söyleyemiyor” diyoruz, bir sonraki ise “2 kelimelik cümleler kurabiliyor mu, 3 kelimelik cümleler kurabiliyor mu?” şeklinde gereksiz 5-6 tane soru ile devam ediliyor sürece. Bir kelime konuşamayan bir çocuk zaten 2-3 kelime konuşamaz. Tanının tersine bir süreç işletemeyeceği için, o kişi de forma bağlı kalmak zorunda olduğu için form üzerinde öyle devam ediyor. Ayrıca bu süreçte aile, toz konduramadığı çocuğuna bazı şeyleri eksik olduğunu bildiği şeyleri bazen yapıyor, şu olur mu gibi ekstra açıklama isteyen cevaplar vermek zorunda ama karşıdaki değerlendiricinin de bu açıklama ihtiyacına cevap verebilecek kadar bilgisinin olması gerekiyor. Ve konuşmayı ve değerlendirmeyi bir nevi aile şekillendiriyor” demiştir (satır 1040-1054).

Papatya, Mavi, Ege ve Savaşçı görüşlerinde, RAM’larda OSB’li bireylerin değerlendirilmesinde kullanılacak özel bir ölçme aracı olmadığını; aile bilgisine dayalı değerlendirme formlarının doldurulduğunu ve bu formların ise OSB’li bireylerin değerlendirilmesinde yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ebeveynlerin anne ve baba oluşlarına, farklı yaş gruplarında oluşlarına, yüksek lisans ve lisans eğitim düzeyinde oluşlarına göre

OSB’li çocukların değerlendirilme sürecinde kullanılan formlar hakkında görüşlerinin değişim göstermediği ve benzer formlar kullanılmasının yetersizliğinin vurgulandığı görülmüştür.

Sorunlar: Görüşme sorularını yanıtlayan yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin tümü, OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ölçme araçları* temasıyla ilgili olarak *sorunlardan* bahsetmişlerdir. Yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak karşılaştırıldığında görüşlerin benzer olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da eğitsel değerlendirme sürecinde OSB’li çocuklara yönelik özel ölçme araçlarının ve materyallerin olmadığı, aile bilgisine dayalı değerlendirmenin gerçekleştirildiği, zekâ testi uygulanmasının doğru olmadığı ve tıbbi tanıya (ÇÖZGER) dayalı değerlendirme yapıldığı anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: Gökyüzü, “Az öncede dediğimiz gibi bizim bu çocuklarla yeterli gözlem yapacak, yeterli performansı alacak bir zamanımız yok. Bunu yerine ailenin verdiği bilgilerin doğru olduğunu kabul ederek ölçme araçlarımızla yani dereceli puanlama araçlarımızla onun verdiği ölçüde kısmen, tamamen ya da hiç yapamaz şeklinde almak suretiyle çocukların performanslarını alıyoruz” demiştir (satır 1720-1734). Gökyüzü, ifadesinde; RAM’da OSB’li bireylerin ayrıntılı değerlendirilmesi için gereken süreye sahip olmadıkları için aile görüşlerine dayalı performans formlarının doldurulduğunu aktarmıştır.

Kendine Rehber, “Ama bu OSB değerlendirme konuda bu şekilde özel bir aracımız maalesef yok, olanları da yeterli bulmuyoruz” demiştir (satır 1744-1746). Kendine Rehber, bu görüşüyle; RAM’da kullandıkları ölçme araçlarının OSB’li bireyleri değerlendirmeye özgü araçlar olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Öğretmen1, “Genel anlamda birden fazla yetersizliği olan otizmlilerimize bize geldiğinde tanılamada bunları ölçmeye yönelik zekâ testlerinin uygulanması tartışılabilir. Otizmlilerimize yönelik uygulanabilecek testlerimiz midir bunlar, bu da biraz güçlüklerimiz arasında yer almaktadır. Yani, öğrenciyle frekansı yakalayamadığımız bir anda uyguladığımız zekâ testi bize doğru sonucu veremiyor. Bu durumda öğrenci test alamadı diyerek gözlemlerimiz doğrultusunda ve ÇÖZGER raporunda örneğin “hafif özel gereksinimi var” diyorsa biz de yanlış tanılama yapmamak için bu

doğrultuda hafif yazıp devam ediyoruz. Bu durumda bize biraz sorun oluşturmaktadır” demiştir (satır 552-563). Öğretmen1, görüşleriyle; RAM’da OSB’li bireylerin değerlendirilmesinde güçlük yaşadıklarını ve bu durumu aşmak içinde ÇÖZGER raporundaki tanılama doğrultusunda hareket ettiklerini vurgulamıştır.

Öğretmen5, “Evet, ben şimdi RAM’da testör olarak görev yapıyorum. Eeee ölçme değerlendirme kısmında dediğim gibi tanılamayı biz yapmıyoruz, hastane tanılanmış çocuğu gönderiyor bize. Bizim OSB’yi ölçecek RAM olarak, Bakanlık olarak böyle bir yetkimiz zaten yok, böyle bir donanımımız ve ölçme aracımız zaten yok. Mesela ben zekâ testi alıyorum, zekâyla ilgili RAM’a bir öğrenci geldiği zaman hafif, orta, ağır neyse bunun tanısını koyabiliyorum. Zihinsel bir tanıyı koyabiliyorum ancak OSB ile ilgili herhangi bir tanı koymaya yetkimiz yok. Bu bizim sınırlılıklarımızdan biridir diye düşünüyorum” demiştir (satır 1587-1597). Öğretmen5, açıklamasında; RAM’da, zekâ problemi olan bir bireyin zekâ testleri ile kolayca değerlendirilip zekâ seviyesinin belirlenebildiği ama OSB’li bireylere yönelik tanı koyma yetkileri olmadığı için böyle bir ölçü aracına sahip olmadıklarını ve sadece performans belirlediklerini ifade etmiştir.

Gökyüzü, Kendine Rehber, Öğretmen1 ve Öğretmen5 görüşlerinde, RAM’da eğitsel değerlendirme sürecinde OSB’li bireylere özel ölçme araçları olmadığı, aile bilgisine dayalı değerlendirme gerçekleştirildiği, zekâ testi uygulanmasının doğru olmadığı ve tıbbi tanıya (ÇÖZGER) dayalı değerlendirme yapıldığını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin yaş aralıklarının yakın olması, cinsiyetlerinin erkek olması ve mezuniyet branşlarının özel eğitim bölümü ve PDR olmasının görüşlerin benzerliğinde etkili olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Savaşçı, “Ayrıca bu değerlendirme formunda standart tek cümlelik sorular var, ben yüksek lisans mezunu olmama rağmen anlamakta güçlük yaşıyorum. Bu değerlendirmeler davranışsal değerlendirmeler, böyle ufacık yapılandırılmış değerlendirme formuyla olmaması gerekir. Ucu açık sorular ve ucu açık sorulara karşı verilebilecek muhtemel cevaplar üzerinden karşıdaki değerlendiricinin de bunu yapabilecek düzeyde olması lazım. Dolayısıyla değerlendirme formunun bu anlamda çok basma kalıp ve yetersiz olduğunu düşünüyorum” demiştir (satır 1059-1068). Fedakâr, “Onlar da yeterli değil. Sadece bir renk göstermeyle, tahtada bir şey göstermeyle çocuk hani 5 dakika, 10 dakika içinde olmaz yani, onunla değerlendirilemez, daha farklı değerlendirilmesi lazım” demiştir (1709-1712). Savaşçı ve Fedakâr, görüşlerinde; RAM’daki

değerlendirme süreçlerinin davranışsal süreci gözlemlemeye odaklanmayan, basit formlar ile gerçekleştirilen bir süreç olduğunu söylemişlerdir.

Zafer, “Çocuktaki son durumu öğrenmek için bazı formlar kullanıyorlar, yazı yazdırıyor bizim çocuğa. Yani ben bilimsel olarak bunun daha iyi nasıl yapılacağını bilmediğim için, orada bir eee böyle bir fikir söylesem o da çok doğru olmayacak fazla. Ama çok derinlemesine bir şey olduğunu hissetmiyorum. Aslında çocuğu ben anlatıyorum, karşısına çocuğu alıp bazı şeyleri kendisi çözmesi gerekiyor. Ama biz yönlendiriyoruz, kendi keşfetmiyor zaten biz şu da var buda var dedikçe, işin daha detayına girmeye çalışıyorlar. Aslında buradaki sorun detaya girmekten kaçınıyorlar, bir yetersizlik var yapılamıyor. Aslında bir doktoru, bir mühendisi kendi ilmiyle ilgili yönlendirmek ne kadar yanlışsa RAM’da hocayı ailenin yönlendirmesi de yanlış. Burada değerlendirmeye daha sağlıklı daha uzun zaman ayırılması gerekiyor. Hoca çocukla daha fazla zaman geçirirse o çocuğu daha iyi tanıyacak ve özdeşleşecek. Ama bizimkiler özdeşleşmeyi bırak, oradaki çocuğu evrak, bir değerlendirme formu olarak görüyorlar, gerçi bu Türkiye’nin genel yapısında var. Aslında o kağıtların her biri bir hayat, bunu görmüyorlar” demiştir (satır 1680-1698). Zafer, açıklamasıyla; çocuklarının değerlendirme süreçlerinde formların ve öğretmenlerin eksikliğini gidermek için kendilerinin açıklamalarıyla katkı sunduğunu; bu durumun da yanlış olduğunu vurgulamıştır.

Ege, “Bir form var, herhalde herkes için hazırlanmış bir form olmalı, otizmliler için hazırlanmış bir form değil yani herhalde mental olan çocuklar için hazırlanmış bir form olmalı. Bu form üzerinde çocukları değerlendiriyorlar, otizmlilerden anlamak bir süreç ister, çocuğun otizmi ne boyutta, bir uzmanlık ister bu” demiştir (satır 1135-1140); “Ben bu durumun ne objektif ne de sübjektif bir değerlendirme olduğunu düşünmüyorum yani. Bu formların çocuğu tanımlamadığını, nitelemediğini sadece verilen doktor raporu üzerinden sonuçlara göre çocuğun akademik, zihinsel veya mental olarak ne boyutta olduğu çok fazla düşünülmeden, değerlendirilmeden kısa bir form kısa bir değerlendirme ile çocuklar raporlanıyor” demiştir (satır 1145-1152). Ege, bu görüşüyle; bütün özel gereksinimli bireylere yönelik ortak kullanım için hazırlanmış formlar ile OSB’li bireylerin değerlendirilmesinin yanlış olduğunu vurgulamıştır.

Savaşçı, Fedakâr, Zafer ve Ege görüşlerinde, RAM’larda OSB’li bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan formların gerçek performansın belirlenmesinde yetersiz, standart formlar olduğu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi dikkate alındığında

görüşlerinde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Yüksek lisans mezunu ‘Savaşçı’ kod adlı baba davranışsal gözleme odaklanarak formların daha ayrıntılı doldurulması gerektiğini vurgularken; lisans mezunu ‘Zafer’ kod adlı baba ise değerlendirme sürecinde çocuğuyla ilgili bilgileri kendisinin verdiğini söylemesi, değerlendirmeyi yapan öğretmenin aktif olması gerektiğini gösteren önemli bir farklılıktır. Yapılan yorumlarda ebeveynlerin bazıları değerlendirme sürecinde sorunu araç-gereçlerle ilgili görürken; bazıları ise personel yetersizliği ile ilgili gördükleri anlaşılmaktadır.

Öneriler: Görüşme sorularını yanıtlayan yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin tamamı, OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ölçme araçları* temasıyla ilgili olarak *önerilerden* bahsetmişlerdir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri karşılaştırıldığında görüşlerin benzer olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme sürecine uygun ölçme aracı geliştirilmesi, süreci detaylandırabilecek bir batarya geliştirilmesi, uygun materyal sağlanması, formları destekleyici video kayıtlar istenmesi ve farklı ortamlarda davranışsal gözlem yapılmasının bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: Gökyüzü, “*Ölçme araçları hakkında ya da onlara has ölçme aracı geliştirilir mi çok bilgi sahibi değilim ama hani onların ilgi duydukları eşyalarla bize gözlem süresi tanıyacak böyle araç gereçlerin RAM da olmasını arzu ederim. Gözlem odalarımız ortamlarımız daha dolu, çocuklar içinde daha etkin ve bize çocukla ilgili bilgi verecek araç gereçlerle donatılabilir*” demiştir (satır 2391-2397). Kendine Rehber, “*OSB li çocuklara yönelik özel bir tanılama aracımız yok. Olmalı mı evet, nasıl bir özel öğrenme güçlüğünde bir bataryaya ihtiyaç duyuyorsak OSB ile ilgilide tanılama süreçlerini daha hızlı yapabilecek, daha ayrıntılı yapabilecek bir materyale, araca mutlaka ihtiyacımız var*” demiştir (1743-1746). Gökyüzü ve Kendine Rehber, benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin değerlendirilmesine özel ölçü aracı geliştirilmesi ve bu bireylere özgü materyal olması gerektiğini vurgulayarak benzer görüş ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Öğretmen1, “*Tanılama süreçleriyle ilgili mutlaka ölçme aracı geliştirilmeli, çeşitlendirilmeli ve performansı belirlemeye yönelik materyal desteği sağlanmalı. Zekâ testi gibi bir ölçme testi hazırlanamıyorsa da otizme yönelik ölçme araç-gereçleri ve materyalleri hazırlanmalı*” demiştir (satır 1991-1995).

Öğretmen3, “Eee ben şunu da düşünüyorum, bu çocuklara yönelik ölçme değerlendirme aracımızın olması gerektiğini düşünüyorum. Üstte bahsetmişim bir yerde atladık, bizim de Rehberlik ve Araştırma Merkezi olarak eğitsel tanı koyuyorsak bizim mesela doktor raporu olmadan o çocuklara o tanıyı koyacak araç gereç ve materyalimizin olması gerektiğini düşünüyorum, eğitsel tanıyı koyacak” demiştir (satır 1571-1574). Öğretmen4, “tanılama süreçleriyle ilgili mutlaka ölçme aracı geliştirilmeli, çeşitlendirilmeli ve performansı belirlemeye yönelik materyal desteği sağlanmalı. Zekâ testi gibi bir ölçme testi hazırlanamıyorsa da otizme yönelik ölçme araç-gereçleri ve materyalleri hazırlanmalı” demiştir (satır 2066-2071). Öğretmen5, “Tanılama yapamıyoruz dedik, tanılamayı yapamıyoruz dedik, tanılama adına en azından bir ölçme aracı geliştirilebilir ya da en azında tanı koymaya bir yetki değil ama bir ön tanı koyma yetkimiz olabilir diye düşünüyorum. Hastaneyle bu konuda iş birliğine gidilmesi gerektiğini düşünüyorum” demiştir (satır 2077-2082). Öğretmen6, “Öncelikli olarak bir eğitsel olarak ölçme aracı yapmamız lazım, çünkü okullarda RAM ile ilgili öğretmen beklentisi de çok. Öğretmenler öğrencilerin iyi değerlendirilip yönlendirildiğini düşünüyor. Biz de yeterli batarya olmadığı için yeterince değerlendiremiyoruz, öğrenci eksikliklerini göremiyoruz tam” demiştir (satır 2106-2111). Öğretmen7, “Ayrıca ölçme aracı yok, OSB ile ilgili geçerliliği güvenilirliği yapılmış kültürel değerlere uygun ölçü aracı geliştirilmeli yani Türkiye özel” demiştir (satır 2143-2145). Öğretmen1, Öğretmen3, Öğretmen4, Öğretmen5, Öğretmen6 ve Öğretmen7, benzer görüşleriyle; RAM’larda OSB’li bireylerin değerlendirme sürecinde kullanılması için ölçme araç gereci geliştirilmesi ve özel materyaller kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Yönetici ve öğretmenlerin görev türü, EDT eğitimine katılım ve OSB eğitimine katılım durumları dikkate alındığında görüşlerinin benzer doğrultuda olduğu görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin OSB’li bireylere özel ölçme aracı geliştirilmesi ile ilgili görüşlerin benzerliğinde özel eğitim bölümü ve PDR bölümü mezunu olunması etkili olurken; görüşlerin farklılaşmasında EPÖ eğitim/branş mezunu olmanın etkili olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Bir anne olan Mavi, “Eee bu konuyla ilgili herhangi bir ölçme aracının geliştirilmesi çok iyi olur, tam ölçen ya da yakın ölçen” demiştir (satır 2202-2204). Mavi, bu görüşüyle; OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme süreci için bir ölçme aracı geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bir anne olan Papatya, “Bütüncül bir değerlendirme yapılabilir. Bunun için gittiği rehabilitasyondan olabilir, ebeveynlerden olabilir kısa videolar istenebilir ve RAM’a

giderken bunlar götürülebilir” demiştir (satır 2188-2191). Bir baba olan Savaşçı, “Bu bir spektrum bozukluğu olduğuna göre tanılama araçlarının bu çocukların spektrum bozukluğunun neresinde olduğunu tanılamaya yardımcı olması lazım. Belki ee AGTE’ nin gelişim testi bu işe yardımcı bir araç olarak kullanılabilir veya yeni bir, ülkemiz kültürüne uygun yeni bir ölçek yapılandırması yapılabilir, geliştirilebilir. Dolayısıyla şu anki değerlendirme formunun geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum” demiştir (satır 2278-2285); “Belki değerlendirme formlarına ek olması için eee rehabilitasyon merkezinde dersler ilk değerlendirme için olmasa da 2. Ve 3. ... değerlendirmelerde 10-15 dakikalık birleştirilmiş videolar istenebilir aileden. Bunula çocuğun farklı ortamlarda nasıl davranış sergileyeceğini en azından ortaya koyabiliriz. Onun dışında ilk değerlendirmeden sonra rehabilitasyon merkezinde eğitim aldığı hocalarının görüşlerini içerek değerlendirme formlarına ihtiyaç var diye düşünüyorum” demiştir (satır1122-1130). Papatya ve Savaşçı, benzer görüşleriyle; RAM’da OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere bir ölçü aracı geliştirilmesi ve bütüncül bir değerlendirme için OSB’li bireylerin diğer ortamlarda çekilmiş video kayıtlarının RAM’a getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Bir anne olan Fedakâr, “Ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili zaten diyorum ya çocuğu 5 dakika içinde sadece o materyallerle ölçüyorlar hocam. Ne yapılabilir onu tam olarak bilemem ama daha bilimsel bir şeyler yapabilirler” demiştir (satır 2355-2358). Fedakâr, bu görüşüyle; RAM’da OSB’li bireylerin çok kısa sürede değerlendirildiğini, bu durumun yetersiz olduğunu ve bu konuda OSB’li bireylere özel çalışma yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Mavi, Papatya, Savaşçı ve Fedakâr, benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecine uygun ölçme aracı geliştirilmesi, uygun materyal sağlanması, formları destekleyici video kayıtlar istenmesi ve farklı ortamlarda davranışsal gözlem yapılmasının bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyeti, yaşı ve EDT katılım sayısı dikkate alındığında görüşlerinin değişmediği, benzer olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının EDT katılım sayısı arttıkça OSB’li bireyler için ölçme aracı geliştirilmesi ve uygun materyal sağlanması üzerine vurgularının arttığı gözlenmiştir.

