

ZİHİNSEL YETERSİZ TANISI ALAN ÇOCUKLARIN TANILAMA
SÜREÇLERİNİN BETİMLENMESİ

Funda BOZKURT

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Süleyman ERİPEK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs, 2009

DOKTORA TEZ ÖZÜZİHİNSEL YETERSİZ TANISI ALAN ÇOCUKLARIN TANILAMA
SÜREÇLERİNİN BETİMLENMESİ

Funda BOZKURT

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2009

Danışman: Prof. Dr. Süleyman ERİPEK

Araştırmanın amacı, büyükşehir statüsündeki bir ilin rehberlik araştırma merkezi bünyesinde oluşturulan, özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde 2006–2007 öğretim yılında zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerindeki mevcut durumunu betimlemektir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2006–2007 öğretim yılında rehberlik araştırma merkezinde zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin dosyalarında yer alan bilgiler, her bir öğrenci için ayrı düzenlenen Dosya İnceleme Formundaki ilgili bölüm ve yerlere işlenmiştir. Bunun yanı sıra, her bir öğrencinin tanılama sürecinde görev alan uzman ve/ya da uzmanların özlük dosyaları incelenmiş, dosyalarda yer alan bilgilere dayalı olarak Dosya İnceleme Formundaki ilgili bölümler doldurulmuştur.

Araştırma bulgularına göre, zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrencinin %64,08'i erkektir. Öğrencilerin %61,17'sinin tanıldıkları yaşları 5–10 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yarısı anasınıfı ve 1. sınıf düzeyinde tanılanmışlardır. Bu bulgular alanyazını ile tutarlık göstermektedir. Rehberlik ve araştırma merkezine başvuruların yarısına yakını aile ve özel özel eğitim kurumu tarafından birlikte yapılmıştır. Başvuru dosyalarında gösterilen gerekçelerin başında (%70,30) zekâ incelemesi ve özel özel eğitim kurumuna kayıt gelmektedir. Okulun da yer aldığı şahıs ve/ya da kurumlar tarafından yapılan başvuruların çoğunda öğrencinin gelişim özelliklerine ilişkin bilgi bulunmamaktadır. RAM'da tanılama süreci başlatılan öğrencilerin tamamına yakını için

sağlık kurulu raporu istenmiştir. Bu raporlarda öğrencilerin sağlık durumları hakkında her hangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Öğrencilerin tanılama süreçlerinde 2 psikolog ve 3 psikolojik danışman olmak üzere toplam 5 meslek elemanı görev almıştır. Bu meslek elemanlarından biri dışında hepsi zekâ ölçekleri ve özel eğitim alanında çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmışlardır. Zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrenciden 77'sinin öğrenci dosyasında zihinsel işlevlerdeki sınırlılıkların belirlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır. Dosyaların hiçbirinde öğrencilerin uyumsal davranışlarına ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Zihinsel yetersizliğin tanımında uyumsal davranışların ikinci bir ölçüt olarak yer aldığı düşünüldüğünde bu durum önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğrencilerin zihinsel işlevlerine yönelik bilgiler çeşitli zekâ ölçekleri ile belirlenmiştir. Öğrencilerden yarısına yakınına tek bir ölçek, yarısından biraz fazlasında birden fazla ölçek kullanılmıştır. En sık kullanılan ölçekler Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği ve Gessel Görsel Algı Testi olarak sıralanmaktadır. Bu ölçeklerden Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu ve Cattell Uluslararası Zekâ Ölçeği için kullanıcı formasyonu gerekmektedir. Ancak, zekâ ölçeklerini uygulayan meslek elemanları, bu ölçekler ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamışlardır. Bu durum, meslek elemanlarının ölçekleri kullanmadaki yeterlikleri açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin tamamı için özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanmıştır. Öğrencilerin çoğunun (%94,17) yönlendirilmeleri özel özel eğitim okul ve kurumlarına yapılmıştır. Öğrenci dosyalarının tamamına yakınında, öğrencilerin kültürel ve dil özellikleri, iletişim becerileri, duyuşal-motor beceriler ve/veya davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgiler vardır. Ancak, bu öğrencilerden yalnızca 10'unda ilgili bilgilerin tanılama sürecinde göz önünde bulundurulduğuna ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Bu durum, zihinsel yetersizlik göstermeyen çocukların bu yetersizlikle adlandırılmaları olasılığını arttırmaktadır.

Araştırma bulguları bir bütün olarak ele alındığında, zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerinde önemli bazı eksikliklerin olduğunu, ilgili yönetmeliklerde belirlenen hususlara yeterince uyulmadığını göstermektedir. Tanılama süreçlerindeki bu eksiklikler, tanılama hizmetlerinin etkililiği yanı sıra kapsamı ya da yaygınlığı konusunda da kuşkulara neden olabilmektedir.

DOCTORAL THESISDESCRIBING THE DIAGNOSIS PROCESS OF CHILDREN WITH MENTAL
RETARDATION

Funda BOZKURT

Division of Special Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, May 2009

Advisor: Prof. Suleyman ERIPEK

The purpose of this study is to examine and describe the diagnosis process of children diagnosed with Intellectual Disability (ID) during 2006-07 school year by special education assessment board formed in Research and Guidance Center (RGC) of a metropolis in Turkey.

Study group included 103 students who were referred to the RGC for further evaluation and diagnosed with ID between September 2006 and June 2007. Individual Folder Form (IFF) was developed by the researcher to collect the data. The IFF was filled out with information gathered from diagnosed students' individual folders and from individual folders of professionals who were special education assessment board members.


Data indicated that out of 103 students, 64.08 % were male and 61.17 % were between ages of 5 to 10. Half of students were diagnosed at kindergarten and first grade showing. These results are parallel with related literature. Almost half of students were referred to the RGC for further evaluation purposes by their parents and private special education institutions together. Regarding the reasons of referrals, testing intelligence and registration to private special education institutions (70.30 %) were the reasons stated most in students' folders. No information on developmental characteristics of most students was found in the folders of students referred by individuals, state schools, and private institutions. For almost all students (95.15 %), Health Report was requested; however, there was no information on health situation of students. In diagnoses process of students at the RGCs, two psychologists and three psychological counselors played


roles. Except for one, all others had certificates to use intelligence tests they used and attended various in-service trainings regarding special education. In 77 students' folders, there were Health Reports and information on determining limitations of intellectual functions of students. No information found regarding adaptive behaviors of students in students' folders. This is an important bias of assessment process since assessment of adaptive behaviors is one of two major areas need to be evaluated. Information on intellectual functions of students was gathered through intelligence tests. The most common intelligence test used in these cases was Leiter International Performance Test. Leiter International Performance Test, Goodenough-Harris Drawing Test and Gessel Visual Perception Test were tests found in folders where more than one intelligence test used. Although it is requirement to get certificate to use intelligence tests such as Leiter International Performance Test, Stanford Binet Intelligence Test L Form, and Cattell International Intelligence Test used during diagnosis process at the RGC, no professional had certificates to use these tests. Using these tests without having appropriate certificates make the outcomes of assessment process cautious since professionals did not have appropriate competencies. For all students, special education assessment board report was prepared. In these reports, ratios of students diagnosed with mild and moderate intellectual disability were found very close. After diagnosis processes, 94.17 % of students were referred to private special education institutions. Out of these students, there was information showing variabilities for almost all students in cultural and language characteristics, communication skills, sensory-motor skills and/or behavioral characteristics. There is evidence for only 10 students showing that related information was used during diagnosis process. It is possible that this situation increases the probability of students who might not have a diagnosis of ID, but diagnosed as ID. This info can be seen in parent interview forms, intelligence test forms used, and/or special education assessment board reports.

To sum, results of the current study indicate that there were crucial problems in diagnoses process of students with intellectual disabilities and in following special education legislative items regarding assessment process. These biases regarding diagnoses process influence negatively the scope and efficiency of diagnoses process.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Funda BOZKURT'un "Zihinsel Yetersiz Tanısı Alan Çocukların Tanılama Süreçlerinin Betimlenmesi" başlıklı tezi 13.05.2009 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Süleyman ERİPEK	
Üye	: Doç.Dr.İbrahim DİKEN	
Üye	: Doç.Dr.A.Aykut CEYHAN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Oğuz GÜRSEL	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Ahmet YIKMIŞ	


Doç.Dr.A.Aykut CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

ÖNSÖZ

Araştırmamın planlanmasından sona erdirilmesine kadar her aşamada bilgi ve görüşlerin benimle paylaşan, bana zaman ayıran ve anlayış gösteren danışmanı Prof. Dr. Süleyman ERİPEK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başından beri, çalışmanın gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili görüş ve önerilerini paylaşan, önemli katkıları olan ve bana sonsuz destek veren değerli hocalarım , aynı zamanda tez izleme komitesi üyeleri Yard. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL'e ve Doç. Dr. Aykut CEYHAN'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Rehberlik Araştırma Merkezi müdürüne ve personeline destekleri ve anlayışları için teşekkür ederim.

Araştırmanın başlangıcından beri desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, umutsuzluğa düştüğüm anlarda beni motive eden ve yapabileceğime inanan ve yardımlarını esirgemeyen başta dostlarım Arş. Grv. Dr. Selmin ÇUHADAR'a, Öğr. Gör. Nuray ÖNCÜL'e, Doç. Dr. İbrahim DİKEN'e, desteği için Öğr. Grv. Özlem Diken'e ve huzurlu bir ortamda birlikte çalışmaktan büyük keyif aldığım değerli hocalarıma ve sevgili arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca beni özenle yetiştiren, her zaman ve her koşulda beni destekleyen, sevgi ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen canım anneme ve canım babama, her zaman yanımda olduklarını hissettiğim benim için çok değerli olan biricik kardeşlerim Fatih ve Dilek'e ve hayatımın anlamı olan canlarım Sıla ve Oğulcan'a sonsuz teşekkürler.

Funda BOZKURT

Mayıs, 2009

ÖZGEÇMİŞ

Funda BOZKURT

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı

Eğitim

Y. Lisans	2001	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı
Lisans	1998	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği
Lise	1993	Eskişehir, Cumhuriyet Lisesi

İş

2000-	Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
1998–2000	Özel Eğitim Öğretmeni, Antakya, Zihinsel Engelliler Rehabilitasyon Merkezi

Dernek/Kuruluş Üyelikleri

2001	Association for Behavior Analysis (ABA)
2002	Özel Eğitimciler Derneği

Projeler

2004	“Gelişimsel Gerilik Gösteren Öğrencilere Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulmasının Etkililiği” Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi, Proje No: 020527 (Araştırmacı).
2007	“Proje ADYEP: Anasınıfı, İlköğretim Birinci ve İkinci Sınıflarında Antisosyal Davranışları Önlemeye Yönelik Bir Erken Müdahale Programının Etkililiği” 206K165 nolu TÜBİTAK Projesi (Araştırmacı)

Halen devam ediyor

Yayınlar

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Gürsel, O., E. Tekin-İftar ve F. Bozkurt. "Effectiveness of Simultaneous Prompting in Small Group: The Opportunity of Acquiring Non-target Skills through Observational Learning and Instructive Feedback", *Education and Training in Developmental Disabilities*. 41(3), 225–243, 2006.

Bozkurt F. ve O. Gürsel, "Effectiveness of Constant Time Delay on Teaching Snack and Drink Preparation Skills to Children with Mental Retardation", *Education and Training in Developmental Disabilities*. 40(4), 390–400, 2005.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

Diken, İ. H., A. Cavkaytar, S. Batu, F. Bozkurt ve Y. Kurtyılmaz, "First Step to Success Early Intervention Program and its Implementation in Turkey: Results of the Pilot Study" II. Uluslar arası Özel eğitim Konferansı'nda sunulan sözlü bildiri, Marmaris, Türkiye, 18-21.06.2008.

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., & Kurtyılmaz, Y. "The Effectiveness of the First Step to Success Early Intervention Program and its Implementation in Turkey: Results of the Pilot Study" The 32nd Teacher Educators for Children With Behavioral Disorders (TECBD), Tempe, Arizona, USA, 2008.

Gürsel, O., E. Tekin-İftar ve F. Bozkurt, "Effectiveness of Simultaneous Prompting in Small Group: The Opportunity of Acquiring Non-target Skills Through Observational Learning and Instructive Feedback" 32. Annual Association for Behavior Analysis (ABA) kongresinde sözlü bildiri, ABD, Atlanta, 26-30.05.2006.

Çuhadar S. & F. Bozkurt, "Review of a Journal: Teacher Education Quarterly", Third International Balkan Scientific Congress sözlü bildiri, Macedonia, 22–24.09.2005.

Bozkurt F. & O. Gürsel, "The Effectiveness of Constant Time Delay on the Teaching Snack and Drink Preparation Skills to Children with Mental Retardation",

Association for Behavior Analysis (ABA)Annual Convention poster bildiri, Canada, Toronto, 24–28.05.2002.

Eripek S. & F. Bozkurt, "A Review of Research Conducted in Turkey Via Applied Behavior Analysis in The Education and Training of Children with Mental Retardation", Sixth International Congress on Behaviorism and The Sciences of Behavior, Auburn sözlü bildiri, Alabama, USA, 18–21.09.2002.

Gürsel O. & F. Bozkurt, "Zihin Özürlü Çocuklara Mutfak Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği", Uluslararası Özel Eğitim Konferansı'nda sunulan sözlü bildiri, Antalya, Türkiye, 24–27.06.2001.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Bozkurt F. ve E. Tekin-İftar, "Zihin Özürlü Bireylere Yiyecek Hazırlama Becerilerinin Öğretimiyle İlgili Alan Yazın Taraması", Özel Eğitim Dergisi. 4(2), 1–12, 2003.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

Özen A., F. Bozkurt, S. Yıldırım, Ş. Yücesoy, Ö. Çetin ve B. Ülke-Kürkçüoğlu, "Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Oyun Temelli Etkinlik Belirleme Eğitim Semineri" 1. İstanbul Otizm Eğitim Günleri'nde sunulan Eğitim Semineri, İstanbul, 7-8.05.2005.

Gürsel O., E. Tekin-İftar ve F. Bozkurt, "Gelişimsel Gerilik Gösteren Öğrencilere Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Küçük Grup Düzenlemesiyle Sunulmasının Etkililiği", 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Bolu, 4-6.11.2004.

Özen A., F. Bozkurt, S. Yıldırım, Ş. Yücesoy, Ö. Çetin ve B. Ülke-Kürkçüoğlu, "Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Oyun Temelli Etkinlik Belirleme Eğitim Semineri" 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan Eğitim Semineri, Bolu, 4-6.11.2004.

Kırcaali-İftar G., Ş. Yücesoy, Ö. Çetin, S. Yıldırım, F. Bozkurt ve S. Peker, "Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS): Türkçeleştirme ve Uygulama Çalışmaları", 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir, 12-14.11.2003.

Bozkurt, F., O. Kurt, N. Akmanoğlu-Uludağ, S. Yıldırım ve Ő. Yücesoy, "Özel Eğitim Alanındaki Dergilerin Son Dört Sayılarında Yer Alan Makalelerin İncelenmesi", 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir, 12-14.11.2003.

Katılan Kongreler

- | | |
|------|-------------------------------------------------------------|
| 2007 | 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'ne dinleyici olarak katılım |
| 2006 | 16. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'ne dinleyici olarak katılım |
| 2005 | 15. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'ne dinleyici olarak katılım |

Katılan Kurs, Seminer ve Çalıştaylar

- | | |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2008 | Yanıtlayıcı Öğretim Programı: Sosyo-duygusal ve Gelişimsel Yetersizliği Olan Bebekler ve Küçük Çocuklar İçin İlişkiye Dayalı Bir Erken Eğitim Programı |
| 2008 | OÇİDEP-I (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı) Semineri |
| 1998 | Küçük Adımlar Eğitim Programı Aile Rehberi Eğitim Semineri |

Hizmet İçi Eğitim Programları

- | | |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2006 | (Eskişehir) Özel Ekin Başak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde Öğrenme Güçlüğü konulu hizmet içi eğitim seminerinde eğitim görevlisi |
| 2005 | (Köyceğiz/Muğla) MEB tarafından düzenlenen "Özel Eğitim Formatörlüğü" konulu hizmet içi eğitim programında eğitim görevlisi |
| 2005 | (Eskişehir) MEB tarafından düzenlenen "Okulöncesi eğitimde Kaynaştırma Uygulamaları" konulu hizmet içi eğitim programında eğitim görevlisi |
| 2001 | (Antakya) MEB tarafından düzenlenen "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi" konulu hizmet içi eğitim programında eğitim görevlisi |

Alandaki Yurt İçi Etkinliklerde Konuşmacılık/Panelistlik

- | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2004–2005 | Avukat Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu'nda düzenlenen "Akademik Başarıyı Destekleme" konulu aile eğitimi seminerinde konuşmacı. |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- 2005 Özen, A., F. Bozkurt, S. Yıldırım, Ş. Yücesoy, Ö. Çetin, Ö. Tavlar ve B. Ülke-Kürkçüoğlu. Oyun Temelli Etkinlikler. 1. İstanbul Otizm Eğitim Günleri'nde sunulan çalıştay, İstanbul.
- 2006 Damla Özgereksinimliler Derneği tarafından düzenlenen II. Eskişehir Aile Günleri Programı'nda sunulan "Özrümlülerin Yasal Hakları" konulu konferans, Eskişehir.

Okutulan Dersler

- ÇGE108 Özel Eğitim
- THU205 Topluma Hizmet Uygulamaları
- ZEÖ102 Zihin Engellilere Giriş
- ZEÖ104 Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi
- ZEÖ209 Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri
- ZEÖ401 Öğretim Uygulaması I
- ZEÖ402 Öğretim Uygulaması II
- ZEÖ403 Zihin Engellilerin Öğretimi İçin Ölçü Aracı Hazırlama ve Performans Düzeyi Belirleme
- ZEÖ404 Öğretilebilir Zihin Engelliler Okullarında Ders Planı Geliştirme
- ZEÖ405 Zihin Engellilerin Performans Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Ölçü Araçlarının Materyallerini Geliştirme
- ZEÖ406 Zihin Engellilerde Ders Planına Yönelik Öğretim Materyali Geliştirme
- ZEÖ408 Zihin Engelliler Okul Programları ve Eğitim Ortamları
- ZEÖ411 Öğretmenlik Uygulaması
- ZEÖ481 Engelli Çocuklar ve Eğitimleri

Bulunulan Görevler

- 2008 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Organizasyon Komitesi Üyeliği
- 2008 II. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı Sekreterliği
- 2008 II. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı Organizasyon Komitesi Üyeliği

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Eskişehir, 06. 04. 1976 Cinsiyet: Kadın Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	
2. İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI.....	10
2.1. Zihinsel Yetersizlik Tanımları.....	10
2.1.1. AAIDD Tanımları.....	12
2.1.1.1. Diğer Tanımlar.....	18
2.2. Zihinsel Yetersizliğin Tanılanması ve Klinik Yargı.....	19
2.2.1. Zihinsel Yetersizliğin Tanılanması.....	20
2.2.1.1. Zekânın Değerlendirilmesi.....	20
2.2.1.1.1. Stanford-Binet Ölçeği.....	20
2.2.1.1.2. Wechsler Ölçekleri.....	22
2.2.1.1.3. Bilişsel Değerlendirme Sistemi.....	23

2.2.1.1.4.	Kaufman Çocuklar İçin Değerlendirme Bataryası-II.....	24
2.2.1.1.5.	Uyarlamalar.....	24
	Slosson Zekâ Ölçeği.....	24
	Bebek Gelişimi Bayley Ölçekleri-II.....	24
	Sözel Olmayan Zekânın Kapsamlı Ölçeği (CTNI).....	25
	Leiter Uluslararası Performans Ölçeği-Gözden Geçirilmiş (Leiter-R).....	25
	Evrensel Sözel Olmayan Zekâ Ölçeği (UNIT).....	25
2.2.1.1.6.	Türkiye’de Kullanılan Diğer Zekâ Ölçekleri.....	26
	2.2.1.1.6.1. Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği	27
	2.2.1.1.6.2. Kohs Küpleri Zeka Ölçeği	28
	2.2.1.1.6.3. Peabody Resim Kelime Ölçeği.....	28
	2.2.1.1.6.4. Temel Kabiliyetler Ölçeği 5–7 (TKT 5–7).....	29
	2.2.1.1.6.5. Temel Kabiliyetler Ölçeği 7–11 (TKT 7–11).....	29
2.2.1.1.7.	Zekâ Ölçeklerine Yönelik Eleştiriler.....	30
2.2.1.2.	Uyumsal Davranışların Değerlendirilmesi.....	32
	2.2.1.2.1. AAMR Uyumsal Davranış Ölçekleri (ABS).....	33
	2.2.1.2.2. AAIDD Tanımlarıyla İlişkili Diğer Ölçekler.....	35
	Uyumsal Alanların Değerlendirilmesi (AAA).....	36
	Uyumsal Davranışlar	

	Değerlendirme Sistemi.....	36
2.2.1.2.3.	Vineland Uyumsal Davranış Ölçekleri (VABS).....	36
2.2.1.2.4.	Bağımsız Davranışlar Ölçekleri-Gözden Geçirilmiş (SIB-R).....	37
2.2.1.2.5.	Uyumsal Davranışların Kapsamlı Testi- Gözden Geçirilmiş (CTAB-R).....	39
2.2.1.2.6.	Uyumsal Davranış Envanteri.....	39
2.2.1.2.7.	Türkiye’de Kullanılan Uyumsal Davranış Ölçekleri.....	40
	2.2.1.2.7.1.Denver Gelişimsel Tarama Ölçeği.....	40
	2.2.1.2.7.2.Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE).....	41
	2.2.1.2.7.3.Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA).....	42
2.2.1.2.8.	Uyumsal Davranış Ölçeklerine Yönelik Eleştiriler.....	42
2.2.2.	Klinik Yargı.....	44
2.3.	Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de Tanılama İle İlgili Yasalar ve Uygulamalar.....	46
	2.3.1. Amerika Birleşik Devletleri.....	46
	2.3.2. İngiltere.....	50
2.4.	Türkiye’de Tanılama İle İlgili Yasalar ve Uygulamalar.....	52
	Zihinsel Yetersizlik Tanımları.....	53
	Tanılama.....	55
	2.4.1. Türkiye’de Tanılama Süreci İle İlgili Araştırmalar.....	79

BÖLÜM III

3.	YÖNTEM.....	82
	3.1. Araştırma Modeli.....	82
	3.2. Çalışma Grubu.....	82

3.3. Veriler ve Toplanması.....	82
3.4. Verilerin Analizi.....	84

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM.....	85
4.1. Öğrencilerin Yaş ve Sınıf Düzeyleri ile Cinsiyetleri.....	85
4.1.1. Öğrencilerin Yaş ve Sınıf Düzeyleri.....	85
4.1.2. Cinsiyet.....	86
4.2. Öğrencilerin Rehberlik Araştırma Merkezi'ne Başvuru ya da Gönderilme Süreçleri.....	87
4.2.1. Başvuru ya da Gönderilmeleri Yapan Şahıs ve/veya Kurumlar	88
4.2.2. Başvuru ya da Gönderilmelerde Gösterilen Neden/Nedenler.....	89
4.2.3. Yapılan İlk İşlemler.....	90
4.3. RAM-Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunda- İzlenen Tanılama Süreci.....	96
4.3.1. Tanılama Sürecinde Görev Alan Meslek Elemanları	96
4.3.1.1. Görev Alan Meslek Elemanları ve Görev Unvanları.....	96
4.3.1.2. Öğrenim Durumları.....	97
4.3.1.2.1. Meslek Elemanlarının Mezun Oldukları ve/veya Devam Ettikleri Programlar.....	97
4.3.1.2.2. Meslek Elemanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları.....	98
4.3.2. Tanılama Sürecinde Öğrencilere İlişkin Bilgilerin Toplanması.....	98
4.3.2.1. Toplanan Bilgiler.....	98
4.3.2.2. Bilgilerin Toplanmasında Kullanılan Araç ve Teknikler.....	99
4.3.2.3. Araç ve Teknikleri Kullanan	

Meslek Elemanları.....	102
4.3.2.4.Araç ve Tekniklerin Gerektirdiği Kullanıcı Formasyonları ve Bunları Kullanan Meslek Elemanlarının Gerekli Formasyonlara Sahip Olma Durumları.....	103
4.3.3. Tanılama Süreci Sonucunda Öğrencilere İlişkin Alınan Kararlar.....	104
4.3.3.1.İnceleme Raporu Hazırlanma Durumu.....	105
4.3.3.2.Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporunun Hazırlanma Durumu.....	106
4.4. Öğrencinin Tanılamayla İlgili Beceriler ve/veya Davranışsal Özelliklerde Çeşitlilik Gösterme Durumu.....	109
4.4.1. Öğrencilerin Beceriler ve/veya Özelliklerde Çeşitlilik Gösterdiğine İlişkin Bilgi ya da Belge Bulunma Durumu.....	109
4.4.2. Öğrencilerin Çeşitlilik Gösterdikleri Beceriler ve/veya Özelliklere İlişkin Bilgi ya da Belgelerin Tanılama Sürecinde Göz Önünde Bulundurulması Durumu.....	111
 BÖLÜM V	
5. ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER	113
5.1. Özet.....	113
5.2. Yargı.....	119
5.3. Öneriler.....	119
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	119
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	121
EKLER.....	122
KAYNAKÇA	150

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1	Kavramsal, Sosyal ve Pratik Uyumsal Beceri Örnekleri.....	17
Çizelge 2.2	Rehberlik Araştırma Merkezlerine 2001–2002 Yılında Gönderilen Ölçme Araçları.....	27
Çizelge 4.1	Öğrencilerin Yaşlarının Dağılımı.....	86
Çizelge 4.2	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerinin Dağılımı.....	87
Çizelge 4.3	Öğrencilerin Başvuru ya da Gönderilmelerini Yapan Şahıs ve/veya Kurumların Dağılımları	88
Çizelge 4.4	Öğrencilerin RAM’a Başvuru/Gönderilme Nedeni/Nedenleri Dağılımları.....	89
Çizelge 4.5	Öğrenciler İçin Özel Eğitim Değerlendirme Dosyasının Açıldığı Bölümlerin Dağılımı.....	90
Çizelge 4.6	Öğrenciler İçin Bireysel Gelişim Raporu Düzenlenme Durumunun Dağılımı.....	91
Çizelge 4.7	Öğrenciler İçin Sağlık Kurulu Raporu İstenme Durumunun Dağılımı.....	92
Çizelge 4.8	Öğrencilerin Sağlık Kurulu Raporlarında Yer Alan Tıbbi Değerlendirme ve Tanıların Dağılımı.....	93
Çizelge 4.9	Öğrencilerin Aileleri ile Veli Görüşme Formunun Doldurulma Durumunun Dağılımı.....	94

Çizelge 4.10	Öğrenciler İçin Uygulama Planı Hazırlanma Durumunun Dağılımı.....	95
Çizelge 4.11	Öğrencilere Uygulanan Zekâ Ölçeklerinin Sayılarına Göre Dağılımı.....	100
Çizelge 4.12	Öğrencilere Uygulanan Zekâ Ölçeklerinin Tek Başına ve Birlikte Kullanılma Durumlarına Göre Dağılımları	101
Çizelge 4.13	Öğrenciler İçin İnceleme Raporu Hazırlanma Durumunun Dağılımı.....	105
Çizelge 4.14	Öğrenciler İçin Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu'nda Yapılan Tanıların Dağılımı.....	107
Çizelge 4.15	Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporunda Yapılan Yönlendirmelerin Dağılımı.....	108
Çizelge 4.16	Beceri ve/veya Özelliklerde Çeşitlilik Gösteren Öğrencilerin Çeşitlilik Gösterdikleri Beceri ve/veya Özelliklerin Dağılımı.....	110

ŞEKİL LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 2.1	Zekâ Bölümü Puanlarının Kuramsal Dağılımı.....	15
-----------	------------------------------------------------	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Zihinsel yetersizliği olan çocukların gereksinim duydukları özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için öncelikle tanılamaya dayalı olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bu gruba giren çocukların büyük bölümünü yetersizliği hafif düzeyde olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklar, gereksinimleri yaşlılarından önemli bir farklılık göstermediği için genellikle okula başlayana değin fark edilmemektedir. Ancak okula başladıklarında akademik ve sosyal alanda yetersizlikleri ortaya çıkmakta, mevcut programlar onların gereksinimlerine yeterince yanıt vermemektedir. Bu durumda çocuktaki yetersizliğin ilk farkına varanlar öğretmenler olmaktadır. Bu yönüyle zihinsel yetersizlikleri orta ve ağır düzeylerde olan çocuklarda durum farklılık göstermektedir. Bu çocuklardaki yetersizlik, doğumu izleyen günlerde ya da yıllarda sağlık kurumları, çocuğun ailesi ya da çevresi tarafından fark edilmektedir (Eripek, 2007). Her iki durumda da fark edilme sürecini, çocuğun gözlenen durumunun ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesi için ilgili kurumlara gönderme ya da ailenin başvuruda bulunma süreci izlemektedir (Gürsel, 2008).

Tanılama sürecinde çocuğun zihinsel yetersizlik kategorisine, bir başka deyişle özel eğitime uygunluğuna bakılmaktadır. Bu amaçla nesnel, standart testler ve çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çocuğun “zihinsel yetersiz” tanısı alması durumunda, bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri dikkate alınarak onun için en uygun eğitim ortamı kararlaştırılmakta ve ailenin de onayı alınarak çocuk bu ortama yerleştirilmektedir. Yerleştirme sonrasında çocuğun gelişimi izlenmektedir (Gürsel, 2007).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların tanımlanmalarında hareket noktası, benimsenen zihinsel yetersizlik tanımı olmaktadır (Eripek, 2005b). Zihinsel yetersizliğin bilimsel dayanaklı ilk tanımları 1900'lü yıllarda yapılmıştır (Eripek, 1996). Tarihsel süreç içerisinde yapılan tanımlar içinde en yaygın olarak benimsenen tanımlar kuruluşu 1876 yılına dayanan Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD) tarafından yapılan tanımlardır (Eripek, 2006).

AAIDD'nin 2002 yılında yayımlanan yönergesinde zihinsel yetersizlik "Zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar." (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve ve diğ., 2002; s. 1) olarak tanımlanmaktadır. Tanımın hemen ardından, bu tanımın uygulanmasında göz önünde bulundurulacak beş varsayım sıralanmaktadır:

1. İşlevlerdeki sınırlılıkların, öğrencinin yaşları ve kültürü için tipik toplumsal çevre koşulları içerisinde ele alınması ve öğrencinin işlevlerinin bu çevre standartlarına göre ölçülmesi gerekmektedir.
2. Geçerli bir değerlendirmede, kültürel ve dil farklılıkları, iletişim, duyuşsal, motor ve davranışsal etmenler göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Öğrencideki sınırlılıklar çoğu kez güçlü özelliklerle bir arada olur.
4. Sınırlılıkları belirlemenin amacı, gereksinim duyulan yardımları özetlemektir. Öğrencinin sınırlılıklarını analiz etmek ve işlevleri arttırmak için gereksinim duyulan yardımları betimlemek gerekir.
5. Belirli bir süre uygulanan yardımlarla zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yaşam işlevlerinde genellikle ilerleme olmaktadır (Luckasson ve diğ., 2002, s. 1).

AAIDD'nin bu tanımında ve daha önceki tanımlarında tutarlı olarak üç öğeye yer verilmektedir: (a) Zihinsel işlevlerde anlamlı sınırlılıklar, (b) uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklar ve (c) gelişim döneminde ortaya çıkması (Eripek, 2005a).

Zihinsel işlevlerde anlamlı sınırlılıklar, AAIDD'nin ilk tanımlarında tek ölçüt olma özelliğini sürdürmüş ve 1973 yılında ve sonraki yıllardaki tanımlarda tek ölçüt olmasa

da temel ölçütlerden birisi olarak önemini korumuştur. Zihinsel işlevlerde sınırlılıkların belirlenmesinde zekâ ölçekleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Zihinsel işlevlerde sınırlılıklar, öğrencinin standardize edilerek uygulama ve puanlaması belirli kurallara bağlanmış, öğrencinin sosyal, kültürel ve dil geçmişine uygun zekâ ölçeklerinde gösterdiği başarının (-2) standart sapmanın altında olmasıdır. Bunun karşılığı olarak 70–75 zekâ bölümü (ZB) puanı kabul edilmektedir (Luckasson ve diğ., 2002).

Uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklar, zihinsel yetersizlik tanımı içerisinde ilk kez 1961 AAIDD tanımında yer almış ve böylece yetersizliğin sosyal yönünün daha iyi yansıtılacağı, ZB puanlarına olan bağımlılığın azalacağı ve yanlış tanılamaların önlenebileceği düşünülmüştür (Eripek, 2004). AAIDD'nin 2002 tanımında, uyumsal davranışlar, insanların günlük yaşamlarında işlevde bulunmak için öğrendikleri kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin bütünü olarak ele alınmaktadır (Eripek, 2004; Luckasson ve diğ., 2002). Buna göre uyumsal davranışlardaki önemli sınırlılıklar, uyumsal davranışların standartlaştırılmış ölçeklerinde kavramsal, sosyal ve pratik becerileri temsil eden bir ya da daha fazla puanda ya da toplam puanda, ölçümün standart hatası dikkate alınarak ortalamanın en azından iki standart sapma altındaki (-2) puan olarak tanımlanmaktadır (Luckasson ve diğ., 2002).

Gelişim dönemi kavramı, AAIDD'nin zihinsel yetersizlik tanımlarında zaman içerisinde tutarlı bir biçimde yer almıştır. Başlangıçta bu dönem doğumla 16 yaş arası olarak kabul edilirken, daha sonraları üst sınır 18 yaşına çıkarılmıştır (Beirne-Smith, Ittenbach ve Patton, 2002; Eripek, 2004). Buna göre gelişim dönemi içerisinde zihinsel işlevleri normal olan öğrenci, bu dönem sonrasında herhangi bir nedenle zihinsel işlevlerde ve uyumsal becerilerde yetersizlik gösterirse zihinsel yetersizliği olan öğrenci olarak kabul edilmemektedir. Tanımda 18 yaş sınırına yer verilmesinin temel nedeni bu dönemde biyolojik ve bilişsel gelişimin neredeyse tamamlanmış olmasıdır (Eripek, 2004).

Zihinsel yetersizliğin tanımı dikkate alındığında, bu tanıya konu olan çocukların, tanımda yer alan bu üç öge yönünden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye’de, 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde zihinsel yetersizlik;

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006, s. 2).

olarak tanımlanmaktadır. Yönetmelikte AAIDD’nin tanımının esas alındığı görülmektedir.

Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılama süreçleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) ayrıntılı bir biçimde düzenlenmiştir. Buna göre tanılama görevi, milli eğitim il ya da ilçe müdürlükleri rehberlik araştırma merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kuruluna verilmektedir.

1.1 Problem

Zihinsel yetersizliği olan çocukların, özellikle zihinsel yetersizlikleri hafif düzeylerde olanların gereksinimlerine uygun özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için tanılama süreci ve bu sürecin doğasında yer alan değerlendirmeler önem kazanmaktadır (Heward, 2000; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

Türkiye’de 1997 yılında, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) çıkarılmıştır. Bu Kararnameye dayalı olarak 2000 yılında, özel eğitim hizmetlerini düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Yönetmelikte, özel eğitime gereksinimi olan çocukların gönderme, tanılama, değerlendirme, yerleştirme ve izleme süreçleri ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Yönetmelik 2002 ve 2004 yıllarında bazı değişikliklerle tekrar yayımlanmıştır. 2005 yılında 5378 sayılı Özürlüler Kanunu: Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun çıkarılmıştır. 2006 yılında bu Kanuna dayalı olarak yeni bir Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği yayımlanmıştır. Yönetmelikte tanılama süreçleri, yürürlükten kaldırılan bir önceki Yönetmeliğe (2000, değişiklik 2002 ve 2004) göre daha ayrıntılı bir biçimde düzenlenmiştir.

Türkiye’de zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinde mevcut durumun belirlenmesi konusunda alanyazını bölümünde özetlenen az sayıda araştırma vardır (Çağlar, 1985; Eripek, 1978; Kocaoğlu, 1991 ve Pamir 1979). Bu araştırmalardan sonuncusu 1991 yılında Kocaoğlu tarafından yapılmıştır. Bu nedenle 2000 yılında 573 sayılı K.H.K.’ya, 2006 yılında 5378 sayılı Kanuna dayalı olarak çıkarılan özel eğitim hizmetleri yönetmeliklerinde tanılama süreçlerine ilişkin olarak getirilen düzenlemelerin zihinsel yetersizliğin tanılanması uygulamalarına ne ölçüde yansıdığı bilinmemektedir. Araştırma bu gereksinimden kaynaklanmıştır.

1.2 Amaç

Araştırmanın amacı; büyükşehir statüsündeki bir ilin rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde, 2006–2007 öğretim yılında zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerini betimlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri ile cinsiyetleri:

1. Yaş ve sınıf düzeyleri nedir?
2. Cinsiyetleri nedir?

RAM’a başvuru ya da gönderilme süreci:

1. Başvuru ya da gönderilmeler hangi şahıs ve/veya kurumlar tarafından yapılmaktadır?
2. Başvuru ya da gönderilmelerde gösterilen gerekçeler nelerdir?
3. Yapılan ilk işlemler nelerdir?

RAM-Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunda-izlenen tanılama süreci:

1. Tanılama sürecinde hangi meslek elemanları görev almaktadır?

- 1.1. Hangi meslek elemanları görev almaktadır?
- 1.2. Görev unvanları nedir?
- 1.3. Öğrenim durumları nedir?
2. Tanılama sürecinde öğrencilere ilişkin hangi bilgiler, kimlerden ve nasıl toplanmaktadır?
 - 2.1. Hangi bilgiler toplanmaktadır?
 - 2.2. Bu bilgilerin toplanmasında hangi araç ve teknikler kullanılmaktadır?
 - 2.3. Bu araç ve teknikler hangi meslek elemanları tarafından uygulanmaktadır?
 - 2.4. Bu araç ve tekniklerin gerektirdiği kullanıcı formasyonları nelerdir?
 - 2.5. Bu araç ve teknikleri kullanan meslek elemanlarının gerekli formasyonlara sahip olma durumları nedir?
3. Tanılama sürecinde öğrencinin durumuna ilişkin olarak hangi kararlar alınmaktadır?
 - 3.1. İnceleme raporlarında hangi kararlar yer almaktadır?
 - 3.2. Özel eğitim değerlendirme kurulu raporlarında hangi kararlar alınmaktadır?

Tanılama sürecinde öğrencilerin kültürel ve dil özellikleri, iletişim becerileri, duysal özellikler, motor beceriler ve/ve ya davranışsal özelliklerdeki çeşitliliklerinin göz önünde bulundurulması:

1. Öğrencilerin kültürel ve dil özellikleri, iletişim becerileri, duysal özellikler, motor beceriler ve/ve ya davranışsal özelliklerdeki çeşitlilikleri göz önünde bulundurulmakta mıdır?
 - 1.1. Öğrencilerin kültürel ve dil özelliklerinde, iletişim becerilerinde, duysal özelliklerde, motor becerilerde ve/ve ya davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgi ya da belge var mıdır?
 - 1.2. Bilgi ya da belgelerin tanılama sürecinde göz önünde bulundurulduğuna ilişkin ne gibi kanıtlar vardır?

1.3 Önem

Araştırma, bir RAM bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde, 2006–2007 öğretim yılında zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırma bulguları zihinsel

yetersiz tanısına konu olan çocukların ailelerine, alanda çalışan öğretmen ve uzmanlara durumu açıklayıcı bir nitelik taşımaktadır.

Araştırma bulguları, tanılama süreçlerine ilişkin olarak yasal düzenlemeler ve uygulama arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Bu yönüyle yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesine ve mevcut uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Araştırma bulguları zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılama süreçlerine ilişkin toplumun farkındalığını artırabilir. Araştırmada izlenen yöntem benzer çalışmalara model olabilir ve ileri araştırmalara yol açabilir.

1.4 Sayıtlar

RAM bünyesinde oluşturulan bir özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde 2006–2007 öğretim döneminde tanılama sürecine konu olan ve zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçleri için tutulan dosyalar gerçeği yansıtmaktadır.

1.5 Sınırlıklar

Araştırma, 2006–2007 öğretim yılında bir RAM bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde tanılama sürecine konu olan ve zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların dosyaları ile sınırlıdır.

Araştırmada, tanılama süreçlerine ilişkin olarak toplanan veriler Dosya İnceleme Formu'ndan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Bireysel Gelişim Raporu: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine ilişkin değerlendirme sonucunu gösteren raporu ifade eder (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 26184 sayılı Resmi Gazete, 2006).

Kaynaştırma Sınıfı: Herhangi bir yetersizlik grubundaki öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak eğitim gördüğü normal eğitim okullarındaki normal sınıfları ifade eder (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Özel Gereksinimi Olan Bireyler: Öğrenme ve/veya davranış problemleri gösteren çocukları, bedensel özelliği ya da duyuşsal yetersizliğı olan çocukları olduğı kadar üstün ya da özel yetenekli çocukları da içine alan kapsamlı bir terimdir (Eripek, 2002).

