



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**HAFİF DÜZEYDE ZİHİN YETERSİZLİĞİ TANILI ÇOCUĞA
SAHİP AİLELERİN EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA
SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Ayşenur ÇAYIR

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2021

2021

Ayşenur ÇAYIR

**HAFIF DÜZEYDE ZİHİN YETERSİZLİĞİ TANILI ÇOCUĞA SAHİP
AİLELERİN EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA
SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**HAFİF DÜZEYDE ZİHİN YETERSİZLİĞİ TANILI ÇOCUĞA
SAHİP AİLELERİN EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA
SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Ayşenur ÇAYIR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ayşenur ÇAYIR tarafından hazırlanan **Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin EĞitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri** başlıklı bu tez, 22/06/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ	
Danışman :	Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL	

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

30/07/2021

Ayşenur ÇAYIR

Teşekkür

Tez sürecim boyunca bana her konuda planlı, programlı ve titiz bir şekilde danışmanlık yapan, bilgisini, zamanını ve tecrübelerini benimle paylaşan, birlikte çalışmaktan onur duyduğum saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ'a teşekkür ederim.

Araştırmada uzman görüşlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN'a, Dr. Öğr. Üyesi Gözde TOMRİS'e ve Araş. Gör. Dr. Ayşe TUNÇ PAFTALI'ya teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer almayı kabul eden, bana zaman ayırıp tezime değerli dönütleriyle katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL'e teşekkür ederim.

Veri analizi öncesinde görüşme transkripti ile görüşme ses kaydı arasında güvenilirlik kontrolü yapan özel eğitim öğretmeni Burcu BOZ BAŞPINAR'a, Neslihan VURAL'a ve sınıf öğretmeni Emine Hüma KARADAYI'ya teşekkür ederim. Veri analizi sonrasında araştırmanın güvenilirlik çalışmasına katkılarından dolayı özel eğitim öğretmeni Gamze ODABAŞI'na teşekkür ederim.

“Annem benim için mutfaktan gelen tabak çanak sesleridir; mutfaktaki su sesi, pencereyi açma sesi, namaz kılarken duyulan fısıltı sesidir. Ev sesleri annemdir, annem biraz da ev sesleridir.” Tarık TUFAN'ın dediği gibi. Tüm hayatım boyunca maddi ve manevi olarak beni asla yalnız bırakmayan ve her zaman destekçim olan başta Canım Annem olmak üzere Babama ve Abime teşekkür ederim.

Birlikte geçirdiğimiz güzel günlerin anısına, dualarını benden esirgemeyen başta Sabriye ÖĞÜTÇÜ ve Hasan ÖĞÜTÇÜ olmak üzere ÖĞÜTÇÜ ailesine teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	11
1.7. Kısaltmalar	12
İKİNCİ BÖLÜM	13
2. Kavramsal Çerçeve	13
2.1. Zihin Yetersizliği.....	13
2.1.1. Zihin yetersizliğinin tarihçesi	13
2.1.2. Zihin yetersizliğinin tanımı.....	14
2.1.3. Zihin yetersizliğinin sınıflandırılması.....	17
2.1.4. Zihin yetersizliğinin nedenleri	18
2.1.5. Zihin yetersizliği tanımlı bireylerin özellikleri	19
2.1.6. Zihin yetersizliğinin yaygınlık oranı.....	20
2.1.7. Zihin yetersizliğinin değerlendirilmesi	21
2.1.8. Zihin yetersizliğinin tanınması	23
2.1.9. Zihin yetersizliğinin RAM’larda eğitsel değerlendirilmesi ve tanınması.....	24
2.2. RAM	25
2.2.1. RAM’ın tarihçesi	25
2.2.2. RAM’ın idari yapısı	26
2.2.3. RAM’da yürütülen temel işler	26
2.2.4. RAM’da kullanılan araçlar	27
2.2.5. RAM’daki işleyişle ilgili sorunlar	28

2.3. İlgili Araştırmalar	29
2.3.1. Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar	29
2.3.2. Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	51
3. Yöntem	51
3.1. Araştırma Deseni	51
3.2. Evren ve Örneklem	52
3.2.1. Katılımcıların belirlenmesi	52
3.3. Veri Toplama Aracı	54
3.3.1. Odak grup görüşme sorularının hazırlanması	54
3.3.2. Araştırma gönüllü katılım ve demografik bilgi formu	55
3.3.3. Ortam	55
3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin Çözümlemesi	56
3.6. İnanırcılık	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	58
4. Bulgular	58
4.1. Tema ve Alt Temalar	58
4.2. Çocuktaki Farklılık Durumunu İlk Fark Eden Kişi	59
4.3. Çocuktaki Farklılık Durumunun İlk Fark Edilme Zamanı	60
4.4. Çocuktaki Farklılığı Anladıktan Sonra İzlenen Süreç	60
4.5. Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Başlaması	61
4.6. Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgi Kaynakları	62
4.7. RAM’da Çalışan Uzmanlar Tarafından Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgilendirme	62
4.8. RAM’da Yürütülen Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Çocuğa Ayrılan Zaman	64
4.9. RAM’da Yapılan İşlemlerin Uygunluğu	64
4.10. RAM’da Yapılan Tanılama ile Çocuğun Özelliklerinin Uygunluğu	65
4.11. Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Çocuğun Hayatına Etkileri	65
4.12. Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Aile Hayatına Etkileri	66
4.13. Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Ek Görüşler	67
BEŞİNCİ BÖLÜM	70
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	70

5.1. Sonuç	70
5.2. Tartışma	71
5.2.1. Çocuktaki farklılık durumunu ilk fark eden kişi temasına yönelik bulguların tartışılması	71
5.2.2. Çocuktaki farklılık durumunun ilk fark edilme zamanı temasına yönelik bulguların tartışılması	72
5.2.3. Çocuktaki farklılığı anladıktan sonra izlenen süreç temasına yönelik bulguların tartışılması	73
5.2.4. Değerlendirme ve tanılama sürecinin başlaması temasına yönelik bulguların tartışılması	74
5.2.5. Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bilgi kaynakları temasına yönelik bulguların tartışılması	75
5.2.6. RAM’da çalışan uzmanlar tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bilgilendirme temasına yönelik bulguların tartışılması	78
5.2.7. RAM’da yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde çocuğa ayrılan zaman temasına yönelik bulguların tartışılması	80
5.2.8. RAM’da yapılan işlemlerin uygunluğu temasına yönelik bulguların tartışılması.....	81
5.2.9. RAM’da yapılan tanılama ile çocuğun özelliklerinin uygunluğu temasına yönelik bulguların tartışılması	82
5.2.10. Değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğun hayatına etkileri temasına yönelik bulguların tartışılması	82
5.2.11. Değerlendirme ve tanılama sürecinin aile hayatına etkileri temasına yönelik bulguların tartışılması	84
5.2.12. Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ek görüşler temasına yönelik bulguların tartışılması	87
5.3. Öneriler	90
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	90
5.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	91
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	104
ÖZGEÇMİŞ	112

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Katılımcılara Ait Demografik Bilgi Formu	53
4.1	Bulgulara İlişkin Temalar ve Alt Temalar	58
4.2	Çocuktaki Farklılık Durumunu İlk Fark Eden Kişi	59
4.3	Çocuktaki Farklılık Durumunun İlk Fark Edilme Zamanı	60
4.4	Çocuktaki Farklılığı Anladıktan Sonra İzlenen Süreç	61
4.5	Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Başlaması	61
4.6	Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgi Kaynakları	62
4.7	RAM’da Çalışan Uzmanlar Tarafından Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgilendirme	63
4.8	RAM’da Yürütülen Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Çocuğa Ayrılan Zaman	64
4.9	RAM’da Yapılan İşlemlerin Uygunluğu	65
4.10	RAM’da Yapılan Tanılama ile Çocuğun Özelliklerinin Uygunluğu	65
4.11	Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Çocuğun Hayatına Etkileri	66
4.12	Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Aile Hayatına Etkileri	67
4.13	Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Ek Görüşler	68

Özet

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Eğitsel

Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri

Ayşenur ÇAYIR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ

2021

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik (olgu bilimsel) yaklaşımla desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip dokuz aileden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden biri olan odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda 12 temaya ve 52 alt temaya ulaşılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın bulguları hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin çeşitli deneyimlere sahip oldukları yönündedir. Ailelerin geneli çocuktaki farklılık durumunu ilk fark eden kişinin anne olduğunu, bu durumun iki, iki buçuk ve dört yaşında fark edildiğini belirtmişlerdir. Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin en çok yararlanan bilgi kaynağının doktor olduğu belirlenmiştir. Aileler RAM’da yapılan işlemlerden memnun olduklarını ve RAM’da yapılan tanılamayla çocuklarının özelliklerinin uygun olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları, bu sürecin aileleri ve çocukları farklı şekillerde etkilediği görülmektedir. Bu sürecin çocukların hayatını akademik başarıda artış sağlayarak, ailelerin hayatını ise duygusal süreçlerden geçmelerine neden olarak etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca değerlendirme ve tanılama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için il genelinde kaynakların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu

araştırmanın sonuçları incelenerek eğitsel değerlendirme ve tanılama s¼recine ilişkin eksiklerin giderilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitsel değerlendirme ve tanılama, Zihin yetersizliği, Rehberlik ve araştırma merkezi

Abstract

The Views of Families of Children with Mild Intellectual Disabilities About the Process of Educational Assessment and Diagnosis

Ayşenur ÇAYIR

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Assoc. Prof. Nevin GÜNER YILDIZ

2021

Purpose: The purpose of this research is to examine that in-depth the views of families of children with mild intellectual disabilities about the process of assessment and diagnosis.

Method: The research was designed with a phenomenological approach, which is one of the qualitative research approaches. Participants of the study consist of nine families of children with mild intellectual disabilities. Within the scope of the research, a focus group meeting held and, a semi-structured interview technique, was conducted with the participants. The data were analyzed using a descriptive analysis approach. As a result of the data analysis, 12 themes and 52 sub-themes were reached.

Results: The findings of the study showed that families of children with mild intellectual disabilities had various experiences during the educational evaluation and diagnosis process. The families generally stated that the first person to notice the difference in the child was the mother, and this was noticed at the age of two, two and a half and four. It has been determined that the most used source of information about the evaluation and diagnosis process is the doctor. The families emphasized that they are satisfied with the procedures performed in Guidance and Research Center (GRC) and that the characteristics of their children are suitable with the diagnosis made in GRC.

Conclusion and Suggestions: As a result, it is seen that families have different views on the evaluation and diagnosis process, and this process affects families and children in different ways. It has been determined that this process affects the lives of children by increasing academic success, and the lives of families by causing them to go through emotional processes. In addition, it is emphasized that resources should be provided throughout the province to carry out the evaluation and diagnosis process in a

healthy manner. By examining the results of this research, it is recommended to eliminate the deficiencies regarding the educational evaluation and diagnosis process.

Keywords: Educational assessment, Intellectual disability, Guidance and research center

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu tezin birinci bölümünde tezin konusuyla ilgili problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. Tezin varsayımları ve sınırlılıkları belirtilmiştir. Tezde kullanılan terminolojik kavramlara ilişkin tanımlar ve kısaltmalar özetlenmiştir.

1.1. Problem Durumu

İspanya'nın Salamanca şehrinde 92 hükümet ve 25 kuruluş tarafından kabul edilen Salamanca Bildirisi'nde her bireyin kendine özgü özelliklere, yeteneklere, yeterli ya da yetersiz olduğu yönlerde sahip olarak dünyaya geldiği ve sahip olduğu yönleri geliştirecek çeşitli becerilerin edinimine gereksinim duyduğu belirtilmektedir (Hunt, 2011, s. 463). Bireyler doğumdan itibaren gerekli olan becerilerin edinimi ve gereksinimlerin karşılanması için hayat boyu devam eden bir sürece başlamakta, bu sürecin desteklenmesi bireylere sunulacak eğitim hizmetleriyle mümkün olmaktadır (Dağlı ve Öznacar, 2015, s. 1317). Tüm bireyler için önemli olan eğitim hizmetlerinden yararlanabilme fırsatı, sosyal ve ekonomik açıdan yetersiz olan ya da özel gereksinimli bireyler için daha da önemli görülmektedir (Aron ve Loprest, 2012, s. 97). Tipik gelişim gösteren bireylere sunulan genel eğitim hizmetleriyle onların kendi yetenekleri ölçüsünde başarılı olmaları desteklense de özel gereksinimli bireyler normlar ölçüt alınarak hazırlanan genel eğitim hizmetlerinden tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı düzeyde yararlanamama riskiyle karşı karşıyadırlar. Genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan bu bireylerin de kendileri için en uygun ortamlarda ve en uygun yöntem ve tekniklerle planlanan eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkı bulunmaktadır (Güner-Yıldız ve Tutuk, 2018, s. 17). Özel gereksinimli bireylere eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği sunulan özel eğitim hizmetleriyle bu bireylerin var olan performans düzeylerinin gelişmesini sağlamak ve çevreye uyumlarını desteklemek olanaklıdır (Baglieri, Valle, Connor ve Gallagher, 2010, s. 268). Ancak bu amaçlara ulaşılabilmesi için özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve gereksinimleri göz önüne alınarak uygun eğitsel planlamaların yapılması gerekmektedir (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994). Özel gereksinimli bireylere yönelik eğitsel planlamaların uygun bir şekilde

hazırlanabilmesi için ise temel alanları kapsayan ayrıntılı değerlendirme sürecinin yürütülmesi bir zorunluluktur (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003, s. 49-50).

Özel gereksinimli bireyler bilişsel, sosyal, duygusal ya da psikomotor beceriler gibi belirli bir ya da birkaç alanda desteğe daha çok gereksinim duyabilmektedir. Bu gereksinimlerin belirlenmesi, belirlenen gereksinimler için kaynak sağlanması ve bireylerin gelecekleriyle ilgili doğru kararlar alınması amacıyla değerlendirme ve tanılama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi önem taşımaktadır (World Health Organization International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10, 1992, s. 176). Değerlendirme ve tanılama süreci sağlıklı bir şekilde yürütülmediğinde özel gereksinimli olarak tanılanması gereken bireyler uygun tanı alamama, bunun sonucunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanamama, gereksinim duydukları alanlarda desteklenememe, sosyal, duygusal ya da toplumsal alanlarda sorunlar yaşama gibi durumlarla karşılaşabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998b, s. 29-30). Sağlıklı bir şekilde yürütülen değerlendirme ve tanılama sürecinin sonunda ise özel gereksinimli bireylere yönelik uygun özel eğitim hizmetleri sağlanabilmektedir. Bu hizmetlerle özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerileri geliştirilmekte, iş olanaklarına göre istihdamları sağlanabilmektedir (WHO ICD-10, 1992, s. 176-177; WHO ICD-11, 2019).

Değişen ve gelişen modern dünyada eğitim sistemleri de değişmekte ve gelişmektedir. 1900'lerin ortalarından itibaren özel gereksinimli çocuklar için sürdürülen hak arayışlarının sonucunda Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1975 yılında Public Law (PL) 94-142 sayılı Özel Gereksinimli Tüm Çocuklar İçin Eğitim Yasası (Education for All Handicapped Children Act-EAHCA) yürürlüğe girmiştir (Baglieri vd., 2010, s. 267). 70'ler başka pek çok ülkede de özel eğitim yasalarının çıkarıldığı yıllar olarak tarihteki yerini almıştır. 1980'lerin ortasından itibaren ise eğitim hizmetleri işleyişinin özel gereksinimli bireyleri etiketlemek yerine bu bireylerin uygun programlara yerleştirilmesi, toplumun bir üyesi olarak görülmeleri için gerekli desteğin verilmesi ve iş hayatına uyumlarının sağlanması şeklinde değiştiği görülmektedir (Friedland, 1999, s. 376). Bugün Avrupa Birliği başta olmak üzere Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) gibi farklı kuruluşlar tüm bireyleri kapsayan ve eğitimde fırsat eşitliğini savunan yasa ya da program geliştirme çalışmalarını sürdürmektedir (Povian, Gurza ve Dumitrescu, 2014, s. 996-997). Geleceği değiştirmek ve şekillendirmek için bireylere sunulan eğitim hizmetlerine özen göstermek oldukça önemlidir. Özel

gereksinimli bireylere uygun özel eğitim hizmetlerinin sunulabilmesi, bu bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin desteklenebilmesi ve topluma uyumlarının sağlanabilmesi için bireysel gereksinimlerinin ve özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Her bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal ya da sosyal alanda sahip olduğu özellikler diğer bireylerden farklıdır. Ancak bu farklılık çoğu zaman gözle görülür derecede değildir (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 3). Örneğin akademik başarı gerektirmeyen ya da çok az gerektiren sosyokültürel ortamlarda belirli bir düzeye kadar olan hafif düzeyde zihin yetersizliği fark edilmeyebilmekte ya da tanılanmayabilmektedir (WHO ICD-10, 1992, s. 177). Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı bireyler gözle görülür derecede fiziksel belirtiler göstermediğinden bu bireylerin büyük bir kısmı genellikle ilkokula başlamadan fark edilememektedir (Greenspan, 1999, s. 6). İlkokul döneminde okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerin edinimi gerektiğinden hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerle tipik gelişim gösteren akranları arasındaki fark belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Eripek, 1998, s. 48). Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin erken gelişim döneminde ya da sağlıklı bir şekilde yürütülmemesi özel gereksinimli bireyle tipik gelişim gösteren akranları arasında akademik ve sosyal beceri edinimindeki farkın açılmasına neden olabilmektedir.

Türkiye’de eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülmektedir (Kargın, 2007, s. 2). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinden geçirilmeleri 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, madde 5) ile yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu kararnamenin ardından yürürlüğe giren ve belli aralıklarla güncellenen MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018, s. 3) eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği açıklanmıştır. Bu yönetmelik incelendiğinde eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda alınan kararların bireyin yararlanacağı eğitim olanaklarının şekillenmesinde etkin rol oynadığının ifade edildiği görülmektedir (Kargın, 2007, s. 5). Bireyle ilgili önemli kararların alındığı bu sürecin içinde özel gereksinimli bireylerin aileleri de yer almakta ve ailelerin alınan kararlara ilişkin söz hakkı bulunmaktadır. Aileler eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin doğal bir parçası olduğundan ailelerin bu sürece etkin katılımı önemli görülmektedir (Gresham, 1983, s. 331). Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ailenin etkin katılımı önemli görülmesine karşın ulusal alanyazın incelendiğinde hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini

inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından yeterince incelenmediğinden ve araştırmadan elde edilecek verilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine sağlayabileceği katkılar nedeniyle bu araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Her bireyin fiziksel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönünden bireysel farklılıklara sahip olduğu bilinmektedir. Bireylerin sahip olduğu cinsiyet, yaşantı deneyimleri, sosyoekonomik düzey gibi bireysel farklılıklar öğrenme yetenekleri üzerinde etkilidir (Güner-Yıldız ve Tutuk, 2018, s. 17). Bazı bireyler daha hızlı öğrenmekte, öğrendiklerini daha hızlı hatırlamakta ve günlük yaşama ya da karşılaştığı yeni durumlara daha kolay transfer edebilmekte ancak bazı bireyler öğrenmek için daha fazla tekrar yapmakta, öğrendiklerini kalıcılık ve genelleme aşamasına transfer etmede güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bireylerin fiziksel, bilişsel ya da duyuşsal alanda sahip olduğu bu farklılıklar belirli düzeye kadar olduğunda bu bireyler akranlarıyla aynı genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Ancak farklılıkların düzeyi arttığında genel eğitim hizmetleri bu bireyler için yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri ön plana kmaktadır (Eripek, 1998, s. 3). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği farklı öğrenme özelliklerine sahip bireylere gereksinim duydukları alanlara ilişkin özel eğitim hizmetlerinin sunulması gerekmektedir (Shalock ve Luckasson, 2004, s. 138). Farklı ğrenme özelliklerine sahip bireylere sunulacak özel eğitim hizmetleriyle bireylerin topluma uyum sağlamaları, bağımsız, üretken ve kendi kendine yetebilen bireyler haline gelmeleri desteklenebilmektedir (Dağlı ve nacar, 2015, s. 1318). Ancak bu bireylere gereksinim duydukları alanlara ilişkin özel eğitim hizmetleri sunulmadığında toplumsal ya da akademik sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Özel eğitim hizmetlerinin hangi bireylere, hangi ortamlarda ve kimler tarafından sunulacağına karar verme işlemi eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesiyle mümkün olmaktadır. Bu süreçte alınan yanlış kararların özel gereksinimli bireylere sağlanacak özel eğitim hizmetlerini ve okul programlarını olumsuz yönde etkileyeceği ve bunun sonucunda bu bireylerin yaşamlarının da olumsuz etkileneceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşadıkları duruma ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ailelerin bu sürece

yönelik bilgileri, süreçte yaşadıkları zorluklar ve duygu durumları, sürecin hayatlarına etkileri gibi değişkenlere ilişkin görüşlerinin incelenmesiyle hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocukların ve ailelerinin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ve sonrasında yaşadıklarına ışık tutulması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireysel farklılıkların etkisiyle her öğrencinin eğitsel performansı bir diğerinden farklılık göstermekte, bu durum öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin farklı alanlarda yoğunlaşmasına neden olmaktadır (Kargın, 2004, s. 1). Eğitsel gereksinimlerin hangi beceri alanlarında yoğunlaştığının belirlenebilmesi için eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesi önem taşımaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle bireyin özel gereksinime sahip olup olmadığı, özel gereksinimin türü ve düzeyi, özel eğitim hizmetlerine uygunluk, yerleştirme ve izleme gibi bireyle ilgili gereksinim duyulan bilgilerin uzman kişilere aktarımı sağlanmaktadır (Bennett, 1983, s. 110). Uzman kişiler tarafından elde edilen bilgiler birey için uygun hizmetler sağlama, eğitsel programlar hazırlama ve bireyi en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yönlendirme gibi bireyin gelecek yaşantısına ilişkin önemli kararlar almada yardımcı olabilmektedir (Johnson, 1962, s. 66). Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sonunda bireye sunulacak özel eğitim hizmetlerine karar verme, bu hizmetleri düzenleme, bireyi uygun eğitim ortamına yerleştirme ve izleme gibi aşamaların sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için RAM'ın bu süreçte kritik bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

RAM'ların eğitsel değerlendirme, tanılama, yönlendirme, yerleştirme, izleme gibi süreçlerin yürütülmesinde önemli bir role ve yasal sorumluluğa sahip olduğu bilinmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006, s. 17; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008, s. 192). RAM'ların bu süreçlerin yürütülmesinden birinci derece sorumlu olması eğitim sistemindeki önemini artırmakta, RAM tarafından bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için mevcut durumu etkileyebilecek olası olumsuzlukların önüne geçilmesi ya da en aza indirilmesi gerekmektedir (Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013, s. 16). Bu nedenlerden dolayı ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmanın bu süreçteki durumun belirlenebilmesine ve olası sorunların önlenmesine katkı sağlayacağı, bu sürece ilişkin yasal düzenlemelerin ve mevcut uygulamaların gözden geçirilmesini destekleyebileceği düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmasına karşın ulusal alanyazın incelendiğinde hafif düzeyde zihin

yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu konuda ulusal alanyazında yapılan tek araştırma olması yönüyle de alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın zihin yetersizliği tanılı bireylerle ilgili olmasının nedeni zihin yetersizliğinin görülme sıklığı fazla olan özel gereksinim türlerinden biri olmasıdır (Ataman, 2012, s. 26). Toplam nüfusun yaklaşık %12'sini oluşturan özel gereksinimli bireyler içinde zihin yetersizliği tanılı bireylerin oranı %2.3 olarak belirlenmiştir (Baykoç-Dönmez, 2011, s. 22). Zihin yetersizliği tanılı bireyler yetersizliğin düzeyine göre kendi ilerinde farklı oranlarda dağılım göstermektedir (Metin ve Işıtan, 2011, s. 161). Bu dağılım; hafif düzey %85, orta düzey %10, ağır düzey %3.5 ve çok ağır düzey %1.5 olarak belirlenmiştir (Handen, 2007, s. 555). Bu veriler incelendiğinde hafif düzeyde zihin yetersizliğinin sık karşılaşılan bir özel gereksinim türü olduğu görülmektedir. Hafif düzeyde zihin yetersizliğinin sık görülmesi ve konuya ilişkin ilgili araştırmanın sınırlılığı bu alanda araştırma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ailelerin karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve belirlenen problemlere ilişkin zm önerilerinin sunulması bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olabilecektir. Bu araştırmanın hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koyacağı öngörülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde uzmanların yeterli alan bilgisine sahip olması, standart lme araçlarının kullanılması, sürecin uygun bir ortamda yürütülmesi gibi gerekli olan niteliklerden biri de ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine etkin bir şekilde katılım sağlamasıdır. Bu nedenle süreç içinde yaşananların ayrıntılı olarak belirlenmesinde özel gereksinimli bireylerin aileleriyle bire bir iletişim kurmanın daha etkili sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre bu süreçte yaşanan problemlerin belirlenebileceği, bu bilgilere dayanarak hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı bireylere sunulacak hizmetlerin kalitesini artırmak amaçlı çalışma ve düzenlemelerin yapılabileceği, ilgili alanyazına katkıda bulunulacağı ve bundan sonraki çalışmalar için veri sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bilgilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecindeki kalitenin artırılması, bu süreçteki olası sorunların önüne geçilmesi ve çocukların daha etkili eğitim hizmetlerinden yararlanması için kullanılabilen öngörülmektedir. Bu araştırmanın eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin daha doğru ve etkili bir şekilde yürütülmesi için yapılabilecek çalışmalara yol gösterici olacağı umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Ailelerin odak grup görüşmesindeki sorulara samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

- 1) Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.
- 2) Araştırma hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış bireylerin RAM'daki eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle sınırlıdır.
- 3) Araştırmanın katılımcıları Bayburt ili Merkez ilçesinde bulunan RAM'a eğitsel değerlendirme ve tanılama için gelen ailelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bireysel Gelişim Raporu: Bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerine, eğitsel gereksinimlerine ve performansına ilişkin yapılan değerlendirme sonucuna yönelik hazırlanan rapordur (MEB, 2006, s. 1).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri, eğitsel gereksinimleri ve performansı dikkate alınarak belirlenen amaçlara ulaşmak için hazırlanan ve destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır (MEB, 2018, s. 1).

Eğitsel Tanılama: MEB'e bağlı RAM'lar tarafından tıbbi verilerin göz önüne alınmasıyla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki performansına ilişkin bilgilerin toplanarak bir karara varılması sürecidir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 60).

Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri Rehberlik ve Araştırma Merkezi Modülü: Özel eğitime gereksinim duyduğu düşünülen bireylere yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetleriyle ilgili işlemlerin yürütüldüğü ve bilgilerin saklandığı elektronik ortamdır (MEB, 2018, s. 2).

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu: Eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerinin yürütülmesi için İl ya da İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin (MEM) onayıyla RAM'larda oluşturulan kuruldur (MEB, 2018, s. 2).

Özel Gereksinimli Birey: Doğum öncesi, doğum anı ya da doğum sonrası süreçte meydana gelen nedenlerden dolayı tipik gelişim özelliklerinden farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından yararlanamayan ya da kısmen yararlanan bireylerdir (Baykoç-Dönmez, 2011, s. 20).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi: Rehberlik ve özel eğitim hizmetlerini planlayıp hizmetlerin yürütülmesini sağlayan MEB'e bağlı resmî bir kurumdur (MEB, 2018, s. 2).

Tıbbi Tanılama: Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastaneler tarafından fiziki, nörolojik, genetik, ruhsal ve gerekli diğer muayenelerin yapılarak bireyde özel gereksinimin olup olmadığı, varsa özel gereksinimin türü ve düzeyi gibi özelliklerin belirlenmesidir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 60).

1.7. Kısaltmalar

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

APA: American Psychiatric Association

DSM: Diagnostic and Statistical Manuals

EAHCA: Education for All Handicapped Children Act

ICD: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEBBİS RAM Modülü: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri Rehberlik ve Araştırma Merkezi Modülü

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

TÖA: Türkiye Özürlüler Araştırması

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

VABS: Vineland Adaptive Behavior Scale

ZB: Zekâ Bölümü

WHO: World Health Organization

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Tezin ikinci bölümünde “zihin yetersizliği” ve “RAM” kavramları alt başlıklar halinde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşadıkları durumun incelenmesiyle ilgili kavramsal çerçeve açıklanmıştır. Bu kavramlarla ilgili uluslararası ve ulusal alanyazındaki araştırmalar ortaya konmuştur.

2.1. Zihin Yetersizliği

2.1.1. Zihin yetersizliğinin tarihçesi

Zihin yetersizliğinin ilk çağlardaki tarihçesine ilişkin yeterli belge bulunmamakta, belgelere dayalı tarihçe yaklaşık 300 yıl öncesine dayanmaktadır. Bu belgelere göre ilk çağlardaki her toplumun özel gereksinimli bireylere farklı bakış açılarıyla yaklaştığı belirlenmiştir. Örneğin Mısır medeniyeti normal olmayan bireyleri iyileştirmeye önem verirken Roma ve Yunan medeniyetleri bu bireyleri öldürme ya da ölüme terk etme yolunu benimsemişlerdir (Eripek, 2012, s. 4-5). Orta Çağ’ın başında ve ortasında özel gereksinimli bireyler suçsuz kabul edilip manastırlarda bakılırken Orta Çağ’ın sonlarına doğru bu bireyler cadılıkla suçlanıp idam edilmiştir (Sucuoğlu, 2010a, s. 20-21). Rönesans ile bu bireylere ilişkin bakış açıları da gelişmiş, insanlar bu bireylerin barınma, yeme, içme gibi temel gereksinimlerini karşılayıp eğitim vermeye çalışmıştır (Eripek, 2012, s. 7).

Eğitim alanına ilişkin Fransız Doktor Jean Marc Gaspard Itard’ın Aveyron’daki ormanlık alanda bulunan ve Victor adını verdiği çocukla 1799 yılında başlayarak beş yıl boyunca sürdürdüğü çalışmalar özel eğitim alanında zihin yetersizliği tanılı bireylerin eğitimine odaklanan ilk sistematik çalışma olarak kabul edilmektedir (Blatt, 1987’den Akt., Patton, Polloway ve Smith, 2000, s. 81). Zihin yetersizliği tanılı bireylerin eğitimiyle ilgili Itard’ın öncülüğünde başlayan çalışmalara Edouard Seguin, Johann Guggenbuhl, Dorothea Dix, Samuel Howe ve Hervey Wilbur gibi dönemin bazı bilim insanları da katılmıştır (Beirne-Smith, Ittenbach, ve Patton, 1998’den Akt., Patton vd., 2000, s. 81). Itard, Seguin, Howe, Montessori gibi tıp doktorlarının özel eğitime ışık tutan ve özel eğitimle ilgili yürütmüş olduğu çalışmaları Kirk, Gallagher, Cruickshank, Hobbs, Morse, Berkowitz, Rothman, Hewett gibi özel eğitimciler devam ettirmiştir (Kauffman,

1980, s. 522-523). Bilim insanlarının yapmış olduğu çalışmalar zihin yetersizliği başta olmak üzere özel gereksinimli bireyleri olumlu yönde etkileyecek gelişmelerin temelini hazırlamıştır (Beirne-Smith vd., 1998'den Akt., Patton vd., 2000, s. 81).