4.1.5. Tema 5. OSB’li Çocuklar

Rehberlik ve Araştırma Merkezinde OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yönetici, öğretmen ve OSB’li çocuğu bulunan ebeveynlerle

gerçekleştirilen görüşmelerde, *OSB’li çocuklar* temasına bağlı olarak *bekleme süresi, tanımadığı kişiler, değerlendirme süresi ve öneriler* alt temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 11. OSB’li Çocuklar Teması Altında Yer Alan Alt Temalar

	Alt temalar	Yönetici f	Öğretmen f	Ebeveyn f
1.1	<i>Bekleme Süresi</i>	-	-	7
1.2	<i>Tanımadığı Kişiler</i>	1	3	2
1.3	<i>Değerlendirme Süresi</i>	1	5	5
1.4	<i>Öneriler</i>	1	2	6

Bekleme Süresi: Görüşme sorularını yanıtlayan yedi ebeveyn, OSB’li çocuklarının RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde *bekleme süresinden* dolayı çok güçlük çektiklerini vurguladıkları görülmüştür. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak ebeveyn görüşleri karşılaştırıldığında görüşlerin değişmediği, benzer olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin birçoğu eğitsel değerlendirme sürecinde bekleme süresinin uzun süremesinin işlevsel bir randevu sistemine göre yapılmamasından kaynaklandığını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca, değerlendirme süreci öncesinde değerlendirmeye alınmak için bekledikleri gibi sonrasında bu kez eğitsel değerlendirme raporunu almak için beklemek zorundukları oldukları görülmüştür. Bu durumun OSB’li bireylerin sıkılmasına ve davranış problemleri yaşamalarına yol açarak, değerlendirme sürecini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bekleme süresi ve bu süreçte çocuklarıyla yaşadıkları sürece ilişkin ebeveynlerin görüşlerinden alıntılara izleyen bölümde yer verilmiştir:

10 yaşında OSB’li bir kız çocuk annesi olan Papatya, “*Orada beklemek, birkaç saat beklediğimi biliyorum orada kızımın beraber, her an kızımın ismi söylenecek diye mecburen orada bekliyorsunuz. Değerlendirme öncesi ve sonrası bekleme ortamı çocuklarımız için pek uygun olmuyor, huysuzlanıyor, küçük koltuklar var hatta yer olmuyor, çocuklar sürekli hareket halinde oluyor, ortamın uygun olduğunu hissetmiyorum, en azından benim kızım çok rahatsız oluyor*” demiştir (satır 910-917). 11 yaşında OSB’li bir erkek çocuğu annesi olan Mavi, “*Eee yani ilk şundan bahsetmek istiyorum. Değerlendirme öncesinde çocuk bekliyor, çocuk beklediği için tabi ki de OSB li olduğu için beklemeyi sevmiyor, bizim kadar sabırlı olmuyor. Aynı zamanda acıkmış, susamış olabiliyor, karnı ağrıyor olabiliyor ya da çok sıkılmış olabiliyor bu yüzden dikkati dağılıyor. Sonrasında değerlendirmeye giriyor, ben*

durumu çok iyi bulmuyorum açıkçası” demiştir (satır 952-958). Sekiz yaşında OSB’li bir erkek çocuk annesi olan Umut, “Bunlardan birincisi bekleme süresi yoğun olduğu, fazla kalabalık olduğu için eee orda çocuğun bekleme süresinde sıkıntı oluşuyor. Çocuk psikolojik olarak orda yıpranıyor ve yıprandı için de gerçek performansını sergileme imkânı bulamıyor” demiştir (1007-1011). Papatya, Mavi ve Umut, benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin değerlendirme öncesinde uzun süre bekletilmesinin huzursuzlanmalarına neden olduğunu ve bu şekilde değerlendirmeye alınmalarının da gerçek performanslarının belirlenebilmesi için uygun olmadığını vurgulamışlardır.

Dört yaşında OSB’li bir erkek çocuğu babası olan Savaşçı, “Ayrıca randevuyu saat 09.00 veriyorlar, o gün gelmesi gereken herkese 09.00 a veriyorlar. Bu çocuklar zaten odaklanamıyor, sosyal anlamda etraftaki olaylara daha çok ilgilenerik dikkatleri dağılabiliyor. 09.00 da başlayan randevu sistemi 12.00 a kadar bu şekilde devam ediyor. Devam ederken alfabetik sırayla devam ediyorlar, aşağı yukarı herkesin bir zamanı yok” demiştir (satır 1090-1096). 15 yaşında OSB’li bir erkek çocuğu babası olan Zafer, “Çocuk orada beklemekten sıkılıyor, bun alıyor çünkü aynı şeyleri tekrar edip duruyorlar. Bu çocuk için oraya gitmek azap haline geliyor, çocuğu zorla da götürseniz bu da çocuğa fayda yerine zarar veriyor artık. Ki otizmliler böyle şeylerde kendilerini daha çok sıkıyor ve rahatsız olan çocuklardır, devamında da hiç girmek istemezler oraya” demiştir (satır 1183-1189). 14 yaşında OSB’li bir erkek çocuğu annesi olan Fedakâr, “Biz oraya varıyoruz hani 3 kere içeri alıp çıkartıyorlar bizi. Bu çocukların hepsi engelli çocuk, beklerken birbirlerinden sıkılıyorlar, biri bağılıyor, biri çağırıyor işte bu tür sıkıntılarımız oluyor” demiştir (satır 1194-1197). Savaşçı, Zafer ve Fedakâr, benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin sıkıldıkları yere gitmek istemediğini ve gönülsüz şekilde götürüldükleri RAM’da değerlendirme öncesinde uzun süre bekletilerek değerlendirmeye alınmalarının huzursuzluğu daha da arttırdığını ve bu durumun değerlendirmede sorunlara yol açtığını vurgulamışlardır.

Mavi, Papatya, Umut, Savaşçı, Zafer ve Fedakâr benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme süreci öncesi ve sonrası uzun süre bekletildiğini ifade etmiştir. Papatya, Umut, Fedakâr ve Mavi’nin anne olmasının görüşlerinin benzerliklerinde etkisi görülürken; Savaşçı ve Zafer’in de baba olmasının görüşlerinin benzerliklerinde etkisi görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarının EDT katılım sayısı arttıkça çocuklarının eğitsel değerlendirme öncesinde bekleme süresine vurgularının arttığı görülmüştür.

Tanımadiğı Kişiler: Görüşme sorularını yanıtlayan bir yönetici (Gökyüzü), üç öğretmen (Öğretmen3, Öğretmen4 ve Öğretmen6) ve iki ebeveyn (Mavi ve Umut), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında; *OSB’li çocuklar* temasıyla ilgili *tanımadiğı kişilerden* bahsetmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici görüşleri karşılaştırıldığında; yaş, görev türü, eğitim/branş, mesleki deneyim ve OSB eğitimine katılım durumlarının görüşlerin farklılaşmasına etkisi olurken; öğretmen katılımcılarda ise cinsiyet, eğitim/branş, mesleki deneyim ve RAM deneyim durumlarının görüşlerin farklılaşmasında etkisi olduğu görülmüştür. Ebeveynlerde katılımcıların görüşleri karşılaştırıldığında ise ebeveynlik türü ve eğitim düzeyi ile çocuğun cinsiyet faktörünün görüşlerin farklılaşmasında etkisi olduğu görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da eğitsel değerlendirme sürecine katılan OSB’li bireylerle değerlendirme öncesi herhangi bir iletişim ve paylaşım etkinliği yapılmadığı ve değerlendirmeyi yapan öğretmenle ilk karşılaşmanın değerlendirme odasında gerçekleştiği görülmektedir. Bu şekilde ön tanışma ve iletişim kurma süreci gerçekleştirilmeden OSB’li bireylerin değerlendirmeye alınmasının iletişim kurmada yoğun sorunlara yol açtığı anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: Müdür yardımcısı Gökyüzü, “*OSB’li bir çocuk zaten ilk karşılaştığı kişiyle iletişime girmek istemez, bu çok doğal bir durum. Çocuğun potansiyelini ortaya çıkartmak için sürenin uzun olması gerekiyor. İlk karşılaştığınız birini etiketlemek ya da tanılamak zorunda kalmanız çocuğun sizi ilk gördüğündeki yaklaşımıyla uyuşmaması durumu tanılamamanın etkililiğini azaltan bir durum*” demiştir (satır 1218-1224). Gökyüzü, bu ifadeyle; OSB’li bir bireyin ilk kez karşılaştığı değerlendirme personeliyle iletişim kurmasının ve gerçek performansını sergilemesinin çok zor bir durum olduğunu vurgulamıştır. Yönetici görüşleri karşılaştırıldığında; Gökyüzü kod adlı yöneticinin yaşının küçük olması, müdür yardımcısı olması, işitme engelliler öğretmenliği mezunu olması, mesleki deneyimin az olması, RAM deneyimin çok olması ve OSB eğitimine katılmış olmasının görüş farklılığında etkisi olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Öğretmen3, “*Eeeee yine değerlendirmeye alan arkadaşlar değerlendirme sürecine geçmeden önce 5-10 dakika oyun odasında oynayıp çocukla iletişime geçip bir bağ kurup ondan sonra çocuk değerlendirmeye alırsa daha olumlu sonuçlar çıkacağını düşünüyorum*” demiştir (satır 627-631). Öğretmen4, “*Genel olarak OSB’li çocuklarda ana problem iletişim problemidir, özellikle ilk tanıştığı*

kişilerde. Bu iletişim problemi olan çocuklar ölçme anlamında karşı tarafın yönergelerini alamıyor biz de değişik değişik yöntemler uyguluyoruz bu konuda. En temel sıkıntımız iletişim problemi yaşıyoruz” demiştir (satır 639-644). Öğretmen6, “Çocuk evden geliyor, kafası rahat huzurlu olduğu ortamdaki hiç bilmediği bir yere, tanımadığı çeşitli insanların bulunduğu bir ortama girdiğinde çocuklarda sosyal olarak bir kaygı bozukluğu olduğunda RAM’da o an istediğimiz şekilde bir değerlendirme yapamıyoruz” demiştir (satır 872-876). Öğretmen3, Öğretmen4 ve Öğretmen6, benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin temel güçlüklerinin iletişim problemi olduğunu ve ilk karşılaştıkları kişilerle iletişim kurmakta zorlandıkları için değerlendirme öncesi OSB’li bireylerle paylaşımına girilmesinin iletişim kurulmasına yardımcı olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında cinsiyetlerinin erkek olması ve eğitim/branşlarının özel eğitim bölümü olması görüşlerin benzer olmasında etkisi olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Mavi, “Bu çocuklar sosyal iletişimde sıkıntı yaşayan çocuklardır. O yüzden geliyor ve hiç tanımadığı bir kişiyle odaya giriyor ve değerlendirme almıyor, çocuğun meslek elemanı ile hiç bağ kurmaması ve karşısındaki kişiyi tanımadığı için iletişimsel olarak ta gerçek anlamda performansını sergileyebileceğini düşünmüyorum. Bu yüzden de haliyle de çok sıkıntı yaşıyor, bunu da eleştiriyorum” demiştir (satır 985-993). Umut, “Çocuğumun değerlendirme süreci hiç tanımadığı bir kişiyle yapıldığı için çocuğumla zaten iletişimde sorunu yaşadığı için hiç tanımadığı bir insanla rahatlıkla iletişime geçemiyor” demiştir (satır 1015-1018). Mavi ve Fedakâr benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin hiç tanımadıkları kişilerle değerlendirmeye katılmalarının gerçek performanslarının belirnebilmesi için ciddi bir zorluk olduğunu vurgulamışlardır. Ebeveyn katılımcıların anne olması, çocuklarının cinsiyetinin erkek olması ve çocuklarının yaşlarının 10 yaşından büyük olması bakımından görüşleri karşılaştırıldığında iki ebeveyn görüşünün benzerliğinde etkili olduğu görülmüştür.

Değerlendirme Süresi: Görüşme sorularını yanıtlayan bir yönetici (Gökyüzü), beş öğretmen (Öğretmen1, Öğretmen3, Öğretmen5, Öğretmen6 ve Öğretmen7) ve beş ebeveyn (Papatya, Mavi, Umut, Savaşçı ve Ege), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında; OSB’li çocuklar temasıyla ilgili değerlendirme süresinden bahsetmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici görüşleri karşılaştırıldığında; yaş, görev türü, eğitim/branş ve mesleki

deneyim faktörlerinin görüş farklılıklarına etkisi olurken; öğretmen katılımcılarda eğitim/branş faktörünün görüşlerde farklılığa etkisi olduğu görülmüştür. Ebeveyn katılımcılarda ise eğitim düzeyi ile çocuğun yaş faktörünün görüşlerin farklılığına etkisi olmuştur. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da eğitssel değerlendirme sürecinde OSB’li çocukların değerlendirilmesinin anlık olarak kısa süreli şekilde yapıldığı görülmektedir. Kısa sürede gerçekleştirilen bir değerlendirmede, OSB’li bir bireyin kendini rahat ve güvende hisedemeyeceği ve gerçek performansını sergileyemeyeceği anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: İşitme engelliler öğretmenliği mezunu olan Gökyüzü, *“Bizim en büyük kısıtlılığımız tanılamada çocukla geçirilen sürenin kısıtlı olması, gözlem süresinin kısıtlı olması”* demiştir (satır 1216-1218); *“RAM olarak gerekli böyle bir uzun süreye ve böyle bir eğitim ortamına sahip değiliz, çocuk için gözlem odasına ve süreye sahip değiliz bu bir dezavantajımız anlık değerlendirmeler zorunda kalmamız yani”* (satır 1224-1227). Gökyüzü, bu ifadesiyle; RAM’da zaman darlığı nedeniyle OSB’li bireylerin kısa sürede anlık olarak değerlendirildiğini, bu durumunda gerçek performansın belirlenmesi için engel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Gökyüzü’nün yaşının küçük olduğu, müdür yardımcısı olduğu, özel eğitim bölümü mezunu olduğu, mesleki deneyiminin daha az olduğu ve OSB eğitimine katılmış olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yönetici görüşleri değerlendirildiğinde yaş, görev türü, eğitim/branş, mesleki deneyim ve OSB eğitimine katılım faktörlerinin görüşlerin farklılığında etkili olduğu gözlenmiştir.

Yönetici görüşleri karşılaştırıldığında ise yaş, görev türü, eğitim/branş ve mesleki deneyim faktörlerinin görüş farklılıklarında etkisi olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: PDR bölümü mezunu olan Öğretmen1, *“En büyük sıkıntımız bir defa bu. O gün çocuk hasta mı? o gün çocuk psikolojik olarak bir şeyden rahatsız oldu mu? Geldiğinde birinden korktu mu? Yani örneğin fizyolojik bir ihtiyacı vardır, açtır... Biz bu noktada anlık kısa süreli değerlendirme yaptığımız için bazen yeterli performansı alamadığımızı düşünüyorum”* demiştir (satır 496-502). Zihin engelliler öğretmenliği mezunu olan Öğretmen3, *“Onun dışında mesela anlık değerlendirme yapılıyor, çocuk bize geliyor 15 dakika 20 dakika. Bunun yerine farklı ortamlarda da çocuğu gözlemleyebilesek, değerlendirme yapabilesek anlık değerlendirme yapmasak daha iyi olacağı kanısındayım. Farklı ortamlarda yani oyun odasında, bahçede ve imkân olsa gidip evinde doğal gözlem yapabilesek gibi...”* demiştir (satır 596-602). PDR bölümü mezunu olan Öğretmen5, *“Öğrenciyi değerlendirme esnasında anlık değerlendirme yapıyoruz. Mesela*