Özel Eğitim: Özel eğitim, özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünüdür (Eripek, 2002).

Özel Eğitim Okul ve Kurumları: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğı, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, Bakanlığına bağılı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmî ve özel okul ve kurumları ifade eder (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı, 26184 sayılı Resmi Gazete, 2006).

Özel Eğitim Sınıfı: Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıfları ifade eder (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı, 26184 sayılı Resmi Gazete, 2006).

Özel Özel Eğitim Okulu: Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzelkişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzelkişiler tarafından açılan özel, özel eğitim okullarını ifade eder (Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliğı, 25883 sayılı Resmi Gazete, 2005).

Tanımlama: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 26184 sayılı Resmi Gazete, 2006).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN TARAMASI

2.1 Zihinsel Yetersizlik Tanımları

13. yüzyıldan günümüze kadar zihinsel yetersizliğin pek çok tanımı yapılmıştır. Farklı amaçlarla yapılan bu tanımlar zaman içerisinde çeşitli tartışmalara konu olmuş, yeniden gözden geçirilmiş, alternatif tanımlara gidilmiştir (Eripek, 2004). Bu tanımlar içerisinde herkes tarafından kabul edilen, ortak bir tanım bulunmamaktadır. Bunun nedeni, zihinsel yetersizliğin son derece karmaşık bir durum olması ve konuya farklı açılardan bakılmasıdır. Zihinsel yetersizliğe ilişkin açıklayıcı tanımlar 1900'lü yıllarda yapılmaya başlanmıştır (Eripek, 1996).

Eripek'in (2005b) belirttiğine göre, bu yıllarda önce Tredgold (1937) ve daha sonra Doll (1941) tarafından yapılan tanımlar yaygın olarak kullanılmış ve diğer tanımlara temel oluşturmuşlardır. Tredgold (1937) zihinsel yetersizliği;

Zihin gelişiminde çeşitli tür ve derecelerdeki eksikliklerin bireyi, başkalarının yönetimi, denetimi ve yardımından bağımsız olarak yaşlarının bulunduğu çevreye uyum sağlamada yetersiz kılması durumu (s. 4; akt., Eripek, 2005b, s. 14)

olarak tanımlarken, Doll (1941), zihinsel yetersizliği altı ölçüt içerisinde şöyle tanımlamıştır:

1. zihinsel normalaltı,
2. bunun sonucu olarak sosyal yetersizlik,
3. doğuştan ya da çocukluktan zihinsel yetersizlik,
4. olgunlaşmada gerilik,

5. kalıtsal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel yetersizlik ve
6. kalıcı ve iyileştirilemez bir durum (s. 215; akt. Eripek, 2005b, s. 14)

Tredgold ve Doll'un yapmış oldukları her iki tanımda da zihinsel yetersizlik iyileştirilemez bir durum olarak ele alınmıştır. Bu anlayışın temelinde zekâ ölçekleriyle yapılan ölçümlerin kesin olduğuna ilişkin inançlar yer almaktadır. Bununla birlikte, Doll'un yapmış olduğu tanımda yer alan ilk dört ölçüt, günümüzde yapılan tanımlarda yer alan zihinsel sınırlılıklarla ilişkili sosyal yetersizlikler ve gelişim döneminden önce meydana gelen gelişimsel sınırlılıklar temalarını yansıtmaktadır (Eripek, 2006).

Tredgold ve Doll'un yapmış oldukları tanımlardan sonra zihinsel yetersizlik tanımında en köklü değişiklikler, Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD) tarafından yapılan tanımlarda görülmektedir (Eripek, 2006). 1878 yılında kurulan bu Birliğin adı günümüze değin birçok kez değişmiştir. 1933 yılında benimsenen “zihinsel yetersizlik (mental deficiency)” terimiyle birlikte Birliğin adı Amerikan Zihinsel Yetersizlik Birliği (American Association of Mental Deficiency-AAMD) olarak değiştirilmiştir. 1987 yılına gelindiğinde Birlik “zekâ geriliği (mental retardation)” terimini kullanmaya başlamıştır. Bu tarihten itibaren Birliğin adı Amerikan Zekâ Geriliği Birliği (American Association on Mental Retardation–AAMR) olarak değiştirilmiştir. 2003 yılında AAMR'nin adının Amerikan Zihinsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual Disabilities) olarak değiştirilmesi önerilmiş, ancak yapılan oylamada bu öneri kabul edilmemiştir. 2006 yılında isim değişikliği önerisi tekrarlanmış ve yapılan oylamanın sonucunda “zihinsel ve gelişimsel yetersizlikler (intellectual and developmental disabilities)” terimi kullanılarak AAMR'nin adı 2007 yılında resmen başlamak üzere Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD) olarak değiştirilmiştir (<http://www.aamr.org>, 2007).

2.1.1 AAIDD Tanımları

Zihinsel yetersizlik tanımları içinde en yaygın olarak benimsenen tanımları öneren AAIDD çalışmalarını ilk kez 1921 yılında bir yönergede toplamıştır. Daha sonra 1933, 1941 ve 1957 yıllarında bu yönergenin sonraki basımları ve ardından 1961, 1973, 1977, 1983, 1992 ve 2002 yönergeleri yayımlanmıştır (Beirne-Smith ve diğ., 2002; Luckasson ve diğ., 2002).

AAIDD'nin 1992 yılında yayımladığı yönergede zihinsel yetersizlik “zekâ geriliği” terimi kullanılarak;

Zekâ geriliği hâlihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendini yönlendirme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları değerlendirme ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zihinsel yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve ve diğ., 1992; s. 5)

biçiminde tanımlanmaktadır. Ayrıca yönergede, tanımın uygulanmasında dört varsayımın öğrencinin değerlendirilmesi ve gereksinim duyduğu yardımların belirlenmesinde göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir.

AAIDD, son yıllarda zihinsel yetersizliğin tanımlanmasına ilişkin yapılan alternatif tanımları gözden geçirerek ve daha önceki tanımlara getirilen eleştirileri değerlendirerek 2002 yılında yayımladığı yönerge ile zihinsel yetersizliği “zekâ geriliği” terimini kullanarak tekrar tanımlamıştır (Eripek, 2005b). Buna göre;

Zekâ geriliği, zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde de anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (Luckasson ve diğ., 2002, s. 8)

olarak tanımlanmaktadır.

AAIDD'nin 2002 tanımında, bu tanımın uygulanmasında önemli olan beş varsayıma yer verilmektedir. Bu varsayımlar şunlardır:

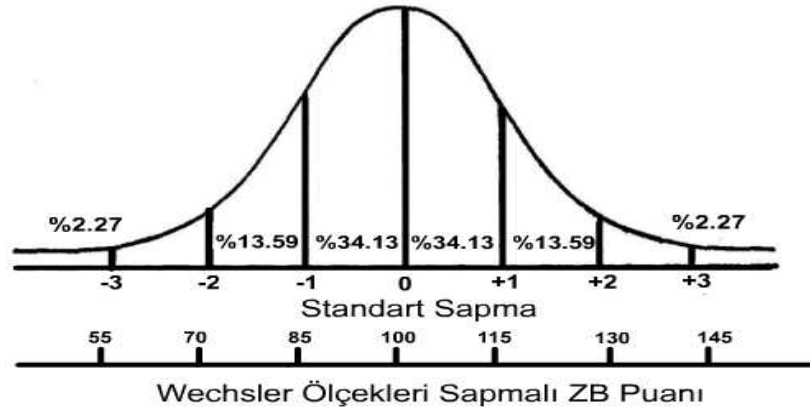
1. Mevcut işlevlerdeki sınırlılıklar, öğrencinin yaşları ve kültürü için tipik toplumsal çevre koşulları içerisinde ele alınmalıdır. Öğrencinin işlevleri yetenekler yönünden yalıtılmış ya da ayrılmış çevrelerin değil tipik topluma dayalı çevrelerin standartlarına göre ölçülmelidir. Tipik toplumsal çevreler benzer yaşlardaki insanların genellikle yaşadıkları, oynadıkları, çalıştıkları ve etkileşimde buldukları, evleri, mahalleleri, okulları, iş yerlerini ve diğer çevreleri içermektedir. Yaşlar kavramı aynı zamanda aynı kültür ve dil geçmişi olan insanları içermelidir.
2. Geçerli bir değerlendirme, kültürel ve dil çeşitliliğini olduğu kadar iletişim, duyuşsal, motor ve davranışsal özelliklerdeki çeşitlilikleri de göz önünde bulundurur. Değerlendirmenin anlamlı olması için öğrencinin farklılığı ve kendine özgü davranım özellikleri dikkate alınmalıdır. Geçerli bir değerlendirmede değerlendirme sonuçlarını etkileyebilen, evde konuşulan dili, sözlü olmayan iletişimi ve gelenekleri içeren öğrencinin kültürü ya da etnik grubu göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Bireydeki sınırlılıklar çoğu kez güçlü olduğu özelliklerle birlikte. Zihinsel yetersizlik tanısı alan bireyler olası bazı üstünlükleri olduğu kadar sınırlılıkları da olan karmaşık insan özellikleri gösterirler. Tüm insanlarda olduğu gibi, bazı şeyleri diğerlerinden daha iyi yaparlar. Bireylerin zihinsel yetersizliğinden bağımsız olarak yapabildikleri ve güçleri olabilir. Bunlar sosyal ya da bedensel yapabilirliklerinde, bazı uyumsal beceri alanlarında ya da herhangi bir uyumsal becerinin bir yönünde güçlü olmayı içerebilir.
4. Sınırlılıkları belirlemenin önemli amacı, gereksinim duyulan yardımların profilini geliştirmektir. Öğrencinin sınırlılıklarının yalnızca analizi yeterli değildir. Bunun yanı sıra işlevleri artırmak için öğrencinin gereksinim duyduğu yardımların betimlenmesi gerekir. Öğrencinin zihinsel yetersizlik tanısı alması, gereksinim duyulan yardımların profilinin çıkarılması gibi bir yarar sağlamalıdır.
5. Belirli bir süre uygulanan bireyselleştirilmiş yardımlarla zihinsel yetersizlik gösteren öğrencinin yaşam işlevlerinde genellikle ilerleme olacaktır. Eğer zihinsel yetersizlik tanısı alan bireye uygun kişisel yardımlar sağlanırsa işlevlerde ilerleme olacaktır. İşlevlerde yeterince ilerleme olmaması gereksinim duyulan yardımların profilinin yeniden değerlendirilmesini gerektirebilir. Ender de olsa bazı durumlarda uygun yardımlardan yalnızca var olan işlevleri koruması ya da gerilemeyi durdurması ya da sınırlaması beklenebilir. Burada önemli olan nokta, zihinsel yetersizlik tanısı alan bireylerin asla ilerleme gösteremeyecekleri yönündeki eski kalıplaşmış yargının doğru olmadığıdır (Luckasson ve diğ., 2002; s. 8-9).

AAIDD'nin en son tanımında ve daha önceki tanımlarında tutarlı olarak üç öğeye yer verilmektedir. Bunlar: (a) Zihinsel işlevlerde anlamlı sınırlılıklar, (b) uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklar ve (c) gelişim döneminde ortaya çıkmasıdır (Eripek, 2005b).

Zihinsel işlevlerde anlamlı sınırlılıklar, AAIDD'nin ilk tanımlarında tek ölçüt olma özelliğini sürdürmüş ve 1973 yılında ve sonraki yıllardaki tanımlarda tek ölçüt olmasa da temel ölçütlerden birisi olarak önemini korumuştur. Zihinsel işlevlerde sınırlılıkların belirlenmesinde zekâ ölçekleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Zihinsel işlevlerde sınırlılıklar, standardize edilerek uygulama ve puanlaması belirli kurallara bağlanmış, çocuğun sosyal, kültürel ve dil geçmişine uygun zekâ ölçeklerinde gösterdiği başarının belirli bir standart sapmanın altında olmasını göstermektedir (Eripek, 2004).

Dünyada en yaygın olarak kullanılan, geçerlik ve güvenilirliği, en azından diğer zekâ ölçeklerine göre daha yüksek olan, standardize edilmiş iki zekâ ölçeği vardır. Bunlar Stanford-Binet Zekâ Ölçeği-Beşinci Basım (SBIS-5) ve Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Dördüncü Basım (WISC-IV)'dir. Her iki ölçekte de ortalama zekâ bölümü (ZB) puanı 100, bir birim standart sapmanın karşılığı 15 ZB puanıdır (Eripek, 2005b).

AAIDD'nin 1959 yılında yayımlanan yönergesinde “genel zihinsel işlevlerde normalaltı”, (-1) standart sapmanın altı olarak açıklanmıştır. Bu durumda nüfusun yaklaşık %16'sının zihinsel işlevleri, normalin altında olmaktadır. 1973 yılında yayımlanan yönergede ise, “genel zihinsel işlevlerde önemli derecede normal” in üst sınırı (-2) standart sapma olarak benimsenmiştir. Şekil 2.1'de görüldüğü gibi (-2) standart sapmanın karşılığı WISC-IV'de 70 ZB puanıdır. 1977 ve 1983 yıllarında yayımlanan yönergelerde (-2) standart sapma ölçütü korunmakla birlikte, üst sınır 70–75 olarak daha esnek tutulmuştur. 1992 ve 2002 yıllarında yayımlanan yönergelerde de bu sınır korunmuştur (Eripek, 2005b).



Şekil 2.1: Zekâ Bölümü Puanlarının Kuramsal Dağılımı

Zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltının üst sınırının esnek tutulmasının iki temel nedeni vardır. Bunlardan birincisi zekâ ölçekleriyle yapılan ölçümlerin belirli bir standart hataya sahip olmasıdır. Örneğin, WISC-IV ile yapılan ölçümlerin standart hatası, ± 3 ZB puanıdır. Bu ölçeğe göre, eğer bu ölçekten alınan puan 72 ise bu, gerçek ZB puanının %66 olasılıkla 69–75 arasında bir yerde olabileceğini göstermektedir. Ancak bu, ölçeklerden alınan puanın mutlaka belirli bir standart hata içerdiğini göstermemektedir. Üst sınırın esnek tutulmasının ikinci nedeni ise, çocuk hakkında bir karara ulaşmak durumunda olan uzmana sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimi kullanarak karar verme yetkisini sağlamaktır (Luckasson ve diğ., 1992).

Uyumsal davranışlar, zihinsel yetersizlik tanımı içerisinde ilk kez 1961 AAIDD tanımında yer almış ve böylece yetersizliğin sosyal yönünün daha iyi yansıtılacağı, ZB puanlarına olan bağımlılığın azalacağı ve yanlış tanılamaların önlenileceği düşünülmüştür (Eripek, 2004). Ancak yapılan tanımda uyumsal davranışlar genel zihinsel işlevlerde normalaltıyla ilişkili bir özellik olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle zihinsel işlevlerde sınırlılıklar bir bakıma tek ölçüt olma özelliğini korumuştur. Uyumsal davranışlardaki sınırlılıklar ilk kez AAIDD'nin 1973 tanımında zihinsel işlevlerdeki sınırlılıkların yanında ikinci bir ölçüt olarak yerini almıştır (Eripek, 2005b).

Uyumsal davranışlar, AAIDD'nin 1959 tanımında, çocuğun çevresinin istek ve beklentilerine yanıt vermesi olarak tanımlanmıştır. Buna göre, uyumsal davranışların olgunlaşma, öğrenme ve sosyal uyum olmak üzere üç boyutu vardır. 1973 yılında yayımlanan yönergede uyumsal davranışlar, çocuğun kendi yaşından ve kültür

grubundan beklenen kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk ölçütlerini yerine getirme derecesi ve yeterliği yönünden ele alınmıştır (Beirne-Smith ve diğ., 2002). Buna göre, uyumsal davranışlar, çocuğun yaşı ve sosyokültürel grubuna bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu yönüyle okulöncesi dönemdeki çocuklardan beklenen davranışlarla okul dönemindeki çocuklardan beklenen davranışlar farklılaşabildiği gibi şehirde yaşayan çocuklardan beklenen davranışlarla kırsal kesimde yaşayan çocuklardan beklenen davranışlar farklılaşabilmektedir (Eripek, 2005b).

AAIDD'nin 1992 tanımında uyumsal beceriler terimi kullanılarak on beceri alanı belirlenmiştir. Bunlar; (1) iletişim, (2) özbakım, (3) ev yaşamı, (4) sosyal beceriler, (5) toplum hizmetlerinden yararlanma, (6) kendini yönlendirme, (7) sağlık ve güvenlik, (8) işlevsel akademik beceriler, (9) boş zamanları değerlendirme ve (10) iş olarak sıralanmaktadır (Luckasson ve diğ., 1992).

AAIDD'nin 2002 tanımında ise, uyumsal davranışlar terimine dönüş yapılmış ve bu davranışlar, insanların günlük yaşamlarında işlevde bulunmak için öğrendikleri kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin bütünü olarak tanımlanmıştır (Luckasson ve diğ., 2002). Kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal beceri örnekleri Çizelge 2.1. gösterilmektedir.

AAIDD'nin 2002 tanımında zihinsel yetersizliğin tanımlanmasında uyumsal davranışlarda önemli sınırlılıklar; bu davranışların standartlaştırılmış ölçeklerinde, kavramsal, sosyal ya da pratik becerileri temsil eden bir ya da daha fazla alanda ya da toplam puanda ölçümün standart hatası dikkate alınarak ortalamanın en az 2 standart sapma altına düşmesi olarak ifade edilmektedir (Luckasson ve diğ., 2002).

2002 yönergesinde, yalnızca bir alanda ortalamanın en az 2 standart sapma altında olunması ölçütüne yer verilmesi iki nedenle açıklanmaktadır. Birincisi, standardize edilmiş ölçeklerde uyumsal davranış alanları arasındaki korelasyon, ölçekler arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Bazı ölçeklerde korelasyon düşük ve orta derecede iken bazılarında daha yüksek olmaktadır. Ölçeklerde alanlar arasında korelasyonun farklılıklar göstermesi nedeniyle birden fazla puanda ortalamanın en az 2 standart

Çizelge 2.1: Kavramsal, Sosyal ve Pratik Uyumsal Beceri Örnekleri

Kavramsal	Pratik
<ul style="list-style-type: none"> • Dil (alıcı ve verici) • Okuma ve yazma • Para kavramları • Kendini yöneltme 	<ul style="list-style-type: none"> • Günlük yaşam etkinlikleri <ul style="list-style-type: none"> ○ Yeme ○ Yer değiştirme/hareket ○ Tuvalet ○ Giyinme
<p>Sosyal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kişilerarası • Sorumluluk • Benlik saygısı • Kandırılabilirlik • Saflık • Kuralları izleme • Yasalara uyma • İstismarı önleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Günlük yaşamın araçlı etkinlikleri <ul style="list-style-type: none"> ○ Yemek hazırlama ○ Ev bakımı ○ Ulaşım ○ İlaç alma/kullanma ○ Para yönetimi ○ Telefon kullanma • Uğraşı becerileri • Güvenli ortamlar sağlama

Luckasson ve diğerleri, 2002, s. 42'den alındı.

sapma altının istenmesi durumunda, çocuğun tanılanmasında araç seçiminin etkisi büyük olmaktadır. Bu yönüyle yalnızca bir puanda önemli derecede sınırlılık istenmesi, tanılamada farklı ölçüklerin kullanılmasının etkilerini en aza indirmektedir. Bunun yanı sıra bir alanda ortalamanın 2 standart sapma altındaki puanın, en azından üç alandan birisi olarak, çocuğun işlevleri üzerinde kapsamlı etkilerinin olması beklenmektedir. Çocuğun diğer iki alanda ortalama ya da ortalamanın üstünde işlevde bulunduğu açık ise bu durumda, uyumsal davranışlardaki bozukluğun yalnızca bir alanla sınırlı olduğunun ve bunun zihinsel yetersizliğe neden olmadığını belirlenebilmesi için klinik yargıya gereksinim duyulmaktadır. İkincisi, çocuğun uyumsal davranışların iki ya da tüm alanlarında önemli derecede bozukluk gösterme (ortalamanın 2 standart sapma altında olması) olasılığı, yalnızca bir alandaki puanının 2 standart sapma ya da altında olma olasılığından çok daha düşüktür. Bu konuda yapılan benzeşim çalışmaları, çocuğun puanının birden çok alanda ortalamanın 2 standart sapma altında olma olasılığının çok düşük olduğunu, böyle olması durumunda ZB zihinsel yetersizlik üst grubunda olan hiçbir kimsenin zihinsel yetersizlik tanısı almayacağını göstermektedir (Luckasson ve diğ., 2002).

Gelişim dönemi kavramına, AAIDD'nin 1961 tanımında, zihinsel yetersizlik durumunun ilk ortaya çıktığı zaman olarak yer verilmekte ve bu dönem doğumla 16 yaş arası olarak kabul edilmektedir. 1983 yılında ise, gelişim dönemi kavramı "18 yaşından önce başlar" biçiminde değiştirilmiştir (Beirne-Smith ve diğ., 2002). AAIDD'nin 1992 ve 2002 tanımlarında da bu üst sınır korunmuştur. Buna göre gelişim dönemi içerisinde zihinsel işlevleri normal olan çocuk, bu dönem sonrasında herhangi bir nedenle zihinsel işlevlerde ve uyumsal becerilerde yetersizlik gösterirse zihinsel yetersizliğe sahip olarak kabul edilmemektedir. Tanımda 18 yaş sınırına yer verilmesinin temel nedeni bu dönemde biyolojik ve bilişsel gelişimin neredeyse tamamlanmış olmasıdır (Eripek, 2004, 2005b).

2.1.1.1 Diğer Tanımlar

AAIDD'nin 1992 yönergesinden sonra zihinsel yetersizliğin tanımlanmasına ilişkin çalışmalar hız kazanmış ve bunun sonucunda alternatif tanımlara gidilmiştir. Bunlar içerisinde en önemlileri Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization-WHO, 1993), Amerikan Psikoloji Birliği'nin (American Psychological Association-APA, 1996) (Eripek, 2005b) ve Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (American Psychiatric Association, 2000) (McGivern, 2005) yaptığı tanımlardır.

WHO'nun bünyesinde yer alan Uluslararası Sağlık Problemlerinin İstatistiksel Sınıflaması (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-ICD) biriminin 1993 yılında yayımlanan 10. basımında (ICD-10) zihinsel yetersizlik, "zekâ geriliği" terimi kullanılarak "Zihinsel ve Davranışsal Bozukluklar" altında ele alınmakta ve şöyle tanımlanmaktadır:

Özellikle gelişim döneminde ortaya çıkan ve genel zekâ düzeyinin belirlenmesinde rol oynayan bilişsel, dilsel, devinsel ve sosyal yeteneklerdeki bozukluklarla kendini gösteren zihnin yetersiz gelişim durumudur (Eripek, 2005b, s. 30).

Amerikan Psikoloji Birliği'nin (1996) bünyesinde yer alan bölümlerden 33. bölüm, Zekâ Geriliği ve Gelişimsel Yetersizlikler Bölümü'dür (Mental Retardation and Developmental Disabilities). Bu bölümün bazı üyeleri AAIDD'nin 1992 tanımına karşı

çıkışlar, alternatif olarak “Zekâ Geriliğinde Tanılama ve Mesleki Uygulamalar” başlığı altında bir yönerge hazırlamışlardır. Hazırlanan yönergede zihinsel yetersizlik “zekâ geriliği” terimi kullanılarak şöyle tanımlanmaktadır:

Zekâ geriliği, (a) genel zihinsel işlevlerde önemli derecede sınırlılıkları; (b) aynı zamanda ortaya çıkan uyumsal işlevlerde önemli derecede sınırlılıkları ve (c) zihinsel ve uyumsal sınırlılıkların 22 yaşından önce başlamasını göstermektedir (Eripek, 2005b, s. 30; McGivern, 2005, s. 7).

Tanımda, bazı değişikliklerle AAIDD’nin 1983 tanımına (Grossman, 1983) dönüldüğü, “uyumsal davranış” yerine “uyumsal işlevler” teriminin kullanıldığı ve başlangıç yaşının üst sınırının 22’ye çıkarıldığı görülmektedir

Amerikan Psikiyatri Birliği’nin (2000), Zihinsel Bozuklukların Tanı Ölçütleri Yönergesi-Gözden Geçirilmiş 4. basımında (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder-DSM-IV-TR) AAIDD’nin 1992 tanımında yer aldığı biçimiyle zihinsel yetersizlik, “zekâ geriliği” terimi kullanılarak;

Zekâ geriliği hâlihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendilik yönelimi, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları değerlendirme ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zekâ geriliği 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (McGivern, 2005, s.7).

olarak tanımlanmıştır. Tanıma göre, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı, ZB puanının yaklaşık 70 ya da altını (ortalamanın yaklaşık 2 standart sapma altı) tanımlamaktadır (Taylor, Richards ve Brady, 2005).

2.2 Zihinsel Yetersizliğin Tanılanması ve Klinik Yargı

AAIDD’nin 2002 tanımına göre, zihinsel yetersizliğin tanılanması, çocuğun zekâ ve uyumsal davranışlarının önemli derecede normalin altında olmasını ve bunun gelişim döneminde, yani 18 yaşın altında gerçekleşmesini gerektirmektedir (Eripek, 2005b).

Dolayısıyla çocuğun zihinsel yetersizlik tanısı alabilmesi için öncelikle zekâ ve uyum boyutlarında değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.2.1 Zihinsel Yetersizliğin Tanılanması

2.2.1.1 Zekânın Değerlendirilmesi

Zekânın değerlendirilmesi zekâ ölçekleri ile yapılmaktadır. Ciddi anlamda geliştirilen ilk zekâ ölçeği Stanford-Binet ve ardından Wechsler Zekâ Ölçekleridir. Bu iki ölçek psikoloji ve eğitim alanlarında yaygın olarak uygulanmaktadır. Bunların dışında kullanılan bireysel ölçekler Bilişsel Değerlendirme Ölçeği (Cognitive Assessment System-CAS) ve Kaufman Çocuklar İçin Değerlendirme Takımıdır (Kaufman Assessment Battery for Children-II). Ayrıca sınırlı sözel yetenekleri ve ağır derecede bilişsel yetersizlikleri olan çocuklar için hazırlanmış uyarlamalar vardır (Eripek, 2005b).

2.2.1.1.1 Stanford-Binet Ölçeği

Binet ve arkadaşları tarafından hazırlanan ilk ölçek, 1900'lü yılların başlarında Fransız psikologlar Alfred Binet, Henri ve Simon tarafından geliştirilmiştir. Binet ve arkadaşları tarafından hazırlanan ilk ölçek, otuz maddeli Zekânın Ölçümü Ölçeği 1905 yılında basılmıştır. Bu ölçek daha sonra 1908 ve 1911 yıllarında gözden geçirilmiştir. Binet ve Simon öğretim yoluyla edinilen bilgiyi değil öğrenme kapasitesini ölçmeyle ilgilenmişlerdir. Okuma ve yazma öğrenilmiş beceriler olduğu için Binet ve Simon'un zekâ ölçekleri okuma ve yazmanın ölçümüne yer vermeyecek bir biçimde yapılandırılmıştır. Geliştirdikleri ölçeğin ilk basımında çocuğun resimlendirilmiş nesnelere tanıma, üç tam sayıdan oluşan diziyi tekrarlama, geometrik şekil çizimlerini kopya etme, soyut sözcükleri tanımlama gibi akademik olmayan görevleri yerine getirme yetenekleri test edilmiştir. Amerika'da orijinal Binet-Simon Ölçeğinin birçok uyarlaması yapılmıştır. Bunlar içerisinde Terman'ın yaptığı Binet-Simon Ölçeğinin Stanford Uyarlaması ve Genişletilmiş (1916) sonraki tüm uyarlamalara temel oluşturmuştur. Terman'ın uyarlaması Amerika'da 1937 ve 1960 yıllarında Terman ve

Merrill, 1986 yılında Thorndike ve en son 2003 yılında Roid tarafından yeniden gözden geçirilmiştir (akt.; Eripek, 2005b).

Roid tarafından geliştirilen Stanford-Binet Zekâ Ölçeği-Beşinci Basım (SBIS-5), 2 yaşından yetişkinlik dönemine kadar tüm çocuklarda uygulanabilmektedir. Ölçek, Tam Ölçek, Sözel Olan ve Sözel Olmayan ZB'leri ve beş etmen için bileşik puanlar sağlamaktadır. Bu beş etmen, akıcı akıl yürütme, bilgi, nicel akıl yürütme, görsel-mekânsal bilgi işleme ve çalışma belleğidir. Ölçek Amerika'da yaklaşık 5.000 kişiden oluşan ulusal düzeyde temsili bir örneklem üzerinde standartlaştırılmıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği kabul edilebilir düzeydedir (Taylor ve diğ., 2005).

SBIS-5'in, a) zekânın hem sözel hem de sözel olmayan boyutlarını değerlendirmesi; b) tek bir zekâ ölçüm değeri yerine çeşitli zekâ ölçümleri vermesi; c) 2 yaşından yetişkinlik dönemi gibi geniş bir yaş aralığında uygulanması; d) üstün yeteneklilik ve zihinsel yetersizliği de içine alan özel gereksinimli çocukları ayrıntılı değerlendirmesi ve e) uygulanması ve puanlamasının kolay olması gibi pek çok avantajı bulunmaktadır (www.ozida.gov.tr/ozcalisma/stanford.htm, 2006).

Türkiye'de Stanford-Binet Zekâ Ölçeğinin 1960 yılında basılmış biçimi kullanılmaktadır (www.ozida.gov.tr/ozcalisma/stanford.htm, 2006). Ölçeğin çevirisi 1974 yılında Refia Uğurel Şemin tarafından yapılmıştır. Türkçe çevirisinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması bulunmamaktadır (Kırcaali-İftar, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde yer alan Ölçme Araçları Şubesi tarafından ölçeğin rehberlik ve araştırma merkezlerine (RAM) dağıtımı yapılmaktadır. Ayrıca ölçeğin 7-11 yaş arasındaki görme yetersizliği olan çocukların zihinsel performanslarını belirlemek amacıyla uygulanan formunun da dağıtımı yapılmaktadır (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006).

Stanford-Binet Zekâ Ölçeğinin kullanımıyla ilgili özel eğitim gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 2009). Türkiye'de MEB tarafından değişik zamanlarda ölçeğin kullanımıyla ilgili

hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir
(<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006).

2.2.1.1.2 Wechsler lekleri

David Wechsler, Stanford Binet Zekâ leğindeki soru maddelerinin daha çok çocuklara uygun olduğunu ve hıza daha fazla önem verdiğini, bunun yetişkinler için önemli bir dezavantaj olduğunu ve tek bir ZB puanının yeterli olmadığını düşünmüştür. Bunun zerine yetişkinler için Wechsler-Bellevue Zekâ leğini geliştirmiştir. Bu lek günümüzde yaygın olarak kullanılan diğer Wechsler leklerinin öncüsü olmuştur (Eripek, 2005b). Çocuğun amaçlı olarak eylemde bulunma, mantıklı düşünme ve çevresiyle etkin bir biçimde baş etme yeteneklerini değerlendirmek için üç ölçek geliştirilmiştir. Sözel yeteneklerin ve sözel olmayan motor yeteneklerin zekânın önemli bir yanını oluşturduğu inancıyla bu ölçeklerde sözel ve performans ölçeklerine yer verilmiştir. Bu lekler;

- a) Wechsler Okulöncesi ve İlkokul leği-Gözden Geçirilmesi (WPPSI-R),
- b) Wechsler ocuklar İçin Zekâ leği-Dördüncü Basımı (WISC-IV) ve
- c) Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ leği-Dördüncü Basımıdır (WAIS-IV) (Taylor ve diğer., 2005).

Wechsler ocuklar İçin Zekâ leği-Dördüncü Basım (WISC-IV), zihinsel yetersizliği olan çocukları tanılamada en yaygın olarak kullanılan ve AAIDD'nin de önerdiği ölçektir. WISC IV, WISC serisinin (WISC, WISC-R, WISC III) dördüncüsüdür (Eripek, 2005b). WISC-IV, 6–16 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır. Ölçek, sözel anlama (benzerlikler, sözcük dağarcığı, anlama), algısal usa vurma (matris usa vurma, blok desenleme, resim kavramları), çalışan bellek (harf-sayı sıralama, sayı dizisi) ve bilgi işleme hızı (sembol araştırma, kodlama) olmak üzere dört alanda Genel ya da Tüm lek ZB puanı ve Bileşik Puanlar sağlamaktadır. Ölçekte 10 alt ölçek ve 5 isteğe bağlı alt ölçek bulunmaktadır (Taylor ve diğer., 2005).

Türkiye’de Wechsler ölçeklerine ilişkin ilk çalışma 1963 yılında WISC’in Türkçe çevirisi İstanbul’da yaşayan çocuklara uygulanarak yapılmıştır. 1970 yılında bu çalışmadan bağımsız olarak aynı ölçek Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü tarafından Türkçe’ye çevrilerek bir süre uygulanmıştır. Daha sonra bu uygulamanın sonuçları ile WISC-Gözden Geçirilmiş (WISC-R) dikkate alınarak Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ile Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi öğretim elemanlarının işbirliği ile 1985 yılında Savaşır ve Şahin tarafından ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır (Eripek, 2005b; www.ozida.gov.tr/ozcalisma/stanford.htm, 2006). Türkiye’de günümüzde WISC-R’in 1974 yılında yayımlanmış biçimi kullanılmaktadır (www.ozida.gov.tr/ozcalisma/stanford.htm, 2006). Norm çalışması ve geçerlik-güvenirlilik analiziyle Türkçe’ye uyarlanmış en kapsamlı zeka ölçeğidir (Kırcaali-İftar, 2009). Ölçme Araçları Şubesi tarafından RAM’lara dağıtımı yapılan WISC-R’nin kullanımıyla ilgili özel eğitim gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 2009). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006) ve Türk Psikologlar Derneği (www.psikolog.org.tr) tarafından değişik zamanlarda ölçeğin kullanımıyla ilgili kurslar düzenlenmektedir

2.2.1.1.3 Bilişsel Değerlendirme Sistemi

Bilişsel Değerlendirme Sistemi bireysel olarak uygulanan bir ölçektir. 5–7 yaşları arasındaki çocuklara uygulanmak için hazırlanmıştır. Sistemde 4 bileşen, 8 alt ölçekten oluşan Temel Batarya ve 12 alt ölçekten oluşan Standart Batarya vardır. Sistemdeki 4 bileşen; planlama (sayıları eşleme, planlı kodlar), dikkat (ifadesel dikkat, sayı bulma), eşzamanlılık (sözel olmayan matrisler, sözel mekânsal ilişkiler) ve ardışıklıktır (sözcük dizileri, cümle tekrarları) (Taylor ve diğ., 2005).

Türkiye’de Bilişsel Değerlendirme Sistemi Ölçeğine ilişkin Ergin tarafından 5 yaş çocukları üzerinde (Ergin, 2003), Dondurucu tarafından 10 yaş çocukları üzerinde (Dondurucu, 2006) ve Akın tarafından 11 yaş çocukları üzerinde (Akın, 2006) geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları yapılmıştır.

2.2.1.1.4 Kaufman Çocuklar İçin Değerlendirme Bataryası-II

Batarya, 3–18 yaşları arasındaki çocukların zekâ ve başarılarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Yalnızca eğitilmiş uzmanlar tarafından kullanılması gereken bu değerlendirme ölçeğinde, 7–18 yaşları arasındaki çocuklar için ardışık bilgi işleme, eşzamanlı bilgi işleme, öğrenme, planlama ve bilgi alt ölçekleri bulunmaktadır (Taylor ve diğ., 2005).

2.2.1.1.5 Uyarlamalar

Yukarıda açıklanan zekâ ölçeklerine ek olarak sınırlı sözel yetenekleri ve ağır düzeyde bilişsel yetersizlikleri olan çocuklar için hazırlanmış uyarlamalar vardır. Bunlar; Slosson Zekâ Ölçeği (Slosson Intelligence Test), Bebek Gelişimi Bayley Ölçekleri (Bayley Scales of Infant Development), Sözel Olmayan Zekânın Kapsamlı Ölçeği (Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence), Leiter Uluslararası Performans Ölçeği (Leiter-R) (Leiter International Performance Scale-Revised) ve Evrensel Sözel Olmayan Zekâ Ölçeğidir (Universal Nonverbal Intelligence Test-UNIT) (Eripek, 2005b).

Slosson Zekâ Ölçeği, zekânın tahmininde uygulayıcının fazlaca eğitimine gerek olmayan ve uygulanması fazla zaman almayan bir araç geliştirme gereksiniminden kaynaklanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde, Stanford-Binet'in 1960 gözden geçirilmiş temel alınmıştır. Ölçeğin Stanford-Binet'in bu gözden geçirilmesi ile eş zamanlı geçerliği 90'ın üzerindedir. Ölçekte ZB kavramı kullanılmaktadır. Buna göre ZB'nü tahmin etmek için elde edilen zekâ yaşı çocuğun takvim yaşıyla karşılaştırılmaktadır (Eripek, 2005b).

Bebek Gelişimi Bayley Ölçekleri-II (Bayley, 1993), bebeklerdeki gelişimsel ilerlemeleri ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bir zekâ ölçeği olmamasına rağmen birçok tanı koyucu, ağır derecede bilişsel yetersizlikleri olduğu görülen çocukları değerlendirme durumunda olduklarında maddelerin uygulanabilirliği nedeniyle Bayley'i kullanmaktadırlar. Duyusal-algısal bellek, alışkanlıklar, problem çözme, sayı

kavramları, genelleme, sınıflandırma, seslendirme, dil ve sosyal becerileri değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır (Eripek, 2005b).

Sözel Olmayan Zekânın Kapsamlı Ölçeği (CTNI), bireysel olarak uygulanan bir zekâ ölçeğidir. 6–90 yaşları arasındaki bireylere ve özellikle diğer ölçeklerin uygun olmadığı ya da yanlı olabileceği çocukların zihinsel yeteneklerinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere desenlenmiştir. Bileşik puanın yanı sıra ayrı alt ölçek puanları vermektedir (Eripek, 2005b).

Leiter Uluslararası Performans Ölçeği-Gözden Geçirilmiş (Leiter-R), ölçeği uygulayan ve ölçeği alan çocukların konuşmasını gerektirmeyen zihinsel işlevde bulunma ölçeğidir. Aracın eğitimden, sosyal geçmişten ya da aile deneyimlerinden etkilenmediği düşünülen akıcı zekâyı ölçtüğü belirtilmektedir (Eripek, 2005b). Uygulanması sırasında dil kullanımını gerektirmemesi nedeniyle, zihinsel işlevlerin kültürden ve eğitimden bağımsız olarak ölçülebildiği öne sürülmektedir. Bunun yanı sıra ölçek, ileri derecede yetersizliği olan bireylerde Weschler ve Stanford-Binet zekâ ölçeklerinden daha uygun bir ölçek olarak kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar, 2009). En son gözden geçirilmişini nöropsikolojik bozuklukları olan çocukları ayırmada kullanmak üzere Dikkat ve Bellek alanları eklenmiştir. Leiter-R, 2–21 yaşları arasındaki çocuklara uygulanmak üzere desenlenmiştir. Ölçeğin yönergesinde, ölçeğin zihinsel yetersizliğin ve üstün zekâlılığın tanılanmasında kullanıldığı belirtilmektedir (Eripek, 2005b).

Türkiye’de 1962 yılında uyarlanan (<http://orgm.meb.gov.tr>, 2008) ve kullanımıyla ilgili özel eğitim gereken ölçeğin (Kırcaali-İftar, 2009), Ölçme Araçları Şubesi tarafından RAM’lara dağıtımı yapılmaktadır (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006).

Evrensel Sözel Olmayan Zekâ Ölçeği (UNIT), çocuklarda ve yetişkinlerde genel zekâyı ve bilişsel yetenekleri ölçmek için desenlenmiş bir ölçektir. Özellikle dili kullanmaya dayalı geleneksel değerlendirme araçlarında dezavantajlı olabilen çocuklarda kullanılmak üzere desenlenmiştir. Ölçeğin yapısı ve biçimi, ölçeğin

konuşma, dil ya da işitme yetersizlikleri, renk-görme bozuklukları, farklı kültürel ya da dil geçmişleri olanlara ve sözel olarak iletişimde bulunamayanlara uygulanmasını uygun kılmaktadır. Testin özel gereksinimi olanların ve psikiyatrik bozukluk gösterenlerin tanılanmalarında kullanılabilceği belirtilmektedir (Eripek, 2005b).

2.2.1.1.6 Türkiye’de Kullanılan Diğer Zekâ Ölçekleri

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde yer alan Psikolojik Ölçme Araçları Şubesi, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sağlanmasında ve çocukların bireysel incelemelerinin yapılmasında a) gereksinim duyulan ölçme araçlarını belirlemek ve bunların incelemelerini yapmak, b) ölçme araçlarının araştırma ve geliştirilmelerini sağlamak, c) bunların çoğaltma ve dağıtımlarını düzenlemek, d) ölçme araçlarının kullanımı ve uygulamaları ile ilgili bilimsel standartları korumak ve izlemek, e) bu alanda ihtiyaç duyulan hizmetiçi eğitim kurs program taslaklarını hazırlamak ve ilgili şubeye bildirmek görevlerini yerine getirmektedir. Bu görevlerin yanı sıra, rehberlik araştırma merkezlerinin ölçme araçları ihtiyaçları Psikolojik Ölçme Araçları Şubesi tarafından sağlanmaktadır. Şubenin internet adresinde (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006) RAM’lara 2001–2002 yılında gönderilen ölçme araçları bir çizelgede gösterilmektedir (Çizelge 2.2.).