19. yüzyılın başlarında kitlelerin eğitimleri, tıp ve psikoloji alanındaki gelişmeler, akıl hastalığıyla zihin yetersizliği durumu arasındaki farkların açıklanabilmesi, toplumsal ve sosyal vicdanın gelişmesi gibi faktörler zihin yetersizliği tanımlı bireylerle ilgili gelişmeleri olumlu yönde etkilemiştir (Sucuoğlu, 2010a, s. 24-25). Bu durum 1900'lü yılların başından itibaren zihin yetersizliği tanımlı birey gereksinimlerinin farkında olunmasını sağlamıştır (Patton vd., 2000, s. 80-81). 1945 sonrasında bu bireylere yönelik programların hazırlanmasında hız kazanılmıştır (Johnson, 1962, s. 62). 1950'li yıllarda bu bireylere yönelik geliştirilen hizmetler yaygınlaştırılmış, bu hizmetlerden yararlanan birey sayısı artmış, zihin yetersizliği tanımlı bireylerin eğitime yönelik üniversitelerde bölüm açma ve öğretmen yetiştirme çalışmaları geliştirilmiştir (Sucuoğlu, 2010a, s. 35). 1970'li yıllar özel gereksinimli birey hakları ve eğitimleriyle ilgili dönüm noktası olmuş, 1974'te ABD'de yürürlüğe giren Public Law (PL) 94-142 sayılı EAHCA yasası ile özel gereksinimli birey hakları güvence altına alınmıştır. Bu yasanın yürürlüğe girmesinden günümüze kadar geçen süreç zihin yetersizliği tanımlı bireylere ilişkin bakış açısının, eğitim ve destek hizmetlerinin geliştiği bir dönemdir. Bu bireylerin yaşam kalitesini artırmak ve kendi seçimlerini yapmalarını sağlamak, bireyle çevre arasındaki uyumu güçlendirmek günümüzde benimsenen görüşlerdir (Eripek, 2012, s. 19-21).

2.1.2. Zihin yetersizliğinin tanımı

Zihin yetersizliğinin tanımını yapmak zihin yetersizliğiyle ilgili değerlendirme, tanımlama, sınıflandırma gibi terimleri anlamayı ve zihin yetersizliğinin sınırlarını belirlemeyi kolaylaştırmaktadır (Schalock ve Luckasson, 2013, s. 87). Zihin yetersizliğinin tanımlanmasıyla zekânın tanımlanması arasında yakın bir ilişki bulunduğundan önce zekâ ardından zihin yetersizliği kavramını tanımlamak önemlidir (Detterman, 2010, s. 540). Zekânın çeşitli tanımları olsa da zekâ genel olarak bireyin çevreye uyum sağlayabilme yönü, öğrenme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Kırcaali-İftar, 2010, s. 179). Schalock ve Luckasson zekâyı birkaç farklı yeteneği içinde barındıran genel zihinsel bir yetenek olarak tanımlamaktadır (Schalock ve Luckasson, 2004, s. 140). Zihin yetersizliği zihin yetersizliği tanımlı bireylerle çevrenin etkileşimine, bu bireylerin ve ailelerinin toplumda oynadığı rollere dayanan sosyal bir olgudur (Schalock, Luckasson, Tasse' ve Verdugos, 2018, s. 87). Bu

olguyla ilgili farklı tanımlar yapılırsa da özel gereksinimli bireylerin haklarının savunulmasına yönelik hareketlerin yaygınlaşmasıyla zihin yetersizliğine ilişkin herkesin kullanabileceği ortak bir tanım geliştirilmiştir (Baglieri vd., 2010, s. 267). Bu tanımın geliştirilmesinde Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması (ICD), Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), Amerika Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Derneği (AAIDD) gibi uluslararası alanda kabul gören kuruluşların büyük etkisi olmuştur. Bu kuruluşlar tarafından zihin yetersizliğine ilişkin yapılan tanımlar aşağıda açıklanmıştır.

ICD'nin amacı dünya genelinde zihin yetersizliği durumunu adlandırmak, tanılamak, araştırmak ve istatistiksel olarak bu durumun yaygınlığını belirlemektir (Tassé, Luckasson ve Nygren, 2013, s. 130). ICD'ye göre zihin yetersizliğinin tanımlanmasında düşük zihinsel işlevler ve yetersiz sosyal beceriler olmak üzere iki ölçüt bulunmaktadır. Zihinsel işlevlerin ölçülmesinde standartlaştırılmış testler, sosyal becerilerin ölçülmesinde kültüre göre uyarlanmış Vineland Uyumsal Davranış Skalası (VABS) ya da eşdeğer ölçekler kullanılmaktadır (WHO ICD-10, 1992, s. 171-172). ICD'nin revize ettiği son tanıma göre zihin yetersizliği gelişimsel dönemde ortaya çıkan, zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda standartlaştırılmış testlere göre ortalamanın yaklaşık iki ya da üç standart sapma altında olma durumu olarak tanımlanmaktadır (WHO ICD-11, 2019).

APA yayımladığı çeşitli bülten ve dergilerin yanı sıra Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda (DSM) zihin yetersizliğinin uluslararası alanda tanımına yer vermiş, bu tanıma belirli aralıklarla güncellediği kitaplarda da yenilemiştir. APA tarafından 1952 yılında yayımlanan DSM-I'de zihin yetersizliği '*zihin yetersizliği ile kronik beyin sedromu*' başlığı altında sınıflandırılmıştır (Schalock ve Luckasson, 2013, s. 88). APA'nın yayımladığı en güncel basım olan DSM-5'te ise zihin yetersizliği bilişsel ve uyumsal becerilerdeki geriliği kapsayan ve gelişim döneminde ortaya çıkan özel gereksinim durumu olarak tanımlanmakta, zihin yetersizliği durumunun tanımlanması için üç ölçütün karşılanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu ölçütler; (a) standartlaştırılmış testlerden elde edilen zekâ bölümü (ZB) puanının ortalamanın altında olması, (b) sosyal beceriler, öz bakım becerileri, günlük yaşam becerileri gibi uyumsal davranışlarda sınırlılıkların gözlenmesi, (c) zihinsel işlevlerdeki ve uyumsal davranışlardaki sınırlılıkların gelişim dönemi içinde ortaya çıkması olarak ifade edilmektedir (Koroğlu, 2013, s. 15).

1876 yılında kurulan AAIDD özel eğitimle ilgili ana, profesyonel ve uluslararası alanda kabul gören bir kuruluş olduğundan AAIDD'nin zihin yetersizliğiyle ilgili yaptığı tanımlar oldukça önemli görülmektedir (Hodapp, 1995, s. 24; Schalock, Luckasson ve

Shogren, 2007, s. 120). Tıp, hukuk, eğitim gibi disiplinlerarası bir ekipten oluşan AAIDD zihin yetersizliğinin tanımıyla ilgili 2002 yılına kadar yaptığı tanımlardan yola çıkarak üç ölçüt belirlemiştir. Bu ölçütler; (a) zihinsel işlevlerde gerilik ve (b) uyumsal davranışlarda sınırlılık durumunun (c) 18 yaşından önce ortaya çıkması şeklinde ifade edilmektedir (AAIDD, 2010; Schalock ve Luckasson, 2004, s. 139). Zihin yetersizliğinin ortak bir tanımını yapabilmek için zihinsel işlevler, uyumsal davranışlar ve gelişimsel dönem kavramları arasındaki ilişkiyi anlamak gerekmektedir (Schalock ve Luckasson, 2004, s. 136).

a) Zihinsel İşlevler: Zekâ; akıl yürütme, problem çözme, soyut düşünme, planlama gibi karmaşık alt becerilerden oluşan genel zihinsel kapasite olarak tanımlanmakta ve zekâ testleriyle ölçülmektedir. Günümüzde zekâyı ölçmek için Stanford Binet ve Weschler gibi standartlaştırılmış zekâ testleri yaygın olarak kullanılmakta, bu testlerdeki ortalama ZB puanı 100 olarak kabul edilmektedir. AAIDD'ye göre ortalama ZB puanının iki standart sapma altında olma durumu bireyin zihinsel işlevlerde normalin altında olduğunu göstermektedir (AAIDD, 2010; Walker ve Johnson, 2006. s. 204).

b) Uyumsal Davranışlar: Zihin yetersizliği tanılı bireyler yetersizlik durumundan sadece zihinsel olarak etkilenmemektedir (Freeman ve Alkin, 2000, s. 17). Bu nedenle zihin yetersizliğinin tanımını yaparken sadece ZB puanını dikkate almak yeterli bir yaklaşım olarak görülmemekte, uyumsal davranışların da değerlendirilmesi gerekmektedir (Luckasson ve Reeve, 2001, s. 47). AAIDD'ye göre uyumsal davranışlar VABS ve Uyumsal Davranış Skalası (ABS) gibi standartlaştırılmış ölçekler kullanılarak değerlendirilmekte, bu ölçeklerden elde edilebilecek toplam puan ortalamasından en az iki standart sapma altında puan alma durumu uyumsal davranışlarda sınırlılıkların olduğunu göstermektedir (AAIDD, 2010; Schalock ve Luckasson, 2013, s. 90).

c) Gelişimsel Dönem: AAIDD'ye göre zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda görülen sınırlılıkların özel gereksinim durumu olarak nitelendirilmesi için bu sınırlılıkların 18 yaşından önce ortaya çıkması gerekmektedir. Bu tanıma göre 19 yaş ve sonrası dönemlerde beyin incinmesi gibi çeşitli yetersizlik durumları yaşayan bireyin zihinsel işlevlerinin ortalamasının iki standart sapma altında olması ve aynı zamanda uyumsal davranışlarda da sınırlılık yaşaması zihin yetersizliği olarak kabul edilmemektedir. Bu gibi durumların zihin yetersizliği olarak nitelendirilmemesinde gelişim dönemi içinde ortaya çıkmaması etkili olmaktadır (AAIDD, 2010; Sucuoğlu, 2010b, s. 63).

Savaşlar, göçler, zekâ testlerinin geliştirilmesi, bilimsel ilerlemeler, yasal düzenlemeler gibi gelişmeler zihin yetersizliğiyle ilgili terimlerde ve zihin yetersizliğinin tanımında değişikliğe neden olmaktadır (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014, s. 121). Ancak AAIDD zihin yetersizliğini adlandırma, tanımlama ve sınıflandırma için uzmanlar ve kuruluşlar arasında ortak bir görüş olması gerektiğini önermektedir (Tassé vd., 2013, s. 130). Uluslararası alanyazında ortak bir görüş elde etmek için AAIDD zihin yetersizliğinin tanımlanması, sınıflandırılması, nedenleri, terminoloji gibi konular hakkında gelişen bakış açılarını güncelleyerek yayınlarını yenilemektedir. Zihin Yetersizliği: Tanımı, Sınıflandırılması ve Destek Sistemleri, 11. Baskı kitabı AAIDD'nin 2010 yılında güncelleyerek yayımladığı en yeni el kitabıdır (AAIDD, 2010). Bu el kitabında zihin yetersizliğinin tanımı "*Gelişim dönemi içinde ortaya çıkan, genel zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda normal olarak belirlenen ölçütün önemli derecede altında gerilik ve yetersizlik gösterme durumu*" şeklinde ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2010b, s. 53-54; Walker ve Johnson, 2006. s. 204).

2.1.3. Zihin yetersizliğinin sınıflandırılması

Sınıflandırma herkesin kullanabileceği ortak bir tanım geliştirme, önceden belirlenen tutarlı ve anlamlı ölçütlere göre bir kavram içinde yer alan gruplardan alt gruplar ya da kümeler oluşturma işlemidir (Luckasson ve Reeve, 2001, s. 50). Zihin yetersizliğinin sınıflandırılması zihin yetersizliği tanımlı tüm grubu belirli bir amaca yönelik seçilen ölçüte göre daha küçük gruplara ayırma işlemi ifade etmektedir (Luckasson ve Schalock, 2012, s. 664). Zihin yetersizliğinin sınıflandırılmasında ZB puanı, destek sistemleri, sosyal yaklaşım, klinik yaklaşım, çift ölçüt yaklaşımı gibi pek çok farklı yol kullanılabilen ancak genellikle ZB puanının kullanılması tercih edilmektedir (Simonoff vd., 2006, s. 828). ZB puanına göre yapılan sınıflandırma aşağıda açıklanmıştır:

a) Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği: Bu gruptaki bireylerin ZB puanı 50-55 ile 70 arasındadır. Bu bireyler fiziksel ya da bilişsel olarak tipik gelişim gösteren akranlarından okul öncesi dönemde gözle görülür derecede farklılık göstermemekte, bu nedenle genellikle okula başladıktan sonra fark edilmektedir. Bu bireyler özel eğitim ile genel eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde gereksinim duymaktadır.

b) Orta Düzeyde Zihin Yetersizliği: Bu gruptaki bireylerin ZB puanı 35-40 ile 50-55 arasındadır. Bu bireyler dil ve konuşma, sosyal, duygusal, okuma ve yazma gibi alanlardaki kazanımları gerçekleştirirken fark edilir derecede bir gecikme durumu

yaşamakta, temel akademik beceriler, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazandırılmasında yoğun desteğe gereksinim duymaktadır.

c) Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği: Bu gruptaki bireylerin ZB puanı 20-25 ile 35-40 arasındadır. Bu bireyler dil ve konuşma, sosyal, duygusal, okuma ve yazma gibi becerilere ek olarak öz bakım becerilerini de kazanmada zorluk yaşamakta, öz bakım becerilerini de içeren yaşam boyu sürecek yoğun özel eğitim hizmetlerine ve desteğe gereksinim duymaktadır.

d) Çok Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği: Bu gruptaki bireylerin ZB puanı 20-25'in altındadır. Bu bireylerin genellikle birden fazla özel gereksinimi bulunmaktadır. Bu bireyler birden fazla alanda beceri kazanmada zorluk yaşamakta, yaşam boyu devam edecek yoğun gözetime ve bakım hizmetlerine gereksinim duymaktadır (Ataman, 2012, s. 35; MEB, 2018, s. 1).

2.1.4. Zihin yetersizliğinin nedenleri

Zihin yetersizliğinin nedenlerini belirlemek erken tanı olanağı sağlamakta, zihin yetersizliği ortaya çıkmadan önce gerekli önlemlerin alınmasını kolaylaştırmakta ve zihin yetersizliğinin ortaya çıkma olasılığını azaltmaya yardımcı olmaktadır (Kaya, 2016, s. 22). AAIDD'ye göre zihin yetersizliğinin nedenleri iki boyutta sınıflandırılmaktadır. Biyo-tıbbi, sosyal, davranışsal ve eğitsel risk faktörleri bu sınıflandırmanın ilk boyutunu oluşturmaktadır. İlk boyutu oluşturan faktörlerden biyo-tıbbi nedenler biyolojik süreçlerle, sosyal nedenler sosyal etkileşimlerle, davranışsal nedenler olumsuz davranışlarla, eğitsel nedenler zihin gelişimini sağlayacak eğitimlerle ilişkilidir. İkinci boyutu oluşturan sınıflandırma ise zihin yetersizliğin oluşum zamanına göre doğum öncesi, doğum anı ya da doğum sonrası dönemleri kapsamaktadır. AAIDD'nin yapmış olduğu bu iki boyutlu sınıflandırma incelendiğinde zihin yetersizliğinin nedenlerine yönelik tüm risk faktörlerinin tanımlanmasına olanak sağladığı ve zihin yetersizliğinin nedenlerine ilişkin çok yönlü bir bakış açısı geliştirdiği görülmektedir (AAIDD, 2002, s. 6). AAIDD zihin yetersizliğinin nedenlerine ilişkin yapmış olduğu açıklamayı güncelleyerek bu nedenleri dokuz başlık altında yeniden sınıflandırmıştır.

1) Yaralanma ve Fiziksel Etkiler: Bireyin doğum öncesinde, doğum anında ya da doğum sonrasında travmaya ya da fiziksel etkilere maruz kalması,

2) Metabolizma ve Beslenme Bozuklukları: Annenin ya da bebeğin yetersiz beslenmesiyle zihinsel gelişimin etkilenmesi,

3) Kaba Beyin Hastalıkları: Beyinde yaşanan hasarın zihinsel gelişimi etkilemesi,

- 4) Doğum Öncesi Bilinmeyen Nedenler: Doğum öncesinde kalıtım, annenin yaşı ve beslenme alışkanlıkları gibi etkenlerin zihin yetersizliğine neden olması,
- 5) Kromozom Anormallikleri: Sağlıklı insanlardaki kromozom sayısı 23 çift iken bu sayıdan eksik ya da fazla sayıda kromozoma sahip olunması,
- 6) Gebelik Bozuklukları: Geç doğum, erken doğum ya da düşük doğum ağırlığı gibi etkenlerin zihin yetersizliğine neden olması,
- 7) Ruhsal Bozukluklar: Ruhsal bozukluklardan kaynaklanan sinirsel bozuklukların zihin yetersizliğine neden olması,
- 8) Çevresel ya da Psikososyal Dezavantaj: Nitelikli uyaran eksikliği, zayıf sosyal ya da kültürel çevre gibi etkenlerin zihin yetersizliğine neden olması,
- 9) Kalıtım ve Çevre Tartışması: Zihin yetersizliğinin oluşmasında kalıtım ve çevrenin etkisinin görülmesi (AAIDD, 2010).

2.1.5. Zihin yetersizliği tanılı bireylerin özellikleri

Tüm bireyler belirli gelişim gizil gücüne sahip olarak doğmaktadır. Tipik gelişim gösteren bireylerin sahip olduğu gelişim gizil güçleri ve gelişim basamaklarından geçiş hızları bireysel farklılıklardan dolayı birbirlerinin aynısı olmasa da benzer nitelikler taşımaktadır. Ancak zihin yetersizliği, bireylerin gelişim gizil gücünü sınırlandırmakta ve gelişim basamaklarından geçiş hızını yavaşlatmaktadır. Gelişim alanlarındaki bireysel farklılıklara karşın zihin yetersizliği tanılı bireylerin genel olarak sergilediği bazı tipik özellikler bulunmaktadır (Metin ve Işıtan, 2011, s. 163). Bu özellikler aşağıda açıklanmıştır.

a) Psikomotor Gelişim Özellikleri: Zihin yetersizliği tanılı bireylerin yaklaşık olarak yarısı psikomotor becerilerin ediniminde gerilik göstermektedir. Yürüme becerisi başta olmak üzere koşma, merdiven inip-çıkma, tırmanma, atlama gibi kaba motor becerilerin ve düğme açma-ilikleme, makasla kesme, çatal-kaşık kullanma, yazı yazma gibi ince motor becerilerin ediniminde gecikme görülmektedir (Metin ve Işıtan, 2011, s. 163-164). Zihin yetersizliğinin düzeyiyle psikomotor becerilerin edinimi arasında ters yönde bir ilişki bulunmakta, zihin yetersizliğinin düzeyi arttıkça psikomotor becerilerin edinimi zorlaşmaktadır (Vuijk, Hartman, Scherder ve Visscher, 2010, s. 962-963).

b) Sosyal, Duygusal ve Davranışsal Gelişim Özellikleri: Zihin yetersizliği tanılı bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla kendini kabul, sosyal kabul, aidiyet, başarı, yeterlilik gibi duyguları deneyimleme ve bu duygulara sahip olma gereksinimi benzerlik göstermektedir (Boykin, 1957, s. 47). Bu bireylerin sosyal kabul düzeyleri tipik gelişim

gösteren akranlarına göre genellikle daha düşük düzeydedir (Brewer ve Smith, 1989, s. 376). Zihin yetersizliği tanımlı bireylerin düşük düzeydeki sosyal uyum becerileri bu bireylerin sosyal kabulüne ket vurmaktadır (Freeman ve Alkin, 2000, s. 14; Jacques, Wilton ve Townsend, 1998, s. 35). Sosyal ve uyumsal becerileri zayıf olan zihin yetersizliği tanımlı çoğu bireyde problem davranışlar daha fazla görülmektedir. Çünkü sosyal ve uyumsal becerilerde ilerleme düzeyi arttıkça problem davranışların görülme oranı azalmaktadır (Çifci-Tekinarslan, Sazak-Pınar, ve Sucuoğlu, 2012, s. 2788).

c) Dil Gelişim Özellikleri: Zihin yetersizliği tanımlı bireylerde genellikle gecikmiş konuşma, artikülasyon bozuklukları, ses üretiminde problemler gibi dil ve konuşma problemleri görülebilmektedir (Metin ve Işıtan, 2011, s. 164). Zihin yetersizliği tanımlı çoğu birey genellikle karmaşık dil becerilerinin ediniminde zorlanabilirken temel düzeyde pragmatik dil becerilerini edinebilmektedir. Dil becerilerinin ediniminde bu bireylerin etkileşim kurduğu ortamların uyaran düzeyi etkili olmaktadır. Zihin yetersizliği tanımlı bireyler tipik gelişim gösteren bireylere göre sosyal çevreyle daha kısıtlı etkileşim kurduğundan bu durum sosyal uyarıcı eksikliğine neden olmakta, böylece karmaşık pragmatik dil becerilerinin edinimi ve gelişimi zorlaşmaktadır (Hatton, 1998, s. 79-91-92).

d) Bilişsel Gelişim Özellikleri: Zihin yetersizliği tanımlı bireyler temel düzeyde akademik beceriler edinebilmektedir (Johnson, 1962, s. 66). Ancak akademik becerilerin edinimi tipik gelişim gösteren akranlara göre daha yavaş sürmektedir (Doll, 1961, s. 487). Kısa süreli bellekteki bilgileri uzun süreli belleğe aktarmada ve belleğe depolamada yaşanan güçlükler bu bireylerin öğrendiklerini çabuk unutmasına ve hatırlamada problem yaşamasına neden olmaktadır. Algılamada ve kavramada yaşanan güçlükler soyut, aritmetik, zaman gibi karmaşık kavramların öğrenilmesini zorlaştırmakta, transfer etme ve genellemede yaşanan güçlükler bir durumda öğrenilen bilgi ve becerilerin başka bir durumda kullanılmasına ket vurmaktadır (Özokçu, 2013, s. 60).

2.1.6 Zihin yetersizliğinin yaygınlık oranı

Yaygınlık oranı genel nüfus içinde yeni ya da eski tanı almasına bakılmaksızın zihin yetersizliği tanımlı tüm bireylerin toplam sayısını ifade etmektedir (Sucuoğlu, 2010b, s. 78). Zihin yetersizliğinin yaygınlık oranı belirlenirken zekânın kuramsal dağılımı etmeni kullanılmaktadır. Bu kuramda zekâ normal dağılım eğrisine yerleştirilmekte, zekânın normal dağılım gösterdiği varsayılmakta ve bu varsayıma göre ortalama ZB puanı 100 olarak kabul edilmektedir. Bu puanın iki standart sapma ya da daha altında

olan bireyler zihin yetersizliği tanısı almakta, bu puanın iki standart sapma ya da daha üstünde olan bireyler normal ya da normal-üstü olarak tanılanmaktadır (Kauffman ve Payne, 1975'den Akt., Eripek 2003, s. 162). Normal dağılım eğrisine göre zihin yetersizliği tanılı bireylerin toplam nüfus içindeki yaygınlık oranı %2 ile %3 arasında değişmekte, zihin yetersizliği tanılı bireylerin toplam nüfusun yaklaşık olarak %3'ünü oluşturduğu kabul edilmektedir (Walker ve Johnson, 2006, s. 205). Zihin yetersizliğinin yaygınlık oranı belirlenirken ZB puanıyla uyumsal davranışlar da ölçüt olarak değerlendirildiğinde bu oranın yaklaşık olarak %1'e kadar düştüğu görülmektedir. Yaygınlık oranındaki bu değişim hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı bireylerin uyumsal davranışlarda daha az güçlük yaşamasından kaynaklanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 6).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin yaygınlık oranına ilişkin veriler genel nüfus sayımlarından elde edilmiş, elde edilen bilgiler kullanılarak çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalardan özel gereksinimli bireylerle ilgili olan Türkiye Özürlüler Araştırması'nın (TÖA) verilerine göre toplam Türkiye nüfusu içinde özel gereksinimli bireylerin yaygınlık oranının %12.29, zihin yetersizliği tanılı bireylerin yaygınlık oranının %0.48 olduğu belirlenmiştir. Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin yaygınlık oranı coğrafi bölgelere göre incelendiğinde %3.22 ile en yüksek Karadeniz bölgesinde, %2.23 ile en düşük Marmara bölgesinde olduğu görülmüştür (TÖA, 2002, s. 5-7). Özel gereksinimli bireylerin yaygınlık oranına ilişkin en güncel veriler 2011 yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yürütölen bir araştırmada toplanmıştır. TÜİK verilerine göre toplam Türkiye nüfusu içinde en az bir özel gereksinim durumu bulunan üç yaş ve üzerindeki bireylerin yaygınlık oranının %6.9 olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin yaygınlık oranı yaşanan şehre göre incelendiğinde %13.5 ile en yüksek Giresun şehrinde, %4.3 ile en az Muş şehrinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet faktörüne göre bu bireylerin yaygınlık oranı incelendiğinde kadınlarda (%7.9), erkeklerden (%5.9) daha fazla görüldüğu belirlenmiştir (TÜİK, 2011, s. 79).

2.1.7. Zihin yetersizliğinin değerlendirilmesi

Değerlendirme bireyin tüm gelişim alanlarındaki performansını belirlemek, bireyin gelişimine ilişkin geri bildirimde bulunmak ya da birey için uygun eğitsel ve yasal kararlar almak amacıyla bilgilerin toplanması sürecidir (Kargın, 2007, s. 6). Bu süreç standart, geçerli ve güvenilir çeşitli ölçme araçlarıyla/teknikleriyle bireyin özelliklerine ve performansına yönelik karar verme işlemlerini içermektedir (Avcioğlu, 2013, s. 63).

Ülkemizde değerlendirme süreci “*tıbbi değerlendirme*” ve “*eğitsel değerlendirme*” olmak üzere iki alanı (tıp ve eğitim) kapsayacak şekilde yürütülmektedir.

Bireylerin tıp alanına ilişkin değerlendirme süreci Sağlık Bakanlığı’na bağlı hastaneler tarafından yürütülmektedir (Şahin, 2013, s. 6). Tıbbi değerlendirme olarak nitelendirilen bu süreç ailenin çocuğun bir ya da birkaç gelişim alanına ilişkin farklılıklarından şüphelenmesiyle başlamaktadır (Avcıoğlu, 2013, s. 63). Bu farklılıkların belirlenmesi için bireyin doktor tarafından aile öyküsü alınmakta ve birey fiziki, nörolojik, ruhsal ya da genetik muayene gibi kapsamlı bir muayeneden geçirilmektedir (Armatas, 2009, s. 116-117). Böylece özel gereksinimin nedenleri, türü ve düzeyi belirlenmektedir. Tıbbi değerlendirme süreci tek başına yürütüldüğünde bireyin gereksinimleri, sosyal uyumu, istihdamı, öncelikleri, uygun müdahaleler gibi faktörlerin belirlenmesi öngörülmez. Ancak bu süreç eğitsel değerlendirme süreciyle yürütüldüğünde birey çok yönlü olarak incelenebilmekte, bireyle ilgili bahsedilen faktörler daha rahat belirlenebilmektedir (Üstün, Kostanjsek, Chatterji ve Rehm, 2010, s. 4). Geçmişte sadece psikologlar ve diğer tıbbi personel tarafından klinik testlerle geleneksel olarak yürütülen değerlendirme süreci günümüzde eğitsel boyut göz önüne alınarak özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, sosyal çalışmacı gibi çeşitli alan uzmanlarından oluşan bir ekibin sürece katılmasıyla yürütülmektedir (Patton vd., 2000, s. 85).

Bireylerin eğitim alanına ilişkin değerlendirme süreci MEB’e bağlı RAM’larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yürütülmektedir (MEB, 2018, s. 3). Eğitsel değerlendirme olarak nitelendirilen bu süreçte bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özellikleri, yeterlilikleri, yapabildikleri, yapamadıkları ve eğitim gereksinimleri incelenmektedir (Baykoç-Dönmez, 2011, s. 22). Bu süreçte sosyal hizmet uzmanı, psikolog, dil terapisti, odyometrist gibi çeşitli alan uzmanlarından oluşan disiplinlerarası bir ekip rol almaktadır (Dunn, 1968, s. 8). Özel gereksinim durumunu değerlendirmek karmaşık işlemleri içerdiğinden bu ekipteki tüm çalışanlar değerlendirme sürecinde aktif olarak yer almaktadır (Luckasson ve Reeve, 2001, s. 49).

Hem tıbbi hem de eğitsel değerlendirme sürecinin verimli bir şekilde sonuçlanması için değerlendirme sürecinden önce birey için uygun hedefler belirlenmeli, süreç sonunda elde edilen veriler belirli bir amaca yönelik kullanılmalıdır (Roach, Salisbury ve McGregor, 2002, s. 454). Belirli bir amaca yönelik yürütülmeyen değerlendirme sürecinin sonunda birey etiketlenmekte ve aile belirsizlik durumuna düşmektedir (Mısırlı-Taşdemir ve Ergül, 2015, s. 273). Değerlendirme süreci bireyi tipik

gelişim gösteren akranlarından ayırmak ya da etiketlemek amacıyla yürütüldüğünde birey ve aile bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Dunn, 1968, s. 8). Ayrıca değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçme araçlarının yurt dışından uyarlama olması, bireyin anadilinin ve kültürel özelliklerinin ölçme aracından farklı olması, ölçme aracını uygulayan alan uzmanının mesleki deneyim ve yetkinlik düzeyinin düşük olması gibi diğer faktörler değerlendirme sürecinden olumsuz yönde etkilenmeye neden olmaktadır (Üstün vd., 2010, s. 3). Bireyin ve ailenin değerlendirme sürecinden olumsuz yönde etkilenmemesi için belirtilen noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir.

2.1.8. Zihin yetersizliğinin tanılanması

Tanılama tıbbi değerlendirme ve eğitsel değerlendirme sürecinden elde edilen performansın incelenerek bireyin özel gereksinime sahip olup olmadığı, özel gereksinimin türü ve düzeyi gibi faktörlere ilişkin karar verme sürecini ifade etmektedir (Avcıoğlu, 2013, s. 71). Tanılama özel gereksinimli bireyin tüm yönlerinin bireysel farklılıklar göz önüne alınarak tıbbi, psikososyal ve eğitim alanlarında değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır (MEB, 2008, s. 2). Tanılama süreci tıbbi değerlendirme ve eğitsel değerlendirme süreçlerinin hemen ardından yürütüldüğünden değerlendirme süreci ile bütünleşmektedir. Ülkemizde tanılama süreci “*tıbbi tanılama*” ve “*eğitsel tanılama*” olmak üzere iki alanı (tıp ve eğitim) kapsayacak şekilde yürütülmektedir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 60).