OSB li çocuğu biliyoruz, anı anına uymayabilir, kokudan, ısıdan etkilenebilir. Bu çocuklara tek bir değerlendirme ile bu kararı veriyoruz, karar derken destek eğitim alıp almayacağıının değerlendirmesini yapıyoruz. Değerlendirme yaparken bence çocukların tek bir anlık değerlendirme değil de birkaç görüşme sonrasında bir karar verilebilir diye düşünüyorum. Çünkü o an çocuktan bazen performans alamadığımız zamanlar oluyor. Daha bütüncül, daha doğru bir değerlendirme gerekiyor” demiştir (satır 729-738). İşitme engelliler öğretmenliği mezunu Öğretmen6, “*Aklıma şimdi geldi, mesela otizmlili öğrenciyi o an kısa değerlendirmek çocuğun durumuna göre çok zor olabiliyor, kendisini kapattığı zaman”* demiştir (satır 869-871). Zihin engelliler öğretmenliği mezunu Öğretmen7, “*Anlık değerlendirme de yaşanan sıkıntılar”* demiştir (satır 891-892). Öğretme1, Öğretmen3, Öğretmen5, Öğretmen6 ve Öğretmen7, benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin açlık, huzursuzluk vb durumları dikkate alınmadan anlık olarak değerlendirildiğini; bu durumun yanlış olduğunu, farklı ortamlarda ve birden fazla oturumlarda değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcıların görüşleri karşılaştırıldığında genel olarak benzer ifadeler olduğu görülmüş olup; EPÖ lisan programının eğitim/branş faktörü olarak görüşlerin farklılaşmasında etkisi olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Yüksek lisans mezunu bir anne olarak Papatya, “*İşte ebeveynlerin verdiği cevaplar doğrultusunda bize 15-20 dakikalık süre veriyorlar, hatta süre bazen daha daha az oluyor. Çünkü neden, kızım konuşamadığı için soruların bazılarını direk geçiyoruz, diğer performans soruları da aile bireylerinin verdiği cevaplar doğrultusunda hızla geçiliyor. Bu da tabii ki yanlış, neden çünkü siz sadece 15 dakikalık bir zaman diliminde değerlendirmiş oluyorsunuz, bu davranışı çocuğum belki de yapabiliyor, bunu kızımın rehabilitasyon merkezindeki videoları olabilir, bir yıl içinde kızımın yaptıkları ya da yapamadıklarının videoları olabilir ya da gelirken evden anne babadan buna benzer bir video istenebilir, bunla ilgili bir değerlendirme yapılabilir”* diyerek alternatif değerlendirme yöntemi olarak öğrenci ürünleri ve kayıtlarını incelemeye dayalı portfolyo yönteminin de kullanılması gerektiğine işaret etmiştir (satır 919-930). Lisans mezunu bir anne olarak Mavi, “*Başka düşünecek olursam, aslında bu çocuklar tek bir mekânda kısıtlı süre ile değerlendiriliyor”* demiştir (satır 995-997). Lisans mezunu bir anne olarak Umut, “*Çocuk değerlendirmeye alındığında 10-15 dakikalık gibi kısa bir süre içinde değerlendirildiği için gerçek performansını bana göre yansıtmıyor”* demiştir (satır 1013-1015). Yüksek lisans mezunu bir baba olarak Savaşçı, “*Sadece 10-15 dakikalık bir sürede*

anket formu veya değerlendirme formu sorulara cevap vererek te bir çocuğun 1 yıl boyunca göreceği eğitime karar verilmesini anlayabilmek te mümkün değil yani” demiştir (arası 1038-1041). Lisans mezunu bir baba olarak Ege, “Çok kısa zamanda 5-10 dakikalık zamanda değerlendirme sonucu alınıyor” demiştir (satır 1135-1136). Papatya, Mavi, Umut, Savaşçı ve Ege benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin anlık olarak kısa süreli değerlendirmeye alındığını ifade etmişlerdir. Ebeveyn görüşlerinin lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyine göre benzer yönde olduğu, lise eğitim düzeyine sahip ebeveyn görüşü ile karşılaştırıldığında farklılaştığı ve kısa süreli değerlendirmenin vurgulanmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin sahip olduğu OSB’li çocuğun yaşı küçüldükçe görüşlerinde ortak vurgu artarak değerlendirme süresinin kısalığının vurgulandığı görülmektedir. Ebeveyn katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında eğitim düzeyi ve çocuğun yaş faktörünün görüşlerde benzerlik ve farklılığına etkisi olduğu görülmüştür.

Öneriler: Görüşme sorularını yanıtlayan bir yönetici (Gökyüzü), iki öğretmen (Öğretmen1 ve Öğretmen5) ve altı ebeveynin (Papatya, Mavi, Umut, Zafer, Ege ve Fedakâr), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında OSB’li çocuklar temasıyla ilgili olarak önerilerden bahsetmişlerdir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici görüşleri karşılaştırıldığında yaş, görev türü, eğitim/branş ve mesleki deneyim faktörlerinin farklılıkta etkisi olurken; öğretmen katılımcılarda eğitim/branş, EDT eğitimine katılım ve OSB eğitimine katılım faktörlerinin görüşlerde benzerliğe etkisi olmuştur. Ebeveyn katılımcılarda ise çocuğun yaşı ve EDT katılım sayısı faktörlerinin görüşlerin farklılığında etkisi olmuştur. Katılımcı ifadelerinden, OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme öncesi ve sonrası bekleme süresinin kısaltılmasının, değerlendirmeye alacak öğretmenin değerlendirme öncesi aileyle iletişime geçmesinin ve değerlendirmenin anlık olarak yapılmayıp süresinin uzatılmasının ve değerlendirilecek gelişim alanlarının genişletilmesinin bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: Gökyüzü, “Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde bizim en büyük kısıtlılığımızın zaman kısıtlılığı olduğunu ifade etmiştir. Belki RAM’ların ya da personel sayılarının arttırılarak değerlendirmenin yükü, sayısının yükü azaltılıp, değerlendirmede geçirilecek zaman arttırılarak bu çocukların değerlendirilmesinde gözlem durumunun hani gözlemek için yeterli süreyi elde etmede bize imkân sağlayabilir diye düşünüyorum. Bizim şu an 7 normumuz açık, yaklaşık 5

özel eğitimciyle çalışan, bunun yanında 3-4 rehber öğretmenle çalışan bir kurumuz ama yaklaşık 1 milyon 150 nüfuslu Kahramanmaraş iline hizmet eden bir kurumuz. Bu da bizim değerlendirme açısından ne kadar kısıtlı, ama değerlendirme açısından ne kadar çoğulcu olduğumuzu gösterir. Bizi kısıtlayan bir durum açıkçası” demiştir (satır 2360-2373). Gökyüzü, bu görüşüyle; RAM personel sayısındaki yetersizliğin OSB’li bireylerle geçirilecek değerlendirme süresinde kısıtlılığa neden olduğunu vurgulamıştır. Gökyüzü’nün yaşının küçük olduğu, müdür yardımcısı olduğu, özel eğitim bölümü mezunu olduğu, mesleki deneyiminin daha az olduğu, RAM deneyiminin daha fazla olduğu ve OSB eğitimine katılmış olduğu görülmüştür. Yönetici görüşleri karşılaştırıldığında yaş, görev türü, eğitim/branş, mesleki deneyim ve OSB eğitimine katılım faktörlerinin görüşlerin farklılığında etkili olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Öğretmen1, “Öğrenci okula gidiyorsa okulda gözlemlene, değilse evinde gözlemlene, gerekirse parkta gözlemlene, bir alışveriş merkezinde gözlemlene yapılmalı. Yani sadece kurumuza gelip 1-1,5 saatlik bir gözlemlenmenin yeterli olmadığından bahsetmişim, aslında öğrencinin birden fazla gözlemlene imkanımızın olması gerektiğini düşünüyorum” demiştir (satır 204-209). Bir rehber öğretmen olarak Öğretmen5, “Anlık değerlendirmelerin sınırlılığında bahsettik, anlık değerlendirmelerde bizim yaşadığımız en büyük problemlerden biri OSB’li bir çocuğun her anı birbirine uymayabiliyor. O an ortamdaki bir ses, bir durum, bir koku o çocuğu rahatsız edebiliyor. O yüzden tek bir değerlendirme, gözlem yapmak yerine birkaç değerlendirme yaptıktan sonra karar verilebilir diye düşünüyorum bu çocuklarla alakalı” demiştir (satır 2094-2101). PDR mezunu olan, OSB ve EDT eğitimine katılmış olan Öğretmen1 ve Öğretmen5 benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin her anının birbirine uymadığı için anlık değerlendirme yerine RAM’da, okulda, parkta ya da evinde birkaç gözlemlene değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında eğitim/branş, EDT eğitimine katılım ve OSB eğitimine katılım faktörlerinin benzerlikte etkili olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Papatya, “Bir de çocuğumun birden çok zamanda ve farklı ortamlarda gözlemlenmesini isterim işin açıkçası. Neden, çünkü o sırada çok kısa bir zaman diliminden, yeterli ölçülmediğine inanıyorum. Bütüncül bir değerlendirme yapılabilir. Bunun için gittiği rehabilitasyondan olabilir, ebeveynlerden olabilir kısa videolar istenebilir ve RAM’a giderken bunlar götürülebilir” demiştir (satır

2185-2191). Mavi, “Aynı zamanda çocukla bir kere görüşülüyor ve çok kısa bir zamanda değerlendirme oluyor. Bu değerlendirmenin da daha uzun tutulması, gerekiyorsa günlere yayılması, gerekiyorsa aileden video kayıtlar istenmesi, gerekiyorsa bununla ilgili videoların incelenmesi” demiştir (satır 2212-2216). Bir erkek çocuğu babası olarak Umut, “Değerlendirme sürecine geçildiğinde ise değerlendirme süresi uzatılmalı. Çünkü çocuğum 5-10 dakikalık süre içerisinde performansını sergileyemiyor” (satır 2243-2245). Savaşçı, “Ben bu sürece ilk değerlendirmede olmaz ama rehabilitasyon merkezlerinin dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü onlar 365 günün neredeyse 300 ünü beraber geçiriyorlar, ama RAM da ki değerlendirme o da en fazla 10-15 dakika içerisinde, soru cevap şeklinde devam ederek gidiyor. Dolayısıyla ee bu süreçte oradaki değerlendiricinin 5-10 dakikalık değerlendirme formuna bağlı kalınmamalı. Bu konuda ki yasal prosedür nedir bilemem ama eee değerlendirme süreci randevusu alınırken belki de değerlendiricinin bir gün gelip 1 ders bireysel eğitim saatine katılması bile veya bir grup seansına katılması bile tekrar değerlendirilebilir. Ama şu şekliyle yetersiz olduğunu ve daha bilimsel çalışmaların yapılması gerektiğini düşünüyorum” demiştir (satır 2253-2265). Ege, “Değerlendirme süreci 10 dakika olmamalı, bu bir süreç olmalı” demiştir (satır 2317-2318). Bir erkek çocuğu babası olarak Zafer, “Orda masada oturup ta sadece uzaktan çocuğa bakarak ailesinden bilgi alarak değil de doğal ortam kurabilirler, daha uzun zaman vakit geçirecek ortamlar, zaman oluşturulması gerekir” demiştir (satır 2342-2345). Fedakâr, “Ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili zaten diyorum ya çocuğu 5 dakika içinde sadece o materyallerle ölçüyorlar hocam. Ne yapılabilir onu tam olarak bilemem ama daha bilimsel bir şeyler yapabilirler” (satır 2355-1358). Papatya, Mavi, Umut, Ege, Zafer ve Fedakâr benzer görüşleriyle; OSB’li bireylerin değerlendirme süresinin uzatılmasını ve doğal ortamlarda gözlem yapılmasını vurgularken; iki yaşındaki çocuğuyla ve EDT katılım sayısı iki olan ‘Savaşçı’ kod adlı ebeveyn, değerlendirme sürecinin video kayıtlar getirilerek desteklenmesi gerektiğini farklı görüşleriyle vurgulamıştır. Görüşlerin farklılığında çocuğun yaşının küçüklüğünün ve EDT katılım sayısının azlığının etkili olduğu görülmüştür.

4.1.6. Tema 6. Ebeveynler

Rehberlik ve Araştırma Merkezinde OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yönetici, öğretmen ve OSB’li çocuğu bulunan ebeveynlerle

gerçekleştirilen görüşmelerde, *ebeveynler* temasına bağlı olarak *randevu*, *aile yönlendirmesi* ve *öneriler* alt temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 12. Ebeveynler Teması Altında Yer Alan Alt Temalar

Alt Temalar	Yönetici f	Öğretmen f	Ebeveyn f
1.1 <i>Randevu</i>	2	3	7
1.2 <i>Aile Yönlendirmesi</i>	2	4	3
1.3 <i>Öneriler</i>	-	3	4

Randevu: Görüşme sorularını yanıtlayan iki yönetici, üç öğretmen (Öğretmen2, Öğretmen6 ve Öğretmen7) ve yedi ebeveynin tamamı, OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ebeveynler* temasıyla ilgili *randevudan* bahsetmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak yönetici ve ebeveyn görüşleri karşılaştırıldığında benzer doğrultuda olduğu gözlenirken; öğretmen görüşlerinde ise EDT eğitime katılım ve OSB eğitime katılım durumları görüşlerin benzerliğinde etkili olmuştur. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme sürecine katılabilmesi için aileleri tarafından randevu alınmasının gerekliliği ve randevu alma sürecinin yoğunluktan dolayı yakın zamana verilemediği anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: Gökyüzü, “*Bu ÇÖZGER raporunu veli alınınca bizim burada veliye randevu veriliyor. Daha sonra randevu günü veliyle ve çocukla beraber bu odalara geçilerek değerlendirme yapılabilir*” demiştir (satur 439-442). Kendine Rehber, “*RAM’a başvuran diğer çocuklarda olduğu gibi randevuların alınması, bunların eğitsel değerlendirme istek formlarının buraya ulaştırılması, aile görüşmelerinin yapılması, ilk olarak ÇÖZGER tıbbi raporunun alınmasıyla*” demiştir (satur 472-475). Gökyüzü ve Kendine Rehber, benzer görüşleriyle; RAM’da OSB’li bireylere randevunun oluşturulmasının ÇÖZGER raporu alınmasıyla gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Yönetici katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında benzer doğrultuda olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Öğretmen2, “*Öncelikle OSB’li bir çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanınmasını yapabilmek için Çocuk Psikiyatrisinden tanı alması gerekiyor. Çocuk Psikiyatrisi tanısı ile birlikte RAM’ başvuruluyor ve burada çocuğun sağlık kurulu raporundaki tanısı göz önünde bulundurularak bir randevu oluşturuluyor ve veliye bir randevu veriliyor*” demiştir (satur 248-253). Öğretmen6, “*OSB’li bir birey RAM’a*

gelmek istediği zaman önce RAM'dan randevu talep ediyor” demiştir (satır 304-305). Öğretmen7, “Hastaneden rapor alınıyor, rapor alındıktan sonra randevu talep ediyor, bu talep sonrasında öğrenci ve ailesi hazır bir şekilde saatinde RAM'a geliyor” demiştir (satır 314-316). Öğretmen2, Öğretmen6 ve Öğretmen7, benzer görüşleriyle; OSB'li bir bireyin RAM'da eğitsel değerlendirme ve tanılamaya katılabilmesi için öncelikle tıbbi tanılama raporu yeni adıyla ÇÖZGER raporu alması ve devamında randevu alması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında cinsiyetlerinin erkek olmasının görüşlerin benzerliğinde etkili olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Papatya, “Randevu almak bizim için baya sıkıntı oluyordu bunu sonradan rehabilitasyon merkezi kendisi almaya başladı zaten” demiştir (satır 909-911). Umut, “İlk önce eğitim aldığı rehabilitasyon merkezi randevu alıyor ve bizi bilgilendiriyor. Randevu günü bizi servisle alıp RAM'a gidiyoruz” demiştir (satır 357-359). Savaşçı, “Öncelikle hastaneden rapor almamızla birlikte ikamet ettiğimiz ildeki RAM'dan randevu almaya çalışarak tanılama sürecine gireceğimiz ve müteakiben buradan çıkacak tanılama raporuyla haftalık 2 saat bize ders verileceği söylendi” demiştir (satır 365-368). Fedakâr, demiştir “Önce zorda olsa okulumuz randevu alıyor ve biz randevu saatimizde gidiyoruz” (satır 414-415). Mavi, “İlk önce randevu alınıyor, orda çocuğun bir bekleme süresi oluyor” (satır 352-353). Ege, “Süreç önce randevu almaya başlıyor, randevu almak çok zor bir süreçtir, hep randevular doludur. Sonra randevu günü oraya varıyorsunuz o saatte, diğer veliler oluyor ve çağırılmayı bekliyorsunuz” (satır 382-385). Zafer, demiştir “Randevu alıyorsun, sonra orda bir sıra var önce gidip bekliyorsun” (sıra 393-394). Papatya, Umut, Savaşçı, Fedakâr, Mavi, Ege ve Zafer benzer görüşleriyle; RAM'da eğitsel değerlendirmeye katılabilmek için kendilerin ya da eğitim aldıkları rehabilitasyon merkezlerinin randevu aldığını ve bu randevu alma sürecinin zorlu bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveyn katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında ise benzer doğrultuda olduğu görülmüştür.