Çizelge 2.2.’de görüldüğü gibi RAM’lara gönderilen araçlar içerisinde, bir önceki bölümde açıklanan Stanford-Binet Zekâ Ölçeği, WISC-R ve Leitter Uluslararası Performans Ölçeğinin yanı sıra Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği (Draw-A-Man Test), Kohs Küpleri Zeka Ölçeği (Kohs Block Test), Peabody Resim Kelime Ölçeği (Peabody Picture-Vocabulary Test), Temel Kabiliyetler Ölçeği 5–7 (TKT 5–11), Temel Kabiliyetler Ölçeği 7–11 (TKT 7–11) yer almaktadır. Kırcaali-İftar (2009), bu ölçekler arasından özellikle Stanford-Binet Zekâ Ölçeği, Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R), Leiter Zekâ Ölçeği, Porteus Labirentleri Ölçeği, Kohs Küpleri Ölçeği ve Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeğini Türkiye’de kullanılan zekâ ölçekleri olarak sıralamıştır.

Çizelge 2.2. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine 2001–2002 Yılında Gönderilen Ölçme Araçları

SIRA NO	ÖLÇME ARACININ ADI	SIRA NO	ÖLÇME ARACININ ADI	SIRA NO	ÖLÇME ARACININ ADI
1	WISC-R	19	CÜMLE TAMAMLAMA YÖNERGESİ	38	KUDER CEVAP FORMU
2	WISC-R KAYIT FORMU	20	BENDER-GESTALT GÖRSEL MOTOR TESTİ	39	KUDER PROFİLİ
3	WISC-R LABİRENTLERİ	21	BENDER-GESTALT YÖNERGESİ	40	KUDER YÖNERGESİ
4	WISC-R YÖNERGESİ	22	CATTEL YÖNERGESİ	41	LOUISA DUSS PSK.HİKAYELER TESTİ KAYIT F.
5	TKT(5–7) SAĞ EL	23	CHILDREN'S APPERCEPTIONS TEST(C.A.T.)	42	LOUISA DUSS YÖNERGESİ
6	TKT(5–7) SOL EL	24	CAT YÖNERGESİ	43	PEABODY RESİM KELİME TESTİ
7	TKT(5–7) YÖNERGESİ	25	DENVER GELİŞİMSEL TARAMA TESTİ	44	PEABODY RESİM KELİME TESTİ KAYIT F.
8	TKT(5–7) STANDARDİZASYON	26	DENVER YÖNERGESİ	45	PEABODY RESİM KELİME TESTİ ALICI DİL YAŞI
9	STANFORD BİNET ZEKÂ TESTİ	27	GOODENOUGH-HARRIS İNSAN RESMİ Ç. T.	46	PEABODY RESİM KELİME TESTİ YÖNERGESİ
10	STANFORD BİNET ZEKÂ TESTİ KAYIT FORMU	28	GOODENOUGH-HARRIS YÖNERGESİ	47	PROBLEMTARAMA ENVANTERİ FORM L
11	STANFORD BİNET ZEKÂ TESTİ YÖNERGESİ	29	GÖRÜŞME FORMU	48	PROBLEMTARAMA ENVANTERİ FORM O
12	LEITER	30	KELİME SÖYLEYİŞ TESTİ	49	SNELLEN KART
13	LEITER KAYIT FORMU	31	KELİME SÖYLEYİŞ TESTİ KAYIT FORMU	50	SNELLEN KART KAYIT FORMU
14	LEITER YÖNERGESİ	32	KELİME SÖYLEYİŞ TESTİ YÖNERGESİ	51	SNELLEN KART İZLEME FORMU
15	BEİER CÜMLE TAMAMLAMA FORM A	33	KOHS KÜPLERİ ZEKÂ ÖLÇEĞİ	52	SNELLEN "E" KARTI
16	BEİER CÜMLE TAMAMLAMA FORM A ANALİZ K.	34	KOHS KÜPLERİ ZEKÂ ÖLÇEĞİ KAYIT F.	53	SNELLEN KART YÖNERGESİ
17	BEİER CÜMLE TAMAMLAMA FORM B	35	KOHS KÜPLERİ ZEKÂ ÖLÇEĞİ YÖNERGESİ		
18	BEİER CÜMLE TAMAMLAMA FORM B ANALİZ K.	37	KUDER İLGİ ALANLARI ENVANTERİ		

<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006'den alındı.

2.2.1.1.6.1 Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği

Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği, grup olarak uygulanabilen bir performans ölçeğidir. Zaman sınırlaması olmayan ölçek 7, 8 ve 9 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçeğin erkek ve kadın olmak üzere iki alt testi vardır (Öner, 1997). Bir çizim testi olan ölçek zihinsel yetersizliğin tanınmasında önemli bir bilgi sağlamaktadır. Ancak çocuk hakkında karar verirken sadece bu ölçeğin

kullanılmaması önerilmektedir (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006). Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması 1971 yılında Perin Uçman tarafından yapılmıştır (Kırcaali-İftar, 2009). Ölçeğin Türkçe uyarlamasının alt, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden 7, 8 ve 9 yaşında toplam 180 çocuğa uygulanan erkek ve kadın alt testleri üzerinde elde edilen puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ile normları çıkarılmıştır. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği çalışmasının yapıldığı ve varyans analizi ile saptanan yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki çizim farklarının .05 anlam seviyesinde olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin kullanımı için özel eğitim gerekmemektedir (Öner, 1997).

2.2.1.1.6.2 Kohs Küpleri Zekâ Ölçeği

Kohs Küpleri Zekâ Ölçeği, bireysel olarak uygulanan bir zekâ ölçeğidir. Uygulaması süreli olan ölçek 10 yaşındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçek 17 kart ve desenli küplerden oluşmaktadır. Ölçekte çocuk, değerlendiricinin verdiği süre içinde kendisine gösterilen karttaki deseni küplerle yapmaya çalışmaktadır Ölçeğin kullanımı için özel eğitim gerekmemektedir (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006).

2.2.1.1.6.3 Peabody Resim Kelime Ölçeği

Peabody Resim Kelime Ölçeği, bireysel olarak uygulanan bir performans ölçeğidir. Zaman sınırlaması olmayan ölçek 2–12 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Ölçeğin resimlerle kelime (kavram) gelişimini belirlemeyi amaçlayan soruları vardır. Ölçeğin her biri 4 resimden oluşan 150 kart ve kayıt formu vardır. Ölçeğin Türkçe formunun bir grup çocuğa uygulanmış ve uygulama sonrasında Türk kültürüne uymayan kelimeler ve resimler değiştirilmiştir. Ölçeğin şehirde, köyde ve gecekonduda yaşayan 2–12 yaşları arasındaki 735 erkek ve 705 kız toplam 1440 çocuktan elde edilen toplam puan ve standart sapma değerleri ile normları çıkarılmıştır. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği için 21 kız ve 21 erkeğin puanlarının t testi ile karşılaştırıldığı belirtilmektedir. Ölçeğin kullanımı için özel eğitim gerekmemektedir (Öner, 1997).

2.2.1.1.6.4 Temel Kabiliyetler Ölçeği 5–7 (TKT 5–7)

TKT 5–7, bir oturumda 10 kişiye uygulanabilen grup ölçeğidir. 5–7 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilen ölçek çocuğun zihinsel performansını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Dört alt testten oluşan ölçeğin uygulanması sonucunda çocuğa ait zekâ bölümü elde edilmektedir. Ölçeğin uygulanışında uygulayıcı tarafından her alt testteki sorular yönergeye uygun şekilde gruba yöneltilmekte ve gruptan bu soruları yanıtlaması istenmektedir (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006). 1953 yılında Türkçe'ye uyarlanan (Çağlar, 1979) ölçeğin kullanımı için özel eğitim gerekmektedir (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006).

2.2.1.1.6.5 Temel Kabiliyetler Ölçeği 7–11 (TKT 7–11)

TKT 7–11, bir oturumda 10 kişiye uygulanabilen grup ölçeğidir. 7–11 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilen ölçek çocuğun yeteneklerini ölçmek ve eğitsel ve mesleki rehberlik yapmak amacıyla kullanılmaktadır. Dil, şekil-uzay, akıl yürütme, ayırt etme ve hesap olmak üzere beş özel yetenek ile genel yeteneği ölçen yedi alt testten oluşan ölçeğin uygulanışında uygulayıcı tarafından her alt testteki sorular yönergeye uygun şekilde gruba yöneltilmekte ve gruptan bu soruları yanıtlaması istenmektedir (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006). TKT 7-11 ilk olarak 1952 yılında Türkçe'ye çevrilmiştir (Çağlar, 1979). Ölçeğin Türkiye koşullarına uyarlama çalışması Milli Eğitim Bakanlığı'nca 1997 yılında başlatılmış ve örnekleme dâhil edilen 21 ilde 6000 çocuk üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonrasında ölçeğin el kitabı, yönergesi ve test kitabı hazırlanmıştır. Çalışmayla ilgili olarak 2000–2001 yılı içinde, ölçek üzerinde yapılan değişiklikler sonrası ölçeğin yeni süresinin belirlenmesi ve geçerlik çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için 25 Eylül–17 Kasım 2000 tarihleri arasında Ankara'da ilköğretim okullarına devam eden 700 çocuğa ölçeğin uygulandığı ve sonuçların analiz edildiği ifade edilmektedir. Ölçeğin kullanımı için özel eğitim gerekmektedir. (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006).

2.2.1.1.7 Zekâ Ölçeklerine Yönelik Eleştiriler

Zekâ ölçekleri, özellikle zihinsel yetersizliğin tanınmasında bir araç olarak kullanılmaya başlandıktan sonra çeşitli eleştirilere hedef olmuştur. Bu eleştiriler, 1960'lı yılların ortasında yoğunlaşmış ve günümüze değin sürmüştür. Yapılan eleştirilerin bir bölümü doğrudan ölçeklere, bir bölümü ölçekleri uygulayanlara ve bir bölümü uygulama süreçlerine ilişkindir. Bunlara ek olarak ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen puanların çeşitli istatistiksel ve yönetsel hatalar içerdiği, puanların zaman içerisinde ciddi farklılıklar gösterdiği eleştiri konusu yapılmaktadır (Beirne-Smith, Patton ve Kim, 2006).

Zekâ kavramı, zekânın kalıtsal dolayısıyla değişmez bir özellik olduğuna inanıldığı bir dönemde sunulmuştur. Nitekim günümüzde çoğu kimse zekâyı, çocuğun temel ve zaman içerisinde değişmeyen, kalıcı bir özelliği olarak görme eğilimindedir. Ancak, ZB puanları tutarlılık göstermemektedir ve bu bize zekânın kalıcı bir özellik göstermediğini ifade etmektedir. Çocuğun ZB puanı altı yaşında 95, on üç yaşında 89 ve on altı yaşında 105 oluyorsa, bu durum çocuğun başlangıçta ortalama bir zekâda olduğu, zekâsının altı ile on iki yaşları arasında gerilediği, on altı yaşında ilerlediği anlamına gelmemektedir. Burada akla gelen ilk olasılık, çocuğun duygusal, güdüsel ya da deneyimsel etmenlerden etkilenmiş olmasıdır. Bunun yanı sıra, ölçeği uygulayanlar çocuk için en uygun olası aracı seçme ve kullanmada farklı yeteneklere sahiptirler. Buradaki problem, “zekâ” sözcüğü çocuğun yetenek ve potansiyelinin bütününe açıklamada kullanılmaktadır, ancak bununla birlikte, çocuğun yeterliklerine ilişkin bilinmeye değer her şeyi gösteren davranış örnekleri açıklanamamaktadır. Tüm temel zekâ ölçeklerinde elde edilen puanlar zekâ ile eşanlımlı değildir. Çocuğun hem ölçekteki performansında ve hem de günlük yaşamında zihinsel olmayan diğer etmenler de önemli rol oynamaktadır (Beirne-Smith ve diğ., 2006).

Günümüzde zekâ ölçeklerinin amaçları, çocuğun geleneksel akademik ortamlarda başarı gösterme olasılığının tahmin edilmesini sağlamaktır. Ölçekler, mükemmellik düzeyinde olmasa da ileride kimlerin akademik başarısızlık göstereceklerine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Bu araçların ortaya çıkması ve süregelen gelişmelere rağmen birçok kimse

ölçeklere olumsuz tepkiler göstermektedirler. Ancak bu tepkilerin gerçekte doğrudan ölçeklere mi, ölçeklerin bulunduğu kestirimlere mi ya da eğitim önlemlerinin uygulanma süreçlerine mi olduğu açık değildir. WISC-III'de çok düşük puan alan çocukların çoğunun okulda da düşük performans göstermesi asla alinyazısı ya da kader olarak görülmemelidir. Doğru ve kapsamlı değerlendirmeyi izleyen uygun eğitim müdahaleleri çocuğun akademik programlarda başarılı olma olasılığını büyük ölçüde artıracaktır (Eripek, 2005b).

İkinci temel eleştiri, ZB ölçeklerinin, zekâ olarak tanımlanan geniş bir alana yayılmış yetenekleri kapsamada yetersiz kalmasıdır. Bu yöndeki eleştirilerin çoğu, zeka kuramları ile mevcut ölçeklerin yapısı arasında yeterli bir ilişkinin olmaması olgusundan ve özellikle özel eğitime gereksinimi olan çocuklar üzerinde yapılan deneysel çalışma sonuçlarından kaynaklanmaktadır. Ölçekleri hazırlayanlar ya da yayımlayanlar, hazırladıkları ölçeklerin bazı kritik öneme sahip alanlardaki yetenek örneklerinden oluştuğunu, bilişsel gelişimin tüm bileşkelerini ölçmek gibi bir iddialarının olmadığını ifade etmektedirler. Kuşkusuz seçilen alanlar ve davranış örnekleri önemli ölçüde ölçeği hazırlayanın zekâ hakkındaki görüşünü ve bu konuda en son yapılan araştırma sonuçlarını yansıtmaktadır. Bu nedenle bazı ölçeklerde yer alan alanlar diğer ölçeklerde yer almayabilmektedir. Örneğin WISC-IV'de küçük kas hareketleri alanına ayrı bir alt ölçek olarak yer verilirken, Binet'de yer verilmemektedir (Beirne-Smith ve diğ., 2006).

ZB ölçeklerine yöneltile üçüncü temel eleştiri, eğitim olanaklarının önünde bir engel olduğu ve azınlık kültüründen gelen çocukların pek çoğunu özel eğitim programlarına yönlendirdiği şeklindedir. Okul personeli bu ölçekleri çocuğun geleneksel akademik alanlarda niçin zorluklarla karşılaştığını anlamalarını kolaylaştırmak için kullanmaktadır. Çocuğun üstün yetenek ya da zihinsel yetersizlik gibi belirli bazı sınırlılıklarının olması onun tüm akademik gelişimini gerçekleştirebileceği ortam ya da ortamlara yerleştirilmesini engellememelidir. Beirne-Smith ve diğerlerine (2006) göre, ZB ölçekleri sınıfta performansı olağan düzeylerde olan çocukların eğitim ortamlarını ya da programlarını değiştirmekte kullanılmamaktadır. Ölçekler yalnızca aileler, öğretmenler ya da diğer hizmet sağlayıcıların çocuğun normal sınıf ortamlarında

başarısız olduğu sonucuna varmaları durumunda uygulanmaktadır. Bir başka deyişle ZB ölçekleri, çocuğu yakından tanıyanlar tarafından gözlenen öğrenme güçlüklerinin varlığı ve niteliğini doğrulamaya hizmet etmektedir. Bu yönüyle ZB ölçekleri çok disiplinli ekip yaklaşımı içerisinde uygun olarak kullanılarak özel eğitimle ilişkilendirilen çocuk sayısını artırmayı değil azaltmayı sağlamaktadır (Beirne-Smith ve diğ., 2006).

2.2.1.2 Uyumsal Davranışların Değerlendirilmesi

Uyumsal davranışlar, kişisel ve sosyal gereklerle ilgili bireysel yeterliliği ifade etmektedir (Taylor ve diğ., 2005). Grossman (1983) uyumsal davranışları, “çocuğun yaşından ve kültür grubundan beklenen kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluğun standartlarına ulaşma düzeyi” (s. 1; akt.; Beirne-Smith ve diğ., 2002, s. 116) olarak tanımlamıştır. Bu davranışlardaki anlamlı sınırlılıklar ise, çocuğun günlük yaşamını ve belirli bir durum ya da çevre koşullarında tepkide bulunma yeteneklerini etkilemektedir (Eripek, 2005a).

Zihinsel yetersizlik tanımlarında, bu çocukların tanılanması sürecinde zekâyla birlikte uyumsal davranışlardaki sınırlılıkların da belirlenmesi gerektiği belirtilmektedir ve uyumsal davranışların zihinsel yetersizlik tanımlarında yer alması ilk olarak Doll’un (1947) Sosyal Olgunluk Ölçeği (Social Maturity Scale) ile başlamıştır. AAIDD’nin 1961 ve 1973 tanımlarıyla tanılama ve sınıflandırmada bu davranışların önemi daha da artmıştır (Eripek, 2005b).

AAIDD’nin 1992 tanımında uyumsal beceri alanlarına ağırlık verilmiş ve uyumsal davranışlar teriminin yerine uyumsal beceriler terimine yer verilerek 10 beceri alanı tek tek sıralanmıştır. Bunlar; iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendini yönlendirme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları değerlendirme ve iş becerileridir (Beirne-Smith ve diğ., 2006).

AAIDD’nin 2002 tanımında ise uyumsal davranışlar terimine tekrar dönülerek yine, tanılamada zekâ ve uyumsal davranışların eşit ağırlıkta olmaları belirtilerek uyumsal davranışların önemi korunmuştur (Eripek, 2005b). AAIDD’nin 2002 yönergesinde

uyumsal davranışlar, insanların günlük yaşamlarında işlevlerde bulunmak için öğrenmek zorunda oldukları kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin bütünü olarak tanımlanmıştır. Yönergede kavramsal beceriler, dil (alıcı ve verici), okuma ve yazma, para kavramları ve kendilik yönelimi; sosyal beceriler, kişiler arası sorumluluk, benlik saygısı, kuralları izleme, yasalara uyma ve istismarı önleme; pratik beceriler günlük yaşam becerileri (yemek yeme, tuvalet becerileri, ev bakımı, telefon kullanma gibi), uğraşı becerileri ve güvenli ortamlar sağlama becerileri olarak sıralanmaktadır (Luckasson ve diğ., 2002).

Uyumsal davranışların değerlendirilmesinde, çok sayıda uyumsal davranış ölçeği olmasına rağmen yakın bir zamana kadar bunların hiçbirisinin yetersizliği olmayan bireylerden oluşan örneklem grupları üzerinde normları çıkarılabilmemiş değildir. Üstelik bu ölçeklerin çoğu tanılamada kullanılmak için yeterli güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerine sahip değildir. Ancak son yıllarda uyumsal davranış ölçeklerine verilen öneminin artması, yetersizliği olan ve olmayan örneklem gruplarında normları çıkarılmış, yeterli psikometrik donanımlara sahip bir çok aracın geliştirilmesine yol açmıştır (Luckasson ve diğ., 2002).

Günümüzde yaygın olarak kullanılan üç uyumsal davranış ölçeği vardır. Bunlar, o dönemdeki adıyla AAMR Uyumsal Davranış Ölçekleri (AAMR Adaptive Behavior Scales-ABS), Bağımsız Davranışlar Ölçekleri-Gözden Geçirilmiş (Scales of Independent Behavior-Revised-SIB-R) ve Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği (Vineland Adaptive Behavior Scales-VABS)'dir (Eripek, 2003).

2.2.1.2.1 AAMR Uyumsal Davranış Ölçekleri (ABS)

AAIDD'nin 1961 tanımı ile uyumsal davranışların değerlendirilmesine ilişkin çalışmalara hız verilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda 1965 yılında biri çocuklar diğeri gençler ve yetişkinler için olmak üzere iki uyumsal davranış ölçeği geliştirilmiştir. Daha sonra bu iki ölçek tek bir ölçek altında toplanmıştır. Ölçek 1974 yılında gözden geçirilmiştir. Bir yıl sonra Ölçeğin okullarda kullanımı için uyarlanması yapılmıştır. Günümüzde AAIDD Uyumsal Davranış Ölçeklerinin (ABS) biri okullarda bulunan

çocuklar diğeri yatılı kurumlarda bulunan çocuklar için geliştirilmiş iki uyarlaması bulunmaktadır:

- (a) AAMR Uyumsal Davranışlar Ölçeği-Okul, İkinci Basım (AAMR Adaptive Behavior Scale-School Edition-ABS-S: 2),
- (b) AAMR Uyumsal Davranışlar Ölçeği-Yatılı Kurum ve Toplum, İkinci Basım (AAMR Adaptive Behavior Scale-Residential and Community, Second Edition-ABS-RC:2) (Luckasson ve diğ., 2002).

Okullar için olan ölçek (ABS-S: 2), 6–21 yaşlarındaki bireylerde, tanılama ve müdahale programlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öncelikle kişisel bağımsızlık ve günlük yaşam becerileri değerlendirilmektedir. Bu bölümde 9 alan ve 3 etmene göre gruplandırılmış 67 madde bulunmaktadır. İkinci bölüm uygun olmayan davranışların ölçümüyle ilgilidir ve 37 maddeden oluşmaktadır. Yedi alan ve 2 etmen içermektedir. Ölçek eğer değerlendirmeci çocuğu çok yakından tanıyorsa doğrudan kendisi tarafından doldurulmakta ya da çocuğu yakından tanıyan üçüncü bir kimseye (anne, baba, öğretmen gibi) sorularak doldurulmaktadır. Sonuçlar, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini göstermektedir. Birinci bölümde davranışlar bağımlılıktan bağımsızlığa giden bir süreklilik içerisinde betimlenmiştir. Örneğin, banyo yapma maddesi “kendini yıkama ya da kurulama çabasında bulunmaz”dan (0 puan) “banyoya yardımsız hazırlanır ve tamamlar”a (6 puan) doğru gitmektedir. Buna göre daha düşük puan, uyumsal davranış bozukluklarının daha ağır düzeyde olduğunu göstermektedir. Birinci bölümde şu alanlar bulunmaktadır:

- (a) Bağımsız işlevde bulunma (yeme, tuvaleti kullanma ve giyinme gibi beceriler),
- (b) Fiziksel gelişim (görme, işitme ve hareket gelişimlerinin ölçümleri),
- (c) Ekonomik etkinlik (parayı kullanma ve alışveriş becerileri),
- (d) Sayılar ve zaman (farklı matematik becerileri ve saat kullanımı),
- (e) Meslek öncesi/mesleki etkinlikler (iş ve okul alışkanlıkları ve iş performansı ölçümleri),
- (f) Kendilik yönelimi (girişimcilik ve boş zamanları değerlendirme),

- (g) Sorumluluk (kişisel aidiyetler ve kişisel sorumluluk),
- (h) Sosyalleşme (işbirliği ve başkalarını dikkate alma gibi alanlar) (Taylor ve diğ., 2005).

İkinci bölümde değerlendirici her maddede çocuğun o maddede yer alan davranışı “asla”, “ara sıra” ya da “sıklıkla” şeklinde derecelendirmektedir. Bu bölümde sosyal davranış, uyma, güven verici olma, basmakalıp ve aşırı hareketli davranış, kendini yaralayıcı davranış, sosyal meşguliyet ve kişiler arası bozucu davranış alanları vardır (Beirne-Smith ve diğ., 2002; Taylor ve diğ., 2005).

Yatılı okul ve toplum için olanı (ABS-RC:2), 79 yaşına kadar olan çocuklara uygulanabilmektedir. Ancak tipik işlevlerde bulunan yetişkinler için normları bulunmadığı için AAIDD'nin 2002 yönergesinde zihinsel yetersizliğin tanılanmasına ilişkin olarak önerilen psikometrik ölçütlere uygunluk göstermemektedir (Luckasson ve diğ., 2002).

AAIDD Uyumsal Davranış Ölçekleri'nin 1974 yılında gözden geçirilişinin ardından Türkiye'de 1976 yılında bu ölçekler Shirley Epir tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi tarafından yayımlanmıştır. Ölçeğin Türkiye için geçerlik ve güvenilirlik bulguları yoktur (Kırcaali-İftar, 2009). Ölçek Türkiye'de, Aydoğmuş, Kızıltan ve Ezik (1977) (akt.; Öner, 1997) ve Bıyıklı (1982 ve 1987) tarafından yapılan araştırmalarda kullanılırken, ölçeğin RAM'lara dağıtımı yapılmamaktadır.

2.2.1.2.2 AAIDD Tanımlarıyla İlişkili Diğer Ölçekler

AAIDD ile ilişkili olarak en son, AAIDD'nin 1992 tanımında yer alan 10 uyumsal beceri alanını esas alan iki ölçek bulunmaktadır. Bunlardan biri Uyumsal Alanların Değerlendirilmesi (Assessment of Adaptive Areas AAA) ve diğeri Uyumsal Davranışlar Değerlendirme Sistemi (Adaptive Behavior Assessment System-ABAS)'dir.

Uyumsal Alanların Değerlendirilmesi (AAA) ölçeğinde, ABS-S: 2'nin birinci bölümündeki maddeler 1992 tanımında yer alan 10 uyumsal beceri alanına göre yeniden düzenlenmiştir. Buna göre önce ABS-S:2 uygulanmakta, daha sonra elde edilen ham puanlar on alana dönüştürülmektedir (Taylor ve diğ., 2005)

Uyumsal Davranışlar Değerlendirme Sistemi ölçeği ise, yine 1992 tanımında yer alan 10 uyumsal beceri alanına göre düzenlenmiştir; fakat 2002 yönergesinde, zihinsel yetersizlik tanımındaki üç beceri alanı ile tutarlı kapsamlı alan puanları sağlamamakla birlikte ölçekten elde edilen toplam puan tanılama amaçları için uygun olabileceği belirtilmektedir. Ölçeğin 5 ve daha büyük yaşlardaki çocuklarda ve yetişkinlerde normları bulunmaktadır. Ölçeğin aynı zamanda kendi kendini değerlendirme ve başkalarının değerlendirmesini içeren iki yetişkin formu bulunmaktadır (Taylor ve diğ., 2005).

2.2.1.2.3 Vineland Uyumsal Davranış Ölçekleri (VABS)

Vineland Uyumsal Davranış Ölçekleri (VABS), Edgar Doll tarafından 1935 yılında Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği adıyla geliştirmiştir. Ölçek daha sonraları sonuncusu 1964 yılında olmak üzere üç kez gözden geçirilmiştir. Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeğinin adı daha sonraki tarihlerde Vineland Uyumsal Davranış Ölçekleri (VABS) olarak değiştirilmiştir. Vineland Uyumsal Davranış Ölçekleri üç ölçekten oluşmaktadır:

- a) Tarama Formu (Vineland S),
- b) Genişletilmiş Form (Vineland E),
- c) Sınıf Formu (Vineland C) (Taylor ve diğ., 2005).

Formların hepsi değerlendirmeye konu olan çocuğu iyi tanıyan üçüncü kişilerle görüşme yapılması yoluyla uygulanmaktadır. İlk iki form ailelere ya da çocuğun yakınlarına, üçüncü form öğretmenlere ya da çocuğa hizmet veren diğer meslek gruplarına uygulanmaktadır. Görüşme Basımı-Tarama Formu tanılama ve seçme amaçları için en uygun olanıdır. Genişletilmiş Formdaki madde sayısı neredeyse Tarama Formundaki madde sayısının iki katıdır. Bu Form daha çok eğitim programları

için kullanılmaktadır. Genişletilmiş Form ise öğretimi değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Her iki görüşme formu da doğumdan 18 yaşına kadar olan çocuklara uygulanmak üzere desenlenmiştir. Tarama Formu dört alanda gruplandırılmıştır. Form isteğe bağlı uygun olmayan davranışlar alanının da yer aldığı 297 maddeden oluşmaktadır. Bu alanlar; iletişim (akıcı dil, ifade edici dil ve yazma), günlük yaşam becerileri (kişisel, ev bakımı ve toplumsal beceriler), sosyalleşme (kişilerarası ilişkiler, oyun ve boş zamanları değerlendirme ve baş etme becerileri) ve hareket becerileridir (kaba motor ve ince motor becerilerin ölçümü). Alanlar, alt alanlar ve bileşik puanların ortalamaları 100, standart sapmaları 15 puandır (Taylor ve diğ., 2005).

Türkiye’de ilk olarak Çağlar tarafından anaokuluna ve ilkokula devam eden çocuklara uygulanarak çevirisi ve uyarlaması yapılan ölçek 1973 ve 1979 yılında yayımlanmıştır. Çocukların kendi hizmetlerini yapma, sorumluluk alma, sosyal ve iletişim becerileri başlıkları altında 72 maddeden oluşan ölçeğin sınıflarda kullanılmak üzere gözlem kayıt formu hazırlanmıştır (Çağlar, 1979). Türkiye’de yaygın olarak ölçeğin 1984 yılında geliştirilen orijinal versiyonunun Araştırma Formu kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar, 2009). Ölçeğin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, Alpas ve Akçakın tarafından 2002 yılında Ankara’da üç farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği varsayılan ve doğumdan 47 ay arasında dört yaş grubunda bulunan 283 kız ve 278 erkek olmak üzere toplam 561 çocuk oluşan örnekleme yapılmıştır (Alpas ve Akçakın, 2002). Aracın daha büyük yaş grubundan çocuklarla kullanımına ilişkin çalışmalar henüz sonuçlanmamıştır (Kırcaali-İftar, 2009).

2.2.1.2.4 Bağımsız Davranışlar Ölçekleri-Gözden Geçirilmiş (SIB-R)

Bağımsız Davranışlar Ölçekleri-Gözden Geçirilmiş (SIB-R) ölçeklerinin üç formu vardır: Tüm-Ölçek, Kısa Form ve Erken Gelişim Formu. Formların her biri Problem Davranışlar Ölçeği içermektedir. Ölçekler, 3 aylıktan yetişkinliğe geniş bir yaş grubuna uygulanmaktadır. Ölçeklerde diğer ölçeklerden farklı olarak çoktan seçmeli madde tipi kullanılmaktadır. Buna göre görüşmeyi yapan davranışı tanımlamakta (“Kraker gibi yiyecekleri alır ve yer” gibi), derecelendirici çocuğun bu davranışı gösterme durumunu seçenekleri dikkate alarak belirlemektedir. Seçenekler “asla ya da arasıra”, “yaklaşık

dört defadan birisinde”, “yaklaşık dört defadan üçünde” ya da “daima/hemen hemen daima” olarak sıralanmaktadır. Ölçeklerde 14 alt ölçekte ve 4 kümede gruplandırılmış 250’den fazla madde vardır. Bu kümeler altında yer alan alt ölçekler şunlardır: Motor becerileri kümesi (kaba-motor, ince-motor), sosyal etkileşim ve iletişim kümesi (sosyal etkileşim, dili kavrama, dili ifade etme), kişisel yaşama becerileri kümesi (yemek-yeme, tuvalet, giyinme, kişisel bakım, ev bakımı becerileri), toplumsal yaşama becerileri kümesi (zaman ve dakiklik, para ve değer, çalışma becerileri, ev/toplum yönelimi) (Beirne-Smith ve diğ., 2002; Taylor ve diğ., 2005).

Tanılama amacı için kullanıldığında ölçeklerde yer alan Sosyal Etkileşim-İletişim ve Kişisel Yaşama Becerileri-Toplumsal Yaşama Becerileri kümelerinden elde edilen puanlar AAIDD’nin 2002 tanımındaki sosyal, pratik ve kavramsal alanlarla tutarlılık göstermektedir. Ölçeklerde yer alan Motor Beceriler kümesi yine AAIDD’nin önerdiği Bireysel İşlevlerin Kavramsal Modelindeki Sağlık boyutuna ilişkin bilgi sağlayabilmektedir (Eripek, 2005b).

Ölçeklerin yönergesinde, özellikle zihinsel yetersizliğin tanılanmasında uyumsal davranışların yorumlanmasını zorlaştıran fiziksel yetersizlik, uyum sağlayıcı araçların kullanılması, alternatif iletişim yöntemleri, artık yaşa uygun olmayan görevler, çok parçalı görevlerin parçalı performansı, sosyal beklentileri anlamada çevrenin ya da bilişsel yeteneklerin neden olduğu fırsat eksikliği gibi birçok konuya değinilmektedir. Yönergede bu özel durumlarla ilişkili olarak, fırsat eksikliği, aşırı koruyucu ortamlar, uyum sağlayıcı araçlar ya da fiziksel yetersizlikler için çocuğa ek puan vermek ya da uyumsal araçların ya da ilaçların yardımıyla görevlerin iyi bir biçimde yerine getirilmesi durumunda, çocuğu alacağı puandan yoksun bırakmak yerine, çocuk gerçekte ne yapıyorsa (ya da yaşına uygun olması durumunda yapabileceğine) ona göre derecelendirmede bulunulması önerilmektedir (Luckasson ve diğ., 2002).

Ölçeklerde ayrıca Uyumsal Yaşama Becerilerinin Tarama Listesi (Checklist of Adaptive Living Skills-CALS) bulunmaktadır. Tanılama amaçları için yeterince uygun olmayan ölçüt bağımlı olarak desenlenmiş bu liste çocuğun gereksinimlerin karşılayacak programların planlanması için uygundur (Luckasson ve diğ., 2002).

2.2.1.2.5 Uyumsal Davranışların Kapsamlı Testi-Gözden Geçirilmiş (CTAB-R)

Uyumsal Davranışların Kapsamlı Testi-Gözden Geçirilmiş (Comprehensive Test of Adaptive Behavior-CTAB-R), farklı ortamlarda bağımsız işlevlerde bulunma yeteneğini değerlendirme amacına yönelik olarak hazırlanmıştır. Kendine yardım becerileri, ev yaşamı becerileri, bağımsız yaşama becerileri, sosyal beceriler, duyuşal ve motor beceriler, dil kavramları ve akademik beceriler alanları için okullar, topluma dayalı programlar ve yatılı kurumlardaki çocuklar, gençler ve yetişkinlerin standardizasyon örneklemelerini içeren normları bulunmaktadır. Yeni puanlama sistemi kavramsal, pratik ve sosyal beceri alanlarını açık bir biçimde karşılamamaktadır. Ancak AAIDD'nin 2002 yönergesinde, testin toplam puanının zihinsel yetersizliğin tanılanmasında uygun olabileceği ifade edilmektedir. Test aynı zamanda cinsiyete özgü maddeler içermektedir. Testin yönergesinde görme, bedensel ya da dil yetersizliği olan Çocuklara uygulanabilmesi için özel bazı yönlendirmelerde bulunmaktadır (Eripek, 2005b).

2.2.1.2.6 Uyumsal Davranış Envanteri

Uyumsal Davranış Envanteri (Adaptive Behavior Inventory-ABI), 6–18 yaşları arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. Sınıf öğretmeni tarafından doldurulmak üzere desenlenmiştir. Envanterin uygulanması ve puanlaması oldukça kolaydır. Yanıtlayan çocuğun belirli davranışları hangi derecede yerine getirebildiğini göstermek için dörtlü derecelendirme ölçeği kullanır. İki norm takımı vardır. Biri zihinsel yetersiz tanısı alan çocukları içermektedir. Diğeri normal zekâda olan çocukları içermektedir. Eğer kullanımın amacı öncelikli olarak tanılama ya da seçebilme kararına yardım ise normal zekâda olan çocukları içeren takım kullanılmalıdır. Envanterde yer alan alanlarda 150 madde bulunmaktadır. Bu alanlar; öz-bakım becerileri (giyinip kuşanma ve kişisel sağlık bilgisi), iletişim becerileri (yazma ve alıcı/ifade edici dil), sosyal beceriler (sorumluluk ve liderlik yeteneği gibi beceriler) ve uğraşsal becerilerdir (iş sorumluluğu ve denetimsel beceriler). Ölçeklerin ve bileşimin ortalamaları 100, standart sapmaları 15 puandır (Taylor ve diğ., 2005).

2.2.1.2.7 Türkiye’de Kullanılan Uyumsal Davranış Ölçekleri

Türkiye’de zihinsel yetersizlik durumunun tanılanmasında, gelişim ölçekleri olmalarıyla birlikte, 0-6 yaş arası çocuklarda uyumsal davranış ölçeği olarak yararlanılabilecek üç araç bulunmaktadır. Bunlar, Denver Gelişimsel Tarama Ölçeği (Denver Developmental Screening Test), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracıdır (GEÇDA). Gelişimsel değerlendirme ölçekleri, tarama amaçlı kullanılabildiği gibi, zeka ölçeği uygulanamayan durumlarda ya da zeka ölçeği sonucuna ek bir bilgiye gereksinim duyulan durumlarda kullanılabilmektedir (Kırcaali-İftar, 2009).

2.2.1.2.7.1 Denver Gelişimsel Tarama Ölçeği

Denver Gelişimsel Tarama Ölçeği, bireysel olarak uygulanabilen bir performans ölçeğidir. Zaman sınırlaması olmayan ölçek 0-6yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Çocukların gelişimlerdeki gecikmeleri belirlemeyi amaçlayan ölçeğin 100 maddesi ve dört alt testi (kişisel-sosyal, ince motor-uyumsal, dil ve kaba motor) vardır (Öner, 1997). Ölçek, uygulayıcının çocuğun neler yapabildiğini gözlemesi ve bazı maddelerde de ebeveynlerin çocuğuna ilişkin gözlemlerini anlatmaları yoluyla uygulanmaktadır (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006). Ölçek Türkiye’de 1980 yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Nörolojisi Bölümü tarafından standardize edilerek kullanılmaya başlanmıştır (Anlar ve Yalaz, 1996).

Denver Gelişimsel Tarama Ölçeği, daha fazla dil maddesine gerek duyulması, normların geçerliliği, bazı maddelerin uygulanması ve yorumlanmasındaki güçlükler ve bazı maddelerin bazı çocuk grupları için uygun olmadığı gerekçesiyle 1990 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve Denver II ölçeği oluşturulmuştur. Denver II Ölçeği ise dört alt testten (kişisel-sosyal, ince motor, dil ve kaba motor) ve 125 maddeden oluşmaktadır. Denver Gelişimsel Tarama Ölçeğinden farklı olarak Denver II ölçeğinde, dil maddeleri arttırılmış, artikülasyon maddeleri

eklenmiş ve yeni öğretim materyalleri oluşturulmuştur. Ölçeğin Amerika’da 2000’in üzerinde çocukla 336 madde üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Anlar ve Yalaz, 1996; Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro, ve Bresnick, 1992).

Denver Gelişimsel Tarama Ölçeğinin Türkçe formunun Ankara’da yaşayan, yaşları 2 hafta ile 6 yıl 4 ay arasında değişen 596 erkek ve 580 kız olmak üzere toplam 1176 normal çocuktan oluşan norm grubu vardır. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirliği ve puanlayıcılar arası güvenirliği hesaplanırken geçerlik çalışması yapılmamıştır (Öner, 1997). 1996 yılında Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu yapılan Denver II Ölçeğinin Türk formu dört alt test ve 116 maddeden oluşmaktadır. 2 hafta ile 6,5 yaş aralığındaki çocuklara uygulanmış ve puanlayıcılar arası güvenirliği %90, test-test güvenirliği ise %86 olarak bulunmuştur (Anlar ve Yalaz, 1996).

Kullanımı için özel eğitim gereken (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006) ölçeğin Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı ve Hacettepe Üniversitesi tarafından değişik zamanlarda kullanımıyla ilgili kurslar düzenlenmektedir.

2.2.1.2.7.2 Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

AGTE, bebek ve çocukların gelişimi ile ilgili derinlemesine ve sistemli bilgi sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Envanterde, 0–6 yaş bebek ve çocukların şu andaki gelişim ve becerileri annelerden alınan bilgilerle değerlendirilmektedir. Ayrıca envanter, gelişimsel gecikme ve düzensizlik gösterme açısından risk altında olan çocukların erken dönemde farkına varılması ve gerekli önlemlerin alınmasını da sağlamaktadır. Envanter, annelere sorularak “Evet, Hayır, Bilmiyorum” biçiminde yanıtlanan ve dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri-özbakım alanlarını kapsayan 154 maddeden oluşmaktadır. Envanterin normları 0–6 yaş grubunda 420’si erkek 440’ı kız çocuğa sahip 860 anne ile görüşmeler yapılarak elde edilmiştir (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1994). Türkiye’de Türk Psikologlar Derneği tarafından değişik zamanlarda ölçeğin kullanımıyla ilgili kurslar düzenlenmektedir

2.2.1.2.7.3 Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü tarafından 1993–1994 yıllarında geliştirilen ölçek 0–72 ay arasındaki çocuklara uygulanabilen gelişim değerlendirme aracıdır. Ölçek 0–72 ay arası bebek ve çocukların eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde ve çocuklardaki gelişimsel geriliklerin erken tanınmasında kullanılabilir ayrıntılı bir gelişim değerlendirme aracıdır. Ölçek dört alt test (psikomotor, bilisel, dil ve sosyal-duygusal) ve 249 maddeden oluşmaktadır. GEÇDA oluşturulan gelişimsel oyunlar sırasında çocuğun gözlenmesi yoluyla uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Ölçek ilk olarak Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitim Bölümü Uygulama Anaokulunda 42 çocukla uygulanmıştır. Daha sonra 1890 çocuk üzerinde ve 1997 yılında da 4242 çocuk üzerinde Türkiye örnekleminin norm çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin kullanımıyla ilgili olarak değişik zamanlarda Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim elemanları/üyeleri tarafından kurslar düzenlenmektedir. Bu kurslara psikolojik danışmanlık, çocuk gelişimi, psikoloji, okul öncesi eğitim, özel eğitim, çocuk sağlığı ve hastalıkları ve çocuk psikiyatrisi alanlarında çalışanların katılabilecekleri ve GEÇDA'yı kullanım sertifikası olmayanların kullanamayacakları belirtilmektedir (Avcı, 2007).