Bireylerin tıp alanına ilişkin tanılama süreci Sağlık Bakanlığı’na bağlı hastaneler tarafından yürütülmektedir. Tıbbi tanılama olarak nitelendirilen bu süreç fiziki, nörolojik, genetik, ruhsal ya da gerekli diğer alanların tıbbi yönden değerlendirilerek bireyle ilgili karara varma işlemi ifade etmektedir. Bu sürecin sonunda bireyde özel gereksinimin var olup olmadığı, özel gereksinimin türü, düzeyi ve nedenleri gibi özellikler belirlenmektedir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 60). Bireye ilişkin tıbbi tanılama yapılmadan önce dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ayrıntılı değerlendirme sürecinin yürütülmesi gerektiğidir. Bireyin doğumdan itibaren geçirdiği süreç, aile yapısı, annenin hamilelik sürecindeki sağlık durumu, annenin hamilelik sürecinde alkol, sigara, ilaç ya da madde kullanımı gibi özellikler ayrıntılı olarak değerlendirilmelidir (Avcıoğlu, 2013, s. 263-264). Hastanede yürütülen ayrıntılı değerlendirme sürecinin sonunda elde edilen veriler yorumlanarak bireyin tıbbi tanılama süreci tamamlanmakta, birey özel eğitim hizmetlerinden yararlanması için eğitsel tanılama sürecine yönlendirilmektedir.

Bireylerin eğitim alanına ilişkin tanılama süreci MEB'e bağlı RAM'lar tarafından yürütülmektedir (MEB, 2018, s. 3). Eğitsel tanılama olarak nitelendirilen bu süreç özel eğitim öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin iş birliğiyle yürütülen değerlendirme sürecinin sonunda bireyle ilgili karara varma işlemini ifade etmektedir (Avcıoğlu, 2013, s. 64). Eğitsel tanılama sürecinin sonunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına karar verilen bireyler için özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporu hazırlanmakta, birey hazırlanan rapor doğrultusunda uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmektedir. Bu süreç kademe geçişlerinde, bireyin ailesinin ya da örgün eğitime kayıtlı olduğu okul idaresinin yazılı isteği doğrultusunda gerektiğinde tekrarlanmaktadır (MEB, 2018, s. 3).

2.1.9. Zihin yetersizliğinin RAM'larda eğitsel değerlendirilmesi ve tanılanması

Değerlendirme ve tanılama süreci, farklı alan uzmanlarının sürece ilişkin mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaştığı ve süreçteki hizmetlerin iş birliği yoluyla yürütüldüğü bir ekip işidir (McLoughin ve Lewis, 2005, s. 25). Bu ekipte yer alan sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, sosyal çalışmacı, aile üyeleri, odyolog, fizyoterapist, doktor gibi üyelerin iş birliği halinde çalışması değerlendirme ve tanılama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için alt yapı oluşturmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007, s. 42). Ülkemizde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesinden sorumlu olan ekip RAM'larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kuruludur. Bu ekip müdür yardımcısı başkanlığında; özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, en az bir rehber öğretmen, en az bir özel eğitim öğretmeni, bireyin kendisi ya da velisi, gerekli durumlarda görüşlerine başvurmak için ilgili kurum ya da kuruluşların personeli olan üyelerden oluşmaktadır (MEB, 2018, s. 17). Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından eğitsel değerlendirme sürecinde bireyin tüm gelişim alanlarındaki performansı incelenmekte, eğitsel değerlendirme sürecinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda bireyin özelliklerine uygun eğitsel tanıya karar verilmektedir. Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından verilen eğitsel tanımlar aşağıda sıralanmıştır (MEBBİS RAM Modülü, 2019):

- a) Ağır Düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB),
- b) Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik,
- c) Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik,
- d) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu,

- e) Dil ve Konuşma Güçlüğü,
- f) Duygusal ve Davranış Bozukluğu,
- g) Görme Yetersizliği Az Gören,
- h) Görme Yetersizliği Total,
- i) Hafif Düzeyde OSB,
- j) Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik,
- k) İşitme Yetersizliği Az İşiten,
- l) İşitme Yetersizliği Total,
- m) Normal,
- n) Orta Düzeyde OSB,
- o) Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik,
- p) Özel Öğrenme Güçlüğü,
- q) Özel Yetenekli Birey-Görsel Sanatlar (Resim),
- r) Özel Yetenekli Birey-Müzik,
- s) Özel Yetenekli Birey-Zihinsel,
- t) Serebral Palsi,
- u) Süregelen Hastalık

2.2. RAM

2.2.1. RAM'ın tarihçesi

Türk eğitim sistemini ve eğitim programlarını incelemek, yenilemek ve geliştirmek amacıyla 1951-1953 yılları arasında Amerika'da görev yapan John Rufi, Ellsworth Tompkins, Lester Bills gibi eğitim uzmanları ülkemize davet edilmiş, bu uzmanlar tarafından yapılan incelemeler sonucunda bir rapor hazırlanmıştır. Bu rapora göre her okulda öğrenci rehberlik hizmetleri kurulması önerilmiştir. Gelen öneri doğrultusunda Türk eğitim sistemindeki yenileşme çalışmaları hız kazanmış, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri, yetenekleri ve eğitim gereksinimleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin ilgi, yetenek, eğitim gereksinimleri gibi özelliklerinin belirlenebilmesi, psikolojik testlerin ve ölçme araçlarının hazırlanabilmesi, bu süreçleri yürütecek personelin seçilebilmesi için 1953 yılında MEB Talim ve Terbiye Dairesi'ne bağlı "*Test Araştırma Bürosu*" kurulmuştur (Özgüven, 1990, s. 4-5). Rehberlik alanındaki bu hareketlilikler 1950'li yılların ortasında önem kazanarak yeni bir kurumun açılmasını desteklemiştir. Ülkemizdeki ilk RAM olarak tarihte yerini alan bu kurum rehberlik hizmeti sunmak yerine özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi, tanınması ve

uygun kurumlara yönlendirilmesi amacıyla 1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulu'nda "*Psikolojik Servis Merkezi*" adıyla açılmıştır. Daha sonraları bu ad Talim ve Terbiye Kurulu tarafından "*Rehberlik ve Araştırma Merkezi*" olarak yenilenmiştir (Bakırcıoğlu, 1985, s. 32). Ülkemizde 2019 yılı dâhil olmak üzere tüm şehirlerdeki yaklaşık 242 RAM velilere, öğrencilere, öğretmenlere, ilgili kurum ve kuruluşlara yönelik faaliyetlerini sürdürmekte, artan nüfus yoğunluğuna bağlı olarak gerekli görülen ilçelere RAM açılmasına devam edilmektedir (MEB, 2019).

2.2.2. RAM'ın idari yapısı

RAM'ın idari yapısı müdür, müdür yardımcısı, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölüm başkanı ve özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (MEB, 2001). RAM'daki çalışmaların işbirliği içinde yürütülebilmesi için her idari bölümün sorumluluğu altında olan ve yürütmesi gereken görevler bulunmaktadır. RAM müdürü kurumun sunduğu hizmetlerin iş birliği halinde yürütülmesi için gerekli önlemleri almaktadır (MEB, 2018, s. 5). RAM müdür yardımcısı bölümlerden gelen raporları ve yazıları yazmakta, kurum müdürünün verdiği diğer görevleri yapmaktadır (MEB, 2020, s. 6). Rehberlik hizmetleri ya da özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı bölümde yürütülecek işleri planlamakta, koordine etmekte ve izlemekte, bölüm personeline yürütülen çalışmalara ilişkin bilgi vermektedir (MEB, 2020, s. 7).

2.2.3. RAM'da yürütülen temel işler

RAM'lar rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (MEB, 2020, s. 2). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümünde kurum müdürü tarafından görevlendirilen bölüm başkanının sorumluluğunda kurumun çalışma alanına göre yeterli sayıda psikolojik danışman, psikolog, psikometrist, eğitim programcısı ve sosyal çalışmacı görev almaktadır (MEB, 2001). Bu bölümde psikososyal destek, bireyle ya da grupla psikolojik danışma, gibi hizmet alanlarına ilişkin çalışmalar yürütülmekte, özel gereksinimli bireylere ve bu bireylerin ailelerine rehabilitasyon danışmanlığı hizmeti sunulmaktadır (MEB, 2020, s. 2). Özel eğitim hizmetleri bölümünde kurum müdürü tarafından görevlendirilen bölüm başkanının sorumluluğunda kurumun çalışma alanına göre yeterli sayıda özel eğitim öğretmeni, psikolog, psikometrist, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, sosyal çalışmacı ve psikolojik danışman görev almaktadır (MEB, 2001). Bu bölümde özel

gereksinimli olan, risk altında olduğu düşünölen ya da özel yetenekli bireylere yönelik eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme ve yerleştirme hizmetlerine ilişkin çalışmalar yürütölmektedir (MEB, 2020, s. 4).

2.2.4. RAM’da kullanılan araçlar

Eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar tanılama, sınıflandırma, yerleştirme, izleme gibi çeşitli amaçlara yönelik olarak farklılık göstermekte ve sürecin niteliğini etkilemektedir. RAM’da kullanılan ölçme araçlarının listesi;

- a) Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE),
- b) ASIS (Anadolu-Sak Intelligence Scale)dsm,
- c) Beier Cümle Tamamlama Testi,
- d) Bender-Gestalt Görsel Motor Testi,
- e) Cattell 2A,
- f) Childrens Apperception Test (C.A.T.),
- g) Columbia Zihni Olgunluk Ölçeği,
- h) Denver Gelişimsel Tarama Testi,
- i) Ev Ziyaret Formu,
- j) Frostig Görsel Algı Testi,
- k) GEDA (Gazi Erken ocukluk Değerlendirme Aracı),
- l) GESELL,
- m) Goodenough-Harris İnsan Resmi izme Testi,
- n) Görüşme Formu,
- o) Kelime Söyleyiş Testi,
- p) Kent Egy Testi,
- q) Kohs Küpleri Zekâ Ölçeği,
- r) Kuder İlgi Alanları Envanteri,
- s) Leither Uluslararası Performans Ölçeği,
- t) Louisa Duss Psikanalitik Hikâyeler Testi,
- u) Metropolitan Okul Olgunluğu Ölçeği,
- v) Özel Öğrenme Güçlüğu Test Bataryası,
- w) Peabody Resim Kelime Testi,
- x) Performans Belirleme Formu,
- y) Porteus Labirentleri Testi,
- z) Problem Tarama Envanteri,

- aa) Sesletim Ses Bilgisi Testi,
- bb) Stanford Binet Zekâ Testi,
- cc) Stanford Binet Zekâ Testi (Görme Engelliler),
- dd) Temel Kabiliyetler testi 5-7,
- ee) Temel Kabiliyetler testi 7-11,
- ff) Temel Yetenekler Testi 6-8,
- gg) Temel Yetenekler Testi 9-11,
- hh) Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-R) olarak sıralanmaktadır (MEBBİS RAM Modülü, 2019).

2.2.5. RAM'daki işleyişle ilgili sorunlar

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda alınacak kararların bireyin gelecek yaşantılarını etkileyebilecek hayati öneme sahip olması ve bu denli önemli kararların RAM'larda alınması eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini gerekli kılmaktadır. Ancak RAM'larda yürütülen bu süreç her zaman kusursuz bir şekilde tamamlanmamış ve bazı sorunlarla karşılaşmıştır. RAM'larda karşılaşılan sorunlara detaylı olarak ulusal alanyazında yapılan ilgili araştırmalar kısmında yer verilmiş, işleyişle ilgili belirlenen sorunlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Zihin yetersizliğinin tanılanmasında ZB puanı ve uyumsal davranışların dikkate alınması gerektiği bilinmektedir (Schalock vd., 2007, s. 119). Çağlar (1976) ve Eripek (1978) zihin yetersizliği şüphesiyle RAM'lara yönlendirilen öğrencilere sadece zekâ testi uygulandığını ve uyumsal davranışların değerlendirilmediğini belirtmişlerdir. Bozkurt (2009) özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporlarında zihinsel işlevlerle ilgili yeterli bilgilerin yer aldığını ancak uyumsal davranışlara ilişkin bilgilerin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Değerlendirme ve tanılama sürecinde zihinsel işlevler belirlenirken kültürel normlar dikkate alınarak hazırlanan standartlaştırılmış zekâ testleri kullanılmalıdır (WHO ICD-10, 1992, s. 171-172). Çağlar (1976) RAM'larda uygulanan zekâ testlerinin her RAM'a ulaştırılmadığını, RAM'larda hangi testlerin uygulanacağına ilişkin ortak bir görüşün bulunmadığını, RAM'larda kullanılan bazı testlerde uygulama ve puanlama talimatlarının yer almadığını, testörlerin bu testleri kendilerine göre yorumladığını ifade etmiştir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için RAM'ın fiziksel şartlarının ve değerlendirme ortamının hazırlanması gerekmektedir (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 64). Ancak yapılan bazı araştırmalarda RAM'ın fiziki şartlarının yeterli olmadığı belirlenmiştir (Avcıoğlu, 2012; Bengisoy ve Avcıoğlu, 2013; Çiftci-Çiçek, 2015; Kırbıyık, 2011; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013).

Değerlendirme ve tanılama süreci özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, aile üyeleri, odyolog, fizyoterapist, doktor gibi eğitim ile tıp gibi farklı alan uzmanları tarafından yürütülen bir ekip işidir (Aral ve Gürsoy, 2007, s. 42). Bu sürecin bir ekip halinde yürütülmesi gerektiği bilinmesine karşın yapılan bazı araştırmalarda RAM'ın ve okulların (Avcıoğlu, 2012; Kırbıyık, 2011; Yurtsever, 2013), bazı araştırmalarda (Çakmak, 2017; Yılmaz, 2016) ise RAM'ın ve hastanelerin iş birliği içinde çalışmadığı görülmektedir.

Aileler eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin doğal bir parçası olduğundan ailelerin bu sürece etkin katılım sağlamaları gerekmektedir (Gresham, 1983, s. 331). Yapılan bazı araştırmalarda ailelerin RAM ve RAM'da yürütülen işler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Göksoy ve Öksüz, 2019; Yanık, 2016; Yurtsever, 2013).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özel gereksinimli bireylerin (zihin yetersizliği, işitme yetersizliği, OSB, özel öğrenme güçlüğü vb.) değerlendirme ve tanılama sürecini inceleyen araştırmalar verilmiştir. Alanyazında hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma bulunmadığından özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin bu sürece ilişkin yaşadıkları durum ve süreç ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır. Öncelikle uluslararası daha sonra ulusal alanyazında yapılan araştırmalar açıklanmıştır.

2.3.1. Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar

Bu bölümde özel gereksinimli olan ya da risk altında olduğu düşünülen bireyler için farklı ülkelerde yürütülen değerlendirme ve tanılama süreçleri incelenmiş ardından ilgili alanyazın taranmıştır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin uygulamaların ve bu sürecin yürütülmesinden sorumlu olan kuruluşların her ülke için farklılık gösterdiği görülmektedir.

İtalya’da özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme süreci tıbbi tanılama verileri ve ICD-10 ölçütleri dikkate alınarak yürütülmektedir. Eğitsel değerlendirmenin yürütülmesinden alan uzmanları sorumluyken tıbbi tanılamamanın yürütülmesinden Sosyal Engeller İçin Tıbbi Komisyon tarafından belirlenen ve yerel tıbbi birimlerle çalışan sosyal görevliler sorumlu tutulmaktadır (Duman, Yıldırım Erişkin, Coşgun Başar ve Yazar Kıracı; Akt., Çiftci-Çiçek, 2015, s. 21).

İngiltere’de özel gereksinimli bireylere ilişkin eğitsel kararlar alma süreci Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu’nda belirtilen ölçütler çerçevesinde yürütülmektedir. Kılavuza göre İngiltere’de özel gereksinimli bireyler için tek tip eğitim hizmeti sunulmasının ve değerlendirme süreci yürütülmesinin uygun olmayacağı görüşü benimsenmektedir. Bu görüşten hareketle özel gereksinimli bireylere yönelik beş aşamalı bir değerlendirme sistemi oluşturulmuştur. Sistemin ilk üç aşaması informal değerlendirme sürecinden ve kaynaştırma uygulamalarından, son iki aşaması ise formal değerlendirme ve gerekli görülen durumlarda ayrı özel eğitim ortamlarına yönlendirme sürecinden oluşmaktadır (Eripek, 1998, s. 9-10).

Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) özel gereksinimli bireylerin eğitiminden ve istihdamından sorumlu olan kurum Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi’dir (Office of Special Education and Rehabilitative Services-OSERS). OSERS, Özel Eğitim Programları Ofisi (Office of Special Education Programs-OSEP) ve Rehabilitasyon Hizmetleri Yönetimi (Rehabilitation Services Administration-RSA) olmak üzere iki hizmet alanından oluşmaktadır (OSERS, 2020). Özel gereksinimli bireylerin bağımsızlığını, istihdamını, toplumla bütünleşmesini ve topluma uyumunu en üst düzeye çıkarmak için devlete ve diğer kurumlara liderlik etme, kaynak sağlama ve mesleki rehabilitasyon hizmetlerini sunma süreci RSA tarafından yürütülürken (RSA, 2020) özel gereksinimli bireylerin değerlendirme ve tanılama süreci OSEP tarafından yürütülmektedir. OSEP ABD’deki eyaletlere ve yerel bölgelere özel eğitim hizmetlerinin işleyişine yönelik liderlik ve mali destek sağlayarak sıfır ile 21 yaş arasındaki çocukların, gençlerin ve özel gereksinimli bireylerin mevcut durumlarını geliştirmeyi hedeflemektedir (OSEP, 2019).

Avustralya’da özel gereksinimli bireylerin değerlendirme ve tanılama süreci Avustralya Özel Eğitim Müdürleri Birliği (Australian Special Education Principals Association-ASEPA) tarafından yürütülmektedir. Özel eğitim alanında üst düzey ulusal bir kuruluş olan ASEPA değerlendirme ve tanılama işlemlerinin yanı sıra özel gereksinimli bireylere yönelik kapsamlı özel eğitim hizmetleri sunulmasını savunmakta,

özel eğitim hizmetlerini geliştirmek için diğer kuruluşlarla iş birliği yapmaktadır (ASEPA, 2020).

Fransa'da özel gereksinimli bireylerin değerlendirme ve tanılama süreci Özel Eğitim ve Evde Bakım Hizmeti (Services d'Education Spéciale et de Soins A Domicile-SESSAD) tarafından yürütülmektedir. SESSAD özel gereksinimli bireylerin okula uyum ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmekte, bu bireylerin ailelerine tıbbi, psikososyal, eğitsel ve pedagojik alanlarda destekleyici hizmetler sunmaktadır. SESSAD farklı yetersizlik türlerine göre uzmanlık alalarına ayrılan çeşitli birimlerden oluşmaktadır. Bu birimler Evde Bakım ve Yardım Hizmeti, Aile Desteği ve Erken Eğitim Hizmeti, Aile Eğitimi ve Okula Entegrasyon Destek Servisi, Otonomi ve Okul Entegrasyonunu Edinme Servisi olarak kategorilere ayrılmaktadır (SESSAD, 2020).

Avrupa Birliğine (AB) üye ülkelerde değerlendirme ve tanılama süreci Avrupa Özel İhtiyaçlar ve Kapsayıcı Eğitim Ajansı (European Agency for Special Needs and Inclusive Education-EASNIE) tarafından yürütülmektedir. Bağımsız bir kuruluş olan EASNIE ajans üyesi olan 31 ülkenin (Macaristan, Sırbistan, Portekiz, Litvanya vb.) eğitim bakanlıklarıyla iş birliği içinde çalışmaktadır. Yavaş öğrenen öğrencileri belirlemeyi, tüm bireylere kaliteli ve kapsayıcı bir eğitim sunmayı, okul başarısızlığını önlemeyi hedeflemektedir (EASNIE, 2020).

Uluslararası alanyazında değerlendirme ve tanılama sürecini eleştiren ve özel gereksinimli bireylerin değerlendirme ve tanılama sürecini inceleyen araştırmalar kronolojik olarak aşağıda özetlenmiştir.

Rahi, Manaras, Tuomainen ve Hundt (2004) İngiltere'de özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere tanılama sürecinde bilgi ve destek sunan programa ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Program kapsamında iki kişilik ekipler oluşturulmuş ve bu ekipler tıbbi tanı ve özel eğitim hizmetleri hakkında bilgi sağlamak ve duygusal destek sunmak için özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle görüşmeler yapmışlardır. Görüşmelerden sonra ailelere aldıkları hizmete ilişkin memnuniyet anketi uygulanmış ve sağlık uzmanlarıyla hizmet uygulanmadan önceki ve sonraki deneyimlerine ilişkin odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde aileler ve sağlık uzmanları oluşturulan ekibin duygusal ve sosyal destek sağladığını, hizmetlere erişimi ve özel gereksinimli çocuğa sahip benzer ailelerle bir araya gelmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Graungaard ve Skov (2007) Danimarka'da ailelerin tanı alma sürecinde verdikleri tepkileri, bu durumla başa çıkma yollarını ve tanının ailelerin hayatına etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamında özel gereksinimli çocuğa sahip sekiz

aile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. İlk görüşmeler tanılama sürecinden bir ile dokuz ay sonra, ikinci görüşmeler ise ilk görüşmeden iki yıl sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcılar tanılama sürecinde duygusal stres yaşadıklarını, tanı alan çocuklarına yardım etmenin bir yolunu bulduklarında yaşadıkları duygusal stresin azaldığını, çocuklarının tanı almasından memnun olmadıklarını, tanılama sürecine ilişkin bilgi ve iletişim gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar tanılama sürecinin olumsuz etkileriyle başa çıkmak için uzmanlarla iş birliği yapmak istediklerini, tanıya ilişkin daha fazla bilgi aramaya başladıklarını ve uzmanların eylemlerini kontrol etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Makela, Birch, Friedman, ve Marra (2009) Kanada’da zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin etiyolojik tanıya ilişkin tutumlarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Belirli bir genetik nedenden kaynaklanan (10) ve kaynaklanmayan (10) zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip toplam 20 aile birinci yazar tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde tüm katılımcılar çocuklarında farklılık olduğunu ilk hissettikleri zaman tanılama yapılmasına yoğun bir şekilde gereksinim duyduklarını ancak bazı katılımcılar bu yoğunluğun zamanla azaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tümü etiyolojik bir tanılama yapılmasını istediklerini, yapılan tanılamamanın inandırıcı bir sorunun kanıtı olduğunu düşündüklerini, bu durumun çocuklarını suçluluk duymadan savunabilmelerine olanak sağladığı için kendilerini zihinsel ve duygusal olarak rahatlattığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar zihin yetersizliği tanısından emin olmak ve yas sürecini başlatmak için erken tanılama yapılmasını istediklerini ancak bazı katılımcılar zihin yetersizliği tanısıyla ömür boyu yaşayacaklarını duymadan önce zamana gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.

Woods, Parkinson ve Lewis (2010) İngiltere’de özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirme sürecine erişimini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini özel gereksinimli 86 öğrenci, bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri oluşturmuş, veriler anket ve odak grup görüşmesi teknikleriyle toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde değerlendirme sürecinin öğrenci gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesi gerektiği, öğrenci ve aile görüşlerinin özel eğitim hizmetlerine ve değerlendirme sürecine ilişkin düzenlemelere yön verebileceği belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre değerlendirme sürecine

ilişkin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları, değerlendirme sürecinde okul, veli ve öğrenci arasında etkili bir iletişim kurulması gerektiği belirlenmiştir.

Lebeer vd. (2011) Avrupa’da özel gereksinimli bireylerin değerlendirme sürecini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini değerlendirme sürecinde yer alan tıp uzmanları, psikoloji uzmanları, eğitim uzmanları ve aileler oluşturmuş, veriler anket ve odak grup görüşmesi teknikleriyle toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde değerlendirme sürecinde en sık kullanılan testin WISC-III olduğu, bu süreçte zaman, materyal, insan kaynağı, iş birliği ve izleme konularında eksiklerin olduğu ve uzmanların yürütülen değerlendirme sürecinden genel olarak memnun olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve ailelerin öğrenciyle nasıl çalışılacağına ilişkin bilgilendirme eksikliğinden şikâyet ettikleri, ailelerin maddi kaynaklardan ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanmak için yapılan değerlendirmeden memnun oldukları ancak raporların olumsuz bir izlenim oluşturması durumundan memnun olmadıkları belirlenmiştir.

Boström ve Broberg (2013) İsveç’te zihin yetersizliği ya da gelişimsel yetersizlik tanılı çocuğa sahip babaların tanılama sürecinden itibaren beş yıl boyunca babalık deneyimini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Zihin yetersizliği ya da gelişimsel yetersizlik tanılı çocuğa sahip yedi baba birinci yazar tarafından 2005-2010 yılları arasında yürütülen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcılar çocuklarının tanı almasını beklemediklerini, tanıyı kabul etme süreçlerinin zamanla değiştiğini, genellikle olumlu baba algısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar tanılamadan hemen sonra şok ve kaçınma duygularını hissettiklerini fakat daha sonra bu durumu kabullendiklerini belirtmişlerdir. Babaların annelere göre özel gereksinimli çocuğun bakımına daha az dâhil olmaları ve çocukla ilgili daha az sorumluluk almaları, tanılama sürecinden annelere göre daha az olumsuz etkilenmelerine neden olmuştur.

Bonsall (2016) ABD’de tanılama sürecinden sonra babaların özel gereksinimli bir çocuğa babalık yapma deneyimini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip beş baba ve diğer aile üyeleri bir yıldan fazla süren görüşmelere katılmış ve gözlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde tüm katılımcılar tanılama sürecinin hayatlarında bir geçiş oluşturduğunu, çocuklarının tanısına uyum sağladıklarını ancak babalık yapma deneyimine sahip olmadıkları için çocuklarıyla başa çıkma becerilerinden yoksun olabildiklerini, özel gereksinimli bir çocuğa babalık yapmanın hem stresli hem de sevindirici hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Tanılama sürecinden sonra her katılımcının

aynı geçiş evrelerini yaşamadığı, geçişin zamanla gelişen yavaş bir süreç olabildiği, tanılamaya bağlı olarak düşüncelerde ve davranışlarda kalıcı değişikliklerin meydana gelebileceği belirlenmiştir.

Cadwgan ve Goodwin (2018) sağlık çalışanlarının tanılama süreci öncesinde, anında ve sonrasında ailelerle kurdukları iletişimi eleştiren bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada tanılama sürecinin özel gereksinimli çocukların ve ailelerin eğitim, sağlık ve sosyal bakım hizmetlerine katılımını başlattığı, bu nedenle doktorların doğru ve zamanında tanılama yapmalarının oldukça önem taşıdığı ve tanılama sürecinin ardından hizmetlere erişime ilişkin aileleri desteklemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Sağlık alışanlarının tanıladıkları tüm çocukların hizmetlere eşit erişim hakkına sahip olduklarını savunmaları, güncel hizmetlere ve politikalara ilişkin bilgi sahibi olmaları, tanılama süreci boyunca empati, duyarlılık ve dürüstlük ilkelerini koruyarak ailelere sözlü ya da sözsüz iletişim yoluyla bilgi vermeleri ve açıklama yapmaları, süreç boyunca multidisipliner çalışma yaklaşımını benimsemeleri gerektiği belirtilmiştir.

Marsh, Warren ve Savage (2018) Güney İrlanda’da zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip babaların tanılama sürecine ilişkin deneyimini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 10 İrlandalı baba birinci yazar tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde tüm katılımcılar tanılama sürecinin başında şok, inkâr, hayal kırıklığı gibi duygusal süreçlerden geçtiklerini ve zihin yetersizliği tanısı kesinleştikten sonra kendilerini suçladıklarını belirtmişler ancak bazı katılımcılar tanılamaya olumsuz tepki vermediklerini ve baba olmanın mutlu olmak için bir neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ailelerin tanılama sürecinden duygusal olarak etkilendiği, sağlık çalışanlarının bu sürecin aileler üzerinde duygusal gerileme oluşturabileceğini fark etmeleri ve ailelerin gereksinimlerine karşı duyarlı olmaları gerektiği belirlenmiştir.

Frey (2019) ABD’de özel eğitimde değerlendirme, tanılama ve yerleştirme sürecini eleştiren bir çalışma yapmıştır. alışmasında ABD’de son 40 yılda yürürlüğe giren yasalarla eğitime erişimin kolaylaştığını, yaklaşık altı milyondan fazla öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlandığını, yasalardaki gelişmelere karşı değerlendirme uygulamalarının büyük ölçüde değişmediğini ifade etmiştir. Tanılama, BEP hazırlama ve ilerlemenin değerlendirilmesi için uygulanan değerlendirme yaklaşımlarının kültürel farklılıkları dikkate almadığını, bu durumun farklı özelliklere sahip öğrencilerin özel gereksinimli olarak orantısız bir şekilde tanılanmasına neden olduğunu ifade etmiştir. IDEA yasasında her bir özel gereksinim kategorisinin tanımına yer verildiğini ancak

bireyin hangi kategoride yer aldığını belirlemek için ne tür testlerin ya da uygulamaların kullanılacağına dair kararların bulunmadığını, değerlendirme sürecinde kullanılacak testlere ya da uygulamalara ilişkin kararların eyalet düzeyinde alındığını, bu durumun değerlendirme sürecinde büyük değişikliklere yol açtığını belirtmiştir.

Marsh, Brown ve McCann (2020) İrlanda’da zihin yetersizliği ve gelişimsel yetersizlik tanılı çocuğa sahip babaların tanılama sürecine ilişkin görüş ve deneyimini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 10 İrlandalı baba birinci yazar tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde çocukların tanısına ilişkin bilgi verme sürecinde sağlık ve sosyal bakım çalışanlarının kullandıkları dilin ailelerin deneyimini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği belirlenmiş, bu süreçte pozitif terminoloji ve uygun bir dil kullanıldığında tüm katılımcılar daha olumlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların tümü çocuklarının doğum anında bulunurken heyecanlı olduklarını ancak tanılama yapıldıktan sonra kendilerini hazırlıksız hissettiklerini, baba olma rolünden özel gereksinimli bir çocuğun babası olma rolüne geçiş yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar özel gereksinimli çocuklara ilişkin yapılan araştırmaların odağında genellikle annelerin olduğunu, bu nedenle kendilerini arka planda hissettiklerini ancak kendilerine çocukları hakkında konuşmaları için fırsat sunulduğunda konuşmak için motive olduklarını ve mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir.

2.3.2. Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar

Ulusal alanyazında “‘zihin yetersizliği’”, “‘eğitsel değerlendirme ve tanılama’”, “‘RAM’” kavramlarını birbirlerinden bağımsız olarak ele alan pek çok araştırma bulunmaktadır. Ancak ulusal alanyazında hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ailelerin görüşlerine odaklanan araştırmaya rastlanılmamıştır. Zihin yetersizliği tanılı bireylerin değerlendirme ve tanılama sürecini inceleyen araştırmalar kronolojik olarak aşağıda özetlenmiştir.