Aile Yönlendirmesi: Görüşme sorularını yanıtlayan iki yönetici, üç öğretmen (Öğretmen1, Öğretme3, Öğretmen6 ve Öğretmen7) ve üç ebeveyn (Papatya, Savaşçı ve Zafer), OSB'li çocukların RAM'larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ebeveynler* temasıyla ilgili *aile yönlendirmesinden* bahsetmiştir. Bu doğrultuda yönetici görüşleri karşılaştırıldığında benzerlik olduğu gözlenirken; öğretmen görüşlerinde

cinsiyet durumunun benzerlikte etkisi olduğu görülmüştür. Ebeveyn görüşlerinde ise eğitim düzeyinin benzerlikte etkisi olup; lisans mezunu olan annelerin değerlendirme sırasında çocukları hakkında kendi bilgilerine başvurulduğunu ve öğretmenlerin de ailenin bu bilgilendirmesiyle yetindiklerini belirttikleri görülmüştür. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme sürecinde aile bilgisine başvurulduğu; öğretmenlerin değerlendirmedeki sınırlı bilgisi, uygun ölçme aracı olmaması ve değerlendirme süresinin kısa olması gibi nedenlerden dolayı da ailelerin verdiği bilgilerin yanlış yönlendirmelere neden olabildiği anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin yöneticilerden yapılan alıntılara örnek olarak: RAM müdür yardımcısı olarak görev yapan Gökyüzü, *“Yani bunu bir batarya olmadan aksine ailenin tecrübeleri ve kısa süre içinde yapıyor olmak, bu yaşanan en büyük güçlük olduğunu düşünüyorum”* (satır 1233-1235); *“Biz burada kazanımları ailenin gözlemlerine dayanarak evde yapılması gereken, dışarda çocukla daha çok zaman geçiren kişiden alınması yoluyla elde edilen bir formlarımız var. Az öncede dediğimiz gibi bizim bu çocuklarla yeterli gözlem yapacak, yeterli performansı alacak bir zamanımız yok. Bunu yerine ailenin verdiği bilgilerin doğru olduğunu kabul ederek ölçme araçlarımızla yani dereceli puanlama araçlarımızla onun verdiği ölçüde kısmen, tamamen ya da hiç yapamaz şeklinde almak suretiyle çocukların performanslarını alıyoruz”* demiştir (satır 1717-1726). RAM müdürü olarak görev yapan Kendine Rehber, *“Çocuklarla değerlendirme aşamasında burada iletişim kuramamak en öncelikli faktördür. Uzmanların değerlendirirken bu konuda yeterli birikimlerinin, bilgilerinin tam olarak olmayışı aile yönlendirmesine neden olabiliyor, zaman zaman tıbbi tanılarla ilgili belki sahadan gelen vakalarla deneyim elde ettiğimiz için bunu söylüyorum, bunu bir bilgiye dayalı olarak söylemiyorum”* demiştir (satır 1300-1306). Gökyüzü ve Kendine Rehber, benzer görüşleriyle; RAM’da OSB için uygun ölçme aracı olmaması ve personellerin OSB konusunda bilgi yetersizliği nedeniyle; değerlendirme formları aile bilgilendirmesine dayalı doldurulduğunu ve OSB’li bireylerin performanslarının alındığını vurgulamışlardır. Yönetici katılımcı görüşleri karşılaştırıldığında benzer doğrultuda olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Öğretmen1, *“Yani elimizde bir performans belirleme formumuz var ve bu formu veliyle birlikte dolduruyoruz. Ölçme aracımız kim oluyor biliyor musunuz açıkçası! Veli oluyor, velinin söyledikleri, yönlendirmeleri bize aktardıkları oluyor. Bu da velinin bize aktarabildiği kadardır”* demiştir (satır 1538-1543). Öğretmen3, *“Bunu dışında ailelerin otizmle ilgili çok bir yani mutlaka*

şuurlu ailelerimiz var ama buraya gelen ailelerimiz bir an önce bizim raporumuzu verin ve biz gidip işimize gücümüze bakalım diyerek süreci yönlendirmeye çalışıyor, yani nedir, ne yapmaları gerekir gibi ailelerimizin de maalesef bir şeyi yok. Dediğimiz gibi %10 aile şuurludur yani, %90 ı hiçbir ilgisi olmayan ailedir yani” demiştir (satır 633-637). İşitme engelliler öğretmenliği mezunu olan Öğretmen6, “Çocuk tıbbi tanısını almış otizmin, eğitsel değerlendirme sürecinde veli görüşmesi yaparken çocuğumun doktor olmasını, ona göre tanılanmasını, ona göre yerleştirilmesini istiyorum diye aile talepte de bulunabiliyor. Böyle istekleri olabiliyor. Tabiki veli isteklerine göre yönlendirme, tanılama yapmıyoruz ama velilerimiz de yüksek beklenti oluşturuyor, farkındalık olsun diye yapılan güzel çalışmalar velilerde yanlış dönütler verebiliyor” demiştir (satır 845-852). Öğretmen7, “Herhangi bir özel ölçü aracı yok OSB ye uygun. Bu yüzden daha sonra ailenin yanlış yönlendirmesi olabiliyor, ailenin tanılama sürecinde etkisi olabiliyor” demiştir (satır 894-897). Erkek öğretmen olarak Öğretmen1, Öğretmen3, Öğretmen6 ve Öğretmen7 benzer görüşleriyle; RAM’da aile bilgilendirmesine dayalı formlar ile OSB’li bireylerin performanslarının alınmasının yanlış aile yönlendirmesine neden olabildiğini vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcıların görüşleri karşılaştırıldığında; erkek ve kadın öğretmenlerin değerlendirme sürecinde ailenin yönlendirmesi konusunda benzer görüşler dile getirdikleri görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: Yüksek lisans mezunu bir anne olan Papatya, “ebeveynlerin verdiği cevaplar doğrultusunda bize 15-20 dakikalık süre veriyorlar, hatta süre bazen daha daha az oluyor” demiştir (satır 920-922); “Burada aile beyanları yanlış ta olabilir, tabi değerlendirme yaptıkları ölçeğin de ne kadar doğru olduğu da şüpheli kendi açımdan söylüyorum” demiştir (satır 943-945). Yüksek lisans mezunu bir baba olan Savaşçı, “Çünkü çocuk konuşmadığı için bu yönlendirme hakkı otomatik olarak aileye geçmiş oluyor. Bu da iki türlü sorun. Tek taraflı olarak ailenin değerlendirmesine bağlı kalınıyor, aile bazı şeyleri abartabilir, görmezden gelebilir, bu eksikleri karşı tarafın fark edebileceği bir değerlendirme formu olmadığını düşünüyorum” demiştir (satır 1056-1061). Lisans mezunu bir baba olan Zafer, “Aslında çocuğu ben anlatıyorum, karşısına çocuğu alıp bazı şeyleri kendisi çözmesi gerekiyor. Ama biz yönlendiriyoruz, kendi keşfetmiyor zaten biz şu da var buda var dedikçe, işin daha detayına girmeye çalışıyorlar. Aslında buradaki sorun detaya girmekten kaçınıyorlar, bir yetersizlik var yapılamıyor. Aslında bir doktoru, bir mühendisi kendi ilmiyle ilgili yönlendirmek ne kadar yanlışsa RAM’da hocayı ailenin yönlendirmesi de yanlış” demiştir (satır 1685-1692). Papatya, Savaşçı ve Zafer, benzer görüşleriyle; eğitsel

değerlendirme sürecinin ailelerin bilgi aktarması ile gerçekleştiğini ve bu durumda tek taraflı yanlış sonuçlar doğurabildiğini ifade etmişlerdir. Ebeveyn katılımcıların görüşleri karşılaştırıldığında ise; eğitim düzeyi yüksek lisans ve lisans olan ebeveynlerin değerlendirme sürecinde ailenin yönlendirmesi konusunda benzer görüşler dile getirdikleri görülmüştür.

Öneriler: Görüşme sorularını yanıtlayan üç öğretmen (Öğretmen4, Öğretmen6 ve Öğretmen7) ve dört ebeveyn (Papatya, Savaşçı, Fedakâr ve Ege), OSB’li çocukların RAM’larda eğitsel değerlendirme ve incelemesinin yapılması noktasında *ebeveynler* temasıyla ilgili olarak *önerilerden* bahsetmişlerdir. Maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik katılımcı özellikleri dikkate alınarak Öğretmen4, Öğretmen6 ve Öğretmen7 görüşleri karşılaştırıldığında; cinsiyet, eğitim/branş, EDT eğitimine katılım ve OSB eğitimine katılım durumlarının görüşlerin benzerliğinde etkili olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde Papatya, Savaşçı, Fedakâr ve Ege ebeveyn görüşlerinde de ebeveyn türünün görüşlerin benzerliğinde etkili olduğu gözlenmiştir. Katılımcı ifadelerinden, OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme sürecine katılımı için ailelerin randevu almasının kolaylaştırılması, öğretmenlere hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler vasıtasıyla OSB konusunda ve ölçme araç gereçleri kullanım konusunda yeterliliklerinin artırılarak aile yönlendirmesinin önüne geçilmesinin bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır.

Bu görüşlere ilişkin öğretmenlerden yapılan alıntılara örnek: Öğretmen4, “*Yani üstün körü değil, eğitsel değerlendirme formlarının itina ve ciddiyetle doldurulup öğretmenin ve ailenin bu konuda duyarlı olmasının bize çok faydalı olacağını düşünüyorum*” demiştir (satır 2065-2068). Öğretmen6, “*Ailelerde beklenti “top” yapabiliyor, onunda ailelere aile bilgilendirme çalışmalarının yapılıp, ailelerle ilgili düşünce anlamında daha sağlıklı ailelerin oluşturulması yapılabilir*” demiştir (satır 842-845). Öğretmen7, “*Öğretmenlerin birebir daha çok OSB olan öğrencilerle ilgilenmesi, bu ortamlara girmesi, bu ortamlara giren ne yapacağını bilen öğretmenlerin tanılama yapması lazım. Tanılama yanlış yapılıyor veyahut ta aile yönlendirmesiyle eksik yapılıyor*” (satır 1402-1406); “*Ailenin yönlendirme etkisinden bahsetmiştik, aile eğitimi vererek veya aileye öğrencinin doğru şekilde tanılanması için gerekli görüşlerin, önerilerin verilerek tanılamanın doğru yapılması sağlanabilir. Değerlendirmeyi yapan öğretmenin bilgi düzeyi, bu da önemli. Herhangi bir hizmet içi eğitim, seminer almamış öğretmenler var, tanılmayı bunlar yapıyor. Değerlendirme kurullarında da olabiliyor bu öğretmenler. Bu öğretmenlere hizmet içi eğitim, seminer, uzman desteği RAM*

da böyle bir şeyler yapılabilir yani” demiştir (satır 2143-2157). Öğretmen4, Öğretme6 ve Öğretmen7, benzer görüşleriyle; RAM personellerinin hizmet içi eğitim vb ile desteklenerek OSB hakkında bilgi düzeylerinin artırılması, değerlendirme sürecinin uzun sürede daha ayrıntılı yapılması ve uygun ölçme araç gereçlerinin kullanılarak aile yönlendirmesinin önüne geçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin erkek olmasının, özel eğitim bölümü mezunu olmalarının, EDT eğitimine ve OSB eğitimine katılmamış olmalarının görüşlerinin benzerliğinde etkili olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerden yapılan alıntılara örnek olarak: 39 yaşında bir anne olan Papatya, “Şöyle bir düşünüyorum, randevu almak kolaylaştırılabilir. Ailenin çocuğuyla ilgili şüphelendiği bir durum varsa, örneğin 1-1.5 yaşında çocuğu var göz teması kurmuyor örneğin hemen kendisi randevu alabilmeli, bu kolaylaştırılabilir” demiştir (satır 2157-2161). 44 yaşında bir baba olan Savaşçı, “Belki değerlendirme formlarına ek olması için eee rehabilitasyon merkezinde dersler ilk değerlendirme için olmasa da 2. Ve 3. ... değerlendirmelerde 10-15 dakikalık birleştirilmiş videolar istenebilir aileden” (satır 1124-1128); “Bu konuda ki yasal prosedür nedir bilemem ama eee değerlendirme süreci randevusu alınırken belki de değerlendiricinin bir gün gelip 1 ders bireysel eğitim saatine katılması bile veya bir grup seansına katılması bile tekrar değerlendirilebilir” demiştir (satır 2260-2264). 50 yaşında bir anne olan Fedakâr, “Bazen hocalar hiç anlayışlı olmuyorlar, hani velilere çok da güzel davranmıyorlar beklerken de içeri girdiğimizde de. Hani biz çok duygusal olduğumuz için etkileniyoruz, robot gibi konuşmalarını da istemiyoruz. Sizin gibi bizimle daha samimi konuşunlar, her şeylerini anlatsınlar, hani bizi bir anlasınlar, biz onu istiyoruz başka şey istemiyoruz ki” demiştir (satır 1200-1205). 51 yaşında bir baba olan Ege, “Sabit bir formu doldurmak yerine insanların özel eğitimci olması gerekiyor, özel eğitim alanında da otizm üzerine eğitim almış olması gerekiyor. Ki bir çocuğun ne olduğunu anlayabilsin, çocuk oradaki soruların birçoğuna cevap bile veremiyor, aile yönlendiriyor. Çünkü çocukla iletişim kurulamıyor, iletişim kurulamadığı için oradaki soruların üstüne çocuk yapamıyor edemiyor diye çizik atılıyor ve süreç çok hızlı geçiliyor, kısa oluyor. Ama çok daha farklı özellikleri olan çocuklar var. Bu özellikleri anlayamadığı için belirtilemiyor, bu noktalar var. Genel olarak personellerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübeleri yetersiz bence bu bakımdan” demiştir (satır 1457-1468). Papatya, Savaşçı, Fedakâr ve Ege, benzer görüşleriyle; RAM’larda randevu almanın kolaylaştırılması, değerlendirme sürecine katkı için video kayıtların getirilmesi, değerlendirmeyi OSB üzerine bilgili özel eğitim öğretmenlerinin

gerçekleştirilmesi ve aile yönlendirmesinin önlenmesini ifade etmişlerdir. Ebeveyn katılımcıların görüşleri karşılaştırıldığında, ebeveynlik türünün diğer bir ifadeyle anne veya baba olmanın görüşlerin benzerliğinde etkili olduğu görülmüştür.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Nitel verilere dayalı bir durum çalışması olarak yürütülen bu çalışma ile OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci hakkında iki yönetici, yedi öğretmen ve yedi ebeveyn katılımcının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ile OSB’li çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci hakkında deneyimi olan üç katılımcı grubunun (yönetici, öğretmen ve ebeveynler) görüşleriyle ayrıntılı verilere ulaşılmıştır.

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi uygulanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev türü, eğitim düzeyi/branşı, mesleki deneyimi, RAM deneyimi, EDT eğitime katılma ve OSB eğitimine katılma durumları dikkate alınırken; ebeveynlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı ve çocuğun EDT sürecine katılma sayısı durumları dikkate alınmıştır. RAM’daki iki yöneticide katılımcı olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet durumları boyutunda, altı öğretmen erkek, “Öğretmen5” kod adlı bir öğretmenin cinsiyetinin kadın olmasından dolayı çeşitlilik sağlanmıştır. Benzer şekilde, ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetleri açısından altı ebeveyn katılımcının çocuklarının cinsiyeti erkek, “Papatya” kod adlı bir anne ebeveynin çocuğunun cinsiyetinin kız olmasından dolayı maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Böylece, yönetici, öğretmen ve ebeveyn katılımcıların özelliklerinde maksimum çeşitlilik sağlanmış ve görüşleri karşılaştırarak veya benzerlikleri vurgulayarak verilerde zenginlik sağlanmıştır.

Bu üç grupta yer alan katılımcılarla bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler sonucu, OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri; tıbbi tanılama, ortam, personel yeterliliği, ölçme araçları, OSB’li çocuklar ve ebeveynler olarak altı tema altında ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ise OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleriyle ilgili birçok güçlük ifade edilmiştir. Birinci tema olarak tıbbi tanılamayla ilgili güçlükler, RAM’ların tanılama yetkisinin olmaması ve tıbbi tanılamaya bağlı değerlendirme yapılmasıdır. İkinci tema olarak ortamla ilgili güçlükler, değerlendirme ortamının tek tip olması, kısa süreli anlık değerlendirme yapılması ve doğal ortamlarda değerlendirme yapılmamasıdır. Üçüncü tema olarak personel yeterliliğiyle ilgili güçlükler, OSB’yi tanımada personel yeterliliğinin düşük olması, personellerin ölçme araçları konusunda bilgisinin yetersiz olması ve personel hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olmasıdır.

Dördüncü tema olarak ölçme araç gereçleriyle ilgili güçlükler, OSB'ye yönelik bir ölçme aracı olmaması, OSB'ye yönelik bir batarya olmaması ve kullanılan formların yetersiz olmasıdır. Beşinci tema olarak OSB'li bireylerle ilgili güçlükler, OSB'li bireylerle iletişim kurmada yetersizlik yaşanması ve değerlendirme öncesi ve sonrası OSB'li bireylerin bekleme süresinin çok uzun olmasıdır. Altıncı tema olarak ebeveynlerle ilgili güçlükler, değerlendirme sürecinde aile yönlendirmesinin olması ve ebeveynlerin randevu almada güçlük yaşamasıdır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan bu güçlüklerin giderilmesine yönelik birçok öneri getirildiği görülmüştür. Bu öneriler arasında tıbbi tanılamaya bağlı değerlendirme yapılmaması, RAM'lara tanılama yetkisi verilmesi, OSB'li bireylerle değerlendirme öncesi iletişim kurulması, değerlendirme ortamlarının çeşitlendirilmesi, doğal ortamlarda değerlendirme yapılması ve değerlendirme süresinin uzatılması yer almaktadır. Ayrıca aile bilgisine değil bireyin gözlemine odaklanılması, personel yeterliliğinin hizmet içi eğitimlerle artırılması, öğretmen yetiştiren lisans eğitim programlarında düzenleme yapılması, OSB'li bireyler için ölçme aracı, bir batarya geliştirilmesi, değerlendirme öncesi ve sonrası OSB'li bireylerin bekleme sürelerinin kısaltılması ve ebeveynlerin randevu almalarının kolaylaştırılması getirilen öneriler arasında yer almaktadır.

Devam eden bölümde araştırmanın bulgularını oluşturan altı tema alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1.OSB'li Ulaşılan Temaların Alan Yazın ile Tartışılması

5.1.1. Tıbbi Tanılama Teması

Görüşme gerçekleştirilen katılımcıların çoğunluğu, OSB'li bireylerin RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde tıbbi tanılamamanın ilk ve zorunlu basamak olduğunu, ÇÖZGER'in özellikle kavramlara yenilikler getirdiğini vurgulamışlardır. Bir yönetici ve dört öğretmen tıbbi tanılama konusunda RAM'lar ile hastaneler arasında iş birliğinin artırılması, RAM'lara tıbbi tanılamadan bağımsız eğitsel tanılama yetkisi verilmesi ve tıbbi tanılama personellerinin de eğitimden geçirilmesi hakkında önerilerini dile getirmişlerdir. Katılımcı yönetici ve öğretmenleri belirlerken dikkate alınan maksimum çeşitliliğin katılımcıların tıbbi tanılama teması hakkında görüşlerini farklılaştırmadığını göstermiştir. Özellikle EDT eğitimine katılmayan yönetici, öğretmen ve ebeveyn ile katılan öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum yaşanan sorunun sadece eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili olmadığını OSB'li çocukların bütüncül

ve disiplinler arası bir değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmemesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. OSB eğitimine katılan yönetici ve öğretmenler ile katılmayan yönetici ve öğretmen ifadelerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları program türleri açısından da tıbbi tanılama teması ile ilgili görüşleri farklılık göstermemiştir. Bu durum yönetici ve öğretmenlerin RAM'da deneyim sürelerinin değerlendirme süreci hakkında genel bir görüş sahibi olmalarına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bakımdan, RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılabilmenin ilk basamağının tıbbi tanılama sürecine başvurulması olduğu, sağlık kurulu raporu olarak ÇÖZGER'in alınması gerektiği ve bu raporun alınmasının bir zorunluluk olduğu katılımcıların çoğunluğunun ortak ifadesi olmuştur. Yapılan öneriler arasında RAM'lar ile hastaneler arasında iş birliğinin artırılması ve RAM'da görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanısı koymada sağlık çalışanlarıyla birlikte sürece dâhil edilmelerinin hem tıbbi tanılama hem de eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı iş birliği yetkilendirilmesi en dikkat çekenler olmuştur. Bu görüşler Sağlık Bakanlığı ve MEB'in OSB'li bireyleri tanılama konusunda iş birliği ve koordineli çalışmasının gerektiğini düşündürmektedir. Ancak ülkemizde kurumlar arası iş birliğinin farklı yasa ve yönetmeliklere sahip oluşları nedeniyle çok kolay olmadığı düşünülmektedir. Ebeveyn katılımcıların tıbbi tanılama hakkındaki görüşlerinde de cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı ve çocuğun EDT sürecine katılma sayısı açısından farklılık görülmemiştir. Ebeveynler çoğunlukla tıbbi tanılamamanın gereksiz ve yorucu bir süreç olduğunu ve tanılama sonrası izlenecek aşamalar için kendilerine bir yönlendirme yapılmadığından yakınmışlardır. Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat (2013) tarafından yürütülen çalışma ile aileler, tanılama sürecinde, uzmanların 10-15 dakikada ve tamamen kendi verdikleri bilgiye dayalı olarak çocuklarının tanılmasının yapıldığını açıklamıştır. Kısa süre içinde, çocuğun gözlemlenmeden gerçekleştirilen değerlendirmenin kendileri için tanılama sürecine ilişkin güvensiz bir duruma neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca aileler, çocuklarında gözlemledikleri farklılıklar üzerine doktora gittiklerinde her doktorun farklı bilgi vermesinin ve farklı testler uygulamasının zorluğunu açıklamıştır. Selimoğlu ve diğ. (2013) tarafından yürütülen çalışmada OSB'li çocuğu bulunan ailelerinin tıbbi tanılama sürecinde yaşadığı bu güçlükler üç çalışma için benzer doğrultuda görüşlerdir.

Gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan bu bulgu, alan yazın ile tartışıldığında üç çalışma ile uyumlu olduğu gözlenmiştir (Kaplan Şahin, 2016; Kırbıyık, 2011; Tiryakioğlu, 2009).

Kaplan Şahin (2016) tarafından yürütülen çalışmada, OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde RAM’larda görev yapan öğretmenlerin yeterliklerinin değerlendirildiği görülmektedir. Çalışmada, eğitsel değerlendirme ve tanılamamanın sağlık kurulu raporlarındaki tanıyla eşdeğerde olduğu ve tıbbi tanılama raporları doğrultusunda değerlendirme yapılmasının çalışmaların benzer yönü olduğu görülmüştür. İki çalışma farklı yönler açısından değerlendirildiğinde gerçekleştirilen çalışma ile Kaplan Şahin’in (2016) çalışması arasında fark görülmüştür. Yürütülen bu çalışma, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yer alma ve iş birliği yapmaya istekli olmaları bakımından Kaplan Şahin (2016) çalışmasından farklıdır. Aynı şekilde Kırbıyık (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma incelendiğinde, iki çalışmanın bulgularında uyumluluk olduğu görülmektedir. Kırbıyık (2011), RAM’larda özel eğitim değerlendirme kurulunda görev yapan rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, tıbbi tanılamamanın bir gereklilik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tiryakioğlu (2009) tarafından yürütülen çalışma bulgularında RAM müdürlerinin yaşanan sorunları algılamasında cinsiyet, yaş, lisans programı, mesleki kıdem, müdürlük süresi, hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlerin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum, RAM’da çalışan yönetici ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin profesyonelce davrandıklarını ve cinsiyet, yaş, lisans programı, mesleki kıdem, müdürlük süresi, hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlerin etkisinin ön plana çıkmadığını göstermektedir. Ayrıca Tiryakioğlu’nun (2009) çalışma sonuçlarında, özel eğitim bölümüne yönlendirmesi yapılan bireyler için tıbbi tanılamamanın önemli olduğu ancak tıbbi raporların anlaşılır şekilde düzenlemediği yönündedir. Bu sonuçlara ek olarak özel eğitim bölümünün hizmet sunduğu binanın fiziki şartlarının açılış şartlarına uygunluk göstermediği, bölümlerde görev yapan personel sayısında yetersizlik olduğu, özel eğitim bölümünün bağlı olduğu üst kurumlardan destek ve danışma hizmeti alamadığı, özel eğitim bölüm çalışanları için düzenli şekilde hizmet içi eğitim faaliyetleri olmadığı ve özel eğitim bölümüne yönlendirmesi yapılan bireylerin tıbbi raporlarının hastanelerce anlaşılır şekilde düzenlenmesinin yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın Tiryakioğlu’nun (2009) çalışmasından farklı bir bulgusu tüm katılımcıların Dulkadiroğlu RAM’ın uygun fiziksel özelliklere sahip olduğunu işaret etmeleridir. Katılımcılar sadece değerlendirme yapılan odanın tefrişatının OSB’li çocukların gereksinimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi konusunda görüş bildirmişlerdir.

Bu çalışma, yönetici ve öğretmenlerin RAM’da OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde tıbbi tanılama ve tıbbi tanılamamanın yapıldığı sağlık birimleri ile iş birliği yapılmamasından kaynaklanan güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Yaşanılan bu güçlüklerin OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde nitelikli bir değerlendirmenin gerçekleştirilemesini etkilediği belirtilmiştir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan bu güçlüklerin sağlık sektörü ile iş birliği içinde çalışılması ve sürecin disiplinler arası bir bakış ile yeniden gözden geçirilmesiyle OSB’li bireylerin gerçek performanslarının belirlenmesine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.2. Ortam Teması

Katılımcıların çoğunluğunun görüşleri doğrultusunda RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılan mekânların bina ve genel fiziksel koşullarının çoğunlukla uygun olduğu açıklandığı görülmüştür. Ancak, donanım ve araç-gereçler açısından yetersiz olduğu vurgulanmıştır. OSB’li çocukların eğitsel değerlendirmelerinin gerçekleştirildiği ortamların ses yalıtımının yetersiz olduğu ve materyal eksikliğinin vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın ayırt edici bir bulgusu olarak öğretmen ve ebeveym katılımcılar, OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme ortamı için doğal ortama yakın bir ortam ifadesini paylaşmışlardır. Katılımcı ifadelerinden, RAM’da eğitsel değerlendirmenin klasik sınıf ortamı gibi bir odada ve o anda yapılan gözlemler doğrultusunda gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Katılımcılar doğal ortam ifadesi ile çocukların park, bahçe, oyun odası ve kendi ev ortamlarında gözlem yapılarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Doğal ortam görüşünün OSB’li çocuklarla bu süreci yakından deneyimleyen öğretmenler ve ebeveynler tarafından dile getirilmesi bu çalışmanın bir diğer önemli bulgusudur. Öte yandan yöneticilerden birinin Dulkadiroğlu RAM’ın tip proje olarak yapıldığını ve özel eğitimle ilgili hem personel odaları hem test odalarının ihtiyacı karşıladığı konusundaki görüşleri değerlendirme anına ilişkin deneyiminin kısıtlı olması ile açıklanabilir; *“Daha rahatlatıcı, daha farklı ortamlar belki bazı günler için bir kamelyada veya açık havada çocuk parkında, oyun parkında yani eee hem çocukların sıra beklerken oyalanmasını sağlar.”* gibi.

Yönetici, öğretmen ve ebeveyn katılımcıların ortam teması hakkında görüşlerinde belirgin farklılıklar olmadığı görülmüştür. Ancak katılımcıların deneyimledikleri ortamlarla ilgili farklı görüşleri ve beklentileri olduğu görülmektedir. Yöneticilerden birinin Dulkadiroğlu RAM’ın tip proje olarak yapıldığını ve özel eğitimle ilgili hem personel odaları

hem test odalarının ihtiyacı karşıladığını belirtirken, bir grup öğretmen ve ebevyin değerlendirme ortamı olarak açık hava ortamları, çocuk parkı ve oyun parkı ile çeşitlendirilmesi gerektiğini bekledikleri görülmektedir. Alanyazında OSB’li çocukların park, oyun odası, bahçe ya da kendi evi gibi kendisini rahat hissedebileceği en az sınırlandırılmış ortamlarda değerlendirilmesi gibi önerilere yer veren araştırmalara rastlanmaktadır (Kırbyık, 2011; Salvia ve diğ., 2010).

Üç farklı katılımcı grup olan yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşleri maksimum çeşitlilik açısından değerlendirildiğinde benzer doğrultuda olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları katılımcıların genel olarak eğitsel değerlendirme ve tanılama ortamının fiziki şartlarının uygun olduğu yönünde olmasına rağmen, birçok araştırma bulguları RAM’ların mevcut fiziki şartların yetersiz olduğunu göstermektedir (Bal, 2011; Çifçi Çiçek, 2015; Kırbyık, 2011; Yurtsever, 2013). Örneğin; Çifçi Çiçek (2015), RAM’larda yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik RAM çalışanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışma bulgularında, RAM’ların mevcut fiziki şartların yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Yurtsever (2013) ve Kırbyık (2011) tarafından yürütülen araştırmaların bulguları da RAM’ların bina olarak fiziki şartlarının ve oda sayılarının yetersiz olduğu ve çocuklar için uygun olmadığı yönündedir. Başka bir araştırmada Bal (2011) rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda RAM’ların fiziki ve donanımsal yönden ciddi eksikliklerinin olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmalarda ulaşılan bu sonuçlar değerlendirildiğinde, RAM’larda OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ortam ilgili sorunlar yaşandığı görülmektedir. Yaşanılan bu sorunlar, OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde nitelikli bir değerlendirme gerçekleştirilememesinde önemli bir etken olarak görülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde bu güçlüklerin aşılmasının, OSB’li bireylerin gerçek performanslarının belirlenmesine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle, RAM’larda OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde değerlendirme ortamının önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.3. Personel Yeterliliği Teması

Görüşme gerçekleştirilen iki yönetici, yedi öğretmen ve yedi ebeveyn olarak 16 katılımcının çoğunluğu, OSB’li bireylerin RAM’larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde personel yeterliliğiyle ilgili olarak hizmet öncesi öğretmen yeterliliği, öğretmenlerin

mesleki yeterliliği, sorunlar ve öneriler olmak üzere dört alt temadan bahsetmiştir. Yönetici ve öğretmen görüşleri personel yeterliliği teması açısından değerlendirildiğinde yaş, görev türü, mesleki deneyim ve RAM deneyim durumlarına göre benzer olduğu gözlenirken; eğitim düzeyi/branşı, EDT eğitimine katılım ve OSB eğitimine katılım durumlarına göre farklılıklar gözlenmiştir. Lisans mezuniyet program türü PDR olan yönetici ile EPÖ ve PDR olan öğretmenlerin ifadelerinde personel yeterliliğine özellikle vurgu yaptığı, kendilerinin bu alanda yetersiz olduklarını ve sürecin içinde deneyim kazanarak bilgi edindiklerini ifade ederken; lisans mezuniyet program türü İEÖ olan yönetici ile İEÖ ve GEÖ olan öğretmenlerin aynı şekilde personel yeterliliğinin önemine vurgu yaptıkları, kendilerinden ZEÖ lisans programı mezunu kişilerle aynı performansın beklendiğini, özel eğitim öğretmenliğinin tek çatı altında toplanmasının, sınıf öğretmenliği gibi farklı branşlardan özel eğitim öğretmenliğine geçişlerine izin verilmesinin ve herkesten aynı performansın beklenmesinin personel yeterliliğini ön plana çıkartan özeleştirel görüşler ifade edildiği gözlenmiştir. EDT eğitimine ve OSB eğitimine katılan yönetici ve öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde personel yeterliliğini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin önemine vurgu yaptıkları görülmüştür. Diğer bir katılımcı grup olan ebeveynlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, EDT çocuğun cinsiyeti ve çocuğun yaşı durumlarına göre ifadeleri, personel yeterliliği teması açısından değerlendirildiğinde aynı doğrultuda ifadeler olduğu görülmüştür. Özellikle ebeveynlerin çocuğunun EDT sürecine katılma sayısı arttıkça personel yeterliliğinin üzerinde özellikle durduğu ve bu durumun geliştirilmesi gerektiğini vurguladıkları gözlenmiş olup; ebeveynlerin çocuğunun EDT sürecine katılma sayısının artmasıyla güçlüklerin farkedilmesi ve öneriler sunulması arasında doğru orantı gözlenmiştir.

Bu doğrultuda, RAM'da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan öğretmenlerin kendi yeterlilikleri konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kendi donanımlarını eğitsel değerlendirme konusunda sınırlı algılayan öğretmenlerin; hizmet öncesi öğretmen yetiştiren lisans programlarında bu konuya yönelik derslerin ve içeriklerin arttırılmasını, hizmet içi eğitimlerin, kursların ve seminerlerin düzenlemesini önerdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler; daha önce ayrı olan branşların özel eğitim öğretmenliği adı altında tek çatıda toplanması, bütün branşlardan (zihin, görme, işitme vb.) aynı performansın beklenmesi, alan dışı öğretmenlerin kurslara katılarak özel eğitim öğretmenliğine geçebilmesi ve tüm bu branşların RAM'da görev yapabilmesi gibi durumlardan kaynaklanan sorunların OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme sürecini

olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmen katılımcılar, RAM’da görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kurum tarafından veya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hizmet içi eğitimler ve kurslar düzenlenmesini, OSB konusunda deneyimli öğretmenlerden destek alınmasını önermişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bireysel çabalarında gerekli olduğu ifade edilmiştir. Bu amaçla RAM’da görevlendirilen öğretmenlerin güncel dergi ve makaleleri okumaları, OSB ile ilgili filmler izlemeleri, OSB için kurulmuş STK’ları ziyaret etmeleri ve OSB’li çocuklar ile çalışma deneyimi olan meslektaşlarıyla görüş alışverişi yapmaları tavsiye edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmen yeterlilikleri hakkında edinilen bulgular ile benzerlik gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Akçamete, 2001; Bal, 2011; Çifçi Çiçek, 2015; Gören, 2010; Kaplan Şahin, 2016; Kırbıyık, 2011; Özak ve diğerleri, 2008; Tiryakioğlu, 2009; Yurtsever, 2013). Kaplan Şahin’in (2016) çalışmasında RAM’larda görev yapan öğretmenlerin %31,9’unun sınıf öğretmenliği ve diğer branşlardan alan değişikliği yaparak özel eğitim öğretmenliği kadrosuna geçen öğretmenler olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada RAM’da özel eğitim öğretmenliği alan mezunu çalışan öğretmenlerin ise %22,7 oranında oluşunun ciddi bir çelişki oluşturduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada da RAM personel yapısının yeniden değerlendirilmesi gerektiği önerilmiştir. Çifçi Çiçek (2015) ve Yurtsever (2013) tarafından yürütülen iki çalışmanın bulguları arasında da RAM’da görev yapan personelin mesleki yeterliliklerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. RAM’da görev yapan personelin nicelik olarak da yeterli olmadığını vurgulayan araştırma bulgularına da rastlanmıştır (Bal, 2011; Gören, 2010; Yurtsever, 2013). Diğer araştırma bulgularından farklı bir bulgusu olan Kırbıyık’ın (2011) çalışmasında RAM’larda çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliğini desteklemeye yönelik yapılan hizmetiçi eğitimlerin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bu durum kısa süreli hizmet içi eğitimlerin bilgi aktarımından öteye geçmediğini düşündürmektedir.

Başka bir çalışma olarak Tiryakioğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, RAM’larda özel eğitim bölümlerinin sorunlarının belirlenmesi ve RAM müdürlerinin bu sorunları algılanmasında cinsiyet, yaş, lisans program, mesleki kıdem, müdürlük süreleri, hizmet içi eğitim alma gibi faktörlerin etkisi incelenmektedir. Yapılan bu çalışmada, özel eğitim bölümünde görev yapan personel sayısında yetersizlik olduğu, var olan personel yetersizliklerin giderilmesine yönelik hizmetiçi faaliyetlerin olmadığı ve hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Özak ve diğerleri (2008) tarafından yürütülen çalışma sonucunda ise, özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde özel eğitim

öğretmenlerinin rollerinin önemli olduğu fakat RAM'larda özel eğitim öğretmeninin az bulunduğu ifade edilmiştir. Başka bir araştırma olarak Akçamete (2001) tarafından yürütülen çalışmada, ülke genelinde 84 RAM'da çalışan yönetici ve öğretmenlerin, özel eğitim yönetmeliğiyle ilgili kendi becerilerini algılama düzeylerini ve yönetmelikle ilgili düşüncelerini değerlendirdikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile RAM personellerinin niteliğinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin sayıca ve nitelik olarak yetersiz kaldığı, artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmalarda ulaşılan bu sonuçlar değerlendirildiğinde, RAM'larda OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde personel yeterliliğiyle ilgili sorunlar yaşandığı görülmektedir. Yaşanılan bu sorunlar, OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde nitelikli bir değerlendirme gerçekleştirilememesinde önemli bir etken olarak görülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde bu güçlüklerin aşılmasının, OSB'li bireylerin gerçek performanslarının belirlenmesine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.4. Ölçme Araçları Teması

Katılımcılarının görüşleri doğrultusunda OSB'li bireylerin RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ölçme araçları teması altında OSB değerlendirme bataryası olmaması, kullanılan formlar, sorunlar ve öneriler olmak üzere dört alt tema yer almıştır. Yöneticiler, üç öğretmen ve bir ebeveynin OSB'li bireyler için değerlendirme bataryası olmadığı konusunda görüş bildirdikleri görülmüş ve bu katılımcıların çoğunun çocuklarının eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile OSB hakkında eğitime katılan kişiler olduğu gözlenmiştir. Bu durum özellikle ebeveynlerin çocuklarının EDT sürecine katılım sayısı, kullanılan formlar, sorunlar ve öneriler hakkında deneyimleri arttıkça görüş ve önerilerinin de çeşitlendiği ve amaca uygun olduğu görülmüştür. Genel olarak yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik yaş, görev türü, eğitim düzeyi/branşı, mesleki deneyim ve RAM deneyim durumlarına göre ifadeleri, ölçme araçları teması açısından değerlendirildiğinde benzer düşünceleri ifade ettiği gözlenirken; EDT eğitimine katılım ve OSB eğitimine katılım durumlarına göre ifadelerde farklılıklar gözlenmiştir. Ebeveyn katılımcılar cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun yaşı durumlarına göre ifadeleri ölçme araçları teması açısından değerlendirildiğinde aynı doğrultuda ifadeler olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuğunun EDT sürecine katılma

sayısı arttıkça ölçme araçları üzerinde özellikle durdukları, bu durumun geliştirilmesi gerektiğini vurguladıkları gözlenmiştir. Bu durum deneyim sahibi ebeveynler ve öğretmenlerin OSB'li çocukların yararına ortak görüşleri paylaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bağlamda, RAM'da OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde OSB'li bireyleri değerlendirmede kullanılacak bir değerlendirme bataryası olmadığı, “eğitsel değerlendirme istek formu, veli görüşme formu, yaygın gelişimsel bozukluk performans belirleme formu ve akademik değerlendirme formu” ile “WISC-R, LEİTHER, Stand For Binet” gibi zekâ testlerinin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan bu formların ve testlerin OSB'li bireylere özel bir ölçme aracı olmadığı, OSB'li bireyleri değerlendirmede yetersiz kaldığı, OSB'li çocuklara özel ölçme araçları ve materyallerin olmadığı, değerlendirmenin aile bilgisine dayalı gerçekleştirildiği, zekâ testi uygulanmasının doğru olmadığı ve tıbbi tanıya (ÇÖZGER) dayalı değerlendirme yapıldığı gibi güçlükler katılımcıların çoğunluğunun ortak ifadesi olmuştur. Katılımcılar, OSB'li bireylerin RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ölçme araçlarıyla ilgili önerilerde bulunmuştur. OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine uygun ölçme aracı ve süreci detaylandırabilecek bir batarya geliştirilmesi, uygun materyal sağlanması, ailelerden değerlendirmeye dahil edilmek üzere destekleyici video kayıtları istenmesi ve farklı ortamlarda davranışsal gözlem yapılması gibi öneriler ise en dikkat çekenlerdir.