2.2.1.2.8 Uyumsal Davranış Ölçeklerine Yönelik Eleştiriler

Zekânın değerlendirilmesinde olduğu gibi uyumsal davranışların değerlendirilmesinde de çeşitli eleştiriler yapılmaktadır.

Birinci eleştiri, Beirne-Smith ve diğerlerine (2006) göre, uyumsal davranışlar zihinsel yetersizliğin tanınması ve müdahale programlarının hazırlanması boyutlarında önemli bir ölçüt olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, var olan uyumsal davranış ölçeklerinin hepsi farklı görevleri ya da davranışları farklı biçimlerde ölçmektedir. Bazı ölçekler evde önemli olduğu düşünülen görevleri içerirken, bazıları okulda, bazıları ise yatılı kurumlarda önemli olduğu düşünülen görevleri içerebilmektedir. Bunun ötesinde bazı

araçlar sosyal becerileri, bazıları sosyal zekâyı, bazıları ise sosyal gelişimi değerlendirmektedir. Bazı ölçekler ev içi becerilere önem verirken diğerleri kendine yardım becerilerine önem vermektedir (Beirne-Smith ve diğ., 2006).

İkinci temel eleştiri okul çağı nüfusu ve uyumsal becerilerin belirlenmesinde zihinsel etmenlerin oynadığı rolün derecesi ile ilişkilidir. Bazı araştırmacılar, zihinsel işlevlerde bulunmayı, uyumsal işlevlerde bulunmanın gerekli bir bileşeni olarak görürken bazıları bunun tersini savunmaktadırlar. Günümüzde, bir yandan zekâ ve uyumsal davranışlar arasında örtülü fakat önemli farklılıklar olduğuna ilişkin kanıtlar giderek artarken diğer yandan birbiriyle örtüşen bir çerçeve ya da yapıda zekâ ve uyumsal davranışların bütünleştirilmesine izin veren yeni modellerin geliştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır (Beirne-Smith ve diğ., 2006).

Uyumsal davranış ölçeklerine getirilen diğer bir eleştiri, farklı kültürlerde uygulanmasına ilişkindir. Bazı suçlamalar zekâ ölçekleriyle birlikte kullanılması nedeniyle yapılmaktadır. Uyumsal davranış ölçekleri geçmiş yıllarda zekâ ölçeklerinin birçok sınırlılığı ile uğraşmak, bunları gidermek durumunda kalmıştır. Bu durum önemli ölçüde, uyumsal davranışların doğasında var olan kültüre bağlı özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Beirne-Smith ve diğ., 2006).

Uyumsal davranışların değerlendirilmesine ilişkin bir diğer eleştiri görüşme yöntemiyle ilgilidir. Her ne kadar değerlendirmecinin, yakından tanımadığı bir kişinin uyumsal işlevleri hakkında o kişiyi yakından tanıyan güvenilir insanlarla görüşerek bilgiler toplaması tipik bir uygulama olmakla birlikte, bu yöntemin birçok sınırlılığı ve yaratabileceği problemler vardır. Farklı insanlar aynı çocukta farklı yeterlik düzeyleri görebilmektedir. Bilgi verenler yeterince bilgi sahibi olmadıkları bazı sorulara tahmini yanıtlar vermektedir. Bazı durumlarda görüşmeyi yapan kişi ile bilgi veren kişi arasında iletişim problemleri olabilmektedir (Beirne-Smith ve diğ., 2006).

Bir diğer eleştiri uyumsuz davranışların rolüne ilişkindir. Uyumsuz davranışlar, eşyalara zarar vermek, sapkın cinsel davranışlar, yalan söyleme, hırsızlık, fiziksel saldırganlık ve çeşitli psikotik davranışlar gibi davranışları göstermektedir. Tartışma konusu, uyumsuz

davranışların uyumsal davranışların bir parçası olarak ele alınıp alınamayacağıdır. Dolayısıyla uyumsal davranışların ölçümlerinde uyumsuz davranışlara yer verilip verilmeyeceğidir. AAIDD'nin 2002 yönergesinde (Luckasson ve diğ., 2002), uyumsuz ya da problem davranışların her ne kadar uyumsal davranışların edinilmesinde ve yerine getirilmesinde etkisi kabul edilmekle birlikte bu davranışların uyumsal davranışların bir özelliği ya da boyutu olmadığı belirtilmektedir (Eripek, 2005b).

2.2.2 Klinik Yargı

AAIDD'nin 2002 tanımına göre, zihinsel yetersizliğin tanılanması, çocuğun zekâ ve uyumsal davranışlarının önemli derecede normalin altında olmasını ve bunun gelişim döneminde ortaya çıkmasını gerektirmektedir. Tipik olarak bu, zekânın ve uyumsal davranışların bireysel olarak değerlendirilmesi uygulamalarını ve yetersizliğin 18 yaşından önce görüldüğünün belirlenmesi için kayıtların incelenmesi ve çocuğu yakından tanıyan kimselerle görüşme yapılmasını gerektirmektedir. Bu süreç içerisinde bazı durumlarda klinik yargıya gereksinim duyulabilmektedir (Eripek, 2005b).

AAIDD'nin 2002 yönergesinde bu durumlar şöyle sıralanmaktadır:

1. Çocuğun, toplumun genelinden önemli derecede farklı kültürel ve/ve ya dil geçmişinden gelmesi durumu,
2. Bireye ait önceki bilgilerin eksik ya da yetersiz olması durumu;
3. Güvenlik ve tıbbi nedenlerle çocuğun uyumsal davranış işlevlerinin, 2002 tanımı ve varsayımları ile tutarlı biçimde değerlendirilmemesi durumu,
4. Çocuğun çoklu yetersizliklere, duyuşal-motor sınırlılıklara ve davranış zorluklarına sahip olması nedeniyle standartlaştırılmış ölçeklerin kullanımı ve yorumlanmasının uygun yapılamayacağı durumları,
5. Aynı aracın zaman aralıkları dikkate alınmaksızın tekrar uygulanmasının yol açacağı alıştırma etkisinin olması durumu,
6. Çocuğun kullandığı ana dilinin lehçesinin ya da iletişim sisteminin aracın normatif evreninden önemli derecede farklılık göstermesi durumu,
7. Çocuğun küçük yaşta ve sınırlı dil becerilerine sahip olması durumunda,

8. Bilgi verenlerin seçiminde ve bu kişilerin gözlemlerinin geçerliliğinde güçlüklerin olması durumu,
9. Çocuğun performansının doğrudan gözlemlenmesinde sınırlılıkların olması ve ek gözlemlere gereksinim olması durumu ve
10. Genellikle ileri yaşlardaki bireylerde başlama yaşı ölçütünün belirlenmesinde güçlüklerin ortaya çıkması durumudur (Luckasson ve diğ., 2002).

Bu durumların her biri, karar vermek ve/veya disiplinler arası ekipten gelen girdileri bütünleştirmek için klinik yargıyı gerektirebilir. Disiplinlerarası ekibin işlevi, çok boyutlu değerlendirmeleri ve bağlamsal bilgileri bir araya getirmektir (Luckasson ve diğ., 2002).

Bunlara ek olarak, zihinsel yetersizliğin 2002 tanımının uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken bazı varsayımlar klinik yargıyı gerektirmektedir. Örneğin, ne 1. Varsayım (“Mevcut işlevlerdeki sınırlılıklar, çocuğun yaşları ve kültürü için tipik toplumsal çevre koşulları içerisinde ele alınmalıdır.”) ne de 2. Varsayımın (“Geçerli bir değerlendirme, kültürel ve dil çeşitliğini olduğu kadar iletişim, duyuşsal, motor ve davranışsal etmenlerdeki farklılıkları da göz önünde bulundurur.”) gereği, yeterli bir klinik yargı olmaksızın yerine getirilemez (Luckasson ve diğ., 2002).

Klinik yargı, bu konuda eğitilmiş kişiler tarafından yapılan doğrudan gözlemlerden ve uygulanan ölçeklerin verilerinden bağımsız olarak yapıldığında problemlili olabilmektedir. Yargılar değerlendirme verilerini hem en iyi biçimde hem de en kötü biçimde temsil edebilmektedir. Dürüst, yeterli ve nesnel ölçüler içerisinde yapılan yargılar değerlendirme sürecine çok değerli katkılar sağlayabilmektedir. Doğru olmayan, yanlı ve öznel yargılar ise yanıltıcı hatta zarar verici olabilmektedir (Eripek, 2005b).

2.3 Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de Tanılama İle İlgili Yasalar ve Uygulamalar

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların çeşitli alanlarda sahip oldukları haklara yer veren ve özel eğitim hizmetlerini düzenleyen temel yasal düzenlemeler Amerika Birleşik Devletleri’nde ve İngiltere’de gerçekleştirilmiştir. Bu ülkelerde gerçekleştirilen yasal düzenlemeler, Türkiye’nin de yer aldığı çeşitli ülkeler tarafından kendi ülkelerine uyarlanmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle aşağıdaki bölümde ABD’de ve İngiltere’deki tanılama süreci ile ilgili yasalar ve uygulamalara yer verilmektedir.

2.3.1 Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri’nde, özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili yasal süreç incelendiğinde, PL 94–142 Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (1975) ve PL 101–476 Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) (1990) olmak üzere iki temel yasa görülmektedir. IDEA yasası, 2004 yılında bazı değişikliklerle tekrar yayımlanmıştır. Bu tarihten itibaren yasanın adı Özürlü Bireylerin Eğitimi Düzenleme/Geliştirme Yasası (Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEIA) olarak değiştirilmiştir

(http://www.wadleighlaw.com/articles/School/whats_new_idea_05809.htm, 2009).

1975 yılında yürürlüğe giren P.L. 94–142 ile eğitim sisteminde tüm özel gereksinimi olan çocuklara uygun eğitim programları sağlanmaya başlanmış (Fiscus ve Mandell, 1997) ve IDEIA ile buna devam edilmiştir (http://www.wadleighlaw.com/articles/School/whats_new_idea_05809.htm, 2009). ABD’de tanılama ve eğitim hizmetleri bu yasalar tarafından yürütülmektedir.

PL 94-142’de, özel gereksinimli çocukların ekip tarafından kapsamlı bir tarama ve tanılama sürecinden geçirilmesi gerektiği üzerinde durulurken (www.findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0004/ai_2602000493/print, 2004), IDEA’da da nesnel eğitsel değerlendirme üzerinde durulmuş (Kırcaali-İftar, 1998) ve IDEIA ile bu korunmuştur

(http://www.wadleighlaw.com/articles/School/whats_new_idea_05809.htm, 2009). Her iki yasada da, her çocuğun bir yetersizliğe sahip olup olmadığının bireysel değerlendirmelerle tanımlanması gerektiği, değerlendirme sürecinde tek bir ölçek ya da yöntemle sınırlı kalınmaması ve yine bu süreçte kullanılan ölçek ve değerlendirme tekniklerinin kültürel ya da etnik farklılıklar nedeniyle yetersizliğe sahip olma açısından ayrıma yol açmaması gerektiği belirtilmektedir (Fiscus ve Mandell, 1997). IDEIA’da, bu önerilerin yanı sıra çocuğun yetersizliğe sahip olup olmadığına karar vermede geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarının kullanılması gerektiği ve ölçeklerin çocuğun kendi kullandığı ana dilinde olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Taylor ve diğ., 2005). İlgili yasalarda ayrıca, tarama ve gönderme, değerlendirme, yerleştirme, öğretim planlarını hazırlama ve programı değerlendirme aşamalarına yer verilmekte ve bu sürecin bir ekip tarafından bir bütün olarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Fiscus ve Mandell, 1997; Taylor ve diğ., 2005; www.ozida.gov.tr/raporlar/ozelegitim.html, 2005). Ekipte dört ana uzman yer almaktadır. Bunlar; okul psikoloğu, sınıf öğretmeni, okul yöneticisi ve özel eğitim uzmanıdır. Bunların yanı sıra, çocuğu gönderen kaynak (öğretmen, anne-baba gibi), çocuğun yetersizlik alanıyla ilgili bir uzman, tıbbi uzman (okul hemşiresi, doktor) ve odyolog da ekipte yer almaktadır. Bu süreçte gereksinime göre anne-babalar ve diğer destekleyici kişiler de ekibe dâhil olabilmektedir. Ekip, tarama ve gönderme aşamasından itibaren her aşamada yer almakta ve çocuğu, sürekli izlemektedir (Fiscus ve Mandell, 1997).

Amerika Birleşik Devletleri’nde zihinsel yetersizliğe ilişkin yukarıda açıklanan kavramlarda genel yasa hükümlerinin kullanılmasına rağmen, zihinsel yetersizliğe ilişkin terminolojide ve bunun uygulanışında eyaletler arasında farklılıklar vardır. Örneğin, Iowa’da zihinsel yetersizlik tanımıyla ve çocukların eğitsel performansı ile ilişkili olarak zihinsel işlevler, uyumsal davranışlar ve gelişim dönemi olarak üç geleneksel öge üzerinde durulmaktadır. Connecticut eyaletinde ise, zihinsel yetersizliğin geleneksel olmayan biçimde kavramsallaştırılmasına ilişkin bilgiler sunulmaktadır (Berne-Smith ve diğ., 2006).

Iowa'da, 1996–1997 yıllarında eyalette kullanılan zihinsel yetersizlik tanımı temel alınarak, zihinsel yetersizliğe sahip çocukların tanılanmasına yardımcı olmak ve tanılama süreci için işlevsel ölçütler belirlemek amacıyla bir kılavuz geliştirilmiştir. Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların aileleri, öğretmenler, yöneticiler, destek personel ve diğer uzmanların bir araya gelmesiyle oluşturulan kılavuzda bir çocuğun zihinsel yetersiz tanısı alabilmesi için dört ölçütü karşılaması gerektiği belirtilmiştir. Bu ölçütler şunlardır:

1. Zihinsel İşlevler

- Çoklu disiplinler arası bir ekibin farklı bilgi kaynaklarından yararlanarak zihinsel yetersizliğin varlığına karar vermesi gerekir.
- ZB puanı 75 ya da daha düşük olması gerekir.

2. Uyumsal Davranışlar

- Bireysel performansı değerlendirmede, benzer kültürden gelen aynı yaş grubundaki akranlarıyla karşılaştırmanın yapılması sürecinde doğrudan ve doğrudan olmayan ölçümlerin yapılması gerekir.
- İki ya da daha fazla uyumsal davranış alanında yetersizlik gösterilmesi gerekir.

3. Gelişim Dönemi

- 21 ya da daha küçük yaşta olmak gerekir.
- Bir yıldan daha fazla bir süredir anlamlı derecede farklılıklar gösterilmesi gerekir.

4. Eğitsel Performans

- Bireysel performans, çocuğun var olan ortamı içerisinde değerlendirilmelidir.
- Matematik, okuma-yazma ve fen gibi tüm akademik alanlardaki yetersizlik belirlenmelidir.
- Bireysel puanın, ulusal standardizasyon örnekleme (national standardization sample) ortalamasından en az 1 standart sapmayla anlamlı sınırlılık göstermesi gerekir.

- Standart ölçümlerdeki çocuğun performansı ve benzer kültürden gelen aynı yaş grubundaki akranlarının performansları arasındaki farklılıkların okuldaki verilerle tutarlı olması gerekir.
- Akademik performansın değerlendirilmesinde genel eğitim sürecinde uygulanan öğretim yöntemlerine rağmen çocuğun öğrenmeye ilişkin yeterli düzeyde performans gösterememesi gerekir (Beirne-Smith ve diğ., 2006).

Connecticut eyaletinde ise, 2000 yılında “Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocukları Tanılama İçin Temel Kurallar” (Guidelines for Identifying Children with Intellectual Disability/Mental Retardation) adında bir kitapçık yayımlanmıştır. Bu kitapçıkta zihinsel yetersizlik “Çocuğun eğitsel performansını doğrudan etkileyen kavramsal, pratik ve sosyal zekâda anlamlı sınırlılıklardır ve doğumdan 18 yaşına kadarki gelişim döneminde ortaya çıkar” olarak tanımlanmaktadır. Bir çocuğun zihinsel yetersiz tanısı alabilmesi için zihinsel yeteneğin bu üç bileşeninde de (kavramsal, pratik ve sosyal zekâ) sınırlılıklar göstermesi gerekmektedir (Beirne-Smith ve diğ., 2002).

Daha önce de değinildiği gibi, Amerika Birleşik Devletleri’nde zihinsel yetersizliğin tanımlanmasında, zihinsel yetersizliğe sahip çocukların tanılanması ve sınıflandırılmasında, bunlara ilişkin terminolojide ve bunların uygulanışında eyaletler arasında farklılıklar vardır. Eyaletlerde genel yasal düzenlemeye bağlı kalınarak, uygulamada her eyaletin kendi tanılama kuralları belirlenmiştir. Eyaletler arasındaki bu farklılıkların incelenmesiyle ilgili olarak düzenlenen üç çalışma vardır. Birinci çalışma Utley, Lowitzer ve Baumeister (1987) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersizliğe sahip çocukların tanılanması sürecinde uygulamada eyaletler arasında çok az bir benzerlik bulunduğu belirtilirken; eyaletlerden yalnızca % 56’sının zihinsel yetersizlik terimini kullandığı, % 61’inde AAIDD tanımına göndermede bulunduğu, %61’inde uyumsuz davranışın vurgulandığı ve eyaletlerin yalnızca % 10’unda uyumsuz davranışlarda araçlar, puan ölçütleri ya da yetersizlik alanlarının tanımlandığı ifade edilmektedir (Utley ve diğ., 1987).

Polloway, Smith, Chamberlain, Denning ve Smith (1999) tarafından Amerika’da yapılan tarama çalışmasında, çeşitli eyaletlerde zihinsel yetersizlik tanısı alan çocuklarla çalışan araştırmacıların düzenledikleri daha önceki araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmada, 1992 AAIDD tanımının ve sınıflandırma sisteminin bu araştırmalara katılan deneklerin %1’inden daha azı için kullanıldığı belirtilmektedir (akt.; Luckasson ve diğ., 2002).

Denning, Chamberlain ve Polloway (2000), tarafından yaptıkları üçüncü çalışmada, 1992 AAIDD tanımının uygulamadaki etkisine bakılmıştır. Bu çalışmada da eyaletler arasında çok az bir benzerliğin bulunduğu; bununla birlikte, 1992 AAIDD tanımının eyaletlerdeki uygulamada çok az etkisinin olduğu belirtilmiştir (akt.; Beirne-Smith ve diğ., 2002). ABD’de 50 eyalette kullanılan zihinsel yetersizlik tanımı ve zihinsel yetersizliğe sahip çocukların tanınması sürecindeki uygulamaların incelendiği bu çalışmada ayrıca, incelenen 44 eyaletin halen Grossman’ın (1983) zihinsel yetersizlik tanımını kullanmaya devam ettikleri, sadece 4 eyalette 1992 AAIDD tanımının kullanıldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte 3 eyalette de okul yaşındaki zihinsel yetersizliğe sahip çocukların tanınmasına dayalı bir model izlendiği ifade edilmiştir (akt.; Luckasson ve diğ., 2002)

2.3.2 İngiltere

İngiltere’de 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası (Education Act and Regulations) ve 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama Kılavuzu (Code of Practice) ile her yetersizlik grubundaki çocuklarla ilgili eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Özel gereksinimli çocukların tanınması ve değerlendirilmesine ilişkin yasal düzenlemeler Eğitim Yasası’nın 312–336 arasındaki bölümlerde yer almaktadır. Tanılama ve değerlendirmede, erken tanılama, değerlendirme ve özel gereksinimli çocukların tümüne ilgili hizmetlerin sağlanması son derece önemlidir. Bu nedenle ortaya çıkmış olan Uygulama Kılavuzu, bütün çocukların özel eğitim gereksinimlerini tanımlama, değerlendirme ve hizmet sağlama yaklaşımlarını ortaya koymaktadır (www.ozida.gov.tr/raporlar/ozelegitim.html, 2005).

İngiltere’de yapılan düzenlemelerle, tüm çocukların özel eğitim hizmetlerinden mümkün olan en üst düzeyde yararlanabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla yasada bazı ilkeler benimsenmiştir. Bu ilkeler arasında tanılama ile ilgili olarak; eğitim sürecinin hangi aşamasında olursa olsun tüm özel gereksinimli çocuklar gibi zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların da saptanması gerektiği, en etkili değerlendirme ve eğitim hizmetinin, aile ile okul arasındaki işbirliği sonucunda sağlanabileceği ve tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının, bu çocuklar için uygun olamayacağı üzerinde durulmuştur. Bu son ilkedен yola çıkılarak da, beş aşamalı bir özel eğitim değerlendirme ve öğretim sistemi oluşturulmuştur. Bu aşamaların birinci, ikinci ve üçüncüsü informal değerlendirme ve kaynaştırmayı, dördüncü ve beşinci aşamalar ise formal değerlendirme ve gerekli görülen durumlarda, ayrıştırmayı içermektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Batu ve Kırcaali-İftar (2005), bu beş aşamayı şöyle özetlemişlerdir:

Birinci aşama; sınıf ya da branş öğretmeni, aldığı eğitimden tam olarak yararlanmadığını düşündüğü bir çocuğu özel eğitim koordinatörüne danışarak informal olarak değerlendirmekte ve sonrasında çocuğun eğitimini bireyselleştirmektedir. Bu çalışmalar sırasında da koordinatör bu çocukların kayıtlarını tutmaktadır.

İkinci aşamada çocuktan öncelikle sorumlu olan özel eğitim koordinatörü öğretmenle birlikte çalışarak informal değerlendirme yapmakta ve bireysel eğitim programı hazırlamaktadır.

Üçüncü aşamada, özel eğitim koordinatörü, okul dışı uzmanlara danışarak ve onlardan destek hizmet olarak informal değerlendirme yapmakta ve bireysel eğitim programı hazırlamaktadır. Gerekli görüldüğü takdirde yerel eğitim yönetimlerinden ya da özel kuruluşlarından destek hizmet personeli sağlanabilmektedir.

Dördüncü aşama; çocuk, özel eğitim koordinatörü tarafından, formal değerlendirme istemiyle yerel eğitim yönetimine gönderilmekte, burada, çocuğa daha önce okulunda öğretmeni ve özel eğitim koordinatörü tarafından sağlanmış olan hizmetler gözden geçirilerek, formal değerlendirmeye gerek olup olmadığına karar verilmektedir. Eğer gerek görülürse, disiplinler arası bir ekip tarafından, formal değerlendirmenin gerçekleştirilmesi sağlanmakta ve bu değerlendirme sonucunda, çocuğun öğrenimini sürdüreceği eğitim ortamına karar verilmektedir.

Beşinci aşamada, yerel eğitim yönetimi, diğer özel gereksinim alanlarında olduğu gibi zihinsel yetersizlik alanında da, çocuğun resmen zihinsel yetersiz olarak tanılanmasının gerekli olup olmadığına karar vermektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

2.4 Türkiye’de Tanılama İle İlgili Yasalar ve Uygulamalar

Türkiye’de özel eğitim hizmetleri 1968 yılına kadar genel eğitim hizmetlerini düzenleyen kanun (222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun) ve yönetmeliklerle (11162, 11670 ve 11874 sayılı yönetmelikler) yürütülmüştür. 1968 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Böylece özel eğitim hizmetleri ayrı yönetmeliklerle düzenlenmeye başlamıştır. 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile özel eğitim hizmetleri ilk kez kanun düzeyinde ele alınmıştır. 1985 yılında bu kanuna dayalı olarak RAM ve okul rehberlik hizmetleri bürolarının kuruluş ve işleyişine ilişkin esasları düzenleyen Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı’na (o zamanki adıyla Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına) bağlı özel eğitim okullarının kuruluş ve işleyişiyle ilgili esasları düzenleyen Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı’na Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği; 1992 yılında zihinsel yetersizliği olan çocuklara ait okul, özel sınıf, kaynaştırma ve diğer özel eğitim uygulamalarının kuruluş ve işleyiş esaslarını düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği yayımlanmıştır. Yayımlanan bu yönetmeliklerle, Rehberlik ve Araştırma

Merkezleri Yönetmeliği (1968), Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği (1968) ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik (1975) yürürlükten kaldırılmıştır. Uzun bir aradan sonra 1997 yılında özel eğitime gereksinimi olan çocuklara sunulacak eğitim hizmetlerini düzenleyen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) çıkarılmıştır. Bu Kararname ile 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır. Kararnameye dayalı olarak 2000 yılında, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ile onlara doğrudan ya da dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini, bu hizmetleri sağlayacak resmi ve özel okul ve kurumların işleyişi ile ilgili düzenlemeleri kapsayan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu yönetmelik 2002 ve 2004 yıllarında bazı değişikliklere gidilerek tekrar yayımlanmıştır. 2000 yılında yayımlanan yönetmelik ile Milli Eğitim Bakanlığı Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır. 2001 yılında Kararnameye dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu yönetmelik ile de 1985 yılında çıkarılan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'nin ardından 2005 yılında “özürlülerin eğitimleri, bakımları, mesleki rehabilitasyonları ve istihdamları” ile her alanda sahip oldukları haklara yer veren ve uzun bir süredir gündemde olan 5378 sayılı Özürlüler Kanunu çıkarılmıştır. 2006 yılında bu Kanuna dayalı olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu Yönetmelik ile 2000 yılında yayımlanan, daha sonra üzerinde bazı değişikliklere gidilen yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır.

Zihinsel Yetersizlik Tanımları

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununa dayalı olarak 1985 yılında yayımlanan Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinde genel bir zihinsel yetersizlik tanımına yer verilmemekte, bunun yerine “geri zekâlı” terimi kullanılarak, zihinsel yetersizliği olanlar “eğitilebilir, öğretilebilir ve klinik bakıma muhtaç” grupları altında şöyle tanımlanmaktadır:

Madde 6. Özel eğitime muhtaç çocuklar özür tür ve derecelerine göre,

- l) “Eğitilebilir”, zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 45–75 arasında olan geri zekâlı,
- m) “Öğretilebilir”, zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde, 25–44 arasında olup da sağlık kurumları ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilecek özel eğitim ve rehabilitasyona muhtaç olan geri zekâlı,
- n) “Klinik bakıma muhtaç”, zekâ bölümü sürekli olarak 0–25 arasında olup da hayata kesinlikle uyum sağlayamayan ve sağlık kurumlarında devamlı klinik bakıma ihtiyacı olan geri zekâlı çocuklar olarak gruplandırılır (Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler, 1986, s.58).

İlgili Kanuna dayalı olarak 1992 yılında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği’nde zihinsel yetersizlik, “zihinsel özürlü çocuk” terimi kullanılarak “zihin gelişmelerinde meydana gelen yavaşlama, duraklama veya gerileme sebebiyle, davranış ve uyum yönünden yaşıtlarına göre sürekli olarak $\frac{1}{4}$ oranında ve daha fazla gerilik ve yetersizliği olan çocuk” olarak tanımlanmaktadır (21262 sayılı Resmî Gazete, 1992, s.1).

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununu yürürlükten kaldıran 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’ye dayalı olarak 2000 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde zihinsel yetersizlik “zihinsel öğrenme yetersizliği” terimi kullanılarak, “zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, çocuğun eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde hafif, orta ve ağır düzeyde etkilenmesi durumu” olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hakkında KHK ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2000, s.12). 2004 yılında değişikliklerle yayımlanan yönetmelikte zihinsel yetersizlik yine bu terim kullanılarak, “18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen yetersizlik durumu” olarak tanımlanmaktadır (25674 sayılı Resmi Gazete, 2004, s. 2). En son 5378 sayılı Özürlüler Kanunu’na dayalı olarak 2006 yılında yayımlanan yönetmelikte zihinsel yetersizlik “zihinsel yetersizliği olan birey” terimi kullanılarak şöyle tanımlanmaktadır:

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde

eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006, s. 2).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında çıkarılan, 2002 ve 2004 yıllarında değişikliklerle tekrar yayımlanan yönetmeliklerde yapılan zihinsel yetersizlik tanımlarında AAIDD’nin tanımında yer alan bileşenlerin kullanıldığı, 2006 yılında yayımlanan yönetmelikte ise bu tanıma “ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren” ve “özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey” ifadelerinin eklendiği görülmektedir.

Tanımlama

1983 yılında yayımlanan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, “Genel Hükümler”, “Kurumlar ve Görevleri”, “Tespit, Yerleştirme, İzleme” ve “Çeşitli Hükümler” olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Tanılama süreciyle ilgili düzenlemeler, “Kurumlar ve Görevleri” ve “Tespit, Yerleştirme, İzleme” bölümlerinde ele alınmaktadır (Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler, 1986).

Kanunun “Kurumlar ve Görevleri” bölümünde özel eğitime gereksinimi olan çocukların seçilmeleri, teşhisleri, mesleki rehabilitasyonları, bakım, eğitim ve öğretimleri ile ilgili kurumlar sıralanmaktadır. Buna göre özel eğitime gereksinimi olan çocukların seçilmeleri ve teşhisleri görevi daha önceki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliğinde (1968) ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelikte (1975) olduğu gibi RAM’lara verilmektedir.

Kanunun aynı bölümünde ‘Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ve Görevleri’ başlığını taşıyan 6. maddede;

Özel Eğitim alanında araştırmalar yapmak, özel eğitime muhtaç çocuklara hizmet götürmek üzere her ilde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir rehberlik ve araştırma merkezi kurulur. Rehberlik ve araştırma merkezi başkanı, aynı zamanda ildeki özel eğitim ve okul rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu Milli Eğitim müdür

yardımcısıdır. Gerektiğinde, ilçelerde Bakanlıkça, rehberlik ve araştırma merkezi başkanlığına bağlı şubeler açılabilir.

Özel eğitime muhtaç çocukların tespiti, seçimi, teşhisi, yerleştirilecekleri kurumların kararlaştırılması ve bu çocuklar için gerekli rehberliğin yapılması; ruh, duygu ve sosyal yönden uyum sağlayamayan çocukların durumlarını düzeltmek amacıyla yapılacak özel terapi hizmetlerinin yöneltmesi; ilköğretim ile ortaöğretim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin planlanması, koordinasyonu ve izlenmesi; okullardan gelen vakaların incelenmesi rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yapılır (s. 7–8)

denilmektedir. Kanunun 13. maddesinde inceleme sonuçlarının il eğitim kuruluna gönderileceği belirtilmektedir.

Kanunda ilk kez daha önceki yönetmeliklerde yer almayan izleme kavramına yer verilmektedir. 14. maddede;

Özel eğitim kurumlarına yerleştirilen çocukların durumları, ilgili okullarda işbirliği yapılarak rehberlik ve araştırma merkezlerince izlenir. Yanlış yerleştirildiği anlaşılanlar, durumlarına uygun bir kuruma Bakanlıkça gönderilir (s. 12)

denilmektedir.

Kanunda ayrıca, daha önceki yönetmeliklerde RAM bünyesinde bölümler ya da özel eğitim okullarında servisler olarak çeşitli bağlamlarda ele alınan rehberlik hizmetleri, “Okul Rehberlik Hizmetleri” adı altında tanımlanmaktadır. 7. maddede bu hizmetlere ilişkin olarak, “Özel eğitime muhtaç çocukların tespitine yardımcı olmak amacıyla resmi ve özel ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okul rehberlik hizmetleriyle ilgili birimler kurulur” (s. 8) denilmektedir.

Kanunun “Tespit, Yerleştirme ve İzleme” bölümünün, “Bildirme Yükümlülüğü”, ana başlığının altında 12. maddede, özel eğitime gereksinimi olan çocukları bildirme yükümlülüğü olan kurum ve şahıslar sıralanmaktadır. Buna göre, daha önce yürürlükte olan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Yönetmeliğin (1975) 24. maddesinde, zabıta, belediye, devlet memurları, muhtarlar, veliler ve diğer vatandaşlar olarak

sıralanan kurum ve şahıslara, çocuğun yakınları, kolluk kuvvetleri, sağlık ve sosyal hizmetler kurumlarının yöneticileri, nüfus dairelerindeki ilgili memurlar, eğitim-öğretim kurumlarındaki görevliler, din görevlileri ve sayım memurları eklenmiştir (Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler, 1986).

1985 yılında, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununa dayalı olarak, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği ile Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinde adından da anlaşılacağı üzere Bakanlığa bağlı özel eğitim okullarının kuruluş ve işleyişi ile ilgili esaslar düzenlenmektedir. Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde ise RAM ve okul rehberlik hizmetleri bürolarının kuruluş ve işleyişine ilişkin esaslar düzenlenmektedir. Yönetmelik, “Genel Hükümler”, “Rehberlik ve Araştırma Merkezi Başkanlığı”, “Rehberlik ve Araştırma Merkezi”, “Okul Rehberlik Hizmetleri”, “Genel Hükümler” ve “Yürürlük Hükümleri” olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır (Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler, 1986). Yönetmeliğin yayımlanması ile 1968 yılında yayımlanan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır. Yönetmelikte tanımlama süreciyle ilgili düzenlemeler, “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” bölümünde yer almaktadır.

Yönetmeliğin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” bölümünde merkez, daha önce yürürlükte olan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliğine (1968) benzer olarak teşkilatlandırılmaktadır.. Buna göre RAM’larda İdari Bölüm dışında, İnceleme Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Okul Rehberlik Hizmetleri Bölümü, Araştırma ve Yayın Bölümü ve Merkez Doktorluğu bölümleri yer almaktadır.

Yönetmelikte, bu bölümlerin hangi meslek elemanlarından meydana geldiği tek tek belirtilmekte, bu elemanların yerine getirmesi gereken görevler buldukları bölümler bağlamında ele alınmaktadır.

Yönetmelikte İnceleme Bölümünün “... bölüm başkanının sorumluluğunda yeterli sayıda psikolog, psikometrist (ölçme uzmanı), rehber öğretmen, terapist, sosyal hizmet

uzmanı, özel eğitim uzmanı ve öğretmeni ile memurlardan ...” (Madde 15, s. 30–31) meydana geldiği belirtilmekte, devamında bu meslek elemanlarının görevleri şöyle sıralanmaktadır:

- a) Zihin, duyu ve sosyal yönden uyumsuzluk, öğrenme güçlüğü, okul başarısızlığı vb. problemlerle veya çocuğu tanıma amacıyla aile, okul, merkezin diğer bölümleri, sağlık kuruluşları, adli ve diğer kurumlardan incelenmesi yapılmak üzere gönderilen kişileri karşılamak, randevu vermek, vakaların dosyasını açmak ve temel bilgileri dosyasına işlemek,
- b) İhtiyaca göre çocuğun annesi, babası veya aile fertlerinden birisi, öğretmeni veya ilgili kişilerle mülakat yapmak, problemin ne olduğunu, merkezden ne gibi bir yardım istendiğini, merkezin bu yardımı yapıp yapamayacağını tespit etmek ve vaka hakkında her türlü psikolojik, fizyolojik, sosyal durum ile ilgili bilgileri gelişim safhalarına göre mümkün olduğu kadar ilk ellerden temin etmek. Bu bilgilerin toplanmasında gerekli hallerde aile, okul ve diğer ziyaretleri yapmak,
- c) Vakanın özelliğine göre merkezde mevcut gelen yetenek, başarı, ilgi, farklı özel yetenek ve diğer kişilik testlerini uygulamak, problemle ilgili yorumda bulunmak,
- d) Bölüm elemanları tarafından toplanan bilgileri değerlendirmek, problemleri, sebeplerini, alınacak tedbirleri, vaka üzerinde çalışan personelle ve ilgili uzman doktorla vaka toplantısı yaparak tespit etmek, karara varılmasını ve son raporun yazılmasını sağlamak,
- e) Vakanın son raporunda tespit edilen sonuca göre gerekli işlemleri yapmak,
- f) Bölüm çalışmalarının araştırma, bilgi toplama, inceleme, rehberlik ve terapi safhalarında aile, okul, sağlık kuruluşları, sosyal hizmet kurumları, üniversite ve diğer kurumlarla işbirliği yapmak (s. 31)

Yönetmelikte Özel Eğitim Bölümünün “... bölüm başkanının sorumluluğunda yeterli sayıda rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı, gezici özel eğitim öğretmeni, psikometrist ve terapistlerle memurlardan ...” (Madde 16, s. 32) meydana geldiği belirtilmektedir. Bu uzmanların tanılama süreciyle ilgili görevleri şöyle sıralanmaktadır:

- a) Bölümün ilgili personeli öğretim yılı başında düzenlenen bir program dahilinde zihin, beden, duyu ve sosyal yönden uyumsuzluk, öğrenme güçlüğü olan çocukları tespit etmek amacıyla, 4–18 yaş grubu içerisinde taramalar yapar. Tarama programları bir öğretim yılı içerisinde devam edecek şekilde düzenlenir, uygulanır ve sonuçlandırılır. Bu taramalar sonucunda öğretim yılı bitiminde özel eğitim

kurumlarına, özel sınıflara, yardımcı dersliklere, iş okulu ve iş eğitim merkezlerine devam etmesi uygun bulunan öğrencilerin ilk tespiti yapılır.

- c) Öğretim yılının son ayı içerisinde, öğretim yılı boyunca yapılan taramalar, özel eğitim kurumları, özel sınıflar, yardımcı derslikler, iş okulu ve iş eğitim merkezlerine yerleştirilen ve yerleştirilmeyen özel eğitime muhtaç çocukların sayısını tespit ederler (s. 32–33)

Yönetmelikte Okul Rehberlik Hizmetleri Bölümünün yeterli sayıda rehber öğretmen, psikometrist, psikolog, özel eğitim öğretmeni ve memurlardan oluşması gerektiği belirtilmektedir. Bölümün tanılama süreciyle ilgili görevine ilişkin olarak, “Okul rehberlik bürolarından incelenmesi yapılmak üzere gönderilen vakaların incelenmesinde ilgili bölümle koordinasyonu sağlar” (Madde 17j) (s. 34) denilmektedir.

Yönetmelikte Araştırma ve Yayın Bölümünün yeterli sayıda araştırma, planlama, program geliştirme, özel eğitim ve ölçme elemanı ile memurlardan oluşması gerektiği ifade edilmektedir. Bölümün tanılama süreciyle ilgili görevlerine ilişkin olarak;

- a) Bölümün araştırma elamanları illin özel eğitim ve rehberlik hizmetleri alanlarında hazırlanacak araştırma projense uygun olarak;
- (2) Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinde tespit, teşhis, eğitim ve terapi için kullanılan testler için araştırma yaparlar.
- c) Bölümün program geliştirme ve özel eğitim elemanları:
- (2) Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinde, tespit, teşhis, terapi için kullanılan test ve envanterleri geliştirmesi, adaptasyonu, standardizasyonu amacı ile Bakanlığın verdiği görevleri yaparlar.
- (3) Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinde çeşitli amaçlarla kullanılan formların, araç ve gereçlerin merkez imkânları ile yapabileceklerinin yeniden hazırlanması, geliştirilmesi ve düzenlenmesi ile ilgili çalışmaları bir plan doğrultusunda yaparlar (Madde 18, s. 35–36)

denilmektedir.

Yönetmelikte Merkez Doktorluğunun tanılama süreciyle ilgili görevleri şöyle sıralanmaktadır:

- a) Merkeze intikal eden inceleme ile ilgili vakalarda çocuğun; sağlık muayenesini yapar, problemin sebeplerini araştırır, ilgili bölüm uzmanları ile görüşerek karara varılması ve son raporun yazılmasında görüşlerini bildirir,
- c) Merkezde inceleme ve terapi amacı ile gelen vakalarda tedavisi merkezde mümkün olanları tedavi eder, olmayanları sağlık kuruluşuna sevk eder,
- d) Merkezde ve okullarda yapılacak olan her türlü taramalarda branşı ile ilgili olanların muayene ve tedavilerini yapar veya ilgili sağlık kuruluşuna sevk eder,
- e) Özel eğitim kurumları, özel sınıflar ve yardımcı dersliklere yönlendirilecek çocukların teşhisi ve tespitinde inceleme bölümü elemanları ile işbirliği yaparak son kararın oluşmasını sağlar (Madde 19, s. 36–37).