Çağlar (1976) örgün eğitimde yer alan zihin yetersizliği tanılı öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılanma sürecini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, bilgi ve mülakat formu RAM müdürleri, RAM’da görev yapan uzman ve uzman yardımcıları, özel eğitim sınıfı öğretmenleri ve ilköğretim müfettişleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde belirlenen RAM’lara 1970-1976 yılları arasında zihin yetersizliği durumundan şüphelenilerek gönderilen 27.512 öğrenci olduğu, bu öğrencilerden 13.321’inin ZB puanının 50-74

arasında yer aldığı ve özel eğitim sınıflarına yönlendirildikleri belirlenmiştir. Özel eğitim sınıfına yönlendirilen öğrencilere eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci öncesinde ve sonrasında sosyal olgunluk ve psikodevinimsel yetenek testlerinin uygulanmadığı, eğitilebilir zihin yetersizliği durumundan şüphelenilen bireylerin tanılanmasında RAM'larda uygulanan grup zekâ testi sayısının (28.334 kişi) bireysel zekâ testi sayısından (7.812) fazla olduğu belirlenmiştir. Bireysel zekâ testlerinin yaygın olarak kullanılmama nedenleri arasında bu testlerin her RAM'a ulaştırılmaması, testleri uygulayacak mesleki yeterliliğe sahip uzman personelin çok az sayıda olması, eğitsel değerlendirme sürecinde hangi testlerin uygulanacağını kesinleşmemesi, üniversitelerin ulusal ölçme aracı geliştirmemesi olduğu belirlenmiştir. RAM'larda kullanılan testlerin bazılarında uygulama ve puanlama talimatlarının yer almadığı, bazı personelin puanları kendilerine göre yorumladığı, uzman ve uzman yardımcısı olarak göreve başlayan çoğu personelin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülebilmesi için asgari düzeyde hazırlık eğitimi almadığı, bu personele göreve başladıktan sonra hizmet içi eğitim verilmediği belirlenmiştir.

Eripek (1978) zihin yetersizliği tanımlı öğrencilerin özel eğitim sınıflarına yönlendirilmesinde izlenen yöntemleri ve bu öğrencilerin özel eğitim sınıflarından mezun olduktan sonraki durumlarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen iki farklı öğrenci bilgi formu 178 öğrenciye ve bu öğrencilerin öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde özel eğitim sınıflarından mezun olup ilkokul diploması alan zihin yetersizliği tanımlı 178 öğrencinin (88 kız ve 90 erkek) cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Örnekleme oluşturan 178 öğrenciden 74'üne RAM uzmanları tarafından 5-7 Yaş Temel Kabiliyet Ölçeği'nin uygulandığı, bu ölçek dışında herhangi bir uygulama yapılmadığı belirlenmiştir. Uygulama yapılan ölçekten elde edilen ZB puanlarının en sık 45-55 ZB (%32) ve 66-75 ZB (%31) aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %24'ü ilkokul birinci, %25'i ilkokul ikinci ve %51'i ilkokul üçüncü sınıfta eğitsel tanılanarak özel eğitim sınıflarına yönlendirilmiştir. Özel eğitim sınıflarına yönlendirilen öğrencilerin izlenmediği, değerlendirme sürecinde sadece bir ölçeğin kullanıldığı, kullanılan ölçeğin orijinaline uygun çoğaltılmadığı ve ulusal özellikler dikkate alınarak standartlaştırılmadığı, RAM'larda zihin yetersizliği tanımlı bireylere ilişkin tutulan kayıtların yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Bozkurt (2009) zihin yetersizliği tanımlı öğrencilerin eğitsel tanılama sürecini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Büyükşehir konumundaki bir ilin RAM'ında kaydı olan

zihin yetersizliği tanılı 103 öğrencinin dosyası incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre zihin yetersizliği tanılı erkek öğrenci sayısının (%64.08) kız öğrenci sayısından (%35.92) fazla olduğu, bu öğrencilerin yarısının anasınıfı ve birinci sınıf düzeyinde tanıldığı belirlenmiştir. RAM'a yapılan başvuruların yarısına yakınının aile ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi iş birliğiyle yapıldığı, yapılan başvuruların gerekçeleri incelendiğinde başvuruların %70.3'ünün zekâ incelemesi amaçlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden yarısına yakınına bir zekâ ölçeği, yarısından fazlasına ise birden fazla zekâ ölçeği uygulandığı, 103 öğrenciden 77'sinin dosyasında zihinsel işlevlere yönelik bilgiler bulunmasına karşın uyumsuz davranışlarla ilgili hiçbir bilgi bulunmadığı belirlenmiştir. RAM personeli tarafından en sık kullanılan ölçeklerin Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği ve Gessel Görsel Algı Testi olduğu ancak personelin bu ölçeklerle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir.

Dikili (2010) zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan uzmanlarla iletişimini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip 40 aileye uygulanmıştır. Araştırmaya katılan çoğu aile eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan uzmanların kendilerine karşı gösterdiği en olumlu davranışın saygılı olma, en olumsuz davranışın ise duygularını anlama çabası içerisinde olmama olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin çoğu eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan uzmanların kendilerine konuşma fırsatı verdiklerini, sordukları soruların ve yaptıkları açıklamaların anlaşılır olduğunu ancak uzmanlar tarafından kendilerine yeterince zaman ayrılmadığını ifade etmişlerdir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan uzmanların zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelere karşı genellikle olumlu yönde tutumlar ve davranışlar sergiledikleri ancak bu ailelere zaman ayırma ve bu aileleri anlama konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Barutçu (2010) RAM'lar tarafından yürütölen eğitsel tanılama ve yönlendirme sürecinin normal zekâ tanısı alan öğrenciler üzerindeki sonuçlarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada bir ilin RAM'ında normal zekâ tanısı alan altı öğrenci ve bu altı öğrencinin sınıfında bulunan 79 akranı araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe ve matematik ölçü araçları kullanılarak belirli aralıklarla değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda RAM'a yönlendirilen ancak normal zekâ tanısı alan altı öğrencide kabul edilebilir bir ilerleme olmadığı ancak bu altı öğrencinin sınıf arkadaşlarında gözle görülür bir ilerleme olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları

incelendiğinde RAM’da zihinsel işlemlere yönelik yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre gerçekleştirilmediği ve eğitsel kararlar verilirken öğrenci performansının dikkate alınmadığı belirlenmiştir.

Camadan, Özer ve Şen (2011) zihin yetersizliği tanılı bireylerin eğitsel değerlendirme süreci sonunda özel eğitim hizmetinden yararlanmadan önceki ve sonraki performansları arasında ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada zihin yetersizliği tanılı 43’ü kız ve 67’si erkek olmak üzere toplam 110 öğrenci özel eğitim hizmetini almadan önce ve aldıktan sonra değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin %30.4’ünün sadece özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, %25.9’unun ayrı eğitim ortamlarıyla birlikte özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, %21.5’inin kaynaştırma ortamlarıyla birlikte özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, %3’ünün sadece ayrı eğitim ortamlarında, %0.7’sinin sadece kaynaştırma ortamlarında eğitim aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin özel eğitim hizmeti almadan önce ve aldıktan sonra performans belirleme formundan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında en yüksek artış görülen ortamın kaynaştırma ortamlarıyla birlikte özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin performans belirleme formundan aldıkları puanların cinsiyete ve zihin yetersizliğinin düzeyine göre değişmediği, yararlanan özel eğitim hizmetinden sonra performans belirleme formundan alınan puanların artış gösterdiği belirlenmiştir.

Kırbyık (2011) özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Özel eğitim hizmetleri bölümünde görevli rehber öğretmenler araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Yapılan görüşmelerde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin adımları, bu süreçte karşılaşılan sorunlar, bu sorunlara ait çözüm önerileri gibi konuların üzerinde durulmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde RAM’ın fiziki şartlarının yeniden düzenlenmesi, RAM personeli arasında iş bölümü olması ve bu personelin hizmet içi eğitime tabi tutulması gerektiği belirlenmiştir. RAM’a yeni atanan rehber öğretmenlere eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili destek sunulması, RAM’da çalışan rehber öğretmenlerin özlük haklarında düzenlemeler yapılması, okulların ve RAM’ların iş birliği içinde eşgüdümlü olarak çalışması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Avcıoğlu (2012) RAM müdürlerinin eğitsel değerlendirme ve tanılama, yönlendirme, yerleştirme, izleme gibi özel eğitim hizmetleri sağlanması sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı

tarafından hazırlanan anket 116 RAM müdürüne uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde RAM müdürlerinin çoğu erken tanılamada kullanılan genel tarama programlarının yetersiz olduğunu, RAM'larda yürütülen eğitsel değerlendirme süreci için uygun fiziksel düzenlemelerin yapılmadığını ifade etmişlerdir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde aile görüşlerinin ve öğrencinin sosyal özelliklerinin dikkate alınmadığını, bu süreçte kullanılan ölçme araçlarının güncel olmadığını, ailelere tıbbi değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında gerekli açıklamaların ve yönlendirmelerin yapılmadığını belirtmişlerdir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan uzman personelin, özel eğitim hizmeti veren kurumların ve izleme çalışmalarının yetersiz olduğunu, RAM'larla okullar arasında iş birliği sağlanamadığını, öğrencilerin BEP'leri hazırlanırken ailelerin bilgilendirilmediğini ve öğrenci gereksinimlerinin dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. RAM müdürlerinin özel eğitim hizmetleri sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunları algılama durumunun cinsiyete, mezun olunan lisans programının türüne ve mesleki kıdeme göre değişmediği belirlenmiştir.

Avcıoğlu ve Bengisoy (2012) özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını ve bu sürecin yürütülmesine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Özel gereksinimli çocuğa sahip 10 anne araştırmacılar tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde çoğu anne çocuklarındaki yetersizlik durumundan şüphelendiklerinde çocuk doktoruna başvurduklarını, değerlendirme sürecinin hastaneye yapılan başvuruyla başladığını, bu sürecin içeriğiyle ilgili başvuru kurum tarafından bilgilendirildiklerini, çocuklarını değerlendirme sürecine hazırlamadıklarını, çocuğun değerlendirme sürecinde performansını tam anlamıyla yansıtamadığını belirtmişlerdir. Yürütülen değerlendirme sürecinin ve uygulanan testlerin çocuk için uygun olduğunu, bu süreçte görev yapan uzmanların mesleki açıdan yeterli olduklarını, süreç sonunda alınan kararın ve önerilen eğitim hizmetlerinin çocuk için uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Tiryakioğlu ve Avcıoğlu (2013) RAM müdürlerinin özel eğitim hizmetleri bölümünün sorunlarına ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket 98'i erkek ve 12'si kadın olmak üzere toplam 110 RAM müdürünün resmî e-posta adresine gönderilmiştir. RAM müdürlerinin ankete verdikleri cevaplar yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet içi eğitimlere katılma durumu, mezun olunan lisans programı gibi çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde RAM müdürlerinin tıbbi tanılama, eğitsel

değerlendirme ve tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme gibi konulardaki sorunlara ilişkin görüşleri arasında incelenen değişkenler açısından anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Çoğu RAM müdürü özel eğitim bölümünün bağlı olduğu üst kurum ve kuruluşlardan gerekli yardım ve danışmanlık hizmetlerini alabildiğini, özel eğitim bölümü çalışanlarına hizmet içi eğitimlerin düzenli sağlanmadığını belirtmişlerdir. Özel eğitim bölümünün hizmet verdiği bölgede risk altında olan öğrencilerin belirlenmesi için tarama çalışmaları yaptıklarını, okul tarafından RAM'a yönlendirilen öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecinin okul tarafından takip edildiğini, eğitsel tanılama sürecinin öğrenci özelliklerine uygun uzman ekip tarafından yürütüldüğünü, süresi dolan eğitsel raporlarla ilgili aileleri bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Yurtsever (2013) eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesinde rolü olan RAM personelinin karşılaştığı sorunları inceleyen bir araştırma yapmıştır. Büyükşehir konumundaki bir ilde bulunan 24 RAM'da görevli 145 personele araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve anket uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde RAM'a yapılan başvuru evraklarının eksik olduğu, başvuru sayısının RAM'ın günlük inceleme yapabileceği kapasiteden fazla olduğu, test araçlarının eksik ve yetersiz olduğu, RAM'ın yeterli fiziksel donanıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Eğitim ve sağlık kurumlarıyla RAM arasındaki iletişimin istenilen ölçüde olmadığı, okullardan öğrencilerin eğitsel performansına yönelik sığ bilgilerin geldiği, gelen evrakların eksik ve yanlış doldurulduğu, ailelerin çocuklarının eğitsel performansı, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci hakkında yeterli derecede bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir.

Çiftci-Çiçek (2015) RAM'da yürütülen yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Büyükşehir konumundaki bir ilin RAM'ında görev yapan 11 çalışan araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde RAM'ın yeterli fiziksel donanıma sahip olmadığı, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda hazırlanan eğitim planı amaçlarının özel gereksinimli tüm bireyleri kapsamadığı, ailelerin ve öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine mümkün olduğunca etkin katılım sağladığı belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin yerleştirme ve yönlendirme sürecinde göze çarpan eksiklerin olduğu ve bu eksiklerin genellikle bireyler eğitime başladıktan sonra fark edildiği belirlenmiştir. Yerleştirme kararı alınırken eğitsel performans, ikamet adresi, özel gereksinimin türü ve düzeyi gibi çeşitli değişkenlerin dikkate alındığı ancak erken

çocukluk döneminde ve çoklu yetersizliğe sahip bireylere sağlanacak hizmetlerde sınırlılık olduğu belirlenmiştir.

Maraklı (2016) RAM’da görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirme için kullanılan modül programlarının uygulanmasıyla ilgili görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve görüşme formu büyükşehir konumundaki bir ilin beş farklı RAM’ında görev yapan 20 özel eğitim öğretmenine uygulanmıştır. Katılımcılar eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecindeki formların zihin yetersizliğinin düzeyine göre hafif, orta ve ağır kategorilerine ayrılarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini, formlarda davranış problemlerine yönelik amaçların olmadığını ancak bu amaçların da yer alması gerektiğini, sosyal beceri modülünün yetersiz olduğunu, formların erken çocukluk ve lise düzeyindeki bireyleri değerlendirmede eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecindeki formların yaygın gelişimsel bozukluğun düzeyine göre hafif, orta ve ağır kategorilerine ayrılarak yeniden düzenlenmesi ve iletişim amacına yönelik ayrı bir modül programının da olması gerektiğini belirtmişlerdir. Zihin yetersizliği ve OSB tanılı bireyler için kullanılan modül programlarında önemli eksikliklerin olduğu belirlenmiştir.

Çuhadar (2017) sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Örnekleme oluşturan okullarda görev yapan yedi sınıf öğretmeni araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların tamamı sınıf seviyesinden farklı akademik seviyede olan öğrencileri kolaylıkla ve sorun yaşamadan belirleyebildiklerini, öğrenciler belirlendikten sonra bu öğrencilerin aileleriyle ve okul yönetimiyle iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden üçü özel gereksinim durumundan şüphelendikleri öğrencilerin tanılanması için aileleri ilgili kurumlara yönlendirdiklerini ancak bazı ailelerin RAM’a çocuklarını götürmek istemediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarından olan gönderme öncesi süreç ve gönderme süreciyle ilgili sorunlar yaşadığı ve bu sorunları çözmeye yönelik sağlanan desteklerin işlevsel olmadığı belirlenmiştir.

Kot, Sönmez ve Eratay (2018) özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin tanılama öncesinde, tanılama sonrası bilgi edinme sürecinde, evde ve okulda yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Özel gereksinimli çocuğa sahip altı anne araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların hepsi tanı hakkında detaylı

bilgilendirilmediklerini, yeterli kaynaklara ulaşamadıklarını, özel gereksinimli çocukları için uygun eğitim hizmetlerine yönlendirilmediklerini belirtmişlerdir. Beş katılımcı geç tanılama yapıldığını, bir katılımcı çocuğuna yanlış tanı konulduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar özel gereksinimli çocukları ile kardeşlerin anlaşamadığını, özel gereksinimli çocukların sosyal hayatlarındaki sınırlılıklardan dolayı evde vakit geçirmek zorunda olduğunu ve özbakım becerilerini bağımsız olarak yerine getiremediğini belirtmişlerdir. Tüm katılımcılar özel gereksinimli çocuklarını okula götürürken ulaşımda sorun yaşadıklarını, çocuklarının bağımsız olarak okula gidemediklerini, okulda verilen eğitimin çocuklarının düzeyine uygun olmadığını, çocuklarının sınıfta görmezden gelindiğini, özel eğitim yasaları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, çocuklarının toplum tarafından dışlandığını, destek eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Melekoğlu, Kırıcı, Kartal ve Tekin (2018) özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin değerlendirme, tanılama ve yerleştirme sürecine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Özel gereksinimli çocuğa sahip 12'si anne ve üçü baba olmak üzere toplam 15 aile üyesi araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcılar çocuklarındaki özel gereksinim durumunu ilk önce kendilerinin, yakın çevrelerinin ve doktorun fark ettiğini, fark etme durumundan sonra çocuk gelişimi uzmanına, dil terapistine, psikiyatriste, akademisyene ve çocuk doktoruna gittiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar değerlendirme sürecinde bazı uzmanların kendilerine ılımlı yaklaştıklarını, kendilerini tanı hakkında bilgilendirdiklerini ve yönlendirdiklerini ancak bazı uzmanların kendilerine ve çocuklarına sert davrandıklarını, yeterli zaman ayırmadıklarını ve detaylı bilgi vermediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar tıbbi tanılama sürecinde ortamın gürültülü olması, randevu sürecinin uzun sürmesi, muayene anında uzun süre beklenmesi, tıbbi tanılama sürecine ilişkin yeterli bilgiye ulaşılamaması, tıbbi tanılamamanın kısa sürede yapılması gibi pek çok sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yerleştirme sürecinde ne yapmaları gerektiği, çocukları için uygun eğitim seçenekleri ve bu eğitimi nereden alacakları hakkında fikir sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Işıkdoğan-Uğurlu ve Kayhan (2018) kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Örneklemi oluşturan okullarda görev yapan altı sınıf öğretmeni araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların hepsi özel gereksinimli olan ya da risk

altında olduğu düşünölen öğrencileri gözlemleyip belirlediklerini ancak bu aşamadan sonra RAM'a yönlendirme, değerlendirme ve tanılama sürecinde yer almadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar aileleri RAM'a yönlendirme, erken tanı ve çocuktaki gelişimsel farklılıklar konularında ikna etmekte zorlandıklarını, bazı ailelerin RAM'a yönlendirme aşamasında iş birliğine yakın olduklarını ancak bazı ailelerin iş birliğinden kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde RAM personeliyle verimli bir iş birliği sağlayamadıklarını, RAM'dan gelen raporların öğretimin bireyselleştirilmesi için işlevsel olmadığını, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin tek başına yeterli olmayıp süreç sonunda öğrencinin kendisi için en uygun destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Göksoy ve Öksüz (2019) RAM'da görev yapan öğretmenlerin eğitsel tanılama sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Örneklemi oluşturan RAM'da görevli sekiz özel eğitim öğretmeni ve altı rehber öğretmen olmak üzere toplam 14 öğretmen araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde çoğu katılımcı ailelerin RAM'a gelme amaçları ve RAM hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, çocuğun eğitimiyle ilgili daha fazla bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını, modül programlarının ayrıntılı değerlendirme için yeterli olmadığını, geliştirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi çalışanlarının öğrencilere ticari amaçla yaklaştığı, bu çalışanların özel eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı ve özel eğitim hakkında eğitim almaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların çoğu bazı okulların özel gereksinimli öğrencileri kabul etmek istemediklerini, okul yöneticilerinin bu öğrencilerin okula kaydolmalarına ilişkin direnç gösterdiklerini, yöneticilerin ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı ön yargılı olduklarını, özel eğitim hakkında yeterli yasal düzenlemelerin yapılmadığını ifade etmişlerdir.

İlbiçe-Çelebi (2019) özel gereksinimli bireylerin ailelerine tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecinde yapılan bilgilendirmenin özel eğitim hizmetlerine olan etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip altı anne ve üç baba olmak üzere toplam dokuz aile üyesi araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların çoğu tıbbi tanılama sürecinin gereğinden daha uzun sürdüğünü, süreç sonrasında şok, depresyon, kaygı, öfke, suçluluk gibi duygusal süreçlerden geçtiklerini belirtmişlerdir. Çoğu katılımcı tıbbi ve eğitsel tanılama sürecine ilişkin bilgileri özel özel

eğitim ve rehabilitasyon merkezi personelinden, kendileriyle aynı durumu paylaşan diğer ailelerden, internetten, aile yakınlarından ve kitaplardan edindiklerini, en çok sözel bilgilendirmeyi tercih ettiklerini, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ders saati sayısının artırılmasını istediklerini, tıbbi ve eğitsel tanılama raporlarındaki geçerlilik sresinin daha uzun olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca ulusal alanyazında işitme yetersizliği, görme yetersizliği, OSB, zel öğrenme glđđ gibi farklı özel gereksinim türlerine sahip bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalar kronolojik olarak aşağıda özetlenmektedir.

Selimoğlu, zdemir, Töret ve Özkubat (2013) OSB tanılı çocuğa sahip ailelerin tanılama sürecinde ve sonrasında yaşadıkları duruma ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Yaşları iki ile 12 yaş arasında değişen OSB tanılı çocuğa sahip 50 aile araştırmacılar tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların çoğu tanılama sürecinden önce çocuklarında gecikmiş konuşmayı ve sınırlı sosyal becerileri fark ettiklerini, fark etme sürecinden sonra ocuk doktoruna başvurduklarını, tıbbi tanılamanın ocuk psikiyatristi tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Çoğu aile tanılama sürecinden sonra yoğun üzüntü ve bilinmezlik duygularına kapıldığını, doktorların tanılama sürecinden sonraki süreçle ilgili bilgilendirme yapmadığını, RAM'da çalışan uzmanlar tarafından hiçbir bilgi verilmediğini, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki görevliler tarafından bilgilendirme yapıldığını ifade etmişlerdir. Çoğu aile OSB ile ilgili bilgi ve yönlendirmenin yeterli olmadığını, tanılama sürecinden sonra sırasıyla psikolojik, bilgilendirme, eğitim ve maddi alanda desteğe gereksinim duyduklarını, bu gereksinimleri internet yoluyla gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Gözün-Kahraman ve etin (2015) gelişimsel yetersizlik tanılı çocuğa sahip annelerin tanılama süreci sonrasında yaşadıkları duruma ilişkin görüşlerini ve gereksinimlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Gelişimsel yetersizlik tanılı çocuğa sahip sekiz anne araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde üç katılımcı doğum öncesi dönemde, dört katılımcı doğumdan hemen sonra, bir katılımcı doğumdan bir süre sonra çocuklarındaki gelişimsel yetersizlik durumunun fark edildiğini belirtmiştir. Katılımcıların çoğu gelişimsel yetersizlik ve diğer hizmetler hakkında yeterli bilgi verilmediğini, bilgi gereksinimlerini karşılamaya yönelik internetten ve sağlık personellerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar çocuklarının

tanılanmasından görüşmelerin yapıldığı zamana kadar geçen süreçte çocuklarının sağlığıyla, maddiyatla, tanılmanın geç yapılmasıyla, ulaşım, konaklamayla ve çevreye durumu açıklamayla ilgili konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu aldıkları özel eğitim hizmetlerinin çocuklarının gelişimine katkı sağladığını, uzmanlardan kendilerine iyi davranmalarını, destek olmalarını, bilgilendirme yapmalarını ve evlerini ziyaret etmelerini istediklerini, en önemli gereksinimlerinin maddi ve psikolojik destek, bilgi, gelecekteki durum ve ulaşım konularıyla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir.

Kaplan-Şahin (2016) OSB tanılı çocukların RAM'larda yürütülen eğitsel değerlendirme sürecinde görev alan öğretmenlerin yeterliliklerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Büyükşehir konumundaki bir ilin RAM'ında görev yapan 10'u erkek ve 12'si kadın olmak üzere toplam 22 öğretmen araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde veri toplanan il genelindeki RAM'larda OSB'nin tanılanmasında kullanılan ayrı bir testin bulunmadığı, bu alanda standart bir teste gereksinim duyulduğu, OSB tanılı çocuklar için eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan formlarda eksiklik olduğu belirlenmiştir. OSB'nin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra özel eğitim alanında çalışan ancak sınıf öğretmenliği alanından ve farklı alanlardan (eğitimde psikolojik hizmetler, sosyoloji, Türkçe öğretmenliği vb.) mezun olan öğretmenlerin de görev aldığı, çoğu öğretmenin OSB ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim çalışmasına katılmadığı belirlenmiştir. Tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecinden elde edilen sonuçlarla eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinden elde edilen sonuçların büyük oranda benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Karaaslan (2015) OSB durumundan şüphelenilen çocukların tıbbi tanılanması sürecine ilişkin ailelerin ve uzman doktorların görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. OSB tanılı çocuğa sahip 10 aile ve tıbbi tanılama sürecinde görev alan 12 uzman doktor araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde aileler çocuklarının göz teması kurmama, ismine tepki vermeme, oyun oynamama, gecikmiş konuşma gibi farklılıklar sergilemeleri üzerine 18 ile 42 ay arasında fark edildiğini ve tıbbi tanılama sürecine başladıklarını belirtmişlerdir. Aileler tıbbi tanılama sürecinde Manyetik Rezonans Görüntüleme (MR), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Denver Testi gibi çeşitli tıbbi tetkiklerin ve araçların kullanıldığını, tıbbi tanılamanın kısa süreli gözlemlere dayanılarak yapıldığını, bu süreçte kendilerinin dinlenmediğini, süreç

sonunda özel eğitim hizmetlerine yönlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Uzman doktorlar OSB şüphesiyle tıbbi tanılama sürecine alınan çocukların göz teması ve iletişim kurmama, ismine tepki vermeme, uyum problemi yaşama, gecikmiş konuşma gibi farklılıklar sergilediklerini, tıbbi tanılama sürecinin en az bir ve en fazla 60 dakika sürdüğünü, tanılama için ayrılan sürenin ve personel sayısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte AGTE, Denver Testi gibi çeşitli değerlendirme araçlarını kullandıklarını, süreç sonunda aileleri OSB hakkında bilgilendirdiklerini ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Karaaslan ve Karaaslan (2016) OSB durumundan şüphelenilen çocukların tıbbi tanılanması sürecine ilişkin uzman doktorların görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. OSB'nin tanılanması sürecinde görev alan 15 uzman doktor araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde uzman doktorların çoğu OSB tanılı çocukların gecikmiş konuşma, göz kontağı kurmama, ismine tepki vermeme, stereotipik hareketler, ekolali gibi farklılıklar sergilemeleri nedeniyle ailelerin tıbbi tanılama sürecine başvurduklarını, OSB'nin tıbbi tanılanması sürecinde MR, kan tahlili, Denver Testi, AGTE gibi çeşitli tıbbi tetkiklerden ve araçlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Çoğu katılımcı tıbbi tanılama için ayrılan sürenin, tıbbi tanılama sürecinde görev alan personel sayısının ve OSB tanılı çocuklara sağlanan özel eğitim hizmetlerinin yetersiz olduğunu, süreç sonrasında aileleri OSB hakkında bilgilendirdiklerini ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirdiklerini, ailelerin süreç öncesinde bilgilendirilmediğini belirtmişlerdir.

Yanık (2016) işitme yetersizliği tanılı ilkokul öğrencilerinin RAM'lar tarafından yürütülen yönlendirme ve yerleştirme sürecini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Büyükşehir konumundaki bir ilin RAM'larında görev yapan 14 uzman ve işitme yetersizliği tanılı çocuğa sahip altı aile araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde çoğu uzmanın ve ailenin işitme yetersizliği tanılı öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmesi ve bu ortamlarda eğitim almaları konularında fikir birliği sağladığı görülmüştür. Uzmanların çoğu erken tanı, cihazlandırma, erken eğitim, öğretmenlerin olumlu tutumları ve öğretmenlerin sınıflarında uyarlamalar yapması gibi durumların işitme yetersizliği tanılı öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için önkoşul nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Uzmanlar yönlendirme sürecinde RAM'ın önemli bir rolü olduğunu, ailelerin de bu sürece etkin bir

şekilde katılmaları gerektiğini, ailelerin RAM hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve bilgilendirme çalışmalarına gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan çoğu aile sağlık raporu alma konusunda sorun yaşadıklarını, çocuklarının evde gösterdiği performansla RAM’da gösterdiği performans arasında farklılık olduğunu, RAM personelinin uzmanlık alanları, RAM’daki işleyiş ve RAM hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yılmaz (2016) RAM’larda yürütülen eğitsel değerlendirme, tanılama ve izleme sürecini işitme yetersizliği tanılı öğrenciler açısından inceleyen bir araştırma yapmıştır. Büyükşehir konumundaki bir ilin RAM’larında görev yapan 13 personel araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcılar işitme yetersizliği tanılı çocuklar için eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan formlarda ve materyallerde eksikler olduğunu, bu formlarda ve materyallerde düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar RAM’larda eğitsel değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için fiziksel donanımın yeterli olmadığını, ortamın işitme yetersizliği tanılı bireylere uygun olarak zenginleştirilmesi gerektiğini, hastaneler ve RAM’lar arasında iş birliği kurulmadığını belirtmişlerdir. Çoğu katılımcı eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ailelerden çocuk hakkında bilgi ve görüş alarak aileyle iş birliği sağladıklarını ancak ailelerin çocuk hakkında yanlış bilgi verdiklerini ifade etmişlerdir.

Çakmak (2017) RAM personelinin özel öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin fark edilmesi, eğitsel değerlendirilmesi ve tanılanması sürecine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Büyükşehir konumundaki bir ilin RAM’larında görev yapan 12 personel araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde RAM’lara özel öğrenme güçlüğü şüphesiyle yapılan başvuruların gün geçtikçe arttığı, tıbbi ve eğitsel tanılama sonuçlarının tutarlı olmadığı, ailelerin ve öğretmenlerin bu bireyleri fark etmede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin zekâ testi uygulama ve eğitsel performans alma aşamalarından oluştuğunu, zekâ testi uygulama aşamasının rehber öğretmenler, eğitsel performans alma aşamasının özel eğitim öğretmenleri tarafından gerçekleştirildiğini, özel öğrenme güçlüğü için eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan formların yetersiz olduğunu ve materyallerin standart olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar özel öğrenme güçlüğü hakkında hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını, özel öğrenme güçlüğü şüphesiyle RAM’a yapılan başvuruların özellikle ilkökul düzeyindeki bireylerden oluştuğunu, özel öğrenme

güçlüğünün değerlendirilmesi ve tanılanması sürecinde RAM'larla hastaneler arasında iş birliği olmadığını belirtmişlerdir.