Bu çalışmada ölçme araçlarıyla ilgili ulaşılan bulguların çeşitli araştırmalarla da benzerlik gösterdiği görülmüştür (Aksoy ve Diken, 2017; Bal, 2011; Charman ve Gotham, 2013; Kaplan Şahin, 2016; Kim ve Lord, 2012; Yurtsever, 2013). Aksoy ve Diken'in (2017) araştırma bulgularında, OSB'li bireylere özel bir ölçme aracı olmadığı ve Eğitsel Değerlendirme Kayıt Formu (EGİDEKAF) ile Öğrenme Hızı Öngörüsü Kayıt Formu (ÖHÖKAF) informal değerlendirme araçlarının OSB'li çocuklarda eğitsel değerlendirme ve öğrenme hızlarının öngörüsünde kullanılabilmesi için geçerli ve güvenilir araçlar olduğunu tespit etmişlerdir. Kim ve Lord (2012) tarafından yürütülen çalışmada, OSB'ye yönelik yeni geliştirilen ve revize edilen tanı süreçlerinin kullanılması ile dört yaşının altındaki çocuklar için Gözden Geçirilmiş Otizm Tanısal Görüşme ve Otizm Tanısal Gözlem Çizelgesi'nin birlikte kullanımının uygunluğu incelenmektedir. Araştırma sonucunda, her iki aracın kullanımı OSB tanıları için %80'in üzerinde iyi bir şekilde dengelenmiş duyarlılık ve özgüllüklere ulaştığı tespit edilmiştir. OSB'li bireylerin değerlendirme ve tanılama sürecinde

ölçme aracı olmaması ve ölçme aracına ihtiyaç olması yönüyle araştırma sonuçlarında bulgular benzerlik göstermektedir.

Diğer bir çalışma olan Kaplan Şahin (2016) tarafından yürütülen çalışmada, OSB tanıli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılmasına özel ayrı bir test ve yöntem bulunmadığı, OSB riski taşıyan bireylere yönelik özel hazırlanmış bir gelişim formunun bulunmadığı ve böyle bir forma da ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Charman ve Gotham (2013), OSB için tarama ve tanı araçlarının geliştirilmesinde var olan araçlara odaklanarak uygulamadan kaynaklı sorunları incelediği görülmektedir. Araştırma sonuçlarında, davranışsal bir bozukluk olarak değerlendirilen OSB için gerçek bir testin olmaması bir sınırlılık olarak ortaya konmuştur. Yurtsever (2013) tarafından yürütülen araştırma sonucunda, özel gereksinimli bireylere yönelik ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan araçların yetersiz olduğu ve olanların ise güncel olmadığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırma bulgularının OSB'li bireyler için de değerlendirildiğinde benzer olduğu söylenebilir. OSB'li bireylerin değerlendirilmesi için gerçek bir testin olmaması bir sınırlılık olarak ortaya konmuştur. OSB'li bireylere yönelik bir ölçme aracı veya gelişimsel bir form olmaması yönüyle çalışma sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Çalışmalarda ulaşılan bu sonuçlar değerlendirildiğinde, RAM'larda OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ölçme araçlarıyla ilgili sorunlar yaşandığı ve bu sorunların OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde nitelikli bir değerlendirme gerçekleştirilememesinde önemli bir etken olarak görülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde bu güçlüklerin aşılmasının, OSB'li bireylerin gerçek performanslarının belirlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle, RAM'larda OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ölçme araçlarının önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.5. OSB'li Çocuklar Teması

Görüşme gerçekleştirilen iki yönetici, yedi öğretmen ve yedi ebeveyn olarak 16 katılımcının çoğunluğu, OSB'li bireylerin RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde OSB'li çocuklarla ilgili olarak tanımadığı kişiler, değerlendirme süresi ve öneriler olmak üzere üç alt temadan bahsederken; bekleme süresi alt temasına yedi ebeveyn değinmiştir. Bekleme süresi alt temasını ifade etmeyen katılımcıların tamamının görev türünün yönetici ve öğretmen olduğu ve görev türü farklılığından dolayı ebeveynler gibi

süreci yorumlayamadıkları gözlenmiştir. Yöneticilerde yaş faktörü, işitme engelliler öğretmenliği eğitim/branş faktörü, mesleki deneyim, RAM deneyimi ve OSB eğitime katılmış olma faktörlerinin tanımadığı kişiler alt temasıyla ilgili yorum yapmada farklılığa sebep olduğu görülmüştür. Öğretmenlerde cinsiyet ve eğitim/branş faktörleri görüşlerin farklılaşmasında etkili olurken; ebeveynlerde ise ebevenlik türü ve eğitim düzeyi faktörleri görüşlerin farklılaşmasında etkili olduğu görülmüştür. Yöneticilerin yaşının küçük olması, özel eğitim bölümü mezunu olması, mesleki deneyimin az olarak bilgilerin daha güncel kalabilmesi, OSB eğitime katılması ve RAM deneyiminin fazla olmasıyla OSB’li bireyleri tanıyabilme; öğretmenlerin cinsiyetinin erkek olması ve özel eğitim bölümü mezunu olmaları ve ebeveynlerin ise anne olması ve lisans eğitim düzeyinde olması OSB’li bireylerin tanımadığı kişilerle iletişim zorluğu yaşamalarıyla ilgili tanımadığı kişiler alt temasına vurgu yapmasında etkili olmuştur. Ebeveynlerin çocuklarının EDT eğitime katılım sayısı arttıkça alt temalarla ilgili ayrıntılı ifadelerinin arttığı görülmüştür. Genel olarak yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik yaş, eğitim düzeyi/branşı, mesleki deneyim ve RAM deneyim durumlarına göre ifadeleri, OSB’li çocuklar teması açısından değerlendirildiğinde benzer düşünceleri ifade ettiği gözlenirken; OSB eğitime katılım durumuna göre ifadelerde OSB’li bireyleri tanıma ve onlarla iletişim kurulmasının önemine değinildiği gözlenmiştir. Ebeveyn katılımcıların görüşleri cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun yaşı durumlarına göre OSB’li çocuklar teması açısından değerlendirildiğinde aynı doğrultuda ifadeler olduğu görülmüştür. Ebeveyn çocuklarının EDT sürecine katılma sayısının artmasıyla güçlüklerin farkedilmesi ve öneriler sunulması arasında doğru orantı gözlenmiştir.

Bu doğrultuda, RAM’da eğitssel değerlendirme süreci öncesinde ve sonrasında OSB’li bireylerin bekleme salonunda uzun süre beklemek zorunda kaldığı, OSB’li bireylerle değerlendirme öncesi herhangi bir iletişim ve paylaşım etkinliği yapılmadığı, değerlendirmeyi yapan öğretmenle ilk karşılaşmanın değerlendirme odasında gerçekleştiği, OSB’li bireylerin değerlendirilmesinin anlık olarak kısa sürede yapıldığı gibi güçlükler, katılımcıların çoğunluğunun ortak ifadesi olmuştur. Katılımcılar, OSB’li bireylerin RAM’larda eğitssel değerlendirme ve tanılama sürecinde OSB’li bireylerle ilgili önerilerde bulunmuştur. Öneride bulunan yöneticilerde yaşın küçük olması, özel eğitim bölümü mezunu olması, bilgilerinin güncelliğinde etkili olan mesleki deneyiminin az olması, OSB eğitime katılması ve RAM deneyiminin fazla olmasıyla OSB’li bireyleri tanıyabilmesi öneriler yapmasında etkili

olmuştur. Öğretmenlerde ise eğitim/branş faktörünün PDR olması, EDT eğitimine ve OSB eğitimine katılmış olmaları öneri sunmalarında etkili olmuştur. Ebeveynlerin öneri sunmasında ise katılımcı faktörleri arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Sunulan öneriler değerlendirildiğinde; OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme öncesi ve sonrası bekleme süresinin kısaltılması, değerlendirmeye alacak öğretmenin değerlendirme öncesi OSB’li bireyle iletişime geçmesi ve devamında değerlendirmenin anlık olarak yapılmayıp değerlendirme süresinin uzatılması gibi öneriler en dikkat çekenlerdir.

Bu çalışmada OSB’li çocuklarla ilgili ulaşılan bulguların çeşitli araştırmalarla da benzerlik gösterdiği görüşmüştür (Kaplan Şahin, 2016; Özak ve diğerleri, 2008). Kaplan Şahin’in (2016) RAM’larda görev yapan öğretmenlerin OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesini çalıştığı görülmektedir. Araştırma sonucunda farklı branşlardan özel eğitim öğretmenliğine geçen kişilerin OSB’li bireyleri tanımada yetersizlik yaşadığı tespit edilmiştir. Özak ve diğerleri (2008) tarafından yürütülen araştırmada ise, RAM müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili görüş ve önerilerinin belirlendiği görülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda, eğitsel değerlendirme için ayrılan zamanın yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde performansının belirlenmesi için ayrılan sürenin yetersiz olması ve sınıf öğretmenliği gibi farklı branşlardan özel eğitim öğretmenliğine geçiş yaparak değerlendirme sürecinde bu öğretmenlerin görev almasının OSB’li bireyleri tanımada yetersiz kalmalarına yol açtığı görülmektedir. OSB’li bireylerin değerlendirme sürecinde yaşanan ve tanılama ile yerleştirme süreçlerini de etkileyerek bireylerin tüm yaşamlarına etkide bulunabilecek bu güçlükler çalışmalarda ulaşılan benzer bulgular olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmalarda ulaşılan bu sonuçlar dikkate alındığında, RAM’larda OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, OSB’li bireyler tanıyan meslek elemanlarının olması, değerlendirme öncesi OSB’li çocukların uzun süre bekletilmemesi ve değerlendirme uzun zaman geçirilmesi önemli olduğu görülmektedir. Bu güçlüklerin aşılmasının OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde niteliği arttıracak düşünülmemektedir. Bu yönüyle, RAM’larda OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde OSB’li bireylerle ilgili özelliklerin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.6. Ebeveynler Teması

Görüşme gerçekleştirilen iki yönetici, yedi öğretmen ve yedi ebeveyn olarak 16 katılımcının çoğunluğu, OSB'li bireylerin RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ebeveynlerle ilgili olarak randevu, aile yönlendirmesi ve öneriler olmak üzere üç alt temadan bahsederken; öneriler alt temasına yöneticiler değinmemiştir. Öneriler alt temasına görev türü yönetici olan katılımcılarının hiç değinmediği gözlenirken; görev türü öğretmen olan grupta ise özel eğitim bölümü lisans programlarından mezun (GEÖ, İEÖ ve ZEÖ) üç katılımcının değindiği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitsel değerlendirme sürecinin ayrıntılı bir şekilde yapılması gerektiğini ve ailelerin de bu konuda hassasiyet göstermesi gerektiğini vurguladığı görülmüştür. Ebeveynlerin ise öneriler alt temasıyla ilgili randevu almanın kolaylaştırılması, video kayıtlarıyla değerlendirme sürecinin desteklenmesi ve değerlendirmeye katılacak kişilerin alanında eğitim almış özel eğitimci kişiler olmasıyla ilgili görüş bildirdikleri görülmüştür. Randevu alt temasıyla ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde yönetici görüşlerinin benzer olduğu ve RAM'da OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirmeye katılabilmesi için randevu alınmasının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen görüşlerine bakıldığında üç görüşün benzer olduğu, bu durumda cinsiyet ve yaş faktörünün etkili olduğu ve eğitsel değerlendirmeye katılım için randevu almanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ebeveyn görüşleri ele alındığında ise bütün katılımcı görüşlerinin benzer doğrultuda olduğu, randevu almanın zor olduğu ve randevu alma sürecinde eğitim aldıkları rehabilitasyon merkezinin yardımcı olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Aile yönlendirmesi alt temasıyla ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde yönetici görüşlerinin benzer olduğu ve bir batarya ile değilde değerlendirmeyi yapan kişinin bilgi eksikliği nedeniyle aile görüşlerine dayalı formlar ile OSB'li bireylerin değerlendirmesinin yapıldığı vurgulanmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde dört görüşün benzer olduğu, bu durumda cinsiyet faktörünün etkili olduğu ve eğitsel değerlendirme formlarının veli bilgisine dayalı doldurulduğu ve bu durumunda yönlendirmeye neden olabildiği vurgulanmaktadır. Ebeveyn görüşleri arasında ise üç görüşün benzer olduğu, bu durumda eğitim düzeyi faktörünün etkili olduğu ve OSB'li bireylerle iletişim kurulamadığı için ailelerin bilgisine başvurulduğu vurgulanmıştır.

Genel olarak yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik yaş, eğitim düzeyi/brans, mesleki deneyim, RAM deneyim, EDT eğitimine katılım ve OSB eğitimine katılım durumlarına göre ifadeleri, ebeveynler teması açısından

değerlendirildiğinde benzer düşünceleri ifade ettiği gözlenmiştir. Ebeveyn katılımcılar cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çocuğun cinsiyeti ve çocuğun yaşı durumlarına göre ifadeleri ebeveynler teması açısından değerlendirildiğinde aynı doğrultuda ifadeler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, RAM’da OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecine ilk katılımında aileler tarafından randevu alınmasının gerekli olduğu, randevu alma sürecinin talep yoğunluğundan dolayı yakın zamana verilemediği, eğitsel değerlendirme sürecinde aile bilgisine başvurulduğu; öğretmen mesleki yetersizliği, uygun ölçme aracı olmaması ve değerlendirme süresinin kısa olması gibi nedenlerden dolayı da ailelerin verdiği bilgilerin yanlış yönlendirmelere neden olabileceği gibi güçlükler, katılımcıların çoğunluğunun ortak ifadesi olmuştur. Katılımcılar, OSB’li bireylerin RAM’larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde OSB’li bireylerle ilgili önerilerde bulunmuştur. OSB’li çocukların eğitsel değerlendirme sürecine katılımı için ailelerin randevu almasının kolaylaştırılması, öğretmenlere hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler vasıtasıyla OSB ve ölçme araç gereçleri kullanım konusunda yeterliliklerinin artırılarak aile yönlendirmesinin önüne geçilmesi gibi öneriler en dikkat çekenlerdir.

Bu çalışmada ebeveynler ilgili ulaşılan bulguların çeşitli araştırmalarla da benzerlik gösterdiği görülmüştür (Yurtsever, 2013; Kırbıyık, 2011). Yurtsever (2013), eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan RAM personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi üzerine çalışma yürüttüğü görülmektedir. Araştırma sonucunda, RAM’lara başvuruda geç tarihe randevu verildiği ve başvuru sayılarının RAM kapasitelerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Kırbıyık (2011), RAM’larda özel eğitim değerlendirme kurulunda görev yapan rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini belirlenmeye çalıştığı görülmektedir. Ulaşılan sonuçlarda ailelerin önemi vurgulanmakta ve iş birliği yapılmasına değinilmektedir. Bu bakımdan araştırma bulguları değerlendirildiğinde, RAM’dan eğitsel değerlendirme ve tanılama için randevu alma sürecinde ailelerin zorluk yaşaması ve değerlendirme sürecinde ailelerin önemli olması benzer doğrultuda bulgulardır.

Çalışmalarda ulaşılan bu sonuçlar değerlendirildiğinde, RAM’larda OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ebeveynlerle ilgili sorunlar yaşanabileceği ve bu sorunların OSB’li bireylerin eğitime başlaması noktasında önemli olan eğitsel değerlendirme sürecini etkilediği görülmektedir. Bu sorunların aşılmasının OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecine daha erken katılmasına ve değerlendirme sürecinde de iş birliğini

arttıracağı düşünölmektedir. Bu yönüyle, RAM'larda OSB'li bireylerin eğitsel değeriendirme ve tanılama sürecinde ebeveynlerin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Gerçekleştirilen bu araştırma, Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesi Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görevli iki yönetici, yedi öğretmen ve OSB'li çocuğa sahip yedi ebeveynin eğitsel değeriendirme sürecine ilişkin görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmanın planlanan uygulama aşaması pandemi salgını (Covid-19) sebebiyle hedeflenen zamandan kısa tutulmak zorunda kalınmış ve ebeveyleyle teyit sınırlılığı yaşanmıştır. Araştırmada plot görüşme yapılmamıştır.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı, Rehberlik ve araştırma Merkezinde OSB olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde yaşanan güçlüklerin belirlenmesidir. Nitel bir durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada, RAM’da görev yapan iki yönetici, yedi öğretmen ve OSB’li çocuğu bulunan yedi ebeveynin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla, yarı yapılandırılmış formlar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin içerik analizi ile değerlendirilmesi sonucu eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri altı tema ile betimlenmiştir. Çalışmanın bulguları; Tıbbi tanılama (ÇÖZGER, ilk basamak, zorunluluk ve öneriler), ortam (değerlendirme ortam özellikleri, doğal ortam, sorunlar ve öneriler), personel yeterliliği (hizmet öncesi öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, sorunlar ve öneriler), ölçme araçları (OSB değerlendirme bataryası olmaması, kullanılan formlar, sorunlar ve öneriler), OSB’li bireyler (bekleme süresi, tanımadığı kişiler, değerlendirme süresi ve öneriler) ve ebeveynler (randevu, aile yönlendirmesi ve öneriler) olmak üzere altı tema ve temalar altında yer alan 23 alt tema ile açıklanmıştır.