Yönetmeliğin “Okul Rehberlik Hizmetleri” başlığını taşıyan dördüncü bölümünde, daha önceki yönetmeliklerde yer almayan, “Rehberlik Hizmetleri İl Danışma Kurulu” ve “Rehberlik Hizmetleri Okul Yürütme Kurulu” olmak üzere iki kurul yer almaktadır. Bunun yanı sıra kurullarda görev alan okul müdür ve yardımcılarının, koordinatör rehber öğretmeninin, okul rehber öğretmenlerinin ve sınıf rehber öğretmeninin görevleri tanımlanmaktadır. Kurullarda görev alan bu personelden yalnızca okul rehber öğretmenlerinin özel eğitime gereksinimi olan çocuklar bağlamında görevi bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin görevlerinin sıralandığı 32. Maddenin (1) bendinde “Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklarla, özel ihtiyaçları olan çocukları tespit eder ve bunları koordinatör rehber öğretmene bildirir.” (s. 46) denilmektedir. Bunun dışında zihinsel yetersizliği olan çocukların yönlendirilmelerine ya da tanılanmalarına ilişkin herhangi bir görev tanımına yer verilmektedir (Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler, 1986).

1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK yayımlanmıştır. Kararname ile 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır. Kararname, “Genel Hükümler”, “Eğitim-Öğretim”, “Kurumlar ve Görevleri” ve “Çeşitli Hükümler” olmak üzere dört kısımdan oluşmaktadır (Özel Eğitim Hakkında KHK ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2000).

Kararnamenin Genel Hükümler kısmında “Kapsam” başlığı altında yer alan 3. maddede ilk kez “Teşhis” yerine “Tanılama” terimi kullanılarak tanılama, “eğitsel amaçla, çocuğun tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci”

(s.3) olarak tanımlanmaktadır. Kararnamenin Eğitim-Öğretim kısmında “Tanılama-Değerlendirme-Yerleştirme” başlığı altında yer alan 5. maddesinde tanılama sürecine ilişkin olarak;

Her aşamadaki tanılamada, öğrencinin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir. Tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanır (s.4)

denilmektedir. Bu madde ile ilk kez, tanılama sürecinde özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitsel performanslarının ve gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenmesi ve bu sürece ailenin katılımı konuları düzenlenmektedir.

Kararnamenin, Kurumlar ve Görevleri kısmında 21. maddede RAM’in tanılama sürecine ilişkin görevleri, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda (1983) belirtilen görevlere, “tespit, seçim, teşhis” kavramları “tanılama” kavramı altında birleştirilerek benzer bir biçimde ele alınmaktadır:

Rehberlik ve araştırma merkezleri, eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli şekilde yürütülebilmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmaların yanı sıra özel eğitim gerektiren bireyleri de tanılamada belirtildiği şekilde inceler, tanırlar, yerleştirilebilecekleri en uygun eğitim ortamını önerir ve bu bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar.

Nüfus ve hizmet potansiyeline göre merkez ve diğer ilçelerde de rehberlik ve araştırma merkezleri açılabilir (Özel Eğitim Hakkında KHK ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2000; s. 7).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’ye dayalı olarak 2000 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, “Genel Hükümler”, “Yerleştirme”, “Eğitim-Öğretim”, “Kurumlar”, “Personel”, Programlar ve Kurullar”, “Kaynaştırma Uygulamaları”, “Defter-Dosyalar” ve “Çeşitli ve Son Hükümler” olmak üzere dokuz kısımdan oluşmaktadır. Tanılama süreci, “Yerleştirme” başlığını taşıyan ikinci kısmında ele

alınmaktadır. Bu kısım, “Belirleme ve Başvuru”, “Tanılama ve Eğitsel Tanılama”, “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu İle Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi” ve “Yerleştirme ve İzleme” olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (Özel Eğitim Hakkında KHK ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2000).

Yönetmeliğin, “Belirleme ve Başvuru” bölümünün “Özel Eğitim Gerektiren Öğrencinin Belirlenmesi Süreci” başlığı altında yer alan 6. maddesinde, daha önce yayımlanan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983) ve Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı’na Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinde (1985) yer verilmeyen özel eğitime gereksinimi olan çocukların belirlenme sürecine ilişkin düzenlemeler yer almaktadır. Buna göre, özel eğitime gereksinimi olduğu düşünülen çocukların, hamilelik döneminde izleme, doğum anında ortaya çıkan güçlükler, erken çocukluk döneminde farkına varma, çocuğun ailesinin veya kendisinin doğrudan başvurusu, zorunlu eğitim çağı ve sonrasında farkına varma, sağlık ve eğitim amaçlı düzenli taramalar ve diğer kurum ve kuruluşlardan başvuru sonucunda belirlenecekleri ifade edilmektedir.

Aynı bölümde özel eğitime gereksinimi olan çocukların başvuracakları kurumlar ve kayıt zorunluluğu, “Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Başvuracakları Kurumlar” ve “Kayıt Zorunluluğu” başlıkları altında şöyle sıralanmaktadır:

Madde 7: Özel eğitim gereksinimi olan birey, ailesi veya gönderen kaynak;

- a. Millî eğitim müdürlüğüne,
- b. Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğüne,
- c. En yakın özel eğitim kurumuna,
- d. En yakın okula doğrudan başvurabilir (s.14)

Madde 8: Zorunlu eğitim çağına gelen, özel eğitim gerektiren veya tanısı konulmamış ve yerleştirme kararı alınmamış her öğrencinin, başvurduğu okul öncesi eğitim kurumlarına ve ilköğretim okullarına kaydı yapılır.

Kaydı yapılan öğrencinin durumu, özel eğitim gereksinimleri ve alınacak önlemler; rehber öğretmen-psikolojik danışman, sınıf öğretmeni veya özel eğitim öğretmeni, öğrenci velisi ve okul yönetimince belirlenir. Öğrencinin kaydettiği gelişmeler izlenir ve gerektiğinde okul dışından özel eğitim desteği sağlanır. Tüm önlemlere rağmen okulun programından yeterince

yararlanamayan öğrenci için, okul yönetimi öğrencinin durumunu belirtir ayrıntılı bir rapor düzenleyerek milli eğitim müdürlüğüne gönderir (s.14)

Yönetmeliğin “Tanılama ve Eğitsel Tanılama” bölümünde “Tanılama” (Madde 9) “özel eğitim gerektiren öğrencilerin yeterli ve yetersiz yönleri ile bireysel özelliklerini, ilgilerini belirlemek amacıyla tıbbî, psiko-sosyal, eğitim alanlarında yapılan değerlendirme süreci” (s. 15) olarak tanımlanmaktadır. Yönetmelikte yapılan bu tanım ile 573 sayılı KHK’de yer alan “Tanılama” kavramı daha da genişletilmektedir.

Yönetmeliğin aynı bölümünde yer alan 10. maddede “Tanılama İlkeleri” şöyle sıralanmaktadır:

- a) Erkenlik ilkesi; tanılama mümkün olduğunca erken yaşta yapılır.
- b) Bütünlük ilkesi; tanılama çok yönlü, öğrencinin tüm gelişim öyküsü değerlendirilerek yapılır.
- c) Çeşitlilik ilkesi; tanılama sürecinde uygulanan tekniklerde, yöntemlerde, disiplinlerde çeşitlilik esastır.
- d) Süreklilik ilkesi; tanılama süreci farklı disiplin alanlarındaki uzmanlarca sürekli değerlendirilir.
- e) Yeterlilik ilkesi; tanılamada öğrencinin yeterli-yetersiz olduğu yönler birlikte değerlendirilir.
- f) İş birliği ilkesi; tanılama sürecinde aile, okul ve uzmanlar iş birliği içinde çalışır.
- g) İsteklilik ilkesi; tanılama sürecinin her aşamasında ailenin ve gerektiğinde öğrencinin görüşü alınarak katılımı sağlanır.
- h) Gizlilik ilkesi; tanılama sürecinin her aşamasında birey ile ailenin görüş ve onayları alınmadan hiçbir açıklama yapılmaz. Elde edilen bilgi ve değerlendirme sonuçları eğitim ve yönlendirme amaçlı kullanılır (s.15)

Yönetmelikte, yine aynı bölümde “Eğitsel Tanılama” başlığı altında yer alan 11. maddede eğitsel tanılama, “Eğitsel amaçla öğrencinin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi ...” (s. 15) olarak ifade edilmektedir. Bu maddede ayrıca, eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibinin gerçekleştireceği tanılama sürecinde çocuğun zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal gelişim öyküsünün, tıbbî ve psiko-sosyal değerlendirme raporunun, bireysel yeterliklerine dayalı gelişim özelliklerinin, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresinin ve eğitim

performansının dikkate alınacağı belirtilmektedir. Böylece, 2916 sayılı Kanunda RAM'a verilen çocukların incelenmesi görevi Yönetmelikle RAM bünyesinde oluşturulacak eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibine verilmektedir.

Yönetmelikte, "Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi" alt başlığı altında yer alan 17. maddede ekibin oluşturulmasına ilişkin olarak;

... özel eğitim hizmetleri kurulundan sorumlu millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü ile rehberlik ve araştırma merkezi müdürünün iş birliği ile 19 uncu maddede belirtilen personelin görevlendirilmesi yoluyla oluşturulur (s.18)

denilmektedir. 19. maddede, ekibi oluşturan üyeler şöyle sıralanmaktadır:

- a) Rehberlik ve araştırma merkezi müdürü,
- b) İl genelindeki özel eğitim öğretmenlerinden 17 nci maddeye göre seçilecek bir üye,
- c) İl genelindeki gezerik özel eğitim görevi verilen öğretmenlerden 17 nci maddeye göre seçilecek bir üye,
- d) İl genelindeki psikologlardan 17 nci maddeye göre seçilecek bir üye,
- e) İl genelindeki eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmenlerden 17 nci maddeye göre seçilecek bir üye,
- f) İl genelindeki rehber öğretmen-psikolojik danışmanlardan 17 nci maddeye göre seçilecek bir üye,
- g) İl genelindeki sosyal çalışmacılardan 17 nci maddeye göre seçilecek bir üye,
- h) Aile veya gönderen kaynak temsilcisi,
- i) Gereksinim duyulduğunda özel eğitim kurumunun veya kaynaştırma uygulaması yapılan okulun müdürü, sınıf öğretmeni veya rehber öğretmeni-psikolojik danışmanı ile il genelindeki 17 nci maddeye göre seçilecek odyolog, fizyoterapist, hekim, özel eğitim gerektiren bireylerin çalıştığı kurumlardaki iş yeri temsilcisi çağrılabilir (s.18–19)

Eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibinin görevleri aynı maddede şöyle sıralanmaktadır:

- a) Özel eğitim gerektiren öğrencinin eğitsel tanılmasından önce; psiko-sosyal ve tıbbî değerlendirmesinin yapılmasını sağlamak için aileyi yönlendirir ve ilgili kurumlarla iş birliği yapar.
- b) Birden fazla yöntem ve teknik kullanarak, başvurusu yapılan özel eğitim gerektirdiği düşünülen bireyleri eğitsel tanılama sürecine alır.
- c) Öğrencinin gereksinimlerini belirler ve öncelik sırasına koyar. Uzun dönemli ve öğretim amaçlarını içeren ve EK 1’de belirtilen Destek Eğitim Plânı (Ek 2.a.) ile EK 2’de belirtilen Yönelme Raporu’nu (Ek 2.b.) hazırlar ve özel eğitim hizmetleri kuruluna gönderir.
- d) Doğrudan okula kayıt veya özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından verilen yerleştirme kararı sonucunu izler, ilgili okul ile iş birliği yapar, öğrencinin uygun yerleştirilmediği durumlarda tanılama sürecini yineler.
- e) Hazırladığı yönelme raporu doğrultusunda, yerleştirmenin yapıldığı kuruma, özel eğitim gerektiren bireye, destek eğitim plânının uygulanmasında görev alanlara ve aileye danışmanlık yapar.
- f) Ailelerin gereksinimleri doğrultusunda aile eğitimi programları düzenler. Üniversite veya diğer kurumlarda düzenlenen aile eğitimi programları hakkında aileyi bilgilendirir (s.19).

Yönetmeliğin “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu İle Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi” bölümünde, “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu” alt başlığı altında yer alan 12. maddede milli eğitim müdürlüklerinde özel eğitim hizmetleri kurulunun oluşturulması öngörülmektedir.

Aynı bölümde yer alan 15. maddede özel eğitim hizmetleri kurulunun kimlerden oluşacağı açıklanmaktadır:

Özel eğitim hizmetleri kurulu; millî eğitim müdür yardımcısı veya görevlendireceği bir şube müdürü yanında, eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi başkanı, özel eğitim kurumu müdürleri, özel eğitim öğretmenleri, gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmenler, rehber öğretmen-psikolojik danışman üyelerinden oluşur. Özel eğitim hizmetleri kuruluna gerektiğinde kaynaştırma okulu müdürü, kaynaştırma okulundan seçilen sınıf öğretmenleri, psikologlar, aile hekimleri, odyologlar, fizyoterapistler, veli, gönüllü kuruluş yetkilileri, bu alanda yetişmiş ilköğretim müfettişleri, özel eğitim gerektiren bireylerin çalıştığı kurumlardaki iş yeri temsilcisi de çağrılabilir (s.17)

Yine aynı bölümde özel eğitim hizmetleri kurulunun tanılama hizmetlerine ilişkin görevleri, “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun Görevleri” başlığı altında yer alan 16. maddede, b ve d bentlerinde düzenlenmektedir:

- b) Öğretim yılı başında düzenlenen bir program dahilinde; zihin, beden, duygu ve sosyal yönden farklılık gösteren, öğrenme yetersizliği olan bireyleri belirlemek amacıyla, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yapılacak taramalar ve evde eğitim programları için; rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulacak eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibinin gerekli personel, araç-gereç, taşıt gibi her türlü gereksinimini karşılayarak, taramaların ve eğitim programlarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlar. Erken tanı ve müdahale için, anaokulları ve ana sınıflarında yapılacak taramaları öncelikle plânlar ve bunların uygulanmasını sağlar. Ekibin sunduğu yöneltme kararlarını değerlendirir, gerekli özel eğitim önlemlerini alır. Tarama programları mümkün olduğunca birinci yarı yıl içinde düzenlenir, uygulanır ve sonuçlandırılır. Ancak olanak ve koşullara göre ikinci yarı yılda da sürdürülebilir
- d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, yöneltme raporu çerçevesinde, kaynaştırma uygulamalarına, özel eğitim sınıflarına veya özel eğitim kurumlarına yerleştirilmesi kararını alır (s.17)

Yönetmeliğin “Yerleştirme ve İzleme” bölümünde 20. ve 21. maddelerde yerleştirme-izleme ve ailenin itiraz haklarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Buna göre, özel eğitim gereksinimi belirlenerek tanılanmış ve yerleştirme kararı alınmış çocukların düzenli olarak izlenmesi öngörülerek, yerleştirilen çocukların izlenmesinin okul, eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi ve özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından işbirliği içinde yürütüleceği ve yerleştirme tarihinden en az üç aylık izleme süreci sonunda rehberlik ve danışma hizmetleri kurulunun uygun yerleştirilmediği düşünülen çocuk için doğrudan özel eğitim hizmetleri kuruluna başvurabileceği belirtilmektedir. Bu durumda yeni bir değerlendirme süreci başlatılmaktadır. Ailenin itiraz hakkını düzenleyen 21. maddede;

Madde 21: Özel eğitim gerektiren öğrencinin; belirleme, tanılama ve yerleştirme sürecinde; aile, öncelikle bilgilendirilir ve yerleştirme sürecinde ailenin yazılı onayı alınır. Buna rağmen aile, yeni bir değerlendirme isteği ile her bir süreçte en fazla bir defa özel eğitim hizmetleri kuruluna, on beş gün içinde doğrudan itiraz edebilir. Özel eğitim hizmetleri kurulu söz konusu başvuruyu uygun gördüğü takdirde yeni bir değerlendirme sürecini

başlatır, bir ay içinde aileyi bilgilendirir (Özel Eğitim Hakkında KHK ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2000; .s.20).

denilmektedir.

2000 yılında çıkarılan ve 2002 ve 2004 yıllarında bazı değişikliklere gidilerek tekrar yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, tanılama süreci ile ilgili yukarıda sıralanan maddelerde herhangi bir değişikliğe gidilmemiş, ilgili hükümler aynen korunmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2000; değişiklik 2002 ve 2004) bakıldığında, yönetmelikteki hükümlerin Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan PL 94-142 Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (1975) ve PL 101-476 Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) (1990) esas alınarak Türkiye'ye uyarlandığı görülmektedir. Bu Yönetmeliklerde, özel eğitime gereksinimi olan çocukların belirlenme, yönlendirilme, tanılama, ilgili kurumlara yerleştirilme ve izleme süreçleri ayrıntılı olarak düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra Yönetmelik ile diğer özel eğitime gereksinimi olan çocukların, yetersizliği olmayan yaşlılarıyla birlikte eğitilmeleri esası getirilmektedir. Buna göre, okulöncesi eğitim ve ilköğretim okulları, başvuru yapan tüm çocukların kayıtlarını yapmak ve gerekli önlemleri almak zorundadırlar. Kaydı yapılan çocuğun durumu, özel eğitim gereksinimleri ve alınacak önlemler rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ya da özel eğitim öğretmeni, çocuk velisi ve okul yönetimince belirlenmektedir. Çocuk izlenmekte ve gerektiğinde okul dışından özel eğitim desteği sağlanmaktadır. Tüm önlemlere rağmen okulun programından yeterince yararlanamayan çocuklar okul yönetimince ayrıntılı bir rapor ile milli eğitim müdürlüğüne gönderilmektedir. Müdürlük bünyesinde yer alan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu raporu incelemekte ve konuyu Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibine götürmektedir. Ekip gerekli incelemeleri yapmakta ve çocuğu uygun ortama yerleştirmektedir.

2001 yılında, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'ye dayalı olarak MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu yönetmelik ile 1985

yılında yayımlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır. İl ve ilçe düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ve bu hizmetlerin yürütüldüğü RAM'lar ile eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin kuruluş ve işleyişine ilişkin esasları düzenleyen Yönetmelik (2001), “Genel Hükümler”, “Milli Eğitim Müdürlüklerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Danışma Komisyonu”, “Rehberlik ve Araştırma Merkezi”, Eğitim-Öğretim Kurumlarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri” ve “Çeşitli Hükümler” olmak üzere altı kısımdan oluşmaktadır (24376 sayılı Resmi Gazete, 2001). Tanılama süreci, Yönetmeliğin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” başlığını taşıyan kısmında ele alınmaktadır.

Yönetmelikte adından da anlaşılacağı üzere bir önceki yönetmelikte “rehberlik hizmetleri” olarak adlandırılan hizmetler “rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri” olarak adlandırılmaktadır. Buna uygun olarak bir önceki yönetmelikte tanımlanan kurul ya da komisyonların adlarında değişikliğe gidilmektedir.

Yönetmeliğin Genel Hükümlerin yer aldığı birinci kısmında bir önceki yönetmelikten farklı olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde görev alacak meslek elemanlarının nitelikleri ve görevleri tanımlanmaktadır. Bunlar içerisinde psikolog, psikometrist ve özel eğitmenye tanılama sürecine ilişkin doğrudan; rehber öğretmen, çocuk gelişimi ve eğitmeni ve sosyal çalışmacıya dolaylı olarak görevler verilmektedir:

- i) Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman): Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeli,
- l) Psikolog: Üniversitelerin psikoloji alanında lisans eğitimi almış, rehberlik ve araştırma merkezlerinde atipik ve uyum güçlüğü olan çocuklara tanılama ve terapi hizmeti veren personeli,
- m) Psikometrist: Üniversitelerin ilgili bölümlerinden birinde psikolojik ölçme araçları konusunda lisans eğitimi almış, rehberlik ve araştırma merkezlerinde tarama, inceleme,

tespit, teşhis ve benzeri amaçlarla kullanılacak psikolojik ölçme aralarını uygulamayı bilen ve gerekli olanları geliştiren personeli,

- o) Özel Eğitimci: Üniversitelerin özel eğitim veya özel eğitim öğretmenliği alanlarında lisans eğitimi almış, rehberlik ve araştırma merkezlerinde özel eğitim gerektiren çocuklar için tanılama ve destekleyici özel eğitim hizmetlerini veren, uygun eğitim önlemleri alınmasını sağlayan personeli,
- ö) Çocuk Gelişimi ve Eğitimcisi: Üniversitelerin çocuk gelişimi veya çocuk sağlığı ve eğitimi alanlarında lisans eğitimi almış, rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere çocukların her türlü gelişim durumlarına ilişkin sorunların çözümünde gerekli önlemlerin alınmasında ve gelişimlerinin izlenmesinde yardım sağlayan personeli,
- p) Sosyal Çalışmacı: Üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış, rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personeli ifade eder (s. 2)

Yönetmeliğin “Rehberlik ve Araştırma Merkezleri” başlığını taşıyan dördüncü kısmı “İşleyiş ve Yönetim”, “Merkezin Bölümleri ve Görevleri” ve “Uzmanların Görevleri” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

“İşleyiş ve Yönetim” bölümünde “İşleyiş” alt başlığının altında yer alan 21. maddede RAM’ın tanılama sürecine ilişkin görevleri, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’nin 21. maddesinde belirtilen görevlere benzer bir biçimde ele alınmaktadır. Yönetmelikte RAM’lara ilişkin olarak;

Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmalarla birlikte ildeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanmaları ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il ve ilçelerde rehberlik ve araştırma merkezi/merkezlerince yürütülür...

(s. 7)

denilmektedir. Aynı bölümde “Kuruluş” alt başlığı altında yer alan 22. maddede merkezin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü Başkanlığı ve Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Başkanlığı olmak üzere iki bölümden oluştuğu

belirtilmektedir. Buna göre, daha önceki Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde (1985) yer alan İnceleme Bölümü, Özel Eğitim Bölümü ve Araştırma ve Yayın Bölümünün Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Başkanlığı altında birleştirildiği söylenebilir.

Yönetmeliğin aynı bölümünde “Merkez Müdürünün Görevleri” başlığı altında yer alan 23. maddede, müdürün tanılama süreciyle ilgili görevleri şöyle sıralanmaktadır:

- n) Özel eğitim gerektiren öğrencilerin tanılanmaları için eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibini oluşturur, bu ekibe başkanlık eder ve çalışmaların amacına uygun şekilde yürütülmesini sağlar.
- o) Merkezin tarama, tanılama, özel eğitim hizmetleri ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde il veya ilçedeki ilgili kurum ve kuruluşlarla eş güdümü sağlar.
- ö) Merkezin bölümlerinin tarama, tanılama ve danışanlarla ilgili uygulamalarında gerekli sağlık hizmetleri için görev bölgesinde bu hizmetleri veren veya verebilecek olan birimlerle eş güdümü sağlar (s. 8–9).

Yönetmelikte, “Merkezin Bölümleri ve Görevleri” bölümünde “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü Başkanlığı” başlığı altında yer alan 29. maddede, bu bölümün yeterli sayıda psikolojik danışman, psikolog, psikometrist, eğitim programcısı ve sosyal çalışmacıdan oluşması gerektiği belirtilmektedir. “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü Başkanlığının Görevleri” başlığı altında yer alan 30. maddede bölümün görevleri sıralanmaktadır. Bu görevler içerisinde özel eğitime gereksinimi olan ya da zihinsel yetersizliği olan çocukların yönlendirilmelerine ya da tanılanmalarına ilişkin herhangi bir görev yer almamaktadır.

“Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Başkanlığı” başlığı altında yer alan 31. maddede ise, daha önce yürürlükte olan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde (1985), bölümü oluşturan elemanlar olarak sıralanan rehber öğretmen, özel eğitim uzmanı ve psikometriste, çocuk gelişimi ve eğitimeci, psikolog ve sosyal çalışmacı eklenmektedir. Bu bölümün tanılama sürecine ilişkin görevleri 32. maddede şöyle sıralanmaktadır:

- a) Özel eğitim gerektiren bireylerin tespiti amacıyla yapılacak taramalarda yer alır.

- b) Aile, okul, sağlık kuruluşları, adli ve diğer kurumlardan; zihin, duygu ve sosyal yönden uyumsuzluk, gelişimdeki gerilik, öğrenme güçlüğü ve okul başarısızlığı, çeşitli bedensel engeller gibi nedenlerle gönderilen danışanları kabul eder, dosya açar, gerekli hizmeti verir.
- c) Özel eğitim gerektiren çocukların tanınması sürecinde gerekli her türlü hizmeti verir (s. 12).

Yönetmelikte, “Uzmanların Görevleri” bölümünde, daha önce yürürlükte olan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinden (1985) farklı olarak, bölümlerde çalışan meslek elemanlarının görevleri, bölümün görevlerinden ayrı olarak açıklanmaktadır. Bu meslek elemanları ve tanılama sürecine ilişkin görevleri şöyledir:

Psikolojik Danışmanın Görevleri

- c) Psikolojik ölçme araçlarının standartlarına uygun olarak uygular, değerlendirir, sonucunda gerekli rehberlik hizmetini verir (Madde 36, s. 14)

Psikoloğun Görevleri

- a) Atipik özellikleri, uyum güçlükleri, sorunları veya özürleri bakımından incelenmesi ve tanınması gereken danışanlar için tanılama çalışması yapar.
- b) Bu çalışmalar için gerekli psikolojik ölçmeleri yapar, yöntem ve teknikleri kullanır ve bunların sonuçlarını değerlendirir (Madde 37, s. 14).

Psikometristin Görevleri

- d) Gerektiğinde merkezde ve bölümündeki inceleme veya tanılama amacıyla yapılan ölçme aracı uygulamalarına katılır (Madde 38, s. 15)

Sosyal Çalışmacının Görevleri

- a) Merkeze yapılan başvurular üzerine öğrenci, aileler ve diğer ilgilerle görüşme yapar, gerekli bilgileri toplar.
- b) Merkeze gelen öğrenci veya bireylerin aile yapısı, fiziki-sosyal gelişim, çocuk-aile ilişkisi, eğitim, çevreye uyum gibi çeşitli değişkenlere göre inceler, bilgileri değerlendirir. Çeşitli sosyal çalışma tekniklerin kullanarak problemlerin çözülmesine yardımcı olur (Madde 40, s. 16).

Özel Eğitimcinin Görevleri

Uzmanlı alanı olan özür grubunda:

- a) Danışanların, ayırıcı tanılama çalışmalarına katılır.
- g) Danışanların eğitsel ve mesleki yönlendirmelerinde; özür türü ve özelliklerine uygun kararlar alınabilmesi için diğer alan uzmanlarıyla işbirliği yapar (Madde 41, s. 16).

Çocuk Gelişimi ve Eğitimsinin Görevleri

- a) Danışanları fiziki, zihinsel ve sosyal gelişim bakımından inceler, danışanların yaş düzeylerine uygun gelişimlerini değerlendirir (Madde 42, s. 17).

Yönetmelikte, üçüncü kısımda ve beşinci kısmın birinci bölümünde, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Danışma Komisyonu” ve “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu” olmak üzere iki okul rehberlik hizmetleri kurullarına yer verilmektedir. Daha önce yürürlükte olan Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde de (1985) yer alan bu komisyonların görevleri arasında zihinsel yetersizliği olan çocukların yönlendirilmelerine ya da tanılanmalarına ilişkin herhangi bir görev tanımı yer almamaktadır (24376 sayılı Resmi Gazete, 2001).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'nin ardından 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Özürlüler Kanunu'nun 5., 11. ve 16. maddelerinde tanılama süreciyle ilgili olarak sınıflandırma, erken tanılama ve koruyucu hizmetler ve eğitsel değerlendirme konularına yer verilmektedir. Kanunun ikinci bölümünde yer alan “Sınıflandırma, Bakım, Rehabilitasyon, İstihdam, Eğitim, İş ve Meslek Analizi” başlığı altında yer alan 5. maddede;

Özürlülerle ilgili derecelendirmeler, sınıflandırmalar, tanılamalar uluslararası özürlülük sınıflandırması temel alınarak hazırlanan özürlülük ölçütüne göre yapılır. Özürlülük ölçütünün tespiti ve uygulama esasları, Maliye Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Özürlüler İdaresi Başkanlığınca müştereken çıkarılacak yönetmelikle belirlenir (www.ozida.gov.tr, 2006)

denilmektedir. Aynı bölümde “Erken Tanı ve Koruyucu Hizmetler” başlığı altında yer alan 11. maddede;

Yeni doğan, erken çocukluk ve çocukluğun her dönemi fiziksel, işitsel, duyuşsal, sosyal, ruhsal ve zihinsel gelişimlerinin izlenmesi, genetik geçişli ve özürlülüğe neden olabilecek hastalıkların erken teşhis edilmesinin sağlanması, özürlülüğün önlenmesi, var olan özürlü şiddetinin olabilecek en düşük seviyeye çekilmesi ve ilerlemesinin durdurulmasına ilişkin çalışmalar Sağlık Bakanlığınca planlanır ve yürütülür (www.ozida.gov.tr, 2006b)

denilmektedir. Yine aynı bölümün “Eğitsel Değerlendirme” başlığı altında yer alan 16. maddesinde;

Özürülerin eğitsel değerlendirme ve tanılması il milli eğitim müdürlükleri rehberlik araştırma merkezlerinde uzman kişilerden oluşan ve özürü ailesinin yer aldığı özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır ve eğitim plânması geliştirilir. Bu plânlama her yıl yeniden değerlendirilerek gelişmeler doğrultusunda gözden geçirilir.... Kurulun teşkili ve çalışma usûl ve esasları Milli Eğitim Bakanlığı ile Özürüler İdaresi Başkanlığınca müştereken çıkarılacak yönetmelikle belirlenir (www.ozida.gov.tr, 2006b)

denilmektedir.

5378 sayılı Özürüler Kanunu’na (2005) dayalı olarak 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) yer alan kısımlar yeniden düzenlenmiştir. Buna göre Yönetmelik, “Genel Hükümler”, “Eğitsel Değerlendirme ve Yerleştirme”, “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun Görevleri, Çalışma Usul ve Esasları”, “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları”, “Eğitim Hizmetleri”, “Kurumlar”, “Personel, Görev, Yetki ve Sorumlulukları”, “Eğitim-Öğretim” ve “Çeşitli ve Son Hükümler” olmak üzere dokuz kısımdan oluşmaktadır (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006). Tanılama süreci ile ilgili düzenlemeler Yönetmeliğin “Eğitsel Değerlendirme ve Yerleştirme” ve “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun Görevleri, Çalışma Usul ve Esasları” kısımlarında yer almaktadır.

Yönetmeliğin “Eğitsel Değerlendirme ve Yerleştirme” kısmı, “Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama, Eğitim Planı” ve “Yönlendirme, Yerleştirme ve İzleme” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Yönetmeliğin “Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama, Eğitim Planı” bölümünde “Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama” alt başlığı altında tanılama süreci önceki Yönetmelikten daha ayrıntılı olarak (2000, değişiklik 2002 ve 2004) şöyle sıralanmaktadır:

Madde 7. 1) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla öğrencinin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki

yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir.

- 2) Öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanılması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve öğrencinin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Tanılamada öğrencinin; tıbbî değerlendirme raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim öyküsü, tüm gelişim alanlarındaki özellikleri, akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyaçları, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır.
- 3) Eğitsel değerlendirme ve tanılama; eğitimin her tür ve kademesindeki geçişler ile bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak veli ya da okulun/kurumun isteği üzerine gerektiğinde tekrarlanır.
- 4) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Ek-1’de yer alan Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu (Ek 3a) hazırlanır. Bu rapor, özel özel eğitim kurumlarından eğitim ve destek eğitim hizmeti alan öğrenciler için her yıl yenilenir.
- 5) Millî eğitim müdürlükleri, örgün ve yaygın eğitim kurumları, sağlık kuruluşları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı birimler ve yerel yönetim birimleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılması amacıyla RAM’a yönlendirilmesinde sorumluluğu paylaşırlar (s. 3)

Yönetmeliğin 7. maddesinin 4. bendinde belirtildiği gibi, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) çocukların tanılması görevini yerine getiren eğitsel değerlendirme ve tanılama ekibinin adı “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu” olarak değiştirilmektedir. Buna paralel olarak eğitsel değerlendirme ve tanılama ekibinin tanılama süreci sonrasında hazırlayacağı yöneltme raporunun adı “Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu” olarak değiştirilmektedir.

Yönetmelikte “Eğitsel Değerlendirme ve Tanılmanın İlkeleri” başlığı altında yer alan 8. maddede, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) “Tanılama İlkeleri” başlığı altında yer alan ilkeler korunmaktadır. Bu ilkelere “Eğitsel değerlendirme ve

tanılama; fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan birey için en uygun ortamda yapılır” (Madde 10c, s. 3) ilkesi eklenmiştir.

Yönetmelikte 9. maddede tanılama için gerekli belgelerin neler olduğuna yer verilmektedir. Buna göre, tanılamaya alınacak çocuklar için çocuğun, velisinin ya da okul/kurum yönetiminin yazılı başvurusu, okula/kuruma kayıtlı çocuklar için bireysel gelişim raporu, herhangi bir okula/kuruma kayıtlı olmayan çocuklar için RAM’ın sorumluluk bölgesinde ikamet ettiğini gösteren belge ve gerektiğinde tıbbi tanılama ile ilgili sağlık kurulu raporu istenmektedir.

Yönetmeliğin bu maddesine paralel olarak, okula/kuruma kayıtlı çocuklar için gerekli olan bireysel gelişim raporuna ilişkin olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Müdürlüğü’nün internet sayfasında (<http://orgm.meb.gov.tr>), “Tanılama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler” bölümünde eğitim kurumlarından gelen ve/veya tekrar inceleme için gelen başvurularda (Ek 5) başvurusu yapılan her çocuk için “Gönderme Öncesi Form/Bireysel Gelişim Raporu”nun (Ek 4) sınıf öğretmeni ve rehber öğretmeni tarafından doldurulması ve bu raporun RAM’lara gönderilmesinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir (<http://orgm.meb.gov.tr>, 2008).

Yönetmeliğin 10. maddesinde, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) “Destek Eğitim Planı” olarak adlandırılan tanılama süreçlerinin ardından çocuğun gereksinimlerinin karşılanması amacıyla hazırlanan planın adı “Eğitim Planı” olarak (Ek 3b) değiştirilmektedir. Bu plana ilişkin maddelerin içeriği, resmi okul ve kurumlara devam eden çocukların eğitim planlarının BEP geliştirme birimi tarafından, özel özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden çocukların planlarının ise özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yenileneceği ifadesinin eklenmesiyle bir önceki yönetmelikte yer alan biçimiyle korunmaktadır

Yönetmeliğin “Yönlendirme, Yerleştirme ve İzleme” bölümünde, önceki Yönetmelikten (2000, değişiklik 2002 ve 2004) farklı olarak “Yönlendirme” ayrı bir başlık altında ele alınmaktadır:

- Madde 11. 1) Yönlendirme, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine karar verilerek eğitim planı ve özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanmasını içeren bir süreçtir.
- 2) Özel özel eğitim okul ve kurumlarında eğitim ve/veya destek eğitim hizmeti alacak bireyler, eğitim planı ve özel eğitim değerlendirme kurul raporu ile okul ve kurumlara doğrudan başvurabilir (s. 4)

Aynı bölümde “Yerleştirme” başlığı altında yer alan 12. maddede, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) “Ailenin İtiraz Hakkı” başlığı altında ele alınan ailenin yerleştirmede yazılı onayının alınması ve yerleştirme sürecine itiraz hakkı tekrarlanmaktadır. Ailenin karar tarihinden itibaren; okul veya kurumdaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ise kayıt tarihinden itibaren 70 iş günü içinde yerleştirme sürecine itiraz edebilecekleri belirtilmektedir.

Yine aynı bölümde “İzleme” başlığı altında yer alan 13. maddede çocukların izlenme süreçleri, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) “Yerleştirme ve İzleme” bölümünde yer verilen izlemenin işbirliği içinde yürütülmesi hükmü korunarak şöyle belirtilmektedir:

- 1) Özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin izlenmesi esastır.
- 2) Bireylerin gelişimlerinin izlenmesi; önerilen özel eğitim hizmetlerinin uygunluğunun ve BEP’lerinde yer alan amaçların gerçekleşme düzeyi bakımından değerlendirilerek her yıl eğitim planlarının yenilenmesi yoluyla yürütülür.
- 3) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin izlenmesine yönelik faaliyetler; özel eğitim hizmetleri kurulu, rehberlik ve araştırma merkezleri, okullar, kurumlar ve ailenin iş birliğiyle yürütülür (s. 5)

Yönetmeliğin, “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun Görevleri, Çalışma Usul ve Esasları” kısmı “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu” ve “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu” bölümünde aynı başlık altında yer alan 19. maddede kurul ile ilgili olarak “Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerini

yürütmek üzere RAM'ın teklifi ve millî eğitim müdürlüğünün onayı ile RAM'larda özel eğitim değerlendirme kurulu oluşturulur" (Madde 19.1) denilmektedir. Kurulun üyeleri ise, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) yer alan maddelere yer verilerek tekrarlanmaktadır.

Aynı bölümde "Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun Görevleri" alt başlığı altında yer alan 21. maddede kurulun tanılama süreciyle ilgili görevleri, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) yer alan aileyi yönlendirme, ilgili kurumlarla işbirliği yapma, çocuğun tanınmasını gerçekleştirme ve sonrasında gerekli plan ve raporun hazırlanması hususları korunarak şöyle sıralanmaktadır:

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanınmasını yapmak.
- b) Öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanınması sürecinde öğrencinin ailesini ve/veya okulu/kurumu, gerektiğinde tıbbî değerlendirme ile RAM'da yapılamaması durumunda psiko-sosyal değerlendirme için ilgili kurum ve kuruluşlara yönlendirmek.
- c) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunu dikkate alarak birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine ilişkin öneride bulunmak.
- d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim planlarını hazırlamak.
- e) İhtiyacı olan öğrencinin alacağı destek eğitimin türüne ve süresine karar vermek.
- f) Eğitsel değerlendirme ve tanınması yapılan bireyler için uygun eğitim ortamı, alacağı destek eğitim hizmeti ve eğitim planını içeren değerlendirme sonuçlarını Ek-1'de yer alan Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporunu düzenleyerek millî eğitim müdürlüklerinin onayına sunmak.
- g) Öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları ile diğer bilgi ve belgelerinin yer aldığı özel eğitim değerlendirme dosyası oluşturmak.
- h) Özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından verilen yerleştirme kararı doğrultusunda ilgili okul veya kurum ile iş birliği yaparak uygulamayı takip etmek.
- i) Öğrencinin uygun yerleştirilmediği durumlarda eğitsel değerlendirme ve tanınmayı tekrarlamak.
- j) Özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda, yerleştirmenin yapıldığı okula/kuruma, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere, eğitim planının uygulanması ve destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde görev alanlara ve aileye rehberlik etmek.

- k) Ailenin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını ve bilgilendirilmesini sağlamak (s. 7).

Yönetmeliğin aynı bölümünde, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) yer almayan “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun Çalışma Usul ve Esasları” alt başlığı altında 22. maddede tanılama süreciyle ilgili esaslar şöyle belirtilmektedir:

- a) Eğitsel değerlendirme ve tanılama amacıyla yapılacak başvurular en geç 60 gün içinde karara bağlanır.
- b) Kurul raporları il veya ilçe millî eğitim müdürü tarafından onaylanır (s. 7)

Yönetmelikte, “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu” bölümünde yine aynı başlık altında yer alan 14. maddede, 2000 yılında yayımlanan Yönetmeliğin (değişiklik 2002 ve 2004) 12. ve 15. maddeleri birleştirilerek kurulun oluşturulmasına ve üyelerine ilişkin hükümler tekrarlanmaktadır.

Yönetmelikte, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun tanılama süreciyle ilgili görevlerine 16. maddede yer verilmektedir. İlgili maddede, önceki Yönetmeliğin (2000, değişiklik 2002 ve 2004) “d” bendi (Madde 16d), “gerekli özel eğitim tedbirlerini almak” (Madde 16a, 2006) ifadesinin eklenmesiyle aynen tekrarlanmaktadır. İlgili maddeye, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) yer almayan “Eğitsel değerlendirme ve tanılama ile yerleştirme kararına yapılan itirazları inceleyerek gerekli tedbirleri almak” (Madde 16ğ) (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006, s. 6) hükmü eklenmiştir. Kurulun tanılama süreciyle ilgili diğer görevleri yine 2000 yılında yayımlanan Yönetmelikte (değişiklik 2002 ve 2004) yer alan maddeler esas alınarak aynen tekrarlanmaktadır.

Yönetmeliğin aynı bölümünde, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) yer almayan, “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun Çalışma Usul ve Esasları” başlığı altında yer alan 17. maddede, “Özel eğitim değerlendirme kurulu raporları incelenerek en geç 15 gün içinde karara bağlanır. Bu karar, çocuğun velisine, ilgili okula/kuruma ve RAM’a yazılı olarak bildirilir” (s. 6) denilmektedir.