Kuzgun (2019) RAM personelinin özel öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylerin tanılanması sürecinde karşılaştığı güçlükleri inceleyen bir araştırma yapmıştır. Büyükşehir konumundaki bir ilin RAM'larında görev yapan 30 personel araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde çoğu katılımcı tıbbi tanılama sürecinin eğitsel tanılama sürecini etkilediğini, özel öğrenme güçlüğünün tanılanmasında sağlık raporuna bağlı kaldıklarını, bu alanda mesleki yeterliliklerinin sınırlı olduğunu ve eğitimlere gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ailelerin bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, çocuklarının durumunu kabul etmediklerini, çocuklarıyla ilgili endişe seviyelerinin yüksek olduğunu, çocukla ilgili istenen bilgileri çarpıtma ya da eksik olarak sunma eğiliminde oldukları için eğitsel tanılama sürecini olumsuz etkileyebileceklerini ifade etmişlerdir.

Doğan ve Türkkal (2019) RAM personelinin, ailelerin ve öğretmenlerin matematik becerilerinin ediniminde yetersizlik yaşayan ilkokul öğrencilerinin tanılanması sürecine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. RAM'da görev yapan yedi personel, matematik becerilerinin ediniminde yetersizlik yaşayan çocuğa sahip yedi aile ve bu çocuklara kaynaştırma eğitimi veren yedi sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 21 katılımcı araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde RAM personelleri eğitsel değerlendirme için RAM'a yönlendirilen çoğu öğrencinin matematik becerilerindeki yetersizlik nedeniyle yönlendirildiğini, eğitsel değerlendirme için okullardan gelen formların kısmen yeterli bilgiler içerdiğini, sınıf öğretmenlerini ve aileleri sürece dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerini bir dönem ya da bir yıl gözlemledikten sonra RAM'a yönlendirmeye karar verdiklerini, RAM'da yürütülen eğitsel değerlendirme ve eğitim planı hazırlama sürecinde görüşlerinin alınmadığını, bu süreçte kullanılan tanılama araçları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin aileleri eğitsel değerlendirme sürecini yürüten personel tarafından gerekli bilgilendirmenin yapıldığını, bu süreçte çocuklarına yeterli zaman ayrıldığını, görüşlerinin alındığını ancak kullanılan tanılama araçları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Zengin-Akkuş, Bahtiyar Saygan, İlder Bahadır, Cak ve Özmert (2020) OSB tanıli çocuğa sahip ailelerin tanılama sürecine ilişkin deneyimlerini inceleyen bir araştırma

yapmışlardır. Okul öncesi dönemde OSB tanılması yapılmış çocuğa sahip 19 anne araştırmacı tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların çoğu çocuklarında OSB belirtilerini fark ettikten bir ay ile bir yıl sonra (ortalama üç ay) gecikmiş konuşma nedeniyle doktora başvurduklarını, tanılmadan sonra kendilerini üzgün hissettiklerini, babanın tanıyı kabullenmediğini, bu durumu sadece en yakın çevreleriyle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu tanılama sürecinden sonra OSB tanısı alan çocukla daha fazla ilgilendiklerini, diğer çocuklara ayırdıkları zamanın ve gösterdikleri ilginin azaldığını, tanısı olmayan çocukların bu süreçten olumsuz etkilendiğini, günlük hayatta olumsuz yorumlara, tutumlara ve bakışlara maruz kaldıklarını, OSB tanılı çocuklarının okula uyum sağlamada zorlandığını ifade etmişlerdir.

Yiğitoğlu ve Odluyurt (2021) OSB'nin tanılması sürecinde görevli doktorların tanılama sürecinde yaşadıkları duruma ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. OSB'yi tanılama yetkisine sahip 10 doktor birinci yazar tarafından organize edilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcılar OSB'yi değerlendirme sürecinde AGTE, DENVER, DSM-5 gibi çeşitli testler ve ölçekler kullandıklarını, fiziksel muayene yaptıklarını, aileyle ve çocukla zaman geçiren kişilerle görüştiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarda görülen sınırlı sosyal etkileşim, sözel ya da sözel olmayan iletişimi başlatamama ve sürdürmeme, gecikmiş konuşma, stereotipik hareketler, ekolali gibi farklılıkların OSB'nin tanılmasında belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. OSB'nin tıbbi tanılması sürecinde hem kendileriyle aynı alanda görev yapan daha deneyimli hem de farklı alanlarda görev yapan doktorlarla, çocukların öğretmenleriyle ve üniversitede çalışan özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Tıbbi değerlendirme ve tanılama süreci sonunda çoğu ailenin inkâr, durumu kabullenmeme, depresyon, endişe gibi duygusal süreçlerden geçtiğini, ailelerin bu süreci sağlıklı bir şekilde atlatabilmeleri için tanıya ilişkin bilgilendirme ve yönlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

İlgili alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin aile görüşlerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin uluslararası alanyazında toplam 12 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan beşinin özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi ve tanılması süreciyle, kalan yedisinin özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin sürece ilişkin deneyim ya da görüşleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ulusal alanyazında ise toplam 31 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu

araştırmalardan 21 tanesinin özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi ve tanılanması süreciyle, kalan 10 tanesinin özel gereksinimli çocuca sahip ailelerin sürece ilişkin deneyim ya da görüşleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde tezin yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle araştırma deseni, evren ve örneklem bilgileri belirtilmiştir. Ardından veri toplama aracı, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve inandırıcılık süreçleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik (olgu bilimsel) yaklaşımla desenlenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım kişinin ya da grubun kavramlara/olgulara ilişkin deneyimlerini ya da görüşlerini ifade ettiği nitel bir araştırma desendir. Fenomenolojik desen olaylara, durumlara, kavramlara ya da olgulara ilişkin kişinin ya da grubun sahip olduğu görüşleri ya da deneyimleri derinlemesine ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır (Creswell, 2018, s. 77; Ersoy, 2017, s. 85; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 69). Bu desende veri kaynağı yaşanan durumları aktarabilecek kişilerden oluşmakta, veri toplama aracı olarak gözlem, görsel araçlar, yazılı materyaller, doküman incelemesi, mecazlar, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Ersoy, 2017, s. 111-118; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 71). Bu çalışmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden biri olan odak grup görüşmesi kullanılmıştır.

Odak grup görüşmesi katılımcıların kendilerini rahat ve güvende ifade edebilecekleri bir ortamda araştırmacı tarafından sınırları belirlenen bir konu hakkında derinlemesine bilgi elde etmek için planlanan görüşmelerdir. Odak grup görüşmesinin temel amacı önceden belirlenen konuya ilişkin insanların duygularını, düşüncelerini ve tutumlarını açığa çıkarmaktır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, s. 97-98; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 152). Odak grup görüşmesinde katılımcıların sorulan sorulara verdikleri yanıtlar grup içindeki diğer katılımcıların birbirleriyle etkileşime girmeleri sonucunda şekillenmektedir. Gruptaki bir katılımcının sorulan soruya verdiği yanıt diğer katılımcılar tarafından duyulmakta ve katılımcıların kendi düşüncelerini bu yanıt çerçevesinde şekillendirme fırsatı oluşmaktadır. Böylece yoğun bir beyin fırtınasıyla verilen yanıtların çeşitliliği önemli bir şekilde artmakta, araştırılması hedeflenen konuyla ilgili daha zengin

ve derinlemesine bilgilere ulaşılmakta, grup dinamiği sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 151).

Bu araştırmada odak grup görüşmesi seçilmesinin nedeni hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşadıkları duruma ilişkin görüşlerinin ayrıntılı ve derinlemesine incelenebileceği bir ortam sağlanabilmesinin düşünülmesidir. Bireysel görüşmelerde belirlenen konu hakkında çeşitli fikirler katılımcıların aklına gelmeyebilir. Ancak odak grup görüşmesinde birçok katılımcının yaptığı açıklamalarla konuşulan konu hakkında pek çok farklı fikre sahip olunabilir. Bu zellikler bakımından odak grup görüşmesi zengin veri setleri elde etmeye olanak sağlamaktadır. Bu nedenlerden dolayı veri toplamak için odak grup görüşmesi kullanılmasının araştırmanın amacına daha uygun olduğu düşünülmektedir.

3.2. Evren ve rnekleme

Nitel araştırmalarda temel amaç çok sayıda katılımcıyla çalışıp elde edilen sonucu evrene genellemek olmadığından büyük sayıda rneklemele çalışmak zaman, maliyet ve veri analizi açısından ekonomik olmamaktadır. Bu nedenle katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcıların araştırma konusuyla doğrudan ilgili olması göz önüne alınmaktadır. Amaçlı rnekleme yöntemiyle araştırılmak istenen durumun ya da konunun derinlemesine incelenmesi sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 107). Bu araştırmanın evrenini Bayburt RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci tamamlanmış hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip tüm aileler oluştırmaktadır. Ancak kaynakların kullanımında ekonomiklik ilkesi gereği araştırmanın örnekleme olarak tüm evren değil evreni temsil eden niteliklere sahip katılımcılar belirlenmiştir. Bu araştırmanın örnekleme hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip dokuz aileden oluşmaktadır.

3.2.1. Katılımcıların belirlenmesi

Katılımcıların belirlenmesi sürecinden önce planlanan araştırmanın yürütülebilmesi için sırasıyla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’dan (EK-1) ve Bayburt MEM’den (EK-2) araştırma için gerekli resmî izinler yazılı olarak alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Bayburt RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinden geçirilen bireylerin ve ailelerinin listesi incelenmiştir. Bu liste içinden araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi

kullanılarak seçilmiştir. Araştırmada odak grup görüşmesi kullanıldığından katılımcı olmanın bazı koşulları bulunmaktadır. Bu koşullar; (a) katılımcıların birbirleriyle sosyal bağlarının bulunmaması, (b) birbirlerinin amiri ya da onların rahat konuşmasını engelleyecek şekilde alt-üst ilişkisinin olmaması, (c) değerlendirme sürecinin içinde baştan sona yer almış olmaları, (d) gönüllü olmaları, (e) katılımcı özelliklerinin araştırılan konuyla ilişkili olması şeklinde belirlenmiştir. Bu koşullar göz önünde bulundurularak örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın örnekleme için tıbbi ve eğitsel tanılması yapılan hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip 10 aile belirlenmiştir. Odak grup görüşmesinin yapılacağı tarihte bir aile görüşmeye katılamamış, araştırma geriye kalan dokuz aileyle yürütülmüştür. Katılımcı 1 (babaanne) ve Katılımcı 6 (hala) ailelerindeki hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı bireyler hakkında daha çok söz sahibi olduklarından odak grup görüşmesine aile üyesi olarak katılım sağlamışlardır. Diğer katılımcılar ise hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı bireylerin anneleridir. Katılımcılara ait demografik bilgi formu Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgi Formu

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Çalışıyor musunuz?	Meslek	Gelir Düzeyi	Anne-babanın birliktelik durumu	Kaç çocuğunuz var?	Çocuk/lar dışında evde bakmakla yükümlü olduğunuz başka biri var mı?	Ailede süregelen hastalığı ya da yetersizliği olan başka birey var mı?
K 1	31	K	Ortaokul	X	Ev Hanımı	AÜ Fazla	Birlikte	2	X	ÖG Çocuğun Kuzeni
K 2	61	K	İlkokul	X	Ev Hanımı	AÜ Fazla	Birlikte	3	Oğul, Gelin, Üç Çocuk	X
K 3	38	K	İlkokul	X	Ev Hanımı	AÜ Fazla	Birlikte	4	Kayınvalide	X
K 4	36	K	İlkokul	X	Ev Hanımı	AÜ Az	Birlikte	4	X	X
K 5	37	K	İlkokul	X	Ev Hanımı	AÜ Fazla	Birlikte	3	X	ÖG Çocuğun Kardeşi
K 6	45	K	İlkokul	X	Ev Hanımı	AÜ	Birlikte	3	Kardeş, Kardeşin Eşi, Bir Çocuk	ÖG Çocuğun Babası
K 7	29	K	İlkokul	X	Ev Hanımı	AÜ Fazla	Birlikte	2	X	X

K: Katılımcı, AÜ: Asgari Ücret, ÖG: Özel Gereksinimli

Tablo 3.1 (Devam)

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Çalışıyor musunuz?	Meslek	Gelir Düzeyi	Anne-babanın birliktelik durumu	Kaç çocuğunuz var?	Çocuk/lar dışında evde bakmakla yükümlü olduğunuz başka biri var mı?	Ailede süregelen hastalığı ya da yetersizliği olan başka birey var mı?
K 8	41	K	İlkokul	X	Ev Hanımı	AÜ Az	Birlikte	3	Kayınvalide	X
K 9	25	K	Ortaokul	X	Ev Hanımı	AÜ	Birlikte	1	Kayınvalide ve Kayınpeder, Kayınpederinin Annesi ve Babası	X

K: Katılımcı, AÜ: Asgari Ücret, ÖG: Özel Gereksinimli

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan odak grup görüşme soruları kullanılmıştır. Odak grup görüşme sorularıyla araştırmacının kilit noktalarını, katılımcıların zihinsel süreçlerini, duygularını, düşüncelerini ve tutumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle nicel veri toplama yöntemiyle elde edilemeyen zenginlikte ve derinlikte bilgilerin elde edilmesi kolaylaşmaktadır (Çokluk vd., 2011, s. 100).

3.3.1. Odak grup görüşme sorularının hazırlanması

Görüşme soruları hazırlanırken soruların araştırmacının amacına uygun olmasına, katılımcıları yönlendirmemesine ve katılımcılar tarafından kolay anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından bir soru havuzu oluşturulmuş, araştırmacının ve danışmanın ortak görüşüyle soru havuzuna yeni sorular eklenmiş ve bazı sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşme formu formatında düzenlenerek 14.11.2019 ve 15.11.2019 tarihlerinde e-posta yoluyla altı alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen geribildirimler doğrultusunda akıcı bir görüşme sağlamak için taslak yarı yapılandırılmış odak grup görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacının ve danışmanın görüş birliğiyle son halini alan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi veri toplama aracı altı ana başlık altında yer alan toplam sekiz sorudan oluşmaktadır (EK-3).

3.3.2. Araştırma gönüllü katılım ve demografik bilgi formu

Gönüllülük ilkesi göz önüne alınarak yürütülen bu araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan araştırma gönüllü katılım formu (EK-4) katılımcılara dağıtılmış ve katılımcıların gönüllülükleri kayıt altına alınmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilmesi için araştırmacı tarafından demografik bilgi formu (EK-5) hazırlanmıştır.

3.3.3. Ortam

Araştırma Bayburt ilinin Merkez ilçesinde bulunan RAM'ın toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Ortamın fiziki şartları odak grup görüşmesi öncesinde düzenlenerek katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturmak amaçlanmıştır. Katılımcıların birbirlerini rahatça görebilmeleri ve duyabilmeleri için elips masa etrafında U oturma düzeni oluşturulmuştur. Ortamın yeterli ışık almasına, havalandırılmasına, gürültüden ve dikkat dağıtıcı uyarlardan uzak olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılara isimlik hazırlanmış, kâğıt, kalem, içecek, peçete, kolonya gibi eksikler tamamlanmış, ses kayıt cihazlarının kontrolü yapılmıştır. Görüşmenin beklenmeyen kişiler tarafından bölünmesini önlemek için toplantı odasının kapısına görüşme yapıldığı ve görüşmenin bölünmemesi gerektiğiyle ilgili yazı asılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Odak grup görüşmesi öncesinde katılımcılarla iletişime geçilerek herkesin görüşmeye katılabileceği uygun bir tarih belirlenmiştir. Katılımcıların önerileriyle görüşme tarihi 12.03.2020 olarak kararlaştırılmış, veriler tek oturumda toplanmıştır. Tüm katılımcılar toplantı odasına geldiğinde telefonların sessize alınması gerektiği, görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği, yapılan kaydın sadece bu araştırma için kullanılacağı, araştırmadan elde edilen verilerin araştırma bitiminden itibaren beş yıl süreyle saklanacağı ve sonrasında imha edileceği konularında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş, araştırma gönüllü katılım formu ve demografik bilgi formu dağıtılmıştır. Formlar hakkında moderatör tarafından sözel açıklamalar yapılarak katılımcıların formları doldurmaları sağlanmıştır.

Odak grup görüşmesi başladığında moderatör ve katılımcıların birbirleriyle ast-üst ilişkisi kurmaması gerektiğinden araştırmacı öğretmen kimliğiyle değil yüksek lisans öğrencisi olarak kendini gruba tanıtmış, katılımcılardan kendilerini kısaca tanıtmalarını

istemmiştir. Tüm katılımcılar kendini gruba tanıttıktan sonra yarı yapılandırılmış odak grup görüşme soruları planlanan sıraya göre sorulmuş, raportör önemli noktaları not etmiştir. Moderatör konuşulanları özetlemiş, katılımcıların sürece ilişkin eklemek istediklerini sormuş, katılımcılara odak grup görüşmesine katıldıkları için teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır. Tek oturumda tamamlanan odak grup görüşmesi 1 saat 25 dakika 57 saniye sürmüştür, kaydedilen görüşme konuşma dilinin olduğu gibi kalmasına dikkat edilerek deşifre edilmiştir. Görüşmenin deşifresi yazılırken katılımcıların ve çocuklarının gerçek isimleri değiştirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda araştırma amacına ve araştırma sorularına göre farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Alanyazında veri analizi yaklaşımları betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Bu araştırmada veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşım kullanılarak analiz edilen veriler daha önceden açık bir şekilde belirlenen temalar dikkate alınarak özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analizde görüşme sürecine katılan bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde aktarmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilmektedir. Bu analiz türünde amaç, araştırmadan elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak betimlenmesidir. Ardından yapılan betimlemeler açıklanmakta, yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri incelenmekte ve bazı sonuçlara ulaşılmaktadır. Betimsel analiz için bir kavramsal çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri inceleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama adımlarından oluşan dört aşama sırasıyla takip edilerek betimsel analiz süreci tamamlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 223-224). Bu araştırmanın veri analizinde Nvivo 13 adlı bilgisayar programı kullanılmıştır. Veri analizinde ilk adım olarak görüşme transkripti Nvivo 13 programına yüklenmiş, araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiş, ardından veriler okunmuş ve anlamlı olarak bir araya getirilmiştir. Son olarak düzenlenen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

3.6. İnanlılık

Veri analizi öncesinde güvenirliliğin sağlanması için görüşme transkriptinin ve görüşme ses kaydının tamamı iki özel eğitim ve bir sınıf öğretmeni olmak üzere toplam üç öğretmene gönderilmiş, öğretmenlerden ses kaydıyla görüşme transkripti arasında

uyuşmazlık olup olmadığını kontrol etmeleri istenmiştir. Kontroller sonrasında birkaç kelimenin yazımında hata olduğu yönünde dönüt alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra veri analizi sürecine geçilmiştir. Araştırmacı veri analizini tamamladıktan sonra araştırmadan bağımsız, yüksek lisans eğitimine devam eden bir özel eğitim öğretmenini betimsel analiz tekniğinin ve kodlama işleminin nasıl uygulandığı hakkında bilgilendirmiştir. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacı ve özel eğitim öğretmeni temaların ve alt temaların uygunluğu hakkında görüşlerini karşılaştırmış ve kodlanan verilerin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Araştırmacıyla özel eğitim öğretmeni arasında güvenilirlik hesaplanırken görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x100 formülü kullanılmıştır. Araştırmacıyla özel eğitim öğretmeni arasında yapılan güvenilirlik çalışmasında bu formül kullanılarak uyuşma yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bilgiler tablolaştırılarak bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu araştırmanın amacı hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma amacı doğrultusunda hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerle görüşülmüş, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin elde edilen bulgulara araştırma soruları bağlamında sırasıyla izleyen başlıklar altında yer verilmiştir.

4.1. Tema ve Alt Temalar

Betimsel analizden sonra oluşturulan kodlar incelenerek 12 temaya ve 52 alt temaya ulaşılmıştır. Temaların sıralanmasında veri toplama aracındaki soruların sorulma sırası, alt temaların sıralanmasında katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtların frekansı etkili olmuştur. Temalar ve alt temalar Tablo 4.1’de özetlenmiştir.

Tablo 4.1

Bulgulara İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Çocuktaki Farklılık Durumunu İlk Fark Eden Kişi
Anne
Ailenin tüm üyeleri
Baba
Doktor
Hala
Çocuktaki Farklılık Durumunun İlk Fark Edilme Zamanı
İki yaş
İki buçuk yaş
Dört yaş
Doğum öncesi dönem
Bir buçuk ile iki yaş arası
Dördüncü sınıf
Çocuktaki Farklılığı Anladıktan Sonra İzlenen Süreç
Doktora başvurmak
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine başvurmak
Okul öncesi eğitim kurumlarına başvurmak
Çevresel kaynaklardan bilgi edinmek
Okul rehberlik servisine başvurmak
Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Başlaması
Tıbbi değerlendirme ve tanılama süreci için doktora başvurmak
Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgi Kaynakları
Doktor
Çevresel kaynaklar
RAM
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi
Okul öğretmenleri
Geçmiş yaşantılar

Tablo 4.1 (Devam)

Okul rehberlik servisi
RAM'da Çalışan Uzmanlar Tarafından Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgilendirme
Eğitsel performansa ilişkin bilgilendirme
Ailenin evde yapabileceklerine ilişkin bilgilendirme
Okul yönlendirmesine ilişkin bilgilendirme
Özel eğitim değerlendirme raporuna ilişkin bilgilendirme
RAM'da Yürütülen Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Çocuğa Ayrılan Zaman
Bir saat
On beş ile yirmi dakika
Otuz dakika ve üzeri
Otuz ile kırk beş dakika
Yeteri kadar
RAM'da Yapılan İşlemlerin Uygunluğu
İşlemlerden memnun olma
RAM'da Yapılan Tanılama ile Çocuğun Özelliklerinin Uygunluğu
Yapılan tanılama ile çocuğun özelliklerinin uygun olması
Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Çocuğun Hayatına Etkileri
Akademik başarıda artış
Okul yaşantısı kazanma
Olumlu davranış kazanma
Olumsuz etkisi olmama
Çevre tarafından etiketlenme
Sosyalleşmede artış
Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Aile Hayatına Etkileri
Psikolojik kabul sürecinden geçme (şok, inkâr, kaygı, korku vb.)
Olumsuz etkisi olmama
Toplumsal baskı hissetme
Özel gereksinimli bireye fazla hassas tutum gösterme
Sosyalleşmeyi kısıtlama ya da sosyalleşme kaygısı yaşama
Ailedeki diğer çocuğun yaşantısını olumsuz etkileme
Benzer yaşantıya sahip diğer ailelerle paylaşımında bulunma
Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Ek Görüşler
Değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesi için il genelinde kaynakların sağlanması
Rapor ve rapor sürecine ilişkin daha ayrıntılı bilgilendirme yapılması
Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ailenin tüm üyelerinin bilgilendirilmesi
Değerlendirme ve tanılama sürecinin sonunda çocuğun etiketlenmemesi

4.2. Çocuktaki Farklılık Durumunu İlk Fark Eden Kişi

Katılımcılara “Çocuğunuzdaki farklılığı ilk kim fark etti?” sorusu sorulmuş ve çoğu katılımcı çocuktaki farklılık durumunu fark eden ilk kişinin anne olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.2’de özetlenmiştir.

Tablo 4.2

Çocuktaki Farklılık Durumunu Fark Eden İlk Kişi

Görüşler	Frekans
Anne	4
Ailenin tüm üyeleri	2
Baba	1
Doktor	1
Hala	1

Çocuktaki farklılık durumunu ilk fark eden kişinin anne olduğuna ilişkin Katılımcı 1 “*Ben fark ettim. Çünkü çocukla en çok vakit geçiren kişi benim.*” şeklinde görüşünü ifade etmiş, Katılımcı 3 “*İlk annesi fark etti.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Ailenin tüm üyelerinin çocuktaki farklılık durumunu ilk fark ettiğine yönelik Katılımcı 2 “*Evet hepsi fark ettik yani.*” şeklinde görüşünü belirtmiş, Katılımcı 8 “*Ailecek fark ettik biz.*” şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

4.3. Çocuktaki Farklılık Durumunun İlk Fark Edilme Zamanı

Katılımcılara “*Bu durum ilk ne zaman fark edildi?*” sorusu sorulmuş ve çoğu katılımcı çocuktaki farklılık durumunun ilk olarak iki yaşında, iki buçuk yaşında ve dört yaşında fark edildiğine yönelik eşit oranda görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.3’te özetlenmiştir.

Tablo 4.3

Çocuktaki Farklılık Durumunun İlk Fark Edilme Zamanı

Görüşler	Frekans
İki yaş	2
İki buçuk yaş	2
Dört yaş	2
Doğum öncesi dönem	1
Bir buçuk ile iki yaş arası	1
Dördüncü sınıf	1

Katılımcı 7 çocuktaki farklılık durumunun iki yaşında fark edildiğine ilişkin “*İlk iki yaşındayken işte diyorum ya biz de fark ettik yani.*” şeklinde görüşünü belirtmiş, Katılımcı 9 “*İki yaşında işaretle fark ettik.*” şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

Çocuktaki farklılık durumunun iki buçuk yaşında fark edildiğini söyleyen Katılımcı 1 “*Valla iki buçuk yaşında falan.*” şeklinde görüşünü belirtmiş, Katılımcı 2 “*İki yaşından sonra yani iki buçuk diyelim.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

4.4. Çocuktaki Farklılığı Anladıktan Sonra İzlenen Süreç

Katılımcılara “*Çocuğunuzda farklılık olduğunu anladığınızda neler yaptınız?*” sorusu sorulmuş ve çoğu katılımcı çocuktaki farklılığı anladıktan sonra doktora başvurduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.4’te özetlenmiştir.

Tablo 4.4

Çocuktaki Farklılığı Anladıktan Sonra İzlenen Süreç

Görüşler	Frekans
Doktora başvurmak	8
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine başvurmak	7
Okul öncesi eğitim kurumlarına başvurmak	4
Çevresel kaynaklardan bilgi edinmek	2
Okul rehberlik servisine başvurmak	1

Çocuktaki farklılığı anladıktan sonra doktora başvurduğunu belirten Katılımcı 1 *“Yani yaşlıtlarına göre geri olduğunu fark edince götürdüm doktora.”* şeklinde görüşünü ifade etmiş, Katılımcı 8 *“Ben de fark ettiğimde çocuk doktoruna gittim. Onda bi şey yok. Çocuk cerrahine gittim. O da yok dedi. Çocuk nörolojisine yönlendirdi. Erzurum’a ona götürdüm. Onda da yine çocuk yok dedi. Normal dedi. Aileden de olabilir. Yine kendimi şey yapamadım. Bu sefer İstanbul’a çocuk psikoloğuna götürdüm.”* şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

Katılımcı 1 çocuktaki farklılığı anladıktan sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine başvurduğuna ilişkin *“Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine yönlendim.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

4.5. Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Başlaması

Katılımcılara *“Çocuğunuzun değerlendirme ve tanılama süreci nasıl başladı?”* sorusu sorulmuş ve tüm katılımcılar sürecin ilk olarak tıbbi değerlendirme ve tanılama için doktora başvurmakla başladığına yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.5’te özetlenmiştir.

Tablo 4.5

Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Başlaması

Görüşler	Frekans
Tıbbi değerlendirme ve tanılama süreci için doktora başvurmak	9

Değerlendirme ve tanılama sürecinin başlamasına ilişkin doktora başvurduğunu söyleyen Katılımcı 1 *“Ben eee doktorlardan Kocaeli’de götürdüm...”* şeklinde düşüncesini belirtmiş, Katılımcı 8 *“Ben de doktora gittim.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.6. Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgi Kaynakları

Katılımcılara ‘‘Bu süreç hakkında nasıl bilgi sahibi oldunuz?’’ sorusu sorulmuş ve çoğu katılımcı değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin doktordan bilgi edindiğine yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcı 4 dışında tüm katılımcılar değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bilgi kaynaklarıyla ilgili birden fazla görüş ifade etmiştir. Katılımcıların görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.6’da özetlenmiştir.

Tablo 4.6

Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgi Kaynakları

Görüşler	Frekans
Doktor	7
Çevresel kaynaklar	5
RAM	4
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	3
Okul öğretmenleri	2
Geçmiş yaşantılar	1
Okul rehberlik servisi	1

Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin doktor tarafından bilgilendirildiğini söyleyen Katılımcı 1 ‘‘Doktorlar beni yönlendirdi, bilgilendirdi.’’ şeklinde görüşünü belirtmiş, Katılımcı 8 ‘‘Doktordan bilgi aldım. Doktor yönlendirdi.’’ şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

Katılımcı 1 değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin çevresel kaynaklardan bilgi edindiğine yönelik ‘‘Yaa eee benim elim var. Onunla o da böyle rehberliğe gidiyor çocuktan dolayı. Ondan biraz bilgi aldım. Biraz araştırdım. Yani internet sağ olsun.’’ şeklinde düşüncesini ifade etmiş, Katılımcı 4 ‘‘Bize kimse bilgilendirmedi. Biz kendimiz araştırdık.’’ şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bilgi kaynağının RAM olduğuna yönelik Katılımcı 1 ‘‘Eee doktor biz hani doktor özel eğitim alması dediği zaman hani biz de direkt RAM’a geldik. RAM’da ben çok burda çok bilgi aldım...’’ şeklinde düşüncesini belirtmiş, Katılımcı 7 ‘‘...yani RAM’la zaten görüştüğ o zaman. Onlar bilgilendirdi bizi.’’ şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.7. RAM’da Çalışan Uzmanlar Tarafından Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgilendirme

Katılımcılara ‘‘Rehberlik ve araştırma merkezinde yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan

uzman kişi/kişiler tarafından nasıl bilgilendirildiniz?’’ sorusu sorulmuş ve çoğu katılımcı RAM’da çalışan uzmanlar tarafından eğitsel performansa ilişkin bilgilendirme yapıldığına yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcı 3 dışında tüm katılımcılar RAM’da çalışan uzmanlar tarafından bilgilendirme yapılan alanlara yönelik birden fazla görüş ifade etmiştir. Katılımcı görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.7’de özetlenmiştir.