6.1.Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır:

1. OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde tıbbi tanılama olarak ÇÖZGER’in ilk ve zorunlu basamak olduğu, eğitsel değerlendirme ve tanılamamanın tıbbi tanılama doğrultusunda gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.
2. OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme ortamlarının tek tip olduğu, genel olarak fiziki ortamı uygun buldukları görülmüştür. Ancak, değerlendirme ortamlarında materyal ve araç-gereç eksiklikleri olduğu, sürelerinin sınırlı olduğu ve bu bireylerin değerlendirme odaları haricinde oyun alanı, bahçe ve ev ortamı gibi doğal ortamlarda gözlenmediği tespit edilmiştir.
3. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin kurslara katılarak özel eğitim öğretmenliğine geçebilmesi ve zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenli ve görme angelliler öğretmenliği

gibi özel eğitim öğretmenliği branşlarının tek çatıda toplanarak RAM’da görev yapabildiği ve bütün bu branşlardan aynı performansın beklendiği görülmüştür. OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecine katılan öğretmenlerin OSB’yi tanıma ve iletişim kurma yeterliliklerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Özel eğitim öğretmenliği programlarında OSB’nin değerlendirilmesi ile ilgili içeriğin sınırlı olduğu ve RAM’da görevli öğretmenler için düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

4. RAM’larda OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirmede sürecinde kullanılabilecek bir değerlendirme bataryası olmadığı, “eğitsel değerlendirme istek formu, veli görüşme formu, yaygın gelişimsel bozukluk performans belirleme formu ve akademik değerlendirme formu” ile “WISC-R, LEİTHER, Stand For Binet” gibi zekâ testlerinin kullanıldığı ama kullanılan bu formların ve testlerin OSB’li bireylere özel bir ölçme aracı olmadığı, OSB’li bireyleri değerlendirmede yetersiz kaldığı, OSB’li çocuklara özel ölçme araçları ve materyallerin olmadığı ve değerlendirmenin aile bilgisine dayalı gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.
5. OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde çoklu gözlemlere başvurulmasının, örneğin ebeveynlerden video kaydı istenmesi, birden fazla gözlem yapılması ve çoklu ortamlarda gözlem yapılması, gerekliliği olduğu ifade edilmiştir.
6. OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirme süreci öncesi ve sonrasında ebeveynler ve çocukların değerlendirme raporunu alabilmek için uzun süre bekletildiği, OSB’li bireyin değerlendiren kişi ile ilk kez değerlendirme ortamında karşılaştığı ve değerlendirmenin kısa sürede gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.
7. OSB’li bireylerin eğitsel değerlendirmesinin yapılabilmesi için randevu alınmasının, ebeveynler için zor bir süreç olduğu ve ileri tarihlere randevu verildiği tespit edilmiştir.

6.2.Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. RAM’larda, tıbbi tanılamanın bir zorunluluk olması sonucunda değerlendirme süreçlerinin ayrıntılı yürütülmeyip tıbbi tanıya göre gerçekleştirildiği için, bu durum ayrıntılı performans belirlenmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir.

Bu yönüyle OSB'li bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri tıbbi tanılamanın gölgesinden bağımsız bütüncül olarak değerlendirilmeleriyle yapılmamıştır.

2. RAM'larda, OSB'li bireylerin buldukları ortamlarda kendilerini rahat ve güvende hissedebilmesi gerçek performanslarını sergileyebilmeleri için ortamlar çeşitlendirilmeli, değerlendirme süreleri arttırılmalı ve doğal ortamlar gibi farklı ortamlarda değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir.
3. Lisans düzeyinde özel eğitim öğretmenliği programlarının içeriğinin OSB konusunda zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin RAM'a atandıktan sonra yoğun hizmetiçi eğitimlere katılarak kendilerini geliştirmelerine öncelik verilmelidir.
4. Bireylerin OSB'den etkilenme düzeylerinin belirlenebilmesi için OSB'ye özel bir değerlendirme bataryası ya da özel bir ölçme aracı geliştirilmelidir. Değerlendirme sürecinde çoklu gözlemlere başvurulmalı, video kayıt gibi farklı kaynaklardan yararlanılmalı ve bunların sonucunda öğretmenler aile yönlendirmesi olmadan bağımsız değerlendirme yapabilmelidir.
5. RAM'larda eğitsel değerlendirme öncesi ve sonrası bekleme süresi kısaltılmalı, değerlendirme öncesinde öğretmenler OSB'li bireyler ile iletişim kurarak paylaşıma girmeli ve değerlendirme OSB'li bireylerin rahatlayabileceği ve doğal tepkiler verebileceği sürede gerçekleştirilmelidir.
6. OSB'li bireylerin eğitime erken başlayabilmesi için RAM'larda eğitsel değerlendirme için yakın bir tarihe randevu verilebilmelidir.

6.3.İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulgulara doğrultusunda RAM'larda kullanılmak üzere OSB'ye özel bir ölçeğin, bir bataryanın geliştirilmesi veya uyarılama çalışması yapılabilir.
2. Gerçekleştirilen bu çalışmanın farklı iller ve farklı yetersizlik grupları için de durum çalışmaları yapılabilir.
3. Araştırma ve benzer araştırma bulguları doğrultusunda bir RAM'da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini iyileştirmeye yönelik eylem araştırması yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2001). Rehberlik Araştırma Merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin beceri ve görüşlerinin değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış araştırma raporu*.
- Aksoy, V., ve Diken, İ. H. (2017). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar için eğitsel değerlendirme ve öğrenme hızı öngörüsü kayıt formlarının psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 60-77.
- Aksoy, V., ve Şahin, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu: Tarama, tanılama ve değerlendirme. In İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Zihin yetersizliği ve otizm spectrum bozukluğu* (ss. 230-263). Ankara: Pegem Akademi.
- Algozzine, R., Algozzine, B., & Ysseldyke, J. E. (2006). *The fundamentals of special education: A practical guide for every teacher* (Vol. 1). Corwin Press.
- Arizona Department of Education: AZ-TAS. (2012). Evaluation and eligibility, Processes and Procedures from referral to determination eligibility, Exceptional Student Services.
- American Academy of Pediatrics. (2017). Maternal influenza vaccination and autism risk. *AAP Grand Rounds*, 37(2), 17-17.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). American Psychiatric Pub.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology* [Scope of Practice]. https://www.asha.org/policy/SP2016-00343/?utm_source=ashautm_medium=newsletterutm_campaign=accessslp030916 (ET: 29.10.2020).
- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa.
- Aslan, S., ve Bal, E. (2014). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Örgütsel Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Ataman, A. (Ed.). (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (3. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Aslam, A. R., & Altaf, M. A. B. (2019). An 8 Channel patient specific neuromorphic processor for the early screening of autistic children through emotion detection. In *2019 IEEE International Symposium on Circuits and Systems (ISCAS)* (pp. 1-5). IEEE.
- Avcioğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) m¼d¼rlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Bailey, D.B. & Simeonsson, R.J. (1988). *Family assessment in early intervention*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Baker, E. L. (2001). Testing and assessment: A progress report. *Educational Assessment*, 7(1), 1-12.
- Bal, E. (2011). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örg¼tsel analizi*. Y¼ksek Lisans Tezi, Kırıkkale: T.C. Kırıkkale niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼netimi ve Denetimi Programı.
- Batu, S. (1998). *zel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin qr¼ř ve nerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Birliği, A. P., (2013). Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı l¼tleri Başvuru Elkitabı'ndan, ev. Kroğlu E, *Hekimler Yayın Birliği, Ankara*, (s 234).
- Bishop, S.L., Luyster, R., Richler, J. & Lord, C. (2008). Diagnostic assessment. K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment*. (ss. 23-50). New York: The Guilford Press.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.

- Bricker, D. & Squires, J. (1999). *The ASQ a parent completed, child-monitoring system user's guide 2nd Ed.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayınları, s.44.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Cavkaytar, A ve Diken, İ. H. (2005). Özel eğitime giriş. Kök Yayıncılık. Ankara.
- Cavkaytar, A., Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Çolak, A., ve Kaya, Ö. (2016). Aile. *Ankara, Türkiye: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri*. ss, 59-89.
- CDC. (2018). Autism Spektrum Disorder (ASD): Data and Statistics. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>, (ET: 13.09.2020).
- Charman, T., & Gotham, K. (2013). Measurement Issues: Screening and diagnostic instruments for autism spectrum disorders—lessons from research and practise. *Child and adolescent mental health*, 18(1), 52-63.
- Christensen, D. L., Bilder, D. A., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., ... & Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 4-year-old children in the autism and developmental disabilities monitoring network. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(1), 1-8.
- Cohen, J. L. (2007). *Causes and consequences of special education placement: Evidence from Chicago public schools*. Brookings Institution Working Paper.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Çifçi Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; RAM'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., ve Gilliam, J. E. (2012). Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2 Türkçe versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 318.
- Dhuey, E., & Lipscomb, S. (2010). Disabled or young? Relative age and special education diagnoses in schools. *Economics of Education Review*, 29(5), 857-872.
- Engelliler Hakkında Kanun. (2005). *Engelliler Hakkında Kanun*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf> (ET: 08.04.2019).
- Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. T. (1993). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 52-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Ö., ve Avcı, N. (2001). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri. *Özel Eğitim İstanbul: YAPA Yayın Pazarlama*.
- Falkmer, T., Anderson, K., Falkmer, M., & Horlin, C. (2013). Diagnostic procedures in autism spectrum disorders: a systematic literature review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(6), 329-340.
- Fernell, E., Wilson, P., Hadjikhani, N., Bourgeron, T., Neville, B., Taylor, D., Minnis, H. & Gillberg, C. (2014). Screening, intervention and outcome in autism and other developmental disorders: The role of randomized controlled trials, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2074-2076.
- Fiscus, E. D. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. (2. Baskı). (G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal Çalışma Basım Tarihi 1983).
- Frankenburg, W. K., Dodds, J., Archer, P., Shapiro, H., & Bresnick, B. (1992). Th Denver II: A major revision and restandardization of the Denver Developmental Screening Test, *Pediatrics*, 89, 91-97.

- Gallo, D.P. (2010). *Diagnosing autism spectrum disorder: A life span perspective*. Oxford: Wiley - Blackwell Publishing.
- Glesne, C. (2014). Nitel araştırmaya giriş. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goodlin-Jones, B.L. & Solomon, M. (2003). Contributions of psychology, S. Ozonoff, S. J. Rogers, R. L. Hendren (Eds), *Autism Spectrum Disorders A Research Review for Practitioners* (ss.55-87). Arlington: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Gotham, K., Bishop, S.L. & Lord, C. (2011). Diagnosis of autism spectrum disorders, D. G. Amaral, G. Dawson, D. H. Geschwind (Eds), *Autism spectrum disorders*. (ss.30-44). New York: Oxford University Press, Inc.
- Gören, H. (2010). İnsan Kaynakları ve Örgütsel değişim Bilim Dalı Türkiye’de Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden Hizmet Alanların Analizi ve İstanbul’da Bir Uygulama, *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: T.C. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Ana Bilim dALI.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B. ve Tařđın, S. (2015), Sosyal bilimlerde nitel araştırma (2. Baskı). Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Gürsel, O., ve Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. *İlköğretimde Kaynaştırma içinde*, 194-22.
- Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: associations with parental mental health and family functioning, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 874-882.
- İncekaş, S. (2009). Çocukluk otizmini derecelendirme ölçeği türkçe formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, İ.H. ve Çelik, S. (2012). *Türkiye’de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları*. Ankara: Maya Akademi.
- Kaplan şahin, B. (2016). *Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin*

- yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kapçı, E.G., Küçüker, S. ve Uslu, S. (2010). How applicable is the Ages and Stages Questionnaires to Turkish children? *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 176-188.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi* 8(1) 1-13.
- Kayhan, M., ve Öztürk, Y. (2020). Bir üniversite hastanesine çocuklar için özel gereksinim raporuna başvuran olguların klinik ve sosyodemografik özellikleri. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 42(2), 240-248.
- Kırbyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kırcaali-İftar, Gönül. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kim, S. H., & Lord, C. (2012). Combining information from multiple sources for the diagnosis of autism spectrum disorders for toddlers and young preschoolers from 12 to 47 months of age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(2), 143-151.
- Kimple, K.S., Bartelt, E.A., Wycoki, K.L.& Steiner, M.J. (2014). Performance of the modified checklist for autism in toddlers in spanish-speaking patients, *Clinical Pediatrics*, 53, 1-7.
- Koretz, D.M. & Barton, K. (2003). *Assessing Students Whith Disabilities Issues Learning*. Blackwell Publishing. 22(2), 66-71. 14 January, 2009, From Er_C
- Köse, S., Bora, E., Eremiş, S., ve Aydın, C. (2010). Otizm Spektrum Anketi Türkçe Formu'nun piskometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 253-260.
- Kurth, A. J., Morningstar, E. M. & Kozleksi, B. E. (2014). The persistence of highly restrictive special education placements for students with low-incidence disabilities. *Sagepub Journals*. 39 (3) 227-239. Kansas. ABD.

- Küçüker, S., Kapçı, E., ve Uslu, R. (2011). Evaluation of the turkish version of the “Ages and Stages Questionnaires: Social-emotional” in identifying children with social-emotional problems. *Infants & Young Children, 24*, 207- 220.
- Laverty, J.R. (2007). A study of the prereferral intervention process in Pennsylvania following the rescinding of the instructional support team mandate. Doctor of Education. Indiana University of Pennsylvania.
- Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32*, 166-179.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational evaluation and policy analysis, 4*(3), 387-400.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry, 63*(6), 694-701.
- 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.
- Marvasti, A.B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Sage Publications Ltd.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. Gümüş, A., & Durgun, M.S.). Adana: Baki Kitabevi. (Özgün çalışma 1990).
- McLoughlin, A. S., & Lewis, B. R. (2005) *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi*. (F, Gencer, Çev.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- McQuistin, A. & Zieren, C. (2006). Clinical experiences with the PDDST- II, *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 577-578.
- MEB. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf, (ET: 08.04.2019).

- MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf, (ET: 08.04.2019).
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf, (ET: 08.04.2019).
- MEB. (2020). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün eğitim 2019-2020. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2019-2020/icerik/396_2019-2020, (ET: 01.09.2020).
- MEB. (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi. Ankara: Özel Eğitim ve rehberlik hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230349_RPDH_Etik_Yonergesi.pdf, (ET: 01.09.2020).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Memo, O. (2013). United States Deoartment of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- Montgomery, J.M., Newton, B., & Smith, C. (2008). Test Reviews: Gilliam, J. (2006). “GARS-2: Gilliam Autism Rating Scale-Second Edition.” Austin, TX: PRO-ED, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 395-401.
- Mukaddes, N. M. (2014). *Otizm spektrum bozuklukları*. İstanbul. Nobel Tıp Kitabevleri.
- Ndaji, F., & Tymms, P. (2009). *The P Scales: assessing the progress of children with special educational needs*. John Wiley & Sons.
- Öner, Ö. (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğunda Değerlendirme ve Tanı Süreçleri*. Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2020/03/Değerlendirme-Raporu-III_CR10R_Baskı-sıkıştırıldı.pdf, (ET: 03.07.2020).

- Özak, H., Vural, M., ve Avcioğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özçelik, A. A., Soysal, Ş., Arhan, E., Demir, E., Gücüyener, K., ve Serdaroğlu, A. (2015). Autism spectrum disorder management practices and level of knowledge among general pediatricians. *Gazi Medical Journal*, 26(4).
- Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2014). Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) modifiye edilmiş Türkçe versiyonu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Pilot uygulama sonuçları, *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5, 168-186.
- Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, Ö., ve Cavkaytar, S. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. A. Cavkaytar (Ed.). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: "özel eğitime giriş"*. Karatepe Yayınları.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Understanding assesment in the special education process: A step-by-step guide for educators*, Corwin Press.
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Tohum Otizm Vakfı.
- Resmî Gazete. (2019). Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkındaki Yönetmelik. Ankara: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-2-1.pdf>, (ET: 15.08.2020).
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A. (2001). The modified checklist for autism in toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 131-144.
- Salvia, J., Ysseldyke, J.E., & Bolt, S. (2010). *Assesment in special aducation and inclusive education*, Wadsworth Cengage Learning, 11th Edition, 2010.

- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (2006). AGTE, Ankara Gelişim Tarama Envanteri. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği.*
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., ve Özkubat, U. (2013). Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-161.
- Shaw, S., & Jolley, S. C. (2007). Assessment of Service-Learning in the Deaf- Blind Community. *Journal of Experiential Education*. 30 (2) 134- 152. A. B. D.
- Sığırtmaç Dikici A. (2010). Gül Deretarla E., *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2.baskı, 18-19, 40-43.
- Simpson, R. L., De Boer-Ott, S., Griswold, D., Myles, B., Byrd, S., Ganz, J., . . .Adams, L. G. (2005). Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Snell, M., & Brown, F. (2006). *Instruction of students with severe disabilities*. Pearson Merrill Prentice Hall, 6.th Edition.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors In Special Education Referral. *The Journal of Special Education*. 1 (27) 66- 81.
- Squires, J. & Bricker, D. (2009). *The ASQ a parent completed, child-monitoring system user's guide 3rd Ed*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.
- Sucuoğlu, B., Öktem, F., Akkök, F., ve Gökler, B. (1996). Otistik çocukların değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklere ilişkin bir çalışma. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 4, 116-121.
- Sucuoğlu, B. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 45-77). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education*, 34, 339-349.
- Sunita & Bilszta, J. L. (2013), Early identification of autism: A comparison of the Checklist for Autism in Toddlers and the Modified Checklist for Autism in Toddlers. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49, 438-444.
- Taylor, R. L. (2009). *Assessment of exceptional students, educational and pyschological procedures*, Eight Edition, Pearson International Edition.
- Tekin İftar, E. (2019). *Ulusal Standartlar Projesi: Bulgular ve Sonuçlar Özet Raporu*. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/10/Nac_Raporu_2019.pdf, (ET: 05.08.2020).
- Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2004). Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı. Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Tetik Kabil, A. (2005). Türk örnekleme ile yapılan erken çocukluk dönemi otizm tarama ölçeği geçerlik çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Tiryakioğlu, Ö. (2009). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu*.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives. Special education in today's schools*. Fifth Edition. New jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2007
- Uğurlu, N. I., ve Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 626-669.
- United States Departmant of Education Officie of Special Education Rehabilitative Services. (2009). 12 March 2009, www.ed.gov.
- Otizmde Tarama, Tanılama ve Eğitim Modelinin Geliştirilmesi Projesi. (2020). Otizmde Tarama, Tanılama ve Eğitim Modelinin Geliştirilmesi Projesi. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2020/03/Otizmde-Tarama->

[Tanılama-ve-Egitim-Modelinin-Gelistirilmesi-Projesi-Tarama-Sonuc-Raporu.pdf](#),

(ET: 01.08.2020).

- Valle, J. W., & Aponte, E. (2002). IDEA and collaboration: A Bakhtinian perspective on parent and professional discourse. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 469.
- Volkmar, F. R., Rogers, S., Paul, R., & Pelphrey, K.A. (2014). Handbook of autism and pervasive developmental disorders (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Vuran, S., ve Sarpdağ, D.Y. (2001). Özürlülerle ilgili son yıllarda yapılan yasal düzenlemelerin eğitim hizmetleri açısından değerlendirilmesi. *10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Antakya-Hatay.
- Wall, K. (2010). Autism and Early Years Practice. London: Sage Publications.
- Wetherby, A.M. & Prizant, B.M. (2001). Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile Infant/ Toddler Checklist 30 Temmuz 2014 tarihinde http://firstwords.fsu.edu/pdf/Checklist_Scoring_Cutoffs.pdf adresinden edinilen bilgi.
- Wilkinson, L.A. (2010). *A best practice guide to assessment and intervention for autism and asperger syndrome in schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wolkmar, F.R. & Wiesner, L.A. (2009). *A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Yalaz, K., Anlar, B., ve Bayoğlu, B. U. (2010). Denver II Gelişimsel Tarama Testi. Ankara, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıkgeç, A. (2005). A validity study of the Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) on a Turkish sample. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin yayıncılık, Ankara
- Yılmaz Irmak T, Tekinsav Sütçü S, Aydın A ve ark. (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 14:13-23.

- YÖK. (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçeriği. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf, (ET: 01.06.2020)
- Ysseldyke, J., & Mijer, C. J. W. (1986). The Special Education Assessment and Decision-Making Process in The Netherlands and the USA. *School Psychology International*. 7 141- 145.
- 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.
- Zuckerman, K. E., Sinche, B., Mejia, A., Cobian, M., Becker, T., & Nicolaidis, C. (2014). Latino parents' perspectives on barriers to autism diagnosis. *Academic pediatrics*, 14(3), 301-308.
- Zwaigenbaum, L. (2011). Screening, risk, and early identification of autism spectrum disorders, D. G. Amaral, G. Dawson, D. H. Geschwind (Eds), *Autism spectrum disorders* (ss.75-90). New York: Oxford University Press, Inc.
- Zwaigenbaum, L. & Stone, W. (2006). Early screening for autism spectrum disorders in clinical settings, T. Charma & W. Stone (Eds), *Social and communication development in autism spectrum disorders early identification, diagnosis, and intervention* (ss. 88-115) New York: The Guilford Press.

EKLER

EK 1. HKÜ Tez Araştırma Onay Yazısı



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :58446768-804.01-E.1907250004
Konu :Tez Konusu Hak.

Tarih:25.07.2019

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans programı 182113081 numaralı öğrencisi **Mehmet KÜÇÜKGÖZ**' ün; "*Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Değerlendirme Tanılama Sürecine İlişkin Bir Durum Çalışması*" isimli Tez konusu, 31.05.2019 tarih ve 2019-18 sayılı Enstitü Yönetim Kurulu' nda onaylanmıştır.

Bilginize.

e-imzalıdır


Prof. Dr. Mazlum ÇELİK
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Adres :Havaalanı Yolu Üzeri 8.Km - Şahinbey / GAZİANTEP
Tel :+90 342 211 80 80
Fax :+90 342 211 80 92

İrtibat : Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Web : sbe.hku.edu.tr
e-Posta : bekir.ciftci@hku.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://ebys.hku.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1907250004&ErisimKodu=ec1e7257>

EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 78432841-160.01.01-E.14528133
Konu : Dilekçeniz

06.08.2019

Sayın: Mehmet KÖÇÜKGÖZ
Yaşar Gölcü İlkokulu /Özel Eğitim Öğretmeni
Dulkadiroğlu / KAHRAMANMARAŞ

İlimiz Dulkadiroğlu ilçesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde test çalışması isteğiniz ile ilgili Müdürlüğümüze vermiş olduğunuz 01.08.2019 tarihli ve 14327333 sayılı dilekçeniz incelenmiştir.

Söz konusu isteğiniz hakkında yapılan inceleme sonucunda Dulkadiroğlu ilçesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünü ziyaret etmeniz, görüşmeler gerçekleştirmeniz ve teziniz ile ilgili çalışmalar yapmanız Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ramazan PAKSOY
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü /İmp-kmras.meb.gov.tr
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Şubesi /ozelgitim4661.meb.gov.tr
Yenişehir Mahallesi Cahit Zarifoğlu Cad.Kesit 4060 - KAHRAMANMARAŞ
Ayrıntılı Bilgi: Özel Eğit. ve Reh.Hiz. Bölümü

Teleson : 0 344 216 46 87
Faks : 0 344 216 47 00

Her evrak görevlisi için bir kopya ile sunulmaktadır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden: 8467-08ec-336d-b57e-075f kodu ile kayıt edilebilir.

EK 3. Yönetici Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Yönetici,

Bu araştırma ile Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde yaşanan güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Hazırlanan formlarda hiçbir şekilde kişiye özel bilgi (ad-soyad) sorulmamaktadır ve vermiş olduğunuz yanıtlar yalnızca Yüksek Lisans tezine temel oluşturacak ve tez bağlamında hazırlanacak araştırma makalesinde kullanılacaktır. Bu form, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularından oluşmaktadır. Yapılan çalışmanın daha iyi sonuçlara ulaşabilmesi için, görüşlerinizi içtenlikle ifade etmeniz beklenmektedir. Gerekli ilgi ve alakayı göstereceğinize inanarak katkınız için teşekkürlerimi sunarım.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1 Yaşınız
- 2 Cinsiyetiniz Kadın: Erkek:
- 3 Mezun olduğunuz program ve mezuniyet yılınız
- 4 RAM'daki göreviniz Müdür: Müdür Yrd.:
- 5 RAM'daki yöneticilik görev süreniz
- 6 RAM'daki çalışma süreniz
- 7 Mesleki deneyim yılınız (toplam)
- 8 Son 6 ay içinde OSB'li bireylerle eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılım durumunuz Katıldım: Katılmadım:
- 9 Eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili aldığımız hizmetiçi eğitimler, tarihleri ve süreleri
- 10 Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilgili aldığımız hizmetiçi eğitimler, tarihleri ve süreleri

Görüşme Bilgileri

Görüşme tarihi :
Görüşmeye başlama saati :
Görüşmenin bitiş saati :
Görüşmeci :
Görüşülen kişinin kod adı :

GÖRÜŞME SORULARI

1. OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin genel olarak görüşleriniz nelerdir?
2. OSB'li bir çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini açıklar mısınız?
3. OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan güçlükler sizce nelerdir?
4. RAM'da çalışan öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin mesleki bilgi ve becerileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
5. RAM'da OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
6. RAM'da OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin gerçekleştirildiği fiziki ortam hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
7. OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan güçlüklerin giderilmesi adına sizce neler yapılmalıdır? Görüş ve önerilerinizi açıklar mısınız?
8. OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini daha nitelikli hale getirmek amacıyla RAM'da çalışan personele ne tür destekler verilebilir? Açıklar mısınız?
9. Yukarıdaki sorulara verdiğiniz yanıtlar dışında eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı? Açıklar mısınız?

EK 4. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma ile Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde yaşanan güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Hazırlanan formlarda hiçbir şekilde kişiye özel bilgi (ad-soyad) sorulmamaktadır ve vermiş olduğunuz yanıtlar yalnızca Yüksek Lisans tezine temel oluşturacak ve tez bağlamında hazırlanacak araştırma makalesinde kullanılacaktır. Bu form, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularından oluşmaktadır. Yapılan çalışmanın daha iyi sonuçlara ulaşabilmesi için, görüşlerinizi içtenlikle ifade etmeniz beklenmektedir. Gerekli ilgi ve alakayı göstereceğinize inanarak katkınız için teşekkürlerimi sunarım.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1 Yaşınız
- 2 Cinsiyetiniz Kadın: Erkek:
- 3 Mezun olduğunuz program ve mezuniyet yılınız
- 4 RAM'daki göreviniz
- 5 Mesleki deneyim yılınız (toplam)
- 6 RAM'daki çalışma süreniz
- 7 Eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili aldığımız hizmetiçi eğitimler, tarihleri ve süreleri
- 8 Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilgili aldığımız hizmetiçi eğitimler, tarihleri ve süreleri

Görüşme Bilgileri

Görüşme tarihi :
Görüşmeye başlama saati :
Görüşmenin bitiş saati :
Görüşmeci :
Görüşülen kişi kodu :

GÖRÜŞME SORULARI

1. OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin genel olarak görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
2. OSB'li bir çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini açıklar mısınız?
3. OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan güçlükler sizce nelerdir? Açıklar mısınız?
4. RAM'da çalışan öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin mesleki bilgi ve becerileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
5. RAM'da OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
6. RAM'da OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin gerçekleştirildiği fiziki ortam hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
7. OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan güçlüklerin giderilmesi adına sizce neler yapılmalıdır? Görüş ve önerilerinizi açıklar mısınız?
8. OSB'li çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini daha nitelikli hale getirmek amacıyla RAM'da çalışan personele ne tür destekler verilebilir? Açıklar mısınız?
9. Yukarıdaki sorulara verdiğiniz yanıtlar dışında eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı? Açıklar mısınız?

EK 5. Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Veli,

Bu araştırma ile Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde yaşanan güçlüklerin belirlenmesi ve sürecin iyileştirilmesine yönelik katılımcıların görüş ve önerilerinin ele alınması amaçlanmaktadır.

Hazırlanan formlarda hiçbir şekilde kişiye özel bilgi (ad-soyad) sorulmamaktadır ve vermiş olduğunuz yanıtlar yalnızca Yüksek Lisans tezine temel oluşturacak ve tez bağlamında hazırlanan araştırma makalesinde kullanılacaktır. Bu form, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularından oluşmaktadır. Yapılan çalışmanın daha iyi sonuçlara ulaşabilmesi için, görüşlerinizi içtenlikle ifade etmeniz beklenmektedir. Gerekli ilgi ve alakayı göstereceğinize inanarak katkınız için teşekkürlerimi sunarım.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocuğunuz hakkında bilgiler

- 1 Çocuğunuzun yaşı
- 2 Çocuğunuzun cinsiyeti

Değerlendirmeye katılan ebeveyn

Anne: Baba:

- 1 Yaşınız
- 2 Medeni durumunuz
- 3 Eğitim düzeyiniz
- 4 Çocuğunuza tıbbi tanının (OSB) ilk konulduğu tarih
- 5 RAM'da çocuğunuz ile eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilk katılım tarihiniz
- 6 RAM'da çocuğunuz ile eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine en son katılım tarihiniz
- 7 Çocuğunuz ile RAM'da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine toplam kaç kez katıldınız?
- 8 Bir ebeveyn olarak çocuğunuzun eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci hakkında eğitim aldınız mı?

Görüşme Bilgileri

Görüşme tarihi :
Görüşmeye başlama saati :
Görüşmenin bitiş saati :
Görüşmeci :
Görüşülen kişi kodu :

GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin genel olarak görüşleriniz nelerdir?
2. Çocuğunuzun RAM'da gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini açıkla mısınız?
3. Çocuğunuzun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan güçlükler sizce nelerdir? Açıklar mısınız?
4. RAM'da çalışan öğretmenlerin çocuğunuzun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin mesleki bilgi ve becerileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
5. RAM'da çocuğunuzun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
6. RAM'da çocuğunuzun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin gerçekleştirildiği fiziki ortam hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
7. Çocuğunuzun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan güçlüklerin giderilmesi adına sizce neler yapılmalıdır? Görüş ve önerilerinizi açıkla mısınız?
8. Çocuğunuzun eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini daha nitelikli hale getirmek amacıyla RAM'da çalışan personele ne tür destekler verilebilir? Açıklar mısınız?
9. Yukarıdaki sorulara verdiğiniz yanıtlar dışında eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı? Açıklar mısınız?

EK 6. Örnek Kodlama Formu

ÖRNEK KODLAMA FORMU

1. Soruya ilişkin kavramlar OSB'li çocukların eğitimsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin genel olarak görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?	Kategori	Kod
<ul style="list-style-type: none"> -Sağlık kurulu raporu -Doğrudan tanı koyamamaları -Eğitim raporu/Eğitimsel tanı -çocuk psikiyatristi -Anlık değerlendirme -Geniş kapsamlı bir inceleme süreci olmaması -Performans formları -Sağlık kurulu raporu -Okul performansı -Değerlendirmeci görüşü -Sağlık Kurulu Raporu -Değerlendirme ve inceleme -Tanı koyma -Tıbbi Tanı -Eğitimsel Tanı -RAM'in tanı koyamaması -Yi tanılanmak -Rehberlik Öğretmeni -Çok fazla aksaklıklar yaşanması -Çok yeterli olmama -Testlerin, formların yeterince nitelikli olmaması -Tanılama ve eğitimsel değerlendirme süreçlerinin olumsuz olması -Erken tanı -Eğitime erken başlanması 	<p>Tıbbi tanılama süreci (İLK BASAMAK olmas)</p> <p>Tıbbi tanı ve eğitimsel değerlendirme sürecinde iş birliği ve koordinasyonun olmaması (İki kişi bir bütün olmalı, daha verimli bir çalışma yürütülmeli)</p> <p>Eğitimsel tanılama sürecinde yaşanan zorluklar (Başka bir başlık düşün???)</p> <p>RAM Mevzuatı (Mevzuatta kimler değerlendirme yapabilir?)</p> <p>Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri</p> <p>OSB'li çocukları tanılamada ölçme araçlarının sınırlılığı (Araştırmacının otizm dalında deneyimli... tecrübesi olması bir kişi olması tezde belirtilmeli)</p> <p>Eğitimsel değerlendirme sürecinde ailelerin karşılaştıkları güçlükler (Aile bilgisi yeterli ve süreçte zorlanıyor)</p>	<p>TTS</p> <p>İKO</p> <p>ETZ</p> <p>RAM</p> <p>ÖmY</p> <p>OAS</p> <p>AKG</p> <p>YSS</p>

4

<ul style="list-style-type: none"> -OSB de 3 yaş sonrası psikiyatri tanılması -Atipik otizm -Otizm başlangıcı -Psikiyatrist tanılması -RAM da tıbbi tanıya dayalı inceleme yapılması -RAM da tıbbi tanı ekseninde karar verilmesi -Tıbbi tanıların çok hızlı konulduğu kanaati -RAM'in bazı tıbbi tanıları tekrar değerlendirme için hastaneye yönlendirmesi 		
<p>2. Soruya ilişkin kavramlar OSB'li bir çocuğun eğitimsel değerlendirme ve tanılama süreci nasıl gerçekleşiyor? Açıklar mısınız?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ön görüşme -Çocuk psikiyatri tanılı Sağlık kurulu raporu (ÇÖZGER) -Çocuklar için özel gereksinim raporu (ÇÖZGER) -Hafif düzeyde, orta düzeyde veya ağır düzeyde özel gereksinimi vardır, şekline yazılmış sağlık kurulu raporu -Öğretmen görüşü için Eğitimsel değerlendirme istek formu -Veli görüşme formu -Akademik değerlendirme formu -Yaygın gelişimsel bozukluk performans formu -Anlık gözlemler -Zekâ testleri -Özel eğitim değerlendirme kurulu -Özel eğitim değerlendirme kurul raporu -Resmî tedbir kararı -Destek eğitim kararı -OSB de zekâ testlerine yönelinmemesi 	<p>Tıbbi tanılama süreci (ALT TEMALAR) çözger</p> <p>OSB'li çocukları tanılamada ölçme araçlarının sınırlılığı (OSB'li çocukların genel özelliklerini teze koy) Aile doğru bilgi kaynağı ama yanlış yönlendirme de yapabilir!!! Yetersizliğe odaklı olmayan, gelişimsel ve akademik tüm alanlarıyla çocuğu değerlendirebilmeliyiz, güçlü ve güçsüz yönleriyle)</p> <p>Eğitimsel tanılama sürecinin yeterliliği BAŞLIĞI DÜŞÜN?</p> <p>Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri (Lisans eğitimi, farklı branşlar)</p> <p>Eğitimsel değerlendirme sürecinde ailelerin karşılaştıkları güçlükler</p>	<p>TTS</p> <p>OAS</p> <p>ETZ</p> <p>ÖmY</p> <p>AKG</p> <p>RAM</p> <p>YSS</p>

6