Yönetmelikte yine aynı bölümde, “Özel Eğitim Hizmetleri Kuruluna Yapılacak İtirazlar” başlığı altında yer alan 18. maddede, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) “Ailenin İtiraz Hakkı” başlığı ile yer verilen itiraz süreci, daha ayrıntılı ele alınmaktadır. Kurula yapılacak itirazlarda dikkat edilecek hususlar şöyle belirtilmektedir:

- a) Veli, eğitsel değerlendirme ve tanılama ile yerleştirme kararlarının her birine birer defa olmak üzere, kararın kendisine tebliğ edildiği tarihten itibaren 60 gün içinde itiraz edebilir.
- b) Okul ve kurumlardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu, okula/kuruma kayıt tarihinden itibaren en az 70 iş günlük izleme süreci sonucunda öğrenciyle ilgili eğitsel değerlendirme ve tanılama ya da yerleştirme kararının uygun bulunmaması hâlinde yeniden değerlendirilmesi isteğiyle özel eğitim hizmetleri kuruluna itiraz edebilir.
- c) Eğitsel değerlendirme ve tanılama ile yerleştirme kararlarıyla ilgili özel eğitim hizmetleri kuruluna yapılacak itirazlar incelenerek en geç 30 gün içerisinde sonuçlandırılır. Sonuç, veliye, okula/kuruma ve RAM’a yazılı olarak bildirilir.
- d) Özel eğitim hizmetleri kuruluna yapılacak itirazların değerlendirilmesinde, gerektiğinde üniversitelerin ilgili bölümleri ile ilgili meslek elemanlarının görüş ve önerileri dikkate alınır (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006, s. 6).

2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde, önceki Yönetmelikte (2000, değişiklik 2002 ve 2004) yer alan özel eğitime gereksinimi olan çocukların belirlenme, yönlendirilme, tanılama, ilgili kurumlara yerleştirilme ve izleme süreçlerinin bazı değişikliklerle daha ayrıntılı ve sistematik olarak ele alındığı görülmektedir.

2.4.1 Türkiye’de Tanılama Süreci İle İlgili Araştırmalar

Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılama süreçleriyle ilgili, Eripek (1978), Pamir (1979), Çağlar (1985) ve Kocaoğlu’nun (1991) araştırmaları bulunmaktadır.

Eripek (1978) tarafından yapılan araştırmada, Ankara ilinde, bünyesinde özel sınıf bulunan 5 ilköğretim okulunda, 1972–1973 ve 1975–1976 öğretim dönemleri arasında

bu sınıfları bitiren ve eğitilebilir zihinsel yetersizlik tanısı alan 178 öğrencinin dosyası incelenmiştir. İnceleme sonucunda, tanılama sürecinde bu öğrencilerden 74'ünün zekâ bölümlerine bakıldığı ve bu amaçla bir grup zekâ ölçeği olan TKT 5–7 uygulandığı belirlenmiştir. Araştırmacı, uygulanan ölçeğin orijinaline uygun olarak çoğaltılmadığı ve ölçeğin Türkiye koşullarına göre standardizasyonunun yapılmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı 1. ve 2. sınıfta, diğer yarısı 3. sınıfta zihinsel yetersizlik tanısı almıştır.

Pamir (1979) tarafından yapılan araştırmada, eğitilebilir zihinsel yetersizlik tanısı olarak özel sınıflara yerleştirilen öğrenciler arasında, olası işitme ve görme yetersizlikleri nedeniyle zekâ ölçeklerinde performans yetersizliği gösteren öğrencilerin, bu yetersizliklerinin eğitilebilir zihinsel yetersizlik tanısı almalarını ne derece etkilediği incelenmiştir. Araştırmada, Ankara ilinde merkez ilköğretim okullarının özel sınıflarında zihinsel yetersizlik tanısı olarak öğrenim gören 300 öğrenci işitme ve görme yetersizlikleri yönünden taranmıştır. Öğrencilerden 24'ünde işitme ve 28'inde görme yetersizliği tespit edilmiştir. Bu öğrenciler uygun düzeltici önlemler alınarak özel sınıflara yerleştirilmelerinde kullanılan TKT zekâ ölçeği ile yeniden değerlendirilmişlerdir. Değerlendirme sonucunda işitme yetersizliği olan 20, görme yetersizliği olan 23 öğrencinin zekâ düzeylerinin, ilk tanıdan daha yukarıda ve normal sınırlar içinde olduğu bulunmuştur.

Çağlar (1985) tarafından yapılan araştırmada, on bir ilde 12 RAM'a, 1970–1976 yılları arasında zihinsel yetersizliğinden şüphelenilerek incelemeye gönderilen 27.512 başvuru ve bunlar arasından “eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan birey” olarak tanılanarak özel sınıflara alınan 13.321 öğrencinin dosyası incelenmiştir. Dosyaları incelenen öğrencilerin tamamı ilköğretimin 1., 2. ve 3. sınıflarında öğretmenleri tarafından zihinsel yetersizliklerinden kuşku duyularak RAM'lara gönderilmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlere bu süreçte zihinsel yetersizlik konusunda yeterli bilgi sağlanmamaktadır. Bu öğrencilerin % 85,48'i, 5–7 yaş TKT, Goodenough İnsan Resmi Çizme Ölçeği, Cattell Testi ve 7–11 yaş TKT grup zekâ ölçeklerinden biri ya da ikisi uygulanarak zihinsel yetersizlik tanısı almışlardır. Öğrencilerin % 14,3'üne bireysel zekâ ölçekleri uygulanmıştır. Bu öğrencilerden % 4,6'sına bir, % 6,6'sına iki, % 3,1'ine

üç tür bireysel zekâ ölçeği uygulanarak tanılama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu ölçekler uygulama sıklığına göre Kohs Küpleri Ölçeği, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği ve Leiter Uluslararası Performans Ölçeği olarak sıralanmaktadır. RAM'larda yürütülmekte olan tanılama süreçlerinde özel eğitimcilerin ve psikologların yanı sıra sınıf öğretmenleri de görev almaktadır. Bunların yanı sıra alanla ilgili olmayan çeşitli bölümlerden de mezun olanlar da görev yapmaktadırlar.

Kocaoğlu (1991) tarafından yapılan araştırmada, Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi İnceleme Bölümü'ne 1985–1990 yılları arasında yapılan başvurularda 2882 öğrenci dosyası çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Başvurulardan % 55,8'ini (1609 kişi) zihinsel yönden incelenenler oluşturmaktadır. Bu grubun % 62'si (991) erkek, %38'i (618) kızdır. Grubunun % 80,5'i 6–10 yaş, %11,5'i 11–15 yaş ve % 6,2'si 0–5 yaş arasındadır. Öğrencilerin % 53,5'inin RAM'a başvuruları okul tarafından, % 26,1'inin aileleri tarafından yapılmıştır. İncelemeye konu olan öğrencilere çeşitli bireysel zekâ ölçekleri uygulanmıştır. Bu ölçeklerin sonuçlarına göre öğrencilerden % 74,4'ü zihinsel yetersizlik tanısı almıştır. Bu öğrencilerin % 26,5'i (427 kişi) normal sınıflara, % 24'ü (396 kişi) özel sınıflara, % 17,7'si (285 kişi) kaynaştırma sınıflarına ve % 2,3'ü (38 kişi) özel eğitim okullarına yerleştirilmiştir. Bunların yanı sıra, % 1,1'i (3 kişi) hastaneye gönderilmiş ve % 16,7'si (272 kişi) için başvuruyu/göndermeyi yapan kişi ya da kuruma öğrencilerin gereksinimleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı, başvurulardan % 6'sı (96 kişi) için eğitim-öğretimden yararlanamaz ifadesi kullanılırken, % 5,7'si (92 kişi) için başvurunun çeşitli nedenlerle tamamlanamadığını belirtmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, büyükşehir statüsündeki bir ilin rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan, özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde 2006–2007 öğretim yılında zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerindeki mevcut durumu belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

3.2. Çalışma Grubu

2006–2007 (Eylül 2006-Haziran 2007) öğretim yılında çeşitli yetersizlik kuşkusuyla RAM'a başvuru ya da gönderilmeleri yapılan 1249 öğrenciden 302'si zihinsel yetersizlik tanılmasına konu olmuşlardır. Tanılamaya konu olan bu öğrencilerin değerlendirmeleri sonucunda 103 öğrenci zihinsel yetersiz tanısı almıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bu öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerine ve bu süreçlerde görev alan uzmanlara ilişkin bilgilere gereksinim vardır. Bu bilgilerin sistematik bir biçimde toplanabilmesi için Dosya İnceleme Formu (Ek 6) geliştirilmiştir. Formu geliştirme sürecinin ilk aşamasında; zihinsel yetersizliği olan

çocukların tanılama süreçlerine ilişkin alanyazını taraması yapılmıştır. İkinci aşamada; 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayalı olarak 2001 yılında çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ve 5378 sayılı Özürlüler Kanunu'na dayalı olarak 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği incelenmiştir. Üçüncü aşamada; araştırmanın yapılması planlanan RAM'daki yönetici ve uzmanlarla görüşülmüş ve zihinsel yetersiz tanısı alan çocuklar için düzenlenen dosyalar gözden geçirilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra Dosya İnceleme Formu Taslağı hazırlanmıştır. Taslak Form zihinsel yetersizlik alanında çalışmaları olan birisi tez danışmanı olmak üzere üç öğretim elemanının görüşlerine sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda Dosya İnceleme Formu hazırlanmıştır.

Dosya İnceleme Formu araştırma sorularına paralel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrenciye ait kimlik bilgilerine, ikinci bölümde RAM'a başvuru ya da gönderilme sürecine, üçüncü bölümde özel eğitim değerlendirme kurulunda izlenen tanılama sürecine ve bu süreçte yer alan uzmanların eğitim durumlarına ve dördüncü bölümde de tanılama sürecinde öğrencilerin kültürel ve dil, iletişim, duyuşsal, motor ve davranışsal özelliklerdeki çeşitliliklerinin göz önünde bulundurulma durumuna ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın veri toplama sürecinde, Dosya İnceleme Formunun uygulanabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Daha sonra RAM yöneticileri ile temasa geçilerek bir çalışma planı hazırlanmıştır. Bu plan doğrultusunda önce 2006–2007 öğretim yılında çeşitli yetersizlik kuşkusuyla RAM'a başvuru ya da gönderilmeleri yapılan öğrenciler için açılan tüm dosyalar gözden geçirilmiş ve bunlar içerisinde zihinsel yetersizlik kuşkusunu ile tanılamaya konu olan öğrencilerin dosyaları ayrılmıştır. Daha sonra bu dosyalar içerisinde zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin dosyaları seçilmiştir. Bu dosyalarda yer alan bilgiler, her bir öğrenci için ayrı düzenlenen Dosya İnceleme Formundaki ilgili bölüm ve yerlere işlenmiştir. Ardından her bir öğrencinin tanılama sürecinde görev alan uzman ve/veya uzmanların özlük dosyaları incelenmiş, dosyalarda yer alan bilgilere dayalı olarak Dosya İnceleme Formundaki ilgili bölümler doldurulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin ve tanılama sürecinde görev alan uzmanların dosyalarının incelenmesi sonucu elde edilen veriler frekans ve yüzdeler hesaplamalarına dayalı olarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarında yer alan sorulara yanıt oluşturacak bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Öğrencilerin Yaş ve Sınıf Düzeyleri ile Cinsiyetleri

Bu alt bölümde, bir rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde, 2006–2007 öğretim yılında zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrencinin, dosyalarında var olan bilgilere dayalı olarak, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri ile cinsiyetlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.1.1. Öğrencilerin Yaş ve Sınıf Düzeyleri

İncelenen 103 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, öğrencilerin tanılamaya konu oldukları dönemdeki yaşlarının dağılımı Çizelge 4.1’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısından fazlası (%61,17) 5–10 yaşları arasındadır. Öğrencilerin %10,67’si 15 yaş ve üzerinde tanılamaya konu olmuşlardır. Kocaoğlu (1991) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yönden incelenen öğrencilerin çoğunluğu (%80,5) 6–10 yaşları arasındadır.

Öğrenci dosyalarından 10’unda, öğrencilerin tanılamaya alındıkları dönemdeki sınıf düzeylerine ilişkin olarak “okula gitmiyor”, 11’inde “daha önce eğitim almamış” ifadeleri yer almaktadır. 28 öğrenci dosyasında öğrencilerin tanılamaya konu oldukları dönemdeki sınıf düzeylerine ilişkin her hangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Çizelge 4.1
Öğrencilerin Yaşlarının Dağılımı

Yaş	N	%
2–4 yaş	21	20,39
5–7 yaş	42	40,78
8–10 yaş	21	20,39
11–13 yaş	8	7,77
15–17 yaş	8	7,77
18 yaş ve üzeri	3	2,90
Toplam	103	100,00

Bu dosyaların dışında kalan 54 dosyada yer alan bilgilere göre, öğrencilerin sınıf düzeylerinin dağılımı Çizelge 4.2.'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısı (%53,70) yaşlarına paralel olarak anasınıfı ve 1. sınıf düzeyinde tanılamaya konu olmuşlardır. Öğrencilerin %35,18'i 2. sınıfta, %11,12'si 6. sınıf ve ileri sınıf düzeylerinde tanılamaya konu olmuşlardır. Eripek (1978) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, özellikle bu grup içerisinde çoğunluğu oluşturan yetersizlikleri hafif düzeyde olanlar, okula başladıklarında farkına varılmaktadırlar (MacMillan, 1982).

4.1.2. Cinsiyet

İncelenen toplam 103 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, öğrencilerden 37'si (%35,92) kız, 66'sı (%64,08) erkektir. Bu bulgu, Kocaoğlu'nun (1991) araştırmasıyla

Çizelge 4.2

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerinin Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
Anasınıfı	6	11,10
1. sınıf	23	42,60
2. sınıf	6	11,10
3. sınıf	4	7,41
4. sınıf	5	9,26
5. sınıf	4	7,41
6. sınıf	3	5,56
8. ve 10. sınıf	3	5,56
Toplam	54	100,00

benzerlik göstermektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda erkeklerin oranı kızlardan daha fazladır (Beirne-Smith ve diğ., 2002; Eripek, 2005 ve MacMillan, 1982).

4.2. Öğrencilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne Başvuru ya da Gönderilme Süreçleri

Bu alt bölümde, 103 öğrencinin, dosyalarında yer alan bilgilere dayalı olarak, öğrencilerin RAM'a başvuru ya da gönderilme süreçlerini gerçekleştiren şahıs ve/veya kurumlar ve bu başvuru ya da göndermelerde gösterilen gerekçeler ile yapılan ilk işlemlere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.2.1. Başvuru ya da Gönderilmeleri Yapan Şahıs ve/veya Kurumlar

İncelenen toplam 103 öğrenci dosyasından birinde, öğrencinin RAM'a başvuru ya da gönderilmesini yapan şahıs ve/veya kuruma ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır. Diğer bir öğrencinin başvurusu Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından yapılmıştır. Bu iki dosyanın dışında kalan 101 dosyada yer alan bilgilere göre, öğrencilerin RAM'a başvuru ya da gönderilmelerini yapan şahıs ve/veya kurumların dağılımı Çizelge 4.3'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.3

Öğrencilerin Başvuru ya da Gönderilmelerini Yapan Şahıs ve/veya Kurumların Dağılımı

Başvuru ya da Gönderilmeleri Yapan Şahıs ve/veya Kurumlar	N	%
Aile ve Özel Özel Eğitim Kurumu	42	41,58
Aile	22	21,78
Aile ve Okul	17	16,83
Aile, Özel Özel Eğitim Kurumu ve Okul	10	9,90
Okul	6	5,94
Özel Özel Eğitim Kurumu	4	3,97
Toplam	101	100,00

Çizelge 4.3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısına yakınının (%41,58) başvurularını aile ve özel özel eğitim kurumu birlikte yapmıştır. Yalnızca ailelerin yaptığı başvuruların oranı %21,78'dir. Kocaoğlu (1991)'nin araştırmasında, zihinsel yetersizlik kuşkusuyla yapılan göndermelerde okulun oranı %53,5'dir. Bunu aile tarafından yapılan

başvurular izlemektedir. O yıllarda özel özel eğitim kurumlarının yaygın olmadığı düşünüldüğünde bu kurumların RAM'a ulaşma durumunu artırdığı görülmektedir.

4.2.2. Başvuru ya da Gönderilmelerde Gösterilen Neden/Nedenler

İncelenen toplam 103 öğrenci dosyasından birinde, öğrencinin başvuru ya da gönderilme nedenine ilişkin her hangi bir bilgi yer almamaktadır. Bir diğer dosyada da öğrencinin başvurusu için zekâ incelemesi dışında başka bir neden (konuşma bozukluğu) gösterilmiştir. Bu dosyaların dışında kalan 101 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, öğrencilerin RAM'a başvuru ya da gönderilme nedenlerinin dağılımı Çizelge 4.4'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.4

Öğrencilerin RAM'a Başvuru ya da Gönderilme Neden/Nedenlerinin Dağılımı

RAM'a Başvuru ya da Gönderilme Nedeni/Nedenleri	N	%
Zekâ İncelemesi ve Özel Özel Eğitim Kurumuna Kayıt	71	70,30
Zekâ İncelemesi, Akademik Becerilerde Yetersizlik ve Özel Özel Eğitim Kurumuna Kayıt	13	12,87
Zekâ İncelemesi ve Diğer Nedenlerden Birkaçı	8	7,92
Zekâ İncelemesi, Özel Özel Eğitim Kurumuna Kayıt ve Uyumsuzluk	5	4,95
Zekâ İncelemesi	4	3,96
Toplam	101	100,00

Çizelge 4.4'de görüldüğü gibi, öğrencilerin %70,30'unda gösterilen gerekçe zeka incelemesi ve özel özel eğitim kurumuna kayıttır. Zihinsel yetersizlik durumunun temel bileşenlerinden birisi zihinsel işlevlerde anlamlı sınırlılıklardır (Luckasson ve diğ.,

2002). Bu yönüyle gönderilme nedenlerinin başında zekâ incelemesinin yer alması beklenen bir durumdur. Bunun yanı sıra özel özel eğitim kurumuna kayıt için öğrencilerin bu incelemeden geçmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu iki gönderilme nedenlerinin biri diğeri ile ilişkili olmaktadır.

4.2.3. Yapılan İlk İşlemler

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğine (2001) göre RAM, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü Başkanlığı (RPDHB) ve Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Başkanlığı (ÖEHB) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Yönetmelikte, bu bölümlere başvuran ya da gönderilen bireyler için dosya açılması ve gerekli hizmetlerin verilmesi öngörülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'nin 21. maddesi f bendinde, RAM'a başvuru ya da gönderilmesi yapılan öğrenci için tanılama sonuçları ile diğeri bilgi ve belgelerin yer aldığı özel eğitim değerlendirme dosyasının ilgili bölümlerde oluşturulması gerektiği belirtilmektedir. Araştırmada incelenen toplam 103 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, öğrenciler için özel eğitim değerlendirme dosyasının açıldığı bölümlerin dağılımı Çizelge 4.5'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.5

Öğrenciler İçin Özel Eğitim Değerlendirme Dosyasının Açıldığı Bölümlerin Dağılımı

Özel Eğitim Değerlendirme Dosyasının Açıldığı Bölüm	N	%
Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Başkanlığı	91	88,35
Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Başkanlığı ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü Başkanlığı	12	11,65
Toplam	103	100,00

Çizelge 4.5’de görüldüğü gibi, RAM’a başvuru ya da gönderilmesi gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun (%88,35) özel eğitim değerlendirme dosyası ÖEHB’de açılmıştır. Öğrencilerin %11,65’inde ise bu dosya her iki bölümde de açılmıştır. Daha sonra bu dosyalar ÖEHB’nde birleştirilmiştir.

Yönetmeliğin (2006) 9. maddesinde tanılamaya konu olan okula kayıtlı öğrenciler için bireysel gelişim raporu istenmektedir. Yine, Milli eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Müdürlüğü’nün internet sayfasında (<http://orgm.meb.gov.tr>), “Tanılama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler” bölümünde eğitim kurumlarından gelen başvurularda, öğrenciler için bireysel gelişim raporunun sınıf öğretmeni ve rehber öğretmeni tarafından doldurulacağı belirtilmektedir. Raporda, öğrencinin probleminin çözümüne yönelik yapılan etkinliklerin ayrıntıları ile belirtilmesi gerekmektedir (Ek 4). Dosyaları incelenen toplam 103 öğrenciden 33’ünün başvuruları okulun da yer aldığı şahıs ve/veya kurumlar tarafından yapılmıştır. Bu öğrencilerin dosyalarında yer alan bilgilere göre, öğrenciler için bireysel gelişim raporu düzenlenme durumu Çizelge 4.6’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.6

Öğrenciler İçin Bireysel Gelişim Raporu Düzenlenme Durumunun Dağılımı

“Bireysel Gelişim Raporu” Düzenlenmiş midir?	N	%
Evet	16	48,48
Hayır	17	51,52
Toplam	33	100,00

Çizelge 4.6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısına yakını için bireysel gelişim raporu düzenlenirken, diğer yarısı için bu rapor düzenlenmemiştir. Bireysel gelişim raporu düzenlenen 16 öğrenciden yalnızca 3’ünde uygulanan müdahale programı/müdahale

planı ve sonuçları yer almaktadır. Buna göre, tanılama süreci öncesinde öğrencilerin çoğunun gelişim özelliklerine ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, Yönetmelikte öngörülmesine rağmen bireysel gelişim raporlarında öğrencilere uygulanan müdahale programının ve sonuçlarının yer almaması konunun bir başka boyutunu oluşturmaktadır.

Yönetmeliğin (2006) 9. maddesinde tanılamaya konu olan öğrenciler için gerektiğinde, öğrencinin tıbbi tanınması ile ilgili sağlık kurulu raporu isteneceği belirtilmektedir. İncelenen 103 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, öğrenciler için sağlık kurulu raporu istenme durumunun dağılımı Çizelge 4.7’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.7

Öğrenciler İçin Sağlık Kurulu Raporu İstenme Durumunun Dağılımı

Sağlık Kurulu Raporu İstenmiş midir?	N	%
Evet	98	95,15
Hayır	5	4,85
Toplam	103	100,00

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamına yakını için (%95,15) sağlık kurulu raporu istenmiştir. Bu durum RAM tarafından, tanılamaya konu olan çocuklardan sağlık kurulu raporu istenmesinin rutin bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Sağlık kurulu raporu istenen 98 öğrenci dosyasında yer alan ilgili raporlarda yapılan tıbbi değerlendirme ve tanıların dağılımları Çizelge 4.8’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.8

Öğrencilerin Sağlık Kurulu Raporlarında Yer Alan Tıbbi Değerlendirme ve Tanıların Dağılımı

Tıbbi Değerlendirme ve Tanı	N	%
Zihinsel Yetersizlik	84	85,72
Sınır Zekâ	5	5,1
Zihinsel Yetersizlik ve Konuşma Bozukluğu	5	5,1
Konuşma Bozukluğu	2	2,04
Diğer	2	2,04
Toplam	98	100,00

Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi, öğrenci dosyalarında yer alan sağlık kurulu raporlarının tamamına yakınında (%90,82) zihinsel yetersiz ya da sınır zeka tanısı yer almaktadır. Raporlarda öğrencilerin sağlık durumları hakkında her hangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Pamir (1979) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersiz tanısı olarak özel sınıflara yerleştirilen 300 öğrenciden, 24’ünde işitme ve 28’inde görme yetersizliği tespit edilmiştir. Bu öğrenciler uygun düzeltici önlemler alınarak tekrar değerlendirildiklerinde işitme yetersizliği olan 20, görme yetersizliği olan 23 öğrencinin zekâ düzeylerinin, ilk tanıdan daha yukarıda ve normal sınırlar içinde olduğu bulunmuştur. Bu yönüyle öğrencilerin raporlarında sağlık durumlarına ilişkin herhangi bir bilginin yer almaması, buna karşın zihinsel yetersizlik durumlarına ilişkin bilgilerin yer alması düşündürücüdür. Çünkü Yönetmelikte (2006), bu görev RAM’da oluşturulan özel eğitim değerlendirme kuruluna verilmiştir.

Yönetmeliğin (2006) 8. maddesinde, tanılamada ailenin görüşünün alınacağı belirtilmektedir. Yine, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma

Hizmetleri Müdürlüğü'nün internet sayfasında (<http://orgm.meb.gov.tr>), “Tanılama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler” bölümünde gelen başvurularda başvurusu yapılan öğrencinin velisi ile ve mümkünse ebeveynlerin her ikisi ile mevcut veli görüşme formunun doldurulması gerektiği belirtilmektedir. İncelenen toplam 103 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, öğrencilerin aileleri ile veli görüşme formu doldurulma durumu Çizelge 4.9’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.9

Öğrencilerin Aileleri ile Veli Görüşme Formunun Doldurulma Durumunun Dağılımı

Aile ile “Veli Görüşme Formu” Doldurulmuş mudur?	N	%
Evet	101	98,06
Hayır	2	1,94
Toplam	103	100,00

Çizelge 4.9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamına yakınında (% 98,06) veli görüşme formu doldurulmuştur.

Yönetmeliğin (2006) 7. maddesi 1. ve 2. bendlerinde tanılama sürecinde öğrencinin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunların yanı sıra öğrencinin eğitim performansının ve bireysel gelişim raporunun dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Yine Yönetmeliğin 8. maddesinde tanılamanın öğrencinin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçlarının birlikte değerlendirilerek yapılacağı belirtilmektedir. Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından Yönetmeliğin ilgili hükümlerinin yerine getirebilmesi için tanılama sürecinde öğrenci ile gerçekleştirilecek çalışmaların planlanması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Müdürlüğü'nün internet

sayfasında (<http://orgm.meb.gov.tr>), “Tanılama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler” bölümünde gelen başvurularda öğrencinin hangi alanlarda incelenmesi gerektiğine dair “Uygulama Planı” hazırlanması ve buna göre randevu verilmesi gerektiği (Ek 4) belirtilmektedir. İncelenen öğrenci dosyalarında yer alan bilgilere göre, öğrencilerin tanılamalarının yerine getirilmesine ilişkin uygulama planlarının hazırlanma durumunun dağılımı Çizelge 4.10’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.10

Öğrenciler İçin Uygulama Planı Hazırlanma Durumunun Dağılımı

“Uygulama Planı” Var mıdır?/	N	%
Evet	11	10,68
Hayır	92	89,32
Toplam	103	100,00

Çizelge 4.10’da görüldüğü gibi, öğrenci dosyalarının çoğunda (%89,32) uygulama planına ilişkin her hangi bir bilgi bulunmamaktadır. Öğrencilerin sadece 11’i için uygulama planı hazırlanmıştır. Bu öğrencilerin dosyalarında yer alan bilgilere göre, öğrencilerin 8’i için zekâ ölçeği uygulanması planlanmıştır. Bunların dışında kalan 3 öğrenciden 2’si için zekâ ölçeği uygulaması ve tekrar görüşme yapılması ve bir diğeri için de Özel Eğitim Hizmetleri Bölümüne yönlendirme yapılması planlanmıştır. Bu durum, RAM’a başvurusu ya da gönderilmesi yapılan öğrencilerin tamamına yakınının Yönetmelikte öngörülen uygulama planı olmaksızın rutin bir tanılama sürecinden geçtiğini göstermektedir.

4.3. RAM-Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunda- İzlenen Tanılama Süreci

Bu alt bölümde, zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrencinin dosyalarında yer alan bilgilere dayalı olarak, RAM’da izlenen tanılama sürecinde görev alan meslek elemanlarının mesleki formasyonlarına ve öğrencilere ilişkin bilgilerin kimler tarafından nasıl toplandığına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.3.1. Tanılama Sürecinde Görev Alan Meslek Elemanları

Bu alt bölümde, RAM’da izlenen tanılama süreçlerinde görev alan meslek elemanlarına, bunların görev ünvanları ve öğrenim durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.3.1.1. Görev Alan Meslek Elemanları ve Görev Ünvanları

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001)’nde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümünün psikolojik danışman, psikolog, psikometrist, eğitim programcısı ve sosyal çalışmacıdan; Özel Eğitim Hizmetleri Bölümünün ise psikolojik danışman, özel eğitim uzmanı, psikometrist, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, psikolog ve sosyal çalışmacıdan oluştuğu belirtilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)’nde ise, tanılamanın RAM’da oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılacağı belirtilirken, Yönetmeliğin 19. maddesinde bu kurulun, ailenin yanı sıra psikolojik ölçme araçlarını kullanabilen bir psikolojik danışman, özel eğitim uzmanı, gezerek özel eğitim görevi yapan bir öğretmen ve varsa bir çocuk gelişimi ve eğitimcisinden oluşması öngörülmektedir. Aynı maddede, gerektiğinde bu üyelerin dışında kurula diğer meslek alanlarından seçilecek kişilerin de çağrılacağı belirtilmektedir. İncelenen toplam 103 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, öğrencilerin tanılama süreçlerinde 2 psikolog ve 3 psikolojik danışman ve olmak üzere toplam 5 meslek elemanı görev almıştır. Bu meslek elemanlarından 2 psikolojik danışman (PD1 ve PD2) Özel Eğitim Hizmetleri Bölümünde görev alırken, 2 psikolog (P1 ve P2) ve bir

psikolojik danışman (PD3) Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Bölümünde görev almaktadırlar.

Meslek elemanlarının görev ünvanları, psikologlarda meslek adlarıyla aynıyken, psikolojik danışmanların görev ünvanları rehber öğretmen olarak geçmektedir.

4.3.1.2. Öğrenim Durumları

4.3.1.2.1. Meslek Elemanlarının Mezun Oldukları ve/veya Devam Ettikleri Programlar

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001)'nin 4. maddesinde, RAM'da görev alan meslek elemanlarının hangi alanlarda eğitim almış olmaları gerektiği belirtilmektedir. Buna göre, psikologların, üniversitelerin psikoloji alanında, psikolojik danışmanların üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış olmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin tanılama süreçlerinde görev alan meslek elemanlarının özlük dosyalarında yer alan bilgilere göre, psikologlar (P1 ve P2) Psikoloji Bölümünden mezun olmuşlardır. Bunlardan birisi (P1) Eğitimde Psikolojik Hizmetler Yüksek Lisans Programını tamamlamış olup halen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programına devam etmektedir. Psikolojik danışmanlardan üçü (PD1, PD2 ve PD3) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programından mezun olmuşlardır. Bunlardan birisi (PD3) Eğitimde Psikolojik Hizmetler Yüksek Lisans Programını tamamlamıştır. Buna göre, RAM'da tanılama sürecinde görev alan meslek elemanlarının, Yönetmelikte (2001) öngörülen alanla ilgili bölüm ya da programlardan mezun oldukları görülmektedir. Çağlar (1985)'in araştırmasında, tanılama sürecinde arkeoloji gibi konuyla ilgili olmayan çeşitli meslek elemanlarının görev aldıkları belirlenmiştir. Mevcut durum bu açıdan ele alındığında, tanılama hizmetlerinde görev alan meslek elemanları yönünden bir gelişmeden söz edilebilir.

4.3.1.2.2. Meslek Elemanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

Öğrencilerin tanılama süreçlerinde görev alan 5 meslek elemanının özlük dosyalarında yer alan bilgilere göre, bu elemanlardan biri (P2) dışında hepsi zekâ ölçekleri ve özel eğitim alanında çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmışlardır. Bunlardan dördü TKT kurslarına, biri ise WISC-R kursuna katılmışlardır. Buna göre, tanılama sürecinde görev alan meslek elemanlarının çoğunun zekâ ölçekleri (TKT ve WISC-R) ve özel eğitim alanında hizmet içi eğitim aldıkları söylenebilir.

4.3.2. Tanılama Sürecinde Öğrencilere İlişkin Bilgilerin Toplanması

Bu alt başlık altında, zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrencinin dosyalarında yer alan bilgilere dayalı olarak, öğrencilerin RAM’da izlenen tanılama süreçlerinde öğrencilere ilişkin hangi bilgilerin, hangi araç ve teknikler kullanılarak toplandığı ile araç ve teknikleri kullanan meslek elemanları, araç ve tekniklerin gerektirdiği kullanıcı formasyonları ve meslek elemanlarının gerekli formasyona sahip olma durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.3.2.1. Toplanan Bilgiler

Zihinsel yetersizlik tanımına (Luckasson ve diğ., 2002) ve bu tanımın benimsendiği Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2006) göre, zihinsel yetersizliğin tanılanması sürecinde öğrencilerin zihinsel işlevlerine ve uyumsal davranışlarına ilişkin bilgilere gereksinim duyulmaktadır. İncelenen toplam 103 öğrenci dosyasından 2’sinde tanılama sürecinde öğrenciler için bu yönlerde toplanan herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. 24 öğrenci dosyasında, sadece sağlık kuruluştan tarafından düzenlenen sağlık kurulu raporu vardır. Geriye kalan 77 öğrenci dosyasında sağlık kurulu raporlarının yanı sıra zihinsel işlevlerdeki sınırlılıkların belirlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır. Öğrenci dosyalarında, öğrencilerin uyumsal davranışlarına ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Yönetmelikte (2006) belirlenen zihinsel yetersizlik tanımına rağmen, öğrencilerin dosyalarında uyumsal davranışlara ilişkin bilgilere yer verilmemesi, ayrıca 24 öğrencinin dosyalarında zihinsel işlevlerine ilişkin bilgilerin sağlık kurulu raporlarına dayalı olması düşündürücüdür. Uyumsal davranışlar zihinsel yetersizliğin

tanılanmasında önemli bir ölçüttür. Bununla birlikte dünya genelinde yaygın olarak kabul görmemektedir (Beirne-Smith ve diğ., 2006). Ancak uygulamaya bakıldığında yalnızca Türkiye’de değil, dünya genelinde bu ölçütün yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. Bunda uyumsal davranışların değerlendirilmesinde kullanılacak yeterli ölçme araçlarının bulunmaması önemli rol oynamaktadır (Beirne-Smith ve diğ., 2006; Eripek, 2006; Utley ve diğ., 1987).

4.3.2.2.Bilgilerin Toplanmasında Kullanılan Araç ve Teknikler

Zihinsel yetersizliğin tanılanması sürecinde, zihinsel işlevlerdeki sınırlılıkların belirlenmesine yönelik olarak zekâ ölçekleri kullanılmaktadır. Nitekim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)’nin 7. maddesi 1. ve 2. bendlerinde tüm özel gereksinimi olan çocuklar için tanılama sürecinde öğrencinin nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Yine Yönetmeliğin 8. maddesinde tanılamamanın birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Öğrencilerin zihinsel işlevlerine yönelik bilgilerin yer aldığı 77 dosya incelendiğinde, bu işlevlerin çeşitli zekâ ölçekleri ile belirlendiği görülmektedir. Buna göre öğrencilere uygulanan zekâ ölçeklerinin sayılarına göre dağılımı Çizelge 4.11’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.11’de görüldüğü gibi, dosyalarında zihinsel işlevlerine yönelik bilgilerin bulunduğu 77 öğrenciden 34’ü (%44,16) için tek bir zekâ ölçeği uygulanmıştır. Geriye kalan 43 dosyada (%55,84) ise, birden fazla ölçek bir arada kullanılmıştır. RAM tarafından yapılan tanılama sürecinde, öğrencilerin yarıya yakınının tanılamalarının tek bir zekâ ölçeğine dayalı olarak yapılması, yanlış tanılama olasılığını arttırmaktadır. Çağlar (1985)’in araştırmasında, özel sınıflara yerleştirilen öğrencilere bir tane zekâ ölçeği uygulandığı ve bu öğrencilerden %54’ünün yanlış tanılandığı belirlenmiştir.

Çizelge 4.11

Öğrencilere Uygulanan Zekâ Ölçeklerinin Sayılarına Göre Dağılımı

Zekâ Ölçekleri Sayısı	N	%
1 Zekâ Ölçeği	34	44,16
2 Zekâ Ölçeği	15	19,48
3 Zekâ Ölçeği	23	29,87
4 Zekâ Ölçeği	5	6,49
Toplam	77	100,00

Zekâ ölçeklerinin tek başına ve birlikte kullanılma durumlarına göre dağılımları Çizelge 4.12’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.12’de görüldüğü gibi, zihinsel işlevlerine yönelik bilgilerin bulunduğu 77 öğrenci dosyasının %35,06’sında Leiter-R’nin 1962 yılında uyarlanan biçimi olan Leiter Uluslararası Performans Ölçeği tek başına kullanılmıştır. Dosyaların %25,98’inde ise, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği ve Gessel Görsel Algı Testi birlikte kullanılmıştır. Bununla birlikte, birden fazla ölçeğin bir arada kullanıldığı dosyaların tamamında, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ile birlikte Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, 4 öğrenci dosyasında Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu tek başına kullanılırken, 8 dosyada diğer ölçeklerle birlikte kullanılmıştır. Çağlar (1985)’in araştırmasında, özel sınıflara yerleştirilen öğrencilerin %85,48’ine, 5–7 yaş TKT, Goodenough İnsan Resmi Çizme Ölçeği, Cattell Testi ve 7–11 yaş TKT grup zekâ ölçeklerinden biri ya da ikisi uygulandığı belirlenmiştir.

Çizelge 4.12

Öğrencilere Uygulanan Zekâ Ölçeklerinin Tek Başına ve Birlikte Kullanılma
Durumlarına Göre Dağılımları

Zekâ Ölçekleri	N	%
Leiter Uluslararası Performans Ölçeği	27	35,06
Leiter Uluslararası Performans Ölçeği Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği Gessel Görsel Algı Testi	20	25,98
Leiter Uluslararası Performans Ölçeği Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği	12	15,58
Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu	4	5,19
Cattel Uluslararası Zekâ Ölçeği	3	3,90
Leiter Uluslararası Performans Ölçeği Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği Gessel Görsel Algı Testi Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu	3	3,90
Diğer	8	10,39
Toplam	77	100,00

Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, uygulanması sırasında dil kullanımını gerektirmemesi nedeniyle, zihinsel işlevleri kültürden ve eğitimden bağımsız olarak ölçebilmektedir. Bunun yanı sıra ölçek, ileri derecede yetersizliği olan bireylerde Weschler ve Stanford-Binet zekâ ölçeklerinden daha uygun bir ölçek olarak kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar, 2009). Bu özelliği nedeniyle Leiter Uluslararası Performans Ölçeği araştırma kapsamında tanılama sürecinde sıklıkla kullanılmış olabilir. Bununla birlikte, ölçeğin güncel biçimi kullanılmamaktadır. Araştırmada yine sıklıkla kullanıldığı belirlenen ölçeklerden Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği, 7, 8 ve 9 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilirken (Öner, 1997), Gessel Görsel Algı Testi, 1-7 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır (<http://www.pdrçiyiz.biz/cocuk-testleri->

[egitimi-t7906.html](http://www.ozlegitimverehabilitasyon.com), 2009). Öğrenci dosyalarında bu iki ölçeğin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, ölçeklerin uygulanması sırasında öğrencilerin yaş düzeylerine dikkat edilmediğini göstermektedir.

Öğrencilere uygulandığı belirlenen bir diğer ölçek Stanford-Binet Zekâ Ölçeğinin 1960 yılında basılmış biçimi olan Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formudur. Türk Psikologlar Derneği, Türkiye’de çocuklarda 2 yaşından itibaren Stanford Binet Zekâ Ölçeğinin ve 6 yaştan itibaren Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R) ölçeğinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir (www.ozlegitimverehabilitasyon.com, 2009). Araştırmada dosyaları incelenen öğrencilerin yarısından fazlası (%61,17) 5–10 yaşları arasında tanılamaya konu olmuşlardır. Bu yaş aralığındaki öğrenci dosyalarının hiçbirinde WISC-R’nin kullanılmaması bu açıdan düşündürücüdür. Ayrıca, Türkiye’de kullanılan zekâ ölçekleri içerisinde norm çalışması ve geçerlik-güvenirlilik analiziyle Türkçe’ye uyarlanmış olan en kapsamlı zekâ ölçeği WISC-R (Kırcaali-İftar, 2009) olmasına rağmen WISC-R’nin kullanılmaması konunun bir diğer boyutudur.

4.3.2.3.Araç ve Teknikleri Kullanan Meslek Elemanları

Daha önce belirtildiği gibi, zihinsel yetersiz tanısı konulan 103 öğrenciden 77’sinin dosyasında RAM’da izlenen tanılama süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler öğrencilerin zihinsel işlevlerine ilişkindir. Bu bilgilerin toplanmasında bir önceki soruda yanıtlanan zekâ ölçekleri kullanılmıştır. Öğrenci dosyalarından 4’ünde zekâ ölçeklerini kullanan meslek elemanlarına ilişkin hiçbir bilgiye rastlanmamıştır. Bu dosyaların dışında kalan 73 öğrenci dosyasında, zihinsel işlevlere ilişkin bilgilerin toplanmasında zekâ ölçeklerini kullanan meslek elemanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin zihinsel işlevlerine yönelik bilgilerin toplanmasında uygulanan zeka ölçekleri Cattell Uluslararası Zekâ Ölçeği, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği, Gessel Görsel Algı Testi, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu ve Peabody Resim Kelime Ölçeği’dir. Öğrenci dosyalarında Cattell Uluslararası Zekâ Ölçeği, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği ve Gessel Görsel Algı Testi’ni kullanan meslek elemanlarına ilişkin bir bilgiye

rastlanmamıştır. Bunların dışında kalan zekâ ölçeklerinden Leiter Uluslararası Performans Ölçeği 5 uygulama dışında PD1, PD2 ve PD3 tarafından, Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu 2 uygulama dışında PD1, PD2 ve PD3 tarafından ve Peabody Resim Kelime Ölçeği PD1 ve PD2 tarafından kullanılmıştır. Buna göre zekâ ölçeklerinin psikolojik danışmanlar tarafından uygulandığı söylenebilir.