Tablo 4.7

RAM’da Çalışan Uzmanlar Tarafından Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Bilgilendirme

Görüşler	Frekans
Eğitsel performansa ilişkin bilgilendirme	8
Ailenin evde yapabileceklerine ilişkin bilgilendirme	6
Okul yönlendirmesine ilişkin bilgilendirme	4
Özel eğitim değerlendirme raporuna ilişkin bilgilendirme	2

RAM’da çalışan uzmanlar tarafından çocuğun eğitsel performansına ilişkin bilgilendirme yapıldığını belirten Katılımcı 1 *‘‘Eksiklerini söylediler bize hani. — Moderatör: Evet.— Renkleri, sayıyla —Moderatör: Hı hı.— onunla, bununla. Çocukla —Moderatör: Yani her ...— bi odaya girdiler. Hani eee burdaki —Moderatör: Hı hı.— RAM’daki hocamız. Hani bu çocuğun o her şeyi önüne koydu hani. Öğretmek amaçlı. Sormak amaçlı. Eee sorduğunda kimi cevabı aldı. Kimi cevabı almadı.’’* şeklinde görüşünü belirtmiş, Katılımcı 8 *‘‘Hani çocuğumun hangi bölümlerde geri olduğunu, hangisilerini yapabilir onları şey yaptı.’’* şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

Katılımcı 5 RAM’da çalışan uzmanlar tarafından ailenin evde yapabileceklerine ilişkin bilgilendirme yapıldığına yönelik *‘‘Bizim de yani matematik evde bol bol yapmasını söylediler.’’* şeklinde görüşünü ifade etmiş, Katılımcı 9 *‘‘İlk dediği telefonu falan çok kullanmayın. Bakmasın diye. Telefonları kullanmadık. Öylece başladık hocam. Yani hocamız bize bilgi verdi.’’* şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

RAM’da çalışan uzmanlar tarafından okul yönlendirmesine yönelik bilgilendirildiğini söyleyen Katılımcı 1 *‘‘Ona göre de beni yönlendirdi. Yani anaokulu, ö ö okul öncesi eğitim alması gerekiyo dedi ...’nın dedi.’’* şeklinde düşüncesini belirtmiş, Katılımcı 4 *‘‘Eee bizi de anaokuluna, okul öncesine yönlendirdiler. Ama ben şu an çok küçük diye göndermek istemedim.’’* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.8. RAM’da Yürütülen Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Çocuğa Ayrılan Zaman

Katılımcılara “*Değerlendirme sürecinde çocuğunuza ayrılan zamanın uygunluğu konusunda düşünceleriniz neler?*” sorusu sorulmuş ve çoğu katılımcı RAM’da yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde çocuk için ayrılan zamanın bir saat olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcı görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.8’de özetlenmiştir.

Tablo 4.8

RAM’da Yürütülen Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Çocuğa Ayrılan Zaman

Görüşler	Frekans
Bir saat	4
On beş ile yirmi dakika	2
Otuz dakika ve üzeri	1
Otuz ile kırk beş dakika	1
Yeteri kadar	1

RAM’da yürütülen sürecin bir saat sürdüğüne ilişkin Katılımcı 1 “*Onlarla ilgili baya yani hemen hemen bi saate yakın ...’tayla o zaman ilgilendirdi ilgilendiler hani tanı koymak için.*” şeklinde görüşünü ifade etmiş, Katılımcı 7 “*Bizim de yaklaşık bi saat sürdü.*” şeklinde düşüncesini bildirmiştir.

Katılımcı 2 RAM’da çocuk için ayrılan zamanın on beş ile yirmi dakika olduğuna yönelik “*Şimdi zamanı eee çok eee desem çok değil az desem az değil. En az on beş, yirmi dakika diyeyim. Fazla değildi zaten.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiş, Katılımcı 4 “*Hani en fazla on beş, yirmi dakika.*” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

RAM’da yürütülen sürecin otuz dakika ve üzeri sürdüğüne ilişkin Katılımcı 6 “*Hocam yarım saat, belki de daha fazlaydı yani.*” şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

4.9. RAM’da Yapılan İşlemlerin Uygunluğu

Katılımcılara “*Değerlendirme sürecinde çocuğunuza yapılan işlemlerin uygunluğu konusunda düşünceleriniz neler?*” sorusu sorulmuş ve tüm katılımcılar RAM’da yapılan işlemlerin uygunluğuna ilişkin işlemlerden memnun olduklarına yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcı görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.9’da özetlenmiştir.

Tablo 4.9

RAM’da Yapılan İşlemlerin Uygunluğu

Görüşler	Frekans
İşlemlerden memnun olma	9

RAM’da yapılan işlemlerin uygunluğuna ilişkin işlemlerden memnun olduğunu söyleyen Katılımcı 1 *“Yani ben memnunum o konuda.”* şeklinde düşüncesini belirtmiş, Katılımcı 4 *“Yani uygunluğu da güzeldi yani. Çünkü sonuçta çocuğun önüne bir şey koyuyosun. Onu koyduğun zaman onu gösteriyodu.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.10. RAM’da Yapılan Tanılama ile Çocuğun Özelliklerinin Uygunluğu

Katılımcılara *“Rehberlik ve araştırma merkezinde yürütülen sürecin sonunda gerçekleştirilen tanılamanın çocuğunuzun özelliklerine uygunluğu konusunda düşünceleriniz nelerdir?”* sorusu sorulmuş ve tüm katılımcılar RAM’da yapılan tanılamayla çocuğun özelliklerinin uygun olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcı görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.10’da özetlenmiştir.

Tablo 4.10

RAM’da Yapılan Tanılama ile Çocuğun Özelliklerinin Uygunluğu

Görüşler	Frekans
Yapılan tanılama ile çocuğun özelliklerinin uygun olması	9

RAM’da yapılan tanılamayla çocuğun özelliklerinin örtüştüğünü söyleyen Katılımcı 7 *“Bize benim kendi gözlemlediğim tanı da burdaki koyulan tanı da aynı yani. Bir fark yok. Beni bizim gözlemlediğimiz de buranın gözlemleriyle aynı.”* şeklinde görüşünü ifade etmiş, Katılımcı 8 *“Evet, burandaki hocaların koyduğu tanıyla, özelliklerle benim çocuğumda da o özelliklerin olduğunu ve bunları söyledikleri...”* şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

4.11. Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Çocuğun Hayatına Etkileri

Katılımcılara *“Değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğunuzun hayatına etkileri konusunda düşünceleriniz nelerdir?”* sorusu sorulmuş ve çoğu katılımcı değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğun akademik başarısında artışa neden olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcı 4, 6 ve 8 dışında tüm katılımcılar değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğun hayatına etkilerine ilişkin birden fazla

görüş ifade etmiştir. Katılımcı görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.11’de özetlenmiştir.

Tablo 4.11

Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Çocuğun Hayatına Etkileri

Görüşler	Frekans
Akademik başarıda artış	4
Okul yaşantısı kazanma	3
Olumlu davranış kazanma	3
Olumsuz etkisi olmama	3
Çevre tarafından etiketlenme	2
Sosyalleşmede artış	2

Değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğun akademik başarısındaki artışa neden olduğunu söyleyen Katılımcı 3 ‘‘Evet eğitim alanında. Şimdi eee eğitimlerinden düzeldi baya bi.’’ şeklinde düşüncesini belirtmiş, Katılımcı 5 ‘‘Biz notlarına bakarak. Mesela atıyorum geçen sene kırk ikiydi benim ortalaması çocuğun. Ortanca oğlumun. E bu sene altmış yaptı mesela. Kendi başına. Yani ben de yardımcı oldum ama daha çok kendi başarısıyla. Ve öğretmenlerinden okul içerisinde yani diyorum. Yani çok ilerlediğini’’ şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcı 2 değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğa okul yaşantısı kazandırdığına yönelik ‘‘En azından okula gitmeye başladı. Hiç okula gönderemiyoduk biz onu konuşmadığı için. Şimdi konuşmaya başlayınca kendini ifade edebiliyo. En azından ihtiyacını anlatabiliyo. Şu anda o da memnun.’’ şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğa olumlu davranış kazandırdığına ilişkin Katılımcı 5 ‘‘...çok sorumluluk sahibi olduğunu.’’ şeklinde düşüncesini belirtmiş, Katılımcı 7 ‘‘Bana olan karşı tutumu daha çok farklılaştı. Çok şükür benim hayatım nasıl biz de ben de çok dışarı çıkıp kimsenin içine sokamıyorum. Çünkü çok agresif olduğu için. Hala biraz yeni daha düzelmeye başladı.’’ şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.12. Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Aile Hayatına Etkileri

Katılımcılara ‘‘Değerlendirme ve tanılama sürecinin sizin hayatınıza etkileri konusunda düşünceleriniz nelerdir?’’ sorusu sorulmuş ve çoğu katılımcı değerlendirme ve tanılama sürecinin psikolojik kabul sürecinden geçme (şok, inkâr, kaygı, korku vb.) durumuna neden olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcı 2 dışında tüm katılımcılar

değerlendirme ve tanılama sürecinin aile hayatına etkilerine ilişkin birden fazla görüş belirtmiştir. Katılımcı görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.12’de özetlenmiştir.

Tablo 4.12

Değerlendirme ve Tanılama Sürecinin Aile Hayatına Etkileri

Görüşler	Frekans
Psikolojik kabul sürecinden geçme (şok, inkâr, kaygı, korku vb.)	7
Olumsuz etkisi olmama	5
Toplumsal baskı hissetme	4
Özel gereksinimli bireye fazla hassas tutum gösterme	2
Sosyalleşmeyi kısıtlama ya da sosyalleşme kaygısı yaşama	2
Ailedeki diğer çocuğun yaşantısını olumsuz etkileme	1
Benzer yaşantıya sahip diğer ailelerle paylaşımda bulunma	1

Değerlendirme ve tanılama sürecinin psikolojik kabul sürecinden geçmeye neden olduğunu belirten Katılımcı 5 “*E zor da olsa bi şekilde babası da artık onu kabullenmek zorunda oldu.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiş, Katılımcı 8 “*...ben de ilk şey yaptığımda ...’tama, çok duygusalım. Halen de duygusalım. Baya bi etkiledi.*” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Katılımcı 2 değerlendirme ve tanılama sürecinin aile hayatına olumsuz bir etkisi olmadığına yönelik “*Yani hiç ben etkilenmedim.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiş, Katılımcı 4 “*Ben hiçbi şeyden de eksik kalmadım. Hiç kendimi de dış dünyadan da eksik hissetmedim.*” şeklinde görüşünü bildirmiş, Katılımcı 5 “*Benim hayatımı hiçbi şekilde etkilemedi.*” şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

Değerlendirme ve tanılama sürecinin toplumsal baskı hissetmeye neden olduğunu söyleyen Katılımcı 1 “*Ve toplum baskısı zaten.*” şeklinde görüşünü bildirmiş, Katılımcı 7 “*Bana gönderme felan dediler. İlerde bu işte raporu felan karşısına çıkarsa çok zor olur dediler. Onun için çok hayatını büyük etkiler dediler.*” şeklinde düşüncesinden bahsetmiştir.

4.13. Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Ek Görüşler

Katılımcılara “*Rehberlik ve araştırma merkezinde yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin başka neler eklemek istersiniz?*” sorusu sorulmuş ve çoğu katılımcı ek görüş olarak değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesi için il genelinde kaynakların sağlanmasına yönelik görüş bildirmiştir.

Katılımcı 4, 6 ve 7 dışında tüm katılımcılar değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin birden fazla ek görüş belirtmiştir. Katılımcı görüşleri ve bu görüşlere ait frekanslar Tablo 4.13'te özetlenmiştir.

Tablo 4.13

Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Ek Görüşler

Görüşler	Frekans
Değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesi için il genelinde kaynakların sağlanması	6
Rapor ve rapor sürecine ilişkin daha ayrıntılı bilgilendirme yapılması	5
Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ailenin tüm üyelerinin bilgilendirilmesi	4
Değerlendirme ve tanılama sürecinin sonunda çocuğun etiketlenmemesi	4

İl genelinde kaynakların sağlanması gerektiğini söyleyen Katılımcı 2 “...bir il olarak düşünürsek ki burda neden olmasın. Niye bir Erzurum'a gidelim? Niye bir Trabzon'a gidelim? Niye veyahut bir en basit bir Gümüşhane'ye gidelim? Yani burda niye olmasın bir dil dil terapisi, bir doktoru, bir veyahut şeyi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin içerisinde? Öyle bi şey olsa çok güzel olur diye düşünüyorum benim kendi düşüncem. Arkadaşlar katılır katılmaz onu da bilmiyorum. Çünkü bak arkadaş söyledi. Erzurum'a gittik. Öbürü dedi Erzurum'a gittik. Eee Trabzon'a gitmiş. Erzurum'a. Burda olması. Neden olmasın burda?” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Rapor ve rapor süreciyle ilgili daha ayrıntılı bilgilendirme yapılması gerektiğini söyleyen Katılımcı 2 “Şimdi raporun içeriği bize söylenilmiyo. Biz öğretmenlere gerekli şeyi söylicez deniyo. Yani bize tam açık bir şekilde şu, şu, şu tanı söylenmiyo bize. Evet, evet. Evet. İlerde etkiliyecek mi? Etkilemeyecek mi? Onunlan ilgili hiçbir şey bilmiyoruz.” şeklinde düşüncesini ifade etmiş, Katılımcı 5 “Yani yarın öbür gün çocuklarımız meslek sahibi olacakları anda hani rapor çocuklarımız için engel mi? Engel olsa da ne der derece etkiliyecek hani çocuklarımızın geleceğini?” şeklinde görüşünden bahsetmiştir.

Ailenin tüm üyelerinin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bilgilendirilmesi gerektiğini söyleyen Katılımcı 8 “Yani bu rehberliğe gelen bütün velileri ailecek yani sade anne baba da değil. Evde kaç kişi yaşıyo? Hepsini birden çağırıp ve anlatmalarını. Bilgilendirmelerini. Onu istiyorum. Başka bi şey yani istemiyorum. Beklentim bu. Bunu da yaparsalar çok iyi olur. Çünkü biz anneler anlatamıyoruz.” şeklinde görüşünü belirtmiş, Katılımcı 9 “Sadece hocam an anne değil. Yani Katılımcı 8 Abla'nın dediği gibi de tüm çevre de baba da sadece bir sadece

çağırdıkları zaman anneyi değil ikisini de çaarsınlar. Yani ikisi de bilsin. Çevredekiler de bilsin.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Değerlendirme ve tanılama süreci sonunda çocuğun etiketlenmemesi gerektiğini söyleyen Katılımcı 4 *“Yani özürlü ya da engelli kelimesini asla ben kullanılmasını istemiyorum. Ben bu konuda da çok şeyim. Hani özel çocuklar desinler daha iyi benim için.”* şeklinde görüşünü belirtmiş, Katılımcı 5 *“Yani bu tür çocuklarımız eee özel çocuklar zaten. Dışardan hani bu çocuklara e arkadaşımın da bahsettiği gibi engelli, özürlü. Ya işte şu Ayşe'nin çocuğu özürlü, engelli. Biliyo musunuz? Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden eğitim alıyomuş. Yani insanlar duyarlı olması lazım. Hani karşığı insanların da ziyade kendini de düşünüp onun yerine koyması gerekiyo. Sadece ha toplumsal olarak yani insanların daha böyle ilgili olması lazım. Böyle ailelere karşı yani hassas olunması lazım.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tezin beşinci bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla açıklanmış ve ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmanın güçlü yanları ve sınırlılıkları, son olarak uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler ele alınmıştır.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın katılımcılarıyla tek oturum süren odak grup görüşmesi yapılmış, görüşmeden elde edilen veriler analiz edilerek 52 alt temaya ulaşılmıştır.

Sonuç olarak hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin çeşitli görüşlere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Çoğu katılımcı çocuktaki farklılık durumunu ilk fark eden kişinin anne olduğunu, bu durumun iki, iki buçuk ve dört yaşında fark edildiğini belirtmiştir. Katılımcılar çocuklarında farklılık olduğunu anladıktan sonra doktora başvurduklarını, değerlendirme ve tanılama sürecinin de tıbbi değerlendirme ve tanılama yapılması için doktora başvurmalarıyla başladığını ifade etmişlerdir. Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin en çok yararlanan bilgi kaynağının doktor olduğu, bu sürece yönelik RAM’da çalışan uzmanlar tarafından yapılan bilgilendirmenin bireyin eğitsel performansı ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci için çocuklarına bir saat ayrıldığını, bu süreçte yapılan işlemlerden memnun olduklarını ve RAM’da yapılan tanılamayla çocuklarının özelliklerinin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Değerlendirme ve tanılama sürecinin hem çocuğun hem de ailenin hayatına bazı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu sürecin çocukların hayatını akademik başarıda artış sağlayarak, ailelerin hayatını ise duygusal süreçlerden geçmelerine neden olarak etkilediği görülmektedir. Son olarak, aileler değerlendirme ve tanılama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için il genelinde kaynakların sağlanması gerektiğine yönelik ek görüş bildirmişlerdir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma kapsamında eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin katılımcı görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular 12 tema altında sunulmuş, araştırma soruları ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.2.1. Çocuktaki farklılık durumunu ilk fark eden kişi temasına yönelik bulguların tartışılması

Çoğu katılımcı çocuktaki farklılık durumunu ilk fark eden kişinin anne olduğunu vurgularken katılımcıların bir kısmı da ailedeki tüm üyelerin, babanın, doktorun ve halanın fark ettiğini belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik aile görüşlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı gereksinimlere sahip bireylerin eğitsel ya da tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik doktorların, ailelerin ve RAM çalışanlarının görüşlerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Uluslararası ve ulusal alanyazındaki bu araştırmalar incelendiğinde katılımcıların görüşme sürecinde belirttikleri ifadelerle örtüşen bulguların elde edildiği görülmektedir. OSB durumundan şüphelenilen çocukların değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik yapılan araştırmalarda çocuktaki farklılığın doktor, aile, öğretmen ve birincil bakıcı tarafından fark edildiği belirlenmiştir (Karaaslan, 2015; Karaaslan ve Karaaslan, 2016). İlgili araştırmalarda (Karaaslan, 2015; Karaaslan ve Karaaslan, 2016) bu temanın bulgularına ek olarak öğretmen ve birincil bakıcı tarafından çocuktaki farklılığın fark edildiği bulgularına ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmada hala olarak görüşmeye katılan kişi ailevi nedenlerden dolayı çocukla birebir ilgilendiğini ve çocuğun birincil bakıcısı olduğunu belirtmiştir. Bu durum göz önüne alındığında çocuktaki farklılığı ilk fark eden kişinin hala olması bulgusuyla ilgili araştırmalarda çocuktaki farklılığı ilk fark eden kişinin birincil bakıcı olması bulgusunun paralel nitelikte olduğu söylenebilir. Özel öğrenme güçlüğü durumundan şüphelenilen çocukların değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik yapılan araştırmalarda ise çocuktaki farklılığın sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeni tarafından fark edildiği bulgusuna ulaşılmıştır (Çakmak, 2017; Kuzgun, 2019). Bu bulgunun belirgin fiziksel ya da zihinsel özellikler göstermeyen özel gereksinimli bireylerin okul çağına geldiklerinde tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılabilmelerinden, akranlarıyla aralarındaki akademik farkın ortaya çıkmasından ve bu farkın da öğretmenler tarafından gözlenebilmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Melekoğlu vd. (2018) çocuktaki farklılığı ailenin, yakın çevrenin ve

doktorun fark ettiğini belirlemişlerdir. Yakın çevredeki kişilerin, çocuktaki farklılığı ilk fark edenler grubunun içinde yer alması bu kişilerin çocukla geçirdikleri zaman ve çocuğu gözleme yetenekleri ile ilişkilendirilebilir. Yapılan araştırma ve ilgili alanyazın karşılaştırıldığında hafif düzeyde zihin yetersizliği, OSB ya da belirgin tıbbi kaynaklı çoğu özel gereksinim durumunun aile tarafından fark edildiği ancak özel öğrenme güçlüğü gibi belirgin özellikler göstermeyen durumların aile tarafından fark edilemediği belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarındaki farklılığı fark edememelerinin çocukta var olan özel gereksinimin türünden ve düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak bu tema altında yer alan bulgular incelenen alanyazındaki (Çakmak, 2017; Karaaslan, 2015; Karaaslan ve Karaaslan, 2016; Kuzgun, 2019; Melekoğlu vd., 2018) araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

5.2.2. Çocuktaki farklılık durumunun ilk fark edilme zamanı temasına yönelik bulguların tartışılması

Çoğu katılımcı çocuktaki farklılık durumunun iki, iki buçuk ve dört yaşında fark edildiğine dair eşit oranda görüş belirtirken bazı katılımcılar da doğum öncesi dönemde, bir buçuk ile iki yaş arasında ve dördüncü sınıfta fark edildiğini ifade etmişlerdir. Marsh vd. (2018) belirgin fiziksel özellikler gösteren zihin yetersizliği durumunun (down sendromu vb.) doğumdan hemen sonra, belirgin fiziksel özellikler göstermeyen zihin yetersizliği durumunun ise doğumdan birkaç yıl sonra fark edildiğini belirlemişlerdir. Gözün-Kahraman ve Çetin (2015) gelişimsel yetersizlik tanılı çocuğa sahip annelerin çocuklarındaki farklılığı doğum öncesi dönemde, doğumdan hemen sonra ve doğumdan bir süre sonra fark ettiklerini belirleyerek yine benzer bulgulara ulaşmışlardır. İlgili araştırmalar (Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015; Marsh vd., 2018) bu tema altındaki bulgularla karşılaştırıldığında zihin yetersizliğinin doğum öncesi dönemde, doğum anında ya da doğumdan kısa bir süre sonra fark edilmesinin belirgin fiziksel ya da zihinsel özellikler gösterme durumundan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgulara ek olarak Selimoğlu vd. (2013) OSB tanılı çocuğa sahip ailelerin çocuklarındaki farklılığı 1 ile 4 yaş arasında fark ettiklerini, Karaaslan (2015) ise OSB tanılı çocuğa sahip ailelerin çocuklarındaki farklılığı 18 ile 42 ay arasında fark ettiklerini belirlemişlerdir. Yapılan araştırma ve ilgili alanyazın (Karaaslan, 2015; Selimoğlu vd., 2013) karşılaştırıldığında OSB tanılı çocuklarda farklılığın fark edilme zamanıyla hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuklarda farklılığın fark edilme zamanı arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Ayrıca incelenen araştırmalarda çocuktaki farklılık durumunun dördüncü sınıfta fark

edildiğine yönelik bir bulguya rastlanmamasına karşın bu araştırmada böyle bir bulguya ulaşılmıştır. Alanyazında üst düzey akademik beceriler gerektirmeyen ya da çok az gerektiren ortamlarda belirli bir dereceye kadar olan hafif düzeyde zihin yetersizliğinin fark edilemeyebileceği bilinmektedir (WHO ICD-10, 1992, s. 177). Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler belirgin fiziksel farklılıklar göstermediğinden bu bireylerin büyük bir kısmı genellikle ilkokula başlamadan fark edilemeyebilir (Greenspan, 1999, s. 6). Araştırmadaki bu bulgu alanyazındaki bilgileri destekler niteliktedir. Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde incelenen araştırmaların bulgularıyla bu araştırmadaki bulguların örtüştüğü görülmektedir.

5.2.3. Çocuktaki farklılığı anladıktan sonra izlenen süreç temasına yönelik bulguların tartışılması

Katılımcıların çoğu çocuklarında farklılık olduğunu anladıktan sonra doktora başvurduklarını söylemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazın tarafından da desteklenmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde ailelerin çocuklarında farklılık olduğunu anladıktan sonra doktora başvurdukları görülmektedir (Avcıoğlu ve Bengisoy, 2012; Karaaslan ve Karaaslan, 2016; Melekoğlu vd., 2018; Selimoğlu vd., 2013; Yanık, 2016; Zengin-Akkuş vd., 2020). Makela vd. (2009) ailelerin çocuklarındaki farklılığı anladıktan sonra tanılama yapılmasına yoğun bir şekilde gereksinim duyduklarını belirlemişlerdir. İlgili alanyazın ve araştırmanın bu bulgusu karşılaştırıldığında ailelerin çocuklarının gelişimlerinde fark ettikleri fiziksel ya da zihinsel sorunların nedenini bulmak için doktora başvurdukları söylenebilir.

Ailelerin yarısından fazlası çocuklarında farklılık olduğunu anladıktan sonra özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine başvurduklarını söylemişlerdir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla örtüşen bir sonuca ulaşılmıştır. Selimoğlu vd. (2013) OSB tanıılı çocuğa sahip ailelerin çocuklarındaki farklılığı anladıktan sonra özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine başvurduklarını belirlemişlerdir.

Katılımcıların bir kısmı da çocuktaki farklılığı anladıktan sonra okul öncesi eğitim kurumuna başvurduklarını söylemişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu bulguya paralel nitelikte bir sonuca ulaşılmıştır. Selimoğlu vd. (2013) ailelerin çocuklarındaki farklılığı anladıktan sonra anaokuluna başvurduklarını belirlemişlerdir. Ailelerin çocuklarında farklılık olduğunu anladıktan sonra okul öncesi eğitim kurumuna başvurmalarının olası nedenleri, çocuklarına zengin uyarıcı ortam sağlamak istemelerinden, çocuklarına okul yaşantısı kazandırmak istemelerinden, çocuklarının

sosyalleşmesini ya da akranlarıyla iletişimini desteklemek istemelerinden kaynaklı olabilir.

Bazı katılımcılar çocuklarında farklılık olduğunu anladıktan sonra çevresel kaynaklardan bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazında da benzer şekilde belirtilmiştir. Karaaslan (2015) OSB durumundan şüphelenilen çocuğa sahip ailelerin farklılığı anladıktan sonra çevresel kaynaklardan bilgi edindiklerini belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarında herhangi bir özel gereksinim durumunun görülüp görülmediğine ilişkin fikir sahibi olabilmeleri için farklılığı anladıktan sonra çevresel kaynaklardan bilgi edindikleri söylenebilir.

Araştırmadaki bir katılımcı çocuğunda farklılık olduğunu anladıktan sonra okul rehberlik servisine başvurduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, çocuğunda akademik başarısızlıktan kaynaklı bir farklılık olduğunu düşündüğünü, bu nedenle okul rehber öğretmeniyle görüştüğünü ifade etmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde bu bulguyla ilişkili bir sonuca rastlanmamıştır. Ancak bu bulgunun alanyazında belirtilen üst düzey akademik becerilerin gerekmediği ya da çok az gerektiği ortamlarda belirli bir düzeye kadar olan hafif düzeyde zihin yetersizliğinin fark edilemeyebileceği bilgisini desteklediği görülmektedir (WHO ICD-10, 1992, s. 177).

İlgili alanyazın ve bu tema altındaki bulgular karşılaştırıldığında ailelerin çocuklarında farklılık olduğunu anladıktan sonra izledikleri sürece ilişkin bu araştırmadan elde edilen bulgularda yer almayan farklı kurumlara gittikleri belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarındaki farklılığı anladıktan sonra RAM, dil terapisti, akademisyen, İÇEM ve DİLKOM olmak üzere farklı kurumlara yöneldikleri görülmektedir (Çakmak, 2017; Melekoğlu vd., 2018; Selimoğlu vd., 2013; Yanık, 2016). Sonuç olarak ilgili araştırmalardaki ve bu tema altındaki bulgular karşılaştırıldığında ailelerin çocuklarındaki farklılığı anladıktan sonra yöneldikleri kaynakların farklılaşmasının, ailelerin hangi kaynaklara yönelmeleri gerektiğini bilmemeleri, çocuktaki özel gereksinimin türü ve düzeyi, il genelindeki kaynaklara ulaşılabilirlik gibi çeşitli nedenlerden kaynaklı olduğu söylenebilir.

5.2.4. Değerlendirme ve tanılama sürecinin başlaması temasına yönelik bulguların tartışılması

Bu araştırmadaki tüm katılımcılar değerlendirme ve tanılama sürecinin, tıbbi değerlendirme ve tanılama yapılması için doktora gitmeleriyle başladığını ifade etmişlerdir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde her ülkede değerlendirme ve tanılama

sürecini yürüten kurumların farklılaştığı görülmektedir (ASEPA, 2020; EASNIE, 2020; OSEP, 2019; OSERS, 2020; RSA, 2020; SESSAD, 2020). Bu nedenle değerlendirme ve tanılama sürecinin başlamasına ilişkin bu araştırmadan elde edilen bulgular ulusal alanyazınla karşılaştırılmıştır. Ulusal alanyazın incelendiğinde ailelerin tıbbi değerlendirme yapılması için doktora başvurarak değerlendirme ve tanılama sürecini başlattıkları belirlenmiştir (Avcıoğlu ve Bengisoy, 2012; Karaaslan, 2015; Karaaslan ve Karaaslan, 2016; Selimoğlu vd., 2013). İlgili alanyazındaki bu sonuçlar ile araştırmanın bulgusu karşılaştırıldığında birbirlerine paralel sonuçların elde edildiği görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda (Çakmak, 2017; Kuzgun, 2019; Yılmaz, 2016) ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecinin başlaması için doktora başvurmalarının yanı sıra RAM'a başvurdukları da belirlenmiştir. Çakmak (2017) değerlendirme ve tanılama sürecinin kimi zaman ilk önce RAM'a ardından hastaneye başvurarak kimi zaman da önce hastaneye ardından RAM'a başvurarak başladığını belirlemiştir. Yılmaz (2016) işitme yetersizliği tanılı öğrenciler için değerlendirme ve tanılama sürecinin ilk olarak tıbbi değerlendirme ve tanılama yapılması için hastaneye başvurarak başladığını ardından eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılması için ailelerin RAM'a yönlendirildiklerini belirlemiştir. Kuzgun (2019) ise özel öğrenme güçlüğü şüphesi olan öğrencilerin RAM'a ve hastaneye başvurmaları için ailelerin yönlendirilerek tanılama sürecinin başladığını belirlemiştir. Alanyazında değerlendirme ve tanılama sürecinin farklı alan uzmanları (özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, doktor vb.) tarafından yürütülen bir ekip işi olduğu bilinmektedir (McLoughin ve Lewis, 2005, s. 25). İlgili alanyazındaki araştırmalardan (Çakmak, 2017; Kuzgun, 2019; Yılmaz, 2016) elde edilen bu bulgunun değerlendirme ve tanılama sürecinin bir ekip işi olduğu bilgisini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

5.2.5. Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bilgi kaynakları temasına yönelik bulguların tartışılması

Çoğu katılımcı değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili doktor tarafından bilgilendirildiğini söylemiştir. Ancak ilgili alanyazın (Avcıoğlu, 2012; Avcıoğlu ve Bengisoy, 2012; Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015; İlbilge-Çelebi, 2019; Karaaslan ve Karaaslan, 2016; Kot vd., 2018; Melekoğlu vd., 2018; Selimoğlu vd., 2013) incelendiğinde ailelerin bu sürece yönelik doktor tarafından bilgilendirildikleri, yapılan bilgilendirmeyi yetersiz buldukları ya da bilgilendirilmedikleri yönünde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Avcıoğlu ve Bengisoy (2012) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC)

ailelerin değerlendirme ve tanılama yapılması için başvurdukları kurum tarafından sürece ilişkin bilgilendirildiklerini belirlemişlerdir. Araştırmada değerlendirme ve tanılama yapılması için başvuru kurum açıkça belirtilmemiştir. KKTC’de RAM olmadığından değerlendirme ve tanılama yapılması için başvuru kurumun hastane olduğu çıkarımı yapılarak bu bulguya ulaşılmıştır. Selimoğlu vd. (2013) çok az ailenin süreç hakkında doktor tarafından bilgilendirildiğini belirlemişlerdir. Karaaslan ve Karaaslan (2016) doktorların neredeyse tamamının değerlendirme ve tanılamayla ilgili aileleri bilgilendirdiklerini belirlemişlerdir. İlbilge-Çelebi (2019) ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin sağlık kurumlarındaki uzmanlar tarafından bilgilendirildiklerini belirlemiştir. İlgili alanyazındaki (Avcıoğlu ve Bengisoy, 2012; İlbilge-Çelebi, 2019; Karaaslan ve Karaaslan, 2016; Selimoğlu vd., 2013) bu sonuçlar ile araştırmanın bulgusu karşılaştırıldığında birbirleriyle örtüşen sonuçların elde edildiği görülmektedir.