Psikolojik danışmanlar, uyguladıkları zekâ ölçekleri sayısı yönünden ele alındıklarında toplam 73 zekâ ölçeği uygulamasından 60'ında PD1 ve PD2'nin görev aldıkları görülmektedir. PD3 yalnızca 6 zekâ ölçeği uygulamasında görev almıştır.

4.3.2.4.Araç ve Tekniklerin Gerektirdiği Kullanıcı Formasyonları ve Bunları Kullanan Meslek Elemanlarının Gerekli Formasyonlara Sahip Olma Durumları

Zihinsel işlemlere yönelik bilgilerin toplanmasında kullanılan ölçekler, özel bir mesleki eğitimi gerektirmektedir (Smith ve diğ., 2006). Öner (1997) ölçme araçlarını, bu araçlar konusunda bilgili, literatürü izleyen ölçeklerin teknik niteliklerini değerlendirebilen, sonuçlardan anlamlı yorumlar çıkarabilen, öneriler üretebilen meslek sahiplerinin kullanabileceğini ifade etmektedir. Genelde Psikoloji ve Eğitim Bilimlerinde en az yüksek lisans eğitimi görmüş, psikolojik testlerin niteliklerini bilen ve gerekli uygulama standartlarını yerine getirebilecek kişilerin ölçekleri uygulayabilecekleri belirtilmektedir (Öner, 1997).

Türkiye'de, gereksinim duyulan ölçme araçlarını belirleyerek bunların kullanımı ve uygulamaları ile ilgili bilimsel standartları korumak, izlemek ve bu alanda ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim kurs program taslaklarını hazırlamak görevlerini yerine getiren Psikolojik Ölçme Araçları Şubesinin internet adresinde (<http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006) RAM'lara gönderilen ölçme araçlarının psikolojik danışma ve rehberlik, eğitimde psikolojik hizmetler ve psikoloji lisans mezunu olmanın yanında bu ölçme aracıyla ilgili resmi ve özel kuruluşlar ile meslek örgütleri tarafından verilen eğitime katılarak sertifikaya sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir.

Öğrencilerin zihinsel işlevlerine ilişkin bilgilerin toplanmasında kullanıldığı belirlenen zekâ ölçeklerinden Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu ve Cattell Uluslararası Zekâ Ölçeği için kullanıcı formasyonu gerekirken, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği ve Gessel Görsel Algı Testi için özel bir eğitim gerekmemektedir. Zekâ ölçeklerini uygulayan meslek elemanlarından biri (P2) dışında hepsi zekâ ölçeklerinin uygulanmasına ilişkin çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmışlardır. Bunlardan dördü TKT kurslarına katılırken, yalnızca P1 WISC-R kursuna katılmıştır. Bununla birlikte, araştırmada kullanıldığı belirlenen Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu ve Cattell Uluslararası Zekâ Ölçeği ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamışlardır.

Zekâ ölçekleri, zihinsel yetersizliğin tanınmasında bir araç olarak kullanılmaya başlandıktan sonra çeşitli eleştirilere hedef olmuştur. Bu eleştirilerin bir bölümü ölçekleri uygulayanlara ilişkindir. Ölçekler, bu alanda gerekli formasyona sahip nitelikli elemanlar tarafından kullanılmadığında, uygulanan zeka ölçeği sonuçları gerçeği yansıtmamaktadır (Beirne-Smith ve diğ., 2006). Meslek elemanlarının araştırmada kullanıldığı belirlenen zekâ ölçekleri ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamaları, ölçekleri kullanmadaki yeterlikleri açısından düşündürücüdür. Dolayısıyla uygulanan bu zekâ ölçeklerinin sonuçları tartışma konusudur. Bunun yanı sıra, meslek elemanlarından birinin WISC-R kursuna katılmasına rağmen, öğrenci dosyalarının hiçbirinde bu ölçeğin kullanılmaması konunun bir diğer boyutunu oluşturmaktadır.

4.3.3. Tanılama Sürecinde Öğrencinin Durumuna İlişkin Olarak Alınan Kararlar

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'nde RAM'lara başvuru ya da gönderilmeleri gerçekleştirilen öğrencilerin tanılamlarının RAM'larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yerine getirileceği belirtilmektedir. Yönetmelikte ayrıca, tanılama süreci sonrasında özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından, öğrencinin durumuyla ilgili iki rapor hazırlanması öngörülmektedir. Bu raporlar, inceleme raporu ve özel eğitim değerlendirme kurul raporudur.

Bu alt başlık altında, zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrencinin dosyalarında yer alan, RAM tarafından gerçekleştirilen tanılama sürecinde elde edilen bilgilere dayalı olarak özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından, inceleme ve özel eğitim değerlendirme kurul raporlarının hazırlanma durumları ile bu raporlarda yer alan bilgilere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.3.3.1. İnceleme Raporu

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'nin 21. maddesinde, tanılama sürecinde özel eğitim değerlendirme kurulunun, öğrencinin durumuyla ilgili aileyi ve/veya ilgili eğitim kurumunun bilgilendirmesi gerektiği belirtilmektedir. Tanılama sürecinde öğrenciye ilişkin bilgilerin toplanmasından sonra, öğrencinin durumu ile ilgili kişi ve kurumların bilgilendirilmesi inceleme raporu ile yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001)'nin 28. maddesinde, RAM'da inceleme raporu formunun bulunması öngörülmektedir. Bu rapor, tanı ve karar ile sonuç ve öneriler başlıklarından oluşmaktadır.

İncelenen 103 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, özel eğitim değerlendirme kurulunun öğrenciler için inceleme raporu hazırlama durumu Çizelge 4.13'de gösterilmektedir.

Çizelge 4.13

Öğrenciler İçin İnceleme Raporu Hazırlanma Durumu

İnceleme Raporu Hazırlanmış mıdır?	N	%
Evet	5	4,85
Hayır	98	95,15
Toplam	103	100,00

Çizelge 4.13’de görüldüğü gibi, yalnızca 5 öğrenci için inceleme raporu hazırlanmıştır. Özel eğitim değerlendirme kurulunda izlenen tanılama sürecinde çoğu öğrenci için bu raporun hazırlanmaması, ilgili kişilere/kurumlara bu süreçle ilgili gerekli bilgilendirmenin yapılmadığını göstermektedir.

İnceleme raporu hazırlanan 5 öğrenciden yalnızca 4’ünün raporunda tanıya ilişkin bilgi yer almaktadır. Buna göre, bu öğrencilerden 2’sine “akademik becerilerde yetersiz”, birine “zihinsel yetersiz” ve bir diğerine “sınır zekâ” tanısı konulmuştur. Raporların tamamında öğrencinin durumuna ilişkin verilen karar yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerden 2’si için “tekrar inceleme yapılması”, diğer 2’si için “aileye ve öğretmene önerilerde bulunma” ve bir diğeri için “sınıf tekrarı” kararı alınmıştır. Yine raporların tamamında sonuç ve öneriler bölümünde tanı ve alınan karar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu açıklamaların ardından ailelere öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmek için önerilerde bulunulurken, 2 inceleme raporunda bu bilgilerin yanı sıra ayrıca öğretmenlere, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum becerilerini geliştirmek için önerilerde bulunulmuştur.

4.3.3.2.Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)’nin 7. maddesinde, tanılama süreci sonrasında yetersizliği belirlenen öğrenciler için özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından kurul raporu hazırlanması öngörülmektedir. Özel eğitim değerlendirme kurul raporu, tanı, eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilmesini içeren yönlendirme kararı ve özel eğitim hizmetleri kurulunun onay bölümlerinden oluşmaktadır.

İncelenen 103 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, öğrencilerin tümü için özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanmıştır. Raporların tanı bölümlerinde bir öğrenci dışında yapılan tanı belirtilmiştir. Bu öğrencinin raporunun tanı bölümünde “öğrenci iletişime geçmediği için test almamış ve performansı alınamamıştır” bilgi notu bulunmaktadır. Geriye kalan 102 öğrenci için düzenlenen kurul raporlarında yapılan tanıların dağılımı Çizelge 4.14’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.14

Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporunda Yapılan Tanıların Dağılımı

Yapılan Tanılar	N	%
Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey	43	42,16
Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey	45	44,12
Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey	12	11,76
Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey	2	1,96
Toplam	102	100,00

Çizelge 4.14’de görüldüğü gibi, öğrencilerin 43’ü (% 42,16) için hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, 45’i (% 44,12) için orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey tanısı yapılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde, hafif derecede zihinsel yetersizlik daha yaygındır (Eripek, 2002). Bununla birlikte, araştırmada, orta ve hafif düzeyde zihinsel yetersiz olarak tanılananların oranları birbirine çok yakın bulunmuştur. İleri araştırmalara konu olabilecek bu durum, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birçok öğrencinin tanılamaya konu olmadığı olasılığını düşündürmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)’nin 11. maddesinde, yönlendirmenin, tanılama sonucuna göre öğrencinin eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilmesini içeren bir süreç olduğu belirtilmiştir. 103 öğrenci için düzenlenen özel eğitim değerlendirme kurul raporlarının tamamında yönlendirme yapılmıştır. Yapılan bu yönlendirmelerin dağılımı Çizelge 4.15’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.15

Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporunda Yapılan Yönlendirmelerin Dağılımı

Yapılan Yönlendirmeler	N	%
Özel Özel Eğitim Okul ve Kurumu	97	94,17
Özel Özel Eğitim Okul ve Kurumu ve Kaynaştırma Sınıfı	4	3,89
Kaynaştırma Sınıfı	2	1,94
Toplam	103	100,00

Çizelge 4.15’de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunun (%94,17) yönlendirilmeleri özel özel eğitim okul ve kurumlarına yapılmıştır. Öğrencilerin RAM’a başvuru ve/veya gönderilmelerinin önemli bölümünün bu kurumlar tarafından yapıldığı araştırma bulgusu dikkate alındığında, yönlendirmenin de bu doğrultuda olması beklenen bir durum olarak yorumlanabilir.

Kocaoğlu (1991)’nin araştırmasında, zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin %70,5’inin özel eğitim okul ve sınıflarına ve kaynaştırma sınıflarına yönlendirilmeleri yapılmıştır. Bu yönüyle günümüzde özel özel eğitim okul ve kurumlarının zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılanmalarındaki işlevleri dikkat çekicidir.

Yönetmeliğin (2006) 16. maddesinde, özel eğitim hizmetleri kurulunun, özel eğitim değerlendirme kurulu raporunu incelemesi ve onayladığı takdirde öğrencilerin resmi okul veya kuruma yerleştirilmesine karar vermesi öngörülmektedir. Özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanan 103 öğrenci dosyasından 101’inde bu raporun özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından onaylandığına dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Yalnızca 2 öğrenci dosyasında kurul raporları onaylanmıştır. Buna göre Yönetmeliğin ilgili hükümlerine uyulmadığı görülmektedir.

Yönetmelikte (2006), özel eğitim hizmetleri kurulunun görevlerinin yer aldığı 16. maddenin 8 bendinde, bu kurulun görevlerinden birinin tanılama ve yerleştirme kararına yapılan itirazları inceleyerek gerekli tedbirleri almak olduğu belirtilmektedir. Yine Yönetmeliğin 18. maddesinde ailenin ve okul/kurumlardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonunun, tanılama ve yerleştirme kararlarının uygun bulunmaması hâlinde öğrencinin yeniden değerlendirilmesi isteğiyle özel eğitim hizmetleri kuruluna itiraz edebileceği öngörülmektedir. Yapılan itirazların kurul tarafından incelenerek sonuçların aileye, okula/kuruma ve RAM'a yazılı olarak bildirilmesi gerektiği belirtilmektedir. İncelenen toplam 103 öğrenci dosyasında öğrenci ile ilgili tanılama ve yerleştirme kararına ilişkin itiraz yapıldığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır.

4.4. Öğrencilerin Tanılamayla İlgili Beceriler ve/veya Davranışsal Özelliklerde Çeşitlilik Gösterme Durumu

Bu alt bölümde, 103 öğrencinin dosyalarında yer alan bilgilere dayalı olarak, öğrencilerin kültürel ve dil özellikleri, iletişim becerileri, duyuşal-motor beceriler ve/veya davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin dosyalarda herhangi bir bilgi ya da belge bulunması ve bu bilgi ya da belgelerin tanılama sürecinde göz önünde bulundurulması durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

4.4.1. Öğrencilerin Beceriler ve/veya Özelliklerde Çeşitlilik Gösterdiklerine İlişkin Bilgi ya da Belge Bulunma Durumu

AAIDD'nin 2002 tanımında, bu tanımın uygulanmasında önemli olan varsayımlardan birisi olarak tanılama sürecinde öğrencilerin kültürel ve dil çeşitlilikleri ile iletişim, duyuşal-motor ve davranışsal özelliklerdeki çeşitliliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir (Luckasson ve diğ., 2002). İncelenen 103 öğrenci dosyasından 101'inde, öğrencilerin beceriler ve/veya özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgi ya da belgeler vardır. Bu bilgiler, veli görüşme formlarında, bireysel gelişim raporlarında, öğrencilere uygulanan zekâ ölçekleri formlarında ve/veya özel eğitim değerlendirme kurul raporlarında yer almaktadır. Öğrenci dosyalarında yer alan sağlık

kurulu raporlarında çeşitlilik gösterme durumu hakkında her hangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Öğrencilerin çeşitlilik gösterdikleri beceri ve/veya özelliklerin dağılımları Çizelge 4.16’da gösterilmektedir.

Çizelge 4.16

Beceri ve/veya Özelliklerde Çeşitlilik Gösteren Öğrencilerin Çeşitlilik Gösterdikleri
Beceri ve/veya Özelliklerin Dağılımı

Beceri ve Özellikler	N	%
İletişim Becerileri, Duyusal-Motor Beceriler ve Davranışsal Özellikler	62	61,39
İletişim Becerileri ve Duyusal-Motor Beceriler	21	20,79
İletişim Becerileri ve Davranışsal Özellikler	13	12,87
İletişim Becerileri	4	3,96
Tüm Beceri ve Özellikler	1	0,99
Toplam	101	100,00

Çizelge 4.16’da görüldüğü gibi, öğrenci dosyalarının %61,39’unda, öğrencilerin iletişim becerileri, duyuşsal-motor beceriler ve davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgi vardır. Öğrencilerden yalnızca biri, kültürel ve dil çeşitlilikleri ile iletişim, duyuşsal-motor ve davranışsal özelliklerin tamamında çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte, dosyaların tamamında, tüm öğrencilerde iletişim becerilerinde çeşitlilik görüldüğü bilgisi vardır. Bu durum, tanılama sürecinde, öğrenci dosyalarının tamamına yakınında çeşitlilik gösterilen beceri ve/veya özelliklere ilişkin bilgilere yer verildiğini göstermektedir. Pamir (1979) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersiz tanısı

olarak özel sınıflara yerleştirilen 300 öğrenciden, 24'ünde işitme ve 28'inde görme yetersizliği tespit edilmiştir. Bu öğrenciler uygun düzeltici önlemler alınarak tekrar değerlendirildiklerinde işitme yetersizliği olan 20, görme yetersizliği olan 23 öğrencinin zekâ düzeylerinin, ilk tanıdan daha yukarıda ve normal sınırlar içinde olduğu bulunmuştur.

4.4.2. Öğrencilerin Çeşitlilik Gösterdikleri Beceriler ve/veya Özelliklere İlişkin Bilgi ya da Belgelerin Tanılama Sürecinde Göz Önünde Bulundurulmasına Yönelik Kanıtlar/Notlar Bulunma Durumu

Bir önceki araştırma sorusunda belirtildiği gibi, öğrencilerin beceriler ve/veya özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı dosya sayısı 101'dir. Bu öğrenci dosyalarından 91'inde öğrencilerin çeşitlilik gösterdikleri beceriler ve/veya özelliklerin göz önünde bulundurulduğuna ilişkin herhangi bir kanıt/not bulunmamaktadır. Geriye kalan 10 öğrenci dosyasında, öğrencilerin çeşitlilik gösterdikleri beceri ve/veya özelliklere ilişkin bilgilerin göz önünde bulundurulduğu bilgisi vardır. Bu bilgiler, öğrencilere uygulanan zeka ölçekleri puanlama formlarında ve/veya özel eğitim değerlendirme kurul raporlarında yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin 6'sının davranışsal özelliklerde, 3'ünün iletişim becerilerinde ve birinin de kültürel ve dil özelliklerinde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgi notları vardır. Bu belgelere, "öğrencinin performansının çeşitlilik nedeniyle düşük olabileceği" notu düşülmüştür.

Tanılamada, kültürel ve dil çeşitliğini olduğu kadar iletişim, duyuşsal, motor ve davranışsal etmenlerdeki farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Tanılamanın anlamlı olması için öğrencinin çeşitliği ve kendine özgü davranım etmenleri dikkate alınmalıdır (Luckasson ve diğ., 2002). Öğrencilerin beceriler ve/veya özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı dosya sayısı 101 olduğu bulgusu dikkate alındığında, tanılama sürecinde öğrencilerin tamamı için çeşitlilik bilgilerinin göz önünde bulundurulması beklenmektedir. Oysa bu öğrencilerden yalnızca 10'unda ilgili bilgilerin tanılama sürecinde göz önünde bulundurulduğuna

ilişkin kanıt/not vardır. Bu durum öğrencilerin zihinsel yetersizlik tanısına uygunluğu konusunda kuşkulara yol açmaktadır.

BÖLÜM V

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problem, yöntem, bulgular ve yorum bölümünün özeti ile araştırma sonucunda ulaşılan yargı ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Özet

Araştırmanın amacı; büyükşehir statüsündeki bir ilin rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinde, 2006–2007 öğretim yılında zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerini betimlemektir.

2006–2007 (Eylül 2006-Haziran 2007) öğretim yılında çeşitli yetersizlik kuşkusuyla RAM'a başvuru ya da gönderilmeleri yapılan 1249 öğrenciden 302'si zihinsel yetersizlik tanılmasına konu olmuşlardır. Tanılamaya konu olan bu öğrencilerin değerlendirmeleri sonucunda 103 öğrenci zihinsel yetersiz tanısı almıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bu öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerine ve bu süreçlerde görev alan uzmanlara ilişkin bilgilere gereksinim vardır. Bu bilgilerin sistematik bir biçimde toplanabilmesi için Dosya İnceleme Formu geliştirilmiştir. Öğrencilerin dosyalarında yer alan bilgiler, her bir öğrenci için ayrı düzenlenen Dosya İnceleme Formundaki ilgili bölüm ve yerlere işlenmiştir. Bunun yanı sıra, her bir öğrencinin tanılama sürecinde görev alan uzman ve/veya uzmanların özlük dosyaları incelenmiş, dosyalarda yer alan bilgilere dayalı olarak Dosya İnceleme Formundaki ilgili bölümler doldurulmuştur.

Araştırmanın başlıca bulguları şunlardır:

1. Zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrencinin yarısından fazlası (%61,17) 5–10 yaşları arasındadır. Yine öğrencilerin yarısı (%53,70) yaşlarına paralel olarak anasınıfı ve 1. sınıf düzeyinde tanılanmaya konu olmuşlardır. Bu bulgu, zihinsel yetersizliği olan çocukların çoğunlukla okula başladıklarında farkına varıldıklarını göstermektedir. Öğrencilerden 37'si kız, 66'sı erkektir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda erkeklerin oranının kızlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazını ile tutarlık göstermektedir.
2. Öğrencilerin yarısına yakınının (%41,58) RAM'a başvurularını aile ve özel özel eğitim kurumu birlikte yapmıştır. Yalnızca aileler tarafından yapılan başvuruların oranı % 21,78'dir. Başvuruları okulun da yer aldığı şahıs ve/veya kurumlar tarafından yapılan öğrenci oranı %32,04'dür. Günümüzde, özel özel eğitim kurumlarının yaygın olduğu düşünüldüğünde bu kurumların RAM'a ulaşma durumunu artırdığı görülmektedir.

Öğrencilerin RAM'a başvuru ya da gönderilmelerinde, dosyaların çoğunda (%70,30) gösterilen gerekçe zekâ incelemesi ve özel özel eğitim kurumuna kayıttır. Zihinsel yetersizlik tanımında yer alan temel bileşenlerinden birisi olarak zihinsel işlevlerdeki sınırlılıkların incelenmesi beklenen bir durumdur. Bunun yanı sıra, özel özel eğitim kurumuna kayıt için öğrencilerin zihinsel işlevlerinin incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu iki gönderilme nedenlerinin biri diğeri ile ilişkilidir.

Öğrencilerden 33'ünün başvuruları okulun da yer aldığı şahıs ve/veya kurumlar tarafından yapılmıştır. Bu öğrencilerden 16'sı için bireysel gelişim raporu düzenlenmiştir. Bireysel gelişim raporu düzenlenen öğrencilerden yalnızca 3'ünde uygulanan müdahale programı/müdahale planı ve sonuçları yer almaktadır. Buna göre, tanılama süreci öncesinde öğrencilerin çoğu için gelişim özelliklerine ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'nde öngörülmesine rağmen bireysel gelişim

raporlarında öğrencilere uygulanan müdahale programının ve sonuçlarının yer almaması konunun bir başka boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamına yakını için (%95,15) RAM'a başvurularında sağlık kurulu raporu istenmiştir. Bu sağlık kurulu raporlarında zihinsel yetersiz ya da sınır zekâ tanısı yer almaktadır. Raporlarda öğrencilerin sağlık durumları hakkında her hangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Öğrencilerin dosyalarının çoğunda (%89,32) RAM'da gerçekleştirilmesi gereken uygulama planına ilişkin her hangi bir bilgi bulunmamaktadır. Öğrencilerin sadece 11'i için uygulama planı hazırlanmıştır. Bu durum, RAM'a başvurusu ya da gönderilmesi yapılan öğrencilerin tamamına yakınının Yönetmelikte (2006) öngörülen uygulama planı olmaksızın rutin bir tanılama sürecinden geçtiğini göstermektedir.

3. Öğrencilerin tanılama süreçlerinde 2 psikolog ve 3 psikolojik danışman olmak üzere toplam 5 meslek elemanı görev almıştır. Bu meslek elemanlarından psikologlar Psikoloji Bölümünden mezun olmuşlardır. Bunlardan birisi (P1) Eğitimde Psikolojik Hizmetler Yüksek Lisans Programını tamamlamış olup halen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programına devam etmektedir. Psikolojik danışmanlardan üçü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programından mezun olmuşlardır. Bunlardan birisi (PD3) Eğitimde Psikolojik Hizmetler Yüksek Lisans Programını tamamlamıştır. Buna göre, RAM'da tanılama sürecinde görev alan meslek elemanlarının, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001)'nde öngörülen alanla ilgili bölüm ya da programlardan mezun oldukları görülmektedir. Bu elemanlardan biri dışında hepsi zekâ ölçekleri ve özel eğitim alanında çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmışlardır. Bunlardan dördü TKT kurslarına, biri ise WISC-R kursuna katılmışlardır.

Zihinsel yetersiz tanısı alan 103 öğrenciden 2'sinin dosyasında, tanılama sürecinde zihinsel işlevlere ve uyumsal davranışlara yönelik toplanan herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. 24 öğrenci dosyasında, sadece sağlık kurulu tarafından düzenlenen sağlık kurulu raporu vardır. Geriye kalan 77 öğrenci dosyasında sağlık kurulu raporlarının yanı sıra zihinsel işlevlerdeki sınırlılıkların

belirlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır. Öğrenci dosyalarında, öğrencilerin uyumsal davranışlarına ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Öğrencilerin dosyalarında uyumsal davranışlara ilişkin bilgilere yer verilmemesi, ayrıca 24 öğrencinin dosyalarında zihinsel işlevlerine ilişkin bilgilerin sağlık kurulu raporlarına dayalı olması düşündürücüdür.

Öğrencilerin zihinsel işlevlerine yönelik bilgiler çeşitli zekâ ölçekleri ile belirlenmektedir. Bu işlevlerin belirlendiği 77 öğrenciden 34'ü için tek bir zekâ ölçeği uygulanmıştır. Geriye kalan 43 dosyada ise, birden fazla ölçek bir arada kullanılmıştır. Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından gerçekleştirilen tanılama sürecinde, öğrencilerin yarıya yakınının tanılamalarının tek bir zekâ ölçeğine dayalı olarak yapılması, yanlış tanılama olasılığını artırmaktadır. Öğrencilerin zihinsel işlevlerine yönelik bilgilerin toplandığı 77 öğrenci dosyasından %35,06'sında Leiter Uluslararası Performans Ölçeği tek başına kullanılmıştır. Dosyaların %25,98'inde ise, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği ve Gessel Görsel Algı Testi birlikte kullanılmıştır. Ayrıca, 4 öğrenci dosyasında Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu tek başına kullanılırken, 8 dosyada diğer ölçeklerle birlikte kullanılmıştır. Araştırmada, genellikle Leiter Uluslararası Performans Ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçek zihinsel işlevleri kültürden ve eğitimden bağımsız olarak ölçebilmesinin yanı sıra ileri derecede yetersizliği olan bireylerde Weschler ve Stanford-Binet zekâ ölçeklerinden daha uygun bir ölçek olarak kabul edilmesi nedeniyle araştırma kapsamında sıklıkla kullanılmış olabilir. Araştırmada yine sıklıkla kullanıldığı belirlenen ölçeklerden Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Ölçeği ve Gessel Görsel Algı Testi farklı yaş aralıklarındaki çocuklara uygulanmaktadır. Öğrenci dosyalarında bu iki ölçeğin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, ölçeklerin uygulanması sırasında öğrencilerin yaş düzeylerine dikkat edilmediğini göstermektedir. Araştırmada zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin yarısından fazlası (%61,17) 5–10 yaşları arasında tanılamaya konu olmuşlardır. Türk Psikologlar Derneği tarafından, bu yaş aralığındaki çocukların zihinsel işlevlerine yönelik bilgi toplanması sırasında uygulanması gerektiği belirtilen

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu'nun (WISC-R) öğrenci dosyalarının hiçbirinde kullanılmaması bu açıdan düşündürücüdür.

Öğrencilerin zihinsel işlevlerine yönelik bilgilerin yer aldığı 77 öğrenci dosyasından 4'ünde zekâ ölçeklerini kullanan meslek elemanlarına ilişkin hiçbir bilgiye rastlanmamıştır. Bu dosyaların dışında kalan 73 öğrenci dosyasında, zekâ ölçeklerinin psikolojik danışmanlar tarafından uygulandığı söylenebilir. Öğrencilerin zihinsel işlevlerine ilişkin bilgilerin toplanmasında kullanıldığı belirlenen zekâ ölçeklerinden Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Stanford Binet Zekâ Ölçeği L Formu ve Cattell Uluslararası Zekâ Ölçeği için kullanıcı formasyonu gerekmektedir. Zekâ ölçeklerini uygulayan meslek elemanları, araştırmada kullanıldığı belirlenen bu ölçekler ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamışlardır. Meslek elemanlarının araştırmada kullanıldığı belirlenen zekâ ölçekleri ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmamaları, ölçekleri kullanmadaki yeterlikleri açısından düşündürücüdür. Dolayısıyla uygulanan bu zekâ ölçeklerinin sonuçları tartışma konusudur.

Özel eğitim değerlendirme kurulunda izlenen tanılama süreci sonucunda 103 öğrenciden yalnızca 5'i için inceleme raporu hazırlanmıştır. Bu raporun öğrencilerin çoğunluğu için hazırlanmaması, ilgili kişilere/kurumlara öğrencinin durumu ile ilgili gerekli bilgilendirmenin yapılmadığını göstermektedir. Özel eğitim değerlendirme kurulunda izlenen tanılama süreci sonrasında, bu sürece konu olan öğrencilerin tamamı için özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanmıştır. Raporların tanı bölümlerinde, bir öğrenci dışında yapılan tanı belirtilmiştir. Buna göre 102 öğrenci için düzenlenen kurul raporlarında öğrencilerin %42,16'sı için hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, %44,12'si için orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey tanısı yapılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde, hafif derecede zihinsel yetersizlik daha yaygın olmasına rağmen, araştırmada, orta ve hafif düzeyde zihinsel yetersiz olarak tanılananların oranları birbirine çok yakın bulunmuştur. Bu durum, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birçok öğrencinin tanılamaya konu olmadığı olasılığını düşündürmektedir. Özel eğitim değerlendirme kurul raporunda, 97

öğrenci yalnızca özel özel eğitim okul ve kurumuna yönlendirilirken, 4'ü kaynaştırma sınıfı ve özel özel eğitim okul ve kurumuna, 2'si ise yalnızca kaynaştırma sınıfına yönlendirilmişlerdir. Bu bulguya dayalı olarak, RAM'ın zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencileri özel özel eğitim okul ve kurumuna yönlendirme eğiliminde olduğu görülmektedir. Özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanan öğrenci dosyalarından 101'inde bu raporun özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından onaylandığına dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bunların dışında kalan 2 öğrenci dosyasında kurul raporları onaylanmıştır. Bu bulgu, özel eğitim değerlendirme kurul raporlarının özel eğitim hizmetleri kuruluna zamanında gönderilmediğini ya da bu kurul tarafından ilgili raporların onaylanma durumlarına ilişkin olarak gerekli bilginin zamanında RAM'a ulaştırılmadığını göstermektedir.

4. Öğrencilerden 101'inin dosyalarında, öğrencilerin kültürel ve dil özellikleri, iletişim becerileri, duyuşal-motor beceriler ve/veya davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgiler vardır. Bu dosyalardan 10'unda, tanılama sürecinde göz önünde bulundurulduğuna ilişkin kanıt/not vardır. Bu bilgiler veli görüşme formlarında, öğrencilere uygulanan zekâ ölçekleri formlarında ve/veya özel eğitim değerlendirme kurul raporlarında yer almaktadır. Araştırmada, öğrencilerin beceriler ve/veya davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösterdiklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı dosya sayısı 101 olmasına rağmen, bunlardan yalnızca 10'unda öğrencilerin çeşitlilik gösterdikleri özellik ya da becerilerin tanılama sürecinde göz önünde bulundurulduğuna ilişkin kanıt/not olması çeşitliliklere yeteri kadar önem verilmediğini düşündürmektedir.

5.2. Yargı

Araştırma sonuçları, büyükşehir statüsündeki bir ilde özel eğitim hizmetleri kurulu örneğinde de olsa, zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerinde önemli bazı eksikliklerin olduğunu, ilgili yönetmeliklerde belirlenen hususlara yeterince

uyulmadığını göstermektedir. Ancak, geçmiş yıllarda yapılan benzer araştırmalara bakıldığında yine de tanılama süreçlerinde önemli iyileşmeler görülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanılama süreçlerinde önemli eksikliklerin olmasının iki temel anlamı olabilir: (1) Zihinsel yetersizlik göstermeyen çocukların bu yetersizlikle adlandırılmaları ve (2) zihinsel yetersizlik gösteren çocukların bu yetersizliklerinin gözden kaçması. Birinci durumda, gereksinimleri genel eğitim sınıflarında karşılanabilecek olan çocuklar özel eğitim kapsamına alınmakta, çocuk boş yere etiketlenmekte; ikinci durumda çocuk gereksinim duyduğu özel eğitim hizmetlerinden yararlanamamaktadır. Her iki durum da kabul edilebilir değildir.

Tanılama süreçlerindeki bu eksiklikler, tanılama hizmetlerinin etkililiği yanı sıra kapsamı ya da yaygınlığı konusunda da kuşkulara neden olabilmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde yer alan öneriler “uygulamaya yönelik” ve “ileri araştırmalara yönelik” olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. RAM’a başvuru ya da gönderilmeleri bir eğitim kurumunun da yer aldığı şahıs ve/veya kurumlar tarafından yapılan öğrenciler için bireysel gelişim raporunun, öğrencilerin kayıtlı buldukları okul/kurumda görevli rehber öğretmenler tarafından, öğretmenler ve ailelerle işbirliği yapılarak doldurulması ve bu raporun RAM’lara gönderilmesinin sağlanması gerekmektedir.
2. RAM’a başvuru ya da gönderilmeleri gerçekleştirilen öğrenciler için istenen sağlık kurulu raporlarında, öğrencilerin zihinsel işlevlerine yönelik bilgilerden çok onların sağlık durumlarına ilişkin bilgilerin bulunması gerekmektedir. Tanılama sürecinde öğrencilerin zihinsel işlevlerine yönelik bilgi toplama görevi

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) ile RAM bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kuruluna verilmiştir.

3. RAM'a başvuru ya da gönderilmelerde öğrencinin hangi alanlarda incelenmesi gerektiğine dair her öğrenci için RAM tarafından "Uygulama Planı" hazırlanmalı ve bu plan doğrultusunda öğrenci için tanılama süreci gerçekleştirilmelidir.
4. Tanılama sürecinde öğrencilerle yapılan çalışmaların ne tür bir çalışma olduğu ve kim tarafından yapıldığının dosyalarda ayrıntılı olarak belirtilmesi, dosyanın başka bir uzman tarafından incelendiğinde anlaşılabilirliğini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra izleme çalışmalarını kolaylaştıracaktır.
5. Tanılama sürecinde zihinsel yetersizliğin tanılanabilmesi için, zihinsel işlevlerin yanı sıra uyumsal davranışlardaki sınırlılıkların da belirlenmesi gerekmektedir.
6. Başta Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler ve Psikologlar derneği olmak üzere, RAM'da tanılama sürecinde kullanılan ölçeklere ilişkin alandaki gelişmelerin incelenmesi, bu gelişmeler doğrultusunda ölçeklerin son biçimlerinin Türkiye koşullarına uygun olarak standardizasyon çalışmalarının yapılması ve bunların RAM'lara dağıtımının sağlanması gerekmektedir.
7. RAM'da zihinsel yetersizliğin incelenmesi alanında görev alan meslek elemanlarının her birinin alanla ve süreçle ilgili hizmet içi eğitimlere katılması zorunlu hale getirilmelidir.
8. Özel eğitim değerlendirme kurulunda, zihinsel yetersizlik alanında tanılama sürecine konu olan her öğrencinin ailesine, okul/kurumuna ve/veya öğretmenine bu sürecin sonucu hakkında yazılı bilgi verilmesi amacıyla inceleme raporu hazırlanmalıdır.

9. Özel eğitim değerlendirme kurulunda izlenen tanılama süreci sonucunda zihinsel yetersiz tanısı alan öğrenciler için hazırlanan özel eğitim değerlendirme kurulu raporlarının, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından onaylanma durumlarına ilişkin bilgi öğrencilerin dosyalarında yer almalıdır.
10. Tanılama sürecinde, öğrenci kültürel ve dil özellikleri, iletişim becerileri, duyuşal-motor beceriler ve/veya davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösteriyorsa bu durum mutlaka göz önünde bulundurulmalı ve buna ilişkin öğrenci dosyalarında kanıt/not olmalıdır.
11. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2006) zihinsel yetersizliğin tanılanması ile ilgili bölümleri, RAM'ların mevcut olanakları ve uygulamada karşılaşılan güçlükler değerlendirilerek yeniden düzenlenmelidir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma konusu, bir özel eğitim değerlendirme kurulu örneğinden daha geniş tutulabilir.
2. Zihinsel yetersizlik tanısına konu olan tüm çocuk ya da öğrencilerin tanılama süreçleri incelenebilir.
3. Zihinsel yetersiz tanısı alan öğrencilerin durumları, konulan tanı yönünden yeniden değerlendirmeye konu yapılabilir.
4. Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçleri niteliksel araştırmalara konu edilebilir.

EKLER

	<u>Sayfa</u>
Ek 1	Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Oluru.....123
Ek 2	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000) Destek Eğitim Planı ve Yöneltme Raporu.....124
	Ek 2.a. Destek Eğitim Planı.....124
	Ek 2.b. Yönelme Raporu.....125
Ek 3	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu Örneği ve Eğitim Planı Örneği.....126
	Ek 3.a. Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu Örneği.....126
	Ek 3.b. Eğitim Planı Örneği.....127
Ek 4	Rehberlik ve Araştırma Merkezi Tarafından Bireysel İncelenmesi İstenen Öğrencilere Ait Gönderme Öncesi Bilgi Formu128
Ek 5	Tanımlama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler.....138
	Ek 5.a. Aile Başvurusu ile Gelen Danışan İçin Uygulama Basamakları.....138
	Ek 5.b. Bir Eğitim Kurumundan Yönlendirilen Öğrenci İçin Uygulama Basamakları.....139
	Ek 5.c. Kontrole Gelen Birey İçin Uygulama Basamakları.....140
Ek 6	Dosya İnceleme Formu.....141

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 () /
KONU : İzin.

12.06.2007 * 16209

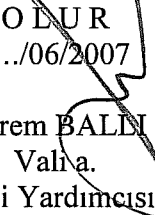
VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: a-Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22.05.2007 tarih ve 5489 sayılı yazısı.
b-Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (a) yazısında belirtilen, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Funda BOZKURT'un, "Eğitim Kurumlarına zihinsel Yetersizlik Tanısı Alarak Yerleştirilen Öğrencilerin Tanılama Süreçlerinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri yazılı okullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulama talebi ilgi (b) yönerge doğrultusunda 01 Eylül 2007 tarihinden itibaren uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ertuğrul DINDAR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../06/2007

Ekrem BALDI
Vali
Vali Yardımcısı



DANIŞMA
444 0 632
HATTI

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>

Ek 2**Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000) Destek Eğitim Planı ve
Yönelme Raporu****Ek 2.a.****DESTEK EĞİTİM PLANI*****ÖĞRENCİNİN**

Adı Soyadı :

Doğum Tarihi :

Planı Uygulayan :

Uygulama Yeri :

Uygulama Tarihi :

Uygulama Saatleri :

Öğretmenler :

Öğrenciler :

Veliler :

Uygulama Türleri ve Süreleri:

Sonuçlar :

Öneriler :

İşbirliği Yapılacak Kişi ve Kurumlar:

VELİSİNİN

Adı Soyadı :

Adres ve Telefonu :

* Günlük uygulama konu-süre-sonuç ve önerileri ayrıca günlük planlarda belirtilecektir.

Ek 2.b.
YÖNELTME RAPORU

Çocuğun Adı-Soyadı :
Doğum Tarihi :
Adres ve Telefonu :
Sağlık Durumu :

Gelişim Alanlarındaki Becerileri :
*Fiziksel :
*Bilişsel :
*Duygusal :
*Sosyal :
*İletişim :

Tanı :
*Eğitsel Tanı :
*Tıbbi Tanı :
*Psikolojik Tanı:

Özel Eğitim ve Destek Eğitim Hizmetleri :

1. Özel Eğitim ve Destek Eğitim Alanları:
2. Program ve Yerleştirme Önerisi:
 - a) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına Başlama Tarihi:
 - b) Destek Eğitimi Sunacak Personel:
 - c) Destek Eğitim Verilecek Ortamlar:
 - d) Destek Eğitimin Türü ve Süresi:
 - e) Kaynaştırma Uygulamasının Türü ve Süresi:
3. İşbirliği Yapılacak Kişi ve Birimler:
4. İzleme Süresi:
5. Düşünce ve Öneriler:

İmza
Anne-Baba

İmza
Eğitsel Tanılama, İzleme ve
Değerlendirme Ekibi Başkan ve Üyeleri

Ek 3

**Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) Özel Eğitim Değerlendirme
Kurul Raporu Örneği ve Eğitim Planı Örneği**

Ek 3.a.

**ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME
KURUL RAPORU ÖRNEĞİ**

Fotoğraf

T.C. Kimlik No:		Karar Sayısı		Dosya No:			
Adı Soyadı		Karar Tarihi					
Baba Adı		Anne Adı		Doğum Tarihi		Doğum Yeri	
Adres					İlçe		
					İl		
Eğitsel değerlendirme ve tanı:							
Önerilen özel eğitim hizmeti: <i>(Bu bölümde öğrenci için önerilen eğitim ortamı, eğitimin süresi, destek eğitime ihtiyacı olması durumunda eğitimin şekli ve süresi, eğitim ortamında yapılacak düzenlemeler ve yardımlar, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim materyalleri vb. açıklamalara yer verilir.)</i>							
Karar:							

Üye

Üye

Üye

Kurul Başkanı

İmza

İmza

İmza

İmza

Üye

Öğrenci velisi

İmza

İmza

UYGUNDUR
Millî Eğitim Müdürü
.../.../.....

Ek 3.b.**EĞİTİM PLANI ÖRNEĞİ**

.././....

Öğrencinin Adı Soyadı :
T.C. Kimlik No :
Doğum Tarihi :

ÖĞRENCİNİN:**I- EĞİTİM PERFORMANSI**

(Bu bölümde öğrencinin tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansını gösteren değerlendirmeye ilişkin sonuçlara yer verilecektir.)

II- İHTİYAÇLAR

(Bu bölümde öğrencinin eğitim performansı doğrultusunda belirlenen öncelikli ihtiyaçları yer alacaktır.)

III- YILLIK AMAÇLAR

(Bu bölümde öğrencinin eğitim performansına göre ihtiyaç duyduğu alanlarda kazandırılması hedeflenen uzun dönemli amaçlar yer alacaktır.)

Ek 4

**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ TARAFINDAN BİREYSEL İNCELENMESİ
İSTENEN ÖĞRENCİLERE AİT GÖNDERME ÖNCESİ BİLGİ FORMU**

OKULU : SINIFI :
ADI SOYADI : DOĞUM TARİHİ :
SINIF ÖĞRT. : REHBER ÖĞRT. :

(Sınıf Öğretmeni tarafından doldurulacaktır.)

1.OKUL GEÇMİŞİ

- a) Daha önce anaokulu / anasınıfına gitti mi? E () H () Kaç Yıl.....
b) Daha önce sınıf tekrarı yaptı mı? E () H () Kaç kez.....
c) Daha önce okul değişikliği oldu mu? E () H ()

Nedeni.....

d) 1. Sınıfa kaç yaşında başladı?.....

e) 1. Kademedeki daha önce kaç öğretmen değiştirdi?

f) Okula devam/devamsızlık durumu.....

Devamsızsa Nedenleri:

g) Öğrenci başarısını olumsuz etkileyen nedenlerden biri yukarıdaki maddelerden bir ya da birkaçı olabilir mi?

.....

.....

2. VELİ OKUL İLİŞKİSİ

a) Ailenin eğitime bakış açısı nasıldır?.....

b) Öğrencinin eğitimi konusunda ailede en çok ilgilenen kişi

c) Veli Öğretmen görüşmelerinin sıklığı.....

d) Veli Öğretmen görüşme talebinde kim bulunuyor?.....

e) Velinin öğretmen ve okula karşı bakışı nedir?.....

f) Öğrencinin eğitimi ile ilgili, veli üstüne düşen görevleri yerine getiriyor mu?.....

.....

.....

3.FİZİKSEL GELİŞİMİ

a) Akranlarına göre; zayıf () normal () kilolu () aşırı kilolu ()

b) Akranlarına göre; kısa () normal () uzun () çok uzun ()

c) Gözle görülen belirgin bir problemi var mı?.....

.....

- d) Yürümeyle ilgili problemi var mı?
- e) Görmeyle ilgili problemi var mı?
- f) İşitmeyle ilgili problemi var mı?

g) El becerileri ile ilgili olarak:

- Kalem tutabilir; rastgele() kurallara uygun ()
- Makasla kâğıt kesebilir; rastgele () istenen şekli ()
- Verilen şekli çizme; dikdörtgen() kare() üçgen () daire ()
- Verilen şekli boyama; taşıyarak () rastgele() düzgün ()
- Eline aldığı nesnelere istenen yöne taşıyabilir mi? evet () hayır()
- Elle ilgili herhangi bir problemi yoktur.

h) Özbakım becerileriyle ilgili problemi var mı? (yemek yeme, giyinme, tuvalet eğitimi, ayakkabı bağlama, el yıkama, tırnak kesme vb.)

.....

➤ Yukarıda belirtilen problemlerle ilgili hangi çözüm yollarını denediniz?

.....

.....

.....

.....

4. BİLİŞSEL GELİŞİM

a) Renk Kavramı

- Ana renkleri bilir ()
- Gösterilen rengi söyler ()
- Renkleri nesnelere tanıyabilir (Örn: kırmızı-domates) ()
- Ara renklerin oluşumunu bilir (Örn:sarı + mavi = yeşil) ()

b) Yer Kavramı

- Aşağıda-yukarıda ()
- İçinde-dışında ()
- Altında-üstünde ()
- Yakında-uzakta ()
- Sağında- solunda ()
- Alçakta-yüksekte ()

c) Zaman Kavramı

- Dün- bugün ()
- Bugün- yarın ()
- Gece- gündüz ()
- Önce- sonra ()

➤ Geçmiş- Gelecek ()

➤ Şimdi- sonra ()

d) Diğer Kavramlar

➤ Eğri- düz ()

➤ Ağır- hafif ()

➤ İnce- kalın ()

➤ Uzun- kısa ()

➤ Şişman- zayıf ()

➤ Alçak- yüksek ()

➤ Dar- geniş ()

➤ Parlak- mat ()

➤ Sivri- küt ()

➤ Sıvı- katı ()

➤ Koyu- açık ()

SAYISAL BECERİLER:

e) Ritmik Saymalar

➤ 1'er sayar.(Birden başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere() kaç kadar?

➤ 1'er sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

kaç kadar?.....

➤ 1'er geri sayar(.....'dan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

➤ 2'şer sayar.(İkiden başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere() kaç kadar?

➤ 2'şer sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

kaç kadar?.....

➤ 2'şer geri sayar(.....'dan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

➤ 3'er sayar.(Üçden başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere() kaç kadar?

➤ 3'er sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

kaç kadar?.....

➤ 3'er geri sayar(.....'dan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

➤ 5'er sayar.(Beşten başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere() kaç kadar?

➤ 5'er sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

kaç kadar?.....

➤ 5'er geri sayar(.....'dan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

➤ 10'ar sayar.(Ondan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere() kaç kadar?

➤ 10'ar sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

kaç kadar?.....

➤ 10'ar geri sayar(.....'dan başlayarak) ezbere () parmakla() nesnelere()

➤ 100'er sayar.(Yüzden başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere() kaç kadar?

➤ 100'er sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

kaç kadar?.....

➤ 100'er geri sayar(.....'dan başlayarak) ezbere() parmakla() nesnelere()

f) Dört İşlem

TOPLAMA:

➤ Eldesiz toplama yapar; zihinden() parmak ya da nesneyle() yazarak()

- Bir basamaklı; iki sayı() üç sayı() toplar.
- İki basamaklı; iki sayı() üç sayı() toplar.

➤ Eldeli toplama yapar; zihinden() parmak ya da nesneyle() yazarak()

- Bir basamaklı; iki sayı() üç sayı() toplar.
- İki basamaklı; iki sayı() üç sayı() toplar.

ÇIKARMA:

➤ Onluk bozmadan çıkarma

- Bir basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarır. zihinden() parmak ya da nesneyle() yazarak()
- İki basamaklı sayıdan iki basamaklı sayıyı çıkarır. zihinden() parmak ya da nesneyle() yazarak()

➤ Onluk bozarak çıkarma

- İki basamaklı sayıdan bir basamaklı sayıyı çıkarır. zihinden() parmak ya da nesneyle() yazarak()
- İki ya da daha çok basamaklı sayıdan iki ya da daha çok basamaklı sayıyı çıkarır. zihinden() parmak ya da nesneyle() yazarak()

ÇARPMA:

➤ Doğal sayılarla eldesiz çarpma işlemi yapar.()

➤ Doğal sayılarla eldeli çarpma işlemi yapar.()

➤ Doğal sayılarla kısa yoldan çarpma işlemi yapar.(örn:1,10,100gibi) ()

BÖLME:

➤ Doğal sayılarla kalansız bölme yapar.()

➤ Doğal sayılarla kalanlı bölme yapar.()

➤ Doğal sayılarla kısa yoldan bölme yapar.()

g)Dört İşlemi Problemlerde Kullanma:

- Tek işlem gerektiren bir problemde;
 - Yapılacak işlemi söyler() toplama() çıkarma() çarpma() bölme()
 - Yapılacak işlemi söyler ve yapar()
- Birden çok işlem gerektiren bir problemde;

- Yapılacak işlemleri sırasıyla söyler. () toplama() çıkarma() çarpma() bölme()
- Yapılacak işlemleri sırasıyla söyler ve yapar()

h) Kesirler

- Bütün (), yarım (), çeyrek() kavramlarını tanır.
- Bütün (), yarım(), çeyrek() kavramlarını yazabilir.
- Varsa diğer bildiklerini yazın.....

ı) Ölçüler

- Saat Kavramı
 - Tam saatleri görünce tanır ve söyler. ()
 - Söylenilen bir tam saati boş bir saat çizelgesinde çizebilir. ()
 - Yarım saatleri görünce tanır ve söyler. ()
 - Söylenilen bir yarım saati boş bir saat çizelgesinde çizebilir. ()
 - Çeyrek kala ve çeyrek geçeleri tanır ve söyler. ()
 - Söylenilen çeyrek kala ve çeyrek geçeleri boş bir saat çizelgesinde çizebilir. ()
 - Saat kavramını hiç bilmez.
 - Saat kavramını tam olarak bilir.
- Para Kavramı
 - Paraları gördüğünde tanır hiçbirini () bazılarını () çoğunu ()
 - Verilen paraları değerine göre sıralayabilir. ()
- Şekil Kavramı
 - Eğri (), doğru () parçasını bilir.
 - Değişik şekiller içersinde kareyi gösterebilir.
 - Söylendiğinde kare çizebilir.
 - Değişik şekiller içersinde üçgeni gösterebilir.
 - Söylendiğinde üçgen çizebilir.
 - Değişik şekiller içersinde daireyi gösterebilir.
 - Söylendiğinde daire çizebilir.
 - Değişik şekiller içersinde dikdörtgeni gösterebilir.
 - Söylendiğinde dikdörtgen çizebilir.

Diğer bildiği geometrik kavramlar (küp, silindir,üçgen, prizma vb.).....

.....

ı)Küme Kavramı

- Küme elemanlarını gösterebilir()
- Eleman sayısı verilen kümeyi çizebilir()
- Boş kümeyi gösterebilir()

- Boş kümeyi çizebilir()
- Eleman sayısı eşit iki ayrı kümenin denk olduğunu bilir()

SÖZEL BECERİLER:

- Duygu ve düşüncelerini basit cümlelerle anlatabilir()
- Duygu ve düşüncelerini ayrıntılı cümlelerle anlatabilir()
- Gördüğü resmi, nesneyi, yaşadığı bir olayı ya da anlatılan bir olayı ayrıntılarıyla anlatabilir(olay sırası, zamanı,yeri ve kişileri) hiçbir zaman() bazen() çoğunlukla()
- Sadece soru sorulduğunda cevap verir()
- Kendi isteğiyle konuşur()
- Soru sorabilir()
- Eşanlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri bilir. Çoğunu() bazılarını() çok azını

DİL VE KONUŞMA BECERİLERİ:

- Akıcı bir dille konuşur. Hiçbir zaman() bazen() çoğunlukla()
- Konuşurken takılır ya da kekeler. . Hiçbir zaman() bazen() çoğunlukla()
- Bazı harfleri söyleyemez. Evet() hayır() hangileri.....
- Yaşlıtlarına göre kelime hazinesi nasıldır? Zayıf() normal() zengin()

OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ:

NOT: Öğrenci okuma ve yazma biliyorsa 11. sorudan başlayın.

1. Harfleri tanır ve okur () Okuduğu harfler :

e	l	a	t	i	n	o	r	m	u	k	ı	y	s
d	ö	b	ü	ş	z	ç	g	c	p	h	ğ	v	f
j													

1. Söylenilen kelimeleri; doğru olarak okur -yazar () harf atlayarak okur yazar () yazamaz () yazabildikleri

<u>Ela</u>	<u>et</u>	<u>at</u>	<u>al</u>	<u>Ali</u>	<u>Ata</u>	<u>Talat</u>
<u>Lale</u>	<u>Anne</u>	<u>nane</u>	<u>it</u>	<u>ota</u>	<u>elma</u>	<u>un</u>
<u>al</u>	<u>mum</u>	<u>mama</u>	<u>Rana</u>	<u>okul</u>	<u>Emel</u>	<u>mum</u>
<u>Yara</u>	<u>Suna</u>	<u>dere</u>	<u>dana</u>	<u>Ömer</u>	<u>Baba</u>	<u>okul</u>
<u>tül</u>	<u>tüy</u>	<u>şişe</u>	<u>Neşe</u>	<u>zambak</u>	<u>zil</u>	<u>çam</u>
<u>çiçek</u>	<u>gece</u>	<u>Gül</u>	<u>Gamze</u>	<u>gezi</u>	<u>cici</u>	<u>Can</u>
<u>para</u>	<u>halı</u>	<u>Işık</u>	<u>dağ</u>	<u>vali</u>	<u>fil</u>	<u>Jale</u>

2. Söylenilen cümleleri yazar doğru olarak yazar ()harf atlayarak yazar() yazamaz()

Ela et al	Ali mama em
Talat annene nane at	Ali otu at

Emel ekmek al		Rana ile Lale elele	
Ömer su sattı		Meltem bu şişe	
Ziya sıraya otur		Çiçek ile Rana koştu	
Gül çok çalış		Cem camı kırdı	
Ali ile Musa top oynadı		Perde çok kirli	
Atatürk bizi sever		Vali okula geldi	
Filiz hızlı hızlı koşar		Jale çiçekler açtı	
Türkiye bizim ülkemiz		Öğretmen aferin dedi	

3. Kelime içindeki harfleri sırasıyla söyler () yazar ()

* Yukarıda yazan okuma yazma becerilerine yönelik karşılaşılan problemlerle ilgili hangi çözüm yollarını denediniz?

.....

.....

.....

4. Hecelerin altı başkası tarafından çizildiğinde ya da gösterildiğinde; okur ()
bazen takılır ()

5. Kendi heceleyerek; okur () bazen takılır ()

6. Parmakla izleyerek okur. ()

7. Gözle takip ederek okur. ()

8. Noktalama işaretlerine uyararak okur. ()

9. Okuduğu kısa bir metni (3–5 satır) anlatabilir. ()

10. Bir dakikadaki okuma hızı: kelime.

11. Verilen bir metni bakarak yazabilir. Doğru olarak () harf atlayarak ()

12. Basit cümleler söylendiğinde yazabilir. Doğru olarak () harf atlayarak ()

13. Söylenilen cümleleri yazarken imla kurallarına uyar. ()

▪ Özel isimleri büyük harfle başlayarak yazar. ()

▪ Nokta ve soru işaretinden sonra büyük harfle başlar. ()

▪ Cümle sonuna nokta, soru işareti koyar. ()

* Yukarıda yazan okuma yazma becerilerine yönelik karşılaşılan problemlerle ilgili hangi çözüm yollarını denediniz?

.....

.....

.....

5. DUYGUSAL GELİŞİM

- a) Neşeli, güler yüzlü; Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- b) Somurtkan, neşesiz; Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- c) Durgun, üzgün; Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- d) Öfkeli, sinirli; Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- e) Bütün olaylarla ilgilenir Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- f) Kendine güvenir; Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- g) İstediklerini yaptırır; Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- h) Yalnız kalmayı ister; Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- i) Ağlar. Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- j) Utangaçtır. Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()
- k) Davranışlarıyla kendini sevdendir. Her Zaman () Sık sık () Arasıra () Hiç ()

6. SOSYAL GELİŞİM

- a) Çocuk başkaları ile birlikte olmak için heveslidir. Çok () Az () Hiç ()
- b) Kimlerle oynar? Oynamaz () Kendinden küçüklerle () Yaşlılarıyla () Kendinden büyüklerle ()
- c) Aktivitelerde hem cinsiyle (), karşı cinsiyle (), ayırım yapmadan () birlikte olur.
- d) Oyunlara; katılır (), çağrıldığında katılır (), katılmaz ().
- e) Liderlik özelliği vardır. ()
- f) Katıldığı oyunlarda; uzun süre kalır (), kısa süre kalır (), kuralları bozar ().
- g) Eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşır. Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- h) Arkadaşları tarafından kabul edilir. Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- i) “Merhaba, günaydın, nasılsınız, hoşçakal, iyi günler vb.” kelimeleri günlük hayatta kullanır. Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- j) Okul kurallarına, sınıf içi kurallara uyar. Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()
- k) Sosyal etkinliklere kendi isteğiyle (), görevlendirildiğinde () katılır. Katılmaz ()
- l) Başkalarının yanında nezaket ve görgü kurallarına (konuşma, yeme, içme, oturma vb.) dikkat eder. Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()

7. GÖRÜLEN BELİRGİN DAVRANIŞLAR

Belirtilen maddeler öğrenciye uyuyorsa, bu davranışlarla hangi durumlarda ve ne sıklıkla karşılaşıldığını kısaca belirtiniz.

Hangi durumlarda?

Ne sıklıkla?

- a) Parmak emme
- b) Altını ıslatma
- c) Çeşitli tikler
- d) Tükürme

- e) Kendini ısırma
- f) Elbise çiğneme
- g) Dil emme;
- h) Tırnak yeme;
- i) Diş gıcırdatma;
- j) Ağlama;
- k) Dil çıkarma, çekme;
- l) Bağırıp çağırma;
- m) Kırıp dökme, tahrip
- n) Hırsızlık,.....
- o) Okuldan kaçma;
- p) Kıskançlık;
- r) Bayılma;

8. PROBLEME YÖNELİK GENEL BİLGİLER

a) Daha önce bu problemi/problemleri ile ilgili başvurduğu kurum/kurumlar var mı?
Varsa hangi kurumlara başvurmuştur?

.....
.....

b) Problemi ile ilgili tıbbi tanı konuldu mu? Durumu ile ilgili raporu varsa fotokopisinin gönderilmesi.

.....

c) Problemi ile ilgili destek aldığı kişi ve kurumlar var mı?

.....

d) Okul rehber öğretmeni öğrenci ile ilgili hangi çalışmaları yapmıştır? Açıklayınız..

- Öğrenci İle Yapılan Çalışmalar:.....

.....
.....

- Veli İle Yapılan Çalışmalar:.....

.....
.....

- Diğer Kişi ve Kuruluşlar İle Yapılan Çalışmalar:.....

.....
.....

.....

.....
.....
Ekleme istedikleriniz varsa yazınız
.....
.....
.....
.....

...../...../200.
Okul Rehber Öğretmeni
İMZA

...../...../200.
Sınıf (rehber) öğretmeni
İMZA

Onay
...../...../200.
Okul Müdürü

Ek 5

Tanımlama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler

Ek 5.a. Aile Başvurusu ile Gelen Danışan İçin Uygulama Basamakları

1. İncelenmek üzere başvuran bireyin velisiyle mevcut Veli Görüşme Formu doldurulur. Görüşme ebeveynlerden en az biri, mümkünse her ikisi ile yapılmalıdır. Bireyin ebeveynlerinin olmadığı durumlarda görüşme, bireyin velisi ya da bakmakla yükümlü olan kişi ile yapılabilir.
2. Veliden alınan bilgiler ve varsa bireyin durumunu belirtir raporlar incelenerek “Uygulama Planı” hazırlanır.
3. Uygulama planında belirlenen çalışmalar, etik değerler göz önünde tutularak yapılmalıdır.
4. Uygulama planında bireye zekâ testi uygulanması gerekliliği belirtildiği takdirde, standardizasyonu yapılmış, güvenilirliği ve geçerliliği yüksek test ve diğer yardımcı testlerin uygulanmasına özen gösterilmelidir.
5. Bireyin; akademik, sosyal, fiziksel, duygusal, vb becerilerindeki gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan diğer ölçekler kullanılır.
6. Veli görüşmesi ve test uygulamalarının aynı danışman tarafından yapılması tercih edilmelidir. Ancak, mevcut koşullar içerisinde farklı uygulamalar da yapılabilir.
7. Uygulanan tüm test, ölçek ve gözlemler doğrultusunda eğitsel tanımlama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından bireyin eğitsel ihtiyaçları belirlenir.
8. Aileyle görüşme yapılarak danışanla yapılan çalışmalar ve yapılması planlanan çalışmalar hakkında detaylı bilgi verilir (Bilgi verilirken ZB puanı aileye kesinlikle verilmemelidir).
9. Yapılan tüm çalışmalarla ilgili raporlar hazırlanır ve gizlilik ilkesine uyularak ilgili kurumlara ulaşması sağlanır.

Ek 5.b. Bir Eğitim Kurumundan Yönlendirilen Öğrenci İçin Uygulama Basamakları

1. Alınan tüm önlemlere ve yapılan tüm müdahalelere rağmen öğrencinin yaşadığı problemin çözümlenemediği durumlarda “Gönderme Öncesi Formu” sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin birlikte doldurması, gönderme öncesi formda; problemin çözümüne yönelik yapılan etkinliklerin ayrıntıları ile belirtilerek RAM'lara gönderilmesi sağlanmalıdır.
2. “Gönderme Öncesi Form” doğrultusunda öğrencinin hangi alanlarda incelenmesi gerektiğine dair RAM tarafından “Uygulama Planı” hazırlanmalı ve randevu verilmelidir.
3. Randevuya gelen öğrencinin velisiyle mevcut “Veli Görüşme Formu” doldurulur. Görüşme ebeveynlerden en az biri, mümkünse her ikisi ile yapılmalıdır. Öğrencinin ebeveynlerinin olmadığı durumlarda görüşme, danışanın velisi ya da bakmakla yükümlü olan kişi ile yapılabilir.
4. Uygulama planında belirlenen çalışmalar, etik değerler göz önünde tutularak yapılmalıdır.
5. Uygulama planında öğrenciye test uygulanması gerekliliği belirtildiği takdirde, standardizasyonu yapılmış, güvenilirliği ve geçerliliği yüksek test ve diğer yardımcı testlerin uygulanmasına özen gösterilmelidir.
6. Öğrencinin akademik, sosyal, fiziksel, duygusal, vb beceri düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan diğer ölçekler kullanılır.
7. Veli görüşmesi ve test uygulamalarının aynı danışman tarafından yapılması tercih edilmelidir. Ancak, mevcut koşullar içerisinde farklı uygulamalar da yapılabilir.
8. Uygulanan tüm test, ölçek ve gözlemler doğrultusunda eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibi tarafınca öğrencinin eğitsel ihtiyaçları belirlenir.
9. Aileyle görüşme yapılarak öğrenciyle yapılan çalışmalar ve yapılması planlanan çalışmalar hakkında detaylı bilgi verilir (Bilgi verilirken ZB puanı aileye kesinlikle verilmemelidir).
10. Yapılan tüm çalışmalarla ilgili raporlar hazırlanır ve gizlilik ilkesine uyularak ilgili kurumlara ulaşması sağlanır.

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Müdürlüğü'nün internet sayfasından (<http://orgm.meb.gov.tr>, 2008) “Tanılama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler” bölümünden alındı.

Ek 5.c. Kontrole Gelen Birey İçin Uygulama Basamakları

1. Bireyin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere devam ettiği kurum tarafından gönderilen (o ana kadar yapılan çalışmalar ve bireyin geldiği düzeyi belirten) rapor incelenir.
2. Gelen rapor doğrultusunda bireyin hangi alanlarda incelenmesi gerektiği ile ilgili RAM tarafından “Uygulama Planı” hazırlanır.
3. Tekrar incelenmek üzere başvuran bireyin velisiyle; alınan önlemler ve gözlemledikleri gelişmeler hakkında ön görüşme yapılır ve değişiklikler “Veli Görüşme Formu”na eklenir. Görüşme ebeveynlerden en az biri, mümkünse her ikisi ile yapılmalıdır. Bireyin ebeveynlerinin olmadığı durumlarda görüşme, bireyin velisi ya da bakmakla yükümlü olan kişi ile yapılabilir.
4. Uygulama planında belirlenen çalışmalar, etik değerler göz önünde tutularak yapılmalıdır.
5. Uygulama planında bireye test uygulanması gerekliliği belirtildiği takdirde, standardizasyonu yapılmış, güvenilirliği ve geçerliliği yüksek test ve diğer yardımcı testlerin uygulanmasına özen gösterilmelidir.
6. Öğrencinin akademik, sosyal, fiziksel, duygusal, vb becerilerindeki gelişimini belirlemek amacıyla diğer ölçekler kullanılır.
7. Veli görüşmesi ve test uygulamalarının aynı danışman tarafından yapılması tercih edilmelidir. Ancak, mevcut koşullar içerisinde farklı uygulamalar da yapılabilir.
8. Uygulanan tüm test, ölçek ve gözlemler doğrultusunda eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından danışanın eğitsel ihtiyaçları yeniden belirlenir.
9. Aileyle görüşme yapılarak danışanla yapılan çalışmalar ve yapılması planlanan çalışmalar hakkında detaylı bilgi verilir (Bilgi verilirken ZB puanı aileye kesinlikle verilmemelidir).
10. Yapılan tüm çalışmalarla ilgili raporlar hazırlanır ve gizlilik ilkesine uyularak ilgili kurumlara ulaşması sağlanır.

Ek 6**Dosya İnceleme Formu**

Açıklama: Form, zihinsel yetersizlik tanısı alan öğrencilerin tanılama sürecine ilişkin bilgilerin edinilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Form öğrencinin okuldaki ve rehberlik araştırma merkezinde bulunan dosyaları ve tanılama sürecinde yer alan uzmanların özlük dosyaları incelenerek doldurulacaktır.

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Okulu ve Sınıfı:

Dosya İnceleme Tarihi:

Öğrencinin kimlik özellikleri:

1. Öğrencinin doğum tarihi/yaşı

.....

2. Öğrencinin tanıyı aldığı tarih/o tarihteki yaşı

.....

3. Öğrencinin tanıyı aldığı dönemdeki sınıf düzeyi

.....

4. Öğrencinin sınıf düzeyi

.....

5. Öğrencinin cinsiyeti

Kız ()

Erkek ()

Başvuru/Gönderilme Süreci

1. Öğrencinin RAM'a başvurusu ya da gönderilmesini yapan şahıs/kurumlar

Okul ()

Aile ().....

Sağlık Kuruluşları ()

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ()

Diğer (.....)

2. Öğrenci için özel eğitim değerlendirme dosyasının açıldığı bölüm

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü ()

Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü ()

3. Öğrencinin RAM'a başvuru/gönderilme nedeni/nedenleri

Altını İslatma ()

Aşırı Hareketlilik ()

Dikkat Dağınıklığı ()

Davranış Problemi ()

Okula Uyumsuzluk ()

Genel Uyumsuzluk Hali ()

Ders Yapmada İsteksizlik ()

Ders Başarısızlığı ()

Okuma-Yazma Becerilerinde Problem ()

Matematik Becerilerinde Problem ()

İletişim Becerilerinde Problem ()

Konuşma Bozukluğu ()

Psikolojik/Duygusal Problem ()

İçe Kapanıklılık ()

Gelişimsel Gerilik ()

Zekâ İncelemesi ()

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine Kayıt ()

Tarama Çalışması ()

Diğer (.....)

Tanımlama Süreci

1. RAM'a okul tarafından yapılan başvuru/gönderilmede, "Gönderme Öncesi Form/Bireysel Gelişim Raporu" düzenlenmiş midir?

Evet ()

Hayır ()

Cevap "hayır" ise 5. soruya geçiniz.

2. "Gönderme Öncesi Form/Bireysel Gelişim Raporu"nda öğrencinin ailesinin imzası var mıdır?

Evet ()

Hayır ()

3. "Gönderme Öncesi Form/Bireysel Gelişim Raporu"nda gönderme öncesinde öğrenciye uygulanan müdahale programı/müdahale planı ve sonuçları var mıdır?

Evet ()

Hayır ()

Cevap "hayır" ise 5. soruya geçiniz.

4. Öğrenciye uygulanan müdahale programı/müdahale planı ve sonuçları nelerdir?

.....

5. Öğrenciye ait sağlık kurulu raporu var mıdır?

Evet ()

Hayır ()

Cevap "hayır" ise 7. soruya geçiniz.

6. Öğrenciye ait sağlık kurulu raporunda öğrenci için tıbbi değerlendirme ve tanı nedir?

.....

7. Sağlık kuruluşu tarafından "Sağlık Kurulu Raporu" dışında öğrenci için düzenlenmiş bir belge var mıdır?

Evet ()

Hayır ()

Cevap “hayır” ise 10. soruya geçiniz.

8. Sağlık kuruluşu tarafından düzenlenen belge ya da belgeler nelerdir?

.....

9. Sağlık kuruluşu tarafından düzenlenen belgelerde öğrenci için tıbbi değerlendirme ve tanı nedir?

.....

10. Bölümde aile ile görüşme yapılarak “Veli Görüşme Formu” doldurulmuş mudur?

Evet ()

Hayır ()

11. Bölümde öğrenci için hazırlanmış “uygulama planı” var mıdır?

Evet ()

Hayır ()

Cevap “hayır” ise 13. soruya geçiniz.

12. Uygulama planında hangi çalışmalar/incelemelerin yapılması öngörülmektedir?

.....

13. Gerçekleştirilen çalışmalar/incelemeler, kullanılan bilgi kaynakları, bilgilerin toplanmasında kullanılan araç-gereçler ve yöntemler, çalışmalar/incelemelerde görev alan meslek elemanları ve bunların gerekli formasyonlara sahip olma durumları nedir?

Çalışma/İnceleme 1:.....

Çalışmanın/İncelemenin Yapıldığı Yer:.....

Bilgi Kaynağı:.....

Kullanılan Araç-Gereç:

.....

Karar ya da Sonuç:

.....

Meslek Elemanı:

Psikolog ()

Psikometrist ()

Özel Eğitim Öğretmeni ()

Diğer (.....)

Meslek Elemanının Formasyonu:

.....

Çalışma/İnceleme 2:.....

Çalışmanın/İncelemenin Yapıldığı Yer:.....

Bilgi Kaynağı:.....

Kullanılan Araç-Gereç:

.....

Karar ya da Sonuç:

.....

Meslek Elemanı:

Psikolog ()

Psikometrist ()

Özel Eğitim Öğretmeni ()

Diğer (.....)

Meslek Elemanının Formasyonu:

.....

Çalışma/İnceleme 3:.....

Çalışmanın/İncelemenin Yapıldığı Yer:.....

Bilgi Kaynağı:.....

Kullanılan Araç-Gereç:

.....

Karar ya da Sonuç:

.....

Meslek Elemanı:

Psikolog ()

Psikometrist ()

Özel Eğitim Öğretmeni ()

Diğer (.....)

Meslek Elemanının Formasyonu:

.....

14. Çalışma/incelemlerde görev alan meslek elemanlarının eğitim durumları nedir?

Personel	Görev Unv.	Eğitim Durumu					
		<i>Lisans</i>	<i>Yük.L.</i>	<i>Doktora</i>	<i>Hizmet içi Eğitim</i>		
					<i>Sertifika</i>	<i>Kurs</i>	<i>Seminer</i>
Psikolog

Psikometrist

Özel Eğitim Öğretmeni

Diğer

15. Bölümde çalışmalar/incelemler sonrasında “İnceleme Raporu” hazırlanmış mıdır?

Evet ()

Hayır ()

Cevap “hayır” ise 18. soruya geçiniz.

16. İnceleme Raporu’nda öğrenci için alınan eğitsel değerlendirme ve tanı nedir?

.....

17. İnceleme Raporu’nda öğrenci için alınan karar nedir?

.....

18. Çalışmalar/incelemler sonrasında “Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu” hazırlanmış mıdır?

Evet ()

Hayır ()

Cevap “hayır” ise 21. soruya geçiniz.

19. Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu’nda ailenin imzası var mıdır?

Evet ()

Hayır ()

20. Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu’nda öğrenci için alınan eğitsel değerlendirme ve tanı nedir?

.....

21. Çalışmalar/incelemler sonrasında “Eğitim Planı” hazırlanmış mıdır?

Evet ()

Hayır (X)

Cevap “hayır” ise 23. soruya geçiniz.

22. Eğitim Planı’nda hangi başlıklara yer verilmiştir?

.....

23. Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu’nda öğrencinin yönlendirilme kararı nedir?

Resmi Kurum ()

Özel Kurum ()

Özel eğitim okulu ()

Özel özel eğitim okul ve kurumu ()

Özel eğitim sınıfı ()

Kaynaştırma sınıfı ()

Cevap “Özel Kurum” ise 26. soruya geçiniz.

24. Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından onaylanmış mıdır?

Evet ()

Hayır ()

“Hayır” ise gösterilen gerekçeler nelerdir?

.....

25. Öğrenci ile ilgili eğitsel değerlendirme ve tanılama ile yerleştirme kararlarına ilişkin itiraz yapılmış mıdır?

Evet ()

Hayır ()

Cevap“evet” ise;

Aile ()

Gerekçe.....

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu ()

Gerekçe.....

Öğrencinin tanılamaya ilgili özellik ve becerilerde çeşitlilik gösterme durumu

1. Öğrencinin kültürel ve dil özellikleri, iletişim becerileri, duyuşal-motor beceriler ve/ve ya davranışsal özelliklerde çeşitlilik gösterdiğine ilişkin dosyada herhangi bir bilgi ya da belge var mıdır?

Evet ()

Hayır ()

Cevap “Evet” ise 2. ve 3. sorulara geçiniz.

2. Öğrenci hangi özellik ya da becerilerde çeşitlilik göstermektedir ve bu bilgilerin kaynakları nelerdir?

Özellik ya da Beceri

Bilginin Kaynağı

.....

3. Çeşitlilik gösterilen özellik ya da becerilerin tanımlama sürecinde göz önünde bulundurulduğuna ilişkin kanıtlar/notlar var mıdır?

Evet ()

Hayır ()

“Evet” ise nelerdir?

Özellik ya da Beceri

Kanıt/Not

.....
.....
.....

KAYNAKÇA

Alpas, B. ve Akçakın, M. “Vineland Uyum Davranış Ölçeği–Araştırma Formunun Doğumdan 3 Yaş 11 Aylığa Kadar Olan Türk Bebekleri İçin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”. Ulusal Psikoloji Kongresi, poster sunu, 9–13 Eylül 2002, <http://www.metu.edu.tr/~psi/oposter.htm>, 2002.

Akın, G. “Bilişsel Değerlendirme Sistemi Testinin Onbir Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Ön Çalışmasının Uygulanması”. **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Anlar, B. ve Yalaz, K. **Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Standardizasyonu**, Hacettepe Çocuk Nörolojisi Gelişimsel Tıp Araştırmaları Grubu, 1996.

Avcı, N. “GEÇDA NEDİR?”. <http://www.okuloncesi.tc>, 2007.

Batu, E. ve Kırcaali-İftar, G. **Kaynaştırma**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.

Bayley, N. **Bayley Scales of Infant Development**. (İkinci Basım). New York: Psychological Corp., 1993.

Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F., and Patton, J. R. **Mental Retardation**. Fifth Edition. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2002, s.116’den alıntı.

Beirne-Smith, M.; Patton, J.R. and Kim, S.H. **Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disabilities**. Seventh Edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2006.

Bıyıklı, L. Yetiştirme Yurtlarına Yuvadandan Gelen 7–11 Yaş Çocuklarının Zihinsel ve Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1982.

_____. Yetiştirme Yurtlarına Yuvadandan Gelen 7–11 Yaş Çocuklarının Zihinsel ve Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi. Psikoloji Dergisi, 6(21), 128–131, 1987.

Çağlar, D. “Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimleri”. İkinci Basım. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:82, 1979.

_____. “Özel Eğitimde Eğitilebilir Geri Zekâlı Çocukların Teşhis Sorunları.” **Yayınlanmamış Doçentlik Tezi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:138, 1985.

“Doll, E. A. The Essentials of an Inclusive Concept of Mental Deficiency, Amerikan Journal of Mental Deficiency, 1941, 46, p. 119–214”, (Eripek, 2005b, s.14’ten alıntı).

Dondurucu, I. “Bilişsel Değerlendirme Sistemi On Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışmasının Uygulanması”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Eggert, D. B. “What’s New About the New IDEIA and the Proposed Regulations”. http://www.wadleighlaw.com/articles/School/whats_new_idea_05809.htm, 2009.

Ergin, T. “Bilişsel Değerlendirme Sistemi Beş Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Eripek, S. "Eğitilebilir Geri Zekâlı Çocukların Alt Özel Sınıflara Seçimlerinde İzlenen Yöntem ve Bu Sınıfları Bitiren Çocukların Durumlarının Saptanması," **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(1-2), 269-291, 1978.

_____. "Zihinsel Engelli Çocukların Tanımı," **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(2), 81-87, 1996.

_____. **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Özel Eğitim, Ünite 1 (Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim)**. Editör: Süleyman Eripek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri, 2002.

_____. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, 8. Bölüm (Zekâ Geriliği Olan Çocuklar)**. Editör: Ayşegül Ataman. Birinci Basım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

_____. Zihin Engelinin Kavramsal ve Kuramsal Temelleri. **Yayımlanmamış Doktora Ders Notları**. 2004.

_____. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, 8. Bölüm (Zekâ Geriliği Olan Çocuklar)**. Editör: Ayşegül Ataman. İkinci Basım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2005a.

_____. **Zekâ Geriliği**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005b, s. 30'dan ve 121'den alıntı.

_____. **Zekâ Geriliği**. Yayımlanmamış Kitap Düzeltmeleri, 2006.

_____. **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı, İlköğretimde Kaynaştırma, Ünite 1 (Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları)**. Editör: Süleyman Eripek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri, 2007.

Fiscus, E. D. ve Mandell, C. J. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (Developing Individualized Education Programs)**. Editör: Gönül Akçamete, Çevirenler: Hatice Günayer Şenel ve Elif Tekin. Ankara: Özkan Matbaacılık, 1997.

Frankenburg, W.K.; Dodds J.; Archer P.; Shapiro, H. ve Bresnick, B. The Denver II: A Major Revision and Restandardization of the Denver Developmental Screening Test. **Pediatrics**, Vol. 89(1), pp. 91–97, 1992.

Gürsel, O. **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı, İlköğretimde Kaynaştırma, Ünite 3 (Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrenci Gereksinimlerinin Değerlendirilmesi)**. Editör: Süleyman Eripek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri, 2007.

_____. **Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Ünite 2 (Özel Eğitimde Değerlendirme)**. Editör: İbrahim H. Diken. Ankara: Pegem Akademi, 2008.

Heward, W. L. **Exceptional Children an Introduction to Special Education**. 6th Edition. Columbus, Ohio: Merrill, 2000.

History of AAIDD. <http://www.aamr.org>, 2007.

Kırcaali-İftar, G. **Zihin Engelliler ve Eğitimleri, Bölüm 5 (Değerlendirme)**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2009.

Kocaoğlu, M. “1985–1990 Yılları Arasında Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi İnceleme Bölümüne Yapılan Başvuruların İncelenmesi.” **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991.

Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A.; Schalock, R. L.; Snell, M.E.; Spitalnik, D. M.; Spreat, S., and Tasse, M. J. **AAMR. Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports.** 9. Edition. Washington: American Association on Mental Retardation, 1992, s.5'ten alıntı.

_____ **AAMR. Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports.** 10. Edition. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002, s.1, 8, 9 ve 42'den alıntı.

McGivern, J. "Mental Retardation: Definition, Classification & Assessment", <http://wiscinfo.doit.wisc.edu/issues/html/mrl.html>, 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, **Resmi Gazete. 25674**; 18.12.2004.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği. **Resmî Gazete. 25883**; 22.07.2005

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. **Resmi Gazete. 24376**; 17.04.2001

Millî Eğitim Bakanlığı Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği. **Resmî Gazete. 21262**; 22.06.1992.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği (1985). **Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1986.

Ölçme Araçları Şubesinin Görevleri. <http://orgm.meb.gov.tr/Rehberlik/olcmearaclarisubesi.htm>, 2006.

Öner, N. **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 1997.

Özel Eğitim Hakkında K.H.K ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2000.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, **Resmi Gazete**. 26184; 31.05.2006.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği. **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi**, Cilt: 31 Sayı: 1485, 10–13, 1968.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik. Ankara: 1975.

Özürü Çocuklara Yönelik Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Hizmetleri Çalışması Raporu. www.ozida.gov.tr/raporlar/ozelegitim.html, 2005.

Özürü Kanunu: Özürü ve Bazı Kanun ve Kanun Hükümünde Kararnelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. www.ozida.gov.tr, 2006.

Pamir, T. “Alt Özel Sınıf Öğrencilerinde Görme ve İşitme Özürlerinin Tanılamaya Etkileri”. **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fizyoterapi-Rehabilitasyon Bölümü, 1979.

Psikologlar Derneğinin Rehberlik Araştırma Merkezlerinin Değerlendirmeleri İle İlgili Görüşü: Özel Eğitim Kurumları Derneği’ne Gönderilen Yazı. www.ozelegitimverehabilitasyon.com, 2009.

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği. Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş., 1968.

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (1985). **Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1986.

Psikolojik Ölçme Araçları. Leiter Uluslararası Performans Testi. <http://orgm.meb.gov.tr>, 2008.

Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. **Ankara Gelişim Envanteri El Kitabı**. 1. Basım. Ankara, 1994.

Special Education.

www.findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0004/ai_2602000493/print, 2004.

Stanford-Binet Zekâ Testinin 5. Versiyonunun (SB5) Türk Toplumunu Üzerinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. www.ozida.gov.tr/ozcalisma/stanford.htm, 2006.

Tanılama Sürecinde Kullanılan Form ve Belgeler. <http://orgm.meb.gov.tr>, 2008.

Taylor, R. L.; Richards, S. B. ve Brady, M. P. **Mental Retardation: Historical Perspectives, Current Practices, and Future Directions**. United States of America: Pearson Education, 2005.

Turnbull, A., Turnbull, R., and Wehmeyer, M. L. **Exceptional Lives. Special Education in Today's Schools**. Fifth Edition. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2007.

Utley, C.A., Lowitzer, A.C. ve Baumeister, A.A.. "A Comprasion of the AAMD's Definition, Eligibility Criteria, and Classification Schemes with State Departments of Education Guidelines," **Education and Training in Mental Retardation**, 22, 35-43, 1987.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. **10705 Sayılı Resmi Gazete**, 12.01.1961.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. **Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2000.

2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983). **Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1986.

6972 Sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun (1957). **T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitimle İlgili Kanunlar**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1981.