İlgili alanyazındaki diğer araştırmalar (Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015; Kot vd., 2018; Melekoğlu vd., 2018) incelendiğinde ailelerin doktor tarafından değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik bilgilendirildikleri ancak yapılan bilgilendirmeyi yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gözün-Kahraman ve Çetin (2015) ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin doktorlar tarafından yapılan bilgilendirmeyi yetersiz bulduklarını belirlemişlerdir. Kot vd. (2018) ailelerin doktorlar tarafından tanı hakkında detaylı bilgilendirilmediklerini ve bilgi edinme sürecinde kaynak yetersizliği yaşadıklarını belirlemişlerdir. Melekoğlu vd. (2018) ailelerin tıbbi tanılama sürecini yürüten uzmanlar tarafından yetersiz bilgilendirildiklerini belirleyerek yine benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu araştırmada aileler doktor tarafından yapılan bilgilendirme düzeyine ilişkin herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. İlgili araştırmalarda (Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015; Kot vd., 2018; Melekoğlu vd., 2018) doktor tarafından yapılan bilgilendirmenin düzeyine bakılmaksızın bilgilendirme yapıldığı bulgusu dikkate alınmıştır. Bu durumda ilgili alanyazındaki bu sonuçlar ile araştırmanın bu bulgusu karşılaştırıldığında birbirlerine paralel sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Bazı araştırmalarda (Avcıoğlu, 2012; Selimoğlu vd., 2013) ise ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin doktor tarafından bilgilendirilmediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Avcıoğlu (2012) ailelere tıbbi değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında gerekli açıklamaların ve yönlendirmelerin yapılmadığını belirlemiştir. Selimoğlu vd. (2013) ise çoğu ailenin tanı, eğitim olanakları ve süreç hakkında doktor tarafından bilgilendirilmediklerini belirlemişlerdir. Ancak alanyazında doktorların tanılama sürecine ilişkin ailelere bilgi vermeleri ve açıklama yapmaları gerektiğini

belirtilmektedir (Cadwgan ve Goodwin, 2018). Sonuç olarak alanyazındaki ilgili araştırmalardan (Avcioğlu, 2012; Selimoğlu vd., 2013) elde edilen bu sonucun araştırmanın bu bulgusuyla uyuşmadığı görülmektedir.

Ailelerin yarısından fazlası değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bilgi kaynağı olarak çevresel kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. İncelenen alanyazındaki araştırmaların (Gözün-Kahraman ve etin, 2015; İlbilge-Çelebi, 2019; Selimoğlu vd., 2013) sonuçlarıyla araştırmanın bu bulgusu tutarlılık göstermektedir. Selimoğlu vd. (2013) değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ailelerin internet, kitap ve diğer velilerden bilgi aldıklarını belirlemişlerdir. Gözün-Kahraman ve etin (2015) annelerin değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili bilgi gereksinimlerini internetten ve yakın çevreden karşıladıklarını belirlemişlerdir. İlbilge-elebi (2019) ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin kendileriyle aynı durumu paylaşan diğer ailelerden, internetten, aile yakınlarından ve kitaplardan bilgi edindiklerini belirleyerek yine benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu araştırmada internetten ve yakın akrabalarından bilgi edinme durumu çevresel kaynak olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak araştırmadaki bu bulgunun alanyazındaki diğer araştırmaların (Gözün-Kahraman ve etin, 2015; İlbilge-Çelebi, 2019; Selimoğlu vd., 2013) sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların bir kısmı RAM tarafından değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazındaki araştırmaların (Dikili, 2010; İlbilge-Çelebi, 2019; Melekoğlu vd., 2018) sonuçlarıyla rtmektedir. Dikili (2010) RAM personeli tarafından ailelere yapılan açıklamaların ve bilgilendirmelerin anlaşılır olduğunu belirlemiştir. Melekoğlu vd. (2018) ailelere eğitsel tanılama sürecini yürüten uzmanlar tarafından yönlendirici ve bilgilendirici yaklaşıldığını belirlemişlerdir. İlbilge-elebi (2019) ise ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin RAM tarafından bilgilendirildiklerini belirleyerek önceki araştırmaların sonuçlarını destekleyici bulgulara ulaşmıştır. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde bu bulguyla rtmeyen bir sonuca sahip başka araştırmaya rastlanılmıştır. Selimoğlu vd. (2013) yaptıkları araştırmada çoğu ailenin RAM tarafından bilgilendirilmediğini belirlemişlerdir. Bu sonuç bu araştırmanın bulgusuyla tutarlılık göstermemektedir.

Bazı katılımcılar değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi tarafından bilgilendirildiklerini söylemişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu bulguyla paralel sonuca sahip başka araştırmalara rastlanılmıştır. İlbilge-elebi (2019) ve Selimoğlu vd. (2013) ailelerin değerlendirme ve tanılama

süreciyle ilgili özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden bilgi aldıklarını belirlemişlerdir. Ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden bilgi almalarının olası nedeni, ilgili kamu kurumları tarafından gerekli bilgilendirmenin yapılmamış olmasından kaynaklanabilir. Ancak özel eğitim hizmetleri yönetmeliği incelendiğinde ailelerin sürece ilişkin görüşlerinin alınması için bilgilendirilmesi ve bu bilgilendirmenin ilgili kamu kurumları tarafından yapılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018).

Katılımcılardan bazıları okul öğretmenleri tarafından değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili bilgilendirildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadaki bir katılımcı değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bilgi kaynağı olarak geçmiş yaşantılardan yararlandığını belirtirken bir diğer katılımcı ise okul rehberlik servisi tarafından bilgilendirildiğini söylemiştir. Ancak alanyazında farklı gereksinimlere sahip bireylerin eğitsel ya da tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik doktorların, ailelerin ve RAM çalışanlarının görüşlerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunduğundan bu bulgularla benzerlik gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

5.2.6. RAM’da çalışan uzmanlar tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bilgilendirme temasına yönelik bulguların tartışılması

Ailelerin tamamına yakını RAM’daki uzmanlar tarafından çocuklarının eğitsel performansı hakkında bilgilendirildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazında da benzer şekilde belirtilmiştir. Selimoğlu vd. (2013) ailelerin bireyin eğitsel performansı hakkında bilgilendirildiğini belirleyerek bu araştırmadaki bulguyla örtüşen bir sonuca ulaşmışlardır. Ancak ilgili alanyazındaki bazı araştırmalarda (Göksoy ve Öksüz, 2019; Yurtsever, 2013) ailelerin çocuklarının eğitsel performansı hakkında yeterli derecede bilgi sahibi olmadıkları ve çocuklarının eğitsel performansı ile ilgili daha fazla bilgilendirmeye gereksinim duydukları belirlenmiştir. Bu araştırmada aileler çocuklarının eğitsel performansı hakkında RAM’daki uzmanlar tarafından yapılan bilgilendirme düzeyine yönelik herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Bu nedenle ilgili araştırmalardan (Göksoy ve Öksüz, 2019; Yurtsever, 2013) elde edilen RAM’da bireylerin eğitsel performansına yönelik yetersiz bilgilendirme yapıldığı bulgusuna bu araştırmada ulaşılammıştır.

Katılımcıların yarısından fazlası RAM’daki uzmanlar tarafından ailenin evde yapabileceklerine ilişkin bilgilendirme yapıldığını söylemişlerdir. Hem uluslararası hem

de ulusal alanyazın (İlbilge-Çelebi, 2019; Lebeer vd., 2011) incelendiğinde ailelerin çocuklarıyla evde yapabileceklerine yönelik uzmanlar tarafından bilgilendirme yapıldığı ancak ailelerin yapılan bilgilendirmeyi yetersiz buldukları belirlenmiştir. Lebeer vd., (2011) Avrupa'daki özel gereksinimli çocukların değerlendirme sürecine ilişkin yaptıkları araştırmada ailelerin çocuklarıyla nasıl çalışacaklarına yönelik bilgilendirme eksikliğinden şikâyet ettiklerini belirlemişlerdir. İlbilge-Çelebi (2019) ailelerin bilgilendirme yapılmasına karşın çocuklarının eğitsel durumuna katkıda bulunmak için bilgi istemeye devam ettiklerini belirleyerek yine benzer bulguya ulaşmıştır. Bu araştırmada katılımcılar çocuklarıyla evde yapabileceklerine ilişkin RAM'daki uzmanlar tarafından yapılan bilgilendirme düzeyine yönelik herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. İlgili araştırmalarda (İlbilge-Çelebi, 2019; Lebeer vd., 2011) uzmanlar tarafından yapılan bilgilendirmenin düzeyine bakılmaksızın bilgilendirme yapıldığı bulgusu dikkate alınmıştır. Bu durumda ilgili alanyazındaki bu sonuçlar ile araştırmamızın bu bulgusu karşılaştırıldığında birbirlerine paralel sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Bazı aileler RAM tarafından okul yönlendirmesine yönelik bilgilendirildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmamızın bu bulgusu alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Selimoğlu vd. (2013) OSB tanıli ailelerin okul yönlendirmesine ilişkin bilgilendirildiğini belirlemişlerdir. İlbilge-Çelebi (2019) ise ailelerin çocuklarının gidebileceği eğitim kurumları hakkında bilgilendirildiğini belirleyerek aynı bulguya ulaşmıştır. Sonuç olarak incelenen alanyazındaki araştırmaların (İlbilge-Çelebi, 2019; Selimoğlu vd., 2013) bulgularıyla araştırmamızın bu bulgusu karşılaştırıldığında sonuçların birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcılardan bazıları özel eğitim değerlendirme raporuyla ilgili RAM'daki uzmanlar tarafından bilgilendirme yapıldığını ifade etmişlerdir. Alanyazında farklı gereksinimlere sahip bireylerin eğitsel ya da tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik doktorların, ailelerin ve RAM çalışanlarının görüşlerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunduğundan bu bulguyla örtüşen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Çakmak (2017) RAM'daki uzmanların değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin aileleri bilgilendirdiklerini belirlemiştir. Ancak araştırmacı RAM'daki uzmanlar tarafından yapılan bilgilendirmenin hangi alanları kapsadığını araştırmamızda açıkça belirtmemiştir. Bu nedenle Çakmak (2017) tarafından yapılan araştırma bu tema altında yer alan bulgularla karşılaştırılamamıştır.

5.2.7. RAM’da yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde çocuğa ayrılan zaman temasına yönelik bulguların tartışılması

Ailelerin bir kısmı eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde çocuklarına bir saat ayrıldığını söylemiştir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazında da benzer şekilde belirtilmiştir. Yanık (2016) eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci için bireylere bir saat ayrıldığını belirleyerek bu araştırmadaki bulguyla örtüşen bir sonuca ulaşmıştır.

Bazı katılımcılar RAM’da çocukları için on beş ile yirmi dakika arasında zaman ayrıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Yanık (2016) tarafından yapılan araştırmada bazı aileler RAM’da değerlendirme ve tanılama süreci için on beş ile yirmi dakika arasında zaman ayrıldığını söylemişlerdir.

Araştırmadaki bir katılımcı eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde çocuğu için otuz dakika ve üzeri kadar zaman ayrıldığını, diğer bir katılımcı ise otuz ile kırk beş dakika arasında zaman ayrılığını söylemiştir. İlgili alanyazın (Çakmak, 2017; Doğan ve Türkkal, 2019; Yanık, 2016) incelendiğinde bu bulguya paralel nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Yanık (2016) RAM’da eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yaklaşık 30 dakika, 30 dakika ve üzeri sürdüğünü, Çakmak (2017) 30-60 dakika, 40-45 dakika, 30-90 dakika sürdüğünü, Doğan ve Türkkal (2019) ise 30-75 dakika sürdüğünü belirlemişlerdir.

Araştırmadaki son katılımcı RAM’da çocuğu için yeteri kadar zaman ayrıldığını ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazındaki araştırmaların (Doğan ve Türkkal, 2019; Yanık, 2016) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yanık (2016) ailelerin RAM’da değerlendirme için ayrılan zamanın yeteri kadar sürdüğünü ifade ettiklerini belirlemiştir. Doğan ve Türkkal (2019) ise RAM’daki uzmanların eğitsel değerlendirme sürecine yeterli zaman ayırdığını belirleyerek yine benzer bulguya ulaşmışlardır.

Sonuç olarak ilgili alanyazındaki araştırmaların (Çakmak, 2017; Doğan ve Türkkal, 2019; Yanık, 2016) sonuçlarıyla bu tema altındaki bulgular karşılaştırıldığında RAM’daki uzmanlar tarafından her bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine farklı aralıklarda zaman ayrıldığı görülmektedir. RAM’da bireylere ayrılan zamanın farklılaşmasının olası nedeni bireysel farklılıklardan kaynaklanabilir. Buna göre eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ayrılan zamanın farklılaşmasında öğrencinin özel gereksinim durumu, sınıf seviyesi, dikkat süresi gibi değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir.

5.2.8. RAM’da yapılan işlemlerin uygunluğu temasına yönelik bulguların tartışılması

Katılımcıların tümü RAM’da yürütülen işlemlerin uygunluğuna ilişkin işlemlerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirme ve tanılama sürecinin uygun bir şekilde yürütülebilmesi için ortamın, ölçme araçlarının, kullanılan yöntem ve tekniklerin birey için düzenlenmesi gerektiği bilinmektedir (MEB, 2012). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde bu bilgiyle çelişen bulgulara ulaşılmıştır. Avcıoğlu (2012), Çiftci-Çiçek (2015), Doğan ve Türkkal (2019), Kırbıyık (2011), Tiryakioğlu ve Avcıoğlu (2013), Yılmaz (2016) ve Yurtsever (2013) tarafından yapılan araştırmalarda RAM’ların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesi için yeterli fiziksel donanıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada ise aileler RAM’daki işlemlerden memnun oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak araştırmadaki bu bulgu ilgili alanyazından (Avcıoğlu, 2012; Çiftci-Çiçek, 2015; Doğan ve Türkkal, 2019; Kırbıyık, 2011; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013) elde edilen RAM’ların yeterli fiziksel donanıma sahip olmadığı bulgusuyla çelişmektedir. Bu çelişki ailelerin RAM’ların erişilebilirliğiyle, inceleme ya da bekleme odalarının uygunluğuyla çok fazla ilgilenmedikleri ya da yeterli bilgi sahibi olmadıkları düşüncesini pekiştirmektedir. Ayrıca ilgili araştırmalarda RAM’ların yeterli fiziksel donanıma sahip olmadıklarının belirlenmesi RAM’ların MEB RAM Açma Yönergesi’ne uygun olmadan hizmet verdiklerini düşündürmektedir.

İlgili alanyazındaki başka araştırmalarda ise RAM’larda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan testlerin eksik ya da yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Avcıoğlu (2012), Bozkurt (2009), Çağlar (1976) ve Eripek (1978) tarafından yapılan araştırmalarda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde sadece zekâ testlerinin kullanıldığı ve bireylerin sosyal özelliklerinin dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Değerlendirme ve tanılama sürecinde bireylerin ZB puanıyla uyumsal davranışların da değerlendirilmesi gerektiği bilinmektedir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde bu bilgiyle çelişen bulgulara ulaşılmıştır. Çakmak (2017), Göksoy ve Öksüz (2019), Kaplan-Şahin (2016), Kuzgun (2019), Maraklı (2016), Yılmaz (2016) ve Yurtsever (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan formlarda eksiklik olduğu, bu süreçte kullanılan test araçlarının eksik ve yetersiz olduğu bulguları elde edilmiştir. Değerlendirme ve tanılama sürecinin uygun bir şekilde yürütülebilmesi için ölçme araçlarının birey için düzenlenmesi gerektiği bilinmektedir (MEB, 2012). Ancak yine ilgili alanyazındaki bulgularla bu bilginin

örtüşmediği görülmektedir. Sonuç olarak alanyazındaki (Avcıoğlu, 2012; Bozkurt, 2009; Çağlar, 1976; Çakmak, 2017; Çiftci-Çiçek, 2015; Doğan ve Türkkal, 2019; Eripek, 1978; Göksoy ve Öksüz, 2019; Kaplan-Şahin, 2016; Kırbıyık, 2011; Kuzgun, 2019; Maraklı, 2016; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013) bu bulgular RAM’larda yürütülen işlemlerin uygun olmadığını düşündürür niteliktedir.

5.2.9. RAM’da yapılan tanılama ile çocuğun özelliklerinin uygunluğu temasına yönelik bulguların tartışılması

Tüm katılımcılar RAM’da yapılan tanılamayla çocuklarının özelliklerinin örtüşüğünü belirtmişlerdir. İlgili alanyazında farklı gereksinimlere sahip bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik ailelerin görüşlerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmasına karşın araştırmanın bu bulgusuna benzerlik gösteren ya da bu bulguyu destekleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

5.2.10. Değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğun hayatına etkileri temasına yönelik bulguların tartışılması

Katılımcıların bir kısmı değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuklarının hayatlarını akademik başarıda artış sağlayarak etkilediğini ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazın (Barutçu, 2010; Camadan vd., 2011; Çakmak, 2017; Doğan ve Türkkal, 2019) tarafından da desteklenmektedir. Çakmak (2017) değerlendirme ve tanılama sürecinin bireylerin hayatlarını akademik başarıda artış sağlayarak etkilediğini belirlemiştir. Doğan ve Türkkal (2019) da değerlendirme ve tanılama sürecinin akademik başarıda artış sağlama şeklinde bireylerin hayatlarını etkilediğini belirleyerek yine aynı bulguya ulaşmışlardır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sonunda özel eğitime gereksinim duyan bireylerin uygun özel eğitim hizmetlerine yönlendirildiği bilinmektedir (MEB, 2018). Camadan vd. (2011) zihin yetersizliği tanılı bireylerin eğitsel değerlendirme süreci sonunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanmadan önceki ve sonraki performanslarını karşılaştırdıkları araştırmada tüm öğrencilerin yararlandıkları özel eğitim hizmetlerinden sonra akademik başarıda artış gösterdiklerini belirlemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu incelendiğinde değerlendirme ve tanılama süreci sonunda bireylerin gereksinim duydukları alanlarda desteklenmesinin, bireylerin hayatlarını bu süreçten akademik başarıda artış sağlayarak etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Barutçu (2010) eğitsel tanılama sürecinin normal zekâ tanısı alan öğrenciler üzerindeki sonuçlarını incelediği araştırmada normal zekâ tanısı alan öğrencilerde kabul edilebilir

bir ilerleme olmadığı ancak bu öğrencilerin sınıf arkadaşlarında gözle görülür bir ilerleme olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın bu bulgusuna göre değerlendirme ve tanılama süreci sağlıklı bir şekilde yürütülmediğinde bireylerin gereksinim duydukları alanlarda desteklenemediği görülmektedir. Bu durumun da özel gereksinimli olarak tanınması ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanması gereken bireylerin akademik başarılarında artış kazanmalarına engel olduğu söylenebilir. Sonuç olarak ilgili alanyazındaki araştırmalardan (Barutçu, 2010; Camadan vd., 2011) elde edilen bu bulguların, değerlendirme ve tanılama süreci sonunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanan bireyin, bu süreçten akademik başarıda artış kazanarak hayatlarının etkilendiği bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Bazı aileler değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuklarının hayatlarını okul yaşantısı ve olumlu davranış kazanma şeklinde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu aileler değerlendirme ve tanılama süreci sonunda okul kaydı bulunmayan çocukları için uygun okul yönlendirmesi yapılarak çocuklarının okul yaşantısının başladığını, okulda ise çocuklarının var olan problem davranışlarının azalarak olumlu davranış kazandıklarını belirtmişlerdir. Ancak ilgili alanyazında incelendiğinde araştırmanın bu bulgusuna benzerlik gösteren ya da bu bulguyu destekleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Katılımcılardan bazıları da çocuklarının değerlendirme ve tanılama sürecinden olumsuz etkilenmediklerini belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu bulguyla örtüşmeyen bir sonuca sahip başka araştırmaya rastlanılmıştır. Zengin-Akkuş vd. (2020) değerlendirme ve tanılama süreci sonunda OSB tanısı alan bireylerin kurum bulmada zorluk, kurumla ya da öğretmenle ilgili memnuniyetsizlik, diğer velilerin OSB konusundaki tepkileri gibi bazı olumsuzluklar yaşayarak hayatlarının etkilendiğini belirlemiştir. Araştırmanın bu bulgusu bireylerde var olan davranış problemlerinin ya da özel gereksinim durumunun ilgili kurumlar tarafından raporlaştırıldığında bireylerin yaşantılarının olumsuz etkilenebileceği sonucunu gösterebilmektedir.

Bazı aileler çocuklarının değerlendirme ve tanılama süreci sonunda çevre tarafından etiketlendiklerini belirtmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu bulguya benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Çakmak (2017) değerlendirme ve tanılama sürecinin bireylerin çevre tarafından etiketlenmesine neden olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada bazı aileler çocuklarının çevre tarafından etiketlendiğini belirtmelerine karşın çocuklarının değerlendirme ve tanılama sürecinden olumsuz etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Bu iki bulgu karşılaştırıldığında bazı ailelerin değerlendirme ve tanılama

sürecinden çocuklarının olumsuz etkilendiklerini kabul etmek istemedikleri ya da kendi ifade ettikleri söylemlerle çeliştikleri sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcılardan bazısı değerlendirme ve tanılama süreci sonunda çocuklarının sosyalleşmede artış yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu bulguyla örtüşen bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Çakmak (2017) değerlendirme ve tanılama sürecinin bireylerin akademik başarısında artış sağlanmasına, bu durumun da bireylerin sosyalleşmesinin artmasına neden olarak bireylerin hayatlarını etkilediğini belirlemiştir. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları incelendiğinde bireylerin akademik başarıda artış sağladıkları ve okul yaşantısı kazandıkları için sosyalleşmede artış yaşadıkları söylenebilir.

5.2.11. Değerlendirme ve tanılama sürecinin aile hayatına etkileri temasına yönelik bulguların tartışılması

Katılımcıların çoğu değerlendirme ve tanılama sürecinin ailenin psikolojik kabul sürecinden geçmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu hem uluslararası (Bonsall, 2016; Boström ve Broberg, 2013; Graungaard ve Skov, 2007; Marsh vd., 2018; Marsh vd., 2020) hem de ulusal (Doğan ve Türkkal, 2019; Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015; Melekoğlu vd., 2018; Selimoğlu vd., 2013; Yiğitoğlu ve Odluyurt, 2021; Zengin-Akkuş vd., 2020) alanyazında benzer şekilde belirtilmiştir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde Graungaard ve Skov (2007) ailelerin tanılama sürecinde duygusal stres yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Boström ve Broberg (2013) katılımcıların çocuklarının tanı almasını beklemediklerini ve tanıyı kabul etme süreçlerinin zamanla değiştiğini, bazı katılımcıların tanılamadan hemen sonra şok ve kaçınma duyguları hissettiklerini ancak daha sonra bu durumu kabullendiklerini belirlemiştir. Bonsall (2016) tarafından yapılan araştırmada tanılanma sürecinin ailelerin hayatlarında bir geçiş oluşturduğu, tanılama sürecinden sonra her ailenin aynı geçiş evresini yaşamadığı, geçişin zamanla gelişen yavaş bir süreç olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Marsh vd. (2018) katılımcıların tanılama sürecinin başında şok, inkâr, hayal kırıklığı gibi duygusal süreçlerden geçtiklerini, zihin yetersizliği tanısı kesinleştikten sonra kendilerini suçladıklarını belirlemiştir. Marsh vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların tanılama sürecinden sonra kendilerini hazırlıksız hissettikleri ve baba olma rolünden özel gereksinimli bir çocuğun babası olma rolüne geçiş yaptıkları belirlenerek yine benzer bulgulara ulaşılmıştır. Melekoğlu vd. (2018) değerlendirme ve tanılama sürecinin aile hayatını ailenin psikolojik kabul duyguları yaşamalarına neden

olarak etkilediğini belirlemişlerdir. Ulusal alanyazında (Doğan ve Türkkal, 2019; Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015; Melekoğlu vd., 2018; Selimoğlu vd., 2013; Yiğitoğlu ve Odluyurt, 2021; Zengin-Akkuş vd., 2020) yapılan araştırmalarda da değerlendirme ve tanılama sürecinin ailelerin psikolojik kabul süreçlerinden geçmelerine neden olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın bu bulgusuyla uluslararası ve ulusal alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Ailelerin yarısından fazlası değerlendirme ve tanılama sürecinin aile hayatını olumsuz etkilemediğini söylemiştir. İlgili alanyazın (Boström ve Broberg, 2013; Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015; Marsh vd., 2018) incelendiğinde bu bulguya paralel nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Gözün-Kahraman ve Çetin (2015) değerlendirme ve tanılama sürecinin bir ailenin hayatında hiçbir değişikliğe neden olmadığını belirlemişlerdir. Boström ve Broberg (2013) tarafından yapılan araştırmada babaların annelere göre özel gereksinimli çocuğun bakımına daha az dâhil olmalarının ve çocukla ilgili daha az sorumluluk almalarının, tanılama sürecinden annelere göre daha az olumsuz etkilenmelerine neden olduğu belirlenmiştir. Marsh vd. (2018) bazı katılımcıların tanılamaya olumsuz tepki vermediklerini belirleyerek aynı sonuca ulaşmışlardır. Sonuç olarak ilgili alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bu bulguların, değerlendirme ve tanılama süreci sonunda aile hayatının olumsuz etkilenmediği bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ancak bu tema altındaki bulgular birbirleriyle karşılaştırıldığında bazı ailelerin çelişkili görüşler belirttikleri söylenebilir. Ailelerden bazıları tanılama sürecinden hem olumsuz etkilenmediklerini hem de sosyalleşme kaygısı yaşama, toplumsal baskı hissetme, diğer çocuğun olumsuz etkilenmesi gibi durumlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular karşılaştırıldığında bazı ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecinden olumsuz etkilendiklerini kabul etmek istemedikleri ya da kendi ifade ettikleri söylemlerle çeliştikleri sonucuna ulaşılabilir.

Bazı katılımcılar değerlendirme ve tanılama sürecinin toplumsal baskı hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazın (Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015; Kot vd., 2018; Zengin-Akkuş vd., 2020) tarafından da desteklenmektedir. Gözün-Kahraman ve Çetin (2015) değerlendirme ve tanılama süreci sonunda ailelerin toplumsal baskı hissettiklerini belirlemişlerdir. Kot vd. (2018) ailelerin değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında toplum tarafından dışlandıklarını belirlemişlerdir. Zengin-Akkuş vd. (2020) ailelerin değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında toplumsal baskı hissettiklerini belirlemişlerdir. Ailelerin bu süreç sonunda toplumsal baskı hissetmelerinin ya da toplum tarafından dışlanmalarının olası nedeni,

bireydeki farklılık durumunun ilgili kurumlar tarafından resmî olarak raporlaştırılmasından kaynaklı olabilir.

Ailelerin bir kısmı değerlendirme ve tanılama sürecinin özel gereksinimli çocuğa daha hassas yaklaşımlarına neden olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazında da benzer şekilde belirtilmiştir. Zengin-Akkuş vd. (2020) ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecinden sonra özel gereksinimli bireye daha fazla hassas tutum gösterdiklerini ve özel gereksinimli bireyle daha fazla ilgilendiklerini belirlemişlerdir. Bu durumun olası nedeni, tıbbi ya da eğitsel tanılamadan sonra ailelerin çocuktaki farklılığın özel gereksinim durumundan kaynaklandığını öğrenmelerinden dolayı olabilir.

Bazı katılımcılar bu sürecin sosyal hayatlarının kısıtlanmasına ya da sosyalleşme kaygısı yaşamalarına neden olduğunu söylemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazındaki araştırmaların (Kot vd., 2018; Selimoğlu vd., 2013; Zengin-Akkuş vd., 2020) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Selimoğlu vd. (2013) değerlendirme ve tanılama sürecinin sonunda çoğu ailenin çevreleri tarafından dışlandığı hissine kapıldığını belirlemişlerdir. Kot vd. (2018) ailelerin sosyal kabul konusunda zorluklar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Zengin-Akkuş vd. (2020) ailelerin değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında sosyal hayattan kısıtlandıklarını belirleyerek yine aynı sonuca ulaşmışlardır. Sonuç olarak ailelerin değerlendirme ve tanılama süreci sonunda sosyal hayatlarında kısıtlanma hissetmelerinin olası nedeni, çocuklarındaki farklılığın raporlaştırılmasından ve toplumsal baskı hissetmelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadaki bir katılımcı değerlendirme ve tanılama sürecinin ailedeki diğer çocuğun olumsuz etkilenmesine neden olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu incelenen alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Gözün-Kahraman ve Çetin (2015), Selimoğlu vd. (2013), Zengin-Akkuş vd. (2020) tarafından yapılan araştırmalarda değerlendirme ve tanılama sürecinin sonunda ailedeki diğer kardeşin bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirlemişlerdir. Araştırmalardaki bu bulgunun olası nedeni, ailelerin diğer çocuklarına ayırdıkları zamanın ve gösterdikleri ilginin azalmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Araştırmadaki son katılımcı ise değerlendirme ve tanılama sürecinin benzer yaşantıya sahip diğer ailelerle paylaşımda bulunmayı sağladığını ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu incelenen alanyazındaki bir araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Rahi vd. (2004) değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yapılan

bilgilendirmenin özel gereksinimli çocuğa sahip benzer ailelerle bir araya gelmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak özel gereksinimli bireyle yaşamak ailedeki tüm bireyler için farklı bir deneyimdir. İlgili alanyazın ve bu tema altındaki bulgular incelendiğinde değerlendirme ve tanılama sürecinin her ailenin hayatını farklı şekillerde etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle değerlendirme ve tanılama sürecinin aile içindeki dinamikleri farklı şekillerde etkilemesinin olağan bir durum olduğu söylenebilir.

5.2.12. Değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ek görüşler temasına yönelik bulguların tartışılması

Katılımcıların çoğu değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülmesi için il genelinde kaynakların sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı il hem yüz ölçümü hem de nüfus yoğunluğu olarak pek çok ilden daha küçüktür. Bu ilde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin yürütülebilmesi için RAM ve yeterli sayıda uzman personel bulunmasına karşın aynı sürecin hastanede yürütülebilmesi için bazı durumlarda uzman personel bulunmamaktadır. Ayrıca il genelinde özel özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren sadece bir kurum vardır. Bu durumlar dikkate alındığında aileler il genelinde tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecini yürütecek uzman doktor, dil ve konuşma terapisti, özel özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti gibi kaynakların sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazın (Avcıoğlu, 2012; İlbilge-Çelebi, 2019; Kot vd., 2018) tarafından da desteklenmektedir. Avcıoğlu (2012) eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan uzman personelin, özel eğitim hizmeti veren kurumların ve izleme çalışmalarının yetersiz sayıda olduğunu belirlemiştir. Araştırmadaki bu bulgu il genelinde kaynakların sağlanması gerektiği yönündeki ek görüşle paralel niteliktedir. Kot vd. (2018) ailelerin gerekli tıbbi, eğitsel ya da sosyal destek alamadıklarını belirlemiştir. Araştırmanın bu bulgusu da ailelerin il genelinde kaynakların sağlanmasını istemeleri ek görüşüyle örtüşmektedir. İlbilge-Çelebi (2019) il genelinde özel gereksinimli bireylerin ailelerine sunulan tıbbi tanılama hizmetlerinin yetersiz olduğunu belirleyerek yine aynı bulguya ulaşmıştır.

Ailelerin yarısından fazlası rapor ve rapor süreciyle ilgili daha ayrıntılı bilgilendirme yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Alanyazın incelendiğinde sadece bir araştırmada ailelerin RAM çalışanları tarafından rapor hakkında bilgilendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Tiryakioğlu ve Avcıoğlu (2013) RAM çalışanları tarafından ailelerin süresi dolan eğitsel raporlarla ilgili bilgilendirildiklerini belirlemiştir. Ancak

aileler sadece süresi dolan raporlarla ilgili değil raporun aile ve çocuk üzerindeki etkisi, raporun avantajları ya da dezavantajları gibi konulara ilişkin kapsamlı olarak bilgilendirilmek istediklerini ek görüş olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ailelerin rapor ve rapor sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilendirilme gereksinimini destekler niteliktedir.

Katılımcıların bir kısmı eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ailedeki tüm üyelerin bilgilendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Araştırmaya sadece anneler ve çocuğun birincil derecede bakımından sorumlu hala ve babaanne katılmıştır. Bu katılımcılar eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde de kendilerinin etkin ve aktif olduklarını belirtmişlerdir. Süreç sonunda çocuklarıyla ilgili edindikleri bilgileri baba başta olmak üzere anneanne, babaanne, dede gibi aile üyelerine aktarmada zorluk yaşadıklarını, çocuklarıyla ilgili bilgileri çevrelerine anlatırken eksik, yanlış ya da çarpıtma olasılıklarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda bilgilendirme yapılırken ailedeki tüm üyelerin bilgilendirme için çağrılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Göksoy ve Öksüz (2019), Yanık (2016), Yurtsever (2013) yaptıkları araştırmalarda ailelerin RAM'a gelme amaçları, RAM, eğitsel değerlendirme ve tanılama hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirlemişlerdir. Gözün-Kahraman ve Çetin (2015), Graungaard ve Skov (2007), Selimoğlu vd. (2013), Yanık (2016) tarafından yapılan araştırmalarda ailelerin tanılama sürecine ilişkin bilgi ve iletişim gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan ve Türkkal (2019), Gözün-Kahraman ve Çetin (2015), Melekoğlu vd., (2018) yaptıkları araştırmalarda ailelerin değerlendirme sürecine ilişkin sistematik ve daha ayrıntılı bir şekilde bilgilendirme yapılmasını istediklerini belirlemişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde ailelerin süreç hakkında bilgi sahibi olmadıkları ancak bilgilendirilmeye gereksinim duydukları ve ayrıntılı bilgilendirme yapılmasını istedikleri görülmektedir. Sonuç olarak ilgili alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla bu tema altındaki bulgunun benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Bazı aileler değerlendirme ve tanılama sürecinin sonunda çocuklarının etiketlenmesini istemediklerini ifade etmişlerdir. Hem uluslararası hem de ulusal alanyazın (Çuhadar, 2017; Graungaard ve Skov, 2007; Işıkdoğan-Uğurlu ve Kayhan, 2018; Lebeer vd., 2011) incelendiğinde ailelerin çocuklarının etiketlenmesini istemedikleri bulgusuna paralel bulguların elde edildiği görülmüştür. Graungaard ve Skov (2007) ailelerin çocuklarının tanı almasından memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu değerlendirme ve tanılama süreci sonunda ailelerin çocuğun etiketlenmesini

istememeleri bulgusuyla örtüşmektedir. Lebeer vd., (2011) ailelerin maddi kaynaklardan ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanmak için yapılan değerlendirme ve tanılama sürecinden memnun olduklarını ancak raporların olumsuz bir izlenim oluşturması durumundan memnun olmadıklarını belirleyerek yine aynı bulguya ulaşmışlardır. Çuhadar (2017) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinim durumundan şüphelendikleri öğrencilerin tanılanması için aileleri ilgili kurumlara yönlendirdiklerini ancak bazı ailelerin RAM'a çocuklarını götürmek istemediklerini belirlemiştir. Bu durum ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda çocuklarının etiketlenmek istememelerinden kaynaklı olma bulgusunu destekler niteliktedir. Işıkdoğan-Uğurlu ve Kayhan (2018) ise öğretmenlerin aileleri RAM'a yönlendirme, erken tanı ve çocuktaki gelişimsel farklılıklar konusunda ikna etmekte zorlandıklarını, bazı ailelerin RAM'a yönlendirme aşamasında iş birliğine yakın olduklarını ancak bazı ailelerin iş birliğinden kaçındıklarını belirlemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu da değerlendirme ve tanılama süreci sonunda ailelerin çocuklarının etiketlenmesini istememeleriyle paralel niteliktedir. Bu çalışmada süreç sonunda aileler çocuklarının ayrıştırılacağını, askerlik, evlilik, üniversite gibi durumlardan olumsuz etkilenebileceklerini belirtmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı aileler çocuklarının etiketlenmesini istemedikleri söylenebilir.

Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin zihin yetersizliği grubu içinde en sık karşılaşılan grup olduğu bilinmektedir. Bu bireylerin uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmaları için kapsamlı bir eğitsel değerlendirme sürecinden geçirilmeleri gerektiği bilgisine araştırmanın başında yer verilmiştir. Bu nedenle hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Ancak alanyazında hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin aile görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı çocuğa sahip ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşadıkları deneyimleri, bu sürecin aile ilişkilerine ve sosyal hayatlarına etkisini inceleyen, yaşadıkları durumları bütünüyle ve aynı anda ortaya koyan ilk ulusal çalışmadır. Bu nedenlerden dolayı araştırmanın özellikle ulusal alanyazına önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları yorumlanırken sınırlılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin sadece annelere sorularak araştırılması ve diğer aile bireylerinin görüşlerine yönelik bilgilerin de annelerden edinilmesi araştırmanın tek sınırlılığıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda babaların ve

hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı kardeşe sahip olan diğer çocukların deneyimlerinin de sorgulanması değerli olabilecektir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler izleyen başlıklarda paylaşılmıştır.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere tanılama sürecinden itibaren çocuk gelişimi ve eğitimi konularına ilişkin seminerler düzenlenebilir.
- MEB tarafından öğretmenlere (sınıf, branş, rehber) eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci hakkında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- İlkokul kademesindeki öğretmenlere dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihin yetersizliği gibi özel gereksinim türleri hakkında bilgilendirme çalışmalarını yapılarak özel gereksinimli olan ya da risk altında olduğu düşünölen bireylerin daha erken fark edilmesi ve RAM'a yönlendirilmesi sağlanabilir.
- Özel gereksinimli bireylerin değerlendirme ve tanılama süreci yürütölmörlen RAM'lar ve hastaneler arasında iş birliğinin ve eşgüdömmün olması için yasal düzenlemeler yapılabilir.
- Ailelerin değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaştıkları sorunların önlenmesi için MEB bünyesindeki ilgili kurumlar tarafından bu araştırmanın sonuçları incelenebilir.
- Özel gereksinimli olan ya da risk altında olduğu düşünölen bireylerin erken fark edilmesinde rehber öğretmenler, sınıf ya da branş öğretmenleri önemli role sahiptir. Bu nedenle üniversitelerin eğitim faköltelerindeki tüm öğretmenlik programlarında eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin nasıl yürütöldüğu ve bu sürece ilişkin öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri kapsayan derslere yer verilebilir, var olan derslerin saati artırılabilir ve içeriği genişletilebilir.
- Türkiye genelindeki RAM'larda ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine yönelik aldıkları hizmetlere ilişkin memnuniyet anketi

belirli aralıklarla uygulanabilir, anket sonuçları değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılabilir.

- Tıbbi değerlendirme ve tanılama sürecinin yürüten hastane personeline yönelik özel eğitim hakkında bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.

5.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden biri olan odak grup görüşmesiyle yürütülmüştür. İleriki araştırmalarda farklı görüşme teknikleri kullanılarak katılımcıların görüşleri belirlenebilir.
- İleriki araştırmalarda farklı türde özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri incelenebilir.
- Aynı araştırma farklı türde özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve bu çalışmadaki görüşlerle karşılaştırılması için tekrarlanabilir.
- Aynı araştırma ya da bu araştırmanın benzeri nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak tekrarlanabilir.
- Aynı araştırma ya da bu araştırmanın benzeri Türkiye'nin yedi bölgesinde hizmet veren RAM'larda yürütülebilir.
- Aynı araştırma eğitsel ve tıbbi değerlendirme ve tanılama süreçleri karşılaştırılarak tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10 th Edition)*. <https://books.google.com.tr/books?id=i7tG2lD4vCwC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> adresinden erişilmiştir.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). Definition of intellectual disability. <http://www.aaid.org> adresinden erişilmiştir.
- American Psychology Association. (2013). *DSM-5 tanı ölçütleri: Başvuru elkitabı*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Armatas, V. (2009). Mental retardation: Definitions, etiology, epidemiology and diagnosis. *Journal of Sport and Health Research*, 1(2), 112-122.
- Aron, L. & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of Children*, 22(1), 97-122.
- Ataman, A. (2012). Özel eğitimin temelleri. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde* (s. 3-53). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Australian Special Education Principals Association. (2020). Key goals. <https://asepa.edu.au/> adresinden erişilmiştir.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 2009-2031.
- Avcıoğlu, H. ve Bengisoy, A. (2012). Özel gereksinimi olan çocukların tanılama sürecinde ailelerin rolüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (KKTC Örneği). *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(2), 74-84.

- Avcıoğlu, H. (2013). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J. & Gallagher, D. J. (2010). Disability studies in education. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278.
- Bakırcıoğlu, R. (1985). *İlköğretimde, orta öğretimde ve yüksek öğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Bakırcıoğlu Yayınları.
- Barutçu, G. (2010). *Rehberlik araştırma merkezleri tarafından yapılan tanılama ve yönlendirmenin normal zekâ kapasitesi tanısı alan öğrenceler açısından sonuçları; Fatsa örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 15-28). Ankara: Ertem Matbaası.
- Baykoç-Dönmez, N. ve Şahin, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 51-68). Ankara: Ertem Matbaası.
- Bennett, R. E. (1983). Research and evaluation priorities for special education assessment. *Exceptional Children*, 50(2), 110-117.
- Bonsall, A. (2016). Narrative transitions in views and behaviors of fathers parenting children with disabilities. *Journal of Family Studies*, 24(2), 95-108.
- Boström, P. K. & Broberg, M. (2013). Openness and avoidance-a longitudinal study of fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 810-821.
- Boykin, L. L. (1957). Who is the exceptional child? *The Elementary School Journal*, 58(1), 42-47.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Brewer, N. & Smith, J. M. (1989). Social acceptance of mentally retarded children in regular schools in relation to years mainstreamed. *Psychological Reports*, 64(2), 375-380.
- Cadwgan, J. & Goodwin, J. (2018). Helping parents with the diagnosis of disability. *Paediatrics and Child Health*, 28(8), 357-363.

- Camadan, F., Özer, R. ve Şen, G. (2011). Zihinsel engelli öğrencilerin aldıkları eğitimlerin değerlendirilmesi (Rize ili örneği). *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 9-20.
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya’da ve Türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(Özel Sayı), 111-122.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağlar, D. (1976). Örgün eğitimimizde geri zekâlı çocukların teşhisi sorunları konulu bir araştırma üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 445-485.
- Çağlar, D. (1977). Uyumsuz çocukların tanınması ve teşhisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 55-74.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çifci-Tekinarslan, İ., Sazak-Pınar, E. ve Sucuoğlu, B. (2012). Teachers' and mothers' assessment of social skills of students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2783-2788.
- Çiftci-Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama sürecinde; RAM’da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Dağlı, G. ve Öznacar, B. (2015). An evaluation on mainstreaming practices of primary schools according to the views of school administrators, teachers, and parents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1317-1332.
- Detterman, D. K. (2010). What happened to moron, idiot, imbecile, feeble-minded, and retarded? *Intelligence*, 38(5), 540-541.
- Dikili, G. (2010). *Zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin bakış açısından uzmanların aileler ile etkileşimlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış

- yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, Z. ve Türkkal, A. (2019). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(3), 1391-1410.
- Doll, E. A. (1961). The mentally retarded. *Exceptional Children*, 27(9), 487-493.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded-Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.
- Eripek, S. (1978). Eğitilebilir geri zekâlı çocukların alt özel sınıflara seçimlerinde izlenen yöntem ve bu sınıfları bitiren çocukların durumlarının saptanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 269-291.
- Eripek, S. (1998). Zihin engelliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde Yayın No: 1018 (s. 39-51). Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Eripek, S. (2012). Zihin Yetersizliğine Giriş. S. Eripek (Ed.), *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri* içinde (s. 1-98). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ersoy, F. (2017). *Fenomenoloji*. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). About us. <https://www.european-agency.org/> adresinden erişilmiştir.
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Frey, J. R. (2019). Assessment for special education: Diagnosis and placement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 149-161.
- Friedland, B. (1999). How are students with mild intellectual disabilities involved in planning their own transitions? *Education Resources Information Center (ERIC)*, 374-385.
- Göksoy, S. ve Öksüz, K. (2019). Eğitsel tanılama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 65-80.
- Gözün-Kahraman, Ö. ve Çetin, A. (2015). Gelişimsel geriliği olan bebeğe sahip annelerin tanı sonrası yaşadıkları sürece ilişkin görüşlerinin ve gereksinimlerinin

- belirlenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7(1), 97-128.
- Graungaard, A. H. & Skov, L. (2007). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents? Experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 296-307.
- Greenspan, S. (1999). What is meant by mental retardation? *International Review of Psychiatry*, 11(1), 6-18.
- Gresham, F. M. (1983). Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. *Exceptional Children*, 49(4), 331-336.
- Güner-Yıldız, N. ve Tutuk, T. (2018). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Arı ve M. Sönmez Kartal (Ed.), *Tüm öğretmenlik programları için özel eğitime giriş* içinde (s. 17-37). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Handen, B. L. (2007). Intellectual disability (mental retardation). E. J. Mash ve R. A. Barkley (Ed.), *Assessment of Childhood Disorders Fourth Edition* içinde (s. 551-597). New York: The Guilford Press.
- Hatton, C. (1998). Pragmatic language skills in people with intellectual disabilities: A review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 23(1), 79-100.
- Hodapp, R. M. (1995). Definitions in mental retardation: Effects on research, practice, and perceptions. *School Psychology Quarterly*, 10(1), 24-28.
- Hunt, P. F. (2011). Salamanca Statement and IDEA 2004: Possibilities of practice for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 461-476.
- Işıkdöğün-Uğurlu, N. ve Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 626-669.
- İlbiçe-Çelebi, Z. (2019). *Özel gereksinimli çocukların tıbbi tanılama ve yönlendirme aşamalarında ailelere yapılan bilgilendirmenin özel eğitim hizmetlerine geçişe yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jacques, N., Wilton, K. & Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 29-36.
- Johnson, G. O. (1962). Special education for the mentally handicapped—a paradox. *Exceptional Children*, 29(2), 62-69.

- Kaplan-Şahin, B. (2016). *Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-19.
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Kauffman, J. M. (1980). Where special education for disturbed children is going: A personal view. *Exceptional Children*, 46(7), 522-527.
- Kaya, G. (2016). *Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen bilimleri dersinde "canlı-cansız" kavramının öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kırbyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kırcaali-İftar, G. (1998a). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde Yayın No: 1018 (s. 3-11). Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. (1998b). Erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerinde özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde Yayın No: 1018 (s. 29-32). Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Küçük adımlar gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı*. İstanbul: Daktylos Yayınevi.
- Kırcaali-İftar, G. (2010). Değerlendirme. N. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 177-199). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kot, M., Sönmez, S. ve Eratay, E. (2018). Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin yaşadıkları zorluklar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 85-96.
- Kuzgun, Z. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili rehberlik araştırma merkezi (Ram) personelinin*

- görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lebeer, J., Birta-Székely, N., Demeter, K., Bohács, K., Candeias, A. A., Sønnesyn, G., Partanen, P & Dawson, L. (2011). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 33(1), 69-92.
- Luckasson, R. & Reeve, A. (2001). Naming, defining, and classifying in mental retardation. *Mental Retardation*, 39(1), 47-52.
- Luckasson, R. & Schalock, R. L. (2012). Defining and applying a functionality approach to intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 657-668.
- Makela, N. L., Birch, P. H., Friedman, J. M. & Marra, C. A. (2009). Parental perceived value of a diagnosis for intellectual disability (ID): A qualitative comparison of families with and without a diagnosis for their child's ID. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 149A(11), 2393-2402.
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Marsh, L., Warren, P. L. & Savage, E. (2018). "Something was wrong": A narrative inquiry of becoming a father of a child with an intellectual disability in Ireland. *British Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 1-9.
- Marsh, L., Brown, M. & McCann, E. (2020). The views and experiences of fathers regarding their young child's intellectual and developmental disability diagnosis: findings from a qualitative study. *Journal of Clinical Nursing*. doi:10.1111/jocn.15368
- McLoughin, A.S. & Lewis, B.R. (2005). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi* (F. Gencer, Çev.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Melekoğlu, M., Kırıcı, E., Kartal, H. ve Tekin, H. A. (2018). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşadıkları deneyimlere göre geçmişten günümüze çocuğu değerlendirme süreci. M. A. Melekoğlu (Ed.), 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (s. 65-76). Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

- Metin, E. N. ve Işıtan, S. (2011). Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 157-184). Ankara: Erdem Matbaası.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. ve Ergül C. (2015). WISC-R temelinde üstün yeteneklilik profil analizi: Ankara ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 271-289
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_2006.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). Rehberlik ve araştırma merkezi açma yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_rehberlikveartramerkeziamaynergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Mebbis RAM modülü uygulanabilecek testler, eğitsel değerlendirme ve tanısı. <https://mebbis.meb.gov.tr/RAM/ram00002.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Rehberlik ve araştırma merkezleri güçleniyor. <https://www.meb.gov.tr/rehberlik-ve-arastirma-merkezleri-gucleniyor/haber/19678/tr> adresinden erişilmiştir.
- The Office of Special Education Programs. (2019). Welcome to OSEP. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html> adresinden erişilmiştir.
- Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2020). OSERS mission, vision. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/index.html> adresinden erişilmiştir.

- 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*, 8(1), 189-206.
- Özgüven, E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (1), 4-15.
- Özokçu, O. (2013). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 56-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, J. R., Polloway, E. A. & Smith, T. E. C. (2000). Educating students with mild mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 80-89.
- Povian, C. M., Gurza, V. G. & Dumitrescu, C. (2014). Special education tools, concepts and design for children in need. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 996-1002.
- Rahi, J. S., Manaras, I., Tuomainen, H. & Hundt, G. L. (2004). Meeting the Needs of Parents Around the Time of Diagnosis of Disability Among Their Children: Evaluation of a Novel Program for Information, Support, and Liaison by Key Workers. *Pediatrics*, 114(4), e477-e482.
- Rehabilitation Services Administration. (2020). Welcome to RSA. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/rsa/index.html> adresinden erişilmiştir.
- Roach, V., Salisbury, C. & McGregor, G. (2002). Applications of a policy framework to evaluate and promote large-scale change. *Exceptional Children*, 68(4), 451-464.
- Schalock, R. L. & Luckasson, R. (2004). American association on mental retardation's definition, classification, and system of supports and its relation to international trends and issues in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(3-4), 136-146.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A. & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.
- Schalock, R. L. & Luckasson, R. (2013). What's at stake in the lives of people with intellectual disability? Part I: The power of naming, defining, diagnosing, classifying, and planning supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 86-93.

- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. & Verdugo, M. A. (2018). A holistic theoretical approach to intellectual disability: Going beyond the four current perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(2), 79-89.
- 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.
- Service D'éducation Spéciale et de Soins à Domicile. (2020). Annuaire Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD). <https://annuaire.action-sociale.org/etablissements/jeunes-handicapes/service-d-education-speciale-et-de-soins-a-domicile-182.html> adresinden erişilmiştir.
- Simonoff, E., Pickles, A., Chadwick, O., Gringras, P., Wood, N., Higgins, S., Maney, J. A., Karia, N., Iqbal, H. & Moore, A. (2006). The croydon assessment of learning study: Prevalence and educational identification of mild mental retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 828-839.
- Sucuoğlu, N. B. (2010a). Zihin engelinin tarihçesi. N. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 16-45). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, N. B. (2010b). Zihin engeli tanımları, sınıflandırma ve yaygınlık. N. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 48-84). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, S. (2013). Özel gereksinim ve türleri. S. Yıldırım Doğru ve A. Şükran Öz (Ed.), *Aileler ve öğretmenler için el kitabı tüm yönleriyle özel bebekler & çocukların gelişimi ve etkinlik örnekleri içinde* (s. 1-56). Ankara: Atalay Matbaacılık.
- Tassé, M. J., Luckasson, R. & Nygren, M. (2013). AAIDD proposed recommendations for ICD-11 and the condition previously known as mental retardation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 127-131.
- Tiryakioğlu, Ö. ve Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 2(1), 13-29.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). Türkiye özürllüler araştırması. <https://kutuphane.tuik.gov.tr> > pdf adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2011). Nüfus ve konut araştırması. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/2618/nufus-ve-konut-arastirmasi-engellilik-arastirma-sonuclari.pdf> adresinden erişilmiştir.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain: UNESCO.
- Üstün, T. B., Kostanjsek, N., Chatterji, S. & Rehm, J. (2010). *Measuring health and disability manual for WHO disability assessment schedule WHODAS 2.0*. Malta: World Health Organization.
- Vuijk, P. J., Hartman, E., Scherder, E. & Visscher, C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 955-965.
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yiğitoğlu, E. ve Odluyurt, S. (2021). Otizm spektrum bozukluğu tanısı koyan doktorların tıbbi tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-29.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zengin-Akkuş, P., Bahtiyar Saygan, B., İlter Bahadır, E., Cak, T. ve Özmert, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu tanısı ile yaşamak: Ailelerin deneyimleri. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 15(4), 272-279.
- Walker, W. O. & Johnson, C. P. (2006). Mental retardation: Overview and diagnosis. *Pediatrics in Review*, 27(6), 204-212.
- Woods, K., Parkinson, G. & Lewis, S. (2010). Investigating access to educational assessment for students with disabilities. *School Psychology International*, 31(1), 21-41.

World Health Organization. (1992). *The international statistical classification of diseases and related health problems-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (1992). *The international statistical classification of diseases and related health problems-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (2019). International statistical classification of diseases and related health problems-11. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1207960454> adresinden erişilmiştir.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurul İzni	105
EK 2	Bayburt İl Millî Eğitim Müdürlüğü Bilimsel Tez Çalışması Araştırma İzni	108
EK 3	Odak Grup Görüşme Soruları Veri Toplama Aracı	109
EK 4	Araştırma Gönüllü Katılım Formu	110
EK 5	Demografik Bilgi Formu	111

EK-1

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etîği Kurul İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etîği Kurul

Sayı : 64075176-299-E.22175
Konu : 2020.04.01.Karar.

18/02/2020

Sayın Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ
ESOGÜ Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi

Sorumlu Araştırmacısı olduğunuz *"Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Yürütölen Eğitsel Değerlendirme Ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri"* başlıklı çalışma hakkında alınan karar ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygı ile rica ederim.

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Kurul Başkanı

BU BELGE ELEKTRONİK
İMZALI ASLI İLE AYNIĞIR.
18.02.2020

Sibel AK
Bilgisayar İşletmeni

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://cbysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/91070745-6bcf-4b0a-bf99-fd67deccf3c7>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazari	Ayrıntılı Bilgi	: Münevver Sibel AK
Telefon	: 0222 2393750-5074	Faks	:
E-Posta	: sibelak@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://www.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 12.02.2020

Toplantı No : 2020-04

GÜNDEM :

1. Başvuru Sahibi : Doç.Dr.Nevin GÜNER YILDIZ. **Konu :** “Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Yürütülen Eğitsel Değerlendirme Ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

1. Doç.Dr.Nevin GÜNER YILDIZ’ın “Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Yürütülen Eğitsel Değerlendirme Ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu’na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Başkan

Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Erdoğan BOZ
Üye

Prof. Dr. Nuri KAVAK
Üye (Görevli)

Prof. Dr. Zeki KARTAL
Üye

Prof. Dr. Ferit USLU
Üye

Prof. Dr. Füsün YENİLMEZ
Üye

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA
VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırma No : 01		
Araştırma Başlığı : Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Yürütülen Eğitsel Değerlendirme Ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri		
Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr.Nevin GÜNER YILDIZ		
Başvuru Tarihi : 03.02.2020		
<input checked="" type="checkbox"/> Kabul		
<input type="checkbox"/> Düzeltilme Gereklidir	Gerekçe: 1. 2. 3.	
<input type="checkbox"/> Red	Gerekçe: 1. 2. 3.	
Başkan		
Adı Soyadı Prof.Dr. Eyüp ARTVİNLİ	Tarih 12.02.2020	İmza

EK-2

Bayburt İl Millî Eğitim Müdürlüğü Bilimsel Tez Çalışması Araştırma İzni



T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 13616634-821.99-E.4637935
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Tez Çalışması (Ayşenur ÇAYIR)

03.03.2020

BAYBURT MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :Eşkişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 24/02/2020 tarihli ve 302.08.01-E.25134 sayılı yazısı.

İlgi yazıda Eşkişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşenur ÇAYIR 'ın 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Müdürlüğümüze bağlı Bayburt Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde "Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin rehberlik ve araştırma merkezlerinde yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri" başlıklı bilimsel tez çalışması yapacağı belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın Bayburt Rehberlik ve Araştırma Merkezinde ders dışında ve eğitimi aksatmayacak şekilde yapılması müdürlüğümüzce uygun bulunmaktadır.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dursun YEŞİL
Şube Müdürü

Ek: Dilekçe ve Dosya (105 sayfa)

OLUR
03.03.2020

Cengiz KARAKAŞOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

03 3 20

Adres: Cumhuriyet Cad. No 32 Merkez/BAYBURT
Elektronik Ağ: bayburt.meb.gov.tr
e-posta: spor69@meb.gov.tr

Bilgi için: H.M.TÜRKER
Tel: 0 (458) 211 25 36
Faks: 0 (458) 211 60 77

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2a00-6d53-35ad-8b8b-5802 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

Odak Grup Görüşme Soruları Veri Toplama Aracı

Tanıtma Sorusu

- 1) Çocuğunuzdaki farklılığı ilk kim fark etti ve bu durum ilk ne zaman fark edildi?

Geçiş Sorusu

- 2) Çocuğunuzda farklılık olduğunu anladığınızda neler yaptınız?

Anahtar Sorular

- 3) Çocuğunuzun değerlendirme ve tanılama süreci nasıl başladı ve bu süreç hakkında nasıl bilgi sahibi oldunuz?

Araştırma Soruları

- 4) Rehberlik ve araştırma merkezinde yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan uzman kişi/kişiler tarafından nasıl bilgilendirildiniz?
- 5) Değerlendirme sürecinde çocuğunuza ayrılan zaman ve yapılan işlemlerin uygunluğu konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- 6) Rehberlik ve araştırma merkezinde yürütülen sürecin sonunda gerçekleştirilen tanılamamanın çocuğunuzun özelliklerine uygunluğu konusunda düşünceleriniz nelerdir?

Kapanış Sorusu

- 7) Değerlendirme ve tanılama sürecinin çocuğunuzun hayatına ve sizin hayatınıza etkileri konusunda düşünceleriniz nelerdir?

Final Sorusu

- 8) Rehberlik ve araştırma merkezinde yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin başka neler eklemek istersiniz?

EK-4

Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Yürütülen Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri” başlıklı bir araştırma çalışması olup eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri ortaya çıkarma amacını taşımaktadır. Çalışma, Ayşenur ÇAYIR tarafından yürütülmektedir.

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

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını ve formdaki diğer maddeleri kabul ediyorum.

Katılımcı Adı ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5
Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Yaş:

Cinsiyet: Kadın Erkek

Eğitim Durumu: İlkokul Ortaokul Lise Ön Lisans
 Lisans Yüksek Lisans Doktora Hiçbiri

Çalışıyor musunuz? Evet Hayır

Meslek:

Gelir Düzeyi: Asgari Ücretten Az Asgari Ücret Asgari Ücretten Fazla

Anne-Babamın Birliktelik Durumu: Birlikte Ayrı Koruyucu Aile

Kaç çocuğunuz var?

Çocuk/lar dışında evde bakmakla yükümlü olduğunuz başka biri var mı? Evet Hayır

Evet ise belirtiniz:

Ailede süregelen hastalığı ya da yetersizliği olan başka birey var mı? Evet Hayır

Evet ise belirtiniz:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Ayşenur ÇAYIR

Eğitim Durumu

Lise	İzmit Atılım Anadolu Lisesi	2009-2013
Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (PDR)	2013-2017
Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Özel Eğitim)	2013-2017
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Özel Eğitim)	2018-2021

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Özel Eğitim Öğretmeni	Özel Durusu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2018-2019
Özel Eğitim Öğretmeni	Bayburt Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2019-Devam

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Çayır, A., Sağlam, T. ve Melekoğlu, M. (2015, Mayıs). *Çizgi filmlerin çocuğun gelişimi üzerine etkisi ve çizgi filmlerde özel çocuklar*. 5. Özel Eğitim Öğrenci Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çayır, A. ve Melekoğlu, M. (2019, Kasım). *Erken çocukluk dönemi özel gereksinimi olan çocukların dil gelişimleriyle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi*. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir.

Seminer ve Çalıştaylar

5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi

5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi Aile Eğitim Programı Hazırlama Çalıştayı

Dijital Girişimciliğin Temelleri Kursu

Masal Anlatıcılığı Uzaktan Eğitim Kursu

Proje Danışmanlığı Semineri

Türk İşaret Dili Uzaktan Eğitim Semineri-1

Türk İşaret Dili Uzaktan Eğitim Semineri-2

Türkçenin Kullanımı ve Diksiyon Uzaktan Eğitim Semineri

Uzaktan Eğitim Sürecinde, Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu

İletişim

E-posta adresi: